



**IV Congresso de Línguas e Literaturas**  
*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
linguagem, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

## **REALIZAÇÃO**

**Cursos de Letras Habilitação: Português/Espanhol e Português/Inglês**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS  
CX. POSTAL 351- CEP 79804-970**

## **APRESENTAÇÃO**

O IV Congresso de Línguas e Literaturas - COLITERAS, configurando-se como *lócus* de encontro, reflexões e trocas de experiências no processo de ensino e aprendizagem, contou com palestras, mesas redondas, minicursos, apresentação de banner e sessões de comunicação na área de Letras: Língua, Linguística, Literatura e Ensino. O evento teve como objetivos a discussão das abordagens teórico-práticas docentes, a integração e a formação dos profissionais da área. Os desafios, no tocante à comunicação e às abordagens de ensino em novos tempos, justificaram a realização do Congresso.

Estes Anais contêm os resumos dos minicursos e mesa redonda, os resumos das comunicações apresentadas e os artigos completos. A correção gramatical e a observância das normas da ABNT são de responsabilidade dos autores.

A equipe organizadora agradece a participação de todos.



**IV Congresso de Línguas e Literaturas**

*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
língua, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

## **COORDENAÇÃO GERAL**

Prof.<sup>a</sup> D.ra Ana Cláudia Duarte Mendes

## **COMISSÃO ORGANIZADORA**

Prof. D.r Adilson Crepalde (UEMS)

Prof.<sup>a</sup> D.ra Ana Claudia Duarte Mendes (UEMS)

Prof.<sup>a</sup> D.ra Adma Cristhina Salles Oliveira (UEMS)

Prof.<sup>a</sup> D.ra Ângela Karina Manfio (UEMS)

Prof.<sup>a</sup> D.ra Carla Regina de Souza Figueiredo (UEMS)

Prof. D.r Cleber José de Oliveira (UEMS)

Prof. D.r Clemilton Pereira dos Santos (UEMS)

Prof.<sup>a</sup> D.ra Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS)

Prof. D.r Emílio Davi Sampaio (UEMS)

Prof. D.r Geraldo José da Silva (UEMS)

Prof.<sup>a</sup> D.ra Juliane Ferreira Vieira (UEMS)

Prof. D.r Paulo Henrique Pressotto (UEMS)

Prof.<sup>a</sup> Ma. Raquel de Oliveira Fonseca (UEMS)

Prof. Me. Rafael Francisco Neves de Souza (UEMS)

Prof.<sup>a</sup> D.ra Renata Lourenço (UEMS)

Prof.<sup>a</sup> D.ra Sandra Espíndola Macena (UEMS)

Prof.<sup>a</sup> D.ra Zélia Ramona Nolasco dos Santos Freire (UEMS)

Técnica administrativa: Viviane da Silva Mendoza (UEMS)



**IV Congresso de Línguas e Literaturas**  
*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
língua, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

## **COMITÊ CIENTÍFICO**

- Prof. D.r Adilson Crepalde (UEMS)
- Prof.<sup>a</sup> D.ra Ana Cláudia Duarte Mendes (UEMS)
- Prof.<sup>a</sup> D.ra Andréia Nunes Militão (UEMS)
- Prof.<sup>a</sup> D.ra Ângela Karina Manfio (UEMS)
- Prof.<sup>a</sup> Ma. Adma Cristhina Salles Oliveira (UEMS)
- Prof.<sup>a</sup> D.ra Carla Regina de Souza Figueiredo (UEMS)
- Prof.<sup>a</sup> Ma. Cintia Santos Diallo (UEMS)
- Prof. D.r Cleber José de Oliveira (UEMS)
- Prof. D.r Cleilton Pereira dos Santos (UEMS)
- Prof. D.r Emílio Davi Sampaio (UEMS)
- Prof.<sup>a</sup> D.ra Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS)
- Prof.<sup>a</sup> Ma. Gabriele Cristine Rech (UEMS)
- Prof. D.r Geraldo José da Silva (UEMS)
- Prof.<sup>a</sup> D.ra Juliane Ferreira Vieira (UEMS)
- Prof.<sup>a</sup> D.ra Lucília Teodora de Leitgeb Lourenço (UEMS)
- Prof.<sup>a</sup> D.ra Magda Carvalho Fernandes (UEMS)
- Prof.<sup>a</sup> Ma. Maria Luana dos Santos (UEMS)
- Prof.<sup>a</sup> D.ra Neide Araújo Castilho Teno (UEMS)
- Prof. D.r Neurivaldo Campos Pedroso Júnior (UEMS)
- Prof. D.r Paulo Henrique Pressotto (UEMS)
- Prof. D.r Paulo Gerson Rodrigues Stefanello (UEMS)
- Prof.<sup>a</sup> Ma. Raquel de Oliveira Fonseca (UEMS)
- Prof.<sup>a</sup> D.ra Renata Lourenço
- Prof.<sup>a</sup> D.ra Sandra Espíndola Macena (UEMS)
- Prof.<sup>a</sup> D.ra Zélia Ramona Nolasco dos Santos Freire (UEMS)

## SUMÁRIO

### PARTE I – MINICURSOS E MESA REDONDA

|  |    |
|--|----|
| 1 Diálogos impertinentes: literaturas africanas em língua portuguesa   |    |
| Ana Claudia Duarte Mendes/ Dejáir Dionísio.....  | 11 |
| 2 A representação da literatura no cinema almodovariano  |    |
| Paulo Henrique Pressotto .....   | 11 |
| 3 Caminhos para a correção dialógica de textos em língua portuguesa: princípios teórico-<br>metodológicos    |    |
| Juliane Ferreira Vieira/Giana Amaral Yamin.....  | 12 |
| 4 Brazil PDPI in Arkansas  |    |
| Patrícia Pereira Nascimento.....   | 12 |
| 5 Comunicação e linguagem: o ensino dos gêneros textuais na língua materna                                   |    |
| Emilio Davi Sampaio.....   | 13 |
| 6 Projeto de pesquisa e artigo científico na universidade: conceitos gerais e procedimentos                  |    |
| Geraldo José da Silva/Clemilton Pereira dos Santos .....   | 13 |
| 7 O uso de dicionários na sala de aula: algumas possibilidades de estudo do léxico                           |    |
| Carla Regina de Souza Figueiredo .....   | 13 |
| 8 Literatura social e periferia: exclusão, resistência, voz, autorrepresentação                              |    |
| Cleber José de Oliveira .....  | 14 |
| 9 Lo lúdico y la gramática : ¿una unión posible en la enseñanza del español como lengua<br>extranjera (ELE)? |    |
| Angela Karina Manfio .....   | 14 |
| 10 Stopmotion – projeto de uma eletiva inserida nas metodologias de êxito da escola de<br>autoria            |    |
| Sandra Espíndola Macena /Elaine Costa Guimarães .....  | 15 |
| 11 Os estudos sociolinguísticos e sua importância para o ensino de língua portuguesa em sala<br>de aula      |    |
| Elza Sabino da Silva Bueno .....   | 15 |
| 12 Antiprincesas e anti-heróis: integração artes visuais e contação de história                              |    |
| Milton Valençuela/Karine Feitosa de Macedo.....  | 16 |

|  |    |
|--|----|
| 13 Estágio supervisionado em Letras: desafios e perspectivas, da escola à universidade, da universidade à escola<br>Clemilton Pereira dos Santos ..... | 16 |
|--|----|

## **PARTE II – RESUMOS DAS COMUNICAÇÕES APRESENTADAS**

|  |    |
|--|----|
| 1 Questões polêmicas na mídia online: uma análise do discurso citado sob a perspectiva enunciativa bakhtiniana<br>Guilherme Escolarte de Oliveira/Geraldo José da Silva.....   | 17 |
| 2 Intervenção militar no Rio de Janeiro: uma análise do discurso citado como representação das vozes sociais na mídia <i>online</i><br>Natália Schausst Lima/Clemilton Pereira dos Santos/Geraldo José da Silva..... | 17 |
| 3 Leitura e escrita no ensino fundamental: o gênero conto como instrumento didático<br>Aline Olívia dos Santos/Geraldo José da Silva.....  | 18 |
| 4 O lapso poético e a ruptura amorosa: análise de um poema de Ana Martins<br>Danilo Fernandes.....   | 19 |
| 5 A paródia e a ironia na obra de José Saramago: crítica e dessacralização<br>Jéssica Viana Barone.....  | 19 |
| 6 O filme o que é isso, companheiro? (1997): adaptação do livro de Fernando Nagle Gabeira<br>Adriane Aparecida de Souza Mahl.....  | 20 |
| 7 Abordagem do fenômeno linguístico rotacismo em obras de Hélio Serejo: a troca de [l] por [r], um estudo sociolinguístico<br>Wanderléia Aparecida Maciel Matuoka/Elza Sabino da Silva Bueno.....                    | 20 |
| 8 A literatura na formação de professores indígenas<br>Célia Regina Delácio Fernandes.....   | 21 |
| 9 A escrita como resistência indígena: Olívio Jekupé<br>Célia Regina Delácio Fernandes.....  | 22 |

|  |    |
|--|----|
| 10 Poesia social brasileira: espaço de poder e resistência coletiva  |    |
| Cleber José de Oliveira.....   | 22 |
| 11 A construção subjetiva do ser surdo por meio do humor de stand-up veiculado no youtube  |    |
| Silvana Tobias Oliveira/Silvia Mara de Melo.....   | 23 |
| 12 Estudo sobre as criações lexicais: uso de neologismos no falar fronteiriço em obras de Hélio Serejo                             |    |
| Stela Fernandes Silva/Elza Sabino da Silva Bueno.....  | 23 |
| 13 Leitura compartilhada: relato de uma experiência inclusiva  |    |
| Flaviane Faria Gonçalves/Emílio Davi Sampaio.....  | 24 |
| 14 Políticas educacionais, políticas culturais e políticas linguísticas e o ensino de línguas e literaturas no sul do MS           |    |
| Silvia Regina Gomes Miho.....  | 25 |
| 15 A representação da fronteira na obra: “pelas orilhas da fronteira...” do escritor Hélio Serejo                                  |    |
| Josiane Amorim Vitória/Zélia Ramona dos Santos Freire.....   | 25 |
| 16 Maria Wilker, uma personagem em formação  |    |
| Bruna Darold Dresch/Alexandra Santos Pinheiro.....   | 26 |
| 17 Representações: ditadura e diáspora em Azul Corvo   |    |
| Glaice de Oliveira Hoffmeister/Paulo Henrique Pressotto.....   | 27 |
| 18 A formação do autorreconhecimento étnico-racial no Brasil   |    |
| Jônatas Cavalcante Ribeiro/Cintia Santos Diallo.....   | 27 |
| 19 A resistência feminina: “A cor púrpura” sob o olhar teórico do pós-colonialismo   |    |
| Kássia Todescato Andrade/Rafael Francisco Neves de Souza.....  | 29 |
| 20 A temática indígena nos portais de notícias de Dourados   |    |
| Larissa Nugoli Zago/Eliane Aparecida Miqueletti.....   | 29 |
| 21 As concepções do amor cortês na literatura contemporânea: Edward e Bella em “Crepúsculo”  |    |
| Luane Gabrielle Monteiro Luna/Rafael Francisco Neves de Souza.....   | 30 |
| 22 As tecnologias da informação e comunicação no estágio supervisionado de língua inglesa: uma reflexão na formação de professores |    |

|   |    |
|---|----|
| Rosalina Dantas da Silva/Rafael Francisco Neves de Souza.....   | 30 |
| 23 Diálogos entre literatura e história em Pedro e Paula e Dois Irmãos  |    |
| Adrieli A. Svinar Oliveira/Gregório Foganholi Dantas.....   | 31 |
| 24 Entre rios: liberdade e censura  |    |
| Izadora Fernanda Reichert Rodrigues.....  | 32 |
| 25 A interrelação entre língua, pertencimento e identidade a partir da sociolinguística<br>variacionista na obra “Cante lá que eu canto cá” de Patativa do Assaré |    |
| Jeniffer Lucy Gonçalves da Costa C. dos Santos/Sandra Espindola Macena...   | 32 |
| 26 Opressão e homossexualidade em Fabián e o caos, de Pedro Juan Gutiérrez  |    |
| Marilise Leite Vitorino dos Santos/Paulo Henrique Pressotto.....  | 33 |
| 27 Violência, memória e preconceito étnico-racial em contos de Cadernos Negros, volume 28   |    |
| Michel Moraes Prestes/Ana Claudia Duarte Mendes.....  | 34 |
| 28 Nós somos feitos de histórias  |    |
| Raquel de Oliveira Fonseca.....   | 34 |
| 29 Revolução, feminismo e resistência no best-seller: Jogos Vorazes como uma representação<br>de uma sociedade em crise   |    |
| Olga Cristina Carneiro Andrade/Rafael Francisco Neves de Souza.....   | 35 |
| 30 A correção/avaliação de textos por um professor do ensino básico   |    |
| Sandra Espíndola Macena/Thaís Campos Souza.....   | 36 |
| 31 Um novo olhar para o ensino de língua inglesa nas escolas: as novas tecnologias também<br>ensinam  |    |
| Lucas Leite Viera da Silva/Rafael Francisco Neves de Souza.....   | 36 |
| 32 A construção da identidade na sociedade líquida em Bandoleiros, de João Gilberto Noll  |    |
| Niltson Silva Gomes/Paulo Henrique Pressotto.....   | 37 |
| 33 Escola de autoria: ampliando as dinâmicas do ensinar   |    |
| Gleisiani Moura da Silva.....   | 37 |
| 34 “Hibisco Roxo”: o papel reflexivo de sujeitos outremizados na obra de Chimamanda Ngozi<br>Adichie  |    |

|   |    |
|---|----|
| Gabrieli Pinto Martins/Rafael Francisco Neves de Souza.....   | 38 |
| 35 A Presença da literatura indígena no PNLD 2018 Literário: um Projeto   |    |
| Lana Ieda Nunes Costa.....  | 39 |
| 36 O Filme da Minha Vida (2017) e o Simbolismo das Imagens na Construção do Narrador                                |    |
| Mirella Rodrigues Flores/Paulo Custódio de Oliveira.....  | 39 |
| 37 Interface de línguas em contato em obras de Hélio Serejo   |    |
| Francislene Figueiredo Campanari Pires/Elza Sabino da Silva Bueno .....   | 40 |
| 38 Gêneros do Discurso Primário e Secundário Bakhtiniano aplicado ao Fenômeno Social no Discurso Anti-Vacina        |    |
| Sandra Espíndola Macena/Carlos Fabrício de Souza Ribeiro de Castro/Thaís Campos Souza.....                          | 41 |
| 39 Literatura nativa: uma análise da obra a mulher que virou urutau de Olivio Jekupe                                |    |
| Sonia Ferreira dos Santos Troquez/Célia Regina Delácio Fernandes.....   | 41 |
| 40 Ponciá Vicêncio: identidade e memória nos contextos histórico-social e cultural                                  |    |
| Flávia Cristina Batista da Rocha da Silva/Paulo Henrique Pressotto.....   | 42 |
| 41 Tempo-espaço e a modernidade: os sujeitos em contos de Caio Fernando Abreu                                       |    |
| Vinícius Carneiro Araújo/Paulo Henrique Pressotto.....  | 43 |
| 42 “The lady of the house of love”: uma perspectiva semiótica na obra de Angela Carter                              |    |
| Jessica Sotolani Manfré/Rafael Francisco Neves de Souza.....  | 43 |
| 43 A influência da literatura de massa: aproximações do leitor com o best-seller “ Percy Jackson e os Olimpianos”   |    |
| Raquel de Oliveira Fonseca/Amanda Tiemi Romero.....   | 44 |
| 44 A variação linguística em livro didático de língua inglesa: uma análise a partir da BNCC                         |    |
| Carla Regina Figueiredo/Wesley F. de Araújo.....  | 45 |
| 45 Os sujeitos em El Trueno Entre Las Hojas   |    |
| Natacha Gomes de Paula/Paulo Henrique Pressotto.....  | 45 |
| 46 Amo, amei, amarei: um olhar sociolinguístico ao ensino dos verbos no livro didático de Cereja e Magalhães (2015) |    |
| Jéssica Sotolani Manfré/Carla Regina Figueiredo.....  | 46 |



|  |    |
|--|----|
| 47 Uma análise das relações dialógicas no gênero relatório do PIBID-Pedagogia<br>Juliane Ferreira Vieira/Giana Amaral Yamin/Adriana Mendonça Pizzato/Adriele<br>Bairro Cristan.....  | 47 |
| 48 “Para mim, é um bicho de sete cabeças descobrir qual é a cor de burro quando foge”: um<br>estudo de unidades fraseológicas nos dicionários de língua portuguesa<br>Letícia Mayara Fernandes Frutos/Carla Regina de Souza Figueiredo ..... | 48 |
| 49 Mato do Grosso do Sul: terra da diversidade linguística<br>Janayne Pereira de Oliveira/Tabitha Molina Monteiro.....   | 48 |

### **PARTE III - ARTIGOS COMPLETOS**

|  |     |
|--|-----|
| 1 Os sujeitos em “el trueno entre las hojas”, de augusto roa bastos, sob a ótica do pós-<br>colonialismo<br>Natacha Gomes de Paula/Paulo Henrique Pressotto .....                      | 50  |
| 2 Barreto, Bruno. <i>O que é isso, companheiro?</i> (1997) adaptação do livro de Fernando Nagle<br>Gabeira<br>Adriane Ap. de Souza Mahl.....   | 65  |
| 3 Leitura e escrita no ensino fundamental: o gênero conto como instrumento didático<br>Aline Olívia dos Santos/Geraldo José da Silva.....  | 77  |
| 4 A influência da literatura de massa: aproximação do leitor com o best-seller “Percy Jackson e<br>os Olimpianos<br>Amanda Tiemi Romero Ogima /Raquel de Oliveira Fonseca.....         | 90  |
| 5 <i>Ponciá vicêncio</i> : identidade e memória no contexto histórico-social<br>Flavia Cristina Batista da Rocha da Silva/Paulo Henrique Pressotto .....                               | 105 |
| 6 Ditadura e diáspora em <i>Azul corvo</i> de Adriana Lisboa<br>Glaice Hoffmeister de Oliveira /Paulo Henrique Pressotto .....   | 118 |
| 7 Amo, amei, amarei: um olhar sociolinguístico ao ensino dos verbos no livro didático de<br>Cereja e Magalhães (2012)<br>Jessica Sotolani Manfré/Carla Regina de Souza Figueiredo..... | 131 |



IV Congresso de Línguas e Literaturas

Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
língua, ensino e comunicação



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

|   |     |
|---|-----|
| 8 As concepções do amor cortês na literatura contemporânea: Edward e Bella em “Crepúsculo”                                  |     |
| Luane Gabrielle Monteiro Luna/Rafael Francisco Neves de Souza.....  | 143 |
| 9 Opressão e homossexualidade em <i>Fabián e o Caos</i>   |     |
| Marilise Leite Vitorino dos Santos /Paulo Henrique Pressotto.....   | 161 |
| 10 Estudo sobre as criações lexicais: uso de neologismos no falar fronteiriço em obras de Hélio Serejo                      |     |
| Stela Fernandes Silva/Elza Sabino da Silva Bueno.....   | 177 |
| 11 Tempo-espaço e a modernidade: os sujeitos em contos de Caio Fernando Abreu   |     |
| Vinicius Carneiro Araujo /Paulo Henrique Pressotto .....  | 195 |
| 12 Lo lúdico y la gramática: ¿una unión posible en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)?                   |     |
| Ângela Karina Manfio.....   | 206 |
| 13 A variação linguística em livros didáticos de língua inglesa: uma análise a partir da Base Nacional Comum Curricular     |     |
| Wesley Ferreira de Araujo/ Carla Regina de Souza Figueiredo .....   | 227 |
| 14 Abordagem do fenômeno linguístico rotacismo em obras de Hélio Serejo: um estudo sociolinguístico da troca de [l] por [r] |     |
| Wanderléia Aparecida Maciel Matuoka/Elza Sabino da Silva Bueno.....   | 239 |
| 15 Questões polêmicas na mídia <i>online</i> : uma análise do discurso citado sob a perspectiva enunciativa bakhtiniana     |     |
| Guilherme Escolarte de Oliveira/Geraldo José da Silva.....  | 253 |
| 16 Poesia social brasileira: espaço de poder e resistência coletiva   |     |
| Cléber José de Oliveira .....   | 270 |
| 17 Violência, memória e preconceito étnico-racial em contos de cadernos negros, volume 28                                   |     |
| Michel Moraes Prestes/Ana Claudia Duarte Mendes.....  | 285 |
| 18. Construções e desconstruções: a fenomenologia <i>merleau-pontyana</i> em aproximações das culturas afro-ameríndias      |     |
| Adma Cristhina Salles de Oliveira.....  | 298 |



**IV Congresso de Línguas e Literaturas**  
*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
língua, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

+

## **PARTE I - RESUMOS DOS MINICURSOS E MESA REDONDA**

### **DIÁLOGOS IMPERTINENTES: LITERATURAS AFRICANAS EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Ana Claudia Duarte Mendes (UEMS/Dourados )

Dejair Dionisio (UFGD)

O presente minicurso pretende apresentar obras literárias publicadas em Língua Portuguesa oriundas de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Objetivava-se discutir os temas que são recorrentes nessas produções provenientes do continente africano e que tem nesses países, a representação estética literária produzida na língua oficializada depois de suas independências, propiciando reflexão sobre nossa compreensão da história, cultura, memória e identidades forjadas no processo de descolonização. Nesse sentido, selecionamos publicações de autores já consagrados, como Mia Couto, Pepetela e Abdulai Silá, Lília Momplé, Isabel Ferreira, Vera Duarte - entre outros, bem como a leitura de textos não tão conhecidos pela crítica brasileira.

### **A REPRESENTAÇÃO DA LITERATURA NO CINEMA ALMODOVARIANO**

Paulo Henrique Pressotto (UEMS/Dourados)

No mundo contemporâneo, no âmbito geral das ciências humanas e sociais, há uma procura pelo estudo da identidade de um país, de um grupo e de indivíduos. Esta necessidade de uma identidade, que traz sua marca e, conseqüentemente, sua diferença, também apresenta em sua essência a comunhão com os demais, quando se entende que da diferença se configura a igualdade, o direito de expressão e vida. Estudos são realizados sobre a questão étnica e racial, assim como de gênero e sexualidade. Conforme o sujeito avança nesse campo de discussões, por outro lado, parece haver um retrocesso nas relações entre as pessoas, um cerceamento do corpo e do desejo, além de um desequilíbrio na esfera do respeito e dos princípios que regem a boa convivência entre os sujeitos em suas diferenças. No domínio das artes, principalmente no da literatura e do cinema, encontramos obras que abordam tais temas de maneira a estabelecer sentidos de leitura do mundo contemporâneo e, com isso, possibilidades de compreensão do ser humano, entendendo-o como um sujeito complexo que se constrói por meio da cultura. Compreendendo isso, busca-se, neste minicurso, estudar a representação da literatura nos filmes de Almodóvar; estabelecer um estudo comparativo entre Literatura e Cinema; revelar os sentidos que estão por trás da literatura no cinema almodovariano; apresentar e abordar a cultura hispânica, presente nos filmes; discutir a literatura best-seller nos filmes selecionados, observando e analisando os significados alcançados na obra fílmica do cineasta; abrir



**IV Congresso de Línguas e Literaturas**

*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
linguagem, ensino e comunicação*



**21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS**

possibilidade de pesquisa para os estudantes que queiram estudar a linguagem fílmica de Almodóvar e de outros cineastas; apresentar a teoria fílmica; analisar como e até que ponto as representações da literatura e da leitura são responsáveis pela condução da trama de alguns filmes elencados.

## **CAMINHOS PARA A CORREÇÃO DIALÓGICA DE TEXTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA: PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Juliane Ferreira Vieira (UEMS/Dourados)

Giana Amaral Yamin (UEMS/ Dourados)

Esta proposta de minicurso objetiva apresentar e discutir caminhos teórico-metodológicos para a correção de textos nas aulas de Língua Portuguesa, tendo como viés orientador a revisão dialógica (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019). Assim, procura-se demonstrar como a correção de textos pode ser orientada visando à interação e ao desenvolvimento de competências linguístico-discursivas pelo aluno. Para tanto, fundamenta-se na teoria da Análise Dialógica do Discurso, na concepção de escrita como processo discursivo e trabalho (GERALDI, 1984; FIAD; MENEGASSI, 2016), entendendo a linguagem como dialógica. O dialogismo é concebido como o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Para Bakhtin (2011), todo ato de fala/escrita prevê um outro, aquele para quem a palavra é dirigida. Nesse sentido, a correção de textos de alunos é um ato dialógico, sendo o texto o lugar de encontro entre escrevente e o outro-professor. Por esse prisma, é preciso conhecer os tipos de correção (RUIZ, 2013) e elaborar o bilhete orientador, que se trata de um texto escrito pelo professor, no qual se dialoga com o texto do aluno. Nesse bilhete, o professor tem a oportunidade de se colocar como sujeito ativo do processo de leitura, apontar os aspectos positivos e elogiá-los. Além disso, pode-se mostrar ao aluno fatores que precisam ser melhorados por meio da revisão e da reescrita. O trabalho de correção de textos, neste minicurso, terá como corpus a ser analisado textos escritos por escreventes dos ensinos fundamental, médio e superior, apresentando para eles uma proposta de correção dialógica que pode ser levada para a aulas de Língua Portuguesa.

## **BRAZIL PDPI IN ARKANSAS**

Patrícia Pereira Nascimento( SED/MS)

Having 6 weeks of teachers training program in the US was mind blowing. We had the opportunity to learn how a student-centered class works in a practical way, as students but always reflecting on our teaching back in Brazil. We have learned so many things that I'm looking forward to sharing them with you.

## **COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM: O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA LÍNGUA MATERNA**

Emilio Davi Sampaio (UEMS/Dourados)

Pretende-se, neste minicurso, apresentar noções introdutórias da teoria dos gêneros textuais enquanto ferramenta para o desenvolvimento das atividades de linguagem focadas nas práticas sociais. A intenção é, além de contribuir com a reflexão e o debate sobre o processo didático-pedagógico de ensino da leitura e da escrita nessa perspectiva, apontar caminhos para uma efetiva prática de ensino-aprendizagem da língua materna que utilize como instrumental os gêneros textuais. A linha teórico-metodológica adotada ancora-se na abordagem interacionista sociodiscursiva (ISD) de Bronckart, e nos pressupostos teórico-metodológicos de Dolz e Schneuwly.

## **PROJETO DE PESQUISA E ARTIGO CIENTÍFICO NA UNIVERSIDADE: CONCEITOS GERAIS E PROCEDIMENTOS**

Geraldo José da Silva (UEMS/Dourados)

Clemilton Pereira dos Santos (UEMS/Dourados)

Este minicurso trata de uma abordagem teórico-prática sobre Projeto de pesquisa e sobre Artigo científico como gêneros acadêmicos solicitados na graduação e pós-graduação. Tem-se como propósito apresentar conceitos gerais sobre tipos de pesquisa bem como um passo a passo envolvendo aspectos que devem constar na elaboração de Projetos de pesquisa e na confecção de Artigo científico. Além disso, far-se-á uma leitura reflexiva das Normas Técnicas que regem a escrita dos gêneros mencionados. Considerando a necessidade de oferecer uma discussão e reflexão sobre o processo de escrita acadêmica na universidade, esta proposta de trabalho se justifica pelo fato de apresentar procedimentos ilustrativos inerentes a esse tipo de gênero textual. Como aporte teórico, adotamos a contribuição de Medeiros (2014), Goldstein (2009), ABNT (2018), dentre outros. Espera-se que o minicurso atenda às necessidades informacionais e procedimentais dos interessados.

## **O USO DE DICIONÁRIOS NA SALA DE AULA: ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ESTUDO DO LÉXICO**

Carla Regina de Souza Figueiredo (UEMS/ Dourados)

O presente minicurso tratará do estudo do vocabulário a partir dos pressupostos teóricos da Lexicologia e da Lexicografia aplicadas ao ensino de língua portuguesa a fim de subsidiar o cursista a conhecer e a analisar obras lexicográficas para que saibam escolher, entre os dicionários disponíveis, qual se adequa melhor à finalidade proposta ao ensino de língua em cada etapa de aprendizado.

## **LITERATURA SOCIAL E PERIFERIA: EXCLUSÃO, RESISTÊNCIA, VOZ, AUTORREPRESENTAÇÃO**

Cleber José de Oliveira (UEMS/ Dourados /UNB)

De fato, a literatura produzida pelas periferias vem, à revelia de muitos, ocupando espaço nos debates correntes sobre a vida sociocultural brasileira contemporânea. Alguns atores nesses debates, sobretudo as elites culturais, questionam se nessa produção há algum valor estético e cultural. Esse tipo de questionamento, dispositivo ideológico, não tem outro intuito a não ser o de excluir e criminalizar. Não alheio a isso, o presente minicurso contribui criticamente com o debate na medida em que apresenta e discute algumas obras e autores da literatura periférica sob a perspectiva de serem discursos estéticos de revide e resistência aos dispositivos de exclusão e criminalização que estão posto. Ressalta-se que tais debates manifestam-se na tensão entre as relações de poder que (de)marcam o lócus, de cada grupo na esfera dos bens simbólicos, dentro do espaço sociocultural denominado literatura brasileira contemporânea. Maria Firmina dos Reis, Paulo Lins, Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Ferréz, Sergio Vaz, Elisa Lucinda, Criolo, Emicida, Gog, Racionais MCs, serão autores abordados no decorrer das discussões.

## **LO LÚDICO Y LA GRAMÁTICA : ¿UNA UNIÓN POSIBLE EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)?**

Angela Karina Manfio (UEMS/Dourados)

Reflexionaremos sobre la importancia de los fenómenos afectivos, principalmente la motivación y la ansiedad en el proceso de enseñanza/aprendizaje del ELE, así como el concepto de lo lúdico en la gramática, esa gran incomprendida en dicho proceso. Creemos que es posible aprender, divertirse y aprobar el examen en un sistema reglado de enseñanza. Por lo tanto, enseñar por medio de juegos, chistes y canciones debe ser una práctica cotidiana como estrategia de bajar la ansiedad de los alumnos e incentivarlos hacia el aprendizaje autónomo. Este taller contará con una primera parte dedicada a la discusión teórica de los conceptos relevantes para una reflexión de lo lúdico en la enseñanza/aprendizaje de lenguas y de algunas dificultades gramaticales de los brasileños aprendientes de ELE. En la segunda parte se presentarán actividades creadas para favorecer la motivación y el aprendizaje de la gramática española en un contexto reglado, además de invitar a los participantes que creen o piensen en crear actividades basadas en las dificultades de sus alumnos o en sus propias dudas acerca de la Lengua Española. Para el desarrollo de todo ello utilizaremos el

\*power point\* y fotocopias del material elaborado. El curso se impartirá en Español.

## **STOPMOTION – PROJETO DE UMA ELETIVA INSERIDA NAS METODOLOGIAS DE ÊXITO DA ESCOLA DE AUTORIA**

Sandra Espíndola Macena (UEMS/Dourados)

Elaine Costa Guimarães (SED/MS)

A escola em tempo integral, escola da escolha ou escola de autoria, tem o ser integral como centro do seu processo de ensino/aprendizagem. Ao estudante é dado o papel de construtor de seu próprio conhecimento. Ele é o protagonista da sua aprendizagem, exercitando, dessa forma, a autonomia exigida no mundo moderno. A filosofia desse modelo de escola é orientada por quatro princípios educativos: protagonismo, quatro pilares da educação, pedagogia da presença e educação interdimensional. Por ser um modelo de escola diferente o currículo e a metodologia também diferem das escolas de ensino regular. Dentre as metodologias estão as intituladas Metodologias de Êxito. Integram essas metodologias o estudo orientado, as eletivas, práticas e vivências em protagonismo e o projeto de vida. Esta parte diversificada do currículo permite ao estudante vivenciar a educação de forma interdimensional, tornando-se produtor do conhecimento e autor da sua história. A proposta deste minicurso é apresentar um projeto desenvolvido numa escola de autoria de Dourados/MS inserida numa das partes diversificadas das Metodologias de Êxito: a eletiva. A eletiva é proposta a partir da necessidade de aprendizagem do estudante de forma multidisciplinar e que não só permita colocar em discussão suas dúvidas, mas também, amplie seu cabedal de conhecimentos. Ela equivale a um curso que considera os perfis dos envolvidos. A eletiva a ser mostrada neste minicurso chama-se stopmotion, e parte da releitura de dois contos de terror: Drácula e Frankstein, passando pela leitura fílmica, para no fim haver uma produção de um roteiro, baseado nos contos de terror, resultando em uma animação de stopmotion

## **OS ESTUDOS SOCIOLINGÜÍSTICOS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA**

Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS/Dourados - FUNDECT)

Este estudo trata de questões relacionadas ao ensino aprendizagem de língua em sala de aula, partindo das relações que o sujeito desempenha na comunidade e dos papéis sociais que exerce na sociedade onde está inserido. Com base nas contribuições dos estudos sociolinguísticos variacionistas que implicam transformações no ensino de língua portuguesa numa vertente variável e significativa ao falante/aluno, cujo ensino não deve partir apenas da gramática normativa para explicar os processos de oralidade, escrita e produção textual, mas de um produto final, isto é, do texto propriamente dito, em qualquer de suas modalidades, que explicam e justificam o seu processo de produção, interpretação e compreensão, além de explicar seu principal objetivo que é a comunicação, pela interação dos sujeitos em seus variados contextos sociais, por meio da linguagem em que fatores linguísticos e extralinguísticos fazem a diferença no momento da comunicação linguística, por tudo isso é que propomos este minicurso que discute e reflete acerca da importância dos estudos

variacionistas como auxiliares do processo e ensino de língua, lembrando que os estudos de linguagem, no viés da sociolinguística, apoiam-se nos pressupostos teórico-metodológicos de William Labov (2008), como precursor da sociolinguística e Fernando Tarallo (2007) como seguidor, no Brasil, da vertente social e variacionista do ensino, para trabalhar a língua e o contexto social em que ela é utilizada, de forma que o aluno possa compreender tanto a modalidade padrão da língua como as suas variáveis e seja capaz de fazer uso adequado de uma ou de outra conforme as circunstâncias em que se encontre (LEMLE, 1978)

### **ANTIPRINCESAS E ANTI-HERÓIS: INTEGRAÇÃO ARTES VISUAIS E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA**

Milton Valençuela (UEMS/Dourados)

Karine Feitosa de Macedo (UEMS/Dourados)

Antiprincesas e anti-heróis coleção que conta história de homens e mulheres importantes como as princesas e príncipes dos contos de fada. O livro começa como pequenos ou grandes percursos de desenhos, palavras e pinturas para contar a história de Frida Kahlo.

### **ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS, DA ESCOLA À UNIVERSIDADE, DA UNIVERSIDADE À ESCOLA**

Clemilton Pereira dos Santos (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** O Estágio Supervisionado em Letras compõe requisito fundamental à construção de um fazer professoral, de formação docente, cujo êxito se processa no diálogo constante entre a escola e a universidade como ambientes de formação social, humana e profissional. A par dessa corresponsabilidade para com o sucesso desse futuro profissional da língua(gem), e consequentemente uma educação para a cidadania, propomos, via mesa redonda um espaço para diálogos concernentes às legislações e configurações de estágio possíveis, ao perfil de prática docente almejado pelas instituições de ensino de educação básica e as expectativas e desafios do estagiário de letras da UEMS frente ao desenvolvimento dos estágios. Esperamos, via integração (instituição concedente, estagiários, orientadores e supervisores de estagiários) oportunizar o refletir, o traçar metas e o potencializar de ações voltadas para o exercício de formação docente na instituição concedente e na universidade.



## **PARTE II – RESUMOS DAS COMUNICAÇÕES APRESENTADAS**

### **QUESTÕES POLÊMICAS NA MÍDIA *ONLINE*: UMA ANÁLISE DO DISCURSO CITADO SOB A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA BAKHTINIANA**

Guilherme Escolarte de OLIVEIRA (G-UEMS/Dourados)

Geraldo José da SILVA (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** Este artigo trata da análise do discurso citado, principalmente do discurso indireto, na elaboração de reportagens que abordam sobre a intervenção militar no estado do Rio de Janeiro no ano de 2018. Têm-se como portadores os jornais *online Portal G1* e *Folha de São Paulo*. Levando em conta o tema polêmico e a manifestação de diferentes pontos de vista de representantes civis e militares acerca da questão, fazer uma leitura que vá além da linearidade na narrativa jornalística justifica a análise realizada. Para o registro dos acontecimentos, o jornal traz para si a responsabilidade de interpretar os fatos e informá-los ao leitor como simulacro da verdade. Os objetivos deste trabalho são: a) verificar o uso de discurso citado, em específico do discurso indireto, em reportagens sobre a questão da intervenção militar no Rio de Janeiro no ano de 2018 veiculadas nos jornais *online portal G1* e *Folha de São Paulo*; e b) analisar os efeitos de sentido que esse recurso linguístico-discursivo pode produzir no leitor. Para alcançar os objetivos pretendidos, fez-se necessário um percurso metodológico elegendo uma reportagem de cada jornal nominado para demonstrar a análise desse gênero textual sob a perspectiva da linguística enunciativa bakhtiniana. Os estudos bakhtinianos apontam que todo discurso provém de outros discursos e, com isso, assume valor dialógico. Os resultados mostram que o uso do discurso citado é constitutivo nessa modalidade textual e serve para imprimir grau de verdade e pressuposto de isenção diante do que é dito/escrito na mídia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intervenção militar; Mídia *online*; Discurso citado; Linguística enunciativa.

### **INTERVENÇÃO MILITAR NO RIO DE JANEIRO: UMA ANÁLISE DO DISCURSO CITADO COMO REPRESENTAÇÃO DAS VOZES SOCIAIS NA MÍDIA ONLINE**

Natália Schausst LIMA (G-UEMS/Dourados)

Clemilton Pereira dos SANTOS (UEMS/Dourados)

Geraldo José da SILVA (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma possibilidade de análise, sob a perspectiva dialógica, de textos de circulação social que abordam a polêmica sobre a intervenção militar no Rio de Janeiro em 2018. Um recurso linguístico em especial, o discurso citado, é analisado como representação das vozes sociais acerca do tema mencionado. Além disso, verbos de elocução e

uso de aspas também entram no cômputo de recursos constitutivos na elaboração de notícias e reportagens tendo como portador a revista Isto é online. Têm-se o texto jornalístico como um enunciado que comporta diversas vozes, citante e citada, na construção das matérias sob responsabilidade de um locutor/repórter. A presença do discurso de outrem na narrativa jornalística faz com que esse gênero textual assumam dimensão dialógica. Para subsidiar a discussão e a análise, adota-se como aporte teórico os estudos enunciativos sob a perspectiva bakhtiniana. Em Bakhtin, encontra-se que todo discurso é sempre constituído de outros discursos. Os objetivos deste trabalho são verificar o uso desses recursos linguístico-discursivos em reportagens e notícias sobre a intervenção militar no Rio de Janeiro no ano de 2018 e analisar os efeitos de sentido que podem produzir no leitor/interlocutor. Como percurso metodológico considera-se o uso do discurso citado (direto) no todo textual de uma reportagem como ilustração da análise realizada. Os resultados mostram que o discurso direto é constitutivo no texto jornalístico e é utilizado pelo locutor/repórter para imprimir grau de verdade e pressupor uma tentativa de isenção frente ao dito/escrito de outrem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intervenção militar; Bakhtin; Discurso citado; Vozes sociais.

## **LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O GÊNERO CONTO COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO**

Aline Olívia dos SANTOS (PPG-UEMS/Dourados)

Geraldo José da SILVA (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** A leitura e a escrita no Ensino Fundamental merecem pauta de reflexão por parte de professores da escola como um todo. A realidade educacional tem mostrado que um dos maiores desafios dos agentes de letramento é motivar os educandos a lerem e escreverem. Isto posto, este trabalho trata de uma experiência didática vivenciada no 7º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública do município de Dourados-MS, no ano de 2018, por ocasião do desenvolvimento de uma pesquisa em nível de Mestrado Profissional em Letras/UEMS/Dourados-MS. A pesquisa segue os preceitos da pesquisa-ação e baliza-se nos pressupostos teóricos da intervenção à luz dos estudos de Thiollent (2011). A dificuldade de ler e de escrever dos alunos-colaboradores justifica a realização das atividades geradoras da intervenção feita, uma vez que acredita-se no papel mediador do professor no processo de ensino-aprendizagem. Não dúvida de que a leitura e a escrita, por meio de estratégias epistemologicamente pensadas, possam contribuir para a formação acadêmica e cidadã do indivíduo. Os objetivos deste trabalho são apresentar os resultados de uma proposta de intervenção aplicada na turma mencionada e demonstrar a transição e a progressão qualitativa das produções textuais dos alunos, por meio da reescrita. Metodologicamente, foram feitas leituras e análises de contos em observâncias aos aspectos conteudísticos e formais. Após esta etapa, fez-se a produção e a intervenção com a reescrita. Os resultados mostram que a intervenção e a mediação do professor produzem efeitos positivos tanto no que se refere à leitura quanto à produção textual na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; Escrita; Ensino fundamental; Gênero conto; Intervenção.

## O LAPSO POÉTICO E A RUPTURA AMOROSA: ANÁLISE DE UM POEMA DE ANA MARTINS MARQUES

Danilo Santos FERNANDES

**RESUMO:** Esta comunicação consiste numa análise do poema “Acidente”, que integra pesquisa sobre *O livro das semelhanças*, de Ana Martins Marques. Para isso, faz uma breve apresentação da obra poética da autora e de traços característicos da sua poesia – como o uso de analogias, o trabalho com elementos paratextuais, as tensões entre imagens e a coerência interna dos grupos de poemas. Depois, lança-se um olhar para elementos mínimos do texto poético em questão, como a sutil repetição de algumas palavras-chave, a divisão temporal do poema em três momentos e a tematização do amor e da poesia que se realiza simultaneamente. Tendo em mente que os dois temas - amor e poesia - convergem em diversos poemas da autora, observa-se de perto que a experiência da ruptura amorosa e a criação do poema ocorrem num movimento muito similar, pois ambas caminham lentamente para um momento mutação. No caso da primeira, a mudança se dá na relação entre o sujeito lírico e o Outro; na segunda, a modificação do próprio estado das palavras no correr da vida até ganharem *status* de poema. Com isso, torna-se possível mostrar que essa e outras relações de proximidade entre elementos podem ser tomadas como um dos traços definidores da poesia da autora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise poética; Ana Martins Marques; Analogia; Criação poética; Poesia contemporânea;

## A PARÓDIA E A IRONIA NA OBRA DE JOSÉ SARAMAGO: CRÍTICA E DESSACRALIZAÇÃO

Jéssica Viana BARONE (UFGD/Dourados)

**RESUMO:** Contemplado por prêmios como o Camões (1995) e o Nobel de Literatura (1998), José Saramago (1922 – 2010) traz em suas obras críticas a temas como a religião, o abuso de poder e a alienação dos sujeitos. Sua crítica se manifesta através do uso da ironia acompanhada de certo humor sagaz. *Caim* (2009) e *O Evangelho segundo Jesus Cristo* (1991) tratam dos textos da Bíblia de forma paródica, recontando a história de maneira humanizada, aproximando-a da realidade do leitor. A crítica se instaura por meio da ironia e da distância proporcionada pela paródia. O efeito irônico se estabelece principalmente a partir da linguagem prosaica e da dessacralização das figuras divinas, no sentido de desmistificá-las, uma vez que o autor as modifica, o que resulta na refutação dos textos bíblicos. Busca-se nesta pesquisa investigar a distanciamento paródica e a jocoseriedade nos textos de Saramago, analisando os traços de ironia característicos da arte pós-moderna com base nas propostas teóricas de Fredric Jameson (1984) e Linda Hutcheon (1991) e os traços paródicos, com base em Linda Hutcheon (1985). A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica que inclui as obras *O Evangelho Segundo Jesus Cristo* (1991) e *Caim* (2009) de José Saramago, assim como as teorias de Afonso Romano

Sant'Anna (2003) e Henri Bergson (1983), acerca do pós-modernismo, da paródia, do riso e do cômico, respectivamente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paródia; Ironia; Humor; Dessacralização.

### **O FILME O QUE É ISSO, COMPANHEIRO? (1997): ADAPTAÇÃO DO LIVRO DE FERNANDO NAGLE GABEIRA**

Adriane Aparecida de Souza MAHL (PPGL-UFGD/Dourados)

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo analisar a obra “O que é isso companheiro?” (1979), do jornalista Fernando Nagle Gabeira, com a adaptação fílmica do diretor Bruno Barreto (1997). A respeito do autor da autobiografia, pode-se dizer que Gabeira é escritor, jornalista, foi membro de um dos grupos de guerrilha armada contra o regime ditatorial no Brasil e atualmente é político. A obra “O que é isso companheiro?” é narrada em primeira pessoa, e conta em detalhes, dez anos depois, os acontecimentos (o que permite que seja considerada obra de “memórias”), a luta armada contra a ditadura, da qual Fernando Gabeira participou diretamente, como membro do MR-8 (“Movimento Revolucionário 8 de Outubro”), tendo tomado parte no sequestro do embaixador norte-americano Charles Burke Elbrick. O livro é dividido em (16) dezesseis capítulos e que somente os dois últimos retratam o sequestro do embaixador americano. Em relação ao filme de Bruno Barreto cujo título é o mesmo (O que é isso, companheiro?), e lançado no ano de 1997 (dezoito anos após a publicação da obra) retrata os detalhes do sequestro do embaixador norte-americano Charles Burke Elbrick, ou seja, alguns eventos que são descritos no livro são descartados no filme.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filme; “O que é isso, companheiro”; Literatura; Adaptação.

### **ABORDAGEM DO FENÔMENO LINGUÍSTICO ROTACISMO EM OBRAS DE HÉLIO SEREJO: A TROCA DE [L] POR [R], UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO**

Wanderléia Aparecida Maciel MATUOKA (G-UEMS/Dourados)  
Elza Sabino da Silva BUENO (UEMS-Dourados)

**RESUMO:** A presente pesquisa tem como objetivo identificar e analisar traços fonológicos relacionados à troca da consoante /l/ por /r/ na fala de personagens em obras de Hélio Serejo. Essa troca é denominada de rotacismo que consiste em um fenômeno linguístico bastante recorrente no português falado no Brasil e no português local. Para a realização da pesquisa tomou-se por base pressupostos de estudiosos da linguagem como: Bagno (2003), Bortoni-Ricardo (2004), Bueno e Silva (2012), Labov (2008), Serejo (1990/1992/1998), Tarallo (2007) e outros. A metodologia usada é a dos estudos variacionistas que trata a variação como

fenômeno comum a todas as línguas vivas e em processo de transformação no tempo e no espaço. Dos resultados alcançados com base nas análises realizadas dos rotacismos selecionados nas obras *Caraí Ervateiro e Balaio de Bugre*, do escritor sul-mato-grossense Hélio Serejo ressalta-se que as leituras foram fundamentais para o reconhecimento do rotacismo linguístico, de seu uso e efeito de sentido nas referidas obras, além da contribuição para compreensão do processo histórico-linguístico e cultural do português e seu reflexo no ensino de língua portuguesa em sala de aula, tendo em vista as características da região fronteiriça cujo contato entre as línguas (Espanhol, Guarani e Português) é frequente e caracteriza o falar local. Dessa forma, a pesquisa buscou, a partir das obras de Serejo, destacar que essas marcas são elementos que evidenciam especificidades do linguajar do povo fronteiriço, fato que fica evidente na fala das personagens, inclusive o uso de desvios linguísticos característicos dos aspectos formais da língua.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Língua; Variação Linguística; Costumes fronteiriços.

## A LITERATURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Célia Regina Delácio FERNANDES (UFGD/Dourados)

**RESUMO:** Esta comunicação busca compartilhar algumas experiências vivenciadas nas disciplinas de literatura que compõem o currículo da área de Linguagens do curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, criado em 2006, na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, a partir da nova estrutura curricular implantada em julho de 2013. Para tanto, procura mostrar a proposta da literatura nessa área e discutir como seu percurso foi sendo construído, apontando seus avanços, suas fragilidades e seus desafios. Além de mostrar a importância da literatura na formação de professores indígenas, valoriza a literatura de autoria indígena para o conhecimento, entendimento e reconhecimento. Com relação ao campo literário, essas experiências evidenciam a limitação do conceito de literatura e a necessidade de avançar em sua ampliação para a inclusão legítima dos indígenas. Como resultado, aponta dois grandes desafios para a literatura indígena sair do apagamento e conquistar visibilidade acadêmica e social: realizar pesquisas sobre a produção literária indígena e incentivar os indígenas a escreverem sua própria literatura. De modo geral, a conclusão é que precisamos avançar no conhecimento e na produção da literatura indígena por conta dos poucos trabalhos existentes nessa área e das poucas obras literárias de autoria indígena, publicadas pelo mercado editorial, sobretudo das etnias Guarani e Kaiowá.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Literatura; Literatura indígena; Guarani; Kaiowá.

## **A ESCRITA COMO RESISTÊNCIA INDÍGENA: OLÍVIO JEKUPÉ**

Célia Regina Delácio FERNANDES (UFGD/Dourados)

**RESUMO:** No Brasil, os autores indígenas conseguem espaço a partir da década de 1990, e essa produção cresce no século XXI com alguns avanços, mas ainda com muitos desafios para seu reconhecimento. Nesse contexto, destaca-se a aprovação da lei 11.645, em 2008, que estabeleceu a obrigatoriedade de se tratar a temática indígena na escola básica, fomentando a produção voltada para o público infantojuvenil e o surgimento de novos escritores. Hoje temos várias obras de autoria indígena circulando nas escolas, compradas por meio de programas governamentais de incentivo à leitura, mas trata-se de um fenômeno bastante recente. Em mais de 500 anos de colonização, a chamada “literatura indigenista” mostra o “índio” de acordo com a perspectiva eurocêntrica, ainda que possamos perceber raras fissuras em alguns textos. Em vista disso, esta comunicação pretende apresentar e discutir a escrita artística de Olívio Jekupé, procurando averiguar se a chamada literatura nativa produzida por ele consegue negar o modelo de pensamento europeu que submeteu a cultura indígena no processo de colonização. Trata-se de um estudo incipiente, parte de uma pesquisa maior em andamento, que investiga o papel da literatura indígena no processo descolonizador e qual sua potência. Essa escrita indígena poderia se revelar como um espaço de enfrentamento a uma epistemologia etnocêntrica? Para tanto, inicialmente, serão utilizados os estudos de Viveiros de Castro (2002), sobre perspectivismo ameríndio, e os teóricos indígenas Jekupé (2009), Munduruku (2008; 2014) e Graça Graúna (2013), que são autores de pesquisa sobre educação e autoria indígena e também de obras indígenas.

**PALAVRAS-CHAVES:** Literatura nativa; Escrita indígena; Olívio Jekupé.

## **POESIA SOCIAL BRASILEIRA: ESPAÇO DE PODER E RESISTÊNCIA COLETIVA**

Cleber José de OLIVEIRA (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** Na ótica de Bourdieu (1990) e Foucault (2010) todo espaço social é um espaço de poder que está em contínua tensão e disputa. E isso é o combustível que tem feito a roda da história sociocultural girar. Com efeito, as relações de poder é a tônica do debate público na atual conjuntura nacional. Nesse sentido, diferentes atores sociais reivindicam tais espaços, principalmente, os de representação sociopolítico. No limite, o que está em jogo é o acesso à voz poética, que em última análise é o poder de se autorrepresentar e representar o mundo social. Compreender em que medida ocorrem as relações socioculturais brasileiras e as tensões que surgem daí, é o objetivo central desse estudo. Para tanto, analisa poesias de Criolo, Emicida, Racionais MCs, Rapadura, Brô MCs, entre outros. Com efeito, os resultados obtidos apontaram uma mudança de paradigma no tocante ao estrato social e ao *locus* geográfico dos sujeitos e também da poesia social, na atualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Poesia social; Representação; Resistência; Cultura brasileira contemporânea.

### **A CONSTRUÇÃO SUBJETIVA DO SER SURDO POR MEIO DO HUMOR DE STAND-UP VEICULADO NO YOUTUBE**

Silvana Tobias OLIVEIRA (PPG-UFGD/Dourados)

Silvia Mara de MELO (PPG-UFGD/Dourados)

**RESUMO:** O presente trabalho visa analisar linguístico-discursivamente os enunciados verbais e não -verbais e corporais (CORTINE, 2011, 2013) e (BAKHTIN, 2002), de modo a constituir os discursos de estereótipos humorísticos sobre a surdez e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), bem como esses discursos afetam a construção de subjetivação identitária do sujeito surdo e que estão veiculados nos vídeos do *youtube*. Para tanto, as discussões sobre o *corpus* serão elucidados por meio da Análise do discurso de linha francesa, mais especificamente à luz de Michel Foucault (2008, 2012, 2012<sup>a</sup>), Cleudemar Fernandes (2012), Eni Orlandi (2005, 2010) para entendermos como os discursos produzem sujeitos demarcados socio-historicamente por meio do dispositivo do olhar do ouvinte sobre os corpos surdos, de maneira a estabelecer a relação de poder-saber sobre o processo de normalização da surdez, utilizando o humor de *stand-up*. Com base nessas informações, será debatido sobre como a mídia, mais especificamente, os vídeos humorísticos, bem como o riso são produzidos para representar e reforçar as situações de estereótipos na sociedade à luz de Henri Bergson (1983) e Sírio Possenti (1998, 2018). Por fim, irá problematizar como o sujeito surdo é afetado e representado discursivamente no processo de construção das formações discursivas da cultura e identidade surda *versus* a cultura e identidade ouvinte por meio de Hall (2000), Silva (2005), Strobel (2008) e Perlin (2015), bem como o que os documentos e decretos que foram publicados e dispõem sobre os direitos do sujeito surdo.

**PALAVRAS - CHAVE:** Análise do discurso; Subjetivação; Ser Surdo; Humor de *stand-up*; *Youtube*.

### **ESTUDO SOBRE AS CRIAÇÕES LEXICAIS: USO DE NEOLOGISMOS NO FALAR FRONTEIRIÇO EM OBRAS DE HÉLIO SEREJO**

Stela Fernandes SILVA(G-UEMS/Dourados)

Elza Sabino da Silva BUENO(UEMS/Dourados)

**RESUMO:** As criações neológicas acontecem devido à necessidade de comunicação em um dado contexto linguístico e/ou social, quando não há abundância de vocábulos na formação da língua para representar o que se pretende comunicar naquele momento, resultando na criação de novas palavras para suprir essa necessidade, ou atribuir um novo significado a palavras já existentes no léxico da língua (BAGNO, 2004), lembrando que este é um fato bastante

observado em região fronteiriça, uma vez que na fronteira vivem diferentes etnias, tornando inevitável o contato com diferentes idiomas, sendo comum haver a mistura gramatical de todas as línguas faladas nesse território e para a compreensão de fenômenos linguísticos característicos dos povos fronteiriços, inclusive para saber como se dá o surgimento de novas palavras (neologismos), foram analisadas as marcas de oralidades presentes nas obras *Carai Ervateiro* (1990) e *Balaio de Bugre* (1992) do escritor sul-mato-grossense Hélio Serejo, que contribuem para a compreensão dos estudos variacionistas (LABOV, 2008) e para o processo histórico-linguístico e cultural do falar local. Analisando as influências linguísticas na fala da região de fronteira, ocasionadas pelo contato entre os idiomas Espanhol, Guaraní e Português, percebidas não só na escrita, mas também no discurso das personagens de Serejo ao retratar os costumes rotineiros do povo simples da fronteira, possibilitando inferir como se dá o processo de mescla de vocábulos dos três idiomas falados na região, para mostrar a importância histórica e cultural da criação de neologismos, fonológico, sintático, semântico e os formados a partir dos empréstimos linguísticos das línguas em contato.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criações neológicas; Neologismos; Influências linguísticas.

#### LEITURA COMPARTILHADA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA INCLUSIVA

Flaviane Faria GONÇALVES (PPG-UEMS/Dourados)

Emílio Davi SAMPAIO (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** A sala de aula é um espaço heterogêneo, em que jovens diagnosticados com necessidades educacionais especiais ou não, fazem trocas de experiências e contribuem para a construção do conhecimento. A partir da constatação de dificuldades de leitura de um número expressivo de alunos matriculados no sétimo ano do Ensino Fundamental II, percebemos a necessidade de buscar estratégias diferenciadas para que eles conseguissem desenvolver habilidades específicas de leitura. Essa pesquisa traz um relato de experiência de leitura promovida na Escola Municipal Etalívio Penzo, localizada na cidade de Dourados- MS. Organizamos uma oficina de leitura compartilhada entre alunos do sétimo e do primeiro ano do Ensino Fundamental I. Ao todo estiveram envolvidos 61 alunos. Para o desenvolvimento do trabalho, instruímos previamente os alunos do sétimo ano para que adequassem a linguagem ao público-alvo de modo que a interação fosse bem-sucedida. Em seguida, formaram grupos e se espalharam pelo pátio da escola. As salas envolvidas na proposta possuíam alunos com necessidade especiais (autismo, esquizofrenia e deficiência intelectual). A oficina relatada está ancorada na pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985), nos estudos de formação do leitor, em autores como SOLÉ (1998), LEFFA (1996), COSSON (2018), e nos documentos legais que regulamentam a educação inclusiva. A oficina de leitura teve como resultado a participação ativa de 100% dos alunos envolvidos, demonstrando ser uma estratégia enriquecedora de leitura, que permite trocas de experiências de diferentes leitores, bem como a interação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática pedagógica; Leitura compartilhada; Inclusão escolar.



## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS, POLÍTICAS CULTURAIS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURAS NO SUL DO MS**

Silvia Regina Gomes MIHO (UFGD/Dourados)

**RESUMO:** O presente trabalho procurará definir alguns termos caros às política educacionais, culturais e linguísticas e relacioná-las ao ensino de línguas e literaturas em nossa região. Embora não estejamos alertas para a centralidade desses aspectos no dia a dia escolar, a reflexão sobre os mesmos serve de apoio e de inspiração para as atividades cotidianas e os enfrentamentos que dela surgem, aos quais precisamos atentar com maior cuidado em momentos de crises e mudanças no contexto nacional e global. Com o auxílio de pensadores de áreas heterogêneas como Park & Wee (2012), Rizvi (2010), Ball (2009, 2011), Rorty (2007), Deleuze e Guattari (1972) Pennycook (2013), Foucault (1987) e Cavalcanti e Maher (2018), procuro relacionar temas como: discurso, política, cultura, autor e autoridade ao nosso contexto educacional de formação de professores de línguas e literaturas, considerando-se nossa participação como agentes ativos e proativos na elaboração, implementação e avaliação de políticas educacionais públicas, gratuitas e de qualidade. A questão que norteia este trabalho é: em que medida podemos nos educar e educar aos outros em relação à sociedade contemporânea da pós-verdade, das *fake news*, da manipulação de dados? Atualmente, a velocidade das informações veiculadas, se consumidas sem critérios éticos e políticos adequados à educação respeitosa das diversidades linguísticas e culturais é um tema que rege minhas reflexões como educadora, estudiosa de línguas, de literaturas e de discursos que compõem o universo das Letras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação linguística; Políticas educacionais; Políticas linguísticas; Pós-verdade; Diversidade

## **A REPRESENTAÇÃO DA FRONTEIRA NA OBRA: “PELAS ORILHAS DA FRONTEIRA...” DO ESCRITOR HÉLIO SEREJO.**

Josiane Amorim VITÓRIO (G-UEMS/Dourados)  
Zélia R. Nolasco dos Santos FREIRE (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** O objetivo desse trabalho volta-se para o estudo e análise da representação da fronteira na obra: 'Pelos Orilhas da Fronteira...' do escritor regionalista sul-mato-grossense da fronteira Brasil - Paraguai Hélio Serejo, que é o lugar geoistórico para o qual o escritor se volta durante toda sua produção literária. Essa obra de Serejo é fruto do seu olhar atento sobre a realidade, retratando as condições históricas da fronteira Brasil/Paraguai do pós-guerra do Paraguai e o desenvolvimento econômico da região. Principalmente, para as produções culturais periféricas, tendo por fundamentação uma visada epistemológica específica dos locais geoistóricos, tanto no tocante aos loci das próprias produções, quanto do lócus de onde o intelectual erige seu discurso crítico. Fundamenta-se esse estudo nas contribuições de Walter

Mignolo, em sua obra intitulada: “Histórias locais/ Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar” (2003), e nos estudos sobre identidade e literatura sul-mato-grossense. Destacando assim as novas culturas criadas nas regiões de intensa mistura e/ou espaços de fronteira. As produções literárias e artísticas que surgem dos cruzamentos étnicos, raciais e culturais criando novos horizontes para as questões sobre hibridismo na fronteira. Abordando os novos conceitos e ressaltando os processos de híbrido/hibridização ou hibridismo em substituição de categorias uniformes e antigas. Por meio dessa obra ressalta-se, sobretudo que a literatura sul-mato-grossense encontra-se representada no cenário nacional, pois se trata de histórias narradas por quem as vivenciou de perto. Através desse estudo pode-se enfatizar a presença da literatura e cultura sul-mato-grossense nas práticas em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura sul-mato-grossense; Hibridismo; Fronteira.

## MARIA WILKER, UMA PERSONAGEM EM FORMAÇÃO

Bruna Darold DRESCH (UFGD/Dourados)

Alexandra Santos PINHEIRO (UFGD/ Dourados)

**RESUMO:** Nesta comunicação, apresentamos os resultados preliminares obtidos na pesquisa intitulada “*Maria Wilker, uma personagem em formação*”. Nela, analisamos com base na teoria do romance de formação feminino, ou *bildungsroman* feminino, a obra Maria Wilker, escrita por Suzana Alborno, em 1983. Tal teoria apresenta o desenvolvimento da personagem, tanto pessoal como social. Esse modelo literário surgido por volta de 1970 foi importante para que as mulheres pudessem expressar seus anseios, ainda que de forma subjetiva. No livro analisado percebemos a personagem principal, Maria Wilker, em busca da autorrealização. Maria Wilker mora em Porto Alegre, trabalha de vendedora durante o dia e a noite cursa pedagogia. A princípio seu sonho é ser escritora, mas desiste, acreditando não ser capaz. O grande salto na sua vida é a pós-graduação na Alemanha, porém não conclui os estudos. Ao voltar para o Brasil torna-se professora universitária em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Lá conhece Dionísia, aluna com a qual tem um relacionamento. Maria entra em conflito interno, pois sabe que, de acordo com os costumes sociais da época, a homossexualidade não é bem vista, e, assim, sua imagem será prejudicada, porém, ao esconder sua identidade, vivendo de forma regrada, sente que não está alcançando o bem-estar que anseia. No final do romance a personagem tenta suicídio. Podemos concluir que a narrativa representa as mulheres que buscam romper com os padrões sociais da época e devido à isso são destinadas ao fracasso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; Romance de formação; Autoria Feminina.

## **REPRESENTAÇÕES: DITADURA E DIÁSPORA EM *AZUL CORVO***

Glaice de Oliveira HOFFMEISTER (G-UEMS/Dourados)

Paulo Henrique PRESSOTTO (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** Propõe-se nesta comunicação o estudo da ditadura e da diáspora no romance *Azul corvo*, de Adriana Lisboa. A ditadura é representada na narrativa nas relações dos sujeitos Fernando e Suzana; por sua vez, a diáspora se configura no deslocamento de um país para outro dos sujeitos Fernando, Carlos e Vanja. Para esta abordagem, utiliza-se os conceitos da ditadura (REZENDE, 2013), (TELLES; SAFATLE, 2010) e da diáspora (HALL, 2002, 2009). Este estudo tem como objetivo geral estudar as relações dos sujeitos no contexto pós-ditadura e no campo do movimento diaspórico tão evidente no romance. Os objetivos específicos são: a) mostrar as principais características da ditadura militar do Brasil; b) discutir como foi a guerrilha no Araguaia durante o regime ditatorial brasileiro; c) apresentar os principais conceitos que se refere ao exílio durante os anos de chumbo no Brasil; d) apresentar o conceito de diáspora e sua relação com a vida dos sujeitos; e) revelar como os sujeitos se relacionam com o tempo e o espaço no romance f) analisar o enigma que permeia os três personagens: Vanja, Fernando e Carlos, em meio à diáspora. Aborda-se esses temas focando primeiramente o regime ditatorial e suas consequências, trazendo conceitos históricos sobre o período da ditadura militar no Brasil, relacionando com passagens da obra; também o que foi provocado na vida desses sujeitos; bem como pretende-se abordar a diáspora na vida dos sujeitos Vanja, Fernando e Carlos. Com o estudo, ou seja, com a construção de uma crítica imanente (DURÃO, 2016) da obra, foram alcançados os seguintes resultados: os sujeitos se apresentam em um contexto diaspórico que se relaciona com a linguagem; a ditadura transformou as vidas dos sujeitos que aparecem na história os quais passam a viver em uma situação em que o tempo revela informações sobre o passado de cada um e ao mesmo tempo esconde outras.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Azul corvo*; Ditadura; Diáspora.

## **A FORMAÇÃO DO AUTORRECONHECIMENTO ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL**

Jônatas Cavalcante Ribeiro (G-UEMS/Dourados)

Cintia Santos Diallo (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** O artigo pretende por meio de pesquisa bibliográfica apresentar caminhos possíveis para construção do autorreconhecimento étnico-racial. O percurso sócio-histórico ocorrido no Brasil leva-nos a identificar um processo de desvalorização, silenciamento e no limite, o apagamento das histórias e culturas afro-brasileira, africanas e indígenas, além de uma valorização exarcebada da matriz eurocêntrica como produtora de saberes, modos de ser e existir válidos. A identidade auxilia no processo de formação do conceito de liberdade do indivíduo, consciência e corpo compreendidos como esfera onde o ser é limitado e

condicionado por aquilo que já teve uma experimentação para assim construir uma interioridade representativa de si, ou seja, uma identidade. Pensar nessa construção social do negro no Brasil é considerar um terreno hostil ao desenvolvimento de identidade, um terreno aonde o status da branquitude dita o que é socialmente aceito, carregando dentro e si grande preconceito racial que ressoa em todas as estruturas sociais. Causando aos/as negros/as sentimentos de inferioridade, inadequação, baixa autoestima levando-o a rejeitar-se enquanto indivíduo afro-brasileiro apoiando-se numa falsa premissa de supremacia branca. O processo de formação de uma consciência sobre sua identidade racial e cultural é importante para que possa se afirmar e posicionar-se contra discriminação racial e ao mesmo tempo exigir políticas públicas e privadas de promoção da igualdade racial. Assim, no que diz respeito ao jovem negro em que medida a literatura afro-brasileira pode contribuir para que o mesmo tenha representações necessárias para se construir um real valor de identidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autorreconhecimento; Afro-brasileiro; Negro; Representações; Literatura Afro-Brasileira.

### **A RESISTÊNCIA FEMININA: “A COR PÚRPURA” SOB O OLHAR TEÓRICO DO PÓS-COLONIALISMO.**

Kássia Todescato ANDRADE (G-UEMS/Dourados)

Rafael Francisco Neves de SOUZA (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** Ao considerar a importância dos estudos referentes à resistência do feminino na esfera literária pós-colonial, o seguinte trabalho busca compreender como esse sujeito transita dentro dos espaços de poder no universo patriarcal e investiga alternativas de resistências das vozes femininas na narrativa. Sendo assim, toma-se como base para estudo e análise, o romance, “A Cor Purpura” (2016), da escritora norte-americana Alice Walker. Esse estudo se preocupará em mostrar como o pensamento sexista herdado do processo de colonização concretiza-se e, muito além, produz a mudança de Mulher-sujeito e Mulher-objeto na obra, causando impactos na construção identitária de personagens que vivem em constante processo de outremização. Dito isso, buscamos compreender o caminho de resistência feminina das personagens objetificadas diante das figuras patriarcais presentes na obra. Nesse sentido, para sustentar as reflexões teóricas, utilizaremos as considerações de estudiosos como Perrot (2012), Zolin (2009), Bonnici (2009), Spivak (1987) e Barzotto (2011), que reforçam a problemática existente dentro do âmbito do poder falocêntrico ao impor formas de opressão à essas personagens periféricas. Logo, pretende-se, por fim, compreender as manifestações do universo feminino perante a sociedade patriarcal e, como através da resistência, esses sujeitos consegue se libertar da opressão masculina e dos papéis sociais impostos a elas.



IV Congresso de Línguas e Literaturas

*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
linguagem, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

**PALAVRAS-CHAVE:** A Cor Púrpura; Pós-Colonialismo; Alice Walker; Feminismo; Resistência.

## A TEMÁTICA INDÍGENA NOS PORTAIS DE NOTÍCIAS DE DOURADOS

Larissa Nugoli Zago (UFGD/Dourados)

Eliane Aparecida Miqueletti (UFGD/Dourados)

**RESUMO:** A mídia, por meio do trabalho com diferentes linguagens, pretende informar e convencer. Neste trabalho, apresentamos a pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). O enfoque envolveu a seleção de textos sobre os indígenas divulgados, em 2018, por dois portais de notícias, o Douradosnews e o Douradosagora; o levantamento dos principais temas recorrentes nos textos selecionados e a análise de escolhas discursivas que indicam o direcionamento para a leitura desses textos. A coleta do *corpus* ocorreu a partir da ferramenta de busca disponível nos *sites* dos portais de notícias, inserindo como descritores as palavras “aldeia(s)” “índio(s)”, “indígena(s)”; a organização dos textos em temáticas já definidas em pesquisa anterior, a saber: ação social, comemorações, conflitos/terra, educação, outros. Nosso recorte analítico incide em dois recursos discursivos : o uso das aspas em expressões de destaque e o conjunto fotografia e legenda. A fundamentação teórica principal provém da semiótica francesa . As análises apontaram o uso das aspas para marcar o discurso do outro, mas, também, para ironizar ou destacar informações guiando a leitura dos textos. As fotografias e legendas corroboram para a construção de sentido pretendido pelo o enunciador. A pesquisa assinala a importância da leitura atenta às escolhas realizadas pelos enunciadores dos textos jornalísticos publicados pelos portais de notícias, tendo em vista a construção da relação entre indígenas e não indígenas da região de Dourados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Semiótica francesa; Escolhas discursivas, Portais de notícias.

## **AS CONCEPÇÕES DO AMOR CORTÊS NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA: EDWARD E BELLA EM “CREPÚSCULO”**

Luane Gabrielle Monteiro LUNA (G-UEMS/Dourados)

Rafael Francisco Neves de SOUZA (UEMS/ Dourados)

**RESUMO:** Este artigo apresenta um estudo bibliográfico pautado pelos métodos e compromissos relacionados ao amor cortês, conceito cunhado como “a arte de amar” presente no universo literário medieval para descrever formas de como um cavaleiro conquista uma dama perante a ótica contextualizada no século XIV (CAPELÃO, 2000), portanto, ao reconhecer a importância para um estudo desse panorama histórico, apontamos como essa questão se manifesta na esfera da literatura contemporânea através dos personagens Edward e Bella nas obras de Stephenie Meyer, a saga “Crepúsculo”(2008). Por essa prisma, o estudo será feito a partir das contribuições de André Capelão em “Tratado do Amor Cortês” (2000), que traz as regras da arte de amar e os papéis da mulher e do homem no momento da corte, e as orientações de Jacques Le Goff e Jean-Claude Schmitt com o “Dicionário Temático do Ocidente Medieval” (2006). O objeto de investigação serão os três primeiros livros da série: “Crepúsculo (2008), Lua Nova (2008) e Eclipse (2010)”, cujos fragmentos corroboram para a conclusão de que o gênero literário do amor cortês, tão presente nas cantigas dos trovadores e contos de cavalaria, sobreviveu aos séculos e se adaptou para as narrativas modernas, causando um impacto reflexivo teórico para o presente estudo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Amor cortês; Literatura Contemporânea; Crepúsculo; Literatura Medieval.

## **AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA: UMA REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Rosalina Dantas da SILVA (UFGD/Dourados)

Rafael Francisco Neves de SOUZA(UEMS/Dourados)

**RESUMO:** Este trabalho traz resultados de uma investigação a respeito da inserção de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa para alunos do Ensino Fundamental, durante as aulas de Estágio Supervisionado ministradas por professores em formação regularmente matriculados no 3º ano do Curso de Letras, habilitação em Língua Inglesa, de uma Instituição de Ensino Superior. Buscamos relatar, a partir de práticas do Estágio Supervisionado, a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TICs) nas aulas de Língua Inglesa. Afinal, é inegável o potencial das ferramentas tecnológicas no contexto de ensino-aprendizagem: “o mundo digital, as novas concepções de linguagem e as identidades constituídas e vividas na contingência diária fazem exigências inegociáveis sobre os atores em salas de aula” (BOHN, 2013, p. 95). Trata-se de

uma pesquisa bibliográfica e de campo, que tem como referência norteadora a abordagem qualitativa. Utilizamos como instrumento um questionário eletrônico para coletar os dados referentes às experiências didáticas de alunos, regularmente matriculados em uma instituição pública de Ensino Superior que cursam o terceiro ano do Curso de Letras, habilitação em Inglês. Buscamos problematizar o uso das TICs como dispositivos capazes de garantir uma inovação pedagógica, sobretudo na disciplina de Língua Inglesa que ainda necessita de muito suporte educacional para se estabelecer no currículo escolar, bem como as TICs necessitam de discussão a respeito da sua inserção na formação de professores. Sob esse prisma, é importante pensarmos o papel dos docentes diante das demandas impostas pelo mundo globalizado.

**PALAVRAS-CHAVE:** TICs; Estágio supervisionado; Língua inglesa.

### DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA EM *PEDRO E PAULA E DOIS IRMÃOS*

Adrieli A. Svinar OLIVEIRA (PPGL-UFGD/Dourados-CAPES)

Gregório Foganholi DANTAS (PPGL-UFGD/Dourados)

**RESUMO:** O presente estudo pretende compreender por meio de uma análise comparativa, como os romances *Pedro e Paula* (1998), de Helder Macedo e *Dois irmãos* (2000), de Milton Hatoum, se apropriam do conceito de Romance histórico e em que medida se relacionam com o modelo de Romance histórico tradicional e da Metaficção historiográfica. O percurso investigativo deste trabalho passa pela vertente tradicional do Romance histórico, que demonstrava maior preocupação com a verdade histórica, com os documentos e com a ordem cronológica dos acontecimentos e em que a verossimilhança e a linearidade eram supervalorizadas, até o surgimento de uma postura revisionista diante do passado. Tal revisão pode ser vista na Metaficção historiográfica por meio da possibilidade de pensar não em verdades definitivas, mas em versões e interpretações. Além de analisar como se dá a apropriação desses conceitos nas obras de Helder Macedo e Milton Hatoum, examinaremos como *Esau e Jacó* (1904), de Machado de Assis, é relido e incorporado por meio dos personagens gêmeos nos referidos romances, apresentando uma proposta de releitura do país, através da posição de antagonismo assumida pelos irmãos em ambas as obras. O aporte teórico desta pesquisa está amparado em textos de Walter Benjamin (1940), George Lukács (1981), Hayden White (1994), Keith Jenkins (2001), Antoine Compagnon (2001), Marilene Weinhardt (2011) e outros que estejam ligados ao estudo da literatura e da história.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; História; Romance histórico; Metaficção historiográfica.

]

## **ENTRE RIOS: LIBERDADE E CENSURA**

Izadora Fernanda Reichert RODRIGUES

**RESUMO:** A censura às “diversões públicas” se instaurou no Brasil de forma mais incisiva no governo Costa e Silva, com a promulgação do Ato Institucional número 5 (AI-5) em 1968, que, além de legalizar a cassação de direitos políticos e mandatos, tornava mais dura a censura às produções culturais e artísticas. Dentre as literaturas, Cassandra Rios, escritora nascida em São Paulo na década de 1930, foi a mais atingida. Rios escreveu centenas e publicou cerca de cinquenta obras literárias, a maioria durante a ditadura militar brasileira. De forma corajosa, a autora transgrediu esse período ditatorial com seus romances ao tocar em assuntos como a prostituição, a sexualidade feminina, o suicídio e a família tradicional, na maioria das vezes, com protagonistas lésbicas. Essa transgressão à norma levou Cassandra a ser considerada “A autora mais proibida do Brasil”. Em contrapartida, foi, junto disso, a primeira mulher a vender um milhão de obras, ultrapassando nomes como Jorge Amado e Érico Veríssimo. Sendo parte de minha pesquisa de mestrado em andamento, esses temas tabus serão abordados nessa comunicação com o aporte teórico de Sandra Reimão (1996; 2011; 2015), Douglas Attila Marcelino (2006), Elódia Xavier (1991), Rita Terezinha Schimdt (1995), Foucault (1976; 1979), dentre outros autores. Em diálogo com esses críticos, visou questionar, dessa forma, o cânone e os motivos que levaram Cassandra a ser campeã de proibições.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cassandra Rios; Ditadura militar; Censura; Autoria de mulheres;

### **A INTERRELAÇÃO ENTRE LÍNGUA, PERTENCIMENTO E IDENTIDADE A PARTIR DA SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA NA OBRA “CANTE LÁ QUE EU CANTO CÁ” DE PATATIVA DO ASSARÉ.**

Jeniffer Lucy Gonçalves da Costa Casé dos Santos GOMES (G-UEMS/Dourados)  
Sandra Espíndola MACENA (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é demonstrar a relevância da escolha léxico-semântica e pragmática na obra “Cante lá que eu canto cá” de Patativa do Assaré como parte intrínseca da conexão entre os sentidos que serão construídos em seus poemas por meio das marcas linguísticas que os compõem. A compreensão extraída aproxima o conteúdo apresentado no texto da comunidade que o representa, pois é devido à combinação desses elementos que os dizeres do texto geram uma construção promovendo maior significação ao justapor-se à cultura local. Para isso, optou-se pela área da Sociolinguística Variacionista no sentido de indicar que a língua, o pertencimento e a identidade estão intrinsecamente ligados e isso se observa no modo próprio de falar de determinadas regiões do país, bem como o reflexo das camadas sociais e da presença das marcas orais na escrita desses textos como representativos desse *lócus*. As



variações linguísticas, constituem-se como fatores essenciais na contribuição da atribuição de sentidos num contexto sócio histórico específico, uma vez que se constrói uma identidade de pertencimento por meio dessa escolha lexical. A partir de três poemas de Patativa do Assaré, pretende-se apontar que essa escolha é determinante para a construção de sentido que organiza a ideia de pertencimento e identidade perpassada pela seleção linguística dessa cultura. A análise dos poemas demonstrou que a ideia de pertencimento e de identidade de uma cultura só é passível de ocorrer a partir da língua utilizada pela comunidade na qual os indivíduos estão inseridos, com seus costumes e suas idiossincrasias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociolinguística Variacionista; Patativa do Assaré; Pertencimento e Identidade; Análise de poemas.

## **OPRESSÃO E HOMOSSEXUALIDADE EM *FABIÁN E O CAOS*, DE PEDRO JUAN GUTIÉRREZ**

Marilise Leite Vitorino dos SANTOS (G – UEMS/Dourados)  
Paulo Henrique PRESSOTTO (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** Esta comunicação se propõe a analisar a obra *Fabián e o caos* (2016) de Pedro Juan Gutiérrez, escritor cubano nascido em Matanzas no ano de 1950. O autor narra o regime opressor da política de Fidel Castro (1926-2016) que atingiu a todos os sujeitos considerados contrários ao seu ideal revolucionário e aos homossexuais. Sendo esta comunicação um recorte de um trabalho maior de pesquisa, foram estabelecidos como objetivos: estudar a autoficção no romance (PERRONE-MOISÉS, 2016); apontar aspectos da ditadura cubana, relacionando-os com passagens do livro (NEGRÓN-MUNTANER, 2008; SIERRA-MADERO, 2016); revelar a crítica/denúncia ao regime ditatorial (BANDEIRA, 1998); apontar as relações dos personagens com as instituições: família, escola, igreja e estado (ALTHUSSER, 1987; PINHEIRO, 2018); mostrar a miséria instaurada no país; revelar como a homossexualidade era proibida; verificar como a aplicação da teoria *queer* pode iluminar a obra (SAENZ, S/D; MISKOLCI (2012). A pesquisa apresenta três partes: a primeira apresenta e articula informações históricas sobre a ditadura cubana (; a segunda aborda os conceitos sobre as sexualidades e os sujeitos (LOURO, 2008; MISKOLCI, 2012; ALÓS (2011); e por último, a terceira destaca e analisa passagens da narrativa que revelam o desejo, a identidade, a violência, a subversão, a transgressão e a resistência do personagem (BUTLER, 2003). Conclui-se que o romance revela a realidade da sociedade cubana, sob o regime opressor de 1960, trazendo algo de novo para a literatura contemporânea daquele país. Além disso, a obra traz à tona o sofrimento de um personagem homossexual, sob um contexto de opressão, assim como temáticas tão necessárias de discussões em relação à comunidade LGBTQI+.

**PALAVRAS-CHAVE:** Regime opressor; Teoria *Queer*; Sujeitos.

## **VIOLÊNCIA, MEMÓRIA E PRECONCEITO ÉTNICO-RACIAL EM CONTOS DE CADERNOS NEGROS, VOLUME 28**

Michel Moraes PRESTES (SED/MS)

Ana Claudia Duarte MENDES (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** O presente trabalho analisou os retratos propiciados pela narrativa de escritores afro-brasileiros, que abordam situações cotidianas vivenciadas pelos cidadãos afrodescendentes. Com o objetivo de dar visibilidade e discutir as condições de vida desta população, pretende-se descortinar o preconceito étnico-racial no país, a partir da leitura e análise destas narrativas densas e permeadas por diferentes violências. Selecionamos três contos a fim de analisar o registro deste viver marcado pela discriminação, violência e registrado pela memória ancestral. São eles: *A cidade violenta*, de Márcio Barbosa; *Sem tempo*, de Décio de Oliveira Vieira, *O revolucionário*, de Helton Fescan. Todos os contos foram publicados no volume 28, de *Cadernos Negros*, 2005, que consiste em publicações independentes e são exemplos de luta pela visibilidade da literatura afro-brasileira, pois tem como principal objetivo promover a divulgação das obras de autores afrodescendentes. A responsabilidade por tais edições é do grupo *Quilombhoje*, de São Paulo. A perspectiva crítica tem como suporte teórico os estudos culturais, principalmente os que consideram a memória coletiva, as questões de identidades étnicas e a violência presente nos textos literários, bem como a questão da afrodescendência. A leitura dos textos propiciaram o estudo do ponto de vista presente nas narrativas, que descortinam uma literatura que destaca a voz do sujeito que se quer negro, retrata a realidade em que estes sujeitos estão inseridos, nos contextos sociais que, embora diferenciados, trazem a mesma marca, a da discriminação étnico-racial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contos; Afrodescendência; Violência, Identidade; Memória.

## **NÓS SOMOS FEITOS DE HISTÓRIAS**

Raquel de Oliveira FONSECA (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** Projeto de extensão que por meio da leitura das obras *Se a memória não me falha* de Sylvia Orthof e *Só sei que foi assim* de Raquel Fonseca, propõe o diálogo entre o leitor da literatura memorialista e os narradores e as personagens pertencentes ao século passado, como também, incentiva a troca das experiências que são comuns a todas as pessoas, independente de época e lugar, tais quais, angústias, medo, sustos, alegria, entusiasmo... Como objetivos, pontua-se: perceber a literatura enquanto produção humana e representação da vida, na qual as

peças podem se reconhecer; Provocar a contação de história de forma oral ou escrita, tomando como tema a própria vivência cotidiana do leitor e, sempre que possível, facultar o diálogo entre leitor e escritor, com o intuito de relatar as experiências compartilhadas durante o projeto. Rildo Cosson (2014) lembra que “A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos”. A ideia primordial é a de que o leitor infantojuvenil descubra que também guarda histórias dentro de si que merecem ser contadas, histórias que possuem valor. Entre os estudiosos da literatura Infantojuvenil, citamos ainda: Nelly Coelho (2000), Penteadó Martha (2010) como embasamento deste trabalho.

**PALAVRAS-CHAVES:** Literatura infantojuvenil; Literatura memorialista; Contação de histórias; Vivências do leitor.

### **REVOLUÇÃO, FEMINISMO E RESISTÊNCIA NO *BEST-SELLER*: JOGOS VORAZES COMO UMA REPRESENTAÇÃO DE UMA SOCIEDADE EM CRISE.**

Olga Cristina Carneiro. ANDRADE (G-UEMS/Dourados)

Rafael Francisco Neves de SOUZA (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** O presente estudo é uma revisão bibliográfica voltada à formação de leitores e o papel social que a literatura de massa pode oferecer, tendo como referencial de estudo o livro “Jogos Vorazes” da escritora Suzanne Collins (2012). Sendo assim, esse trabalho propõe uma análise no contexto histórico e social que as mulheres perpassam com relação à obra aqui proposta, visando a compreensão dos temas abordados pela obra para fomentar as discussões políticas e sociais que a narrativa apresenta e conseqüentemente, abrir espaço para novos leitores independente da faixa etária. Ao elencar essa ideia, o trabalho tem como acervo teórico Michelle Perrot (2003), Ítalo Calvino (2005), Marisa Lajolo (2003), sendo esses os principais estudiosos para o suporte teórico para alinhar as problemáticas aqui destacadas. Dito isso, analisaremos também, que, partir do conceito de gênero literário *best-seller*, é possível entender como essas atribuições de características diferenciadas, colocam as mulheres em posição de desigualdade em relação à esfera patriarcal e como, Katniss Everdeen, protagonista da diegese, representa um símbolo de luta para uma sociedade em luta ideológica, econômica e política. Por fim, no que se refere à perspectiva de formação de leitores, podemos concluir que o *best-seller* não se resume a uma função mercadológica apenas, mas pode, também, abordar temas sociais e transformar o indivíduo em todos os aspectos.

**PALAVRA-CHAVES:** Best-seller; Jogos Vorazes; Feminismo; Literatura.

## **A CORREÇÃO/AVALIAÇÃO DE TEXTOS POR UM PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO.**

Sandra Espíndola MACENA (UEMS/Dourados)  
Thaís Campos SOUZA (G-UEMS/Dourados)

**RESUMO:** A produção de textos apresenta extrema relevância para formação educacional dos sujeitos. Por meio da prática da escrita, o estudante organiza os conhecimentos adquiridos durante as aulas, demonstrando o nível de aquisição das habilidades e competências esperadas em relação a sua formação. Nesse sentido, é imprescindível que o professor estabeleça critérios de correção/avaliação para orientar as produções escritas dos seus alunos. O objetivo deste trabalho é investigar quais critérios respaldaram um professor do 6º ano de uma escola pública para a correção/avaliação dos textos de seus alunos. Para que essa investigação ocorresse, o professor participante da pesquisa disponibilizou três textos narrativos previamente corrigidos com seus próprios critérios. Além disso, respondeu a uma entrevista com relação a sua concepção de ensino no que tange a escrita textual. Em seguida, compararam-se as respostas da entrevista com as correções realizadas nos textos. Constataram-se incoerências entre o que foi corrigido pelo professor e as ideias presentes na entrevista. Observou-se também que não ocorreu possibilidade de reescrita e a correção/avaliação do docente privilegiou aspectos gramaticais destacados na superfície textual, por meio de apontamentos superficiais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; Produção textual; Avaliação.

## **UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS: AS NOVAS TECNOLOGIAS TAMBÉM ENSINAM**

Lucas Leite Viera da SILVA (G-UEMS/Dourados)  
Rafael Francisco Neves de SOUZA (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** Ao reconhecer a importância das novas tecnológicas e a sua influência no ensino de línguas, sendo a Língua Inglesa o objeto principal de estudo deste trabalho, consideramos, assim, que a tecnologia e línguas estrangeiras estão frequentemente presentes nos dias de hoje, sendo o Inglês uma das línguas mais utilizadas do mundo, causando um impacto no mundo moderno, além de influenciar nas comunicações midiáticas presentes no globo (HALL, 2003). Logo, o presente trabalho, pesquisa sobre essa perspectiva com a finalidade de conscientização das inúmeras formas que as novas tecnologias podem servir como instrumentos didáticos de ensino, quando bem utilizados, e como a exclusão destes nos dias de hoje poderia afetar o aproveitamento dos alunos nas aulas de Língua Inglesa. Sendo assim, levamos em consideração quais são as ferramentas mais eficazes para o ensino e aprendizagem do ensino de Língua

Inglesa, não excluindo, portanto, o espaço etnográfico da escola pública, onde é predominante discutida como um universo não eficaz no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Esse trabalho se pautara nas discussões de ensino e alfabetização de línguas estrangeiras, em especial o inglês, tendo como suporte teórico estudiosos como: IFA (2006), BARBOSA, (2007), MORAES (2007), sendo esses pesquisadores o suporte teórico para a fundamentação metodológica/teórica para o levantamento de dados e finalização desta pesquisa.

**PALAVRA-CHAVES:** Ensino de Língua Inglesa; Novas Tecnologias; Escola; Ensino e Aprendizagem.

### **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA SOCIEDADE LÍQUIDA EM *BANDOLEIROS*, DE JOÃO GILBERTO NOLL**

Niltson Silva GOMES (G-UEMS/Dourados)  
Paulo Henrique PRESSOTTO (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** Esta comunicação tem como propósito abordar a construção da identidade dos sujeitos na sociedade líquida, apresentada no romance do escritor gaúcho João Gilberto Noll. Dentro da ficção *Bandoleiros* (1985), o narrador-protagonista demonstra estar em busca da própria identidade; no romance também aparece as relações passageiras entre este sujeito e seu melhor amigo João, sua ex-esposa Ada e o alcoólatra decadente Steve. Pretende-se com a comunicação destacar o espaço-tempo configurado através de uma perspectiva: a do narrador personagem. O trabalho tem ainda como objetivo identificar os aspectos da afetividade líquida pertencente aos personagens de *Bandoleiros* a partir de um contexto moderno e analisar qual relação a identidade do sujeito apresenta em paralelo ao espaço em que está inserido. Com base nas relações que as pessoas mantêm no cotidiano, é importante mostrar que todos os sujeitos envolvidos na trama estão sendo influenciados pela afetividade líquida. Assim, no primeiro momento da exposição, aplicaremos os conceitos teóricos de Bauman (2001; 2012) na abordagem da afetividade/amor líquido no romance; em seguida, faremos uso dos conceitos sobre identidade de Hall (1999), bem como da diáspora. A realização deste trabalho evidenciou a presença da afetividade líquida em que os personagens estão encaixados, por meio de seus relacionamentos frágeis; também mostrou a constante diáspora presente na vida dos sujeitos, configuram um dos aspectos de nossa modernidade. Foram estabelecidas as circunstâncias em que os personagens se encontram na busca pela própria identidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Bandoleiros*; Modernidade; Sujeito; Diáspora.

### **ESCOLA DE AUTORIA: AMPLIANDO AS DINÂMICAS DO ENSINAR**

Gleisiani Moura da SILVA

**RESUMO:** Este artigo trata sobre a escola de autoria. O tema escolhido pode ser justificado, haja vista a importância de os alunos do ensino médio permanecerem mais tempo na escola, e, conseqüentemente, terem um aprendizado eficiente. Por meio de uma pesquisa de revisão bibliográfica concretizou a fundamentação teórica a qual foi embasada em fontes virtuais e

também com a utilização de livros e publicações de alguns autores tais como Brandão (2011); com base na Lei 9394/96 (BRASIL, 1996); Dutra (2013); Gaúna (2016) dos artigos Publicado intitulado Centro de Referência de Educação Integral (2016); e do artigo Governo do Estado-transparência pública (2017) entre outros. O objetivo deste artigo visou identificar vantagens e desvantagens da educação integral, na escola de autoria e os objetivos específicos foram: ressaltar a qualidade do aprendizado devido ao tempo amplo diário; descrever quais fundamentos basilares que compõe essa modalidade na educação integral, e a oportunidade do professor trabalhar seus projetos com maior autonomia de tempo. Em uma proposta de Educação Integral, é essencial que os educadores otimizem o fator diferencial tempo conciliando o planejado a ser lecionado a fim de alcançar bons resultados com seus alunos.

**PALAVRAS - CHAVE:** Educação integral; Governo e educação; Tempo aprendizagem.

### **“HIBISCO ROXO”: O PAPEL REFLEXIVO DE SUJEITOS OUTREMIZADOS NA OBRA DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE.**

Gabrieli Pinto MARTINS (G-UEMS/Dourados)

Rafael Francisco Neves de SOUZA (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** Ao afirmar a importância de obras contemporâneas que consideram de suma relevância refletir sobre meios explorados presentes dentro de comunidades colonizadas, este estudo propõe, portanto, como *corpus* de análise o romance da nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, com o objetivo de apontar a problematização de comunidades exploradas por nações imperiais. O estudo será elaborado por meio de investigação das personagens com maior destaque, visto que, os conflitos socioculturais analisados se centram em suas vivências e corroboram para resultados dessa pesquisa. A metodologia será de cunho bibliográfico, pois usaremos como base de investigação estudos acerca das questões pós-coloniais, já que tomaremos como base, que orienta quanto as questões necessárias para obtenção dos resultados final desse estudo. Portanto, questões como, agência, objetificação, outremização, resistência, hibridismo e outros, serão termos apontados para investigar em como os sujeitos que vivem numa esfera de exploração interna e externa dentro da narrativa, procuram maneiras de refletir e resistir às consequências deixadas pela exploração colonial na história de suas comunidades. Para o desenvolvimento da pesquisa, estudaremos e tomaremos como direcionamento teóricos como SPIVAK (1980), Bonnici (2005 - 2012) Bhabha (2013) e outros, com intuito de sustentar o debate teórico-literário presente na investigação. Sendo esses teóricos o reforço para nos aprofundar e entender as consequências presentes em obras que se aprofundam em discutir problemas de explorações culturais existentes no globo.

**PALAVRA-CHAVES:** Hibisco roxo; Pós-colonialismo; Chimamanda Ngozi Adichie; Outremização; Literatura de margem.

## A PRESENÇA DA LITERATURA ÍNDIGENA NO PNLD 2018 LITERÁRIO: UM PROJETO

Lana Ieda Nunes COSTA (G-UFGD/Dourados)  
Célia Regina Delácio FERNANDES (UFGD/Dourados)

**RESUMO:** Esta comunicação tem por objetivo apresentar um projeto de iniciação científica vinculado ao Grupo de Pesquisa “Centro de Estudos em Ensino, Leitura, Literatura e Escrita” – CEELLE, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil - CNPq e certificado pela UFGD em 2012, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Regina Delácio Fernandes. Este estudo, que está em fase inicial, tem a finalidade de mapear a presença de autores indígenas na literatura brasileira incluídos no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) do ano de 2018, destinado para: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Ensino Médio. A verificação de obras de autoria indígena brasileira que trazem representatividade para a literatura nativa contemporânea é o objetivo principal deste projeto de pesquisa. Para isso, propõe-se averiguar as políticas públicas de leitura e as obras literárias, escritas por autores indígenas, escolhidas pelo PNLD 2018 Literário. A seleção e aprovação dessas obras constituem o acervo literário das escolas públicas brasileiras. Considerando a vigência da lei 11.645/2008, que inclui a obrigatoriedade da temática indígena na rede pública de ensino, a relevância social deste projeto consiste perceber em que medida o atendimento desta lei tem fomentado e dado visibilidade a produção literária indígena na sala de aula. Após levantamentos bibliográficos preliminares, ficou evidente a pouca quantidade de publicações acerca desta área. Portanto, a escolha do tema justifica-se pela necessidade de produzir pesquisas que tratam da presença da literatura indígena na educação pública atual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura indígena; Literatura nativa; Políticas públicas.

## O FILME DA MINHA VIDA (2017) E O SIMBOLISMO DAS IMAGENS NA CONSTRUÇÃO DO NARRADOR

Mirella Rodrigues FLORES (UFGD/Dourados)  
Paulo Custódio de OLIVEIRA (UFGD/Dourados)

**RESUMO:** Esta comunicação apresenta uma leitura do longa-metragem brasileiro *O filme da minha vida* (2017), dirigido por Selton Melo e baseado no romance *Um pai de cinema* (2017) do chileno Antonio Skármeta, que focaliza a transição de amadurecimento vivida pelo narrador e protagonista da trama. Afetado pela saudade do pai, cuja ausência se faz constantemente presente, e pressionado pelos desafios apresentados na juventude, o personagem se encontra em uma jornada de travessia do menino ao homem. Analisando alguns elementos sógnicos importantes na construção visual do filme - o trem, a bicicleta e a moto -, projetados nas cenas de abertura e de encerramento da película, e a própria atuação do narrador no desenvolvimento da narrativa fílmica pretendemos mostrar que estes objetos se convertem em símbolos da memória e trajetória vivenciadas pelo personagem. Nota-se que o simbolismo dos objetos em

cena, a fotografia nostálgica e a presença marcante do narrador combinados pelos procedimentos de montagem resultam em uma obra rica em imagens significativas, cuidadosamente pensadas para transportar para a tela uma narrativa que dialoga com a proposta do roteiro e faz jus ao seu título, tornando-se o filme de uma vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cinema; Simbolismo; Imagens; Narrativa; Narrador.

## INTERFACE DE LÍNGUAS DE CONTATO EM OBRAS DE HÉLIO SEREJO

Francislene Figueiredo Campanari PIRES ( G-UEMS/Dourados)  
Elza Sabino da Silva BUENO(UEMS/Dourados)

**RESUMO:** Este estudo objetiva observar, levantar e analisar, à luz da sociolinguística variacionista, marcas orais e fronteiriças nas obras *Contos Crioulos*, *Caraí Ervateiro* do escritor Sul-mato-grossense Hélio Serejo, como interface de línguas em contato, para entender o efeito de sentido causado por essas marcas no processo de ensino de língua. Para que isso ocorra analisamos expressões fronteiriças que confirmam o contato linguístico entre os idiomas Guarani, Espanhol e Português, seu uso e quais as convergências e divergências percebidas pelas marcas orais no linguajar local. Com esta pesquisa foi possível analisar nas obras citadas de Serejo, o processo de variação linguística característico da fronteira Brasil/Paraguai, principalmente por se tratar de um *locus* peculiar pela pluralidade dos referidos idiomas, uma vez que a linguagem da fronteira ricamente descrita por Serejo, em suas obras, além de promover um ambiente propício ao desenvolvimento de pesquisa na área dos estudos variacionistas, já que a variação é vista como um fenômeno inerente às línguas vivas e em transformação, para atender às necessidades dos falantes no uso dessa língua como instrumento de comunicação e de interação entre os membros de uma determinada comunidade de fala (BUENO, 2012, LABOV, 2008). O efeito causado pelo contato dessas três línguas pode distinguir as referidas marcas orais, para evidenciar o que os indígenas chamam de *Jopara*, palavra usada para designar “mistura”, além de identificar essa mistura e seu uso no cotidiano descrito pelas personagens Serejo, como em: “pela sabedoria de *dios*”, ou ainda “um *Thechangatá*, que poderá vir hoje ou amanhã”, *Caraí ervateiro*.

**PALAVRAS CHAVE:** Ensino de Língua; Língua em Contato; *Jopara*.



## GÊNEROS DO DISCURSO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO BAKTINIANO APLICADO AO FENÔMENO SOCIAL NO DISCURSO ANTI-VACINA

Sandra Espíndola MACENA (UEMS/Dourados).  
Carlos Fabrício de Souza Ribeiro de CASTRO (G-UEMS/Dourados).  
Thaís Campos SOUZA (G-UEMS/Dourados).

**RESUMO:** Em um mundo globalizado, no qual é evidente o grande progresso científico, em especial, na área da saúde, há uma contradição em evidência: muitas populações ao redor do mundo não confiam nas vacinas desenvolvidas para o combate e a erradicação das doenças que as afetam e pelas quais garantiram a sua existência. Há uma negação em relação aos dados científicos que comprovam a eficácia desses medicamentos e se realiza por meio de um discurso reativo que caminha lado a lado com o avanço científico e tecnológico. A proposta desse trabalho consiste em evidenciar o papel impulsionador do *gênero primário* para o fortalecimento do discurso anti-vacina paralelamente ao enorme alcance das redes sociais. Isso se efetiva, sobretudo por causa do papel do *Whatsapp*, nas modalidades escritas e de áudio, as quais permitem o acesso com mais facilidade e difundem com maior rapidez as informações que anteriormente se restringiam às esferas diretas, próprias dos diálogos vivos e dinâmicos do discurso primário. Essas ideias anti-vacinas se propagam e ganham forças, associadas à fluidez do discurso primário, em contraposição à rigidez do discurso secundário – discurso científico, atingindo as superestruturas ideológicas presentes na infraestrutura sociais e econômicas. Foram selecionadas duas reportagens de jornais *online* em que se reproduzem os discursos primários em contraposição ao secundário para colocar essa discussão em evidência, segundos os pressupostos bakhtinianos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros do discurso; Bakhtin; Discurso anti-vacina; Ciência; Senso comum.

## LITERATURA NATIVA: UMA ANÁLISE DA OBRA *A MULHER QUE VIROU* *URUTAU* DE OLIVIO JEKUPE

Sonia Ferreira dos Santos TROQUEZ (PPGL-UFGD/Dourados)  
FERNANDES, Célia Regina Delácio FERNANDES(UFGD/Dourados)

**RESUMO:** A produção de obras indígenas no Brasil está em crescimento desde a última década do século XX, momento em que se percebe autores de várias etnias com obras reconhecidas e premiadas por sua qualidade literária. Ao divulgar e conscientizar a sociedade sobre a riqueza da sua literatura e cultura, pode-se possibilitar o conhecimento de uma obra literária de autoria indígena nas escolas brasileiras, assim, desmistificar a sua figura como uma cultura menor, livre de preconceitos e estereótipos. A literatura passou a ser um instrumento de atualização da memória de uma etnia que sempre utilizou a oralidade como fonte principal para a transmissão

dos saberes indígenas, criando um vínculo com o passado sem abrir mão do que se vive no presente. Esta pesquisa propõe contribuir para uma reflexão sobre a importância da literatura nativa no ensino fundamental, fase de aprender de diferentes formas, e colaborar na formação de leitores multiculturais e multiletrados. Ao utilizar esta narrativa pretende-se demonstrar como os indígenas valorizam suas crenças, mitos, que para eles têm valor de verdade, e possibilitar o contato com esta literatura pelo público infantojuvenil. A obra *A mulher que virou Urutau* de Olívio Jekupé, escritor do povo Guarani, será fonte de análise para apresentar práticas metodológicas em sala de aula (4º e 5º ano do ensino fundamental).

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Indígena, Literatura infantojuvenil, Formação de leitores.

### ***PONCIÁ VICÊNCIO: IDENTIDADE E MEMÓRIA NOS CONTEXTOS HISTÓRICO-SOCIAL E CULTURAL***

Flávia Cristina Batista da Rocha da SILVA (G- UEMS/Dourados)

Paulo Henrique PRESSOTTO (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** Propõe-se, nesta comunicação, a análise da obra *Ponciá Vicêncio* (2017), de Conceição Evaristo, focando a identidade e a memória do sujeito em suas relações com os contextos histórico-social e cultural; buscando refletir sobre o processo de construção do sujeito Ponciá e da mulher negra e pobre em nossa sociedade. Os objetivos deste artigo são: destacar como a escravidão está posta na constituição do sujeito; apontar como os negros são configurados no romance em nosso tempo; apontar os aspectos formais como a circularidade presente na narrativa e sua relação com o tema (identidade/memória); demonstrar como alguns símbolos da infância do sujeito se configuram no romance e sua relação com a identidade de Ponciá Vicêncio; apresentar a história de Ponciá com os antepassados e com as relações históricas, culturais e sociais. Com relação à identidade foram utilizados os conceitos de Bauman (2005), Duarte (2005; 2006) e Hall (2006). Para o estudo da memória foram aplicados os conceitos de Habwachs (2006); Bernd (2018) e Ricoeur (2000). A autora, quando fala de sua obra à imprensa, afirma que, ao descrever Ponciá, se identifica com este sujeito. Embora a narrativa de Evaristo aborde vários temas, neste trabalho se discute a identidade negra. Com a análise, compreende-se que a identidade não é algo estático e que está sempre em mudança; também foi possibilitado um olhar mais amplo de como a mulher negra é vista pela sociedade, e o quanto o apagamento do negro na constituição da história influenciou na construção dos sujeitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Ponciá Vicêncio*; Identidade. Memória.

## **TEMPO-ESPAÇO E A MODERNIDADE: OS SUJEITOS EM CONTOS DE CAIO FERNANDO ABREU**

Vinícius Carneiro ARAÚJO (G-UEMS/Dourados)  
Paulo Henrique PRESSOTTO (UEMS/Dourados)

Propõe-se, nesta comunicação, a análise dos três contos de Caio Fernando Abreu, pertencentes ao livro *Os dragões não conhecem o paraíso* (2018), aplicando principalmente os conceitos teóricos sobre o “amor líquido” de Bauman (2003). São eles: “Sem Ana Blues”, “Sapatinhos vermelhos” e “Dama da noite”. Nas narrativas, verifica-se que as pessoas nascem, “renascem”, evoluem e aprendem sobre a vida, e o amor que cada uma delas apresenta é momentâneo. Esse amor líquido é terminar uma relação que tenha sido ou não duradora e já iniciar outra. Nesse sentido, pretende-se, nesta comunicação, analisar/interpretar os sujeitos desses contos, revelando a efemeridade nas relações amorosas entre os sujeitos. Assim, na primeira parte, discute-se o conceito de modernidade e pós-modernidade (BAUMAN, 2001; HUTCHEON, 1991; HALL, 1999; MISKOLCI, 2012), focando os textos referidos de Abreu neste tempo; na segunda parte, se estuda algumas passagens que retratam o “amor líquido” nos contos e sua relação com os aspectos da narrativa (BAUMAN, 2018; BAL, 2009; D’ONOFRIO, 2007; CANDIDO, 2011). O objetivo que se busca é demonstrar como os sujeitos destes contos apresentam características, em suas relações, do tempo-espaço atual, onde imperam a velocidade e a fluidez. Os resultados que foram alcançados são: os personagens apresentam relações com o movimento da modernidade apontada por Bauman; as relações de amor, em sentido amplo, configuram-se como efêmeras e descartáveis; os aspectos da narrativa, como o espaço, o tempo e os personagens, se relacionam com o conteúdo de cada história relatada, ao formar uma junção entre tema e linguagem, provocando o efeito estético.

**PALAVRAS-CHAVE:** Caio Fernando Abreu; Modernidade; Sujeitos.

## **“THE LADY OF THE HOUSE OF LOVE”: UMA PERSPECTIVA SEMIÓTICA NA OBRA DE ANGELA CARTER**

Jessica Sotolani MANFRÉ (G-UEMS/Dourados)  
Rafael Francisco Neves de SOUZA (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** Este trabalho tem o objetivo de apresentar uma análise das teorias que perpassam pelo olhar gótico-literário através do universo da semiótica no conto “*The lady of the house of love*”, obra da escritora britânica Angela Carter (1993). Sendo assim, utilizaremos as contribuições da semiótica Peirceana (1990) e os estudos de Todorov (2008) acerca da literatura fantástica e ao elencar isso, foi necessário traçar uma análise de como os elementos característicos do gênero gótico são contemplados na narrativa, atentando-se também a como a escritora atualiza os elementos narrativos. Serão utilizados também, uma análise de como as personagens estão relacionadas ao universo do Gótico no que se diz respeito à literatura e, além

disso, como essas próprias personagens podem representar símbolos para diversas interpretações segundo o acervo teórico presente na semiótica. Por esse caminho, ao apontar tais contribuições, é importante destacar que travou-se uma breve contextualização dos primórdios da estética gótica na literatura nesse trabalho, apontando caminhos para a construção de sentido com o objeto do estudo e entender como Carter utiliza dos signos narrativos para criar seu próprio espaço e identidade sem perder de vista as delimitações da estética descritiva presente dentro de obras literárias que se acentuam na esfera gótica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura gótica; Angela Carter; Semiótica.

### **A INFLUÊNCIA DA LITERATURA DE MASSA: APROXIMAÇÃO DO LEITOR COM O BEST-SELLER “PERCY JACKSON E OS OLIMPIANOS”**

Amanda Tiemi Romero OGIMA (G-UEMS/Dourados)

Raquel de Oliveira FONSECA (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** Esta pesquisa realiza-se como projeto de iniciação científica pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e tem como objeto o leitor do *Best-seller* Percy Jackson e os Olimpianos do escritor Rick Riordan e a participação deste jovem leitor nos grupos de mídias que discutem a obra. O objetivo é conhecer o papel da literatura infantojuvenil na formação da criança considerando a orientação de Coelho (2000) de que o livro é mensagem/comunicação entre o leitor e a criança como também compreender o papel da literatura de massa - muitas vezes vista como literatura inferior por parte de determinado grupo da crítica literária - na formação de valores da sociedade contemporânea. Por meio da análise de comentários públicos dentro de grupos no *Facebook*, das postagens públicas no *Twitter* e *Youtube* sobre a série de Riordan, observando a interação dos fãs entre si e com a obra e de que maneira os pontos de vista são negociados no espaço on-line. Atentando-se ainda para as emoções, os sentimentos e os valores que são captados na obra e inseridos na vivência cotidiana do leitor. Para isso, fundamenta-se nos estudos sobre indústria cultural e literatura de massa, conforme os autores Adorno (2002), Horkheimer (2002) e Bossi (2007). Bem como leituras sobre literatura infantojuvenil e letramento literário, segundo os autores Coelho (2000) e Cosson (2014).

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura de massa; *Best-Seller*; Percy Jackson; Formação do leitor; Redes sociais.

## **A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA BNCC**

Wesley Ferreira de ARAÚJO (G-UEMS/Dourados)

Carla Regina de Souza FIGUEIREDO (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** Desde 2018, para o ensino de língua inglesa aos alunos de 7º ano do Ensino Fundamental (EF), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) previu como unidade temática a “comunicação intercultural”, em que “variação linguística” compõe os objetivos de conhecimento. Nas habilidades 22 e 23, estabeleceu-se que os modos de falar língua inglesa devam ser contemplados, já que a variação linguística é natural a toda e qualquer língua e decorre de uma manifestação de pensamento e expressão daqueles que a utilizam. Diante do exposto, analisou-se como duas obras indicadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) atenderam ao normativo, uma vez que, nas escolas, coleções estão disponíveis para a escolha a fim de serem adotadas nos próximos quatro anos (2020 a 2023). Selecionou-se as duas últimas edições de *It fits* (SM Educação 2015; 2018) e *Way to english* (FRANCO; TAVARES, 2015; 2018) para observar se houve ou não mudanças nos livros do 7º ano. A partir das contribuições, sobretudo, da Sociolinguística e das orientações de Bagno (2007) e Lima (2014) para análise de “variação linguística” em livros didáticos, notou-se a adição da temática variacionista em *It fits* (2018) em um novo tópico, denominado *Focus on culture*, em cada um dos capítulos. Já *Way to english* (2018) foi quase inteiramente reformulado (capítulos inéditos) e o tema abordado em notas curtas, como informações adicionais. Verificou-se, de modo geral, a tentativa dos responsáveis pelas obras analisadas em atenderem à exigência da BNCC.

**PALAVRAS-CHAVE:** Variação linguística; Língua inglesa; BNCC; 7º ano Ensino Fundamental.

## **OS SUJEITOS EM *EL TRUENO ENTRE LAS HOJAS*, DE AUGUSTO ROA BASTOS, SOB A ÓTICA DO PÓS-COLONIALISMO**

Natacha Gomes de PAULA (G-UEMS/Dourados)

Paulo Henrique PRESSOTTO (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** O objetivo desta comunicação é analisar, sob a ótica do pós-colonialismo, o conto “El trueno entre las hojas”, de Augusto Roa Bastos, que compõe o livro *El trueno entre las hojas*, de 1953. O escritor paraguaio traz à tona, nesta narrativa, o cenário em que sujeitos nativos passam por traumas e violências, após a imposição cultural de pessoas estrangeiras que ali moravam, povoadores da cidade de Tebykuary-Costa. Estes estavam em busca de um novo meio de produção de capital, ocasionando a exploração dos moradores que habitavam o lugar. O conto permite visualizar o contexto da época, os discursos de colonização e abuso que abalaram, de maneira profunda, a identidade daquela comunidade. O texto apresenta o forte poder colonizador sobre a população subalterna que foi submetida a trabalhos duros e injustos. Para este estudo, foram utilizados os conceitos de BHABHA (2007); BONNICI (2012); HALL

(2011); SPIVAK (2010), entre outros, que nos auxiliaram a entender a posição destes sujeitos subalternos na primeira metade do século XX, em suas ações e procedimentos para a desvinculação do sistema ao qual estavam mantidos, além de verificar como o autor se torna o intelectual que dá voz ao subalterno que é constituinte da história de seu país.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura paraguaia; Augusto Roa Bastos; Pós-colonialismo.

### **AMO, AMEI, AMAREI: UM OLHAR SOCIOLINGUÍSTICO AO ENSINO DOS VERBOS NO LIVRO DIDÁTICO DE CEREJA E MAGALHÃES (2015)**

Jessica Sotolani MANFRÉ (G-UEMS/Dourados)

Carla Regina de Souza FIGUEIREDO (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa de iniciação científica PIBIC - UEMS (2019/2020) intitulada “A variação linguística no Ensino Fundamental II: da BNCC à realidade sócio-histórico-cultural sul-mato-grossense”. Analisou-se como a temática “variação linguística” foi contemplada nos capítulos referentes ao conteúdo gramatical “verbos” para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, selecionou-se a obra “Português: linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), uma vez que esse volume foi adotado pela escola pública municipal de Dourados Efantina de Quadros - onde se encampa a pesquisa - dentre as coleções disponibilizadas pelo PLND – 2016 (Plano Nacional do Livro Didático). Respaladas nas contribuições, sobretudo, da Sociolinguística, a partir de um roteiro proposto por Bagno (2007) e Lima (2014) para análise de livros didáticos quanto à variação linguística, verificou-se que os autores trouxeram situações reais de uso da língua portuguesa em que as variantes linguísticas abordadas excedem àquelas prescritas na norma-padrão. Isso se deu, especialmente, por meio de exercícios e notas explicativas. No entanto, percebeu-se a importância do conhecimento do professor de língua para mediar e ampliar as discussões sobre a possibilidade de permutação de formas verbais equivalentes a depender da situação comunicativa a fim de que o alunado não tenha a impressão de que a variação ocorra apenas na oralidade e a modalidade escrita seja tida como homogênea, restrita ao que prevê a gramática normativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** variação linguística; língua portuguesa; verbos; livro didático; 7º ano do Ensino Fundamental.



IV Congresso de Línguas e Literaturas

*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
linguagem, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

## UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS NO GÊNERO RELATÓRIO DO PIBID-PEDAGOGIA

Juliane Ferreira VIEIRA (UEMS/Cassilândia)

Giana Amaral YAMIN (UEMS/Dourados)

Adriana Mendonça PIZATTO (G-UEMS/Dourados)

Adrieli Bairro CRISTAN (G-UEMS/Dourados)

**RESUMO:** Esta proposta objetiva desvelar relações dialógicas presentes no discurso de professoras em formação do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Dourados. Para isso, analisam-se relatórios elaborados para o Programa de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID). As ações do PIBID compreendem reflexões teóricas para, em seguida, após o planejamento mediado, protagonizarem atividades para crianças dos Anos Iniciais da Educação Básica. Nos relatórios do PIBID, as professoras em formação relatam suas atuações com as crianças e relacionam-nas à teoria estudada na Universidade em um movimento de escrita e reescrita. Quanto à perspectiva teórico-metodológica, este estudo está ancorado nos estudos do Círculo de Bakhtin e de Vygotsky, focalizando conceitos como dialogismo, enunciado, gêneros discursivos e escrita. Assim, considera-se que os enunciados refletem as formas de comunicação concretas de uso da língua, concebidas por Bakhtin (2011, p. 262) como *gêneros do discurso*. Compartilhando com esses pressupostos, Vygotsky e seus colaboradores conceituam a escrita como linguagem atrelada a responder necessidades sociais (MELLO, 2006). Entende-se que a escrita é apropriada gradativamente à medida que os alunos fazem revisões ao texto, interagem com o outro, percebendo o ato de escrita como um trabalho complexo, vinculado ao contexto de uso. O estudo das relações dialógicas no relatório do PIBID revela que os sujeitos enunciadore dialogam com conhecimentos refletidos na Universidade, com problemas quanto à idade das crianças ao entrarem no primeiro ano do fundamental, com a reprovação e, também, com os objetivos do PIBID. Verifica-se, assim, que o gênero relatório do PIBID possibilita aos enunciadore, sócio-historicamente construídos, questionarem e imprimirem movimento no seu processo de (re)construção do fazer docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dialogismo; Gênero Relatório do PIBID; Formação Inicial de Professoras; PIBID; Constituição da Escrita.

**“PARA MIM, É UM BICHO DE SETE CABEÇAS DESCOBRIR QUAL É A COR DE BURRO QUANDO FOGE”: UM ESTUDO DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS NOS DICIONÁRIOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Leticia Mayara Fernandes FRUTOS (G-UEMS/Dourados)

Carla Regina de Souza FIGUEIREDO (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** Esse trabalho apresenta resultados iniciais da pesquisa de Iniciação Científica “A Casa da mãe Joana e o uso do dicionário: o estudo do léxico nos anos finais do Ensino Fundamental”, fundamentado, especialmente, nas contribuições da Lexicografia, Lexicologia e Fraseologia. A partir da leitura de “A casa da mãe Joana 1 e 2: curiosidades nas origens das palavras, frases e marcas” de Reinaldo Pimenta, selecionou-se algumas unidades fraseológicas a fim de observar se constavam ou não em dicionários de língua portuguesa do tipo 3 (destinado aos anos finais do Ensino Fundamental), distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) às escolas públicas. Após um mapeamento das obras lexicográficas disponíveis na biblioteca da Escola Estadual Fernando Corrêa da Costa, em Rio Brillante - MS, observou-se que embora apareçam, por vezes, como exemplos (abonações) nos dicionários, a motivação dessas combinações sintagmáticas pode ser esclarecida quando a leitura de uma literária como a mencionada se dá, subsidiando não só o processo de aquisição de vocabulário e, conseqüentemente, a aprendizagem da leitura e da escrita, como também corroborando com o ensino sobre a etimologia das palavras e referendando o conhecimento em dicionários escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dicionários do tipo 3; Obras lexicográficas; Fraseologismos.

**MATO GROSSO DO SUL: TERRA DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA**

Janayne Pereira de OLIVEIRA (PPGL-UEMS/Campo Grande)

Tabitha Molina MONTEIRO (PPGL-UEMS/Campo Grande)

Antônio Carlos SANTANA (UEMS/Campo Grande)

**RESUMO:** Em seus 42 anos, com estigma de “Terra de oportunidades” Mato Grosso do Sul tornou-se convidativo para pessoas que buscam prosperidade, sendo rota de diversos imigrantes e migrantes, o Estado não só ganha novos habitantes, mas como se difundi em diversas línguas. Nesta perspectiva este trabalho tem como objetivo de explorar as diversidades linguística existente no Estado de Mato Grosso do Sul e suas relações interpessoais no cotidiano da população. Do mesmo modo identificar as variações linguísticas por meio de sotaques, dialetos e línguas maternas advindos com imigrantes vindos para o Estado em inúmeras circunstâncias. E através da linguagem que uma sociedade se comunica refletem a identificação e a diferenciação de cada comunidade, de modo que a linguagem não cabe julgamento de valores, sendo ela inata e comum a todo humano, o que lhe diferencia e a forma de utilização. Assim, demonstra que a linguagem é direito de todos em sua natureza de igualdade. Para tal, em





**IV Congresso de Línguas e Literaturas**

*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
linguagem, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

conjunto ao processo sócio histórico da população sul-mato-grossense, observam-se os estudos na sociolinguística: variável e variante linguística. Nessa concepção reconhecemos a identidade linguística sul-mato-grossense composta de diversas culturas e línguas, tornando um povo heterogêneo na qual se enriquece a cada dia com essa composição e que respeita todos os falares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mato Grosso do Sul; Sociolinguística; variações linguísticas.

## **ARTIGOS COMPLETOS**

### **OS SUJEITOS EM “EL TRUENO ENTRE LAS HOJAS”, DE AUGUSTO ROA BASTOS, SOB A ÓTICA DO PÓS-COLONIALISMO**

Natacha Gomes de PAULA (G-UEMS/Dourados)

Paulo Henrique PRESSOTTO (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** O escritor paraguaio Augusto Roa Bastos traz à tona, em seu conto “El trueno entre las hojas”, pertencente ao livro *El trueno entre las hojas* (1997), o cenário em que sujeitos nativos passaram por traumas e violências, após a imposição cultural de estrangeiros, povoadores da cidade de Tebykuary-Costa. Estes estavam em busca de um novo meio de produção de capital, ocasionando a exploração dos moradores que ali viviam. O conto permite visualizar o contexto da época, os discursos de dominação e abuso que abalaram de maneira profunda a identidade daquela comunidade. O texto apresenta como os dominadores impunham seu poder sobre a população subalterna que, durante os anos iniciais, foi submetido a trabalhos duros e injustos. A pesquisa tem por justificativa a importância de ressaltar e valorizar as literaturas pós-coloniais, pois, essas são testemunhas do processo de dominação e exploração pelo qual os sujeitos subjugados foram submetidos. Dessa forma, os objetivos deste artigo são: abordar o conto referido sob a perspectiva pós-colonial, visto que possui algumas marcas da representatividade desses sujeitos que foram marginalizados por seus dominadores; revelar a busca por uma transição e desvinculação deste pensamento que tanto os oprimia; além de verificar como o autor se torna o intelectual que dá voz ao subalterno que é parte constituinte da história de seu país. Para este estudo foram utilizados os conceitos de BHABHA (2007); BONNICI (2012); HALL (2011); SPIVAK (2010), entre outros, que nos auxiliaram a entender a posição destes sujeitos subalternos na primeira metade do século XX, em suas ações e procedimentos para a desvinculação do sistema ao qual estavam mantidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura paraguaia. Augusto Roa Bastos. Pós-colonialismo.

### **INTRODUÇÃO**

A literatura de Augusto Roa Bastos está situada historicamente no início do século XX e geograficamente está inserida no contexto paraguaio. No livro, *El trueno entre las Hojas* (1953)<sup>1</sup>, as histórias estão localizadas na cidade de Iturbe, local em que a população presenciou diversas guerras, ditaduras e revoluções políticas, envolvendo-se em situações desfavorecidas e comprometedoras. Desde o princípio de sua trajetória como escritor, Roa Bastos buscou, por meio de sua literatura, denunciar as questões de violência, exploração e injustiça social que

---

<sup>1</sup> Para este artigo, utilizamos a edição de 1997, publicada pela editora El Lector, que consta da referência.

pairavam no país durante muitos anos, além de retratar o cotidiano de indivíduos pertencentes à margem da população, que lutavam tanto por autonomia e crescimento econômico, como pela liberdade das amarras de uma “colonização” que os prendiam nas mãos de exploradores.

Os estudos pós-colonialistas estão voltados para a investigação de literaturas escritas durante o período de colonização e pós-colonização e buscam demonstrar como o sujeito e a sociedade estão representados nesse momento histórico. A obra em questão, do autor Augusto Roa Bastos, foi publicada no ano de 1953 e retrata todo processo de guerras e dominações que ocorreram no século XX, a partir de vários contos que trazem contextos diferenciados, retratando as principais características da época.

Os autores da época da colonização seguiam os preceitos de uma linhagem bem fechada. Nas palavras de Bonicci, “o desenvolvimento de literaturas dos povos colonizados deu-se como uma imitação servil de padrões europeus, atrelada a uma teoria literária unívoca, essencialista e universalista” (BONICCI 2012, p. 17). E a hegemonia da Europa sobre a população Latino-Americana privilegiava o lócus enunciativo de países considerados de “primeiro mundo”; como consequência, os aspectos da cultura de vários povos não foram destacados, pois a principal referência eram os moldes culturais europeus. Dessa forma, a análise tem por justificativa a valorização de obras de cunho pós-colonial, visto que, durante muitos anos, eram priorizadas obras consideradas canônicas, cuja voz predominante pertence a grupos controladores e, nesta narrativa, o autor se afasta dos moldes impostos, além de demonstrar, através da voz do sujeito subalterno, outra perspectiva sobre o processo de dominação que existiu no Paraguai.

É nesta perspectiva que a presente pesquisa objetivou analisar o conto “El trueno entre las hojas”, a fim de verificar como se dá o processo de dominação da comunidade de Tebicuary-Costa e, logo depois, o processo de desvinculação dos sujeitos em relação a esses dominadores. Busca-se detectar as marcas do pós-colonialismo, através das vozes enunciativas que se destacam na obra, principalmente a do personagem principal, Solano Rojas. Pretende-se verificar como essa literatura pode se tornar veículo de propagação e de ruptura, pois, por conta de padrões relacionados à língua e à cultura, muitas histórias foram retratadas sob a perspectiva hegemônica europeia. Sendo assim, o escritor pós-colonial se torna responsável por relembrar que, mesmo após a conquista da independência, as raízes do regime imperial continuaram profundas e que, para haver mudanças, se faz necessário dar voz aos sujeitos considerados subalternos.

O recurso metodológico utilizado para realizar essa pesquisa foi embasado em pesquisas bibliográficas, de autores como BHABHA (2007); BONNICI (2012); HALL (2011); SPIVAK (2010), entre outros, que fazem considerações a respeito desses sujeitos pós-coloniais que, por anos, foram silenciados e deslocados para a margem da sociedade, vivendo de maneira passiva em relação aos que tinham o poder centrado em suas mãos; além de destacar o importante papel da literatura para questionar e desconstruir a binaridade existente entre dominado/dominador que está presente na narrativa.

Também será apresentada uma contextualização a respeito da importância do autor Augusto Roa Bastos e sua literatura para esse período pós-colonial, sendo um dos escritores responsáveis por desconstruir a fronteira cultural entre os sujeitos que foram marginalizados e os seus dominadores. Por último, será apresentada a análise do conto “El Trueno entre las hojas” cuja finalidade será demonstrar os aspectos pós-colonialistas presentes na narrativa, tanto na construção da forma como do conteúdo.

## 1 A REPRESENTAÇÃO DO AUTOR E A TEORIA PÓS-COLONIAL

Augusto Roa Bastos nasceu em Assunção, no ano de 1917, foi um contista e novelista paraguaio reconhecido, ganhador do renomado prêmio *Miguel de Cervantes* (1989). Seus dois grandes romances são: *Hijo de hombre* (1960) e *Yo, el Supremo* (1974). Seu livro de contos *El trueno entre las hojas* (1953), em que está contida a narrativa a qual será analisada, foi publicado logo após o término da Guerra do Chaco, quando o Paraguai começou a estabelecer seus moldes culturais; é composto por 17 contos que, em sua maioria, o autor escreveu enquanto esteve exilado. Os relatos apresentam uma estética realista, sendo possível visualizar as principais características regionais da época. Em seu ensaio, “*Imagen y perspectivas de la narrativa latino-americana actual*”, Roa Bastos faz uma reflexão sobre a importância da narrativa, o que demonstra por que sua obra segue pelo viés da revelação, trazendo à tona as angústias e os anseios da sociedade a qual pertence.

La literatura latinoamericana y, en especial, los géneros narrativos, nacieron así comprometidos fundamentalmente con la realidad social; no podían menos que asumir una actitud militante como instrumento de captación y, en una segunda instancia, de transformación de esa realidad social; una misión de denuncia de sus problema y males mayores; una función testimonial de las aspiraciones



IV Congresso de Línguas e Literaturas

*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
língua, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

coletivas, de las conmociones sociales, de sus derrotas, de sus triunfos, de sus 15 carencias. (ROA BASTOS 1979, p. 15)<sup>2</sup>

De acordo com a passagem acima, a literatura possui um pacto com a realidade, sendo ela a responsável por descrever e deixar registrada todas as situações, tanto boas, como ruins que acontecem no cotidiano social. Esses registros se tornam, ao longo do tempo, ferramentas com conteúdos que ora inspiram comemorações, ora incitam a busca por novas lutas, a fim de garantir mais conquistas e renovações. Roa Bastos tornou-se um escritor que, a partir de suas produções, pertencentes ao período do pós-colonialismo, deu espaço a sujeitos considerados das “zonas periféricas da sociedade” para ganharem voz e serem vistos, pois, ao longo das últimas décadas, suas marcas eram escassas. Dessa forma, “apesar de todas as suas diferenças, essas literaturas originam-se da ‘experiência de colonização, afirmando a tensão com o poder imperial e enfatizando suas diferenças dos pressupostos do centro imperial” (ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 1991, p. 2 apud BONICCI, 2012, p. 20).

Sendo assim, utilizando as experiências do colonialismo e do pós-colonialismo, os escritores passam a questionar os discursos ideológicos vigentes até então na literatura, que sempre consideravam a existência de uma relação binária de oposição entre primeiro e terceiro mundo, o que muda de perspectiva quando os estudos pós-coloniais passam a iluminar o lado da sociedade que outrora era considerado fora dos padrões e que, por isso, foi subjugado. Nesse sentido, Bhabha afirma que:

As perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das ‘minorias’ [...] Elas intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma ‘normalidade’ hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas das nações, raças, comunidades e povos. (BHABHA, 2007, p. 241-242)

As perspectivas deste estudo busca direcionar o olhar para os sujeitos marginalizados por algum grupo dominante, visto que eles eram descritos e retratados somente pela visão do dominador, que descrevia sua cultura, seu modo de viver e agir, “sufocando” o seu direito de ter voz e

---

<sup>2</sup> A literatura latino-americana e, em particular, os gêneros narrativos, nasceram assim comprometidos fundamentalmente com a realidade social; não podiam deixar de assumir uma atitude militante como instrumento de captura e, em segunda instância, de transformação dessa realidade social; uma missão de denúncia de seus maiores problemas e males; uma função testemunhal das aspirações coletivas, das desordens sociais, de suas derrotas, de seus triunfos, de suas deficiências. (ROA BASTOS 1979, p. 15, tradução nossa)

contar sua história. Pela palavra do outro, várias questões culturais foram excluídas, o uso da língua principalmente, que é uma das principais marcas indeníveis de um povo.

Este estudo, da pós-colonialidade, permite que a enunciação se torne um instrumento na mão dos que estavam à margem, para que suas histórias sejam recontadas a partir de suas perspectivas e não por outra voz. O autor é responsável por dar espaço a outro tipo de conhecimento, a produção pós-colonial retratada, a partir de suas experiências locais, consideradas como da estreita margem, longe dos preceitos da modernidade; uma nova perspectiva epistemológica advinda de vozes que permaneciam sufocadas, mas que fazem parte da história universal. No contexto em que Roa Bastos viveu, havia mesclas entre a cultura indígena e a europeia, permitindo que ele trouxesse para a ficção outras visões históricas da realidade paraguaia.

“El trueno entre las hojas” é a exemplificação/reprodução da colonialidade e da pós-colonialidade, pois retrata a invasão de estrangeiros na comunidade de Tebicuary-Costa, os quais tinham interesses em modernizar o local, até então semisselvagem, instalando um engenho de açúcar e prometendo retorno de capital aos moradores que comesçassem a trabalhar, enfatizando sempre que esse novo sistema iria modificar sua forma de viver. O termo “colonialidade” é, segundo Mignolo, “o lado mais escuro da modernidade” (MIGNOLO, 2017, p. 02). Esta afirmação pode ser comprovada na forma como Roa Bastos descreve todas as mazelas que os sujeitos subalternos dessa região passaram, ao serem oprimidos e repreendidos por um sistema que impunha regras e dominava suas vidas. Mignolo afirma que:

A “modernidade” é uma narrativa complexa, que constrói a civilização ocidental ao celebrar suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais obscuro, a colonialidade. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. (MIGNOLO, 2017, p.02)

Durante os vários processos de desenvolvimento social, houve, na história, alguns grupos que buscavam se sobressair em relação a outros, surgindo assim os casos de dominação que geraram, conseqüentemente, opressão e exclusão. E, mesmo após a independência, há uma “colonialidade” que é agora a dominação da forma de pensar e agir, usada por grupos que se julgam dominantes e excluem todo aquele que tenta questionar ou ir contra algumas das regras impostas.

O pós-colonialismo surge em resposta às ações opressivas e imperiais que iniciaram quando houve os primeiros indícios de modernização. Há uma troca da ordem policêntrica e não capitalista para uma ordem monocêntrica e capitalista, em que a vida humana era facilmente ignorada (MIGNOLO, 2017 p. 2-4). As obras do escritor são responsáveis por iluminar esse lado até então oculto pelo discurso dominador, por isso a forma quanto o conteúdo, utilizados por Roa Bastos, especialmente no conto em foco, são reveladores da ruptura que a literatura pós-colonial faz com os padrões imperiais. As características da narrativa revelam que não há mais a vinculação aos paradigmas estruturais unívocos; sendo ele subversivo, utiliza a linguagem do colonizador a seu favor e acrescenta fortes marcas da identidade cultural do seu país.

Visto que Augusto Roa Bastos acompanhou variadas mudanças sociais no contexto ao qual estava inserido (esteve presente na Guerra como enfermeiro, foi exilado mais de três vezes, ou “exilou-se” devido a suas publicações, cujas temáticas eram repletas de características do regime ditatorial que passava o Paraguai por Stroessner), suas obras não poderiam estar imunes de referências aos vários acontecimentos da realidade do seu país. Sendo assim, em sua ficção há várias denúncias de injustiça, opressão e sofrimentos e, sobretudo, demonstra como o sujeito subalterno luta por justiça e liberdade.

## **2 VOZES SILENCIOSAS, DISCURSOS REVELADORES**

O conto em questão retrata a história de uma comunidade que vivia em um estado semisselvagem e possuía total liberdade, caçavam animais e pescavam para se alimentar e se esforçavam para sua sobrevivência diária até a invasão de estrangeiros, cujo interesse era instalar um engenho de açúcar na localidade, pois havia várias terras, água e pessoas em abundância. E, segundo os planos do “chefe”, denominado Símon Bonaví, ali conseguiriam tudo sem custo algum. Nota-se os primeiros indícios de capitalismo e mão de obra barata na modernidade. No início da narrativa, o autor começa descrevendo, a partir da memória de alguns personagens secundários e do espaço marcado, pelos vestígios de um passado conturbado, o personagem principal, Solano Rojas, que era considerado um revolucionário e lutador da liberdade de seu povo.

Percebe-se que a discussão que Roa Bastos propõe no conto está relacionada ao embate cultural dos considerados “modernos”, que chegam ao local e tentam integrar, num primeiro momento, sua cultura ao indivíduo mais “isolado”, conquistando-o com carisma e palavras bonitas, até o momento em que esse lado de “bem intencionado” do chefe do engenho se releva como obscuro e interesseiro. Essa postura ocasiona toda opressão e injustiça, pois, de todas as formas, o chefe busca impor uma ordem que não pode ser contrariada. Porém, Solano é a imagem da resistência, era ainda adolescente quando o engenho foi instalado. Foi crescendo e visualizando todo tipo de violência e maus tratos, motivando-os a buscar mais tarde uma maneira de sobressair do sistema que estava se prolongando como um ciclo interminável de injustiças.

No início, quando o engenho começou a se desenvolver, muito trabalho era feito e a forma como pagavam os trabalhadores não era confiável e qualquer questionamento, em relação a essa forma de tratamento era barrado, o silêncio começava a pairar pela região. A teórica Gayatri Spivak (2010) levanta uma questão já no título de seu livro *Pode o subalterno falar?*, e descreve que esse é o indivíduo que pouco participa ou nunca participa das ações no cotidiano. Nesta narrativa, esse subalterno silencioso, no primeiro momento, não faz nenhum questionamento sobre essa “invasão” em suas terras, e é silenciado a partir do momento em que tenta fazer questionamentos, tornando-se refém de Símón Bonavi, o chefe que administra o engenho. E, nesse lugar, só tinha seus “direitos” cumpridos aqueles que aceitavam os princípios dominantes calados.

O medo aumentava cada vez mais, o trabalho se tornava insuportável, a população se sentia intimidada e não encarava esse medo. O primeiro a se rebelar acabou morto e os demais se fizessem algo que não agradasse ao patrão eram açoitados em um tronco de madeira. Solano era observador e aos poucos ia conquistando aliados para derrubar o sistema opressivo, mas diversas vezes foi traído e todo seu esforço acabava sendo em vão. Por seus ideais revolucionários, também é pego e açoitado quase até a morte, mas é salvo por caçadores que viviam na mata. Logo depois, uma nova rebelião é programada e, por pouco, não ocorre, pois houve mais traidores, porém Solano consegue armar para Harry Way, o novo chefe, e seus capangas, colocando fogo no engenho, onde estavam todos presos.

A partir desse momento são libertados e se organizam para trabalhar de maneira digna, porém essa paz durou poucos dias, um esquadrão do governo cerca a comunidade e outra luta é traçada.



Solano é preso por 15 anos e a principal marca, desse período, é a cegueira que adquiriu depois de uma briga; ela o impede de olhar a realidade, porém tudo está em sua mente e seus sentimentos, por aquele período de luta são enormes. Ao final, ele vive a tocar seu acordeom, a relembrar as lutas e também uma paixão não correspondida; ele se apaixonou pela *Yasy-Moroti*, moça que o auxilia, junto com os caçadores denominados “Carpinheiros”, na queima do engenho e na derrota do regime explorador.

## 2.1 Uma leitura pós-colonial do conto *el trueno entre las hojas*

A narrativa de Roa Bastos retoma alguns aspectos que remetem não só à violência do território paraguaio, mas de toda América latina que sofreu o processo de colonização séculos atrás. O lócus enunciativo permanecia nas mãos dos privilegiados, até que, anos depois, uma onda nacionalista começa a surgir e o desejo de reivindicar uma identidade se fortalece. Segundo Mignolo, havia uma matriz colonial de poder que “[...] foi descrito como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade [...]” (MIGNOLO, 2017, p.5). Esses domínios impulsionaram, logo depois, movimentos de independência por parte daqueles que eram explorados e escravizados, pois estes ansiavam por reconhecimento, principalmente intelectuais.

O conto é um exemplo de escrita pós-colonial, pois, tanto a forma quanto o conteúdo estão voltados para um desvio dos padrões imperiais: “a ruptura operada pela literatura pós-colonial e a apropriação do idioma europeu para desenvolver a expressão imaginativa na ficção aconteceram após investigações e reflexões sobre o mecanismo do universo imperial [...]” (BONICCI, 2012, p.18). Nesta narrativa, muitas passagens estão fora dos “padrões” ligados ao dominador, principalmente quando Roa Bastos faz o uso da língua Guaraní, aliada ao espanhol coloquial. Dessa forma, não segue o padrão da língua prestigiada pelo europeu, também quando ele dá voz ao personagem que faz parte da classe que foi dominada, para que esse exponha a sua perspectiva para o leitor.

Roa Bastos assume o papel de transferir o reconhecimento desse sujeito até então ignorado, apagado por conta dos efeitos desta dominação. Bonicci aponta em seu texto que “o autor da literatura pós-colonial deve dedicar-se à produção de estereótipos negativos do colonizador e de imagens autênticas do colonizado [...]” (JANMOHAMMED, 1985, apud,

BONICCI, 2012, p. 27). Nesse sentido, a escolha do personagem principal Solano Rojas é coerente, visto que suas características são de um revolucionário que luta a todo custo por seu povo:

Era un auténtico y fragante revolucionario, como verdadero hombre del pueblo que era. Por eso lo habían atado para siempre a la noche de la ceguera. Hablaba desde ella sin amargura, sin encono, pero con una profunda convicción. Tenía indudablemente conciencia de una oscura y vital labor docente. (ROA BASTOS, 1997, p. 185)<sup>3</sup>

Nesta passagem há uma pequena descrição a respeito do desafio que era ser um revolucionário na época. No caso de Solano, ele acabou ficando cego depois de tanto lutar por sua liberdade e dignidade. No conto, essa cegueira se torna um símbolo, uma marca de todo o esforço que ele precisou passar para chegar até alcançar seus objetivos. Ao final, ele retorna ao local em que se passou todo o sofrimento até a libertação, só que ele agora está diferente, já não pode ver, tudo ficou apenas em sua lembrança.

A narrativa faz um retorno ao processo de colonização de descolonização quando descreve a forma como os sujeitos viviam antes da chegada dos estrangeiros: “Vivían en estado semisalvaje de la caza, de la pesca, de sus rudimentarios cultivos, pero por lo menos vivían en libertad, de su propio esfuerzo, sin muchas dificultades y necesidades [...]” (ROA BASTOS, 1997, p.184)<sup>4</sup>; e, no decorrer da diegese, o autor revela qual era a visão desses povos em relação ao sistema e o trabalho que surgia e os sugava de uma maneira insuportável. Vê-se na passagem abaixo:

Los nativos veían crecer el ingenio como un enorme quiste colorado. Lo sentían engordar con su esfuerzo, con su sudor, con su temor. Porque un miedo sordo e impotente también empezó a cundir. Su simple mente pastoril no acababa de comprender lo que estaba pasando. El trabajo no era entonces una

---

<sup>3</sup> Era um verdadeiro e promissor revolucionário, como o verdadeiro homem do povo que era. Foi por isso que o amarraram para sempre à noite da cegueira. Falou dela sem amargura, sem amargura, mas com profunda convicção. Ele estava, sem dúvida, ciente de uma tarefa obscura e vital de ensino. (ROA BASTOS, 1997, p. 185 tradução nossa)

<sup>4</sup> "Viviam num estado semi-selvagem de caça, pesca, suas colheitas rudimentares, mas pelo menos viviam em liberdade, de seu próprio esforço, sem muitas dificuldades e necessidades [...]" (ROA BASTOS, 1997, p.184, tradução nossa).

cosa buena y alegre. El trabajo era una maldición y había que soportarlo como una maldición. (ROA BASTOS, 1997, p. 190)<sup>5</sup>

Os sujeitos viam cada dia toda a produção aumentar, o engenho crescer, o chefe ganhando dinheiro, mas percebiam que tudo era conquistado através da exploração da mão de obra e de seus esforços. A cada grão de açúcar fabricado estava ali todo o sofrimento da população que alguns dias atrás vivia de seu próprio esforço e agora dependia da moeda e da ajuda do chefe. Nem mesmo doentes, os indivíduos dominados possuíam algum direito.

O discurso do patrão faz referência ao discurso de um colonizador, pois é transparente a forma como ignora a identidade cultural dos sujeitos. O desejo de exploração e ganho de capital fazia com que não pagasse pela força de trabalho devidamente: “Água, tierras, gente. En estado inculto pero en abundancia. Es lo que necesitamos. Y nos saldrá gratis” (ROA BASTOS, 1997, p. 188). O jogo de dominação começa de maneira sorrateira, com palavras bonitas e chamativas. Quando a população percebe, já está dominada e o chefe incute medo em toda comunidade; no texto são usadas várias metáforas para se dirigir ao dominador que faz do outro um objeto. Na passagem abaixo, verifica-se como era o chefe Simón Bonaví e sua maneira de conquistar os sujeitos que ali viviam e como se comportava:

Simón Bonaví tejía su tela de araña con el jugo de las mismas moscas que iba cazando. Llevaba los hilos de un lado a otro en sus manos pequeñas y regordetas, balanceándose mucho al andar sobre sus piernas estevadas, como un péndulo ventruado, rapaz y sonriente. El péndulo de un reloj que marcaba un tiempo cuyo único dueño era Simón Bonaví. (ROA BASTOS, 1997, p. 190)<sup>6</sup>

Em relação à forma, Roa Bastos incorpora, na construção do texto, várias expressões do guarani local, como forma de protesto às normas que a metrópole dominante impunha. A língua é marca de identidade e, nos anos de colonização, a língua do colonizado era ignorada, o colonizador

---

<sup>5</sup> Os nativos viram o engenho crescer como um enorme cisto vermelho. Sentiram que aumentava com o seu esforço, com o seu suor, com o seu medo. Porque um medo surdo e impotente também começou a espalhar-se. Sua simples mente pastoral não entendia bem o que estava acontecendo. O trabalho não era uma coisa boa e alegre. O trabalho era uma maldição e tinha de ser carregado como uma maldição. (ROA BASTOS, 1997, p. 190, tradução nossa)

<sup>6</sup> Simon Bonaví teceu sua teia de aranha com o suco das mesmas moscas que estava caçando. Ele carregava os fios de um lado para o outro em suas pequenas e gordas mãos, balançando muito enquanto caminhava sobre suas pernas arqueadas, como um péndulo ventríloquo, rapaz e sorridente. O péndulo de um relógio que marcava uma época cujo único dono era Simon Bonaví. (ROA BASTOS, 1997, p. 190, tradução nossa)

exigia um padrão normativo relacionado à sua cultura, o que impedia o uso da linguagem oral, utilizada pelos povos dominados. Segundo Bonicci, “[...] a literatura na colônia estava sob controle direto da classe dominante, que emitia parecer sobre a forma literária [...] A ab-rogação é a recusa das categorias da cultura imperial, de sua estética, de seu padrão normativo e de uso correto [...]” (BONICCI, 2012, p. 27). No trecho que segue, do conto em foco, há a seguinte passagem que diz qual é a concepção do sujeito em relação a ser companheiro uns dos outros nestes tempos de dificuldade:

No olviden kená, che ra'y-kuera, que siempre debemo' ayudarno' lo uno a lo' jotro, que siempre debemo' etar unido. El único hermano de verdá que tiene un pobre ko' e' otro pobre. Y junto' todo'nojotro formamo la mano, el puño humilde pero juerte de lo'trabajadore... (ROA BASTOS, 1997, p. 185)<sup>7</sup>

De acordo com Fanon, “[...] se a meta do colono é tornar impossíveis os sonhos de liberdade do colonizado, conseqüentemente, a meta do colonizado é materializar todas as combinações possíveis para aniquilar o colonizador [...]” (FANON, 1990 apud BONICCI, 2012 p.43). Dessa forma, os dois, tanto o dominado quanto o dominador tentam demonstrar força, para assim atingir seus pontos francos. No seguinte trecho: “Fue el primer rebelde y el primer muerto. Lo arrojaron al río. El cadáver se alejó flotando en un leve lienzo de sangre sobre la tela verde y sinuosa del agua. Simón Bonaví sonreía y se olía los dedos.” (ROA BASTOS, 1997, p. 191), percebe-se que o colonizador já tem total poder sobre o colonizado e não suportará qualquer tipo de ação contrária às suas diretrizes. Qualquer vestígio de questionamento é contra-atacado com revolta, levando a conseqüências.

Ainda nas palavras de Fanon, “[...] a violência do regime colonial e a contraviolência do nativo se equilibram e respondem a si próprios numa extraordinária homogeneidade recíproca.” (FANON, 1990, p. 69 apud BONICCI, 2012, p 42). O equilíbrio ocorre quando o sujeito subjogado cansa de tantos sofrimentos e opressão que acaba também violentando o dominador: “[...] La fábrica no é' el enemigo de nojotro. El enemigo'e'tá en el Ogaguasú. En toda las Ogaguasú-kuera donde hay patrone' como el Güey-o Simón Bonaví. Contra ello-kuera tenemo'

---

<sup>7</sup> Não se esqueçam de kená, che ra'y-kuera, que "temos sempre" de "ajudar-nos" uns aos outros, que "temos sempre" de estar unidos. O único irmão da verdade que tem um pobre ko' e' outro pobre. E juntos todos os nojotro formamos a mão, o humilde punho, mas forte de trabalhadores. (ROA BASTOS, 1997, p. 185, tradução nossa).

que levantarno.”(ROA BASTOS 1997, p 201)<sup>8</sup>. Neste trecho, percebe-se o modo como o trabalhador vê o patrão. Com desprezo e ódio, ele se torna seu maior inimigo e no desfecho do conto os indivíduos da comunidade queimam Harry Way vivo dentro da “Oguguassu” (nome dado a casa onde os patrões viviam), pois a forma como estavam vivendo já não era suportável. Fanon afirma que “[...] há durante a ocupação colonial, a fase nacional, a fase de luta [...] neste estágio o intelectual nativo, após ter-se entranhado com o povo e no povo, começa a inflamar o povo [...] Torna-se o despertador do povo.”(FANON, 1990 apud BONICCI, 2012 p.43). Assim, na narrativa, quando alguns começam a perceber que podem “virar o jogo”, sem falar, a revolução começa a surgir, tudo fica claro que a cultura imposta não precisa ser assimilada, a conscientização de que sua cultura faz parte do todo no país começa a emergir: “Solano Rojas escuchaba al arribeño con deslumbrado interés. Por fin alguien había venido a poner voz a sus ansias, a incitarlos a la lucha, a la rebelión [...] El entusiasmo de la gente por la causa fue extendiéndose poco a poco.” (ROA BASTOS, 1997, p.196)<sup>9</sup>

A primeira reação do dominador frente a essa rebelião, que vinha ganhando forças, foi pensar em alguma atitude para sair do meio da população: “[...] puso en venta la fábrica junto con las tierras que obtuviera gratuitamente del fisco para “hacer patria” (ROA BASTOS, 1997, p.196)<sup>10</sup>. A posição dos sujeitos, de alguma maneira, o afugentou, assim cria-se uma imagem negativa do dominador, e o destaque se volta para o povo subalterno que estava calado, guardando suas ânsias e desejos. O segundo dono, Harry Way, se tonou pior que o primeiro, os trabalhadores ficavam desesperados e a decisão de tomar atitudes drásticas era movida por um sentimento que surge no processo de busca pela liberdade.

Quando não são ouvidos, a tendência é buscar pela violência, que é vista como única saída para libertação do sistema opressivo: “No processo de libertação, o povo repudia tal práxis e forma um partido revolucionário e autêntico e automaticamente constroem ‘outro sistema de opressão’ imitando os próprios europeus colonizadores.” (BONICCI 2012, p. 43). Na narrativa, alguns

<sup>8</sup> “[...] A fábrica não é inimiga do nojotro. O inimigo tá no Ogaguasú. Em todo o Ogaguasú-kuera onde há patrone' como o Güey-o Simón Bonaví. Contra it-kuera temos de aumentar” (ROA BASTOS 1997, p. 201, tradução nossa),

<sup>9</sup> Solano Rojas ouviu o arribeño com um interesse deslumbrante. Finalmente alguém tinha vindo para dar voz à sua ansiedade, para incitá-los à luta, à rebelião [...] O entusiasmo do povo pela causa espalhou-se gradualmente (ROA BASTOS, 1997, p. 196, tradução nossa).

<sup>10</sup> [...] Ele colocou à venda a fábrica junto com a terra que obteve gratuitamente do imposto para "fazer pátria" (ROA BASTOS, 1997, p.196, tradução nossa)

dias de paz surgem após a rebelião e morte do chefe, porém a queda dos opressores fez surgir uma forte repressão contra os moradores de Tebicuary-costa, levando Solano Rojas a permanecer na cadeia durante 15 anos, e também perder a visão nesse período, retornando para a comunidade até o dia de sua morte.

Después de la puesta de sol sacaba su remendado acordeón y se sentaba a tocar en un apyká bajito, recostado contra un árbol. Casi siempre empezaba con el campamento Cerro-León tendiendo sus miradas de ciego hacia los escombros de la Ogaguasú, en el talud calizo, destruido por el fuego vindicador hacía quince años y habitado sólo ahora por los lagartos y las víboras. No restaba más que eso de Simón Bonaví, de Eulogio Penayo, de Harry Way. (ROA BASTOS, 1997, p.185)<sup>11</sup>

O trecho descreve como era a vida de Solano Rojas depois do seu retorno ao local da fábrica; ele continuou morando ali, mas, como estava cego, sentava todos os dias de frente para os escombros do engenho e sentia as vibrações, lembrava cada momento que viveu, principalmente o de libertação, quando conseguiu acabar com o regime opressor e, por acaso, encontrou com uma moça, que se tornou seu grande amor. Todos os dias contemplava o lugar tendo a certeza de que somente as “cinzas” dos dominadores permaneceram.

Segundo Bonnici, “[...] se o homem foi colonizado, a mulher nas sociedades pós-coloniais foi duplamente colonizada.” (BONNICI, 2012, p.25). E, no decorrer da narrativa, várias passagens demonstram à posição da mulher em relação ao homem colonizador, a mãe de Solano foi umas das que sofreu duplamente, pelo fato de trabalhar na fábrica fazendo todos os tipos de trabalhos pesados e logo também ser submetida a abusos: “[...] tocó el turno a la madre de Solano, que era una mujer todavía joven y bien parecida. Consiguió de ella todo lo que quiso porque la amenazó, si se negaba, con que iría a matar a su hijo que estaba trabajando en la fábrica” (ROA BASTOS, 1997, p.185)<sup>12</sup>. A ameaça também era dupla, além de lutar por sua vida, a do filho seguia em risco, e a única saída era submeter-se ao trabalho, mesmo que doloroso. Esse fato foi responsável por aumentar o espírito revolucionário de Solano, que lutou por todos.

---

<sup>11</sup> Depois do pôr-do-sol, tirou o acordeão remendado e sentou-se para tocar num apyká baixo, encostado a uma árvore. Quase sempre começou com o acampamento de Cerro-León, olhando cegamente para os escombros do Ogaguasú, na encosta calcária, destruída pelo fogo vingativo há quinze anos, e agora habitada apenas por lagartos e víboras. Somente isso restava de Simão Bonaví, de Eulogio Penayo, de Harry Way. (ROA BASTOS, 1997, p.185, tradução nossa)

<sup>12</sup> Foi a vez da mãe de Solano, que ainda era uma mulher jovem e bem parecida. Ele tirou dela tudo o que queria porque a ameaçou, se ela recusasse, de ir matar seu filho que estava trabalhando na fábrica”. (ROA BASTOS, 1997, p.185, tradução nossa)

### Considerações finais

Ao demonstrar as duas faces, a modernidade, e junto com ela a colonialidade, a partir da dominação dos povos, mesmo após a independência, Roa Bastos se torna o intelectual que faz indagações a respeito dos processos de “colonização” persistentes nas sociedades. Também os discursos hegemônicos persistem apesar de todo o processo para a desvinculação das raízes imperiais. Conforme afirmado por Leda, “A modernidade não apenas representou a si mesma através de um imaginário dominante, mas inventou o outro a partir de suas características e interesses” (LEDA, 2015, P.116). Pensando nisso, as obras literárias, de cunho pós-colonial, operam de maneira significativa para a ruptura da narrativa linear enunciadas pelas sociedades imperiais que, supostamente, dominaram, pois aquele que foi silenciado/subjugado precisa realizar suas ações a partir de suas crenças, ideologias e pensamentos culturais.

Roa Bastos cria um cenário onde é possível perceber uma reprodução/referência que o conto traz do processo de colonização/colonialidade e descolonização, desde quando o personagem dominador inicia os processos para silenciar os sujeitos da comunidade que, até então, era semisselvagem. E, com isso, usufruir de sua força de trabalho. Ou seja, “o sujeito e o objeto pertencem inexoravelmente a uma hierarquia em que o oprimido é fixado pela superioridade moral do colonizador” ( BONICCI, 2010, p. 26). Nesse sentido, o autor constrói, nesse contexto do século XX, um cenário que demonstra como a dominação ainda pode ocorrer, mesmo no período da modernidade e das mudanças. Também demonstra, a partir do personagem que consegue reverter seu posicionamento, tornando-se revolucionário, como os povos da América Latina, que vivenciaram vários conflitos de colonização, conseguiram se libertar a partir das lutas diárias e revoluções.

Segundo Spivak, “[...] Os intelectuais devem tentar revelar e conhecer o discurso do Outro da sociedade para sustentar a crítica ao colonialismo.” (SPIVAK, 2010, p. 22). Sendo assim, por ter experimentado a degradação de seu país, quando vivenciou a realidade da guerra, e esteve exilado por conta das diversas dominações, Roa Bastos se posiciona como um sujeito que busca a transposição do lócus enunciativo do “centro” para a “margem” na população, a qual faz parte da história e do contexto como um todo. Visto que os processos de dominação advêm de todas as mudanças e transformações, que foram ocorrendo ao longo das épocas, esta é um fato que



IV Congresso de Línguas e Literaturas

*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
linguagem, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

não pode ser ignorado. A colonialidade, como cita Mignolo (2017.p.2), ainda persiste. Para trazer mudanças, para esta realidade, a identidade cultural de todos os povos deve ser compreendida a fim de renovar o olhar sobre os aspectos históricos, culturais e políticos da América Latina.

#### Referências

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

BONICCI, Thomas. *O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura*. Maringá: Eduem, 2012.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

LEDA, M. C. “Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade”. In: *Temáticas*. Campinas, 23, (45/46): 101-126, fev./dez. 2015.

MIGNOLO, Walter. “Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade”. In: *RBCS*. Vol. 32 nº 94 junho/2017.

ROA BASTOS, Augusto. *El trueno entre las hojas*. Asunción: Ed. El Lector, 1997.

ROA BASTOS, Augusto. “Imagen y perspectivas de la narrativa latinoamericana actual”. *Cuadernos de Cultura Latinoamericana*, 39 (1979).

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.



**BARRETO, BRUNO. *O QUE É ISSO, COMPANHEIRO?* (1997) ADAPTAÇÃO DO LIVRO DE FERNANDO NAGLE GABEIRA**

Adriane Ap. de Souza MAHL<sup>13</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo analisar a obra *O que é isso companheiro?* (1979), do jornalista Fernando Nagle Gabeira, com a adaptação fílmica do diretor Bruno Barreto (1997). A respeito do autor da autobiografia, pode-se dizer que Gabeira é escritor, jornalista, foi membro de um dos grupos de guerrilha armada contra o regime ditatorial no Brasil e atualmente é político. Entre o período de 1964 a 1985 o Brasil passava por muitas transformações, dentre elas, a Ditadura civil- militar instaurada pelos militares. Um dos Atos Institucionais (AI) mais severos foi o AI-5, que permitiu a prisão e a censura a obras, livros, jornais, músicas e tudo que contestasse o regime militar. Por outro lado, havia grupos que protestavam contra o regime, no caso do jornalista Fernando Gabeira, que lutou no grupo MR-8, e mais tarde (dez anos depois) relata tudo em sua obra “*O que é isso, companheiro?*” (1979) e posteriormente, o produtor Bruno Barreto, no ano de 1997 adapta para a linguagem cinematográfica e faz algumas adaptações e acrescenta alguns personagens. A metodologia deste trabalho é bibliográfica, tendo como referencial teórico: Johnson (1982), Silva (2012), Hohlfeldt (1997), Arruda e Piletti (2002) e Gonçalves (2013).

**PALAVRAS-CHAVE:** O que é isso, companheiro?; Adaptação; Literatura; Cinema; Ditadura-Civil Militar.

## Introdução

Apesar de ser vasta a bibliografia memorialística a respeito da ditadura militar, sua fortuna crítica (aí incluídos os trabalhos acadêmicos) é relativamente limitada, e ligada mais à área da História do que propriamente da Literatura. Como o regime ditatorial brasileiro se encerrou há trinta anos (em 1985), é normal que as gerações mais recentes não conheçam em detalhe os acontecimentos políticos e sociais da época, inclusive a resistência através dos grupos armados. Ao comentar a obra de Fernando Gabeira, afirma Antonio Hohlfeldt: “(...) coletivamente, a sociedade brasileira tem esquecido os acontecimentos ligados à ditadura de

---

<sup>13</sup> Acadêmica do curso de Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: [adriane.mahl@hotmail.com](mailto:adriane.mahl@hotmail.com).

1964 e livros como o de Fernando Gabeira prestam o bom serviço de lembrá-los” (1997, p. 37). A obra *O que é isso companheiro?* é narrada em primeira pessoa, e conta em detalhes, dez anos depois, os acontecimentos (o que permite que seja considerada obra de “memórias”), a luta armada contra a ditadura, da qual Fernando Gabeira participou diretamente, como membro do MR-8 (“Movimento Revolucionário 8 de Outubro”), tendo tomado parte no sequestro do embaixador norte-americano Charles Burke Elbrick.

## 1 A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

### 1.1 1964 a 1985 - A ditadura militar no Brasil

Entre os anos de 1964 a 1985, o Brasil passava por sérias mudanças políticas, sociais e ideológicas, foi um período caracterizado pela tomada do poder pelos militares, que diferentemente dos modelos de urnas eletrônicas atuais e votos “democráticos” nos anos de 1960, as regras eleitorais estabeleciam chapas independentes para a candidatura a vice-presidente, por esse motivo, João Goulart, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) foi reeleito. A administração do governo do até então presidente Jânio Quadros na presidência da República teve duração de sete meses e encerrou-se com a renúncia.

Nesse breve período, Jânio Quadros praticou uma política econômica e uma política externa que desagradou profundamente os políticos que o apoiavam, setores das Forças Armadas. A renúncia de Jânio Quadros desencadeou uma crise institucional sem precedentes na história republicana do país, porque a posse do vice-presidente João Goulart não foi aceita pelos ministros militares e pelas classes dominantes.

Jânio Quadros representava a promessa de revolução esperada pelo povo, porém durante seu mandato iniciou a crise política que motivou o golpe militar. Governou o país durante um período de apenas seis meses, nesse período traçou novos rumos a política externa e organizou os negócios internos. Diante de uma crise econômica causada pela inflação, déficit da balança comercial e aumento da dívida externa adotada, precisou tomar medidas de restrição ao crédito, congelando salários e incentivo a exportação. Sua política de relações externas desagradou os Estados Unidos, perdeu o apoio dos parlamentares e pressionado pelos militares, Jânio Quadros renunciou no dia 25 de agosto de 1961 (ENISWELER; NEUMANN, 2013, p.3).

Nas palavras de Fausto (1999), A partir de 1º de abril de 1964 foi instaurado a ditadura militar, de caráter autoritário, caracterizado pela tomada do poder pelos militares que depuseram o presidente João Goulart, democraticamente eleito (havia assumido após a renúncia do Presidente Jânio Quadros, em 1961). O regime durou vinte e um anos (até 15 de março de 1984), durante o qual foram decretados Atos Institucionais (os famosos “A.I.s”, cujo exemplo mais significativo é o AI-5), que “oficializavam” a perseguição àqueles que se opusessem ao regime, sendo presos, exilados, torturados ou até mesmo mortos.

Dessa maneira, segundo o autor, o AI-1 foi baixado a 9 de abril de 1964 pelos comandantes do Exército, da Marinha e da Aeronáutica. Formalmente, manteve a Constituição de 1946, mas com algumas modificações, assim como o funcionamento do Congresso, ainda que decretando a proibição das atividades de vários partidos políticos, colocando-os na clandestinidade (principalmente os de esquerda, como o Partido Comunista) e mantendo apenas dois (ARENA e MDB), ambos sob seu controle (FAUSTO, 1999, p. 465). Este último aspecto seria uma das características marcantes do regime militar. Inconformados com a censura (sobretudo a partir de dezembro de 1968, com o decreto do AI-5), jornalistas, artistas, membros de partidos de resistência e organizações de estudantes tais como a UNE<sup>14</sup> intensificaram as manifestações e os protestos contra a violência e arbitrariedade do governo ditatorial.

Para os historiadores Arruda e Piletti (2002), a burguesia encontrava-se assustada com a radicalização e ameaçada em seus interesses financeiros, e juntamente com apoio de camadas médias conservadoras, apoiou o governo em oposição às instituições democráticas. O complô interno recebeu incentivo dos Estados Unidos, com recursos financeiros, pressões políticas e diplomáticas e atuação de agentes secretos em nome de imperativos da Guerra Fria.

Segundo a pesquisadora Nadine Habert, ao se apossarem do governo, os militares tentavam reprimir as oposições compostas por intelectuais, políticos, padres progressistas, estudantes e líderes sindicais, dentre outros. A repressão foi obtida com a concentração de poderes nas mãos de chefes militares, assim, eles modificavam a Constituição, tornando legais as medidas ditatoriais. Para ela, “(...) o golpe de 64 ocorreu num momento de crise da economia brasileira e das grandes mobilizações operárias, estudantis e camponesas em torno das reformas políticas e institucionais de cunho nacionalista, defendidas pelo governo do Jango, chamadas reformas de base” (1992, p. 72).

---

<sup>14</sup> União Nacional dos Estudantes.

Segundo a autora, podemos afirmar que o golpe foi uma reação das classes dominantes ao crescimento dos movimentos sociais, mesmo tendo este um caráter predominantemente nacional-reformista. Assim, os militares, associados ao interesse da grande burguesia nacional e internacional, incentivados pelo governo norte-americano, justificavam o golpe como “defesa da ordem e das instituições contra o perigo comunista” (1992, p. 72).

Dessa maneira, os movimentos sociais se estendiam e avançaram em organizações e atuações em diversas frentes, criando várias novas entidades ou reforçando as já existentes. No campo e na cidade, entre os intelectuais, operários, soldados, marinheiros, estudantes e também frentes amplas, que congregavam várias entidades ao mesmo tempo, como a Frente de Mobilização Popular - FMP - criada em 1962, a articulação e a pressão exigindo reformas profundas ganhava corpo e também as ruas das capitais. Posteriormente a esse período, por volta de 1964, teremos outro quadro em nosso país, onde direitos são restritos, com a tomada de poder pelos militares. É importante contextualizar esse período de 1964 a 1985, pois, nessa época, o Brasil passou por uma série de mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, sendo, por isso, e, sobretudo pela censura à imprensa e aos artistas de modo geral, um dos períodos considerados por muitos historiadores como um dos mais “obscuros” de nossa história nacional. Vale lembrar que não somente o Brasil passou por esse período, como também vários países da América do Sul também passaram, alguns em datas de início posteriores a data em que se iniciou no Brasil.

Sobre os Atos Institucionais, é importante destacarmos que o AI-5 foi o mais severo (decretado em 13/12/1968), pois oficializava a censura à imprensa e às artes de modo geral, e permitia que suspeitos de resistência e/ou “crimes políticos” ao regime fossem aleatoriamente presos, interrogados e torturados.

Em outras palavras, o AI-5 serviu para intensificar a oposição ao regime militar, com o surgimento de várias organizações de esquerda que optaram pela luta armada como forma de resistência. (vale lembrarmos que o jornalista e autor de *O que é isso, companheiro?* Fernando Gabeira participa diretamente de um desses grupos armados). Utilizaremos aqui o termo resistência proposto por Bosi (2002) como decorrente de “um sentimento do bem e do mal, uma intuição do verdadeiro e do falso, que já se pôs em tensão com o estilo e mentalidade dominantes”. (BOSI, 2002, p. 130). Ao optar por uma escrita resistente, o escritor, através das técnicas da narrativa, apresenta-nos essa tensão da representação da realidade e demonstra sua resistência aos anti-valores. Uma das características dessa escrita da resistência é que a escrita



IV Congresso de Línguas e Literaturas  
Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
língua, ensino e comunicação



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

da resistência, a narrativa atravessada pela tensão crítica, mostra sem retórica nem alarde ideológico, que essa “vida como ela é” é quase sempre, o ramerrão de um mecanismo alienante, precisamente o contrário da vida plena e digna de ser vivida. (BOSI, 2002, p. 130) ou seja, a escrita da resistência, que tem como cerne essa tensão eu/mundo, baseia-se no princípio esperança, voltada para o futuro. Percebemos que em *O que é isso, companheiro?* Gabeira descreve o período em que era obscuro para a história do País, estão presentes temas como: sequestro, guerrilha urbana, as torturas presenciadas (no caso, ele não sofreu tortura, pois, ao ser baleado pelos militares, ele fica preso, mas hospitalizado, isso o impediam de o “torturarem”) mostrando ao seus leitores a vida como ela é, com seus problemas e limitações, mas que há uma esperança de no futuro reverter a situação em que se está. (no caso, percebemos que ele reflete e por sua vez questiona o período no Brasil).

Nessa época, a liberdade de expressão era restrita e as composições literárias, teatrais e musicais tinham que passar pelo crivo da Censura, em um setor especializado do governo, em contrapartida, como forma de resistência à ditadura, vários jornalistas, estudantes, professores universitários e intelectuais se somaram aos membros de partidos clandestinos e ingressaram na luta armada, participando diretamente de assaltos a bancos para financiar a compra de armas, ou sequestrando embaixadores estrangeiros em troca da libertação de presos políticos. Nesse período havia apenas dois partidos políticos legalizados, o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) e a ARENA (Aliança Renovadora Nacional).

Vários países da América do Sul passavam por transformações históricas semelhantes, embora os regimes ditatoriais tenham se iniciado em datas diferentes, como por exemplo, a Bolívia em 1971, o Chile em 1973 e a Argentina em 1976. Para melhor entendimento de como ocorreu o golpe militar é importante nos situarmos historicamente e relembrarmos de alguns dos fatos históricos e políticos em que culminaram na tomada de poder por parte dos militares.

Nas palavras do historiador Bóris Fausto (1999), em 1960 a população começou a perceber que a miséria e a fome não eram apenas calamidades “inevitáveis” e “naturais”, elas também eram resultados de ações humanas, de um determinado tipo de organização social, e, portanto, podiam ser superadas.

Dessa forma, começaram a se organizar movimentos em prol de campanhas por direitos trabalhistas e organizações de estudantes como a UNE que, nas escolas, defendiam um ensino

mais próximo da realidade nacional e dos problemas da população, e nas ruas, participavam de manifestações exigindo mudanças políticas.

Fausto (1999) destaca que, no governo de João Goulart (1961-1964), o Estado populista atingiu seu limite; para atender as reivindicações dos trabalhadores urbanos e rurais, o governo deveria, de fato, tomar medidas que feriam os interesses econômicos conservadores (como a reforma agrária). A burguesia, discordando com esse modelo de governo e juntamente com apoio de camadas médias, voltou-se contra o governo de Goulart:

No tempo de Goulart o debate público estivera centrado na reforma agrária, imperialismo, salário mínimo ou voto do analfabeto, e mal ou bem resumira, não a experiência média do cidadão, mas a experiência organizada dos sindicatos, operários e rurais, das associações patronais ou estudantis, da pequena burguesia mobilizada etc. por confuso e turvado que fosse, referia-se a questões reais e fazia-se nos termos que o processo nacional sugeria, de momento a momento, aos principais contendores. Depois de 64 o quadro é outro (SCHWARZ, 1978, p. 71).

Ou seja, durante o governo de João Goulart, alguns historiadores afirmam que eram privilegiadas minorias tais como: operários, estudantes, trabalhadores rurais, analfabetos etc, e esses privilégios desfavoreciam determinadas camadas da sociedade, como por exemplo, a classe média e alta. É importante destacar também, que mais tarde, ser relatado em *O que é isso, companheiro?* um questionamento por parte de Fernando Gabeira, sobre essas minorias privilegiadas, pois, Gabeira, ao relatar, não concorda plenamente que essas classes minoritárias eram “favorecidas” no governo de Goulart

Ao assumir o governo, os militares procuraram reprimir qualquer adversário ou oposição, as quais eram formadas por intelectuais, escritores, jornalistas, músicos, atores, políticos, padres progressistas, estudantes e líderes sindicais, dentre outros.

Nesse período, a liberdade de expressão era restrita e toda obra artística (literatura, música, teatro, cinema etc) deveria necessariamente ser aprovada (geralmente era rejeitada) pelo departamento de censura. Dentre as proibições, estava a de contestar publicamente a forma do governo; logo, quem contestasse, estava sujeito a ser perseguido, preso, torturado e, como em muitos casos, dado como “desaparecido”, tais como alguns familiares de guerrilheiros e/ou de outros resistentes, convocados “informalmente” para depor.

Os pesquisadores Arruda e Pilletti afirmam que, decretados ao longo dos governos dos generais Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967) e Artur Costa e Silva (1967-1969), os Atos

Institucionais criaram uma ordem jurídica inteiramente nova, chegando a extinguir os partidos tradicionais e estabelecendo um sistema bipartidário, já comentado acima.

Na prática, os A.I.s acabaram com o estado de direito e com as instituições democráticas do país, sendo que, no estado ditatorial, os presidentes não são eleitos democraticamente, mas sim escolhidos pelos generais e por juntas militares.

Castelo Branco assumiu a presidência em 15 de abril de 1964, com mandato até 15 de março de 1967. Compôs o governo com antigos liberais da UDN<sup>15</sup> e do PSD<sup>16</sup>, além de ideólogos conservadores ligados à Escola Superior de Guerra (ESG), fundada em 1949. É importante destacarmos que em termos econômicos, os militares tentaram recuperar a credibilidade do país junto ao capital estrangeiro. Para isso, adotaram medidas como a contestação dos salários e dos direitos trabalhistas, a restrição de crédito, o aumento das tarifas dos serviços públicos e o corte de despesas do governo.

## 1.2- A obra *o que é isso, companheiro?*(1979) e a adaptação para o cinema.

A obra *O que é isso companheiro?* é narrada em primeira pessoa, e conta em detalhes, dez anos depois, os acontecimentos (o que permite que seja considerada obra de “memórias”), a luta armada contra a ditadura, da qual Fernando Gabeira participou diretamente, como membro do MR-8 (“Movimento Revolucionário 8 de Outubro”), tendo tomado parte no sequestro do embaixador norte-americano Charles Burke Elbrick. O livro é dividido em (16)

---

<sup>15</sup> A União Democrática Nacional (UDN) foi um partido político brasileiro fundado em 7 de abril de 1945, frontalmente opositor (que se opunha) às políticas e à figura de Getúlio Vargas e de orientação conservadora. Seu famoso lema era "O preço da liberdade é a eterna vigilância" e seu símbolo era uma tocha acesa. O "udenismo" caracterizou-se pela defesa do liberalismo clássico e da moralidade, e pelo ataque ao populismo. Era um partido com forte apoio das classes médias urbanas e de parte da elite.

4. Partido Social Democrata (PSD). foi um partido político brasileiro fundado em 17 de julho de 1945 e extinto pela ditadura militar, pelo Ato Institucional Número Dois (AI-2), em 27 de outubro de 1965. Foi formado sob os auspícios de Getúlio Vargas, de caráter liberal-conservador, reunindo antigos interventores do governo federal nos estados, como Benedito Valadares em Minas Gerais, Fernando de Sousa Costa de São Paulo, Almirante Ernâni do Amaral Peixoto do Rio de Janeiro, seu irmão Augusto, no então Distrito Federal, depois Guanabara e Agamenon Magalhães de Pernambuco

dezesesseis capítulos e que somente os dois últimos retratam o sequestro do embaixador americano.

Em relação ao filme de Bruno Barreto cujo título é o mesmo (*O que é isso, companheiro?*), e lançado no ano de 1997 (dezoito anos após a publicação da obra) retrata os detalhes do sequestro do embaixador norte-americano Charles Burke Elbrick, ou seja, alguns eventos que são descritos no livro são descartados no filme.

De acordo com Johnson (1982), o cineasta ao adaptar um filme de uma obra literária, tem duas opções, nas palavras do autor “ou ele conta a história pedaço por pedaço e traduz, não a palavra em si, mas as coisas às quais as palavras fazem referência, ou traduz o assunto e para isso é necessário dar-lhe outro desenvolvimento e sentido” (JOHNSON 1982, *apud* SILVA, 2012). No caso do filme, o foco principal é o sequestro, pois não se inicia com de forma igual a autobiografia de Fernando Gabeira. A respeito da adaptação, pode-se afirmar que é o:

estudo da relação entre narrativas literárias e cinematográficas, portanto, não se restringe ao campo do que se convencionou chamar de “adaptação”, não se limita à análise dos procedimentos formais utilizados para recriar, através de uma arte mista como o cinema, uma intriga inicialmente tecida apenas com palavras, embora a quantidade de filmes baseados em obras literárias seja praticamente incontável. O fenômeno de leitura/reescrita de textos literários pelo cinema tem permitido várias abordagens, que, por diferentes vias, contribuíram não só para que se pensassem os pontos de contato entre as duas artes, mas também suas particularidades. (FIGUEIREDO, s/d p.18)

Ou seja, a adaptação não só se restringe a uma cópia “fiel” seja do texto literário ou cinematográfico, mas pode ser uma recriação através de certa abordagem da obra. Como mencionado anteriormente, verifica-se que na obra literária, a trama se inicia com o testemunho de Gabeira ao golpe no Chile. É importante ressaltar que o autor estava na capital chilena Santiago, naquela ocasião, como exilado político, e testemunhou o golpe no Chile, correndo risco de vida. Vejamos como o jornalista inicia o relato de *O que é isso, companheiro?*, através da evocação dos momentos de pânico que ele viveu fugindo do golpe pelas ruas da capital chilena:

Irarrazabal chama-se a rua por onde caminhávamos em setembro. É um nome inesquecível porque jamais conseguimos pronunciá-lo corretamente em espanhol e porque foi ali, pela primeira vez, que vimos passar um caminhão cheio de cadáveres. Era uma tarde de setembro de 1973, em Santiago do Chile, perto da Praça Nunoa, a apenas alguns minutos do toque de recolher. (...) Caminhávamos rumo à Embaixada da Argentina, deixando para trás uma parte gelada da cordilheira dos Andes e tendo à nossa esquerda o estádio Nacional, para onde convergia o grosso do tráfego militar na área. (...) Na esquina com a rua Holanda, somos abordados por alguém que nos pede fogo. Uma pessoa parada na esquina. Parecia incrível que se pudesse estar parado na esquina, naquele momento. Vera me olhou com espanto e compreendi de estalo o que queria dizer: - Coitado, vai cair breve nas mãos da polícia. (...) Ele se curva para acender o cigarro e vemos seus dedos amarelos. A chama do fósforo ressalta as



olheiras de quem dormiu pouco ou nem dormiu. Certamente era de esquerda, o cara parado na esquina. E, como nós, estava transtornado com o golpe militar, tentando reatar os inúmeros vínculos emocionais e políticos que se rompem num momento desses. (...) Tive vontade de aconselhá-lo: se cuida, toma um banho, não dá bandeira, se manda, sai dessa esquina. Mas compreendi, muito rapidamente, que seria absurdo parar para conversar na esquina de Irarrazabal com Holanda, naquele princípio de primavera. (...) Nós também estávamos numa situação difícil. A alguns minutos do toque de recolher, a meio caminho da Embaixada da Argentina, nossas chances eram essas: ou saltávamos para dentro dos jardins e ganhávamos asilo político, ou ficávamos na rua, em pleno toque de recolher. Se ficássemos na rua seríamos certamente presos e teríamos, pelo menos, algumas noites de tortura para explicar o que estávamos fazendo no Chile, durante a virada sangrenta que derrubou a Unidade Popular (GABEIRA, 1979, p. 2).

O longo trecho acima relata o golpe que Gabeira testemunhara em seu exílio em Santiago, no Chile. Assim como no Brasil, muitas foram as organizações que tentavam combater a ditadura. Nesse termo, duas ou mais pessoas juntas nas ruas, mesmos que não fossem guerrilheiros ou grupos que protestavam contra a Ditadura, eram consideradas suspeitas e os militares as prendiam e torturavam.

Em relação ao início do filme, verifica-se que inicia com um cartão postal da cidade do Rio de Janeiro, com as imagens em coloração preto e branco (que remete a algo acontecido no passado), com um breve resumo do que foi a ditadura civil-militar no Brasil e com um samba canção como fundo musical (remete a uma da tradição dos cariocas o “samba”). Posteriormente, mostra-se uma manifestação que aconteceu na Ditadura em coloração preto e branco, com o cartaz “Abaixo a Ditadura”, e provavelmente registrada de uma câmera amadora por indivíduos que participaram dos manifestos contra o regime ditatorial. Em seguida, mostra a cena na TV do momento em que o homem pisou na lua, o diálogo entre os três personagens (dois que posteriormente aderiram a luta armada) e uma singela homenagem ao embaixador dos EUA no Brasil.



**Imagem 1.** Manifesto contra a ditadura civil-militar no Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=21aAsdNizI4>. Acesso em 20/10/2018

Percebe-se que, no filme, Bruno Barreto acrescenta mais personagens, como no caso da personagem feminina Renée, que no livro em nenhum momento é citada. No elenco do filme há atores como: Alan Arkin (no papel do embaixador Charles Burke Elbrick), Fernanda Torres (a guerrilheira Maria), Pedro Cardoso (guerrilheiro com o codinome Paulo, no caso, Fernando Gabeira), Luiz Fernando Guimarães (Marcão), Claudia Abreu (guerrilheira Renée) e Nelson Dantas (Toledo, o líder do sequestro).

Embora Bruno Barreto foi um dos grandes produtores de filmes em Hollywood, é considerado um dos artistas do “cinema novo latino-americano”, pois “As grandes ditaduras militares do Cone Sul e a progressiva aparição do tema da dívida externa no continente foram mais freio que impulso para uma arte ainda jovem para esses países”. (GONÇALVES, 2013, p.19).

Outro aspecto interessante no filme é que entre uma cena e outra, há uma legenda explicando a data, mas não é em língua portuguesa, mas em língua inglesa, nota-se um interesse em divulgar o ocorrido no país para outros países ou gerações que não conhecem a história.

Dessa forma “A ideia era produzir um cinema diferente, nem de entretenimento, nem de evasão; o cinema devia servir à conscientização sobre os problemas da pobreza e da exploração da América Latina e sobre a política entreguista e antipopular de suas classes governantes”.

## Conclusão

Ao fim deste trabalho pode-se concluir o quão complexo são as imagens e as ferramentas utilizadas pelo cinema. Os elementos especificados no filme, foram estrategicamente pensados e organizados pela direção, desde a adaptação do livro (focar principalmente na lutar armada, em vez de relatar desde o momento em que o autor escreve seu texto no exílio, o fato de acrescentar outra personagem feminina na trama e etc.).

No final, percebe-se que a adaptação fílmica aborda cenas importantes escritas no livro, como por exemplo: o momento em que uma das balas atingiu Gabeira, a foto que o grupo tira antes do exílio, o momento em que Fernando se depara com a companheira “Maria” em um cadeira de rodas, devido as torturas, dentre outros.

A respeito do personagem “Fernando/ Paulo”, nota-se que ele pode não ser considerado um “herói-romântico” projetado em clássicos de Hollywood, pois assim como no livro, verifica-se que os personagens são muito jovens e cheios de ideais, que por muitas vezes, não se concretizaram. A meu ver, Gabeira em seu livro certa reflexão sobre o período, critica/questiona aos grupos de esquerda, que por sua vez, muitos do integrantes dos grupos não tinham consciência ou não sabiam a causa de estarem lutando por serem jovens. No filme, um dos torturadores o capitão “Brandão” menciona em um diálogo com a sua esposa que o questiona a respeito das torturas, e se era um dos torturadores, Brandão menciona que esses jovens são “inocentes” e cheios de “sonhos”, mas que prestam serviços cegamente a “pessoas perigosas a pátria”.

A respeito da adaptação, pode-se afirmar que o cinema conta com técnicas e recursos para elaborar os seus amoldamentos, uma vez que o tempo transcorre de forma diferente: muda-se o meio de comunicação, os recursos, as ferramentas, a linguagem escrita para linguagem falada, ou seja, o filme não poderá ser fiel, assim, como espera os espectadores.

## Referências

ABONÍZIO, Juliana. **O Protesto dos Inconscientes**: Raul Seixas e Micropolítica. São Paulo: UNESP/Assis, 1999. (Dissertação de Mestrado)

ARÃO REIS FILHO, D. (et alii). **Versões e ficções – o sequestro da história.** São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 1997.

ARRUDA, José; PILLETI, Nelson. **Toda a História:** História Geral e História do Brasil. São Paulo: Ática, 2002.

ARNS, Dom Paulo Evaristo (Org.). **Brasil: nunca mais.** 16 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

COMPARATO. In: TELES, Janaina (Org.). *Mortos e desaparecidos políticos reparação ou impunidade?*. 2ª edição. São Paulo: Humanistas/FELCH/USP, 2001.

HABERT, Nadine. *A década de 70: apogeu e crise da ditadura militar brasileira.* São Paulo: Ática, 1992

DE FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain. Literatura e interseção dos campos artísticos na cultura multimídia. **FronteiraZ**, n. 15, p. 135-149, 2015.

GABEIRA, Fernando. **O que é isso, companheiro?** 1 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

GONÇALVES. Mariana Mól. **Cinema na América Latina:** uma breve introdução de uma trajetória em eterno recomeçar. Disponível em: [www.fumec.br/revistas/mediacao/article/view/1459](http://www.fumec.br/revistas/mediacao/article/view/1459) Acesso em: 23/10/2018.

SILVA. Thais Maria Gonçalves da. **Reflexões sobre adaptação cinematográfica de uma obra literária.** Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/viewFile/2175-7917.../23272>. Acesso em: 23/10/2018.

## 2. Outras artes

O que é isso, companheiro?. Direção: Bruno Barreto. Produção: Lucy Barreto e Luiz Carlos Barreto. Intérpretes: Pedro Cardoso, Fernanda Torres, Cláudia Abreu, Matheus Nachtergale, Luiz Fernando Guimarães, Fernanda Montenegro. Roteiro: Leopoldo Serran, a partir do livro de Fernando Gabeira. Música: Stewart Copeland. EUA: RioFilme Miramax, 1997. 1 DVD (110 min.)

## LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O GÊNERO CONTO COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO

Aline Olívia dos SANTOS<sup>17</sup> (PG-UEMS/DOURADOS)  
Geraldo José da SILVA<sup>18</sup> (UEMS/DOURADOS)

**RESUMO:** A leitura e a escrita merecem pauta de reflexão em todos os níveis de escolarização, principalmente no Ensino Fundamental. A realidade educacional tem mostrado que um dos maiores desafios dos agentes de letramento é motivar os educandos a lerem e a escreverem. Isto posto, este trabalho trata de uma experiência didática vivenciada no 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública do município de Dourados-MS, no ano de 2018, por ocasião do desenvolvimento de uma pesquisa em nível de Mestrado Profissional em Letras/UEMS/ Dourados-MS. A pesquisa segue os preceitos da pesquisa-ação e baliza-se nos pressupostos teóricos da intervenção à luz dos estudos de Thiollent(2011). A dificuldade de ler e de escrever dos alunos-colaboradores justifica a realização das atividades geradoras da intervenção feita, uma vez que se acredita no papel mediador do professor no processo de ensino-aprendizagem. Não há dúvida de que a leitura e a escrita, por meio de estratégias epistemologicamente pensadas, possam contribuir para a formação acadêmica e cidadã do indivíduo. O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de uma proposta de intervenção aplicada na turma mencionada, com o fito de motivar a leitura e ampliar a capacidade de produção textual dos discentes, considerando o exercício da reescrita. Metodologicamente, foram feitas leituras e análises de contos levando em conta aspectos conteudísticos e formais. Após esta etapa, fez-se a produção e a intervenção com a reescrita. Os resultados mostram que a intervenção e a mediação do professor produzem efeitos positivos tanto no que se refere à leitura quanto à produção textual na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; Escrita; Ensino fundamental; Gênero conto; Intervenção.

### INTRODUÇÃO

Falar de leitura e de escrita na escola, embora pareça redundante, este assunto sempre será merecedor de reflexão por parte da escola como um todo. Acreditamos que a leitura é um elemento fundante do indivíduo. Saber ler e escrever não é esnobe e sim uma necessidade do ser humano. Vivendo em um mundo midiático e de muitos meios de comunicação, a escola deve se aprimorar e oferecer oportunidades para que o aluno se torne um leitor competente.

---

<sup>17</sup> [aliclau2007@hotmail.com](mailto:aliclau2007@hotmail.com) (SED/MS/PG-UEMS/Dourados-MS)

<sup>18</sup> [geraldo@uems.br](mailto:geraldo@uems.br) (UEMS/Dourados-MS)

Diante de tantos desafios, um em especial nos chamou a atenção: como fazer com que alunos leiam e escrevam na escola? Observando a realidade dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Dourados/MS, ano de 2018, propusemos uma intervenção pedagógica sob a baliza teórica da pesquisa-ação de Thiollent (2011).

Considerando a série participante na pesquisa e em atendimento do programa didático indicado em consonância com os Parâmetros Curriculares da Educação Básica estadual, trabalhamos o gênero textual conto. Esse gênero foi eleito por apresentar uma narrativa linear e trazer à tona diversos temas passíveis de reflexão pertinente à realidade dos alunos-colaboradores. A falta de interesse pela leitura e a consequente dificuldade de escrita dos alunos envolvidos justificam a proposta de intervenção aplicada. Além disso, a necessidade de o professor planejar e apresentar atividades resolutivas para os problemas que se apresentam no cotidiano escolar corroboram a pesquisa realizada.

Como aporte teórico para subsidiar a pesquisa, a proposta de intervenção e a reflexão e análise, elegemos a contribuição de Bakhtin (1995), Solé (1998), Coelho (2000), Marcuschi (2008), Thiollent (2011), Passarelli (2012), dentre outros.

Para atingir os objetivos almejados, fez-se necessário um percurso metodológico balizado na pesquisa-ação de Thiollent (2011). Foram aplicadas atividades envolvendo pesquisa sobre o gênero conto, leituras e análise de contos. Após a produção da primeira versão, foi feita a leitura dos textos pelos alunos-autores. Em seguida, a pesquisadora recolheu as produções para avaliação e correção levando em conta aspectos estruturais, contedísticos e formais. De posse das correções indicativas da professora-pesquisadora, os alunos-autores fizeram a reescrita (segunda versão). Ressaltamos que a segunda versão também sofreu a mesma avaliação. Os resultados apontam que os objetivos foram atingidos e o aporte adotado sustentou a análise feita na intervenção, corroborando com as ações desenvolvidas em sala.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A importância da leitura para a formação do indivíduo

O ser humano é um ser social por natureza e a interação é a base das relações interpessoais. A comunicação oral ou escrita é feita por códigos de uma dada língua e a língua é efetivada na linguagem (língua em uso). Nesta esteira conceitual, o ato de ler é de fundamental

importância para o indivíduo. Em se tratando de educação, a leitura deve ser a mola mestra no letramento do indivíduo para o exercício da cidadania. Entende-se que a escola é um lugar basilar para que a leitura seja motivada e apreciada por todos os agentes de transformação sociocultural como é o caso dos professores e dos alunos em uma dada comunidade. Muitos estudiosos discutiram e discutem sobre a leitura como sendo elemento fundante ao ser humano. Nesta perspectiva de reflexão, Silva; Zilberman (2005, p. 12) destacam que:

Enquanto prática, a leitura associa-se desde seu aparecimento à difusão da escrita, à fixação do texto na matéria livro (ou numa forma similar a essa) à alfabetização do indivíduo, de preferência na fase infantil ou juvenil da sua vida, e à adoção de um comportamento mais pessoal e menos dependente dos valores tradicionais e coletivos, veiculados por meio oral através da religião e dos mitos.

Os novos tempos, cada vez mais exigentes, urgem por uma pedagogia da leitura que considere um caráter interdisciplinar. Isso leva especialistas de várias áreas a discutirem a necessidade de modificar as práticas da leitura na escola e fora dela. Sobre esse aspecto, Silva; Zilberman (2005, p. 16) argumentam que:

No campo das ciências humanas voltadas as manifestações verbais, constata-se por seu turno, diferentes teorias à natureza da leitura, orientadas algumas para a discussão dos modos como se dá a aquisição da linguagem pelo falante e pelo leitor, outras à reflexão sobre a organização do texto e sua relação com o receptor, terceiras à descrição das modalidades de percepção estética da obra de arte.

A respeito da importância da leitura, também buscamos a contribuição de Marcuschi (2005), ocasião em que o autor faz algumas reflexões sobre leitura e compreensão de texto, sugerindo:

que se considerem tanto o texto oral como o escrito, e que se tome o ato individual da leitura como uma prática social. Três são os meus objetivos neste trabalho: (1) evidenciar a importância de tratar textos escritos e orais na escola, extraídos sempre de fontes autênticas; com isso busco desmistificar a dicotomia radical entre oralidade X escrita, já que a escrita tem traços da oralidade, [...]; (2) deixar claro que a escrita não tem um valor intrínseco e autônomo, distinguindo os indivíduos entre os incapazes de pensar logicamente (iletrados) e os capazes de pensar logicamente (letrados); (3) mostrar alguns dos mecanismos e fatores envolvidos na atividade de compreensão de texto, sugerindo que na prática escolar se desenvolva maior

respeito pela criatividade do aluno sem submetê-lo compulsoriamente a respostas sempre estanques, como se um texto só tivesse apenas uma leitura (MARCUSCHI, 2005, p. 40).

Vê-se que a leitura é fundamental para que uma sociedade seja mais propensa ao crescimento sociocultural e, para isso, deve se valer de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do aluno. Nesse aspecto, somente uma educação voltada à leitura crítica fará a diferença numa sociedade para que seja mais democrática e autônoma em seus discursos e ideias. Diante disso, cabe ao professor estabelecer estratégias para que o ato de ler seja uma constante na vida dos alunos e que, por meio dessas leituras, o educando sinta a real necessidade de obter maiores conhecimentos e, não menos importante, o prazer de ler.

Espera-se que, uma vez iniciada e motivada na escola, a leitura faça parte da vida do cidadão leitor. Dito isso, é inegável a necessidade de se rever as práticas acerca da leitura na escola, proporcionando ao cidadão uma leitura mais crítica e mais prazerosa.

## 2.2 Leitura na perspectiva dos documentos oficiais e a práxis escolar

Tanto os PCN (BRASIL, 1998) quanto os Referenciais Curriculares de Mato Grosso do Sul (2012), documentos oficiais vigentes, desempenham funções orientadoras do fazer pedagógico na rede básica de ensino. Estes documentos oficiais têm importância singular aos agentes de letramento, sugerindo-lhes parâmetros e possíveis procedimentos no processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Em relação à leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) destacam que o objetivo principal do ensino de língua portuguesa é o domínio da linguagem. Como se vê, não resta dúvida de que o ensino da leitura faz-se necessário em todas as instâncias do processo de ensino-aprendizagem. Para o domínio de uma competência leitora é importante que a escola forme um leitor competente e, nesse aspecto, os PCN (BRASIL, 1998) explicam que a leitura deve ser uma atividade que implica estratégias e enfatizam que, sem essas estratégias, não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p.68). Alguns valores e práticas de linguagem são indicados nos PCN (BRASIL, 1998, p. 64), sendo eles: a de um posicionamento crítico diante de textos, o interesse da leitura como fonte de informação, aprendizagem, lazer e arte; o



interesse, iniciativa e autonomia para ler textos diversos adequados à condição atual do aluno e atitude receptiva diante de leituras desafiadoras.

Concernente ao Referencial Curricular no Ensino Fundamental da Rede Estadual e servindo como parâmetro ao trabalho pedagógico no Mato Grosso do Sul, vale destacar que este documento surgiu como instrumento para o profissional da educação no Estado baseando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como referência. Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, as propostas contidas no Referencial Curricular da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul (2012), mencionam que:

O ensino de Língua Portuguesa objetiva a expansão das possibilidades do uso da linguagem com desenvolvimento de quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. E, para o desenvolvimento dessas habilidades, os conteúdos de Língua Portuguesa estão organizados nos eixos: Oralidade, Prática de Leitura, Produção de Texto e Análise e Reflexão sobre a Língua [...]. As práticas de leitura deverão cultivar o desejo de ler, o que significa ser uma prática pedagógica eficiente, pois para tornar os estudantes bons leitores é preciso desenvolver muito mais do que a capacidade de ler. Há necessidade de despertar neles o gosto pela leitura. As atividades com a leitura partem da exploração de diversos gêneros textuais e literários, considerando a leitura imagética, silenciosa, oral e coletiva, leitura compartilhada e outras, em que diferentes objetivos, para com a leitura, exigem textos diversificados (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.59-60).

Levando em consideração a necessidade e a importância do ensino da língua portuguesa e, por conseguinte, da leitura e produção textual, os documentos oficiais sugerem ações pedagógicas para que o docente avalie, reflita e faça as adaptações visando metas básicas de proficiência do discente de acordo com as etapas/séries de aprendizagem.

Fica evidente que os documentos oficiais, referentes ao ensino, são instrumentos orientadores aos docentes em várias áreas do conhecimento. A escola, como um todo, deve estudar e otimizar possíveis metas no processo-aprendizagem. Nesta esteira reflexiva, os Referenciais Curriculares do estado de Mato Grosso do Sul mencionam que:

Com as transformações pelas quais a sociedade vem passando, as formas de produção e aquisição dos saberes também vão se modificando. Cabe então, ao professor, o compromisso de mediar a construção do processo de conceituação, a ser apropriada pelos alunos, efetivando a promoção da

aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades e competências para que eles participem ativamente da sociedade (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.25).

Considerando os pressupostos referenciados nos documentos oficiais no que se refere à leitura, ambos os documentos enfatizam a leitura como base para a construção e ampliação de saberes. Com isso, a leitura assume papel de fundante do indivíduo. Dada a importância que o ato de ler tem na vida do cidadão, acreditamos que a escola deva oferecer as condições necessárias para que a leitura de fato aconteça.

### 2.3 Produção textual na escola: algumas reflexões

Muito se tem discutido que os alunos não gostam de ler e muito menos de escrever. No mundo escolar essa realidade se mostra como o grande obstáculo a ser transposto. Em tempos de tantas facilidades de acesso à informação, à leitura (literária ou informativa) o ato de ler continua apresentando lacunas na escola e na sociedade. Uma leitura transitiva que exija complemento extra texto ainda requer ações pedagógicas claras e bem planejadas por parte dos educadores. Os estudos de Passarelli (2012) postulam que a motivação e a exploração textual podem influenciar de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem, especificamente, quando se trata da escrita.

As estratégias de leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem, por meio de uma intervenção consciente, podem levar ao educando a aprimorar seu conhecimento e desenvolvimento enquanto sujeito na escola e fora dela. Nesta perspectiva, vale destacar a reflexão que nos mostra Passarelli (2012):

O interesse dos estudantes em cooperar para com o processo dialógico poderia ser suscitado se o professor se dispusesse a ouvir o que os alunos têm a falar. Por meio do processo cooperativo entre alunos e professor, podem ser desenvolvidas nos jovens as habilidades de expressar suas opiniões (ao verbalizarem suas experiências), de discutir, de argumentar e contra-argumentar opiniões, de aprender a ouvir, de contar fatos (ou casos pessoais), de interpretar e, além disso, pode-se, quem sabe, propiciar a aquisição de novos conhecimentos (PASSARELLI, 2012, p.86).

Vê-se que o processo de ensino-aprendizagem requer empenho do profissional de educação em promover a motivação e o interesse pela leitura no educando. Assim, as estratégias

pedagógicas adotadas podem permitir que a aprendizagem ocorra de forma efetiva e, nesse processo, tanto a leitura quanto a escrita se completam permitindo o aprimoramento contínuo do indivíduo na esfera escolar e na esfera social.

#### 2.4 O gênero textual: conceitos gerais

Os estudos bakhtinianos contribuíram para a noção de gênero que hoje é veiculada nos estudos relacionados ao texto. Bakhtin explica o emprego da língua como enunciados e que “as atividades humanas estão ligadas ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p.261).

Bakhtin (2003) mostra, por meio de sua teoria fundamentada no diálogo, a importância do sujeito nas comunicações e no uso da linguagem nos contextos históricos, ideológicos, sociais e culturais. Segundo o autor, nessas instâncias, é possível analisar as formações discursivas dos meios de comunicação e, assim, apontar as diversidades de gêneros textuais que se realizam por meio de sua especificidade. Isso posto, pode se inferir que os estudos bakhtinianos colaboraram significativamente para o esclarecimento dos tipos de discursos usados na sociedade no seu sentido concreto.

Em relação à definição *de gêneros*, Marcuschi (2008, p.19) explica que “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. E como prática social mudam constantemente de acordo com as necessidades sociais e históricas, servindo para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas. O autor elucida que não existe uma comunicação que não seja feita por meio de um gênero textual.

#### 2.5 O gênero textual conto como elemento motivacional para leitura e escrita na escola

Os gêneros textuais desempenham funções comunicativas dos interlocutores de acordo com os objetivos intencionais que se tenham sócio-historicamente situados. Contar e ouvir histórias faz parte da cultura do homem. Entre tantos gêneros textuais existentes, neste artigo, tratamos do conto como instrumento didático para a leitura e produção textual no ensino fundamental II. Esse gênero textual (conto), geralmente, apresenta uma narrativa curta e centra-se em refletir um tema em torno de um conflito. A estrutura narrativa tem como elementos estruturais *situação inicial, poucos personagens, espaço, tempo, conflito, clímax e desfecho*.

Assim, o conto por apresentar características de *uma* organização estrutural simples, com apenas um conflito, mantém o interesse de quem lê pela sua brevidade na forma que é narrada. Prendendo a atenção do leitor pela brevidade da história e seu desfecho. Ampliando os informes sobre conto, Gancho (2002) adiciona que o conto:

É uma narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens. O conto é um tipo de narrativa tradicional, isto é, já adotado por muitos autores nos séculos XVI e XVII, como Cervantes e Voltaire, mas que hoje é muito apreciado por autores e leitores, ainda que tenha adquirido características diferentes, por exemplo, deixar de lado a intenção moralizante e adotar o fantástico ou o psicológico para elaborar o enredo. Obs.: Tanto o conto quanto a novela podem abordar qualquer tipo de tema (GANCHO, 2002, p.8).

Coelho (2000) explica que o gênero textual conto acompanha o homem desde os primórdios. Apresentava-se oralmente em histórias que eram transmitidas pelos povos e depois foi se afirmando com caráter literário. Suas características são condensadas e, como todo texto narrativo, possui características como: um narrador que pode ser onisciente ou narrador observador, personagens principais e secundários, espaço, tempo e um enredo que tem uma sequência de ações: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Os personagens são poucos e tudo gira em torno de um conflito. Apresenta uma sucessão ou uma sequência de movimentos para se narrar/contar. Os contos seguem uma estrutura sequencial envolvendo: *introdução*, *desenvolvimento lógico das ideias* e uma *conclusão*, com uma sucessão de fatos que culmina numa organização lógica dos fatos dentro do enredo. Todos os contos são narrativos.

Com essas características simples, o conto se torna um importante recurso pedagógico no que tange à motivação dos alunos a lerem, e, por conseguinte, a escreverem.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

Para a realização da pesquisa, buscamos escopo teórico em Thiollent (2011, p. 2) que define pesquisa-ação como aquela que “consiste em acoplar pesquisa e ação em um processo no qual os autores implicados participam, junto com os pesquisadores, [...] buscando e experimentando soluções em situação real.”

Para o autor, a pesquisa-ação é possível quando existem elementos como: iniciativa de pesquisa por parte do grupo; quando há autonomia dos atores na definição dos objetivos; todos os grupos envolvidos são chamados à participação; quando há liberdade de expressão; os grupos são informados dos resultados; as ações são negociadas.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2011, p. 14).

Em consonância com a base teórica adotada (pesquisa-ação), foi aplicado um projeto de intervenção de coleta e análise de dados. É uma pesquisa qualitativa, ou seja, o importante é observar como os alunos interpretam fenômenos sociais inseridos no contexto. Assim, a intervenção se tornou mais precisa com estratégias propostas e que realmente influenciarão o modo de ler e escrever dos alunos por toda a vida.

Foram realizadas atividades envolvendo pesquisa sobre o gênero conto, leituras e análise de contos e escrita de contos. Após a produção da primeira versão, foi feita a leitura dos textos pelos alunos-autores, a pesquisadora recolheu as produções para avaliar e corrigir. De posse das correções indicativas da professora pesquisadora, os alunos-autores fizeram a reescrita (segunda versão). A segunda versão também sofreu a avaliação. Feito isso, as produções serão publicadas em um caderno de contos dos alunos como produto da intervenção didático-pedagógica aplicada.

### 3.1 Composição do corpus

O *corpus* da pesquisa desenvolvida é composto de 25 (vinte contos produzidos pelos alunos-autores) e faz da dissertação de mestrado da pesquisadora. Para este artigo, apresentamos 02 (dois) contos, sendo 01 (um) de cada aluno-autor a título de ilustração do trabalho realizado. Os contos eleitos para esta amostragem são resultados, após a reescrita que levou em conta a intervenção da pesquisadora, seguindo critérios de correção e avaliação quanto ao cumprimento de aspectos estruturais e formais da narrativa contista.

### 3.2 Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada em dois momentos e envolveu critérios avaliativos quanto aos aspectos de forma e conteúdo. Num primeiro momento, fez-se a análise de forma global do total de textos e no segundo momento, foram eleitos dois contos dos alunos: um que atendesse a proposta do gênero em estudo, tanto do ponto de vista formal quanto do conteúdo, tido como um bom texto com relação à feitura e ao atendimento das características do conto. O outro texto, embora atenda às características da narrativa contista, apresenta falhas quanto às características de forma e conteúdo do gênero conto.

#### 3.2.1 Análise global

Os critérios envolveram aspectos estruturais (elementos da narrativa ficcional/conto) e também aspectos linguístico-gramaticais/formais. Fez-se necessário mencionar que todos os textos foram lidos, analisados (primeira versão) e, após isso, foram feitas as indicações de correção para o processo de reescrita, gerando assim, a segunda versão. Os contos eleitos para a análise, a seguir, é o resultado da segunda versão. Por uma questão ética, a autoria é marcada apenas pelas iniciais dos nomes dos alunos-autores.

#### 3.2.2 Análise ilustrativa de dois textos/contos

##### ***Conto “Os passos” da aluna-autora: L.S. F.***

*Certa noite, estava eu sentada na calçada de minha casa e as minhas companhias eram a Lua, as estrelas e alguns animais que vagavam pelas ruas desertas da cidade.*

*Em uma esquina, havia um cão revirando a lata de lixo em busca de alimento. Na outra, próxima a mercearia, uns ratos entrando e saindo do esgoto.*

*Eu resolvi sair para andar, tentar esquecer os problemas, até que ouvi uns passos atrás de mim. Passei a andar mais rápido, morrendo de medo, sem olhar para trás. Comecei a tremer e suar frio. Meu coração acelerado e aqueles passos não paravam de me seguir. Virei*

*depressa e não havia nada além de sombras. O medo aumentou, ou estava louca ou estava sendo seguida por algo sobrenatural.*

*Comecei a correr, até parar numa esquina próxima à minha casa. Bem ofegante, olhei novamente para trás e nada! Continuei a andar tentando me manter calma.*

*Já mais tranquila, finalmente cheguei à minha casa. Peguei na maçaneta da porta, ainda meio trêmula devido ao susto e a corrida, quando rodei a maçaneta, a porta não abriu. Procurei as minhas chaves em todos os bolsos que tinha e não as achei.*

*Os passos voltaram e o medo veio em dobro. Estava meio tonta, mal conseguia me manter em pé. Eu tentei gritar, mas a voz não vinha. Aquele som se aproximava cada vez mais, não havia saída. Então, eu caí da cama com o barulho alto do despertador.*

Em linhas gerais, o conto da aluna-autora L.S.F atende aos requisitos estruturais da narrativa conto. Quanto aos aspectos envolvendo os elementos da narrativa, nota-se que o texto da aluna-autora apresenta uma perspectiva do acontecimento enredístico centrado no suspense, no mistério e isso fica notório no desfecho surpreendente na conclusão do conto da aluna-autora.

No que tange ao foco narrativo, prevalece o uso da primeira pessoa, ou seja, a narradora conta e vive a história que acontece. Na narrativa segue-se um tensionamento que culminará com o desfecho. Vê-se que o desfecho ocorre de forma surpreendente, pois a aluna-autora levou a história para um *final* que não era o que se esperava. A aluna-autora utilizou-se de recursos de suspense para prender a atenção do leitor devido ao conflito experienciado pela protagonista. Sobre os aspectos formais, a aluna-autora não apresentou tantos danos quanto aos aspectos de textualidade, servindo-se, com certa regularidade, das normas da gramática em seu texto.

Vê-se que a aluna-autora conseguiu produzir o seu texto com êxito tanto nos aspectos estruturais como nos aspectos formais. O resultado obtido pela aluna-autora demonstra que a motivação envolvendo a leitura e análise prévias do gênero conto contribuiu para a articulação da narrativa dessa aluna. A ação pedagógica aplicada propiciou mais segurança e criatividade no processo de escrita textual.

Passamos a apresentação do conto “A grande escalada”, do aluno-autor: W.S.B.

### Conto “A grande escalada”, do aluno-autor: W.S.B.

*Numa bela noite estrelada, um grupo de amigos combinaram uma grande escalada no meio da mata.*

*Dias passaram e eles foram para grande escalada. Tudo parecia tranquilo. Eles caminhavam pela mata, mas não esperavam que ia acontecer uma coisa horrível. Subiram na montanha e quando chegaram no topo curtindo aquela vista, veio um dilúvio, que fizeram eles descer rapidamente e quando chegaram lá embaixo arrumaram seus equipamentos bem rápido e veio tipo uma onda gigante e levaram eles com a força d'água para bem longe. Passaram à noite na mata desacordados, quando amanheceu o dia eles acordaram todos machucados e foram ajudando uns aos outros.*

*Dias passaram, mas infelizmente 3 pessoas morreram. E o resto das pessoas conseguiram sobreviver e saíram dessas vivos.*

O conto “A grande escalada”, do aluno-autor W.S.B, embora seja uma narrativa linear e simples contempla as características do gênero textual conto. Percebe-se que o texto do aluno (W. S. B.) “A grande escalada” apresentou todos os elementos estruturais de um conto: situação inicial, conflito, complicação, clímax e desfecho. Observa-se que o aluno-autor do texto escreveu sobre aventura, apontando para o tipo de conto chamado conto de ação, tendo como tema uma aventura entre amigos. O conflito da história acontece no momento em que uma onda gigante os derruba na montanha, dando sequência para o clímax, onde os personagens ficam machucados. Em relação ao espaço, a história se passa numa montanha, tendo como foco narrativo a terceira pessoa e finaliza de uma forma trágica.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada revelou que os objetivos foram alcançados. A experiência da proposta de intervenção mostrou-se desafiadora, exigente e trabalhosa, mas também satisfatória. A turma envolvida foi participativa e colaborou de forma surpreendente. As atividades aplicadas permitiram que os alunos pudessem verificar os erros e também acertos nas produções textuais. Os resultados obtidos mostram que houve melhora significativa nas produções dos alunos-autores. Além disso, o incentivo à leitura ajudou a adesão de novos leitores e também em



adquirirem mais competência linguística para falar e escrever, reconhecendo conceitos, tais como, gênero textual e as características que determinam cada um. Neste caso, o conto por ser um texto mais curto e com o desenvolvimento da narrativa mais breve estimulou a criatividade nos alunos e também ajudou a encorajá-los a escrever e reescrever.

Vale ressaltar que alunos-autores que apresentavam certa apatia com relação à leitura e à produção textual se sentiram mais corajosos e, diante das atividades coletivas, passaram a participar e interagir com os colegas. De posse dos contos produzidos, avaliados e reescritos por eles, foram feitas rodadas de leitura em sala. A experiência da pesquisa-ação realizada com as intervenções pedagógicas confirma que valeu o percurso percorrido durante o desenvolvimento do mestrado profissional em Letras (Proletras/UEMS/Dourados) e que este trabalho não é um fim e sim mais uma possibilidade de proposta de leitura e de produção textual na escola.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. 1995. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, pp.277-326.
- BAKHTIN, Mikhail. 1995. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, pp.277-326
- BORTONI- RICARDO, Stella Maris. In: \_\_\_\_\_ (Org). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.45-64.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.
- MARCUSCHI, Antônio Luiz. **Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. Parábola Editorial, 2008.
- MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS- Ensino fundamental**. Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul. 2012.
- PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos Editora, 2012.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. (org.), São Paulo: Ática, 2005.

## A INFLUÊNCIA DA LITERATURA DE MASSA: APROXIMAÇÃO DO LEITOR

### COM O BEST-SELLER “PERCY JACKSON E OS OLIMPIANOS”

Amanda Tiemi Romero OGIMA (UEMS)<sup>19</sup>

Raquel de Oliveira FONSECA (UEMS)<sup>20</sup>

**RESUMO:** Esta pesquisa realiza-se como projeto de iniciação científica pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e tem como objeto o leitor do *Best-seller* Percy Jackson e os Olimpianos do escritor Rick Riordan e a participação deste jovem leitor nos grupos de mídias que discutem a obra. O objetivo é conhecer o papel da literatura infanto-juvenil na formação da criança considerando a orientação de Coelho (2000) de que o livro é mensagem/comunicação entre o leitor e a criança como também compreender o papel da literatura de massa - muitas vezes vista como literatura inferior por parte de determinado grupo da crítica literária - na formação de valores da sociedade contemporânea. Por meio da análise de comentários públicos dentro de grupos no *Facebook*, das postagens públicas no *Twitter* e *Youtube* sobre a série de Riordan, observando a interação dos fãs entre si e com a obra e de que maneira os pontos de vista são negociados no espaço on-line. Atentando-se ainda para as emoções, os sentimentos e os valores que são captados na obra e inseridos na vivência cotidiana do leitor. Para isso, fundamenta-se nos estudos sobre indústria cultural e literatura de massa, conforme os autores Adorno (2002), Horkheimer (2002) e Bossi (2007). Bem como leituras sobre literatura infantojuvenil e letramento literário, segundo os autores Coelho (2000) e Cosson (2014).

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura de massa; *Best-Seller*; Percy Jackson; Formação do leitor; Redes sociais.

**ABSTRACT:** This research is characterized as a project of scientific initiation by the State University of Mato Grosso do Sul and has as its object the reader of the best-seller Percy Jackson and Olympians, by Rick Riordan, and the participation of this young reader on media groups that discuss the work. The objective is to know the role of children's literature on the formation of children considering Coelho's (2000) orientation that the book is a message / communication between the reader and the child, as well as to understand the role of mass literature - often seen as inferior literature by part of a particular group of literary criticism - in the formation of contemporary society values. Through the analysis of public comments within Facebook groups, public Twitter and Youtube posts about the Riordan's series, observing fan interaction with each other and with the work, and how the points of view negotiated in

<sup>19</sup> Acadêmica do curso de Letras com habilitação em português e inglês da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), e-mail: tiemi.romero@gmail.com.

<sup>20</sup> Professora Ma. do curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), e-mail: raqueloliveira@uems.br.

the online space. Also paying attention to the emotions, feelings and values that are captured in the work and inserted into the daily experience of the reader. For this, it is based on studies on cultural industry and mass literature, according to the authors Adorno (2002), Horkheimer (2002) and Bossi (2007). As well as readings on children's literature and literary literacy, according to the authors Coelho (2000) and Cosson (2014).

**KEY-WORDS:** Mass literature; Best seller; Percy Jackson; Reader formation; Social networks.

## INTRODUÇÃO

Protagonistas jovens, pais poderosos, aventuras, amizade e amor. Qual o formato de um livro que faz sucesso, se não um que nos faça querer ser parte deste universo? É possível citar vários títulos com essas cinco características, mas os livros selecionados para esta pesquisa são os Best-Sellers do professor estadunidense Rick Riordan, “Percy Jackson e os Olimpianos”. Os livros da série “Percy Jackson e os Olimpianos” fizeram muito sucesso entre os jovens leitores a ponto de haver muitas interações de fãs em diversas redes sociais como o Facebook, Twitter e youtube, desde comentários de concordância e discordância em relação a atos de personagens e escolhas do autor à incorporação do próprio leitor a história.

O escritor Rick Riordan revela em seu site e no seu livro “Diário dos semideuses” que a sua fonte de inspiração para a série de livros foi o seu próprio filho:

Percy Jackson começou como uma história que eu contava a meu filho Haley na hora de dormir. Na primavera de 2002, quando Haley estava no primeiro ano, ele começou a ter problemas na escola. Logo descobrimos que ele tinha transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, o TDAH, além de dislexia. Ler era difícil para ele, mas Haley gostava de mitologia grega, assunto que lecionei por muitos anos para alunos do segundo ciclo do ensino fundamental. Para mantê-lo interessado na leitura, comecei a contar os mitos em casa. Quando terminei todos, ele me pediu para inventar um novo. O resultado foi Percy Jackson, o semideus moderno com TDAH e dislexia, inspirado nas dificuldades do meu filho (RIORDAN, 2013, p. 215).

Os livros trazem à tona mitos da mitologia grega em um contexto moderno e juvenil, ressignificando heróis, monstros, deuses, e cenários. O herói da trama chama-se Percy Jackson e junto a seus dois amigos, Annabeth Chase e Grover Underwood, partem em uma aventura para recuperar o Raio de Zeus e comprovar a inocência do nosso herói que foi acusado de tê-lo roubado. Esse é o resumo do primeiro livro, e os quatro livros seguintes, continuam a inserir os

três em aventuras e desafios, nos quais vão vencendo pouco a pouco com ajuda de novos integrantes e vivendo não só desafios do mundo grego, mas também do mundo real.

O autor Rick Riordan, conhecido pela comunidade de fãs da série como “tio Rick”, nasceu em 1964, em San Antonio, Texas, e hoje mora em Boston com a esposa e os dois filhos. De acordo com o próprio *site* sobre o autor disponibilizado pela editora que publica seus livros no Brasil, Intrínseca, o autor best-seller do The New York Times, premiado pela YALSA e pela American Library Association, por quinze anos ensinou inglês e história em escolas de São Francisco, e é a essa experiência que ele atribui sua habilidade em escrever para o público jovem. Além das séries As provações de Apolo, Percy Jackson e os olímpianos e Os heróis do Olimpo, inspiradas na mitologia greco-romana, Riordan assina a bem-sucedida série As crônicas dos Kane, que visita deuses e mitos do Egito Antigo, e Magnus Chase e os deuses de Asgard, que aborda o universo da mitologia nórdica.

É nesse contexto de mitologia misturada ao mundo contemporâneo que encontramos os leitores das séries do Riordan e dessa maneira a pesquisa caminha. Quais são os conhecimentos captados pelos leitores? O que a literatura de massa influencia na vida do leitor? Quais hábitos após a leitura foram incorporados no leitor? Através dos comentários, discussões e postagens públicas dos leitores da série “Percy Jackson e os Olímpianos” nas redes sociais, averiguaremos se estes questionamentos foram respondidos<sup>1</sup>, como a literatura de massa influencia na linguagem do leitor e quais são os pontos positivos e negativos podem ser apontados do consumo desse Best-seller.

As experiências vivenciadas pelos leitores põem em questionamento o papel dos Best-Sellers na formação desse jovem leitor. Papel que muitas vezes foi definido como unicamente diversão e não também como um meio de busca de conhecimento. Aranha e Batista (2009, p. 125) afirmam que a literatura de massa é, muitas vezes, vista como “inferior” por parte de teóricos mais tradicionalistas, especialmente na crítica literária. Posicionamento em sua maioria adotado em relação a outras expressões literárias de cunho popular, sobre os quais pesa a acusação frequente de “nada exigir” do leitor, além do mero entretenimento e desfrute, em contraposição à chamada alta literatura ou literatura culta.

Contamos com as contribuições sobre indústria cultural e literatura de massa dos autores Adorno (2012), Horkheimer (2002), Bossi (2007) e Morin (2011). Para tratar sobre literatura



IV Congresso de Línguas e Literaturas

*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
língua, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

infantojuvenil disporemos de Coelho (2000) e Cosson (2014). Além de outros artigos que possuem temáticas semelhantes e discussões sobre análise literária.

No momento, estamos na fase de estudo da teoria e levantamento de dados, a primeira parte da pesquisa é especificamente de cunho bibliográfico, voltada para os estudos sobre literatura de massa e da literatura infantojuvenil, e a segunda parte, à análise dos textos oriundos de grupos oriundos das redes sociais que estabelecem diálogo com a obra literária selecionada. A parte da análise já realizada será apresentada mais à frente.

## INDÚSTRIA CULTURAL E LITERATURA

Os produtos culturais, sejam eles, por exemplo, seriados da Netflix ou livros Best-sellers, são almeçados por seus consumidores a cada anúncio de lançamento. Estes expectadores esperam ansiosamente vivenciar uma esfera ficcional que os traga emoções e sentimentos. Logo, ao experimentarem o primeiro episódio ou o primeiro capítulo, sentem a necessidade de consumir o próximo capítulo, a segunda temporada da série e quando se dão conta, ficam dependentes de tal conteúdo a ponto de entrar em um ciclo vicioso no qual nunca se está satisfeito, conseqüentemente, se consome mais e mais produtos culturais.

A indústria dará o que queremos ver ao mesmo tempo em que não dará o suficiente, a fim de nos manter dependentes de tal estímulo visual. Essa dosagem é calculada, portanto, a indústria pesquisa o que o consumidor gostaria de ver, sentir e através disso, fabrica seus produtos musicais, fílmicos, editoriais, digitais, etc. Por esse prisma, quando pensamos em literatura de massa, observamos que há uma grande quantidade de livros que servem ao propósito de agradar e satisfazer esse consumidor. Assim, existe uma preocupação acerca do consumo desse material padronizado e produzido em grande escala. Sobre isso, Philadelfio (2003) aponta: “Tendo em vista tais aspectos, diversos estudiosos manifestaram preocupação com o papel do ensino de literatura para o indivíduo e para a sociedade num momento em que a indústria cultural, com recursos sonoros e visuais apelativos, parece criar alternativas para a necessidade de fantasia e de conhecimento simbólico” (PHILADELFIO, 2003, p. 207).

Assim como é um ciclo querer mais e mais divertimento digital, queremos também outros produtos, outros sentimentos e sensações. Nunca estamos satisfeitos e nunca estaremos

enquanto vivermos em uma sociedade que gira em torno da competição e da economia concentrada. Dessa forma a indústria produz cada vez mais produtos, sendo alimentada pelas vontades dos telespectadores e pela sede do lucro.

O princípio básico consiste em lhe apresentar tanto as necessidades como tais, que podem ser satisfeitas pela indústria cultural, quanto por outro lado, organizar antecipadamente essas necessidades de modo que o consumidor a elas se prenda, sempre e apenas como eterno consumidor, como objeto de indústria cultural. Esta não apenas lhe inculca que no engano se encontra a sua realização, como ainda lhe faz compreender que, de qualquer modo, se deve contentar com o que é oferecido (ADORNO e HORKHEIMER, 2002, p. 23).

A indústria cultural não produz algo somente para fins de entretenimento. Assim como todo discurso possui ideologia, os produtos da indústria também transmitem uma ideologia. A indústria cultural tem como objetivo produzir e lucrar com os produtos que fabrica. Entretanto, trabalhar com a cultura é trabalhar com a mente das pessoas. O ser humano é inserido na cultura global ao nascer e durante seu crescimento incorpora seus elementos e os reproduz em sua vida adulta, poucas vezes esta pessoa questiona a cultura no qual está inserido e raramente tenta mudá-la.

Conforme Britto (2006) o simples acesso não é fato ou conhecimento em si. Ela resulta sempre de uma escolha específica entre milhões de possibilidades, escolha esta que, por sua vez, se faz em função das relações que os sujeitos estabelecem no interior da sociedade em que estão inseridos. Em consequência:

A desconsideração, ingênua ou deliberada, da dimensão política do conteúdo da informação e do processo pela qual é constituída e posta em circulação impede a percepção crítica do caráter social e político do conhecimento, oferecendo-lhe uma objetividade e neutralidade que, na prática, significam entendê-lo como algo que está fora da própria história (BRITTO, 2006, p. 80).

Observa-se que no caso da indústria, seus produtos transmitem os ideais daqueles que detêm o poder econômico. E se são os donos do capital os que comandam a indústria cultural, a mensagem que é passada para o público, ou para aqueles que não são donos do capital, é uma mensagem de submissão e meritocracia. Por exemplo, as narrativas conduzem-se por meio da jornada do herói, aquele que apesar de todos os males, triunfa no fim porque se esforçou e conquistou com suas mãos o que queria.

O que era para ser uma diversão se torna em instrumento de manipulação que visa aumentar a produtividade do trabalhador e torná-lo um ser que se conforma com as desigualdades e explorações. “Divertir-se significa que não devemos pensar, que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra. Na base do divertimento, planta-se a impotência.” (ADORNO e HORKHEIMER, 2002, p. 25).

Nessa mesma linha Philadelfio (2003) cita Morin (1997) no que se refere à cultura de massas:

[...] a cultura das massas, denuncia a progressiva “industrialização do espírito e colonização da alma”, por meio de um progresso ininterrupto da técnica, que, penetrando no domínio interior do homem, aí derrama mercadorias culturais, para serem consumidas. Essa indústria cultural tem sido alvo de crítica de diversos intelectuais que protestam contra a industrialização do espírito por subprodutos da cultura que dizem funcionar como barbitúrico (o novo ópio do povo) ou mistificação deliberada, em que o capitalismo desvia as massas de seus verdadeiros problemas (FHILADELFIO 2003, p. 206, apud MORIN, 1997).

A literatura de massa fabricam produtos que serão facilmente vendidos e que encantem o público. Por esse prisma, Aranha e Batista trazem algumas características desse estilo de literatura de entretenimento que a literatura de massa propõe:

Na literatura de entretenimento é possível notar o empenho autoral no sentido de promover uma experiência de totalidade em relação do leitor, ou seja, uma experiência de leitura que aposta na vinculação e aproximação da relação texto-leitor. Para tanto, a poética deste modelo investe no resgate de elementos clássicos (tensão, clímax, desfecho, catarse). Tais elementos são rearticulados com uma estrutura que, via de regra, lança mão dos “ganchos”, objetivando manter a tensão durante o máximo de tempo possível, adiando o clímax (ARANHA e BATISTA, 2009, p. 125).

Características como um texto de fácil entendimento, com sequência lógica (início, meio e fim), linguagem acessível, heróis, a luta do bem contra o mal, finais felizes e outras características marcam os Best-Sellers e os identifica. Aranha e Batista (2009, p. 127) nos ajudam a caracterizar ainda mais a literatura de massa, apontando para a forte presença do dialogismo no correr destas narrativas, que contribui para uma adesão mais intensa do leitor. Aliada a esta estrutura, encontra-se uma linguagem simples e leve, objetivando transmitir informações de fácil interpretação popular, minimizando o esforço do leitor, no sentido de não



IV Congresso de Línguas e Literaturas

*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
língua, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

lhe exigir erudição como pré-requisito para a fruição do texto. O principal foco deste gênero está na estruturação do enredo e não na exploração da linguagem.

Essa estrutura identifica-se com a estrutura da própria sociedade, que a literatura de massa busca reproduzir, gerando um sentimento de verossimilhança. A verossimilhança é característica importante na produção desses produtos da indústria, pois o público geral gosta de participar e se ver em possibilidades impossíveis ou quase impossíveis de acontecer. Entramos assim no nosso objeto de referência, os Best-Sellers do escritor Rick Riordan, onde ele consegue transpor a realidade concreta para a ficção literária, causando diversos efeitos em seus leitores que assumem essa realidade conhecida na obra como sua verdadeira. É como se o leitor buscase uma versão melhor e fantasiosa da sua própria vida. Em vista disso Bosi (2007) quando se refere às mídias de massa nos diz:

As mensagens veiculadas traduzem situações verossímeis, capazes de suscitar reações dos receptores; mas, em vez de aprofundar e esclarecer os problemas humanos inerentes a essas situações, a cultura industrial manipula ilusões ou, no melhor dos casos, repete lugares-comuns da ideologia corrente (BOSI, 2007, p. 33).

Buscamos então compreender o processo de apreensão de significados do qual o leitor participa na leitura da série “Percy Jackson e os Olimpianos” que se revelam em suas interações pelas redes sociais nos grupos de fãs da obra. E, por meio das manifestações dos leitores em redes sociais é possível conhecer as suas opiniões sobre o livro e a relação que estabelecem com o universo criado por Riordan. Qual seria a conexão do leitor com o mundo fantástico além da leitura da obra impressa, nos convívios em grupos semelhantes e das discussões nas redes sociais? É muito comum os fãs da série “Percy Jackson e os olímpianos” se autointitularem “semideuses” ou “meio-sangues” que são termos usados no livro para se referir aos filhos nascidos de relações dos deuses gregos com pessoas mortais. Tal intitulação mostra o quão ligados estão os leitores com os livros a ponto de incluírem a si dentro da narrativa.

## PRIMEIRAS ANÁLISES E MITOLOGIA

Separamos algumas interações públicas nas redes sociais para iniciarmos as primeiras análises sobre a recepção do leitor diante do universo dos Best-seller de Percy Jacson e os



Olimpianos. Encontramos então algumas características já citadas, como a verossimilhança, a identificação do leitor com os personagens e a vontade de se inserir na obra. Observe a primeira imagem:

FIGURA 1 – EXEMPLO DE INTERAÇÃO



FONTE: print screen do grupo “Fã de Percy Jackson” no facebook (2019)

Este *print screen* vem do grupo de Fã de Percy Jackson no facebook, onde eles discutem temas a cerca do livro, dos personagens, suas percepções e qualquer outro assunto que envolva algum elemento da série de Rick Riordan. Na figura 1, vemos que há uma pergunta de um dos integrantes e em seguida, algumas respostas. Umas mais simples e outras com um pouco mais de texto. Antes de discutirmos as respostas, é fundamental que entendamos quem são os dois personagens citados na questão: Gabe cheiroso e Paul.

Ambos são padrastos do protagonista Percy Jackson, que como é explicado no livro, é filho da mulher mortal Sally Jackson com o deus dos mares Poseidon, sendo assim, os pais mortais de Percy são humanos e, por conseguinte, padrastos. Começando pelo Gabe cheiroso, primeiro padrasto do protagonista, essa personagem recebe uma descrição não positiva no livro, em “Percy Jackson e os Olimpianos – guia definitivo” do escritor Rick Riordan, temos um resumo de suas características:

Sally trabalhava em uma doceria na Grande Estação Central quando se casou com Gabe Ugliano, um sujeito gordo, que bebia cerveja e fumava charutos, a quem Percy deu o apelido de Gabe cheiroso pois ele fedia como uma pizza de alho mofada embrulhada em um calção de ginástica. Gabe era gerente de um Hipermercado de Eletrônica, e normalmente ficava em casa jogando baralho com seus cupinchas. Ele implicava com Percy, exigindo dinheiro para financiar sua jogatina (RIORDAN, 2012, p. 14).

A construção negativa de um dos padrastos do protagonista se contrapõe a do outro personagem citado, Paul. É descrito de forma positiva que o segundo e último padrasto do Jackson, se mostra um homem confiável e que se importa com o protagonista, como se observa no trecho a seguir do quarto livro da série “A batalha do Labirinto”, no diálogo entre Percy e Paul:

Quase deixei o copo cair.

— Você quer dizer... casar com ela? Você e ela?

— Bem, era essa a ideia. Tudo bem pra você?

— Está pedindo minha permissão?

Paul coçou a barba.

— Não sei se é permissão, se chega a tanto, mas ela é sua mãe. E sei que você está passando por muita coisa. Eu não me sentiria bem se não conversasse com você primeiro, de homem para homem.

— Homem para homem — repeti. Aquilo soava estranho. Pensei em Paul e em minha mãe, como ela ria mais e parecia mais feliz quando ele estava por perto, e como Paul se esforçara para me fazer aceito na escola. Então me vi dizendo: — Acho que é uma ótima ideia. Vai fundo (RIORDAN, 2010, p. 359).

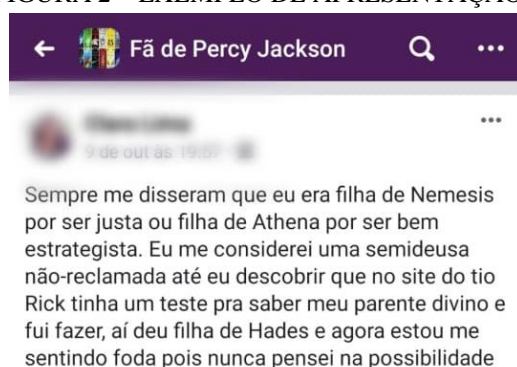
Apresentado o perfil dos dois personagens citados na pergunta, é possível compreender que o leitor quis perguntar de verdade aos participantes do grupo: qual a relação com o padrasto de vocês? Um ponto importante é que o leitor adquiriu essa forma de se expressar através dos livros lidos e com isso pode perguntar, através do enredo do livro, algo que lhe interessa pessoalmente e que provavelmente o preocupa por relacionar-se com sua vida real, sem que a pergunta pareça triste ou constrangedora. Alguns dos leitores que responderam se limitaram a respostas simples, dizendo apenas o nome do personagem, já outros, escreveram um pouco mais. Um deles descreveu que o pai é um Gabe, portanto um homem ruim e o padrasto é um Paul, um homem bom. Outro descreveu que já teve um padrasto que era um Gabe e acrescentou que o nojo do padrasto é de que ele era um monstro. No contexto a palavra “nojo”, de acordo com o livro refere-se ao odor forte do personagem, já o leitor, por sua vez, atribuiu a palavra “nojo” a um monstro. No livro, diversos monstros são comuns na narrativa, atrapalhando os planos do protagonista, destruindo coisas e sendo violentos. Nessa perspectiva, o relato do leitor ao dizer que o “nojo era que ele era monstro mesmo” pressupõe-se que o ex-padrasto dele era um homem pior que o Gabe descrito no livro.

O quesito verossimilhança é abordado na obra pela inserção no núcleo familiar do protagonista de uma família monoparental, no qual a mãe assume total responsabilidade pelo protagonista e herói e o cria, acrescentando no decorrer da história outros parceiros afetivos.

Caso bem comum nas famílias do século XXI, que se aproxima da realidade de muitos leitores que vivem somente com a mãe, ou somente com o pai, ou algum outro responsável.

Em outro exemplo encontrado no mesmo grupo de facebook, encontramos muitos leitores que se apresentavam sendo semideuses, filhos de deuses gregos ou romanos. Veja abaixo um exemplo:

FIGURA 2 – EXEMPLO DE APRESENTAÇÃO



FONTE: print screen do grupo “Fã de Percy Jackson” no facebook (2019)

Nesta imagem temos uma leitora que buscou descobrir com qual deusa ou deus ela se identificava, demonstrando dar importância ao dato de ser parte do grupo e saber quem é seu parente divino. Ser aceito por um grupo é importante na adolescência e nos grupos os leitores se sentirão aceitos, acolhidos e poderão se expressar sobre a série e conseqüentemente sobre si mesmo. Nesse caminho, Cosson (201, p. 22) comenta que a literatura faz parte da vida desses jovens porque eles a produzem no ato da simulação, aparentemente vivenciando a narrativa ficcional de um modo muito mais intenso do que aquela tradicionalmente atribuída à leitura solitária de um romance. Conseqüentemente, alguns leitores incorporam ainda mais elementos da obra em sua vida cotidiana, se reconhecendo como filho de deuses, utilizando frases, analogias, bordões, acessórios e vestuários baseados na série e alguns chegam até a criarem identidades fictícias de deuses gregos e personagens dos livros em suas redes sociais. Cosson (2014, p. 22) então afirma que “Outro lugar para a literatura entre os jovens é a incorporação praticamente literal de obras ou movimento literário a um estilo de vida, como acontece com os denominados góticos.”.

Na figura 2 temos um exemplo claro dessa simulação e também um exemplo de como os leitores buscam se identificar com o que é escrito nos livros. Por exemplo, a fã cita Nemesis,

que na mitologia grega, de acordo com Rodgers (2008, p. 253) é conhecida como deusa da vingança (para aqueles a quem ela punia) e árbitro de justiça: Filha de Têmis, é às vezes retratada com um elmo e uma roda, mas também dirigindo uma carruagem puxada por grifos. Seu nome vem da palavra grega némein, que significa “dar o que se merece”, e que hoje em dia também é sinônimo de inimigo. Já a leitora, absorveu somente a parte da deusa se envolver com a justiça, pois nos livros, esse é o lado da deusa retratado. Também cita Atena, de acordo com a mitologia grega, que segundo Horta (2012), Atena é a deusa da guerra que comanda, faz estratégias e planeja as batalhas. Nesse sentido, a face da deusa retratada na narrativa é bem parecida com a mitologia e desse modo a leitora absorve esse aspecto da deusa. Na narrativa também há adaptações dos mitos antigos sobre a deusa, como vemos na descrição de Atena conforme Horta (2012):

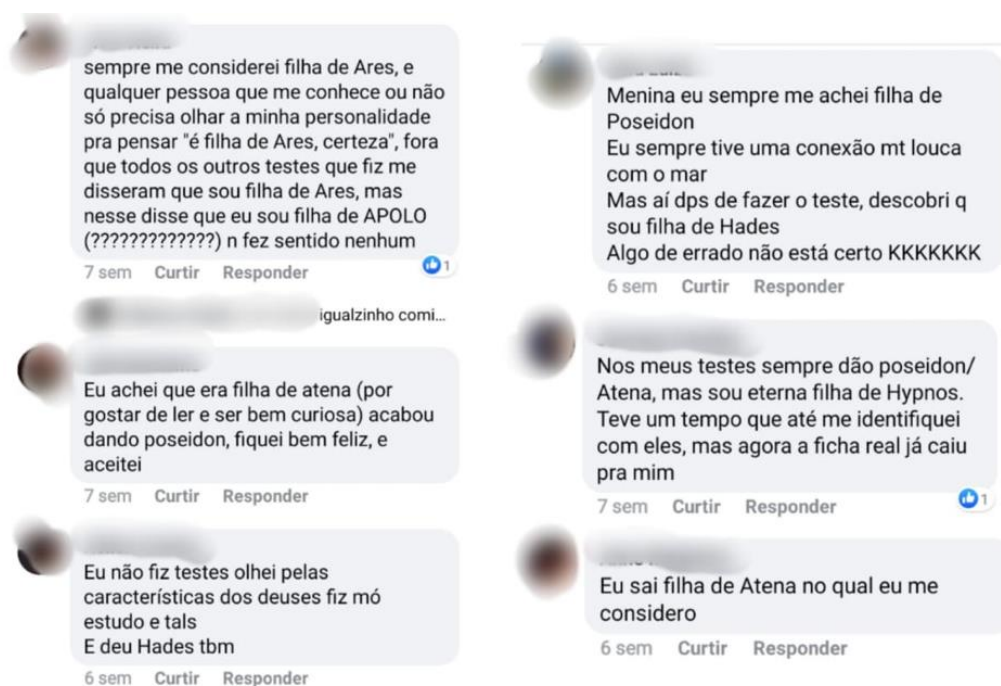
Se julgar justo, Atena consegue dobrar os raios de Zeus, prolongar a vida aos humanos e conceder-lhes o dom da profecia. Por outro lado, uma vez desonrada pelos troianos, ela usa todos os seus poderes para que os gregos vençam a guerra contra seus adversários. Mas o companheirismo que dedica aos heróis será sempre casto. Atena mantém sua virgindade a qualquer custo, como se negasse sua feminilidade. Já nasceu vestida, e o único homem a vê-la nua ficará cego (HORTA, 2012, p. 52-53).

Esse trecho também é interessante para pensar o seguinte, se Atena mantém sua virgindade a qualquer custo, como ela pode ter filhos mortais? A leitora pensa essa possibilidade porque na série “Percy Jackson e os Olimpianos” o autor retrata Atena tendo filhos, mas não do jeito conhecido pelos humanos, via ato sexual ou inseminação artificial, ele descreve os nascimentos dos filhos da deusa do mesmo modo que ela nasceu, com pequenas mudanças. Conforme Horta (2012) Atena nasceu da cabeça do pai, Zeus, quando já estava casado com a deusa Hera, teve uma forte dor de cabeça e para aliviar, pediu que o deus Hefesto batesse com uma machado em sua cabeça, assim, surgiu uma figura já adulta, dotada de olhos brilhantes, mente rápida e coração inflexível, vestida para a batalha, urrando um ensurdecido grito de guerra. Desse modo, o autor do Best-seller, representou de maneira semelhante os nascimentos dos filhos de Atena, deixando aberta a possibilidade citada pela leitora. Em sequência, a leitora diz ser “não-declarada” título muito usado nos livros da série para dizer que seu pai divino ainda não o assumiu, portanto, um semideus abandonado por seu parentesco

divino, fazendo novamente referência a uma família monoparental. Por fim, decide fazer um teste em um site no qual ela atribui ao autor “tio Rick” e de declara filha de Hades.

Nas imagens abaixo, temos outros exemplos retirados do mesmo site e dos comentários da postagem referida anteriormente na figura 2:

FIGURA 3 - COMENTÁRIOS



FONTE: print screen do grupo “Fã de Percy Jackson” no facebook (2019).

Na figura 3 temos exemplos de pessoas que também optaram por testes, outras que buscaram sozinhas e outras que não concordam com os resultados de parentesco. Há também uma grande maioria que escolhe ser filha de Atena, Poseidon e Hades. Possivelmente pelo fato dos principais personagens do Best-seller serem filhos desses mesmos deuses. Também há citação de Ares, que também é pai de uma personagem importante na narrativa. Outro deus citado é Hypnos, que apesar de ter um personagem citado na serie, não possui muito prestígio.

Sobre Atena, a teoria é que muitos leitores se identificam por se considerarem estrategistas e inteligentes, do mesmo modo como é retratada no livro do Riordan. Visto que nos comentários acima, os leitores se sentem identificados com a deusa.

Já sobre o caso de Hades, é um tanto curiosa a identificação dos leitores já que nas histórias de mitologia grega, segundo Rodgers (2008) Hades era o nome dado tanto ao deus do

Mundo Inferior quanto ao seu reino, onde ele imperava sobre os espíritos dos mortos. Hades evocava o medo, e seu nome era mencionado com relutância pelos vivos.

Para encontrar uma esposa, Hades teve que seqüestrar Perséfone, a bela filha de Deméter, e a mantinha aprisionada nas profundezas da terra por metade de todo o ano. Hades era raramente visto fora de seu reino, em parte porque tinha uma capa feita de pele de lobo que o tornava invisível. Nas entranhas da terra, acumulava riquezas que obtinha de tesouros enterrados e dos minerais da terra. O reino de Hades, o Mundo Inferior, por onde os fantasmas dos mortos circulavam incessantemente como morcegos, era para onde iam quase todos os gregos que morriam (RODGERS, 2008, p. 240).

Já no livro, Hades mantém a mesma áurea sombria e poderosa, amaldiçoando personagens, atrapalhando a jornada do protagonista, atacando a todos que se posicionam contra seus planos, sendo rancoroso e frio. A identificação com Hades por grande parte do grupo de fãs pode advir de várias questões: a) ele possui momentos de fala no qual se mostra como o deus incompreendido; b) seu filho “Nico di Angelo” é descrito com roupas pretas, colar de caveiras e outros adereços que lembram os “góticos” e os “emos”; c) na narrativa do livro, ele foi o único deus que não descumpriu o acordo de ter filhos com mortais durante um tempo estipulado pelos deuses olímpicos; d) após Hades ter contato com o herói Percy Jackson, ele começa a repensar suas ações.

No que diz respeito a letra a), na fase de transição da infância para a adolescência é muito comum as pessoas se sentirem incompreendidas e confusas. Essa semelhança do deus grego com a pessoa pode causar um sentimento de conforto. Sobre a letra b), assim como o fenômeno já descrito anteriormente sobre o movimento gótico, o movimento emo também retomava os usos de roupas escuras e usos de elementos considerados sombrios, da mesma forma como o personagem Nico di Angelo, filho de Hades, é descrito. Então, há uma identificação do leitor com o próprio filho do deus. Na letra c) a suposição é que Hades não é um deus tão ruim, já que na narrativa da obra ele cumpriu com uma regra, diferente dos outros deuses. Na letra d) temos uma humanização do personagem imortal, o trazendo como um ser não perfeito que erra e que a partir do contato com um “herói” se torna um ser melhor, causando novamente um sentimento de verossimilhança na vida do adolescente.

No demais, pode-se supor diversas teorias dos porquês os leitores escolhem tais deuses como pais. Por enquanto, o que foi averiguado é que no grupo do facebook “Fã de Percy



IV Congresso de Línguas e Literaturas

*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
linguagem, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

Jackson” a maioria escolhe deuses que possuem filhos, na narrativa, e que tem papéis importantes de desenvolvimento, entre eles estão: Poseidon, Atena, Hades, Apolo e Ares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das figuras apresentadas nos levam a pensar sobre os Best-Sellers de maneira mais crítica e de forma que possamos tentar enxergar esses leitores de outra maneira. Para então tentar entender esse efeito que a indústria cultural consegue disseminar nos públicos adolescentes que consomem mais de quinhentas páginas de Best-sellers, em contraposição ao pouco interesse na leitura considerada clássica.

Sobre literatura, é conveniente ressaltar que ela possui papel muito importante na educação dos jovens. Coelho (2000, p.31) nos diz que o livro infantil é entendido como uma “mensagem” (comunicação) entre o leitor-criança (o que deve adquirir tal experiência). Nessa situação, o ato de ler (ou de ouvir), pelo qual se processa o fenômeno literário, se transforma em um ato de aprendizagem. Sobre isso, Coelho (2000) completa:

No ato da leitura, através do literário, dá-se o conhecimento da consciência de mundo ali presente. Assimilada pelo leitor, ela começa a atuar em seu princípio (e conforme o caso a dinamizá-lo no sentido de certa transformação...). Mas, para que essa importante assimilação se cumpra, é necessário que a leitura consiga estabelecer uma relação essencial entre o sujeito que lê e o objeto que é lido. Só assim o conhecimento da obra se fará (COELHO, 2000, p.51).

Vimos por meio dos comentários aos quais tivemos acesso que os leitores começaram a partir da leitura a assimilarem elementos retratados nos livros e em meio aos grupos de fãs, se sentiram à vontade para conversar sobre a obra e sobre suas vidas pessoais. Segundo Fabiana Miranda (2009), conforme citado por Cosson (2014), “o fandom existe pela convergência de imaginários de uma comunidade leitores de uma mesma obra”, ou seja, “o sentimento de pertencer a uma comunidade literária é o elemento que promove a identificação entre os textos, imagens, vídeos produzidos pelos participantes desta comunidade”. Dito isto, percebemos como é importante para o público infantojuvenil sentir-se aceito e acolhido em uma comunidade.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W, 1903-1969; HORKHEIMER, M, 1895-1973. **O iluminismo como mistificação das massas.** In: ALMEIDA, J. M. B. de. (Org.). Indústria Cultural e Sociedade. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ARANHA, G. e BATISTA, F. **Literatura de massa e mercado.** Revista Contracampo: Niterói, no 20, p. 121-131, ago, 2009.

BOSI, E. **Cultura de massa e cultura popular:** Leituras de operárias. 11 ed. / apresentação de Dante Moreira Leite. Prefácio de Otto Maria Carpeaux. Petrópolis, Vozes, 2007.

BRITTO, L. P. L. **Leitura e Política.** In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (Org.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 77-91.

COELHO, N. N. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

FHILADELFIO, J. A. **Literatura, indústria cultural e formação humana.** Cadernos de pesquisa, n. 120. p. 203-219, 2003. Disponível em: <  
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/509>> . Acesso em: 18 nov. 2019.

HORTA, M. **Deuses.** In: NOGUEIRA, S. (Org.). Superinteressante coleções: mitologia: deuses, lendas, heróis. São Paulo: Ed. Abril, 2012.

RIORDAN, R. **A batalha do labirinto.** 1 ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.

\_\_\_\_\_. **Os diários do semideus.** 1 ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

\_\_\_\_\_. **Percy Jackson e os Olimpianos:** Guia definitivo. 1 ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

RODGERS, N. **Glossário de antigos mitos gregos.** In: RIORDAN, R; WILSON, L. (Org.). Semideuses e Monstros. 1 ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.



## **PONCIÁ VICÊNCIO: IDENTIDADE E MEMÓRIA NO CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL**

Flavia Cristina Batista da Rocha da SILVA (G-UEMS /Dourados)

Paulo Henrique PRESSOTTO (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** Propõe-se, neste artigo, analisar a obra *Ponciá Vicêncio* (2017), de Conceição Evaristo, focando a identidade e a memória do sujeito em suas relações em contextos histórico-social e cultural, buscando uma reflexão do processo de construção identitária do sujeito Ponciá e da mulher negra e pobre em nossa sociedade. Compreende-se, também, até que ponto as questões sociais, políticas e étnicas influenciaram nesse processo. Os objetivos deste artigo são: destacar como a escravidão está posta na constituição do sujeito; apontar como os negros são configurados no romance no tempo atual; apontar os aspectos como a circularidade presente na narrativa e sua relação com o tema (identidade/memória); demonstrar como a memória e alguns símbolos da infância do sujeito se configuram no romance e sua relação com a identidade de Ponciá Vicêncio; apresentar a história de Ponciá com os antepassados e com as relações históricas, culturais e sociais. Com relação à identidade, foram utilizados os conceitos de Bauman (2005); Duarte (2005; 2006) e Hall (2006). Para o estudo da memória, foram aplicados os conceitos de Halbwachs (2006). O presente trabalho nos levou ao entendimento de como as questões sociais, políticas, econômicas e religiosas influenciam na constituição da identidade de Ponciá, não só isso como também salientou a necessidade de compreender como a questão diaspórica influenciará na constituição identitária negra. Com a análise, compreendeu-se que a identidade não é algo estático e que está sempre em constante mudança, a qual depende da escolha que cada sujeito faz no decorrer da vida. A análise da obra proporciona um olhar mais amplo de como a mulher negra é vista pela sociedade e o quanto o apagamento do negro na constituição da história pode influenciar na construção da identidade de cada sujeito

**PALAVRAS-CHAVE:** *Ponciá Vicêncio*; Identidade; Memória.

Considerações iniciais

*Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, é uma narrativa que teve sua primeira publicação em 2003, no entanto, a análise será feita na edição de 2017, publicada pela editora Pallas. Na obra, a autora apresenta sua protagonista, Ponciá Vicêncio, mulher negra, pobre, artesã, que migra para a cidade em busca de uma vida melhor. Uma personagem com diversas marcas de seu passado e incertezas de seu futuro. Ao buscar sua identidade, a personagem vai rememorando constantemente o presente e o passado no decorrer de toda a narrativa.

No decorrer da análise será possível perceber como a identidade da sua personagem é constituída. Ponciá é caracterizada como sonhadora, uma mulher que, no princípio da narrativa, começa com muita vontade de ir à luta, mas que, no decorrer dos acontecimentos, acaba entregando-se à conformidade, por não encontrar mecanismos de defesa para lutar contra seu estado de pobreza. De certa forma, suas vivências estão diretamente ligadas às questões sociais e culturais, as quais pertencem tanto a personagem quanto Evaristo. A autora escreve sua obra de forma a contemplar os diversos conflitos vividos por seus personagens, em que é possível perceber uma realidade destoante. Evaristo traz, através do Sujeito de Ponciá, a resistência da mulher negra no decorrer da história. Dessa forma, a autora dá voz a mulher marginalizada pela sociedade. Outro aspecto muito pertinente a salientar aqui, diz respeito a uma declaração feita pela própria autora onde afirma que escrever “escrevivências”, onde publica em seu blog intitulado *Nossa escrevivencia.blogspot.com*, a seguinte fala: “A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonhos injustos”<sup>21</sup>.

A fala da autora não deixa dúvidas quanto ao seu papel na literatura afro, onde busca, através de suas obras, desvendar e revelar o que a literatura branca escondeu durante séculos: a desigualdade social e a desvalorização do negro. Pode-se constatar essa defesa por meio de sua “escrevivência” e relatos autobiográficos.

Evaristo, ao abordar esses temas em sua obra, começa a se destacar na literatura brasileira e conseqüentemente abre um espaço para vozes femininas, não uma voz de simples coadjuvante, mas, sim, de uma protagonista que procura sua própria liberdade. Sua literatura é uma peça fundamental para literatura afro no Brasil, pois ela faz o resgate do papel que teve o negro, em especial as mulheres negras, na constituição da história brasileira, mas também nos mostra a importância da representatividade afro na literatura, visto que autoras, como ela, vêm relatar o outro lado da história.

A obra *Ponciá Vicêncio* apresenta um cenário muito atual, em relação a temas como perda, separação, escravidão, prostituição, pobreza, injustiça, violência entre outros. Embora haja um vasto leque de assuntos a serem discutidos, como já foi aqui referido, este artigo aborda a constituição da identidade da personagem Ponciá no decorrer da história e qual a importância que a literatura tem para que a identidade dessa mulher negra seja auto afirmada.

---

<sup>21</sup> Disponível em: [Nossa escrevivencia.blogspot.com](http://Nossa-escrevivencia.blogspot.com)

Os objetivos deste artigo são: destacar como a identidade de Ponciá é constituída no decorrer da narrativa; apontar de que maneira o contexto histórico-social vai influenciar na constituição identitária do sujeito negro; demonstrar como a memória e alguns símbolos da infância do sujeito se configuram no romance e suas relações com a identidade de Ponciá Vicêncio; apresentar a história de Ponciá com os antepassados e com as relações históricas, culturais e sociais. Com relação à identidade, foram utilizados os conceitos de Bauman (2005), Duarte (2005; 2006), Hall (2006), para o estudo da memória foram aplicados os conceitos de Halbwachs (2006). Evaristo quando fala de sua obra, afirma que ao descrever Ponciá se identifica com a personagem. Embora a narrativa da autora aborde vários temas, neste artigo se discute questões que nos levam a uma compreensão maior sobre a importância de autoafirmação de uma identidade feminina negra na obra.

#### A IDENTIDADE E A MEMÓRIA EM *PONCIÁ VICÊNCIO*

*Ponciá Vicêncio* é narrada em terceira pessoa e, através dos eventos narrados, vivenciamos junto à protagonista suas incertezas, conflitos, descobertas, imaginação, vitórias, partidas, vazios e a grande ausência, antes do reencontro com os seus familiares e consigo mesma. Ponciá é o sujeito de referência de toda narrativa, em torno do qual circulam os outros acontecimentos presentes na história que conduzem o enredo ao seu desfecho. Para Araújo, “*Ponciá Vicêncio* traz a voz das escritoras afro-brasileiras na tradição literária do país, materializando também uma narrativa marcada por um sujeito étnico e feminino que retorna à história através da memória e testemunho e se torna perene na ficção brasileira” (ARAÚJO, 2007, p.42). Pode-se afirmar, a partir da ideia da pesquisadora, que tanto o romance quanto a protagonista representam um elo entre uma história marcada pela escravidão, preconceito e marginalidade social que perduram ao longo do tempo. Isso tendo em vista a biografia da autora que nos mostra que Evaristo é totalmente representada em suas obras, por ser uma escritora de origem humilde, negra, nascida na cidade de Belo Horizonte no ano de 1946, que futuramente migra para o Rio de Janeiro no ano de 1970, tendo seu primeiro emprego como empregada doméstica. O fato de a escritora ir morar com uma tia, lhe dará a oportunidade de avançar nos estudos, formando-se em Letras pela universidade UFRJ e ingressando na carreira de professora e posteriormente tornando-se escritora e defensora de movimento afro, vindo também por meio

de sua carreira como escritora indicada a uma cadeira na academia brasileira de letras.

Em seu livro, por meio das reminiscências da personagem principal, denuncia as insatisfações com a pós-abolição, porque Ponciá se sente indignada com o fato de sua família e outros sujeitos da vizinhança continuarem no mesmo ritmo de trabalho que havia no período da escravidão. Cabe lembrar que tanto o pai quanto o avô da protagonista não vivenciaram o verdadeiro sentido de liberdade a qual se acreditava que aconteceria. Contudo, com o fim da escravidão, os sujeitos libertados, de acordo com a narrativa, continuaram aprisionados, por não terem condições de trabalhar nas terras doadas pelos brancos escravocratas. Terras as quais levou o avô de Ponciá à loucura quando os brancos quiseram reaver o pedaço que lhe fora doado após a abolição por conta de direitos devido ele ter trabalhado toda uma vida para os brancos. Araújo assim afirma acerca da obra:

Ao publicar *Ponciá Vicêncio*, Conceição Evaristo se alia ao veio da literatura afro-brasileira iniciado com a publicação de *Úrsula*, em 1859. Ao contar, sob a perspectiva da narradora-protagonista Ponciá Vicêncio, a trajetória dos afro-brasileiros, ex-escravos e de seus descendentes, que, como a própria Ponciá, saem em busca de seus familiares, de sua cultura, de sua identidade – uma trajetória marcada por um círculo de perdas, lacunas e vazios – a escritora reinaugura uma narrativa que se contrapõe ao idealismo romântico e ao abolicionismo branco do século 19 [...] (ARAÚJO, 2007, p.42).

Pode-se constatar nessa citação da autora que há o elo de estilo do primeiro romance<sup>22</sup> *Úrsula*, de Maria Firmino, com a obra de Evaristo. A escritora recontextualiza a obra de Firmina por meio das suas “escrivências”, já que Evaristo é negra e, por isso, realiza um diálogo entre passado e presente, lembranças e vivências, além do real e do imaginado.

A narrativa de Evaristo é caracterizada como circular por conta de suas idas e vindas entre presente e passado, isso fará do tempo e do espaço aspectos essenciais à narrativa, pois será responsável por interligar diversos elementos à memória de sua personagem principal. Outro ponto significativo está diretamente ligado à memória, pois é a partir dela que a narrativa é contada. Nesse caso, cabe ressaltar que as memórias, a qual se refere, trata da coletiva e da

---

<sup>22</sup> EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo por ela mesma. In: *Portal Literafro*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009, p. 25.

individual, que ajudarão a personagem a fazer uma ponte que ligará o passado de seus descendentes afros e seu presente de injustiças sociais.

De acordo com Halbwachs (2006), a memória coletiva é a constituição de várias recordações em comum e esse evento acontece porque há retomada coletiva dessa memória por outras pessoas que também presenciaram tal evento: “Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós” (HALBWACHS, 2006, p.30).

Tal fato ocorre na obra por conta de a personagem principal retomar o passado com constância, fazendo um resgate da história do povo negro no Brasil, uma vez que permanece viva na memória coletiva dos afrodescendentes e da sociedade como um todo. Esse passado está na memória da escritora e é retratado em sua obra através das lembranças de sua personagem.

Para Halbwachs (2006), a memória individual é a capacidade que o sujeito tem de tomar consciência, compreendendo como as suas experiências individuais estão correlacionadas no coletivo.

As leis naturais não estão nas coisas, mas no pensamento coletivo, enquanto este os examina e à sua maneira explica suas relações (A partir daí compreendemos melhor que a representação das coisas evocada pela memória individual não é mais do que uma forma de tomarmos consciência da representação coletiva relacionada às mesmas coisas) (HALBWACHS, 2006, p.61).

Concomitantemente, Evaristo traça a trajetória da protagonista e realiza a análise de todas suas experiências sentimentais, seus afetos e desafetos e seu relacionamento com a família e os amigos. A obra nos evidencia toda trajetória vivida por essa personagem, como os medos, as preocupações e todas as injustiças sociais. Por outro lado, discute também a questão da identidade de Ponciá, visto que esta converge em direção à herança identitária do vô Vicêncio, que viveu no período escravocrata e não experimentou a tão sonhada liberdade.

O tempo na narrativa aparece entrelaçando as lembranças da infância simples da personagem e sua vida de luta e sofrimento na cidade grande. Estão presentes, na narrativa,

várias passagens líricas que trarão para essa personagem um enorme leque de significações<sup>23</sup>, como o arco-íris e a cobra, assim como outras metáforas que a autora traz para discutir o “eu” dessa personagem. Exemplo: a herança deixada por seu avô, a mulher transparente e vazia, a palavra oca, o reflexo dela no espelho, a mística Nêngua Kainda. Todos esses elementos estão ligados diretamente à significação dessa personagem como mulher, e sua dificuldade em compreender-se como tal.

A desilusão com a pós-abolição da escritora é notória, pois através da figura feminina, na personagem Ponciá, Evaristo exprime toda a indignação a pouca ou nenhuma possibilidade de transformação na vida dos negros, mesmo na época em que sucedeu tal evento. Dessa forma, o discurso que a autora traz evidencia a denúncia e o seu total descontentamento diante de uma história que não viabiliza uma vida digna ao povo negro, em especial à mulher, e ainda se torna repetitiva pela discriminação racial e social, nas quais estes sujeitos são dizimados desde a escravidão.

Por ser descendente de escravos, a protagonista e sua família carregam o sobrenome Vicêncio, que lhes foi atribuído como homenagem ao antigo dono da terra. O nome que lhe fora dado lhe trazia angústia e falta de identidade:

[...] não se acostumava ao próprio nome. Continuava achando o nome vazio, distante. Quando aprendeu a ler e a escrever, foi pior ainda, ao descobrir o acento agudo de Ponciá. Às vezes, num exercício de autoflagelo ficava a copiar o nome e a repeti-lo, na tentativa de se achar, de encontrar o seu eco. E era tão doloroso [...]. Sabia que o sobrenome dela tinha vindo desde antes do avô de seu avô, [...]. Na assinatura dela, a reminiscência do poderio do senhor, de um tal coronel Vicêncio. O tempo passou deixando a marca daqueles que se fizeram donos das terras e dos homens. [...] Ponciá Vicêncio era para ela um nome que não tinha dono (EVARISTO, 2017, p.26).

Nessa passagem, verifica-se que o passado de escravidão deixou marcas, em Ponciá, pois o nome que lhe foi atribuído pertencia a um senhor de escravos, isso gera na protagonista o despertamento, nos levando a constatar que o contexto histórico é de fato algo que influencia na vida do sujeito.

Acerca disto, Hall (2006, p.9) diz que as relações sociais e culturais estão relacionadas com o processo de identificação da personagem e que se apresentam de uma forma consciente ou inconsciente no ser humano, estando estreitamente ligados à constituição do sujeito.

---

<sup>23</sup> Embora a obra traga várias significações de símbolos, não discorreremos sobre eles nesse trabalho, pois nosso foco é explorar a identidade e memória da protagonista.

Contudo, “esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo” (HALL, 2006, p.9). Ponciá já vinha em busca de uma identidade. O fato de seu nome “não lhe pertencer” e o deslocamento para um lugar novo acabaram por aumentar ainda mais o conflito identitário dessa protagonista. O nome não a “pertencia” e Ponciá agora se via sem o nome e sem o seu lugar de origem, pois ela não era mais nem do interior e nem da cidade. Essa descentração leva a personagem à alienação e passa a devanear em suas lembranças, visto que se distancia de suas origens.

O fato de se usar o sobrenome dos senhores, para denominar os escravos, é um reflexo dos resquícios de cidadania dada aos escravizados e, por conseguinte, a seus descendentes. Essa prática foi usada de forma intensa pelos senhores, cuja prática objetivava assegurar seu direito de posse sobre seus cativos ainda mais.

Ponciá é a mais pura representação de um povo esquecido e marcado por uma história de exclusão e subserviência. O romance de Evaristo faz com que, em dados momentos, ficção e realidade se fundam. Isso ocorre por conta dos temas presentes, como violência doméstica, prostituição entre outros que estão presentes em nosso cotidiano. Todavia, esses temas fazem com que o leitor reflita e tome consciência de uma realidade.

A narrativa é tecida de modo que se rompa com os estereótipos negativos atribuídos ao negro e, em especial, com relação à mulher negra, pois esses são resquícios de toda ideologia preconceituosa propagada por meio da literatura canônica e da sociedade, de forma velada ou explícita, tanto no passado quanto na contemporaneidade. Ela nos evidencia também que tudo isso que ocorre é por conta da falta de reconhecimento da mulher, em especial, negra, a qual a sociedade persiste em ignorar. Também nos apresenta a falta de políticas públicas, nos mostrando que essa falta vai fomentando ainda mais tal situação, acarretando em uma desigualdade social muito grande entre brancos e negros. Com isso, as “escrevivências” da autora nos faz compreender a marginalização do negro, aproximando o leitor do sujeito Ponciá.

Pode-se observar que o contraste entre passado e presente surge na obra, resultando em um olhar sobre a história de escravidão, a qual constrói os processos de formação identitária, vivenciados pela protagonista, pois ela recebe o nome de batismo que pertencia ao senhor de escravo, e isso lhe gera o despertamento identitário. Dessa maneira, identificamos esse fator

no trecho da obra:

Quando mais nova sonhara, até ter outro nome para si. Não gostava daquele que lhe deram. Menina tinha o hábito de ir para beira do rio e lá se mirando nas águas, gritava o seu próprio nome, Ponciá Vicêncio! Ponciá Vicêncio! Sentia-se como se estivesse chamando outra pessoa. Não ouvia seu nome responder dentro de si. Inventava outros. Pandá, Malenga, Quietí; nenhum lhe pertencia também. Ela, inominada, tremendo de medo, temia a brincadeira, mas insistia. A cabeça rodava no vazio, ela vazia se sentia sem nome. Sentia-se ninguém. Tinha então vontade de choros e risos. (EVARISTO, 2017, pg.18).

Nessa passagem, vê-se o tamanho do conflito existencial vivido por ela. O fato de o nome pertencer a um branco escravocrata, traz à personagem o sentimento de indagação de quem realmente é no momento. Ainda nessa parte, a palavra “vazia” vem representada pela falta de identidade da personagem e essa ausência a leva à autopunição. Segundo Bauman (2005):

As pessoas em busca de identidade se veem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de “alçar o impossível: essa expressão genérica implica, como se sabe, tarefas que não podem ser realizadas no “tempo real, mas que serão realizadas na plenitude do tempo- na infinidade... (BAUMAN, 2005, p.16).

Para o autor, a constituição da identidade de um sujeito não é algo fácil de ser afirmada, pois ela está em constante transformação e isso dependerá de diversos fatores, como as relações sociais, culturais e políticas. No trecho em que Ponciá questiona a sua identidade, fica claro que se trata da questão social vivida pelos descendentes afrodescendentes no país. Por meio da voz de Ponciá, a autora evidencia a forma com que o negro era tratado na época da abolição, ou seja, há uma falsa libertação dos negros, visto que o negro foi libertado, porém lhe foi negado todos os direitos de inserção na sociedade, de maneira que esse sujeito é tido em sociedade como marginal.

Com isso, Bauman (2005) acrescenta ainda que o sujeito deve tomar consciência de que o pertencimento e a identidade não são sólidos e também não são garantidos para vida toda, pois ele afirma que o sujeito pode negociar e renegociar, e que escolhas, ações e determinação desse sujeito o manterá firme em sua identidade e pertencimento. O autor afirma que a identidade não ocorrerá enquanto o problema de pertencimento for o destino.

Esse conflito de fato ocorre com a personagem Ponciá, pois ao questionar o nome herdado, dizendo que ele não lhe pertence, nos deixa claro que sua identidade não é auto afirmada por conta de pertencimento, afinal seu nome é uma imposição, ou seja, ele serve para lembrá-la que



não passa de um objeto não tendo como fugir de seu conflito identitário.

Outro aspecto relevante, no que tange à construção de identidade, é como os conflitos da personagem se aproximam à vida da própria escritora, pois tanto a protagonista quanto Evaristo deixam claro a importância do saber ler e escrever para as pessoas marginalizadas, além do mais, o quanto questões como essas podem acarretar na vida dos indivíduos. Segundo Evaristo

— A pobreza pode ser um lugar de aprendizagem, mas apenas quando você a vence. Se não, é o lugar da revolta, da impotência, da incompreensão. E aí você não faz nada. Hoje eu vejo que a pobreza foi o lugar fundamental da minha aprendizagem diante da vida — afirma. — Minha literatura não é pior nem melhor do que qualquer outra, só nasce de uma experiência diferente da qual eu me orgulho e que não quero camuflar (EVARISTO, 2016, *Entrevista O globo*).

A experiência da autora com a leitura e a escrita em contraste com a aquisição de saber de Ponciá mostra que o estudo não é um fator predominante para sair da pobreza. Esse fato fica nítido nas “escrevivências” que a autora traz por meio da situação de miséria vivida por Ponciá. A personagem acaba se frustrando por ainda não sair da mesma condição sofrida que se encontrava anteriormente, mesmo sabendo ler e escrever.

Por ser descendente de escravos, e por toda exclusão social intrínseca a esta condição de pobreza, a vida difícil da personagem e de seus familiares torna-se difícil, pois há discriminação e marginalização do passado africano. A trajetória de imigração de Ponciá do espaço rural para o urbano é somente um reflexo da característica diaspórica dos negros escravos.

De acordo com Hall (2009), a diáspora ultrapassa várias fronteiras culturais, ou seja, todas as crenças que permearão o passado e o presente, dando novo sentido à história constitutiva do sujeito que influenciará nas ações futuras.

A pobreza, o subdesenvolvimento, as faltas de oportunidades podem forçar as pessoas a migrar, o que causa espalhamento- a dispersão. Portanto, é importante ver essa perspectiva diaspórica da cultura como uma subversão dos modelos culturais tradicionais orientados para a nação. Como outros processos globalizantes, a globalização cultural é desterritorializante em seus efeitos (HALL, 2009, p. 28; 36).

Concomitantemente, Bauman (2005) afirma que a construção da identidade é conflituosa, pois sofre influência de nossas escolhas e Ponciá, ao se mudar de um lugar para o

outro, faz com que ela se sinta deslocada e, conseqüentemente, causa um despertamento identitário desses dois lugares.

Tomamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e renegociáveis, e de que as decisões, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age- e a determinação de se manter firme a tudo isso- são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a ‘identidade’ (BAUMAN, 2005, p.17).

Segue a passagem em que a personagem fez a viagem de trem para a cidade.

O inspirado coração de Ponciá ditava futuros sucessos para a vida da moça. A crença era o único bem que ela havia trazido para enfrentar uma viagem que durou três dias e três noites. Apesar do desconforto, da fome, [...], ela trazia a esperança como bilhete de passagem. Haveria sim de traçar o seu destino. [...] estava feliz, sabia ler. Aos poucos, Ponciá foi se adaptando ao trabalho. Foi aprendendo a linguagem dos afazeres de uma casa da cidade (EVARISTO, 2017, p. 36-43).

No trecho acima, há, mais uma vez, o descontentamento da autora em relação ao pós-abolição, porque o estudo de Ponciá pouco lhe serviu e a personagem representa no romance um “sujeito étnico”, com as marcas da exclusão em sua pele.

Qual maneira Ponciá encontra para sobreviver a tanta desgraça? Devanear por meio de suas lembranças entre passado e presente. Sua evasão do mundo real se acentua mais, após perder os sete filhos que gerou. Através dos pensamentos-lembranças, cai em um estado profundo de inconsciência que a leva a esquecer e a rememorar o passado. Vê-se na narrativa:

Quando os filhos de Ponciá Vicêncio, sete, nasceram e morreram, nas primeiras perdas ela sofreu muito. Depois, com o correr do tempo, a cada gravidez, a cada parto, ela chegava mesmo a desejar que a criança não sobrevivesse. Valeria a pena pôr um filho no mundo? Lembra-se de sua infância pobre, muito pobre na roça e temia a repetição de uma mesma vida para os seus filhos. (EVARISTO, 2017, p.70).

Ponciá é responsável por guardar a memória de seus antepassados ao lembrar a escravidão e as histórias doloridas do avô e do pai, nascido durante a vigência da Lei do Ventre Livre. Também se lembra da mãe e do povo da Vila Vicêncio evocando os seus devaneios. Ela recupera uma dor que é individual, coletiva, moral e física. A memória coletiva de Ponciá traz à tona sua memória individual, que seria sua tomada de consciência em relação à forma com que o povo negro é tratado até os dias atuais por uma sociedade omissa que, ao invés de incluir,

rechaça tudo o que não está nos padrões determinados pela minoria.

A terra é um atenuante para a fome e o sofrimento da menina e torna-se matéria-prima para a afirmação da mulher. A força e o poder das mulheres são evidenciados no romance, mesmo quando há uma aparente fragilidade ou quando as mulheres sofrem até um visível domínio. Um exemplo dessa fragilidade se dá por seu homem que em um dado momento comete uma violência contra Ponciá, e também quando a prostituta Biliza sofre nas mãos do cafetão como podemos ver em um trecho “[...] revelou um temor. Havia como uma dependência e ela não sabia como resolver, Negro Climério. O homem era perigo”. (Evaristo 2017, p.96), mesmo sentindo-se ameaçada de morte por tentar se livrar da exploração de seu cafetão, a personagem luta por sua liberdade. Dessa forma, a escritora mostra toda a força da mulher ao construir uma identidade autônoma fazendo dela autora de seu próprio destino, pois mesmo que o homem se mostre mais forte, ela não se dá por vencida. Nas palavras de Duarte (2006, p. 308):

O texto de *Ponciá Vicêncio* destaca-se também pelo território feminino de onde emana um olhar outro e uma discursividade específica. É desse lugar marcado, sim, pela etnicidade que provém à voz e as vozes-ecos das correntes arrastadas. Vê-se que no romance fala um sujeito étnico, [...] Mas, também, fala um sujeito gendrado, tocado pela condição de ser mulher e negra num país que faz dela vítima de olhares e ofensas nascidas do preconceito. Esse ser construído pelas relações de gênero se inscreve de forma indelével no romance de Conceição Evaristo, que, sem descartar a necessidade histórica do testemunho, supera-o para torná-lo perene na ficção. (DUARTE, 2006, p. 308).

Como se pode ver é através de autora como Evaristo que narrativas ganham alteridade e abrem espaço para vozes femininas mostrarem o outro lado da história, sob uma ótica feminina, onde as personagens femininas são postas como mulheres que por mais que tentem sair de sua condição de miséria acabam sendo cada vez mais vítimas de uma sociedade excludente, onde marginalizam as mulheres em especial as negras.

Por meio dos hiatos de racionalidade da personagem principal, a autora Evaristo objetiva ampliar o dano psicológico experimentado por Ponciá, como uma questão bem além do “enraizamento indenitário”, porque quando a personagem retoma as histórias de sua família, e dela mesma, e, por conseguinte, da comunidade da Vila Vicêncio, tenta apenas assegurar a existência do passado como um meio de reconstruir os sonhos, de encontrar um bom emprego na cidade, de comprar uma casa em que pudesse morar com a mãe Maria Vicêncio, e o irmão

Luandí, que tiveram todos esses projetos destruídos. Segue um trecho de *Ponciá Vicêncio*:

Ela gastava todo o seu tempo com o pensar, com o recordar. Relembrar a vida passada, pensava no presente, mas não sonhava e nem inventava nada para o futuro. O amanhã de Ponciá era feito de esquecimento. Em tempos outros, havia sonhado tanto! (EVARISTO, 2017, P. 18).

Novamente, a autora denuncia a opressão social vivenciada pelo povo negro, por meio da divagação e apego pelo passado de Ponciá e desesperança de um futuro melhor. A tentativa de sair do contexto de miséria e a decepção da protagonista ao ver que nada mudou em sua vida a leva de volta à exclusão. Conceição Evaristo, através de sua personagem, evidencia o quanto uma literatura construída por brancos distanciou em especial as mulheres negras de sua constituição como sujeitos autônomos, negando-lhes o direito a uma identidade étnica que de fato as represente.

#### Considerações finais

Este estudo foi construído a partir da conceituação de identidade, gênero e memória na obra *Ponciá Vicêncio*. Nela há a trajetória da personagem principal, uma mulher pobre e negra que, a partir do aporte teórico de Hall (2009), Bauman (2005), Duarte (2006) e Butler (2017), que serviram de aporte para a análise, compreende-se que a constituição da mulher está totalmente ligada às questões sociais, culturais, econômicas, políticas e religiosas. No entanto, cabe ressaltar que tanto Bauman quanto Hall deixam claro que a construção da identidade é algo que está em constante mudança, mostrando que não é algo estático, e que pode sofrer alterações, dependendo das escolhas feitas por cada indivíduo.

Já com relação à identidade afro, Duarte (2005) afirma que não basta apenas essas interações, visto que elas vão além das interpessoais entre os sujeitos. O sujeito tem que se identificar como negro e se auto afirmar como tal.

Este estudo permitiu um olhar mais amplo de como a mulher negra é vista pela sociedade e o quanto o apagamento do negro na constituição da história pode influenciar na construção da identidade de cada sujeito. E também nos fez refletir sobre a importância de mulheres, em especial negras, na literatura, em uma literatura-afro autônoma e com alteridade. A própria

Conceição Evaristo, nos dias atuais, destaca-se por trazer em sua escrita essa literatura, pois sua obra desperta ao leitor uma nova perspectiva. Em poucas palavras, uma sociedade só muda quando o homem tem a capacidade de refletir sobre o que está errado, pois só através da tomada de consciência de cada sujeito, as pessoas serão capazes de ressignificar a história, inserindo o negro em um lugar que lhe é de direito.

As reflexões feitas, durante a análise da obra *Ponciá Vicêncio*, mostraram que a literatura é uma peça chave para uma liberdade não camuflada e que, através dela, é possível, sim, libertar-se de um pensamento opressor. Sendo assim, pode-se afirmar que Evaristo é uma forte representante das vozes de mulheres negras na literatura contemporânea brasileira e que suas obras merecem ser lidas tanto no âmbito acadêmico ou fora como forma de reconhecimento do papel que a mulher negra exerce perante a sociedade.

No romance de Ponciá, Conceição Evaristo quebra alguns paradigmas construídos por uma literatura até pouco tempo constituída por brancos, onde nos mostra o apagamento de vozes femininas nas obras que vem evidenciar abusos sofridos por essas mulheres no Brasil no decorrer de uma história marcada pelo patriarcalismo e sua opressão sobre as mulheres, assim nos elucidando a falta de interesse em denunciar o preconceito étnico-racial.

#### Referências

ARAÚJO, Flávia Santos de. *Uma escrita em dupla face: a mulher negra em Ponciá Vicêncio de Conceição Evaristo*. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba/CCHLA, 2007. Disponível em <<https://bit.ly/2nfgtCz>>. Acesso em 05 de agosto de 2018.

BAUMAN, Zygmund. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vacchi/ Zygmund Bauman*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura, políticas, identidades: ensaios*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

DUARTE, Eduardo de Assis. O Bildungsman afro-brasileiro de Conceição Evaristo. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, n.1, v.14, jan./abr., pp.305-308, 2006.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. 1.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.



IV Congresso de Línguas e Literaturas

Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
língua, ensino e comunicação



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo por ela mesma. In: *Portal Literafro*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

EVARISTO, Conceição. “Conceição Evaristo: dados bibliográficos”. In: *Literatura Afro*. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 13 dez. 2018.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo participa de lançamento. *Cadernos Negros* 38. In: *Nossa escrivivência*. Disponível em: <http://nossaescrevivencia.blogspot.com/>. Acesso em: 13 dez. 2018.

HALL, Stuart. “Quem precisa de identidade?”. In: SILVA, Tomás T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na Pós Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2016.

SILVA, Assunção de Maria Sousa e. “Ponciá Vicêncio, memórias do eu rasurado – Crítica”. In: *Literafro*. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/29-critica-de-autores-feminios/191-poncia-vicencio-memorias-do-eu-rasurado-critica>. Acesso em: 20 ago. 2019.

## DITADURA E DIÁSPORA EM AZUL CORVO DE ADRIANA LISBOA

Glaice Hoffmeister de OLIVEIRA (G-UEMS/Dourados)

Paulo Henrique PRESSOTTO (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** Propõe-se, neste artigo, o estudo da ditadura e da diáspora no romance *Azul corvo*, de Adriana Lisboa. A ditadura é representada na narrativa nas relações dos sujeitos Fernando e Suzana; por sua vez, a diáspora se configura no deslocamento de um país para outro, de Fernando, Carlos e Vanja. Para esta abordagem, utiliza-se os conceitos da ditadura (REZENDE, 2013) e da diáspora (HALL, 2002, 2009). Este trabalho tem como objetivo geral estudar as relações dos sujeitos no contexto pós-ditadura e no campo do movimento diaspórico tão evidente no romance. Os objetivos específicos são: a) mostrar as principais características da ditadura militar do Brasil; b) discutir como foi a guerrilha no Araguaia durante o regime ditatorial brasileiro; c) apresentar os principais conceitos que se refere ao exílio durante os anos de chumbo no Brasil; d) apresentar o conceito de diáspora e sua relação com a vida dos sujeitos;

e) revelar como os sujeitos se relacionam com o tempo e o espaço no romance f) analisar o enigma que permeia os três personagens: Vanja, Fernando e Carlos, em meio à diáspora. Aborda-se esses temas focando primeiramente o regime ditatorial e as consequências, trazendo conceitos teóricos sobre o período da *ditadura* militar no Brasil, relacionando com passagens da obra; também o que foi provocado na vida desses sujeitos; bem como pretende-se abordar a diáspora na vida dos sujeitos Vanja, Fernando e Carlos. Com o estudo, ou seja, com a construção de uma crítica da obra, pode-se chegar aos seguintes resultados: entendimento de como os sujeitos se relacionam em um contexto diaspórico; também como a ditadura transformou a vida dos sujeitos que aparecem na história e como estes vivem em uma situação em que o tempo revela informações sobre o passado de cada um e ao mesmo tempo esconde outras.

**PALAVRAS CHAVE:** *Azul corvo*; Ditadura; Diáspora

*Están aquí y allá: de paso,  
En ningún lado  
Cada horizonte: donde una ascua atrae.  
Podrían ir hacia cualquier fisura.  
No hay brújula ni voces.  
Cruzan desiertos que el bravo sol  
O que la helada quema  
Y campos infinitos sin el límite  
Que los vuelve reales,  
Que los harían de solidez y pasto.  
La mirada se acuesta como un perro,  
Sin siquiera el recurso de mover una cola.  
La mirada se acuesta o retrocede  
Se pulveriza el aire  
Si nadie la devuelve.  
No regresa a la sangre ni alcanza  
A quien debiera.  
Se disuelve, tan solo.  
(Ida Vitale)*

## Considerações iniciais

O presente artigo tem por objetivo estudar a obra *Azul Corvo* (edição de 2014), da escritora carioca Adriana Lisboa, nascida em (1970); esta obra foi publicada, além do Brasil, em Portugal, Inglaterra, EUA, França, Itália, Noruega e Sérvia. A autora também publicou os seguintes romances: *Os fios da memória*, 1999; *Sinfonia em branco*, 2001 (publicado também em Portugal, EUA, Alemanha, França, Itália, Romênia, Egito, Polônia, Turquia e Croácia); *Um beijo de colombina*, 2003 (publicado também em Portugal e na Suécia); *Rakushisha*, 2007 (publicado também em Portugal, EUA, Itália e Romênia); *Hanoy*, 2013 (publicado também na França, Itália e Argentina). Lisboa, além de escrever longas narrativas, publicou poesias, contos e textos de literatura infanto-juvenil.

Em *Azul corvo* (2014) é relatada a história de Vanja, Fernando e Carlos que vivem nos Estados Unidos. Vanja é uma brasileira que após a morte de sua mãe, no Brasil, resolve procurar Fernando, ex-namorado de sua mãe, também ex-guerrilheiro no Araguaia, que vive agora nos Estados Unidos. Ela conta com Fernando para ajudá-la a encontrar seu pai, Daniel, que morava também neste país. Quando ela chega, passa a morar com Fernando e conhece seu vizinho Carlos. Este um garoto latino que se apega muito a Vanja.

A aparente simplicidade do enredo revela nas entrelinhas todo sofrimento/angústia, adaptação e maneira de sobreviver de uma brasileira em um país distante, com culturas, clima e costumes diferentes. A maneira de esses personagens viverem em outro país configura a diáspora, o entre-lugar de cada um. A diáspora será um dos temas que será bordado neste artigo, além da ditadura brasileira que ronda o passado e o presente de Vanja e Fernando.

O tema da ditadura se configura no texto por meio das relações dos personagens Fernando e Suzana que participaram da guerrilha e se exilam nos EUA; tais fatos geram consequências como a diáspora, que se pode constatar no movimento dos personagens Vanja e Fernando. Dessa forma, pretende-se, neste artigo, verificar como a autora, Adriana Lisboa, trata do tema da ditadura e, por conseguinte, da diáspora no romance *Azul corvo* (2014), no que se refere à forma que abrange os diálogos, os símbolos, as imagens, a memória, o tempo e, principalmente, o espaço.



O artigo apresenta as seguintes questões: Como a ditadura interferiu nos sujeitos na obra em foco e o que provoca nas relações entre os personagens em questão, e como a diáspora configura-se nos protagonistas.

Este estudo tem como objetivo geral estudar as relações dos sujeitos no contexto pós-ditadura e no campo do movimento diaspórico tão evidente no romance. Os objetivos específicos são: a) mostrar as principais características da ditadura militar do Brasil (REZENDE, 2013; b) discutir, por meio do romance, como foi a guerrilha no Araguaia durante o regime ditatorial brasileiro; c) apresentar os principais conceitos que se referem ao exílio durante os anos de chumbo no Brasil (REZENDE, 2013); d) apresentar o conceito de diáspora (BHABHA, 1998; HALL, 2009) e sua relação com a vida dos sujeitos; e) revelar como os sujeitos se relacionam com o tempo e o espaço no romance, f) apontar o “enigma” que permeia os três personagens: Vanja, Fernando e Carlos, em meio à diáspora (BHABHA, 1998; HALL, 2009).

A interpretação deste romance se justifica pelo fato de apresentar sujeitos, como Fernando, que viveram na época de chumbo do regime militar ditatorial brasileiro; também se justifica pelo fato de apresentar um personagem, Vanja, que vive juntamente com seu amigo (Carlos) de nacionalidade salvadorenha, a diáspora. Na verdade, todos os personagens focados no romance vivem o deslocamento, pois saíram de algum país da América Latina para morar nos Estados Unidos. Vanja, narradora-personagem, sai do Brasil, após a morte de sua mãe (uma ex-guerrilheira), em busca de seu pai que está nos Estados Unidos. Vai morar com Fernando, o ex-namorado de sua mãe, ex-guerrilheiro no Araguaia (durante a ditadura militar no Brasil) como já foi referido.

Nesse sentido, este estudo apresenta articulações de conceitos de estudiosos e críticos sobre o período da ditadura brasileira, focando temas como guerrilha e o exílio; o segundo item apresentará um estudo articulado entre os conceitos referente à diáspora; na terceira parte será analisado o romance *Azul Corvo*, focando, principalmente, temas como a ditadura militar e a diáspora, relacionando-os com os aspectos formais e a linguagem do texto.

## 1 Ditadura no Brasil



IV Congresso de Línguas e Literaturas

*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
língua, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

O mundo pós-guerra ficou bi polarizado, dividido entre comunistas e capitalistas, liderados um lado pelos Estados Unidos e outro pela então União Soviética. As eleições de 1960 elegeram como presidente do Brasil, o sul-mato-grossense Jânio Quadros (1917-1992), que inexplicavelmente, renunciou em 1961, assumindo a presidência seu vice, o gaúcho João Goulart, conforme previsto nos normativos da época. Até então tudo ocorreu dentro da normalidade democrática, prevista na Constituição, em que havendo morte, deposição ou renúncia do presidente, assume o cargo de presidente da república o seu vice-presidente eleito juntamente em sua chapa. Porém, desde 1961, os militares e outros segmentos da sociedade acusavam João Goulart (1918-1976) de flertar com o comunismo e com os comunistas chineses, cubanos e soviéticos, o que seria muito ruim para o Brasil, porque era muito forte a propaganda anticomunista, e tudo induzia e incentivava que o Brasil deveria estar aliado aos capitalistas liderados pelos Estados Unidos.

Dentre as várias ações de um presidente, Joao Goulart desapropriou terras, falava a favor da reforma agrária, visitava países comunistas, enfim, tinha atitudes que o definiam como alguém inclinado para o lado comunista. Goulart fez uma viagem a Porto Alegre, e depois iria até a China. Durante esta viagem, já se fomentava o golpe militar, numa conturbada sessão do Congresso. Os militares aproveitaram sua ausência e fizeram com que o Congresso decretasse vago o cargo de presidente da República, então, assumindo a presidência, antes de entregá-la aos militares, o presidente da câmara Ranieri Mazini, que depois empossou o primeiro dos presidentes militares, o Gen. Castelo Branco. A partir desse momento, tivemos a sórdida transmissão do poder entre os militares que durou 21 anos.

No Brasil da época, as pequenas verdades são manipuladas transformadas em mentiras como instrumentos de grandes conspirações, em que justificou um golpe militar. Segundo Rezende:

Justificava-se, assim, a repressão a determinados grupos que se negavam a identificar-se com o regime em vigor. Portanto, tudo o que estava fora dos limites desta relação de identificação em quaisquer campos (objetivo e/ou subjetivo) estava sujeito ao controle, rechaçamento e até eliminação. O regime só admitia, então, aquilo que estava absolutamente integrado ao seu controle num processo de geração contínua de uma ampla consonância com seus propósitos nas diversas esferas da vida. (REZENDE, 2013, p. 4-5)

Desse modo, então, Adriana Lisboa traz o contexto e a vida do personagem Fernando. Obra é contada com os mínimos detalhes todas as atrocidades e humilhações que as pessoas passavam por não concordarem com as “ditas” regras que regia durante o regime militar, e todas as humilhações que viveu, devido a tudo isso, teve que deixar o Brasil para não ser morto.

### 1.1 Guerrilha, clandestinidade e o sujeito do romance

A guerrilha foi um movimento armado que lutava contra os desmandos da ditadura militar que ocorreu no Brasil 1970. Organizada pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB), um grupo de guerrilheiros tentou tomar o poder, fixando sua base na divisa de três estados; Pará, Maranhão e Goiás. Os guerrilheiros lutavam contra o regime ditatorial que, segundo eles, não era democrático e, por consequência, sofreram todos os tipos de violências; foram procurados, presos, torturados e decapitados ou fuzilados. Muitos deles seguem desaparecidos até hoje. Em *Azul Corvo*, tem-se a seguinte passagem que retrata esse momento da guerrilha:

Era um lugar onde as torturas físicas e psicológicas tinham se aperfeiçoado bastante. Os torturadores tinham diplomas de pós-graduação para arrancar confissões (que a final não se consegue com bombons). Homens e mulheres nus e encapuzados iam para o pau de arara, sofriam afogamentos, levavam choques elétricos inclusive nos órgãos genitais. (LISBOA, 2014, p.218)

Nesse sentido, pode-se constatar que os sofrimentos apontados nessa passagem do livro refletem o período ditatorial do Brasil, em que os guerrilheiros tiveram que ser exilados, assim como Fernando e Suzana mãe de Vanja representados no romance.

Adriana Lisboa traz o personagem Fernando o qual foi guerrilheiro no Araguaia, que recebera nome de Chico Ferradura. A narradora-personagem demonstra, em várias passagens, como foi essa luta armada da qual ele fez parte, um passado que ainda está muito presente através das suas memórias e lembranças que ainda estão vivas: “Um dia ele contou do passado. Das horas. De Brasília, de Pequim, do Rio das Araras” (LISBOA, 2014, p. 240). Todas as

peças que viviam no acampamento eram “obrigadas” a se camuflar e de tempo em tempo mudar de lugar para fugir e o medo era constante, pois eram perseguidos pelos militares.

Fernando, então, decide deixar a luta armada e partir para longe dali, mas, ao mesmo tempo em que queria se desligar de tudo, o passado continuava rondando, para seguir vivo teria que deixar o acampamento, porém sempre ficou pensando o que teria acontecido se lá ficasse.

Dessa forma, conclui-se aqui que a guerrilha está presente na narrativa por meio do sujeito Fernando, mostrando esse período histórico vivido no Brasil e que, através desse sujeito ele representa várias pessoas que passaram pelos mesmos problemas e que jamais poderia ser apagado da história do país.

## 1.2 Exílio e anonimato na narrativa

O exílio pode ser definido como expatriação, podendo ser voluntário ou forçado. O autoexílio, na época da ditadura militar, foi de certa forma um meio que muitas pessoas utilizaram para se livrar dos ataques e violências. Os exilados eram constituídos por estudantes, artista, ex-políticos, cientistas, e o destino era vários países, como Uruguai, Chile, França, Estados Unidos, entre outros.

No romance em foco, Fernando, Carlos e Vanja tiveram que deixar seus países de origem para poder sobreviver, assim como fez o personagem Fernando para não ser morto pela ditadura militar que regia na época, como pode-se constatar no trecho a seguir: “Chico entrou no Brasil pela fronteira pela Bolívia, a pé, depois de passar pela Europa. Fez escalas em várias cidades brasileiras”. (LISBOA, 2014, p.62). Chico Ferradura, antes de saber o que teria acontecido, se auto exilou nos EUA, onde arrumou um emprego e lá vive agora com sua filha adotiva Vanja.

Desse modo, observa-se que o exílio foi relatado através do personagem Fernando (Chico Ferradura). Ele teve que se refugiar assim como fez várias pessoas no país para que pudessem sobreviver.

## 2 Diáspora e sujeito em *Azul corvo*

A diáspora é configurada no romance por meio dos movimentos do deslocamento dos personagens principais, Fernando, Vanja e Carlos, todos eles vivendo em lugar que não lhes pertence, vivendo em um país em que a cultura e os costumes são bem diferentes do país de pertencimento. Mas todos eles sabem também que é preciso se adaptar e encontrar um meio de sobrevivência. Desse modo, ligando sempre passado e futuro, eles vão construindo amizades.

Homi K. Bhabha em *O Local de Cultura* afirma que:

A cultura migrante do “entre-lugar”, a posição minoritária, dramatiza a atividade da intraduzibilidade cultural; ao fazê-lo, ela desloca a questão da apropriação da cultura para além do sonho do assimilacionista, ou o pesadelo do racista, de uma “transmissão total do conteúdo”, em direção a um encontro com o processo ambivalente de cisão de hibridização que marca a identificação com a diferença da cultura (BHABHA, 2003, p.308).

Nesse sentido, os personagens precisavam se deslocar de um país para outro, cada um com seu objetivo; Fernando, ex-guerrilheiro, refugia-se em vários países até fixar residência no Colorado EUA; Vanja, brasileira, vai aos EUA ao encontro de seu pai adotivo para procurar seu pai biológico que nunca conhecera; Carlos, salvadorenho, vai aos EUA com sua família à procura de uma vida melhor. Cada um, com seus sonhos e frustrações, se encontram e vivem em um ambiente familiar. Além disso, constata-se a hibridização como marca da identidade. Como no fragmento acima de BHABHA (2003) os personagens em contato com o povo norte-americano, acabam se apropriando dos costumes, eles buscam a integração nesse novo ambiente. Um exemplo desse contato cultural se dá no momento em que Vanja vai comprar um sanduíche, e tem que falar com a moça do caixa que percebe, por mais que a personagem fale bem o inglês, o sotaque falado. Tal fato configura o exemplo da diferença entre as culturas, perpassada pela língua apropriada.

O hibridismo pode ser visto claramente na seguinte passagem relatada pela narradora-personagem:

Depois que você passa tempo demais longe de casa, vira uma intersecção entre dois conjuntos, como naqueles desenhos que fazemos na escola. Pertence aos dois, mas não pertence exatamente a nenhum deles. Você passa a ter uma memória sempre velha, sempre ultrapassada de casa. As pessoas estão escutando sem parar tal música no Brasil, toca na novela, no rádio. Seis meses depois você descobre a música por acaso, gosta dela, e a imensa popularidade prévia parece uma espécie de traição. É como se as pessoas estivessem trocando segredos, e você sempre se surpreendendo com notícias velhas. As pessoas do conjunto A te consideram um meio à parte, porque você também pertence ao conjunto B. As pessoas do conjunto B te olham meio de banda, porque você também pertence ao conjunto A. Você é algo híbrido e impuro. E a intersecção dos conjuntos não é um lugar, é apenas uma intersecção, onde duas coisas inteiramente distintas dão a impressão de se encontrar (LISBOA, 2014, p.173).

Na citação acima, pode-se constatar que a narradora-personagem (Vanja) faz uma reflexão sobre o hibridismo, comparando com a intersecção que ocorre no sujeito quando vivencia ou apropria de outra cultura. No exemplo dado pela personagem referente à música tocada no Brasil, seis meses atrás, e que só agora ela descobre, revela a distância de um país para outro geográfica e culturalmente. Depois de meses que a música fez sucesso no país de origem, no caso o Brasil, ela tem conhecimento do sucesso, provocando um sentimento de atraso, como se estivesse ouvindo coisas velhas. Nessa passagem, ela consegue definir a memória afetiva, lembranças do passado de um país onde viveu e que agora não vive mais. Néstor García Canclini, em *Culturas híbridas*, diz que:

Esses processos incessantes, variados de hibridização levam a relativizar a noção de identidade. Questionam, inclusive, a tendência antropológica e a de um setor dos estudos culturais ao considerar as identidades como objeto de pesquisa. A ênfase de hibridização não enclausura apenas a pretensão de estabelecer identidades “puras” ou “autênticas” (CANCLINI, 2003, p. XXII, XXIII).

Outro exemplo do hibridismo pode ser constatado em passagens da obra em que palavras estrangeiras são usadas pelo narrador-personagem na narrativa, como por exemplo, palavras em francês, inglês, espanhol e italiano. Na passagem em que Carlos pergunta a idade de Fernando durante a comemoração do aniversário do amigo, vê-se o seguinte trecho, “Estendeu a mão gordinha por cima da mesa e segurou a de Fernando. *I like you así mismo.* I

*not care you are velho. Eres mi amigo. My friend. How say friend in português.*” (LISBOA, 2014, p.154, grifo da autora).

Desse modo, pode-se dizer que a diáspora está caracterizada de forma nítida através dos personagens que transitam de um lugar para outro, ou seja, de um país para outro por diversos fatores: perseguição, miséria etc. Por sua vez, o hibridismo ocorre devido ao contato de culturas, apropriando-se de outros signos.

## 2.1 Os sujeitos e a identidade cultural no romance

Identidade cultural pode ser definida como tudo aquilo que o sujeito adquire ao longo da existência, pois vive em constante transformação, não é estático, sempre está mudando conforme o lugar onde vive, com quem se relacionam, convivendo em meio aos acontecimentos no percurso da vida. De acordo com Stuart Hall, em *Da diáspora: identidade e imediações culturais*, afirma que:

Essencialmente, presume-se que a identidade cultural seja fixada no nascimento, seja parte da natureza, impressa através do parentesco e da linhagem dos genes, seja constitutiva de nosso eu mais interior. É impermeável a algo tão “mundano”, secular e superficial quanto uma mudança temporária de nosso local de residência. A pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades – os legados do império em toda a parte – podem forçar as pessoas a migrar, o que causa espalhamento – a dispersão. Mas cada disseminação carrega consigo a promessa do retorno redentor (HALL, 2006, p.28).

Assim, na narrativa de Adriana Lisboa há o personagem Carlos, um garoto salvadorenho que vai com a família para os EUA atrás de uma oportunidade de uma vida melhor. Apesar das dificuldades com a língua ele tenta se adaptar buscando ajuda de Vanja para aprender inglês e assim se inserir no meio onde vive. No entanto, Carlos pensava em algum dia voltar para seu país de origem. Constata-se essa passagem abaixo: “E Carlos disse que um dia também voltava para El Salvador, mas só para visitar, porque agora ele era um *coloradoan*. Ou um *coloradan*. Ou fosse que fosse. Ele era um NATIVO não nativo. Com montanhas no fundo”. (LISBOA, 2014. P, 275, grifo em destaque da autora).

Por sua vez, Vanja consegue uma adaptação melhor já que falava fluentemente o inglês e daí poderia, então, estabelecer uma relação melhor com o lugar que agora fazia parte. Já, para Fernando, a adaptação aconteceu de forma bastante diferente, pois se tratava de uma pessoa reclusa e que não gostava muito de se comunicar, mas que conseguia estabelecer relações com os demais apesar de seu silêncio.

## 2.2 Memória ausência e sujeitos

No romance, a memória/ausência está configurada nos três principais personagens: Fernando, Carlos e Vanja. Fernando em meio a tudo que viveu na época do regime militar e do exílio, traz sempre as lembranças do passado, como se essas lembranças servissem de alento e que, muitas vezes, também lhe causam tristeza,

Carlos, por sua vez, imigrante ilegal nos EUA, pensava em voltar ao seu país, a passeio somente.

Vanja é uma narradora-personagem carregada de memória e ausência, ela faz menção o tempo todo ao passado e ao futuro na narrativa, tem passagens quando fala com a mãe. Segue a passagem abaixo:

Suzana me falou das fotos de Mi Lai a cores na revista *Life* e de Nixon conversando com os astronautas na lua. Foi durante umas férias na Barra do Jucu. Estávamos na praia e era de noite. Ela segurava uma lata de cerveja na mão e contava coisa de quando era criança. Não me lembro de todas. Lembro-me daquela noite, do vento fresco e da minha pele quente, lembro-me da cor da lata da cerveja, lembro-me do céu e das estrelas sobre a Barra do Jucu e das fotos que eu não vi na revista *Life* e do pronunciamento que não vi não ouvi Nixon fazer. Mas de todo modo, entre as coisas de que a gente se lembra e as de que se lembra, entre as que conhece e as que desconhece, é preciso tapar os buracos da memória com a estopa de que se dispõe (LISBOA, 2014, p.173).

A mãe relata para Vanja os fatos do cotidiano, as lembranças do passado e, ao mesmo tempo, revela coisas desconhecidas para ela. Zilá Bernd, no livro *A persistência da memória*, afirma que:



Em sua tentativa de articulação com o passado, a protagonista irá transitar por veredas em busca de respostas para entender os acontecimentos familiares que delinearão o presente no qual está inserida, pois precisa compreendê-lo para continuar sua trajetória de vida. A personagem narradora, Evangelina, aos vinte e dois anos de idade, resolve escrever sobre um período marcante de sua existência, seus trezes (sic) anos, momento em que é surpreendida por um acontecimento inesperado e irreversível: a morte da mãe, Suzana. Objetivando encontrar o pai biológico. Vanja decide ir morar nos Estados Unidos (Denver, Colorado) com Fernando, ex-marido de sua mãe e que a registrou como filha (BERNARD, 2018, p. 53).

Todos esses relatos foram vivenciados por Vanja ao buscar respostas do passado para compreender o futuro, trazendo ora lembranças suas ora coletivas e, ao mesmo tempo, é como se fosse uma busca incessante de sua identidade de seu autoconhecimento, para isso faz-se o uso da memória.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a memória e a ausência estão presentes na narrativa principalmente através da narradora-personagem Vanja. Por meio das lembranças que ela tem de sua mãe, da vida no Brasil, e da ausência do pai o que gera essa procura incansável pela construção de sua própria personalidade.

#### Considerações finais

De modo geral, considera-se que os objetivos aqui propostos foram alcançados de maneira satisfatória, todo o processo de pesquisa, deste artigo, serviu para os seguintes resultados: há na obra o entendimento de como os sujeitos se relacionam em um contexto diaspórico, configurada no romance através dos sujeitos Fernando, Vanja e Carlos, o qual ocorre comumente no mundo contemporâneo que as pessoas tem essa necessidade desse deslocamento por vários motivos incluindo a ditadura, exílio, miséria entre outros, como configurado no romance através desses personagens.

Desse modo, a ditadura transformou a vida dos sujeitos que aparecem na história, transformando a vida dos personagens no romance, vivendo em uma situação em que o tempo revela informações através do passado de cada um, e ao mesmo tempo esconde outras, sendo

assim o exílio é uma consequência do regime da época, o qual aqui configurado no personagem Fernando que teve que sair do Brasil para não ser morto.

Por sua vez, o hibridismo no romance é apresentado nos personagens que acabam apropriando da língua através dos relacionamentos estabelecidos com outras culturas e costumes. Podendo ser constatado em passagens da obra em que as palavras estrangeiras são usadas pelo narrador-personagem na narrativa, como por exemplo, palavras em francês, inglês, espanhol e italiano, devido ao contato de culturas, apropriando-se de outros signos, gerando nos personagens uma melhor adaptação.

Conclui-se então, que todos os protagonistas, de alguma forma, sofreram mudanças, sejam pelos motivos da ditadura, exílio ou miséria. Todos de uma maneira ou de outra tiveram suas vidas transformadas, gerando fatores como a diáspora, que também está representada pelos principais personagens, Vanja Fernando e Carlos.

#### Referências

BERND, Zilé. **A persistência da memória**: romances da anterioridade e seus modos de transmissão. Porto Alegre: Edições Besourobox Ltda, 2018.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998

CANCLINI, García Néstor. **Culturas Híbridas Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo. USP, 2003.

FIGUEIREDO, Eurídice. **A literatura como arquivo da ditadura brasileira**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

LISBOA, Adriana. **Azul corvo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil**: repressão e pretensão de legitimidade (1964-1984) [livro eletrônico]. Londrina: Eduel, 2013.

## AMO, AMEI, AMAREI: UM OLHAR SOCIOLINGUÍSTICO AO ENSINO DOS VERBOS NO LIVRO DIDÁTICO DE CEREJA E MAGALHÃES (2012)

Jessica Sotolani MANFRÉ<sup>1</sup>

Carla Regina de Souza FIGUEIREDO<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa de iniciação científica PIBIC - UEMS (2019/2020) intitulada “A variação linguística no Ensino Fundamental II: da BNCC à realidade sócio-histórico-cultural sul-mato-grossense”. Analisou-se como a temática “variação linguística” foi contemplada nos capítulos referentes ao conteúdo gramatical “verbos” para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, selecionou-se a obra “Português: linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), uma vez que esse volume foi adotado pela escola pública municipal de Dourados Efantina de Quadros -onde se encampa a pesquisa - dentre as coleções disponibilizadas pelo PNLD– 2016 (Plano Nacional do Livro Didático). Respaladas nas contribuições, sobretudo, da Sociolinguística, a partir de um roteiro proposto por Bagno (2007) e Lima (2014) para análise de livros didáticos quanto à variação linguística, verificou-se que os autores trouxeram situações reais de uso da língua portuguesa em que as variantes linguísticas abordadas excedem àquelas prescritas na norma-padrão. Isso se deu, especialmente, por meio de exercícios e notas explicativas. No entanto, percebeu-se a importância do conhecimento do professor de língua para mediar e ampliar as discussões sobre a possibilidade de permutação de formas verbais equivalentes a depender da situação comunicativa a fim de que o alunado não tenha a impressão de que a variação ocorra apenas na oralidade e a modalidade escrita seja tida como homogênea, restrita ao que prevê a gramática normativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Variação linguística; Língua portuguesa; Verbos; Livro didático; 7º ano do Ensino Fundamental.

### INTRODUÇÃO

As línguas são dinâmicas e sensíveis a mudanças. Fatores como passagem do tempo, contato com outros idiomas, distanciamento entre seus falantes podem conceber novos modos de utilizar-se o instrumento de comunicação que é a língua. Segundo Calvet (2012, p. 12) “[...] as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes [...]”. A variação linguística manifesta-se em todas as situações em que a comunicação não exige um nível alto e constante de monitoramento. O monitoramento é o momento em que a maior aproximação com a norma padrão gramatical é almejada, e esse fator será determinado pelo contexto de comunicação.

O senso comum estipula os falantes menos privilegiados (pessoas com baixa escolaridade, geralmente provenientes do campo ou periferias urbanas) como os únicos a fazerem uso das variantes estigmatizadas. Esse fator pode ser observado na prevalência do uso



IV Congresso de Línguas e Literaturas

*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
língua, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

de tirinhas como as de Chico Bento em materiais didáticos. Apesar do seu valor artístico e literário, esse material não representa situações reais de comunicação, pois estigmatiza o falar do homem do campo. Além da carga de estereótipo e o pouco compromisso com a realização científica conferido pelos quadrinhos, existe também o abafamento de que falantes cultos (estes pertencentes a centros urbanos, com maior nível de escolaridade e acesso a produções culturais) também apresentam variantes em sua fala. Mesmo este grupo não monitora sua fala a todo momento.

A idealização de um “bom português” domina o ensino de língua materna nas escolas pelo país. Esse ideal propaga o ensino sistemático da gramática normativa e é erroneamente concebido como norma culta. Afirma Faraco (2008, p. 24), “[...] a expressão norma culta passou, então, a ser usada para designar o conjunto dos preceitos da velha tradição excessivamente conservadora e pseudopurista [...]” A norma culta é a variante característica de grupos presentes em camadas sociais mais elevadas na sociedade. O que realmente compreende o ensino das regras gramaticais é a norma padrão, que não constitui nenhuma variante usada socialmente, mas sim, um fio condutor para alinhar-se diante a necessidade de exprimir formalidade na comunicação, além de ser um meio de preservação da língua. Diante desse contexto, é importante “[...] aclarar conceitos tecnicamente com o objetivo de assentar bases para um debate melhor balizado, seja no contexto da investigação universitária, seja no contexto da mídia e da escola [...]” (FARACO, 2008, p. 28).

A justificativa para trabalhar com a temática da variação linguística de forma efetiva nos Livros Didáticos (LD) é possibilitar ao aluno o contato e o respeito ao diferente mediante a reflexão gerada. Com essa finalidade, a Base Nacional Comum Curricular estabelece a variação linguística como conteúdo transversal a ser trabalhado na segunda fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Nesse contexto, “As variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado.” (BRASIL, 2018, p. 81).

“A sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística” (CEZARIO; VOTRE, 2009, p. 141) Não é, portanto, desejo da sociolinguística a ausência da gramática e que o erro assuma posição de certo. O objeto dessa

ciência é alertar contra o preconceito sistemático sofrido por falantes menos privilegiados. É defendido um ensino de gramática vinculado ao uso real da língua, coerente com o contexto em que a comunicação se aplica.

Diante dessas colocações, este trabalho teve o objetivo de analisar como o objeto das variações linguísticas foi tratado no livro didático do sétimo ano do ensino fundamental intitulado “Português: linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), mais especificamente nos capítulos em que são tratados os verbos. O instrumento utilizado para nortear a investigação foi um roteiro proposto por Bagno (2007) e Lima (2014) para análise de livros didáticos, organizado em forma de ficha analítica elaborada por Moura e Figueiredo (2017, p.88).

## METODOLOGIA

A questão que percorre este trabalho busca responder: Como os livros didáticos do Ensino Fundamental abordam o conteúdo da variação linguística? O material didático escrito por Cereja e Magalhães foi escolhido para compor o corpus devido ao amplo uso nas escolas públicas do país. A Escola Municipal Efantina de Quadros foi escolhida para encampar a pesquisa devido a um vínculo anterior, formado através da realização de um estágio na mesma. Durante a procura por fenômenos de variação no material, brilhou aos olhos os capítulos destinados aos verbos, presente no livro do sétimo ano. Um imprevisto no percurso aconteceu devido a indisponibilidade do livro da sétima série, pois a escola não tinha esse material excedente para ceder a pesquisa, como fez com os livros das demais séries. Devido a isso, o livro foi substituído por um da sétima edição, lançada em 2012. A observação do livro “Português: linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) sustentou-se no roteiro de análise de livro didático proposto por Bagno (2007) e Lima (2014) e também, na ficha analítica baseada nesse material elaborada por Moura e Figueiredo (2017, p. 88). As variações demonstradas nos capítulos destinados aos verbos serão pontuadas e analisadas, as questões respondidas e as conclusões realizadas diante disso.

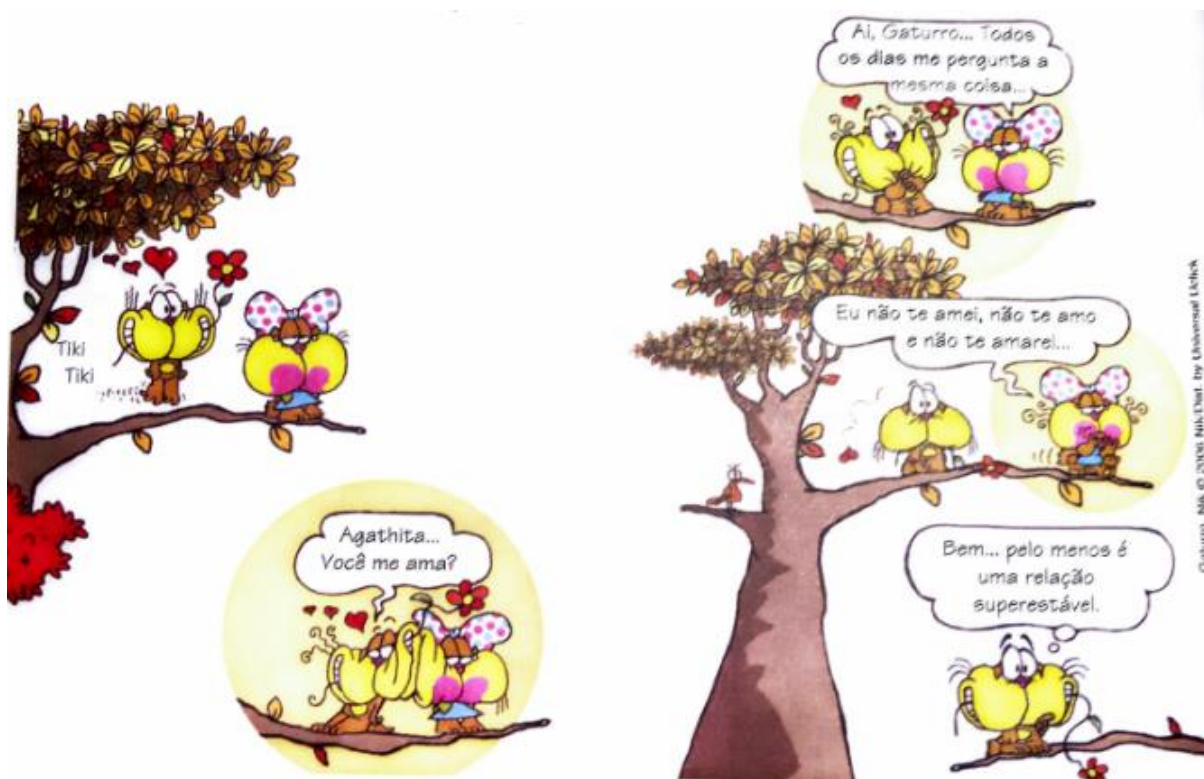
### Quadro 01 – Ficha analítica

| Referência bibliográfica da obra “X”                |     |     |
|---|-----|-----|
| Pergunta  | Sim | Não |
| 01. O livro didático trata da variação linguística? |     |     |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 02. O livro didático menciona de algum modo a pluralidade de língua que existe no Brasil?   |  |  |
| 03. O tratamento se limita às variedades rurais e/ ou regionais?  |  |  |
| 04. O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos escolarizados)?  |  |  |
| 05. O livro didático separa a norma-padrão da forma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua?  |  |  |
| 06. O tratamento da variação no livro didático fica limitada ao sotaque e ao léxico ou também aborda fenômenos gramaticais?   |  |  |
| 07. O livro didático mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos de gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do certo e do errado? |  |  |
| 08. O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita, vou apresenta a escrita como homogênea e a fala como um lugar de erro?  |  |  |
| 09. O livro didático aborda o fenômeno da mudança linguística?  |  |  |
| 10. O livro didático apresenta a variação linguística apenas para dizer que o que vale mesmo, no final das contas, é a norma-padrão?  |  |  |
| 11. A variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada?  |  |  |
| 12. A terminologia utilizada pelo livro se adéqua aos padrões científicos ao mesmo tempo em que é acessível ao aluno?   |  |  |
| 13. Há a utilização de gêneros textuais que sejam representativos das variantes linguísticas abordadas, em situações reais de uso?  |  |  |
| 14. Os fenômenos abordados estão coerentes com a realidade linguística do português brasileiro (PB)?  |  |  |

**Fonte:** Moura e Figueiredo (2017, p.88) a partir de Bagno (2007, p.125-139) e Lima (2014, p.123)

## A VARIEDADE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE VERBOS



**Fonte:** Cereja e Magalhães (2012, p. 24).

A tirinha do Gaturro, produzida pelo artista argentino Nik, introduz a unidade do LD destinada ao ensino dos verbos. Neste capítulo do livro, os autores discorrem sobre os elementos constituintes do verbo, explicando e exemplificando os seus elementos morfológicos, trabalhando com os radicais, vogal temática e desinências. Após a parte teórica e os exercícios que a seguem, é conceitualizado o uso das formas regulares e irregulares do verbo. Aqui podemos observar o padrão do livro, que se baseia em uma explicação conceitual, que segue a norma-padrão, e exercícios de compreensão que a segue. Esse aporte teórico não retrata a possibilidade de que existam pessoas reais, em situações reais, que estejam fora dessa norma.

A primeira abordagem da variação linguística é legada a uma tirinha presente em um exercício ao final desse tópico, em que é abordada a conjugação menos monitorada do verbo “estar”.



28

(Nicolau - Primeiras histórias Araraquara Junqueira & Mann, 2007, p. 14)

**Fonte:** Cereja e Magalhães (2012, p.28).

Além de solicitar ao aluno que preencha os quadrinhos com a conjugação correta dos verbos “obedecer” e “ter”, as questões referentes ao conteúdo da tirinha trazem ao aluno o questionamento de qual seria a forma prescrita pela “norma-padrão” da conjugação “tá”. Também é questionado se a forma usada para o verbo “estar” é adequada de acordo com a situação de comunicação, apesar de priorizarem a gramática normativa. Ao menos os autores atentaram-se de gerar material para reflexão em relação à adequação do nível de monitoramento da linguagem de acordo com a situação de comunicação. Nas palavras de Martelotta (2012, p. 25), “É importante observar que os critérios de correção que privilegiam a forma padrão em detrimento da coloquial não são estritamente linguísticos, mas decorrem de pressões políticas e/ ou socioculturais.”

A variação linguística é retomada novamente neste mesmo capítulo quando os autores discorrem sobre as formas nominais do verbo. O gancho é que dentre as formas do particípio, o infinitivo e o gerúndio, este último teria passado por um processo de “anomalia” no seu uso popular mais recente, configurando o “gerundismo”, explicado como o uso exagerado e sem necessidade do gerúndio.



## EXERCÍCIOS

1. Leia o boxe ao lado e identifique na tira abaixo, de Laerte, uma situação de gerundismo. Proponha outra forma de construção do enunciado, de modo que esse problema seja evitado.



(Folha de S. Paulo, 28/7/2004.)

### O gerundismo

Esse é o nome que se dá a um fenômeno relativamente recente em nossa língua: o uso exagerado e inadequado do gerúndio. Às vezes, telefonamos para um determinado lugar e a pessoa que nos atende diz: "Um momento, que eu já vou estar transferindo a ligação".

Não há, nesse caso, necessidade alguma de empregar o gerúndio. Poderíamos dizer simplesmente: "Um momento, que vou transferir (ou transferirei) a ligação".

29

**Fonte:** Cereja e Magalhães (2015, p.29).

Este seria um ponto oportuno para tratar da variedade linguística, em que cabem as variações diafásicas e históricas que, respectivamente, tratam das variações influenciadas pelo contexto comunicativo e pelas mudanças históricas que uma língua sofre com o passar do tempo. Na outra mão, a abordagem adotada mostra apenas a marginalização dessa variante e a necessidade de eliminá-la do vocabulário, mesmo o de uso cotidiano, que dispensa grandes níveis de monitoramento. Este traço não é sequer tratado como variação, mas apenas como um vício de linguagem que pode acontecer na oralidade.

A temática investigada só aparece novamente no final do capítulo seguinte, também destinado aos verbos, momento em que Cereja e Guimarães (2015) debruçam-se na explicação dos tempos verbais do modo subjuntivo. Em uma atividade ao final do capítulo, uma tirinha de Laerte utiliza uma conjugação de verbo feita em consonância com o uso popular.

Leia a tira a seguir, de Laerte, e responda às questões de 3 a 5.



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p.53).

São feitas perguntas referentes a assimilação de sentido do texto. É questionado a qual evento a tira se refere, sobre a expressão popular “ovelha negra” e o conhecimento dos alunos a cerca disso. A manifestação da coloquialidade na tira poderia facilmente passar despercebida, não fosse pela pergunta retomando o assunto. Os autores reforçam a ideia de adequação ao contexto de comunicação.

5. No último quadrinho, uma das ovelhas diz: “Se você não estivesse de castigo ia adorar!”. Na linguagem informal, o emprego da forma *ia*, do pretérito imperfeito do indicativo, é aceitável. Na norma-padrão, entretanto, seria mais adequada outra forma, de outro tempo verbal. Qual seria essa forma?

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p.53).

Os destaques acima pontuam o objeto de análise do presente artigo, que visa pontuar e analisar, através de um olhar sociolinguístico, como as variações linguísticas são retratadas nos capítulos destinados ao ensino de verbos no livro didático correspondente ao sétimo ano, escrito por Cereja e Guimarães (2012). Para fundamentar as análises que se seguem, serão respondidas as questões qualitativas propostas por Moura e Figueiredo (2017, p. 88) para a observação da abordagem das variações em material didático.

## 01. O livro didático trata de variação linguística?

A variação está presente nos capítulos observados, mas sua presença limita-se a um exercício no final dos tópicos gramaticais abordados. Não há abrangência da temática ao longo da contextualização do tema central.

**02. O livro didático menciona de algum modo a pluralidade de língua que existe no Brasil?**

Não, apenas a língua portuguesa é retratada. Mesmo a diversidade interna do português é ignorada, os autores não abordam as variantes regionais, sociais, históricas. O foco é voltado apenas para a questão de adequação a situação de comunicação.

**03. O tratamento se limita às variedades rurais e/ ou regionais?**

Não. Assim como a pluralidade de línguas não foi representada no livro, as variedades rurais e regionais também foram apagadas.

**04. O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos escolarizados)?**

A variante prestigiada, tida como culta, não é apresentada como uma variação, mas sim tomada como o padrão de uso da língua.

**05. O livro didático separa a norma-padrão da forma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua?**

A norma-padrão é assumida como o real meio de manifestação da linguagem. Tal aspecto se evidencia principalmente nos exercícios que tratam de variação, ao exigir que os alunos transcrevam a variante para a sua forma “correta”, correspondente a padrão.

**06. O tratamento da variação no livro didático fica limitada ao sotaque e ao léxico ou também aborda fenômenos gramaticais?**

Os aspectos gramaticais da variação são observados durante a explicação dos fenômenos.

**07. O livro didático mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos de gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do certo e do errado?**

Por não ser o foco central deste artigo, os capítulos deste livro destinados especificamente a explicação das variações não foram observados. Porém, nas sessões estudadas, foi frequente a presença de concepções que colocam a variação como erro. Os exercícios que embarcavam o assunto demandavam dos estudantes que fosse feita a correção para acordar com a norma-padrão.

**08. O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como um lugar de erro?**

Demonstradas sempre por meio de quadrinhos que representam diálogos, as variações são locadas apenas na oralidade, dualizando a forma escrita como o lugar de padronização e a fala o espaço que admite as variações, concebidas como um erro, por fugirem a norma.

**09. O livro didático aborda o fenômeno da mudança linguística?**

Sim. Ao tratar sobre o Gerundismo, os autores retratam o fenômeno como um processo de mudança recente sofrida na língua. Esse exemplo não constitui, porém, uma explicação palpável de que a língua possa passar por mudanças mediante novos contatos, tempo decorrido, distanciamento entre falantes.

**10. O livro didático apresenta a variação linguística apenas para dizer que o que vale mesmo, no final das contas, é a norma-padrão?**

Não de forma explícita, mas o faz ao conceber a variação como um espaço de erro e solicitar ao aluno que a corrija de acordo com a concepção padrão.

**11. A variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada?**

Em todas as vezes que a variação foi trabalhada nos capítulos destinados ao verbo, elas estavam sujeitas a um exercício ao final de cada assunto. Este fator limita a variação como mero acessório, colocado com a função de cumprir uma determinação curricular e não com a real função de conscientização.

**12. A terminologia utilizada pelo livro se adéqua aos padrões científicos ao mesmo tempo em que é acessível ao aluno?**

O livro didático não faz uso de termos científicos ao tratar da temática. A linguagem utilizada é muito clara e acessível aos estudantes. Porém, a ausência de nomeações técnicas para os fenômenos linguísticos pode gerar uma lacuna no conhecimento dos estudantes sobre a temática.

**13. Há a utilização de gêneros textuais que sejam representativos das variantes linguísticas abordadas, em situações reais de uso?**

As representações usadas para exemplificar a temática foram todas em formas de tirinha, representando possíveis situações reais de comunicação ou imaginárias. Em ambas as formas, a linguagem utilizada é a mesma aplicada a situações cotidianas de comunicação. Não há a presença de textos que reforcem os preconceitos linguísticos estabelecidos contra grupos minoritários.

**14. Os fenômenos abordados estão coerentes com a realidade linguística do português brasileiro (PB)?**

Sim, os autores não perpetuam a estigmatização de grupos sociais marginalizados e suas variantes correspondentes, mas se instrumentalizam com fenômenos linguísticos cotidianos da língua falada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático de Wiliam Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães apresenta um desempenho razoavelmente satisfatório ao tratar das variações linguísticas nos módulos voltados ao verbo. Apesar de deixar algumas lacunas de conceito e termos caros a sociolinguística, a abordagem preza que o aluno entenda que existem diversos contextos de fala e que é necessário se adequar a cada um deles.



**IV Congresso de Línguas e Literaturas**  
*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
língua, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

O fato de as variações aparecerem somente ao final de cada capítulo, de forma descontextualizada em relação a suporte teórico, abre margem para a interpretação de que os autores só adicionaram o conteúdo ali para cumprir a obrigatoriedade exigida pelo PNLD. É válido observar como os autores abordarão o tópico nas edições posteriores do livro.

Ao professor, recai a responsabilidade de buscar formação teórica em relação ao tema para preencher a lacuna deixada pelo suporte didático. Esta formação é importante para auxiliar o profissional a conduzir a temática em sala de aula de forma libertadora, promovendo o conhecimento e reflexão dos estudantes e cessando a perpetuação de preconceito contra grupos sociais minoritários e suas características.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. A variação linguística nos livros didáticos. In. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 7. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CEZÁRIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 141-155
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.
- FIGUEIREDO, Carla Regina de Souza; MOURA, Thaís Cristina de Almeida. Pravarar...o ensino da língua portuguesa em foco. In: GAMA, Anailton de Souza; GALINDO, Cláudia SabbagOzawa; BRITO, Ireni Aparecida Moreira (orgs.). **Práticas de língua, linguagem e literatura**. Nova Andradina, MS: Gama Editorial, 2017. pp.78-100.
- LIMA, Ricardo Joseh. Variação Linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, Marcos Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. pp.115-131.

## AS CONCEPÇÕES DO AMOR CORTÊS NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA: EDWARD E BELLA EM “CREPÚSCULO”

Luane Gabrielle Monteiro LUNA<sup>24</sup> (UEMS – Dourados)  
Rafael Francisco Neves de SOUZA<sup>25</sup> (UEMS – Dourados)

**RESUMO:** Este artigo apresenta um estudo bibliográfico pautado pelos métodos e compromissos relacionados ao amor cortês, conceito cunhado como “a arte de amar” presente no universo literário medieval para descrever formas de como um cavaleiro conquista uma dama perante a ótica contextualizada no século XIV (CAPELÃO, 2000). Portanto, ao reconhecer a importância para um estudo desse panorama histórico, apontamos como essa questão se manifesta na esfera da literatura contemporânea através dos personagens Edward e Bella nas obras de Stephenie Meyer, a saga “*Crepúsculo*” (2008). Por esse prisma, o estudo será feito a partir das contribuições de André Capelão em “*Tratado do Amor Cortês*” (2000), que traz as regras da arte de amar e os papéis da mulher e do homem no momento da corte, e as orientações de Danielle Régner-Bohler com o “*Dicionário Temático do Ocidente Medieval*” (2006). O objeto de investigação serão os três primeiros livros da série: “*Crepúsculo* (2008), *Lua Nova* (2008) e *Eclipse* (2009)”, cujos fragmentos corroboram para a conclusão de que o gênero literário do amor cortês, tão presente nas cantigas dos trovadores e contos de cavalaria, sobreviveu aos séculos e se adaptou para as narrativas modernas, causando um impacto reflexivo teórico para o presente estudo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Amor Cortês; Literatura Contemporânea; Crepúsculo; Literatura Medieval.

**ABSTRACT:** This article presents a bibliographic study based on the methods and commitments related to courtly love, concept defined as “the art of love”, present in the medieval literary universe to describe ways in which a knight conquers a lady on the optics contextualized of the XIV century (CAPELÃO, 2000). Therefore, recognizing the value of a study about this historical panorama, we point out how this question manifests itself in the sphere of contemporary literature through the characters Edward and Bella in the Stephenie Meyer’s books, the “*Twilight*” saga (2008). From this perspective, the study will be based on the contributions of André Capelão in “*Treaty of Courtly Love (Tractatus de Amore)*” (2000), which brings the rules of the art of love and the roles of women and men at the moment of court, and the orientations of Danielle Régner-Bohler with the “*Thematic Dictionary of Medieval West*” (2006). The object of this investigation will be the first three books of the

<sup>24</sup> Acadêmica do terceiro ano do curso de Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas pela UEMS, e-mail: luanegmluna@gmail.com

<sup>25</sup> Professor do curso de Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas pela UEMS, e-mail: urafasouza@hotmail.com

series: “*Twilight* (2008), *New Moon* (2008) and *Eclipse* (2009)”, whose fragments corroborate the conclusion that the literary genre of courtly love, so present in the troubadours songs and tales of chivalry, survived the centuries and adapted to modern narratives, causing a theoretical reflective impact for the present study.

**KEYWORDS:** Courtly Love; Contemporary Literature; Twilight; Medieval Literature.

## INTRODUÇÃO

É inegável a movimentação causada pela saga *Crepúsculo* no mercado editorial na última década, a qual foi distribuída para milhões de leitores e logo se tornou um sucesso mundial, o que a fez tomar seu posto na tão criticada e adorada categoria dos *best-sellers*; criticada pelos estudiosos que têm preceitos mais rígidos do que se pode considerar literatura, excluindo as produções feitas em larga escala para o mercado, e adorada pelo público que consumiu fervorosamente essas obras e foi responsável por tornar *Crepúsculo* um grande fenômeno — tanto os livros quanto as produções cinematográficas subsequentes.

Ao reconhecer o valor da obra e a importância dos estudos literários medievais, essa pesquisa tem o intuito de analisar nas obras de Stephenie Meyer, manifestações do que chamamos de *Amor Cortês*, conceito que foi utilizado pela primeira vez em 1883 pelo medievalista francês Gaston Paris, em seu estudo sobre o romance *O Cavaleiro da Charrete*, de Chrétien de Troyes, para definir o amor mais que perfeito entre os personagens Lancelot e Guinevere, esposa do Rei Arthur.

Para tanto, tomaremos como objeto de estudo os três primeiros livros da tetralogia de Stephenie Meyer: *Crepúsculo*, *Lua Nova* e *Eclipse*, a fim de analisar como os personagens mantêm métodos e comportamentos relacionados ao amor cortês no universo da literatura contemporânea.

### 1. A TEORIA

O *Amor Cortês* manifesta-se na literatura medieval como uma concepção totalmente nova do amor, que coloca o sentimento entre um homem e uma mulher como a mais valiosa das uniões, pela qual vale todo o sacrifício, sofrimento e devoção, sem importar a que custo,



insultando até mesmo a instituição sagrada do casamento por meio do adultério. De acordo com André Capelão (2000):

Amor é uma paixão natural que nasce da visão da beleza do outro sexo e da lembrança obsedante dessa beleza. Passamos a desejar, acima de tudo, estar nos braços do outro e a desejar que, nesse contato, sejam respeitados por vontade comum todos os mandamentos do amor (CAPELÃO, 2000, p. 5-6).

Essa perspectiva de relacionamento possui papéis muito fixos de gênero, ao restringir esse amor apenas ao homem e à mulher; uma visão limitada que justifica-se pelo momento histórico no qual o fenômeno era representado na literatura, que refletia toda uma sociedade e seu modo de vida baseado em preceitos religiosos. Segundo André Capelão (2000), membro do clero, que escreveu o *Tratado do Amor Cortês*:

Neste momento é preciso deixar bem claro que o amor só pode existir entre pessoas do sexo oposto. Não pode surgir entre dois homens ou duas mulheres: duas pessoas do mesmo sexo não são absolutamente feitas para se propiciarem mutuamente os prazeres do amor ou para realizar os atos naturais que lhe são próprios. E o amor envergonha-se de aceitar o que a natureza veda (CAPELÃO, 2000, p. 9).

Em relação à sua origem, Souza (2012), destaca que:

Quando se trata do início dos textos de amor cortês, não se tem uma ideia unânime, pois há várias vertigens: o amor como sendo o de um cavaleiro por sua dama distante e inacessível, um amor que mais carnal, que geralmente se estabelece em adultério ou ainda por um casal de jovens que anseiam por um casamento. Dessa forma a ideologia que se encontra nessa prática incita a diversas mudanças, podendo ser diferente de cada região em que se encontrava (SOUZA, 2012, p. 8).

Com a literatura de ficção da Idade Média, representada, entre outros, pela lírica trovadoresca e romances de cavalaria, houve o “enlace entre o amor e a glória pessoal na forma poética” (MEDEIROS, 2009, p. 78). Nesse contexto, o homem corteja e adora sua amada como uma deusa, o amor é visto como um meio pelo qual o homem fortalece seus valores cortesões de lealdade, coragem, cavalheirismo, castidade, e assim se torna totalmente submisso à sua dama, na maioria das vezes vista como inacessível, seja por uma diferente condição social ou por ser casada; marcada como “senhora” na lírica, destaca a situação de requerimento: o homem está a serviço da dama como o vassalo está a serviço do seu senhor (SOUZA, 2012, p. 5). Sendo assim

só o homem virtuoso — isto é, o homem cortês — merece o amor, e o amor o conduz a praticar essas mesmas virtudes cortesias: esse mínimo de qualidades necessárias ao enamorado dá à mulher a certeza de que ele será capaz de aperfeiçoá-las sob sua influência e de que, sobretudo, em matéria de amor ele terá toda a prudência necessária (CAPELÃO, 2000, p. LII).

Por esse prisma, o homem tem a amada como sua única razão de viver e possui a necessidade constante de protegê-la e agradá-la. É um amor perfeito, quase místico, em que o homem deve mostrar-se digno do amor de sua dama, pois aquele que deseja tornar-se amante dela se mostrará leal e cortês, dedicará toda a atenção a fazer o elogio da amada e se mostrará exemplar nos torneios e combates (RÉGNIER-BOHLER, 2006, p. 49). Destarte, o amor só é visto como digno se passar por diversas etapas e obedecer às regras do amor que implicam cortesia e castidade, “pois todo o amor é considerado pecaminoso e a virgindade tida como estado mais perfeito para quem almeja o paraíso” (MEDEIROS, 2009, p. 87). Essas etapas consistem na adoração distante da amada, apenas servindo-a e esperando que ela o recompense com um olhar ou com um singelo beijo, dádivas conquistadas com o tempo; nunca se deve infringir o código cortês e é necessário enfrentar todas as provações até o momento de estar nos braços da amada.

Assim, o amante suspira [...] e adora, frequentemente de longe. Se ele espera ser aceito, tornar-se-á suplicante [...] e poderá exprimir mais claramente seu pedido, sem contudo insistir. Se ele enfim é aceito [...] talvez se torne amante carnal (RÉGNIER-BOHLER, 2006, p. 49).

Ainda é necessário destacar que o amor não é necessariamente sexual, o ato de adorar a dama e de servi-la é mais importante que o prazer último. A troca de sentimento e toques que não levem ao ato final não ofenderiam a Deus. André Capelão chama esse tipo de relação de amor *purus*, que é um amor carnal que se abstém da recompensa suprema — a união sexual — e consiste na contemplação do espírito e nos sentimentos do coração (CAPELÃO, 2000, p. XLV).

No segundo volume de seu livro *The Nature of Love* (2009), Irving Singer destaca algumas características desse tipo de sentimento, ao afirmar que o amor entre o homem e a mulher por si só já é algo esplêndido e um ideal que vale a pena ser perseguido, que o amor enobrece tanto quem ama quanto quem é amado; sendo uma conquista ética e estética, o amor sexual não pode ser reduzido a um mero impulso libidinal; salienta ainda que o cortejo faz parte

do amor e que o amor é um relacionamento intenso e apaixonado que estabelece uma unidade sagrada entre o homem e a mulher<sup>26</sup>.

## 2. O ROMANCE E A AUTORA

A romancista Stephenie Meyer nasceu em Hartford, Connecticut, nos Estados Unidos, em 24 de dezembro de 1973 e cresceu em Phoenix, Arizona. Graduiu-se em Literatura Inglesa pela Universidade Brigham Young, em 1995, e, além da tetralogia *Crepúsculo*, também publicou *spin-offs*<sup>27</sup> da história, como *A Breve Segunda Vida de Bree Tunner: Uma História de Eclipse* (2010), *Crepúsculo: Guia Oficial Ilustrado da Série* (2011) e *Vida e Morte: Crepúsculo Reimaginado* (2015). Fora do universo dos vampiros, Stephenie escreveu o livro de contos *Formaturas Infernais* (2009) em parceria com Meg Cabot, Kim Harrison, Michelle Jaffe e Lauren Myracle; também publicou *A Hospedeira* (2009), livro no qual aventurou-se na ficção científica e apostou no gênero suspense de espionagem em *A Química* (2015).

A série de fantasia formada pelos livros *Crepúsculo*, *Lua Nova*, *Eclipse* e *Amanhecer*, resgata o mito dos vampiros e lobisomens de uma forma repaginada, com características próprias e um romance como tema central. A narrativa se desenvolve a partir da perspectiva de Isabella Swan (Bella), uma adolescente com pais divorciados que muda-se para Forks<sup>28</sup> a fim de morar com seu pai, Charlie. Logo no primeiro dia na nova escola, Bella conhece um grupo de irmãos formado por Edward, Emmett e Alice Cullen, Rosalie e Jasper Hale, filhos adotivos do Dr. Carlisle Cullen e de Esme Cullen. Lindos, pálidos e misteriosos, os Cullen logo chamam a atenção de Bella, em particular um deles, Edward, por quem a garota apaixonou-se perdidamente.

O sentimento que surge é mútuo, dando início à história de amor que move a trama. O que Bella não esperava era envolver-se em um universo fantástico, ao descobrir que o garoto

<sup>26</sup> (1) the love between man and woman is in itself something splendid, an ideal worth striving for; (2) love ennobles both the lover and the beloved; (3) being an ethical and aesthetic attainment, sexual love cannot be reduce to mere libidinal impulse; (4) love pertains to courtesy and courtship [...]; (5) love is an intense, passionate relationship that establishes a holy oneness between man and woman (SINGER, 2009, p. 23).

<sup>27</sup> *Spin-off*: termo em inglês que designa uma história derivada de outra produção.

<sup>28</sup> Localizada no estado de Washington (EUA), a cidade é real e se tornou um grande símbolo para os fãs da saga, tendo sua economia movimentada em grande parte pelo turismo.

por quem se apaixonara — e toda sua família — era um vampiro, e seu melhor amigo, Jacob, membro de uma tribo Quileute<sup>29</sup> pertencente à uma linhagem de lobisomens.

Bella encontra em Edward um grande amor e a possibilidade de uma nova vida, uma vez que, ao invés de aterrorizar-se diante das descobertas e dos perigos que passam a cercá-la, acaba sentindo-se parte da nova família e enxerga na imortalidade dos vampiros uma solução para seu medo do envelhecimento e da morte; considerando que desejava passar o resto de sua vida ao lado de Edward, que permaneceria imutável para sempre. Parte do conflito que se desenvolve ao longo dos livros entre o casal é a decisão de Bella tornar-se ou não uma vampira como Edward, algo que ele era totalmente contra, por conhecer todos os infortúnios de uma vida eterna e não suportar a possibilidade de condenar sua amada àquela realidade.

Esse fenômeno é destacado por Márcia Medeiros (2009) em sua análise do conto *Melusina*, de Jean d' Arras, ao afirmar que, dentro do relacionamento, o ser mítico garante ao mortal uma compensação em relação às adversidades que sofre durante sua vida e também em relação ao medo da morte. Sendo assim, a presença desse ser mágico convivendo com um ser humano comum significa a perspectiva da imortalidade sendo oferecida como uma dádiva, da qual o mortal poderá se aproveitar se souber como fazer (MEDEIROS, 2009).

Edward Cullen, o vampiro, é representado como extremamente lindo, nunca dorme, é pálido e frio, possui a pele tão impenetrável quanto mármore e grande força física e velocidade, além de sentidos muito mais aguçados que os dos humanos. Seus olhos mudam de cor, variando entre o dourado e o preto — ao invés do vermelho comum na espécie — devido a dieta adotada por ele e sua família, que os restringe a saciar a sede apenas com sangue de animais; dessa forma, declaram-se vampiros vegetarianos.

Ao contrário do arquétipo dos vampiros que povoa o imaginário popular, Edward não possui caninos aparentes ou se incomoda com alho ou estacas de madeira, também não sofre queimaduras em contato com a luz solar, ao invés disso, sua pele brilha como centenas de diamantes quando exposto à luz do Sol, motivo pelo qual sua família optou por viver na cidade de Forks que é, na maior parte do ano, nublada e chuvosa, ambiente perfeito para que os vampiros fujam dos dias ensolarados e não chamem tanta atenção dos humanos, e assim possam viver tranquilamente e realizar suas atividades sem levantar suspeitas sobre a sua natureza,

---

<sup>29</sup> A tribo nativa que faz parte da narrativa de fato existe e tem em suas crenças a lenda de que os índios Quileutes são descendentes de lobos.

como é o caso do líder do clã, Carlisle Cullen, que desenvolveu ao longo dos anos um extraordinário autocontrole ao sangue e trabalha como médico na cidade, o que reforça a perspectiva de que “os vampiros de *Crepúsculo* [...] buscam realizar ações boas para aliviar o fardo que lhes foi imposto pelo destino. É isso que os torna tão diferentes dos demais vampiros da literatura: eles podem conviver com os humanos” (SIQUEIRA, 2014), pois Unlike the vampires from *The Vampyre*, *Carmilla*, and *Dracula*, “the Vampires in the *Twilight* series are so far removed from the traditional perception of the undead as to be a different species altogether. They exist solely on blood and have the speed and strength of the traditional vampire, only more so, but that’s where the similarity ends” (MASON, 2011, p. 28-29)<sup>30</sup>.

Alguns dos vampiros de Stephenie Meyer também possuem dons especiais, caracterizados como habilidades que a pessoa tinha quando ainda era humana e que acentuam-se depois do longo e doloroso processo de transformação. Edward se destaca pela velocidade e capacidade de ler mentes, exceto a de Bella, a única pessoa que ele não consegue decifrar.

O lobisomem Jacob Black, amigo de Bella e apaixonado por ela, é descrito como tendo músculos mais acentuados, grande força e pele quente, com a temperatura corporal mais elevada que a dos humanos. Em relação à essa criatura mítica, Stephenie também criou uma representação diferenciada: os Quileutes não são metade humano e metade lobo, mas se transfiguram em lobos enormes, sem precisar da lua cheia para isso. Além disso, os lobisomens têm um rápido processo de cura e são capazes de comunicar-se mentalmente com outros membros da alcateia. A autora entrelaça a rivalidade entre as duas criaturas ao criar o mito dos *Frios*, seres duros feito pedra e frios como gelo (MEYER, 2009, p. 186) que alimentam-se de sangue humano e cuja presença ativa genes ancestrais que dão início à transformação nos membros da tribo a partir da puberdade.

Dessa forma, Stephenie Meyer recupera a lenda dos grupos representados como antagonísticos ao longo dos anos na ficção e engendra o triângulo amoroso entre o *vampiro*, a *mortal* e o *lobisomem*, que tem como casal protagonista Bella e Edward — vampiro que luta

---

<sup>30</sup> Ao contrário dos vampiros de *O Vampiro*, *Carmilla* e *Drácula*, “os vampiros da saga *Crepúsculo* estão tão distantes da percepção tradicional dos mortos-vivos que podem ser uma espécie completamente diferente. Eles existem apenas no sangue e tem a velocidade e a força do vampiro tradicional, mas é aí onde a semelhança termina (MASON, 2011, p. 28-29) (Nossa tradução).

para proteger a amada dos perigos que surgem com sua aproximação, enquanto encara o conflito interno de desejar mais que tudo o sangue dela.

### 3. IMPACTO DO BEST-SELLER

Para uma romancista iniciante, o sucesso de Stephenie Meyer foi mais que surpreendente. Suas publicações a colocaram na lista das autoras mais vendidas por inúmeras semanas, tornando-a uma das mais comercializadas da década. A saga *Crepúsculo*, publicada inicialmente em 2005 nos Estados Unidos, e chegando ao Brasil três anos depois, em 2008, vendeu mais de 120 milhões de cópias ao redor do mundo e foi traduzida para 37 idiomas, tornando-se um grande fenômeno mundial, um *best-seller*, “termo inglês [...] para o livro que atingiu um elevado número de vendas, superando todos os outros do seu gênero e durante um determinado período de tempo” (CEIA, 2009).

De fácil leitura, estabelecida pela narrativa simples e leve, não é difícil compreender o motivo pelo qual a série popularizou-se tanto entre os adolescentes, público este que privilegia os *best-sellers* por possuírem uma linguagem mais acessível e menos densidade narrativa do que os considerados clássicos da literatura valorizados no meio acadêmico, característica deste tipo de obra que deseja

transmitir informações de fácil interpretação popular, minimizando o esforço do leitor, no sentido de não lhe exigir erudição como pré-requisito para a fruição do texto. O que reforça o entendimento de que o principal foco deste gênero está na estruturação do enredo e não na exploração da linguagem (ARANHA; BATISTA, 2009, p. 127).

A respeito da relação dessas obras com a indústria, Gláucio Aranha e Fernanda Batista (2009) destacam que:

a literatura de entretenimento tem no mercado o principal agente valorativo desta produção. Assim, estar entre “os mais vendidos” significa não apenas um resultado, mas uma agregação de valor e consolidação da qualidade de uma obra para a massa, legitimada pela própria massa através do consumo. Vale lembrar que como se trata de uma produção cultural de larga escala, a necessidade principal é agradar ao público com o fim de alimentar a indústria (ARANHA; BATISTA, 2009, p. 127-128).

Portanto, quem escreve essas produções não tem necessariamente a preocupação puramente artística das obras advindas dos tempos em que a literatura não movimentava de tal forma o mercado como acontece hoje. A relação estabelecida pelo autor-leitor, agora tem uma forte característica de autor-leitor/consumidor — consumidor este que deve ser agradado, que busca o prazer contemplativo na obra.

Dentre os temas que mais fazem sucesso nesse tipo de literatura, como o suspense, terror, sexo, aventura e etc., *Crepúsculo* desenvolve-se em torno de um deles: o Amor, “a maior de todas as criações literárias da sociedade meridional” (MEDEIROS, 2009, p. 78), porém, a temática por si só não conquista leitores sozinha, “é importante também que não falte a presença do herói, com o qual o leitor identifica-se e proteja-se em sua figura, ansiando pelas mesmas conquistas e vitórias do personagem do livro” (SAVIOLI, 2011).

Na série de Stephenie Meyer, essa figura é representada por Bella, protagonista que aduz em sua caracterização as incertezas, medos e inseguranças dos adolescentes, grande público dos livros, ainda que não o único, visto que o ser humano carrega consigo essas angústias em várias etapas da vida, o que permite uma ampla identificação com o público através da personagem desajeitada e tímida que se apaixona perdidamente pelo galã mítico da história.

Segundo Gláucio Aranha e Fernanda Batista (2009), outra característica que se destaca nessas obras é a estrutura linear da narrativa, que forma

uma sequência lógica aristotélica de início, meio e fim, na qual se desenrolam os fatos da história. Este aspecto é determinante para a maior facilidade de adaptações das obras de entretenimento para outros suportes, tais como o cinema, tendo em vista que o investimento primordial dos best-sellers está no enredo, em desfavor da exploração da originalidade e do esforço no uso da linguagem, como se dá na literatura de proposta (ARANHA; BATISTA, 2009, p. 127).

O caráter da narrativa e a relação da obra com o mercado corroboram para a construção da figura do *best-seller* como sendo inferior e não incluso na categoria Literatura no âmbito acadêmico e crítico que valida apenas a literatura de proposta, as produções mais cultas que estimulam o intelecto. Contudo, não se pode ignorar a contribuição das obras de Stephenie Meyer para a acessibilidade literária que ofertou ao público jovem e julgá-las com base na ideologia de determinados grupos. O leitor também possui grande participação na validação dessas obras, ele quem “cria a significação do texto, a partir de seus próprios conhecimentos”

(SIQUEIRA, 2014, p. 78). A exclusão dessas produções cria uma barreira entre o público em formação literária, e negar a literatura de massa seria interromper esse processo de iniciação, e ainda é importante considerar que o discurso da literatura de massa é uma manifestação de um discurso específico e não uma utilização medíocre do discurso literário, mas sim resultado de exigências geradas pela sociedade moderna (FHILADELFIO, 2003, p. 205).

#### 4. O AMOR CORTÊS NA OBRA CONTEMPORÂNEA

“De três coisas eu estava convicta. Primeira, Edward era um vampiro. Segunda, havia uma parte dele — e eu não sabia que poder essa parte teria — que tinha sede do meu sangue. E terceira, eu estava incondicional e irrevogavelmente apaixonada por ele” (MEYER, 2008b, p. 146). O célebre trecho citado marca o início da paixão *star-crossed*<sup>31</sup> entre os personagens Bella e Edward em *Crepúsculo*, perdidamente apaixonados um pelo outro e sujeitos à inevitabilidade de sua natureza, em que o elemento sobrenatural aumenta a tensão da trama.

O escopo dessa pesquisa concentra-se no relacionamento desses dois personagens com foco nos três primeiros livros da série: *Crepúsculo*, *Lua Nova* e *Eclipse*. No primeiro livro, há o encontro do casal e o florescimento do amor; no segundo, a separação e o imenso sofrimento dos amantes, que estão juntos novamente no terceiro livro. Sabe-se que a tetralogia também conta com a obra *Amanhecer* (2009) que encerra a saga, porém, esclarecemos que esta não fará parte do estudo, pois contém em seu enredo o que André Capelão descarta como parte do amor cortês: o casamento, pois, após o matrimônio, o homem não tem mais a necessidade de agradar a mulher, de conquistá-la e mostrar-se seu servo. A partir desse momento os dois estão inseridos no compromisso do casamento e devem servir um ao outro seguindo os preceitos dessa instituição, não do Amor.

---

<sup>31</sup> *Star-crossed*: termo em inglês cunhado pela primeira vez por Shakespeare no prólogo de *Romeu e Julieta* (1595) para descrever um casal de amantes cujo relacionamento é frequentemente frustrado por forças externas. Assim, o casal está condenado desde o início ao destino e à inevitabilidade do caminho dos personagens. Além de *Romeu e Julieta*, outro exemplo de paixão *star-crossed* na literatura é o casal Catherine e Heathcliff, de *O Morro dos Ventos Uivantes* (1847), escrito por Emily Brontë, uma narrativa envolvente de uma paixão não resolvida. As duas obras citadas serviram de inspiração para Stephenie Meyer e se destacam como grande intertextualidade nos livros da saga *Crepúsculo*.



O amor [...] não pode existir entre pessoas casadas. Ao contrário do amante cortês, o marido conquistou sua mulher de uma vez por todas; não precisa envidar esforços perpétuos para ganhar seus favores... O amor conjugal é tranquilo e monótono; o corpo da mulher pertence a seu dono. Nenhuma preocupação e nenhum sofrimento lhe conferem vigor e valor. Nenhum esforço é exigido do esposo para “valer” mais e praticar melhor as virtudes cortesãs (CAPELÃO, 2000, p. XLII).

Além da sua natureza, outra característica que diferencia os dois personagens principais é a época da qual eles vieram, o que influencia no seu modo de se portar, nas suas relações e maneiras de enxergar o mundo. Edward foi imortalizado muito jovem, aos 17 anos em 1918, em seu leito de morte, por Carlisle Cullen, dando início ao clã. Ainda que tenha acompanhado as mudanças pelas quais a sociedade passou, Edward foi educado e constituído de acordo com os ideais de sua época, desse modo, suas concepções de como deve funcionar o amor, os relacionamentos, o matrimônio, são totalmente diferentes dos valores que Bella carrega, sendo uma garota que vive no século 21. De acordo com as próprias palavras da autora que deu vida ao personagem: “infelizmente, Edward não é baseado em ninguém — é apenas meu desejo e imaginação. Creio que seu encanto se deva, parcialmente, às suas maneiras antiquadas. Ele é um cavalheiro, daqueles difíceis de se encontrar hoje em dia” (MEYER, 2011, p. 114).

Em *Crepúsculo*, no primeiro dia de aula em que Bella conhece Edward, os dois se encantam um pelo outro de imediato. Logo na primeira vez que se veem a flecha do amor torna os amantes cativos, “pois essa paixão é inata, e [...] não nasce de ação alguma, mas apenas da reflexão do espírito sobre aquilo que vê” (CAPELÃO, 2000, p. 7-8). Mesmo que inicialmente exista a recusa por parte de Edward, que se sente atraído pelo sangue de Bella<sup>32</sup> como nunca por outro humano e teme pela segurança dela, a partir daquele dia, inevitavelmente, o destino os tinha enlaçado.

O amor vem do verbo amar, que significa “prender” ou “ser preso”. Pois quem ama fica preso nas malhas do desejo e deseja prender o outro em seu anzol. [...] aquele que é fígado pelo amor esforça-se por atrair o outro por meio de manobras de sedução e aplica-se com todas as forças a unir dois corações diferentes com um laço impalpável ou mantê-los unidos para sempre, se já estiverem unidos (CAPELÃO, 2000, p. 11-12).

---

<sup>32</sup> Posteriormente, na narrativa, Bella é chamada por outro personagem como “*la tua cantante*”, do Italiano, “sua cantora”, para definir o poder inebriante que tem sobre Edward — como se o sangue dela “cantasse” para ele.

Edward passa então a cultivar uma grande necessidade de proteção em relação à Bella. Ao considerar a mortalidade da amada, ele teme por sua segurança e não imagina perdê-la, procura maneiras de estar com ela e não consegue deixá-la sozinha. Em um dos diálogos, Edward deixa isso bem claro: “Eles não entendem porque não posso deixar você sozinha. [...] Você me fascina” (MEYER, 2008b, p.181). De acordo com André Capelão (2000), essa devoção justifica-se porque “quando vê que uma mulher é digna de ser amada e convém a seu gosto, o homem logo começa a desejá-la em seu coração; depois, quanto mais pensa nela, mais se abrasa de amor por ela, até que seu pensamento seja todo invadido por esse amor (CAPELÃO, 2000, p. 7-8). Ainda no início da narrativa, temos a cena do acidente em que Bella, prestes a ser atropelada no meio do estacionamento da escola, é salva por Edward que abdica da discrição cultivada por ele e sua família e se expõe ao atravessar o local em segundos e impedir que o carro a atinja.

Edward Cullen estava parado a quatro carros de mim, olhando-me apavorado. [...] Pouco antes de ouvir o esmagar da van sendo amassada na caçamba da picape, alguma coisa me atingiu, mas não na direção que eu esperava. [...] Duas mãos longas e brancas se estenderam protetoras na minha frente e a van estremeceu até parar a trinta centímetros do meu rosto, as mãos grandes criando um provincial amassado na lateral da van (MEYER, 2008b, p. 49).

Desta maneira, constrói-se a figura de Edward como pronto a servir e proteger a amada, como o cavalheiro idealizado capaz de realizar as mais incríveis façanhas, mas ao mesmo tempo terno e que suspira de amores, um homem cheio de desejos tipicamente mundanos (MEDEIROS, 2009, p. 88). Edward, que viveu por décadas, nunca havia encontrado o amor. Ainda que tivesse conhecido outras moças da sua espécie que poderiam lhe chamar a atenção, jamais sentiu por nenhuma a conexão que tinha com Bella, como evidencia no trecho: “Por quase noventa anos andei entre os meus, e entre os seus... O tempo todo pensando que eu era completo comigo mesmo, sem perceber o que procurava. E sem encontrar nada, por que você ainda não estava viva” (MEYER, 2008b, p. 222-223).

A perspectiva se assemelha ao diálogo presente no *Tratado do Amor Cortês*, de André Capelão (2000), em que um membro da nobreza esclarece porque estaria interessado em uma moça da classe social inferior: “Se te faço tal pedido, não é porque as damas da minha condição me tenham rejeitado, mas porque o Amor fez nascer em mim essa paixão: tuas qualidades e tua nobreza me seduziram mais que as das outras mulheres (CAPELÃO, 2000, p. 69).

Ao passo que desenvolve-se a narrativa, intensifica-se a relação de dependência entre Edward e Bella. Um não vive sem o outro, o ser amado é sua única razão de viver — aqui, em uma perspectiva recíproca e não apenas do indivíduo (homem) que conquista em relação à sua dama, característica da obra que, por ser narrada pelo ponto de vista de Bella, dá voz também aos seus sentimentos.

uma vez correspondido o amor, as angústias que surgem não são menores; porque cada um dos dois amantes teme perder [...], aquilo que conquistou com tanto esforço; situação bem mais penosa para todo homem é ver seus esforços baldados, contrariando-lhe as esperanças: suportamos bem menos a perda de coisas que acreditávamos obter do que a privação de um ganho que esperávamos (CAPELÃO, 2000, p. 7-8).

No seguinte diálogo, é evidenciada a grande necessidade que um sente do outro:

— Fiz o máximo que pude para ficar o mais longe possível. E todo dia o perfume de sua pele, de seu hálito, de seu cabelo... me atingiam com a mesma intensidade do primeiro dia. [...] Bella, eu não poderia conviver comigo mesmo se a ferisse. Você não sabe como isso me torturou [...]. Pensar em você imóvel, lívida, fria... Nunca mais vê-la corar de novo, nunca mais ver esse lampejo de intuição em seus olhos quando você vê através de meus pretextos... Seria insuportável. [...] Você é, agora, a coisa mais importante do mundo para mim. A mais importante de toda a minha vida.

— Já sabe como me sinto, é claro — eu disse por fim. — Eu estou aqui... O que, numa tradução grosseira, significa que eu preferiria estar morta a ficar longe de você (MEYER, 2008b, p. 201).

A relação entre amor e morte que floresce no primeiro livro, destaca-se no final da narrativa. Quando Bella é encaminhada ao hospital depois de sofrer avarias causadas pelo vampiro vilão que, inevitavelmente, cruza o caminho da mocinha, podemos observar uma cena que evidencia a conexão que havia entre Bella e Edward.

Ele se inclinou lentamente; o bipe se acelerou desenfreadamente antes que seus lábios sequer me tocassem. Mas quando o fizeram, embora com a pressão mais delicada possível, **o bipe parou completamente**. Ele recuou de súbito, a expressão de ansiedade transformando-se em alívio quando o monitor descrevia o recomeço dos batimentos (MEYER, 2008b, p. 330) (grifo dos autores).

O sentimento existente entre os dois se manifesta de tal forma e com tamanha força que exerce poder de vida e morte entre os amantes, e que se apresenta externamente, de modo que a frase “o bipe parou completamente” ultrapassa puramente a metáfora, e demonstra que a vida de quem ama depende do ser que é amado, pois “o amor é loucura, na verdade uma bela loucura.

Cativo do desejo, o poeta morre de amor, mas, como uma fênix, renasce das cinzas. O tormento causado pelo amor é simultaneamente prazer e morte (RÉGNIER-BOHLER, 2006, p. 50).

Em *Lua Nova*, segundo livro, destaca-se a perspectiva de dependência, explicitando mais uma fase do amor cortês: a separação dos amantes e o sofrimento. Depois que diversos obstáculos causados por sua natureza atentassem contra o bem estar de Bella, Edward decide deixá-la, por entender que seria mais prudente abrir mão de sua amada e permitir que ela tivesse uma vida normal longe dos perigos que a cercariam se estivesse ao lado dele, o que causa um imenso sofrimento na protagonista, que passa meses a fio tentando se recuperar da dor excruciante causada pela perda de seu amor.

Era paralisante, aquela sensação de que um buraco imenso tinha sido cavado em meu peito e que meus órgãos mais vitais tinham sido arrancados por ele, restando apenas sobras, cortes abertos que continuavam a latejar e a sangrar apesar do passar do tempo. Racionalmente, eu sabia que meus pulmões ainda estavam intactos, e no entanto eu arfava e minha cabeça girava como se meus esforços não dessem em nada. Meu coração também devia estar batendo, mas eu não conseguia ouvir o som de minha pulsação nos ouvidos; minhas mãos pareciam azuis de frio. Eu me encolhi, abraçando as costelas para não partir ao meio (MEYER, 2008a, p. 90).

Bella padece e não encontra mais sentido em seguir em frente com sua vida se não tiver o amado ao seu lado. Ela morre internamente, sua alma adocece pela ausência de Edward. A garota passa meses reclusa, em estado de profunda tristeza, não encontra mais prazer nas atividades diárias e sofre de terríveis pesadelos que a fazem acordar no meio da noite aos gritos de dor, ao ponto que chama a atenção de seu pai, Charlie, para o sofrimento exacerbado da filha, que comenta com outra personagem: “Não é nada normal. Não é como se alguém... a tivesse deixado, mas como se tivesse morrido” (MEYER, 2008a, p. 282).

Ao final, a narrativa se encaminha para uma tragédia *shakespeariana* quando Edward, vítima de uma falha na comunicação, acredita que Bella morreu e decide acabar com a própria vida. Para os vampiros a tarefa é mais complicada, e Edward decide que uma oportunidade certa para a morte seria expor-se na terra da “realeza” dos vampiros, clãs muito antigos que mantinham a ordem e certificavam-se que os membros de sua espécie seguissem ao menos a única lei: discrição. Portanto, Edward resolve burlar essa regra em meio a um evento na cidade, ato que obrigaria o clã a aniquilá-lo, e assim teria seu fim desejado, pois não conseguiria viver em um mundo onde Bella não existisse. Porém, a tempo, Bella recebe a notícia e parte em viagem à Itália para tentar impedi-lo.

Parecia que eu estava presa em um daqueles pesadelos apavorantes em que você precisa correr, correr até os pulmões explodirem, mas não consegue fazer com que seu corpo se mexa com rapidez suficiente [...]. Mas isso não era um sonho, e, ao contrário do pesadelo, eu não estava correndo para salvar a minha vida; eu corria para salvar algo infinitamente mais precioso. Hoje minha própria vida pouco significa para mim [...]. Pois falhando nisso, eu perderia qualquer desejo de viver (MEYER, 2008a, p. 11).

Desfeito o mal entendido, Bella impede a morte de Edward e o livro acaba com os amantes juntos novamente, e a promessa de Edward de nunca mais deixá-la, se assim ela queira, pois “mesmo com todos os obstáculos, permanecer longe de sua amada é como morrer (SOUZA, 2012, p. 15).

— Não vou a lugar nenhum. Não sem você. Se eu não achasse que você ficaria melhor, jamais teria tido a coragem de partir. Sou egoísta demais, Só você podia ser mais importante do que o que eu queria... do que eu precisava. O que quero e preciso é ficar com você, e sei que nunca serei forte o bastante para partir de novo (MEYER, 2008a, p. 365).

Desse modo, a separação torna ainda mais forte o laço entre os amantes, o sofrimento intensifica o sentimento por meio da provação que lhe dá mais valor, pois “a separação, a ausência da senhora, a recompensa que se faz esperar: essa é a atmosfera em que se desenvolve esse sofrimento delicioso. A separação torna ainda mais intenso o desejo amoroso que o eleva (CAPELÃO, 2000, p. XLI).

No livro seguinte, *Eclipse*, é possível observar a divergência de valores entre os personagens Edward e Bella, quando a moça, seguindo seus preceitos modernos em relação ao matrimônio, recusou por inúmeras vezes o pedido de casamento de Edward, não apenas por sua aversão à essa etapa da união, já que havia construído uma visão menos idealizada da instituição por conta do divórcio de seus pais, mas também pelo constrangimento que sofreria com o julgamento das pessoas à sua volta.

— Eu não sou *esse tipo de garota*, Edward. Aquela que se casa assim que termina a escola como uma caipira provinciana que engravida do namorado! Sabe o que as pessoas pensariam? Percebe em que século estamos? Ninguém se casa aos 18 anos! Não gente inteligente, responsável, madura! Eu não posso ser essa garota! Não é assim que eu sou... (MEYER, 2009, p. 200).

Ao passo que Edward desejava o matrimônio, por cultivar princípios morais nos quais fora criado diferentes dos de Bella.

— Veja só, Bella, eu sempre fui *esse tipo de homem*. No meu mundo, eu já era homem. Não procurava por amor... Não, eu desejava muito mais ser um soldado; eu só pensava na glória idealizada da guerra que vendiam aos possíveis alistados da época... Mas se eu tivesse encontrado... — Ele parou, tombando a cabeça de lado. — Eu ia dizer que se eu tivesse encontrado *alguém*, mas isso não é verdade. Se eu

tivesse encontrado  *você*, eu não teria dúvida de como faria. Eu era  *esse tipo de rapaz*, que teria... assim que descobrisse que  *você* era o que eu procurava... ficado de joelhos e lutado para pedir sua mão. Eu teria esperado  *você* por toda a eternidade, mesmo quando a palavra não tinha as mesmas conotações de hoje (MEYER, 2009, p. 201).

Na obra também manifesta-se mais uma etapa que constitui os estágios pelos quais os amor cortês deveria passar: a provação do desejo. Segundo Danielle (2006), “antes de atingir a alegria final, é preciso aceitar a provação da castidade [...], extraordinário domínio do desejo, mesmo quando o amante está deitado nu ao lado de sua dama. A fine amor é uma erótica do controle do desejo. (RÉGNIER-BOHLER, 2006, p. 49). O conflito entre o casal que se estende ao longo das obras é quanto à permanência de Bella enquanto humana. Ao receber um ultimato do clã que constitui a “realeza” dos vampiros, os Volturi, a decisão pende para o lado de Bella que desejava tornar-se uma vampira, pois o clã, ao fazer valer a regra da discrição em relação à sua espécie, compreende que é imprudente Bella, enquanto humana, conhecer a natureza dos vampiros.

Edward, então, propõe uma condição: ele a transformaria se Bella aceitasse seu pedido de casamento, ao passo que ela tinha mais uma exigência: “Casar está além de meus limites. Não vou ceder se não conseguir algo em troca” (MEYER, 2009, p. 319) e insiste que tenham sua primeira relação sexual, o que Edward hesita veemente, com medo de machucá-la ou perder o controle de seus instintos, para a infelicidade de Bella. Segundo André Capelão (2000), “em casos desse tipo, quando não pode saciar seus prazeres, o amor cresce desmesuradamente e leva os amantes a chorar cruéis tormentos, pois sempre procuraremos o que é vedado e desejaremos sempre o que nos é recusado (CAPELÃO, 2000, p. 17). Bella persiste e descobre uma outra razão para a recusa de Edward:

— Você faz com que eu me sinta o vilão de um melodrama... Torcendo o bigode enquanto tenta roubar a virtude de uma podre moça. [...] É isso, não é? [...] Está tentando proteger sua virtude! — Cobri a boca com a mão para abafar a risada que se seguiu. As palavras eram tão... antiquadas (MEYER, 2009, p. 324).

Seguida pela confirmação:

— [...] essa é uma área que sou tão imaculado quanto  *você*. Não posso deixar uma regra intacta?

— Uma?

— Você sabe que roubei, menti, cobicei... Minha virtude é tudo o que me resta (MEYER, 2009, p. 325).

Por conseguinte, Edward representa o homem que mantém seus ideais de castidade e conduz o amor por meio da cortesia, ainda que em uma obra contemporânea, assim, percebe-se que o conjunto de valores expresso nos romances de cavalaria: a lealdade, a coragem e a castidade são valores retomados na atualidade por nossa sociedade, em pleno século XXI (MEDEIROS, 2009, p. 65) e, sendo assim, o casal engendra meios para a conciliação e vivem seu amor, pois, para aquele que ama nada pode ser comparado ao ato de amar, e os verdadeiros amantes assim como Edward e Bella, abririam mão de toda e qualquer riqueza ou ser privado de tudo que o espírito humano considera como indispensável à vida. No caso dela, da própria mortalidade para ficar ao lado de seu amado. Pois não haverá bem maior sobre os céus que o homem não queira mais do que sentir e experimentar o que é o amor (SOUZA, 2012, p. 15).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa, foi possível identificar a restauração da temática do amor cortês em obras contemporâneas através do romance peculiar entre uma humana e um vampiro; vampiro este que foge dos estereótipos anteriormente apresentados na literatura e que forma, junto com Bella, um casal atípico em um romance relativamente pudico em contrapartida à narrativa que permeia o mito dos vampiros, figuras normalmente representadas como perigosas, sensuais e erotizadas.

Em *Crepúsculo*, Edward incorpora a figura de um herói apaixonado, um cavaleiro, e, ao longo das narrativas evidencia as fases do amor cortês em seu relacionamento com Bella, por meio da adoração à amada, sofrimento amoroso e ideais de castidade, reforçando assim a perspectiva apresentada por Medeiros (2009) de que a literatura e a língua não nascem, crescem e morrem, elas simplesmente evoluem de acordo com as modificações do gosto, dos ideais de vida e transformam-se se diluindo e dando corpo a outras modalidades de expressão.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Gláucio; BATISTA, Fernanda. Literatura de Massa e Mercado. **Revista Contracampo**, n. 20, p. 121-131, ago./2009.

CAPELÃO, André. **Tratado do Amor Cortês**. 1ª ed. Introdução e tradução do latim de Claude Buridant. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

CEIA, Carlos. “**Best-seller**”, **E-dicionário de Termos Literários (EDTL)**. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/best-seller/> Acesso em 19 nov. 2019.

FHILADELFIO, Joana Alves. Literatura, Indústria Cultural e Formação Humana. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 203-219, nov./2003.

MASON, Alyssa. **Sinking Our Teeth into the Vampire: The Portrayal of the Literary Vampire in Fiction**, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/55182938/Sinking-Our-Teeth-into-the-Vampire-The-Portrayal-of-the-Literary-Vampire-in-Fiction> Acesso em 19 nov. 2019.

MEDEIROS, Márcia Maria de. **A Construção da Figura Religiosa no Romance de Cavalaria**. Dourados, MS: UFGD, UEMS, 2009.

MEYER, Stephenie. **Crepúsculo**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Intrínseca, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Crepúsculo: guia oficial ilustrado da série**. 1ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Intrínseca, 2011.

\_\_\_\_\_. **Eclipse**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Intrínseca, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lua Nova**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Intrínseca, 2008a.

RÉGNIER-BOHLER, Danielle. Amor Cortesão. In: LE GOFF, Jacques. SCHMITT, Jean Claude. (Org.). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Bauru, SP: Edusc, 2006, p. 47-56.



SAVIOLI, Camila. **A Essência Romântica nos *Best-sellers* Contemporâneos: A Saga Crepúsculo**. São Paulo, SP: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

SINGER, Irving. The Concept of Courtly Love. In: SINGER, Irving. **The Nature of Love 2: Courtly and Romantic**. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2009, p. 19-36.

SIQUEIRA, Lidiane dos Santos Souza. *Best-seller* e Literatura: Uma Análise da Saga Crepúsculo. **Alumni – Revista Discente da UNIABEU**, v.2, nº. 4, p. 72-81, ago./dez, 2014.

SOUZA, Rafael Francisco Neves de. **O Estudo da Literatura Medieval: Análise do Conto do Cavaleiro de Geoffrey Chaucer**. Dourados, MS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2012.

## OPRESSÃO E HOMOSSEXUALIDADE EM *FABIÁN E O CAOS*

Marilise Leite Vitorino dos SANTOS (G-UEMS/Dourados)

Paulo Henrique PRESSOTTO (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** Este artigo pretende analisar a obra *Fabián e o caos* (2016) de Pedro Juan Gutiérrez, escritor cubano nascido em Matanzas no ano de 1950. O autor narra o regime opressor da política de Fidel Castro (1926-2016) que atingiu a todos os sujeitos considerados contrários ao seu ideal revolucionário, mas principalmente a repressão aos homossexuais. Foi estabelecido como objetivos: estudar a autoficção no romance; apontar aspectos da ditadura cubana, relacionando-os com passagens do livro; revelar a crítica/denúncia ao regime ditatorial; mostrar as relações dos personagens com as instituições (família, escola e Estado); evidenciar como a homossexualidade era proibida; verificar como a aplicação da Teoria *Queer* pode iluminar a obra. A pesquisa apresenta quatro partes: a primeira apresenta conceitos da autoficção e demonstra como a obra pode ser vista desde esta ótica; a segunda revela como foi a opressão cubana aos sujeitos fora do padrão normativo, especialmente os homossexuais; a terceira pretende conceituar como são constituídos os sujeitos “anormais” aos olhos de uma sociedade que segrega; e por último, uma análise de passagens do romance *Fabián e o caos* aplicando as teorias previamente explanadas. Os resultados alcançados com essa pesquisa foram: a) demonstrar a autoficção existente na obra; b) analisar o sujeito Fabián sob o ponto de vista da Teoria *Queer*; c) evidenciar as relações entre os personagens, com regime político cubano e as instituições.

**PALAVRAS-CHAVE:** Opressão; Teoria *Queer*; Sujeitos; *Fabián e o caos*; Pedro Juan Gutiérrez.

## Introdução

Pedro Juan Gutiérrez é um escritor cubano, de Matanzas, nascido em 1950. Viveu a época da ascensão de Fidel Castro ao poder e as mudanças que Cuba sofreu. Assim como outros cubanos que tiveram bens e propriedades estatizados, a família de Pedro Juan foi diretamente afetada pelo novo regime. Conseguiu se graduar em Havana no curso de jornalismo, graças a uma faculdade que permitia conciliar com o trabalho. Após a faculdade, recebeu muitos prêmios por suas reportagens ao redor do mundo. E aos 48 anos tem seu primeiro livro publicado, que se tornou um sucesso, chamado *Trilogia suja de Havana* (1998). Apesar de ser cubano, a maioria de seus livros não foram publicados em Cuba, especialmente pelas denúncias que fazem à realidade do país, embora o autor assuma, publicamente, uma postura neutra em relação a assuntos políticos. Suas narrativas são marcadas por fatos vividos, e não é diferente em *Fabián e o caos* em que há a presença do jovem Pedro Juan, uma espécie de *alter ego* do autor. O livro foi publicado aqui no Brasil em 2016 pela editora Alfaguara.

O romance é dividido em cinco capítulos e conta a história de dois rapazes, moradores de Havana, Fabián e Pedro (narrador-personagem). A história se passa nas décadas de 1950 e 1960, no auge da Revolução Cubana, e vai contar a trajetória de Fabián, um jovem silencioso, acostumado desde cedo com a amargura e desprezo do pai, e Pedro, rebelde e do contra desde muito cedo que vai acompanhar de perto a vida do amigo homossexual que sofre perseguição. Cuba é retratada no romance por meio da Revolução Cubana e suas consequências. Assim, além da relação dos sujeitos entre si, suas próprias descobertas e inseguranças, o livro nos mostra como se dá a interação dos personagens com suas famílias, a Igreja e o Estado.

Esta pesquisa se justifica por colocar em evidência um autor que ainda é pouco estudado, especialmente no que se refere ao romance *Fabián e o caos*, apesar dos muitos romances traduzidos que colocam em foco a situação cubana na época da Revolução. Ademais, responde e revela como foi a repressão por parte do governo cubano a todos os sujeitos considerados contrários ao seu ideal revolucionário, mas principalmente a repressão aos homossexuais.

Também como a obra pode ser considerada autoficcional e como a Teoria *Queer* ilumina a narrativa.

Para discutir a autoficção, nos apoiamos em Perrone-Moisés (2016) e Philippe Lejeune (2014), no que os autores trazem de contraponto. Em seguida, Pinheiro (2018), Negrón-Muntaner (2008) e Sierra Madero (2016) apontam como a homossexualidade era proibida e punida na Cuba de Fidel Castro, especificamente. Jonathan Culler (1999) reforça como a literatura proporciona uma representação dos sujeitos e, assim, gera identificação. E por último, quais os conceitos sobre as sexualidades e os sujeitos apresentados por Louro (2008; 2013), Milskolci (2007; 2012) e Butler (2010).

#### A autoficção no romance

A literatura contemporânea tem apresentado uma forte gama de narrativas com aspectos biográficos que não necessariamente se caracterizam como autobiografias. Diante disso, torna-se necessário uma demarcação mais clara dos limites entre uma autobiografia e uma autoficção.

Philippe Lejeune contribuiu amplamente com os estudos teóricos ao definir o “pacto autobiográfico”. Nessa concepção, o escritor traça uma espécie de contrato com o leitor, um contrato da veracidade, distante do romance. Entre as muitas características elencadas por Lejeune, destaca-se a forma da linguagem, assunto tratado, situação do autor e posição do narrador (LEJEUNE, 2014, p. 16-17). Todos esses elementos podem resumir a autobiografia como “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2014, p.16).

Essencialmente, muitos aspectos atribuídos à autobiografia também podem ser observados na autoficção. No entanto, é necessária uma análise mais atenta para distinguir os dois conceitos. Perrone-Moisés (2016) afirma que nenhuma narrativa, por mais atada à realidade que seja, é uma incontestável fonte da verdade. Tudo, desde a ordem em que os fatos são narrados, a ênfase ou omissão que se faz e o simples ângulo escolhido pelo escritor para narrar tornam uma história verídica em potencialmente ficcional (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.208).

Entretanto, seria um equívoco analisar um romance apenas pela ótica da ficção. O livro *Fabián e o caos* é exemplo claro da possibilidade de misturar realidade e ficção. Ainda que muitos fatos narrados pelo autor tenham passado por um refinamento literário, eles não perdem sua veracidade. O autor, em uma entrevista concedida ao jornal *Estadão*, afirma abertamente a essência histórica de sua obra:

É uma história com forte cunho autobiográfico, está baseada em fatos reais. Fabián existiu, foi meu amigo Fabio Hernández, homossexual, um cara com um talento incrível, um grande pianista que teve um final trágico: suicidou-se. Assim, tive dúvidas em escrever por razão ética. Por outro lado, eu o queria como um irmão, sentia o dever de deixar escrito o que havia passado. Vivemos um período difícil em Cuba naqueles anos 1960, 1970. Decidi, portanto, que não seria um livro de memória, mas uma ficção que trouxesse frações da realidade. Uma realidade literária. Pude, assim, escrever sem chorar [...] (GUTIÉRREZ, 2016b).

A obra de Gutiérrez claramente pode ser analisada pelos fatos históricos que apresenta sobre a Revolução Cubana e os impactos dela na sociedade. Segundo sua própria fala, o livro narra fatos reais com propriedade, Pedro nasceu em Havana e, juntamente com sua família, sofreu na pele as mudanças causadas pelo novo regime.

O livro intercala 1ª e 3ª pessoas, a vida do autor se mistura com a de seu amigo, Fabián, que é a parte fundamental da história, e assim, descaracteriza uma autobiografia. O romance possui como narrador um personagem principal com mesmo nome do autor (Pedro Juan), mas em momento algum ele estabelece um pacto com o leitor, resultando em uma autoficção. Atribuir este conceito à obra não descaracteriza o que ela possui de fatos reais, pois a noção de autoficção não adere plenamente ao campo da invenção, mas, sim, é o resultado do real sem que o romance perca sua característica de literatura.

### O regime opressor de Cuba nos anos 60

Em 1959, o ditador Fulgêncio Batista (1901-1973) foi destituído do poder e Fidel Castro (1926-2016) assumiu a posição de presidente no auge da Revolução Cubana. Essa revolução provocou uma série de mudanças políticas, sociais, ideológicas e econômicas no que veio a ser o primeiro país socialista da América Latina, que desde o início possuía um papel nacionalista e antiimperialista.

Não é incomum que, ao pensar em um movimento revolucionário, ideias de permissividade e de liberdade de comportamento sejam imediatamente associadas. Entretanto, este não foi o caso de Cuba. Durante as décadas de 1960 e 1970, as políticas revolucionárias, implementadas na ilha, apresentavam um claro caráter moralista e tradicional. Deste modo, elas faziam parte de um projeto maior de dominação política:

Sin embargo, las políticas implementadas por el nacionalismo revolucionario cubano durante la década de los sesenta y los setenta con respecto a la sexualidad, no pueden leerse sólo desde una perspectiva moral puritana, sino que hay ubicarlas dentro de una lógica más compleja. Un análisis de este tipo nos llevaría a entender la Revolución cubana no como un modelo “excepcional” y “original” como la historiografía tradicional y el discurso político oficial han tratado de presentarla recurrentemente, sino como un proyecto transnacional de construcción del socialismo en el que la isla se insertó desde inicio de la década de los sesenta (MADERO, 2016, p.310)<sup>33</sup>.

Nesse período, a homossexualidade<sup>34</sup> era entendida como incompatível ao modelo de homem revolucionário. Assim, no Primeiro Congresso Nacional de Educação e Cultura de Cuba, realizado em 1971, as resoluções finais declaravam que:

[...] não se pode permitir que por seus “méritos artísticos”, reconhecidos homossexuais influenciem a formação de nossa juventude. Como conseqüência, é necessário analisar como se deverá encarar a presença de homossexuais nos diversos organismos da frente cultural. Sugeriu-se o estudo de medidas que permitam o encaminhamento para outros organismos daqueles que, sendo homossexuais, não devam ter participação direta na formação de nossa juventude a partir de atividades artísticas ou culturais (RESOLUÇÕES, 1980, p. 29).

Porém, o entendimento de que os homossexuais poderiam ser uma influência negativa à juventude cubana já era um consenso em 1959, o Estado cubano já apresentava forte descontentamento com aqueles distantes da heterossexualidade. Foi, a partir desta compreensão

<sup>33</sup> No entanto, as políticas implementadas pelo nacionalismo revolucionário cubano, durante as décadas de 1960 e 1970, em relação à sexualidade, não podem ser lidas apenas de uma perspectiva moral puritana, mas devem ser colocadas dentro de uma lógica mais complexa. Uma análise desse tipo nos levaria a entender a Revolução Cubana não como um modelo “excepcional” e “original”, como a historiografia tradicional e o discurso político oficial tentaram apresentá-lo repetidamente, mas como um projeto transnacional para a construção do socialismo em que a ilha foi inserida desde o início dos anos sessenta (MADERO, 2016, p.310, trad. nossa).

<sup>34</sup> Orientação sexual: É o que a pessoa sente por outra. Também está ligada à atração. Uma pessoa pode ser homossexual, heterossexual, bissexual, pansexual etc. (dicionariodegeneros.com.br, acesso em 03/12/2019).

sobre as sexualidades, de que poderiam ser uma ameaça à Revolução, que homossexuais foram perseguidos e comumente mandados para trabalhos forçados.

Conhecidas como UMAPs, as *Unidades Militares de Ayuda a la Producción* pretendiam homogeneizar a sociedade, regenerar e criar um “homem novo”<sup>35</sup>. Estas unidades, segundo Madero (2016), eram divididas entre campos de trabalho forçado e unidades militares de Serviço Militar Obrigatório (SMO), para onde milhares de sujeitos foram enviados, entre 1965 e 1968, para uma reabilitação política e social.

A homogeneização social não era apenas um desejo, era uma necessidade. Uma nova política estava posta, e para que se consolidasse, era preciso que todo o país apoiasse o novo formato de governo. Duas acepções para o termo “Revolução”, segundo o dicionário *online* Michaelis de Língua Portuguesa são “Ato ou efeito de revolucionar (-se), de realizar mudanças profundas ou radicais; revolucionamento, revolvimento; Qualquer tipo de transformação social que utiliza meios radicais”. Essas definições vão de encontro ao pensamento base dos líderes revolucionários desta época, eram necessárias “mudanças profundas e radicais” e, para isso, eles utilizariam meios radicais. Frances Négrón-Muntaner (2008, p.166) afirma que os líderes cubanos viam uma fragilidade nos homossexuais frente aos Estados Unidos. Havia um forte turismo norte-americano na ilha, acreditava-se que isso era motivado por verem La Habana como um “*parque de recreo sexual*”<sup>36</sup> (NEGRÓN-MUNTANER, 2008, p.166), assim, ao associar os cubanos *gays* e afeminados aos Estados Unidos, a homossexualidade foi encarada como um entrave para se alcançar o ideal revolucionário e, por isso, precisava ser combatida.

Ademais de serem considerados uma “porta de entrada” para o imperialismo estadunidense no país, condenar os homossexuais ao trabalho forçado, nesse período, foi uma fonte gratuita de mão de obra quando se precisava melhorar a economia. As UMAPs serviam tanto para segregar e “reeducar”, quanto para atender a produção de cana-de-açúcar do Estado (PINHEIRO, 2018). Assim, muitos jovens considerados desocupados também eram levados à força para o corte de cana, as unidades eram uma “*forja de ciudadanos útiles a la sociedad*”<sup>37</sup> (RODRÍGUEZ, 1966 *apud* MADERO, 2016, p. 316).

<sup>35</sup> Com relação a origem deste termo, consultar a obra: GUEVARA, Che. *Socialismo e juventude*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2005.

<sup>36</sup> Parque de recreação sexual (NEGRÓN-MUNTANER, 2008, p.166, trad. nossa).

<sup>37</sup> Forja de cidadãos úteis para a sociedade (RODRÍGUEZ, 1966 *apud* MADERO, 2016, p. 316, trad. nossa).

Segundo versões oficiais, veiculadas pela imprensa, as Unidades de Ajuda à Produção visavam impedir que jovens desocupados se tornassem indivíduos incapazes de contribuir socialmente no futuro. Entretanto, estudos mais recentes afirmam que estas unidades foram o destino de

[...] todos os grupos considerados antissociais, termo utilizado para nominar os indivíduos que promovessem crenças e práticas contrárias aos valores oficiais do regime, dentre os quais se incluíam religiosos (principalmente testemunhas de Jeová, adventistas, padres católicos e pastores protestantes), artistas, intelectuais e uma grande quantidade de homossexuais assumidos, não assumidos e presumidos (GUERRA, 2010 *apud* PINHEIRO, 2018, p. 9).

O pouco tempo de duração das UMAPs foi suficiente, segundo Fuentes (1999), para internar “de trinta a quarenta mil jovens, dos quais 72 morreram vítimas de abusos e torturas, 180 se suicidaram e 507 foram hospitalizados com traumas psiquiátricos” (*apud* PINHEIRO, 2018, p. 9).

Apesar de distintos indivíduos comporem o grupo considerado “antissocial”, os homossexuais eram os únicos enviados aos campos específicos de trabalho, sendo comumente identificados na entrada com a placa “*El trabajo los hará hombres*”<sup>38</sup> (PINHEIRO, 2018, p.10). Historiadores, como Abel Sierra Madero, trazem inclusive entrevistas com ex-internos dessas unidades de trabalho forçado. Mas, além disso, a literatura vem cumprindo seu papel de representar sujeitos e suas identidades (CULLER, 1999, p.108), de narrar os fatos com linguagem rica e trabalhada, esse é o caso de *Fabián e o caos* de Pedro Juan Gutiérrez, que possibilita “saber como é estar em situações específicas e desse modo conseguir a disposição para agir e sentir de certas maneiras” (*Ibidem*, p.110).

### O sujeito *queer*

A palavra *queer* pode soar agradável aos ouvidos num primeiro momento. No entanto, essa palavra nada tem de bonita ou agradável. A palavra “*queer*”, de origem inglesa, era usada como um xingamento para indivíduos considerados anormais e pervertidos, dignos apenas de nojo e desprezo. Apenas em 1990, Teresa de Lauretis ressignifica o termo para cunhar a Teoria *Queer*, esta, compromissada com a resistência, a subversão e a aceitação das sexualidades. Os

---

<sup>38</sup> O trabalho os fará homens (PINHEIRO, 2018, p.10, trad. nossa).

estudos *gays* e *lésbicos* que antecedem essa teoria já não davam conta da problemática posta socialmente. Enquanto estes estudos buscavam promover a aceitação da homossexualidade através de inserir os *gays* à sociedade, os *queers* buscavam o enfrentamento por criticarem valores heteronormativos<sup>39</sup> (MISKOLCI, 2012, p. 25).

Para Butler (2010), o gênero e o sexo são socialmente construídos:

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num significado previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que gênero não está para a cultura como sexo para natureza; ele também é meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior a cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2010, p. 25).

Analisar sexo e gênero, desde a ótica de uma construção cultural, permite compreender porque há uma heteronormatividade que permeia os discursos e as relações. Uma sociedade construída a partir de um único padrão, hétero, a ser seguido, somente podia resultar na perseguição de todo e qualquer indivíduo considerado contrário a este padrão. Entretanto, a problemática *queer* está para além da sexualidade:

Alguém atento percebe como a problemática *queer* não é exatamente da homossexualidade, mas a da abjeção. Esse termo, “abjeção”, se refere ao espaço a que a coletividade costuma relegar aqueles e aquelas que considera uma ameaça ao seu bom funcionamento, à ordem social e política. [...] A abjeção, em termos sociais, constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é a comunidade (MISKOLCI, 2012, p.24).

A abjeção mencionada por Richard Miskolci diz respeito a um indivíduo ser considerado uma ameaça pública à homogeneidade de uma comunidade por algum traço identitário destoante do “ideal” esperado. Assim, é comum que um homossexual que performa os estereótipos atribuídos socialmente ao seu gênero seja mais facilmente aceito. Isso não ocorre com *gays* considerados “afeminados” ou *lésbicas* “masculinizadas”, por exemplo, porque não estão inseridos no padrão heteronormativo.

---

<sup>39</sup> O termo “heteronormatividade” foi cunhado por Michael Warner, em 1991, e deriva de atender às expectativas e obrigações baseadas na heterossexualidade como sendo natural e única expressão socialmente aceita.



Discutir os conceitos advindos da Teoria *Queer* vai além de entender os sujeitos, é compreender os discursos que conferem poder a uma pequena camada social. Cotidianamente, discursos regulatórios transpassam diferentes contextos e normatizam as relações humanas. São esses discursos promotores de “uma segregação que é promovida tanto por aqueles que querem se afastar dos/das homossexuais como pelos/as próprios/as” (LOURO, 2013, p.29).

#### A narrativa de *Fabián e o caos*

A obra começa em 3ª pessoa, Pedro (*alter ego* do autor) conta a história de Fabián desde os avós. Moradora de Madrid, Lucía era a única filha de Bernardo e Eustáquia, um casal peculiar formado por um homem pequeno, mas com certos caprichos e uma mulher forte e autoritária, porém submissa aos desejos do marido. A família não tinha muitos recursos, se esforçaram para que Lucía aprendesse piano, mas ela precisou largar as aulas por falta de dinheiro. Aos dezoito conheceu Felipe Cugat, um homem muito trabalhador de 29 anos. Cugat logo se enamorou da moça bela e recatada, depois de poucas visitas, pediu sua mão em casamento e, em pouco tempo, mudaram-se para Cuba.

Felipe possuía duas preocupações: ser bem sucedido e não ter filhos, para que não atrapalhassem seus planos. Lucía era extremamente submissa, os únicos conselhos que recebera para o casamento era que deveria manter o marido satisfeito e não se intrometer em seus assuntos. Tudo começa a mudar no ano de 1949, quando Lucía descobre estar grávida. Em 1950 nasce Fabián, um bebê saudável e silencioso que logo se acostumaria com o desprezo e a hostilidade do pai.

Pedro Juan é o narrador de sua própria história. Se Fabián era tranquilo e silencioso, Pedro era seu oposto. Rebelde desde cedo, gostava de provocar, de ser do contra. Na primeira oportunidade, larga a igreja, pois se sentia humilhado diante dos padres luxuosos, e via toda aquela bajulação aos ricos que frequentavam as missas, como uma completa bobagem, preferia a racionalidade da ciência à fé. A liberdade era seu maior desejo.

As histórias dos personagens se cruzam na escola, mas a amizade não surge de imediato. Pedro era conhecido por meter medo nos “veados” que encontrava e sentia-se aliviado sempre que conseguia evitar estar perto de um, como demonstra após o governo cubano permitir a

importação apenas de filmes europeus: “Acho que tive muita sorte de poder ver todo aquele cinema e manter a veedagem à distância” (GUTIÉRREZ, 2016a, p. 50).

Nesse período, o sistema ditava qual a norma a ser seguida. A decência deveria ser a base da nova sociedade que estava em construção: “Foi uma campanha intensa e extensa para impor uma nova moral. Mais tarde viria a teoria do Che Guevara a respeito do ‘homem novo’. Eram medidas drásticas e vertiginosas. Todo dia uma nova proibição” (GUTIÉRREZ, 2016a p.50). As proibições incluíam qualquer coisa advinda dos Estados Unidos, em pouco tempo muitas desapropriações ou nacionalizações foram feitas, inúmeras famílias, incluindo a de Pedro Juan, perderam empregos. A miséria, a fome e a imundice se espalharam pelo país (GUTIÉRREZ, 2016a, p.51).

Como afirmou Negrón-Muntaner (2008), os homossexuais eram considerados frágeis frente a influências estadunidenses. A ordem era rechaçar qualquer traço cultural imperialista que atrapalhasse a consolidação da nova moral, então, os homossexuais precisavam ser combatidos de alguma forma. E antes mesmo do Estado intervir explicitamente, o cenário regulador já estava posto.

Os discursos regulatórios<sup>40</sup> permeiam várias esferas sociais e atuam por influenciar a forma de pensar da sociedade. Sobretudo escola, família e Estado são responsáveis por reforçar padrões postos pelo novo regime, e Fabián vai experimentar o resultado de uma nação moldada para atender a um ideal que desprezava e punia a todos fora do padrão.

O primeiro espaço em que Fabián experimenta a opressão é em casa. Apesar de não concordar em como o marido trata o filho, Lucía jamais intervia, era o exemplo claro de uma esposa submissa. Felipe não disfarçava seu descontentamento, um filho que veio para atrapalhar seus planos, e se isso não bastasse, ele era “afeminado”. Ainda aos quatro anos, Fabián já ouvia quais as normas sociais a serem seguidas:

\_ Temos um geniozinho musical. Fabián toca todas as canções infantis. Bem, quase todas. De ouvido.

\_ No piano?

\_ Sim, claro! No piano! Não é maravilhoso?

\_ Tire esse menino do piano. Isso é coisa de veado.

\_ Ahh... mas...

\_ Tire o menino do piano! Era só o que nos faltava nesta casa. Um veado (GUTIÉRREZ, 2016a, p.86).

---

<sup>40</sup> Sobre aparelhos ideológicos e repressivos do Estado, ler: ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

Para Felipe, o piano era um instrumento que apenas mulheres deveriam tocar. Por esse motivo, se seu filho fosse incentivado a esses gostos, ele certamente se tornaria um homossexual. Esse pensamento tem como premissa uma prática regulatória que busca uniformizar as identidades de gênero<sup>41</sup> em feminino e masculino<sup>42</sup>, cada qual com regras preestabelecidas que não podem ser violadas e devem caminhar ao lado da heteronormatividade.

A escola também cumpria seu papel de disciplinadora. Louro (2013, p.28-29) afirma que, apesar dos avanços notáveis atualmente, a homofobia é ensinada desde muito cedo, com o aval e comumente com o incentivo, consciente ou não, das escolas, crianças e jovens aprendem a rechaçar os que não se ajustam às normas de gênero e sexualidade da cultura que estão inseridos. Essa segregação não era diferente na escola de Fabián. Richard Miskolci elucida, se referindo à Ditadura Militar, mas com observações pertinentes à Revolução Cubana, que a escola é parte fundamental no processo de “normalizar”:

Portanto, o ensino escolar participa e é um dos principais instrumentos de normalização, uma verdadeira tecnologia de criar pessoas ‘normais’, leia-se, disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade as quer. Em outras palavras, a escola pune e persegue aqueles e aquelas que escapam ao controle, marca-os como estranhos, ‘anormais’, indesejáveis (MISKOLCI, 2012, p. 18-19).

Na história, Pedro descreve como Fabián fazia o possível para não ser notado: “Bem, o fato é que Fabián não existia. Era transparente. Absolutamente anódino” (GUTIÉRREZ, 2016a, p. 61). Nesse ponto, a tentativa de ser invisível aos outros ia de encontro a do personagem Alfredo Bunda de Touro, esse queria ser percebido, provocava os demais colegas com seu jeito “feminino”, e por isso, sofria com o deboche da turma. Aqui, é possível perceber dois comportamentos diante da homossexualidade, a exclusão e a zombaria.

---

<sup>41</sup> Identidade de gênero: É como a pessoa se vê e se sente. Tem a ver com identificação. Ela pode se enxergar mulher cisgênero, homem cisgênero, transgênero, entre outros, e até não se identificar com nenhum deles (dicionariodegeneros.com.br, acesso em 03/12/2019).

<sup>42</sup> Judith Butler (2010) explica que a definição binária de feminino/masculino são construções sociais a partir de padrões que elegem a heterossexualidade como natural. Segundo a autora, não há uma identidade de gênero que possa ser medida a partir de atributos preestabelecidos, assim, aquilo que se considera adequado a cada gênero faz parte de uma ideia social reguladora, que busca uma dominação pautada em uma heterossexualidade compulsória.

Após o secundário, Pedro e Fabián ficam anos sem se encontrarem. Aos 16 anos, Fabián é dispensado do serviço militar por miopia. Para ele, essa foi uma excelente notícia, poderia se dedicar mais ao piano e tentar uma vaga no conservatório. Logo Fabián consegue se destacar e é convidado para tocar em Varadero aos fins de semana. Durante uma viagem Fabián conheceu Robert, com quem se encontrava secretamente em um canto escondido da praia. Em uma tarde, os dois são surpreendidos por dois policiais, que os levam para a delegacia e os obrigam a assinar notificações para um julgamento em praça pública. Essa era uma das punições empregadas pelo governo por “ameaçarem a ordem pública”, ser envergonhado diante da população, método que servia de intimidação e lição para os demais. Robert já sabia da gravidade do incidente, aquilo não resultaria em uma simples multa, poderia resultar em uma prisão dentro de uma indústria de pré-fabricados (GUTIÉRREZ, 2016a, p.117-118). Os encarregados de cumprir a lei falavam abertamente sobre a crença de que o trabalho “reeducaria”, um policial que estava na delegacia comenta: “- São esses os veados que pegaram na praia? Se eu fosse o juiz condenava no mínimo a vinte anos. Ahhh, com certeza. Vinte anos. Em Agüica, trabalhando debaixo do sol, pra virar homem. O cara vira homem ou morre” (GUTIÉRREZ, 2016a, p. 118).

O Exército era a terceira esfera de normalização. Alinhados com o discurso do novo governo socialista, eles tinham a missão de reabilitar aqueles que estavam desviados do ideal revolucionário, todos deviam “participar da construção do socialismo” (GUTIÉRREZ, 2016a, p. 128). Como salientou Madero (2016), o trabalho pelo país era obrigatório, desocupados não eram permitidos. Pedro Juan queria seguir um estilo de vida livre, sem rotinas, mas isso não duraria muito tempo. Não demorou para receber uma notificação o mandando trabalhar em uma fábrica de carnes enlatadas, caso contrário, a punição seria ser mandado para uma UMAP: “Era fácil escolher. Não havia alternativa. Havia Umap em quase todas em regiões produtoras de cana e nelas você tinha que trabalhar de sol a sol cortando cana (GUTIÉRREZ, 2016a, p. 129).

As fábricas eram nojentas, “Tudo meio podre, cheio de vermes e ratos enormes. Um fedor insuportável de podridão. Os líquidos da putrefação cobriam o chão, era preciso andar com cuidado para não escorregar” (GUTIÉRREZ, 2016a, p.133), essa passagem evidencia as condições precárias a que os personagens estavam submetidos. Em certo dia de serviço, Pedro encontra Fabián trabalhando perto de um caldeirão. Ele se surpreende, se lembrava do talento artístico de seu amigo e questiona o motivo de também trabalhar lá, Fabián explica o que

aconteceu: “Eu estudava no conservatório e trabalhava no teatro, na companhia de ópera. Um dia me chamaram e me disseram que não cumpria os parâmetros para trabalhar em cultura e que tinha que fazer outra coisa” (GUTIÉRREZ, 2016a, p.135-136).

Fabián estava fora dos parâmetros revolucionários. Assim como muitos jovens homossexuais da época é forçado a trabalhar em condições desumanas. Como já destacado anteriormente, os processos de “reabilitação” eram regulamentados. Era possível escolher seletivamente quem seria perseguido, sem necessidade de muitas justificativas. Fabián performava<sup>43</sup> fragilidade, a segregação que sofreu era resultado de ser um sujeito abjeto (MISKOLCI, 2012). Após três anos trabalhando na Companhia de Ópera, dispensaram seus serviços, ele não preenchia os parâmetros técnicos, como ele conta estar escrito em uma ata: “Dizia que meus gostos sexuais são uma aberração e minha atitude em relação à sociedade é muito negativa, que sou um mau exemplo e tenho posições contrárias à revolução e que, por isso, iam me pôr à disposição do Ministério do Trabalho [...]” (GUTIÉRREZ, 2016a, p. 159-160).

Não havia o que fazer, se recusar ao trabalho poderia resultar em uma mudança de unidade, e todos sabiam que uma UMAP seria pior: “Você estava preso, mas ao mesmo tempo estava num limbo legal, porque não existia um processo. Não havia acusação nem condenação. Se você era vagabundo, bicha ou religioso, ficava trancado lá dentro para se reabilitar com o trabalho” (GUTIÉRREZ, 2016a, p. 127-128). Essa era a propaganda normativa, agir como “homem” ou ser castigado, em uma sociedade baseada em conceitos heteronormativos, era de se esperar que Fabián fosse um alvo.

Além do trabalho forçado por parte do governo, Fabián também sofre com a homofobia dos demais. Louro (2013) alertou sobre discursos regulatórios que promovem a segregação. Ter amizade com homossexuais era perigoso, isso poderia resultar em ser identificado como um e, portanto, ser mandado para uma unidade de trabalho. Após ser mandado para a fábrica, Fabián é excluído, até mesmo por seu antigo grupo de artistas, “Ninguém queria ser amigo de veado” (GUTIÉRREZ, 2016a, p. 175). Na fábrica, era a chacota dos colegas por não ser “macho” como

---

<sup>43</sup> Para mais informações sobre “Performatividade de gênero”, consultar o terceiro capítulo “Atos corporais subversivos”, na obra: BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad.: Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

deveria: “\_ Cuidado, Pombinha, você vai se queimar. Deixa comigo, menino delicado, Pombinha” (GUTIÉRREZ, 2016a, p.136).

Fabián nunca se adaptara a vida na fábrica, sentia que estava desperdiçando o que havia de bom. A tristeza o consumia a cada dia naquela rotina infernal. Após a morte da mãe, ele se entrega à morte. Para de comer e beber, em pouco tempo estava magro e desfalecido. Pedro tenta animá-lo em uma visita, mas não tem sucesso. Dias depois quando volta para vê-lo ninguém abre a porta. Chama a polícia, e quando arrombam a porta, se deparam com o cadáver no chão. Fabián foi enterrado em uma vala, sem cerimônia especial. Chegou ao fim da opressão que o atormentou durante sua curta existência: “Obrigações e dever. Eu não gosto disso. E é ainda pior aqui neste país, onde quem nasce homem tem que ser homem por obrigação e por lei. Detesto ser o masculino Fabián” (GUTIÉRREZ, 2016a, p. 166).

#### Considerações finais

Considera-se, portanto, que Pedro Juan Gutiérrez consegue abordar um período importante da história de Cuba misturando fatos reais e ficção. O romance revela a realidade em sua forma mais crua, com um refinamento literário. Pedro, um personagem rebelde, conta a história de seu amigo Fabián, um jovem homossexual tímido, hostilizado pelo pai desde criança. Ambos experienciam as mudanças de moral na Cuba dos anos 60, que atingiu principalmente homossexuais que eram considerados “afeminados”.

Ficou claro que o livro apresenta aspectos da autoficção, teoria que abarca fatos reais e ficção na literatura. Esse conceito não diminui o peso das denúncias que o autor traz às opressões sofridas, sobretudo pelos homossexuais, neste período revolucionário. Pedro Juan esclarece que seus escritos foram baseados em um período de sua vida e de seu amigo Fabián, personagem principal da narrativa. É muito interessante nessa obra como o autor faz uso de duas pessoas gramaticais para narrar. Usar a 1ª pessoa do singular parece mostrar uma necessidade que colocar sua própria voz ao denunciar acontecimentos tão terríveis na ilha, demarca uma possível revolta diante ao que Fabián sofreu.

Também, constatou-se que a sociedade em Cuba se apresentava como normatizadora. Escola, família e Estado são as principais esferas regulatórias e seus discursos é que ditam como as pessoas deveriam agir para atender ao novo padrão moral cubano. Aqueles que insistiam em

não se encaixar foram banidos das mais diversas formas, por meio de trabalhos forçados, zombarias, hostilidades e exclusões em determinados espaços. Sem dúvidas pensar em como a reprodução de discursos preconceituosos e padronizadores podem influenciar tão negativamente na vida de alguém, coloca em foco discussões oportunas em relação a comunidade LGBTQI+. A Teoria *Queer* contribui para o romance, esclarece como se constitui o sujeito *queer* e como a sociedade trata aqueles que ousam ser diferentes. Fabián não é mandado para um trabalho forçado por ser uma pessoa ruim, mas sim por ser alguém que destoava dos padrões sociais, o “homem novo” cubano, não poderia ser um homossexual.

Fabián é apresentado no romance como *queer*, indivíduo abjeto por não performar “masculinidade”, conceito extremamente volúvel que pode variar de acordo com cada cultura, e comumente está atrelado a padrões heteronormativos. Fabián sente a homofobia desde cedo através de um pai que o rejeita e se envergonha dele, na juventude é impedido de trabalhar com cultura com a justificativa de influenciar negativamente outras pessoas, e por fim, foi obrigado a trabalhar em condições desumanas. A Revolução Cubana buscava uma enorme mudança política, e todo aquele que poderia significar uma ameaça para a consolidação desse novo ideal, era perseguido com aval social e legislativo.

Pedro Juan Gutiérrez deixa evidente como se relacionam sujeitos *queer* as instituições de um regime político ditatorial. Essa narrativa cumpre o papel literário de gerar identificação, e é sem dúvidas uma oportunidade de evitar a reprodução de discursos e comportamentos opressores, seja qual for a corrente de pensamento político.

#### Referências

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad.: Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária**: uma introdução. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

GUTIÉRREZ, Pedro Juan. **Fabián e o caos**. Trad.: Paulina Wacht e Ari Roitman. 1ª ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016a.



IV Congresso de Línguas e Literaturas

*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
língua, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. “Pedagogias da sexualidade”. In.: **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro>> Acesso em: 19 de nov. de 2019.

NEGRÓN-MUNTANER, Frances. “Mariconerías de Estado: Mariela Castro, los homosexuales y la política cubana”. In: **Nueva Sociedad**, n° 218, noviembre-diciembre de 2008. Disponível em: <[WWW.nuso.org](http://WWW.nuso.org).> Acesso em: 19 de nov. de 2019.

PEDRO Juan Gutiérrez apóia-se e fatos reais para recriar a fase de turbulência política em Cuba. **ESTADÃO**, São Paulo, 15 de jul. de 2016b. Disponível em: <<https://cultura.estadao.com.br/noticias/literatura,pedro-juan-gutierrez-apoia-se-em-fatos-reais-para-recriar-a-fase-de-turbulencia-politica-em-cuba,10000063122>.> Acesso em: 19 de nov. de 2019.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PINHEIRO, Douglas. “**Autoritarismo e homofobia**: a repressão aos homossexuais nos regimes ditatoriais cubano e brasileiro (1960-1980).” Brasília, UnB, 2017.

**RESOLUÇÕES** do Primeiro Congresso Nacional de Educação e Cultura de Cuba. São Paulo: Livramento, 1980.

SIERRA MADERO, Abel. “**El trabajo os hará hombres**”: masculinización nacional, trabajo forzado y control social en Cuba durante los años sesenta. *Cuban Studies* (44), Pittsburgh, 2016, pp.309-349.



## **ESTUDO SOBRE AS CRIAÇÕES LEXICAIS: USO DE NEOLOGISMOS NO FALAR FRONTEIRIÇO EM OBRAS DE HÉLIO SEREJO**

Stela Fernandes SILVA (G-UEMS/Dourados)

Elza Sabino da Silva BUENO (UEMS/ Dourados/FUNDECT)

**RESUMO:** As criações neológicas acontecem devido à necessidade de comunicação, quando não se encontram vocábulos na língua para representar o que se pretende comunicar, resultando na criação de novas palavras para suprir tais necessidades, ou atribuir um novo significado a palavras já existentes. Nas fronteiras vivem diferentes etnias, tornando inevitável o contato com diferentes idiomas, sendo comum haver a mistura gramatical de outras línguas faladas nesse território. Para a compreensão dos fenômenos linguísticos característicos dos povos fronteiriços e para saber como se dá o surgimento de novas palavras (neologismos), foram analisadas as marcas de oralidades presentes nas obras *Caraí Ervateiro e Balaio de Bugre* do escritor sul-mato-grossense Hélio Serejo, que contribuem para a compreensão dos estudos sociolinguísticos e para o processo histórico-linguístico e cultural do falar local. Analisando as influências linguísticas do falar da fronteira, ocasionadas pelo contato entre o Espanhol, Guaraní e Português e percebidas tanto na escrita, como no discurso das personagens de Serejo que retratam os costumes rotineiros do povo simples da fronteira, possibilita inferir como se dá o processo de mescla de vocábulos dos três idiomas, para mostrar a importância histórica e cultural da criação de neologismos, fonológico, sintático, semântico e os formados a partir dos empréstimos linguísticos das línguas em contato.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de línguas; Influências linguísticas; Criações neológicas.

### Introdução

A língua é o meio de comunicação para a constituição da sociedade e, por meio dela, é possível transmitir conhecimentos, pensamentos e ideias. Em razão de costumes, avanços tecnológicos e contato com outras culturas, a língua pode ser modificada para atender às necessidades do falante, Tarallo (2007), podendo algumas palavras ou expressões se formar a partir desses contatos, alterar sua significação e até mesmo sua classe gramatical. Daí surge novas palavras, ou até mesmo caírem em desuso para dar lugar a novos vocábulos.

Conforme Alves (1990, p.5), “enquanto algumas palavras deixam de ser utilizadas e se tornam arcaicas, uma grande quantidade de unidades lexicais é criada pelos falantes”<sup>44</sup>, para auxiliar na

---

<sup>44</sup> Labov (1972), p. 120-121).

comunicação.

Partindo desse contexto de criação de novas palavras, o empréstimo linguístico é um fenômeno comum na relação entre línguas, principalmente nas regiões de fronteira, e, de acordo com Carvalho (1989, p.33), “a vizinhança ou coexistência espacial tende a modelar o léxico de uma e de outra por um recorte analógico do mundo objetivo e, desta maneira, cada língua conserva suas formas fônicas, porém introduz um novo conteúdo gramatical ou conceitual”. Vale ressaltar que essas mudanças ocorrem pela necessidade do falante de comunicar com precisão e de acompanhar o processo evolutivo da língua (BUENO; SILVA, 2012).

A presente pesquisa trata do emprego de neologismos encontrados nas obras do escritor sul-mato-grossense Hélio Serejo, de modo especial em: *Carai Ervateiro e Balaio de Bugre*, uma vez que as influências ocasionadas pelo contato com outros idiomas podem ser percebidas não só na fala, mas também na escrita, como podemos notar no discurso das personagens de Serejo, em que o autor retrata os costumes rotineiros do povo simples da fronteira, possibilitando a inferência do processo de mescla de vocábulos dos três idiomas mais falados na região de fronteira.

As marcas de oralidade presentes nas obras de Serejo são importantes para a presente pesquisa, pois o escritor ressalta a influência da língua hispânica falada na fronteira Brasil/Paraguai e das línguas indígenas, utilizando termos do cotidiano do povo fronteiriço, que foram analisadas no desenvolvimento da pesquisa, dando ênfase às criações neológicas, isto é, aos neologismos criados a partir do contato das línguas fronteiriças, sejam eles fonológicos, sintáticos ou semânticos.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, primeiramente foram adquiridas as obras *Carai Ervateiro e Balaio de Bugre* do escritor sul-mato-grossense Hélio Serejo, por retratarem o falar das personagens fronteiriças, trabalhadores que lidam com os ervais, mostrando a vida do povo simples da fronteira em seu cotidiano, usando formas populares que contribuem para visibilidade dessa cultura característica da fronteira, apresentando o jeito de ser do homem sul-mato-grossense da fronteira Brasil/Paraguai.

Nas fronteiras vivem diferentes etnias, como espanhóis, índios, árabes, portugueses, alemães, entre outros povos; em que o contato linguístico é uma consequência inevitável e a situação de práticas linguísticas nessas regiões é um campo pouco explorado pela linguística brasileira, por esse motivo, julgamos relevante e importante essa pesquisa elucidar acerca da diversidade linguística presente no falar fronteiriço, uma vez que, neste ambiente, os falantes têm contato com idiomas e culturas distintos,

fato que acaba por desvendar o processo de criações lexicais neologias ou neologismos linguísticos na língua falada em todo o território e, de modo especial, na fronteira.

Explanamos sobre os tipos de neologismos, apresentando as características que cada um apresenta para que sejam classificados como neologismos fonológicos, sintáticos, semânticos ou empréstimos linguísticos, que também é um fenômeno bastante comum no português brasileiro. Sendo assim, utilizamos alguns trechos das obras de Serejo para exemplificar cada neologismo, uma vez que um dos nossos objetivos é mostrar o processo de criação lexical das neologias usadas nas obras de Serejo e sua importância para o falar na fronteira Brasil/Paraguai.

Foram realizados levantamentos das marcas de oralidades presentes nas duas obras de Serejo, selecionadas para o estudo, analisando seu uso, suas definições e relevância, tanto na cultura como na língua local. Possibilitando a compreensão do processo de criação de neologismos, uma vez que, de acordo com Alves (1990) é necessário compreender como se dá o processo de criação de novas palavras e empréstimos linguísticos, pois a partir do contato com outros idiomas emerge uma nova linguagem, que constitui a identidade do povo fronteiriço, retratando as características dessa cultura, seus costumes e seus hábitos cotidianos de mescla de palavras e expressões dos três referidos idiomas utilizados no processo comunicacional na fronteira.

Fizemos o levantamento dos neologismos presentes nas obras de Serejo, e para melhor visualização, esses resultados foram apresentados em quadros e algumas criações neológicas foram analisadas mais detalhadamente para mostrar o processo de formação dos neologismos e sua importância na língua portuguesa falada na região. Algumas palavras que foram destacadas não são mais neologismos atualmente, pois já foram adicionadas ao léxico, porém, na época em que foram escritas as obras ainda eram neologismos.

Como justificativas da pesquisa, acreditamos que a língua portuguesa tem adquirido, de outros sistemas linguísticos, unidades lexicais que são resultado do convívio com diferentes sociedades, diferentes línguas e diferentes culturas, em que é necessário estudar como se originaram e originam as novas palavras e costumes que dão corpo à língua que vêm se modificando com o passar dos tempos para atender às necessidades dos falantes no processo da interação linguística (BUENO; SILVA, 2012).

O falante para comunicar, sente a necessidade de inovar, e a linguagem por ser viva dá liberdade e flexibilidade no uso dos vocábulos. Isso tem feito com que nossa língua amplie mais o nosso

léxico, parte mais exposta e sujeita a sofrer influências de fatores sejam linguísticos ou sociais, no sentido de atender às necessidades dos falantes no processo da comunicação, uma vez que a língua é um organismo vivo em contínuo processo de transformação.

Para saber como se dá o processo de criação dessas novas palavras, foram escolhidas duas obras de Hélio Serejo para exemplificar os diferentes tipos de neologismos presentes no português local. Por meio das obras *Carai Ervateiro e Balaio de Bugre* é possível inferir como se dá o processo de mescla de vocábulos dos três idiomas falados na região de fronteira. As influências ocasionadas pelo contato com outros idiomas podem ser notadas tanto na fala como na escrita.

As marcas de oralidade presentes nas obras de Serejo são de grande relevância para o processo de ensino e aprendizagem de língua, pois o escritor ressalta a influência da língua hispânica falada na fronteira Brasil/Paraguai e das línguas indígenas, utilizando termos do cotidiano do povo fronteiriço, dando ênfase às criações neológicas, que surgem do contato das três línguas fronteiriças, para facilitar a comunicação (BUENO *et alii*, 2018).

O neologismo é comum na língua falada em todo o território nacional, ainda mais na fronteira por ser uma região onde as pessoas estão expostas a contatos de diferentes idiomas devido à diversidade de línguas faladas na fronteira. Novas palavras e sentidos são criados e reinventados o tempo todo pelos falantes para facilitar a comunicação, resultando assim em uma linguagem própria da região, uma vez que, para Fiorin (2004, p.84):

Signo linguístico: é formado por dois componentes, um conceito e um suporte de conceito, que serve para expressá-lo, manifestá-lo, veicula-lo. Ao conceito, chama-se significado ou conteúdo. Ao suporte, significante ou expressão. Ou seja, além de significar, as palavras revelam, no semântico o sentido que elas carregam.

Pela situação de práticas linguísticas nessas regiões fronteiriças, no sentido de ser um campo pouco explorado pela linguística brasileira e pelos outros fatores citados, é que julgamos ser de grande importância e relevância o tema escolhido. Assim, procuramos trabalhar nesta pesquisa a importância do contexto sócio histórico, cultural e linguístico a partir das duas obras de Serejo já mencionadas. Explicando e exemplificando os neologismos fonológicos, sintáticos, semânticos e os neologismos formados por empréstimos para melhor compreensão do assunto.

## 2 A importância histórico-linguística e cultural do neologismo na língua portuguesa

De acordo com Alves (1990), por meio do estudo da história da língua portuguesa, percebe-se que o léxico português se origina do latim e tem aumentado seu acervo por meio de mecanismos provenientes do latim, com a derivação e a composição de outras línguas indígenas, africanas de base portuguesa e das línguas europeias e asiáticas.

No período da colonização no Brasil foi realizado um processo de aculturação dos nativos por meio do idioma português, que consiste em uma estratégia linguística de apoderamento por meio da língua, em que os jesuítas ensinavam a língua deles aos índios cujo tupi era a língua geral falada no Brasil e concorrente da língua portuguesa.

Segundo Silva Neto (1976, p. 50), a língua geral falada no Brasil, o Tupi, "era simples e de reduzido material morfológico; não possuía declinação nem conjugação". A decadência dessa língua geral se deu por conta da imigração maciça dos portugueses ao Brasil, ocasião em que a Coroa Portuguesa proíbe o uso do tupi que foi, aos poucos, desaparecendo.

Em 1717, 1722 e 1727, a Coroa, segundo Silva Neto (1976, p. 59) deu ordem aos missionários para ensinarem o português aos índios. O uso da língua geral foi proibido pelo Marquês de Pombal para que se falasse apenas a língua portuguesa nas colônias. Apesar de tudo, os idiomas indígenas deixaram grandes marcas no português, essencialmente, no léxico que também recebeu influências de línguas africanas trazidas pelos escravos no período escravocrata e, no período da primeira e da segunda Guerra Mundial, com a chegada de uma leva de europeus, a língua começou a receber influências das línguas europeias e asiáticas (BUENO, 2003).

A língua portuguesa, desde sua elaboração, tem adquirido unidades lexicais de outros sistemas linguísticos, por meio do contato com outros povos, como os celtas, árabes, africanos, entre outros. E também os empréstimos culturais, que resultaram do convívio com outras sociedades (francesa, espanhola, italiana, asiática, entre outras).

É muito significativo estudar como se originaram e originam as novas palavras e costumes incorporados à língua, que vêm se modificando com o passar dos tempos, pois a



**IV Congresso de Línguas e Literaturas**  
*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
língua, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

língua é viva, nos permitindo inovar e comunicar com precisão. Podemos assim perceber o quanto nossa língua tem avançado com a ampliação do nosso léxico.

De acordo com Carvalho (1984, p. 14) "as necessidades coletivas, mutáveis e conflitantes moldam hoje a língua de amanhã, pois o que parece alteração na língua é resultado de alterações na sociedade, passadas a seguir para o sistema linguístico".

## 2.1 Conceito e formação de neologismos no português brasileiro

O neologismo, de acordo com Alves (1990, p.53) "é um fenômeno linguístico que consiste na criação de uma palavra ou expressão nova, ou na atribuição de novo sentido à palavra já existente". E isso ocorre por causa de necessidade de se expressar com mais exatidão e de nomear novos fatos da língua. Muitas palavras derivaram do contato de um idioma com o outro, e pelo seu uso contínuo elas se tornam parte do vocabulário de uma região, como ocorre na região da fronteira, em que há a mistura gramatical, na tentativa de os falantes se comunicarem, fato este que faz surgir até mesmo outra(s) língua(s) com características locais.

Carvalho (1989) trata a neologia lexical como sendo o estudo da palavra, como esta surgiu e como foi produzida. Para fazer parte do acervo lexical de uma língua, a criação de novos termos, ou neologismo, não é suficiente. O necessário é que a comunidade de fala o utilize com frequência nas suas necessidades diárias de comunicação, fato que leva os gramáticos e estudiosos da língua a decidir pela integração dessa nova palavra ao acervo do idioma. Assim, surgem novas palavras, outras deixam de existir, porque caem em desuso para dar lugar às novas lexias recém-criadas.

Neste contexto de variação linguística, Labov (2008) ressalta que falantes se deparam com novas palavras, mas não se dão conta de que se trata de uma criação nova, ou de um neologismo, porque as palavras são usadas de forma automática, nem se reflete acerca de sua criação, evolução e/ou transformação no tempo e no espaço, Faraco (2005).

De acordo com Alves (1990, p.5) "o neologismo pode ser formado por mecanismos oriundos da própria língua, os processos autóctones, ou por itens léxicos provenientes de

outros sistemas linguísticos”. E essas novas criações ocorrem devido ao uso da língua, que está viva, transformando-se no decorrer do tempo, havendo assim o surgimento de novas palavras e mudança no significado de palavras já existentes.

A criação neológica acontece devido à necessidade de comunicar em um dado contexto, quando nem um dos termos existentes na língua é capaz de representar o que se quer dizer, resultando em uma nova palavra ou em novos neologismos.

Quando um falante se depara com uma palavra que existe em sua cultura, mas com sentido diferente do qual está acostumado, isso causa certa estranheza e confusão, porque, dependendo das circunstâncias, pode haver uma grande diferença de sentidos. Como destaca Barbosa (1981, p. 105):

Não se pode [...] chegar a apreender toda a significação de um discurso sem levar em consideração as circunstâncias de comunicação, uma vez que nem sempre o contexto intralinguístico é explícito em si mesmo. Para que possamos depreender o seu verdadeiro sentido, isto é, seu valor de comunicação específico, toda a informação que o Emissor do texto quis transmitir, é necessário que recorramos ao contexto extralinguístico.

Explana-se sobre os neologismos classificados como fonológicos, sintáticos, semânticos e os que são formados por empréstimos linguísticos de outros idiomas.

## 2.2 Conceito de neologismo fonológico e sua importância na língua portuguesa

A neologia fonológica ocorre quando a palavra surge de uma combinação única de fonemas sem se fundamentar em palavras já existentes. O processo de criação fonológica pode acontecer por supressão, acréscimo e transformação e pela junção de duas palavras, resultando numa terceira palavra.

É rara criação de palavras inéditas, pois para Barbosa (1981, p.176) "muito dificilmente se cria um signo linguístico, signo de 'alguma coisa', que não se apoie em outro elemento mórfico já existente na língua, ou então, que nela tenha entrado por empréstimo".

Ainda segundo Barbosa (1981) há duas formas para a criação neológica: criação fonológica específica, e criação complementar. Uma é o início da criação de uma nova palavra, e a outra resulta na nova criação, é o processo de comunicação.

Sobre a criação específica, Barbosa define duas características que resultam nesse processo de criação. Uma delas é uma sequência única de lexias, também conhecida como ex-nihilo, e a outra é uma tentativa de reprodução de um léxico que não é usado.

Pelo fato de Hélio Serejo (1990, 1992) retratar fielmente a fala das personagens em suas obras, foi possível encontrar várias ocorrências de neologismo fonológico. Alguns vocábulos provenientes de termos conhecidos e outros originados de termos desconhecidos.

Na sentença: "[...] fica quase louco com o *bicharame* que aumentou, ainda mais [...]" - *Carai Ervateiro*, a palavra *bicharame* provém de uma base lexical conhecida, a palavra *bicho*. Nos ervais, o termo era utilizado para se referir a uma grande quantidade de pragas.

Na sentença: "*Tâmo* chegando no Céu!" - *Balaio de Bugre*, o vocábulo *tâmo* é oriundo do verbo estar, conjugado na primeira pessoa do plural do presente do indicativo. Nesse caso ouve supressão de parte da palavra, ou seja, do morfema [s] que caracteriza o processo de pluralidade.

Já na sentença: "[...] perdendo a compostura, passando a blasfemar, aos gritos, como um *maluquecido* [...]" - *Carai Ervateiro*, o termo *maluquecido*, originado da palavra *maluco*, foi utilizado para expressar com mais precisão o acontecimento.

A seguir relacionamos alguns exemplos de neologismos fonológicos selecionados nas obras *Carai Ervateiro* e *Balaio de Bugre* de Hélio Serejo.

| Neologismo Fonológico | OBRA            | DATA       |
|-----------------------|-----------------|------------|
| <b>Acaperon</b>       | Carai Ervateiro | 1990, p.21 |
| <b>Acierreria</b>     | Carai Ervateiro | 1990, p.56 |
| <b>Acierrero</b>      | Balaio de Bugre | 1992, p.80 |
| <b>Archél</b>         | Carai Ervateiro | 1990, p.45 |



|                           |                 |       |      |
|---------------------------|-----------------|-------|------|
| <b>Arrieiro (arriero)</b> | Carai Ervateiro | 1990, | p.45 |
| <b>Bauruiêra</b>          | Balaio de Bugre | 1992, | p.08 |
| <b>Bicharame</b>          | Carai Ervateiro | 1990, | p.09 |
| <b>Breganhadas</b>        | Balaio de Bugre | 1992, | p.80 |
| <b>Buenacha</b>           | Carai Ervateiro | 1990, | p.11 |
| <b>Cachuêra</b>           | Balaio de Bugre | 1992, | p.08 |
| <b>Cafundós</b>           | Carai Ervateiro | 1990, | p.03 |
| <b>Cancheada</b>          | Carai Ervateiro | 1990, | p.22 |
| <b>Costureada</b>         | Carai Ervateiro | 1990, | p.02 |
| <b>Dasasado</b>           | Carai Ervateiro | 1990, | p.10 |
| <b>Deubito</b>            | Carai Ervateiro | 1990, | p.49 |
| <b>Digustado</b>          | Carai Ervateiro | 1990, | p.01 |
| <b>Elemento</b>           | Carai Ervateiro | 1990, | p.25 |
| <b>Emburelado</b>         | Balaio de Bugre | 1992, | p.62 |
| <b>Enferrusca</b>         | Balaio de Bugre | 1992, | p.38 |
| <b>Guaripola</b>          | Carai Ervateiro | 1990, | p.22 |
| <b>Jagurembó</b>          | Carai Ervateiro | 1990, | p.23 |
| <b>Jarará</b>             | Carai Ervateiro | 1990, | p.54 |
| <b>Maluquecido</b>        | Carai Ervateiro | 1990, | p.09 |
| <b>Mazoro (mazorro)</b>   | Balaio de Bugre | 1992, | p.05 |
| <b>Mensualeiro</b>        | Carai Ervateiro | 1990, | p.19 |
| <b>Monteada</b>           | Carai Ervateiro | 1990, | p.09 |
| <b>Munchão</b>            | Carai Ervateiro | 1990, | p.65 |
| <b>Nijinsqueanas</b>      | Balaio de Bugre | 1992, | p.53 |
| <b>Overeada</b>           | Carai Ervateiro | 1990, | p.39 |

|                          |                 |       |      |
|--------------------------|-----------------|-------|------|
| <b>Overêo (overeiro)</b> | Carai Ervateiro | 1990, | p.22 |
| <b>Pomboca</b>           | Balaio de Bugre | 1992, | p.24 |
| <b>Reglamiento</b>       | Carai Ervateiro | 1990, | p.20 |
| <b>Sapiroquento</b>      | Balaio de Bugre | 1992, | p.83 |
| <b>Sapopinga</b>         | Carai Ervateiro | 1990, | p.18 |
| <b>Toceirão</b>          | Carai Ervateiro | 1990, | p.65 |
| <b>Tungueada</b>         | Carai Ervateiro | 1990, | p.19 |
| <b>Tunguear</b>          | Carai Ervateiro | 1990, | p.19 |

### 2.3 O neologismo sintático e sua formação no português brasileiro

O neologismo sintático é o resultado da combinação de elementos já existentes na língua, que ocorre por prefixação ou sufixação, bastante usada no português do Brasil.

Ressalta Alves (1990, p. 14), que os neologismos sintáticos:

[...] são denominados sintáticos porque a combinação de seus membros constituintes não está circunscrita exclusivamente ao âmbito lexical (junção de um afixo a uma base), mas concerne também ao nível frásico: o acréscimo de prefixos ou de sufixos pode alterar a classe gramatical da palavra-base; a composição tem caráter coordenativo e subordinativo; os integrantes da composição sintagmática e acronímica constituem componentes frásicos com o valor de uma unidade lexical.

Na derivação prefixal, o prefixo atribui outros significados às palavras existentes, dando o sentido de grandeza, pequenez, exagero, oposição, negação, contradição.

Os prefixos *anti*, *contra* e *não* estabelecem sentido de negação e/ou oposição. Os prefixos *des* e *in* atribuem valor contrário à base a qual está ligada. *Super*, *hiper*, *ultra* e *mega*, conferem sentido de grandeza, exagero à base a que se associa. E o prefixo *mini* atribui valor de pequenez à palavra que se liga.

No que diz respeito à derivação sufixal, Alves (1990, p.23) acrescenta que "Por meio dela o sufixo, elemento de caráter não autônomo e recorrente, atribui à palavra-base a que se associa uma ideia acessória e, com frequência, altera-lhe a classe gramatical".

Muitos neologismos sintáticos foram encontrados nas obras de Serejo, como por exemplo, o termo *Dessemelhança*, que tem o prefixo *Des* acrescentado ao radical, denotando sentido de negação. Já o termo *Despistamento*, além do prefixo *des*, que indica o contrário, temos também o sufixo *mento* acrescentado ao radical, dando ação à palavra.

Nas palavras *Machadeiro*, *Mateador* e *Filosofador*, seus sufixos *eiro* e *dor*, formam nomes de agentes.

O sufixo *inha* nos vocábulos *Eguinha*, *Garruchinha* e *Velhinha*, estabelece sentido de pequenez ao radical. Já as palavras, *Graudões*, *Malcriadão*, *Mandiocão* e *Mansarrão* têm sufixos aumentativos. No termo *Feíssimo*, o sufixo denota exagero ao radical.

#### 2.4 O neologismo semântico e sua importância na língua portuguesa

O neologismo semântico ou conceptual ocorre quando se atribui um novo significado a uma palavra já existe, sem lhe causar nenhuma modificação formal. Alves (1990, p. 62) afirma que “qualquer transformação semântica manifestada num item lexical ocasiona a criação de um novo elemento”. A língua se ajusta de acordo com a necessidade social de comunicação.

A alteração semântica se disseminada e aceita por uma comunidade de fala, acaba sendo registrada em dicionários, como confirma Alves (1990, p. 66-67):

A difusão do neologismo conceptual, fato que constitui uma prova de sua aceitação pela comunidade linguística, conduz à inserção da nova acepção dos dicionários. Por esse processo, ao significado básico de um item lexical vão-se acrescentando os que vierem a ser criados pelo processo da neologia semântica [...] De monossêmica, a unidade léxica torna-se polissêmica.

É comum o fato de os falantes utilizarem metáforas, metonímias, sinédoque, entre outros processos estilísticos, conferindo a uma base formal diversos significados. Isso faz com que uma palavra se transforme em um novo item lexical. Cipro Neto e Infante (2004) apresentam dois processos diferentes de mudança semântica, que são: o metafórico e o metonímico. O primeiro é quando ocorre a substituição de sentido por analogia mental, sem que os itens objetivos da metáfora tenham ligação entre si. Existe certa relação de semelhança envolvendo a origem de um dado termo. Já o segundo, é quando o sentido do item é modificado por causa da aproximação de ideias. Um termo pode ser utilizado para denominar outro quando estes apresentam uma relação de ligação.

Em relação a essa multiplicidade de significações, que dá origem ao neologismo semântico, confirma Koch (2000, p.24) que:

Já que cada enunciação pode ter uma multiplicidade de significações, visto que as intenções do falante, ao produzir um enunciado, podem ser as mais variadas não teria sentido a pretensão de atribuir-lhes uma interpretação única e verdadeira. O conceito de intenção é, assim, fundamental para uma concepção da linguagem como atividade convencional: toda atividade de interpretação presente no cotidiano da linguagem fundamenta-se na suposição de que quem fala tem certas intenções, ao comunicar-se.

Nas obras de Serejo também encontramos neologismos semântico e, alguns dos termos selecionados resultam do empréstimo linguístico, pelo motivo das personagens terem atribuído um novo significado às palavras, com é o caso de *Vaqueria*, *Raído*, *Muchacho*, *Chiripá* e *Changa-y*, que no contexto em que estão inseridas nas obras possuem sentidos diferentes dos que possuem nos idiomas de onde foram emprestadas.

Na sentença "Entrava, então, na cozinha, e com uma caneca tirava o "preparado[...]" - *Caráí Ervateiro*. *Preparado* é o particípio passado do verbo *preparar*, mas no texto se refere ao chimarrão. À palavra *Farmácia* também é atribuído um novo significado, o de chimarrão, que por ser considerado tão bom, ganhou essa nova rotulação.

Na sentença: "[...] a sorte, não poderia ser Madastra sempre, para os que oravam contritamente [...]" - *Balaio de Bugre*. O vocábulo *Madastra*, embora a grafia seja *madrasta*,

não se refere à relação de mulher casada com o pai de alguém, no texto é atribuído à palavra, o sentido de maldade, ruindade.

A expressão *lobos famintos*, utilizada na p.79 de *Balaio de Bugre* se refere aos homens que queriam as irmãs guarani, que eram moças virgens que haviam chegado há pouco tempo nos ervais.

A seguir exemplos de neologismos semânticos destacados das obras de Serejo.

| <b>Neologismo Semântico</b> | <b>OBRA</b>     | <b>DATA</b> |
|-----------------------------|-----------------|-------------|
| <b>Arrastra</b>             | Carai Ervateiro | 1990, p.23  |
| <b>Alejume</b>              | Carai Ervateiro | 1990, p.05  |
| <b>Arrias</b>               | Balaio de Bugre | 1992, p.33  |
| <b>Changa-y</b>             | Carai Ervateiro | 1990, p.27  |
| <b>Chiripá (xiripa)</b>     | Carai Ervateiro | 1990, p.22  |
| <b>Divorciado</b>           | Balaio de Bugre | 1992, p.70  |
| <b>Encher as tripas</b>     | Carai Ervateiro | 1990, p.24  |
| <b>Encheu a cara</b>        | Carai Ervateiro | 1990, p.25  |
| <b>Enguliriam</b>           | Carai Ervateiro | 1990, p.27  |
| <b>Língua solta</b>         | Carai Ervateiro | 1990, p.14  |
| <b>Muchacho</b>             | Carai Ervateiro | 1990, p.31  |
| <b>Nadando em ouro</b>      | Carai Ervateiro | 1990, p.33  |
| <b>O Homem de aço</b>       | Carai Ervateiro | 1990, p.03  |
| <b>Príncipe encantado</b>   | Balaio de Bugre | 1992, p.37  |
| <b>Raído</b>                | Carai Ervateiro | 1990, p.41  |
| <b>Ranchada</b>             | Carai Ervateiro | 1990, p.23  |
| <b>Trincheira</b>           | Carai Ervateiro | 1990, p.39  |
| <b>Vaqueria</b>             | Carai Ervateiro | 1990, p.05  |

## 2.5 Os empréstimos linguísticos e sua relevância na língua portuguesa

O empréstimo linguístico é a adoção de palavras que pertencem a outra língua, e estas palavras adotivas de acordo com Carvalho (1984), têm que compreender diversas

etapas até a sua integração a língua. Assim, é comum encontrar palavras de diferentes idiomas que foram empregadas na língua portuguesa do Brasil.

De acordo com Carvalho (1984, p. 55-56), a nova palavra estrangeira na primeira fase de aceitação em outra comunidade linguística, é classificada como peregrinos. A autora usa como exemplo a palavra *cartoon*, que só será denominada como empréstimo quando adotado verdadeiramente pela integração na forma da língua e pelo uso corrente entre os falantes. Passando então a não ser notada como um termo estrangeiro, se mudada a sua grafia para *cartum*. Quando o termo importado continua na mesma grafia, mesmo que seja muito usado, será denominado como xenismo.

Acrescenta Alves (1990, p. 77) que "a fase neológica do item léxico estrangeiro ocorre quando está se integrando à língua receptora, integração essa que pode manifestar-se por meio da adaptação gráfica, morfológica ou semântica".

No que se refere a empréstimos linguísticos que passam a ser usado em um sistema linguístico estrangeiro, Stefanello (2010, p. 27-28) ressalta que "[...] é importante atentar para a real necessidade de seu uso. Tal adoção pode acontecer devido à caracterização de uma cultura, sendo assim, um empréstimo torna-se necessário para a complementação da comunicação num mesmo grupo cultural".

Carvalho (1984, p. 59) faz até uma comparação da língua com a água, relacionando-a com a visão dos gramáticos que não aceitavam os empréstimos linguísticos a partir de seus próprios pontos de vista acerca do assunto:

Os gramáticos consideravam a língua uma água límpida que não podia ser contaminada. Por isso, em nome do purismo, não aceitavam os empréstimos. Acontece que a água parada, mesmo límpida, estagna e apodrece. A língua é água em movimento, e seu aspecto se modifica sem cessar.

Os empréstimos linguísticos são comuns nas obras de Serejo, formados a partir do contato entre línguas faladas na fronteira Brasil/Paraguai. São característicos da mistura/mescla dos idiomas, em que as personagens falam uma palavra ou expressão em português e ao mesmo

tempo usam palavras em espanhol, guarani, entre outras palavras de origem indígena. Nos trechos a seguir, retirados do texto *Carai Ervateiro*, podemos perceber o uso mesclado desses idiomas: 1) "Seguidamente, em zonas ervateiras, encontramos, homens e mulheres crédulos, a espera de um TECHANGATÁ - "milagro"." (SEREJO, Carai, 1990, p.7); 2) "Se veio como "premiáu" - vigem por cuenta de los patrones - tinha que ser rei ali, afundar- se na orgia, aproveitar bien, cantar, gritar, bailar, pero nunca pelear, porque se isso acontecesse, la policía o hecharia para fuera. e o nome ficaria manchado para sempre" (SEREJO, Carai, 1990,p.27).

É muito importante ter o conhecimento dessa mistura, para melhor compreender a cultura do povo fronteiriço. Listamos a seguir palavras que são empréstimos linguísticos encontrados nas obras de Serejo.

| <b>Empréstimo linguístico</b> | <b>OBRA</b>     | <b>DATA</b>      |
|-------------------------------|-----------------|------------------|
| <b>Changa-y</b>               | Carai Ervateiro | 1990,ii1990 p.27 |
| <b>Chorrito</b>               | Carai Ervateiro | 1990, p.64       |
| <b>Cuña -Cunha(Kuña)</b>      | Carai Ervateiro | 1990, p.28       |
| <b>Cunhatains</b>             | Balaio deBugre  | 1992, p.80       |
| <b>Estrangulamiento</b>       | Carai Ervateiro | 1990, p.54       |
| <b>Hermoso</b>                | Carai Ervateiro | 1990, p.71       |
| <b>Ipehú</b>                  | Carai Ervateiro | 1990, p.03       |
| <b>Jungle</b>                 | Carai Ervateiro | 1990, p.02       |
| <b>Kuimba'e</b>               | Carai Ervateiro | 1990, p.04       |
| <b>Marangatu</b>              | Carai Ervateiro | 1990, p.52       |
| <b>Mayordomo</b>              | Carai Ervateiro | 1990, p.55       |
| <b>Mbavijára</b>              | Carai Ervateiro | 1990, p.20       |
| <b>Mboeva (mbo'ehara)</b>     | Carai Ervateiro | 1990, p.70       |
| <b>Mboguavi</b>               | Carai Ervateiro | 1990, p.52       |
| <b>Mboi-chini</b>             | Carai Ervateiro | 1990, p.54       |
| <b>Mboi-ytiapê -</b>          | Carai Ervateiro | 1990, p.54       |
| <b>Mboroviê</b>               | Carai Ervateiro | 1990, p.22       |
| <b>Mburear</b>                | Carai Ervateiro | 1990, p.22       |
| <b>Mbutu- (Saiyu)</b>         | Carai Ervateiro | 1990, p.09       |
| <b>Mitãrusu</b>               | Carai Ervateiro | 1990, p.54       |
| <b>Mondaha</b>                | Carai Ervateiro | 1990, p.43       |
| <b>Mongaray</b>               | Carai Ervateiro | 1990, p.23       |

|                             |                 |       |      |
|-----------------------------|-----------------|-------|------|
| <b>Ponchada</b>             | Carai Ervateiro | 1990, | p.39 |
| <b>Ponchilho</b>            | Carai Ervateiro | 1990, | p.31 |
| <b>Provista</b>             | Carai Ervateiro | 1990, | p.45 |
| <b>Quicé / Quisé (Kyse)</b> | Carai Ervateiro | 1990, | p.54 |
| <b>Siberguenza</b>          | Carai Ervateiro | 1990, | p.44 |
| <b>Soncêra</b>              | Carai Ervateiro | 1990, | p.27 |
| <b>Soó-Piru</b>             | Balaio de Bugre | 1992, | p.85 |
| <b>Tacuapi (Takuapi)</b>    | Carai Ervateiro | 1990, | p.63 |
| <b>Taji-pucu (poku)</b>     | Carai Ervateiro | 1990, | p.54 |
| <b>Tapiy</b>                | Balaio de Bugre | 1992, | p.88 |
| <b>Tarová</b>               | Balaio de Bugre | 1992, | p.87 |
| <b>Tembi'u</b>              | Carai Ervateiro | 1990, | p.44 |
| <b>Teyu-Ruguay</b>          | Carai Ervateiro | 1990, | p.31 |
| <b>Thechangatá</b>          | Carai Ervateiro | 1990, | p.07 |
| <b>Topitá</b>               | Balaio de Bugre | 1992, | p.87 |
| <b>Traguitos(tragar)</b>    | Carai Ervateiro | 1990, | p.19 |
| <b>Trampa</b>               | Carai Ervateiro | 1990, | p.87 |
| <b>Tunguear</b>             | Carai Ervateiro | 1990, | p.31 |
| <b>Xaquá</b>                | Carai Ervateiro | 1990, | p.58 |
| <b>Ycuá</b>                 | Balaio de Bugre | 1992, | p.88 |
| <b>Yrisu</b>                | Carai Ervateiro | 1990, | p.23 |
| <b>Yurumby-i</b>            | Carai Ervateiro | 1990, | p.48 |

### Considerações finais

Propusemos com esse trabalho realizar uma reflexão acerca do surgimento de neologismos, desencadeados da análise das obras Carai Ervateiro e Balaio de Bugre de Hélio Serejo que apresentam marcas que retratam a cultura do povo fronteiriço, buscando contribuir para a compreensão dos estudos sociolinguísticos, por meio da recuperação do processo histórico-linguístico da região, verificando a importância do ensino de línguas e do contato dos idiomas falados na região de fronteira que caracterizam o surgimento de uma nova linguagem, e torna-se a identidade cultural do povo fronteiriço.

Essa pesquisa tratou de fundamentar com a definição dos processos de formação dos



tipos de neologismos e empréstimo linguístico, de palavras integradas ao português falado no Brasil, trazendo o levantamento e análises dos neologismos registrados nas obras de Serejo, para melhor compreender os tipos de neologismos utilizados na fronteira na época que foram escritas as obras. Esse estudo nos leva a perceber a importância de se observar o contato entre línguas, pois através desse contato é que novas palavras vão surgindo e ganhando significado.

A falta de compreensão do uso de neologismos pode interferir no processo de aprendizagem da língua, pois o professor deve ter ciência desse fenômeno para saber lidar com ele, sem agir de forma preconceituosa, mostrando aos alunos, de maneira bastante natural, como sendo um fenômeno linguístico importante na formação do léxico da língua portuguesa, e como um processo natural resultante de diversos fatores sociais.

#### Referências

- ALVES, I. M. **Neologismo: Criação Lexical**. São Paulo: Ática, 1990.
- BARBOSA, M. A. **Léxico, produção e criatividade**. São Paulo: Global, 1981.
- BUENO, E. S. da S. *et alii*. Abordagem sociolinguística em livro didático de língua portuguesa: uma proposta de ensino com tirinhas. In: BUENO, E. S. da S.; TENO, N. A. C.; FREIRE, Z. R. N. dos S. **Práticas de ensino de linguagens: experiências do Profletras**. Curitiba-PR: Appris, 2018, p.61-74.
- BUENO, E. S. da S.; SILVA, R. V. da. Contribuições da pesquisa sociolinguística ao ensino da língua portuguesa no Brasil. Edição atual - **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- BUENO, E. S. da S. **Nós, a gente e o boia fria** – uma abordagem sociolinguística. São Paulo: Arte e Ciência/Dourados-MS: UEMS, 2003.
- CARVALHO, N. M. de. **O que é neologismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CARVALHO, N. M. **Empréstimos linguísticos**. São Paulo: Ática, 1989.
- CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2004.
- FARACO, C. A. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola, 2005.
- FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2004.



**IV Congresso de Línguas e Literaturas**

*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
língua, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

LABOV, W. *et alii*. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008.

NETO, S. da S. **Introdução do estudo da língua portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Presença, 1976.

PANICHELLA, F. C. **A criação Vocabular em blogs: motivações e análises**. (Dissertação Mestrado em Letras-Universidade Estadual de Maringá). Maringá-PR, 2014.

SEREJO, H. **Caraí Ervateiro**. Tupi Paulista, SP: Ed. Versiprosa, 1990.

SEREJO, H. **Balaio de Bugre**. Edição Especial. Tupã: Cingral, 1992.

STEFANELLO, P. G. R. **Criação lexical: o uso de neologismos numa amostragem do português falado em Dourados**. TCC (Graduação em Letras Espanhol) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Dourados-MS, 2010.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2007.

SITES:

**Dicionário online de língua espanhola**. Disponível em: <https://www.wordreference.com>> Acesso em 28 de julho de 2019.

**Dicionário online da língua guarani**. Disponível em: <<https://pt.glosbe.com>> Acesso em 28 de julho de 2019.

**Dicionário online de língua portuguesa**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br>> Acesso em 28 de julho de 2019.

FIGUEIREDO, C. de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Versão digital de 1913. Disponível em: <[dicionario-aberto.net/dict.pdf](http://dicionario-aberto.net/dict.pdf)> Acesso em 28 de julho de 2019.

**Léxico Guaraní**, Dialeto Mbyá. Disponível em:

<[https://www.geocities.ws/indiosbr\\_nicolai/dooley/ko.html](https://www.geocities.ws/indiosbr_nicolai/dooley/ko.html)> Acesso em 28 de julho de 2019.

## TEMPO-ESPAÇO E A MODERNIDADE: OS SUJEITOS EM CONTOS DE CAIO FERNANDO ABREU

Vinícius Carneiro ARAÚJO (G-UEMS/Dourados)

Paulo Henrique PRESSOTTO (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** Propõe-se, neste artigo, uma análise dos três contos de Caio Fernando Abreu, pertencentes ao livro *Os dragões não conhecem o paraíso* (2018), sob a ótica do “amor líquido” de Bauman (2003). Os relatos são: “Sem Ana Blues”, “Sapatinhos vermelhos e “Dama da noite”. Nessas narrativas, verifica-se que as pessoas nascem, “renascem”, evoluem e aprendem sobre a vida. O amor que cada uma delas apresenta é momentâneo, ou seja, esse “amor líquido” é terminar uma relação que tenha sido ou não duradoura e já iniciar outra. Nesse sentido, pretende-se, neste trabalho, analisar\interpretar os sujeitos protagonistas desses contos, revelando a efemeridade em suas relações amorosas. Assim, na primeira parte, discute-se o conceito de modernidade e pós-modernidade (BAUMAN, 2001; HUTCHEON, 1991; HALL, 1999); na segunda parte, se estuda algumas passagens que retratam o “amor líquido” nos contos (BAUMAN, 2009). O objetivo que se busca é demonstrar como os sujeitos dessas histórias apresentam características em suas relações, no tempo-espaço atual, onde imperam a velocidade e a fluidez. Os resultados alcançados permitem afirmar que: as personagens apresentam relações com o movimento da modernidade apontada por Bauman; as relações de amor, em sentido amplo, configuram-se como efêmeras e descartáveis; os aspectos da narrativa como o espaço o tempo e os personagens, se relacionam com o conteúdo de cada história relatada, ao formar uma junção entre forma e conteúdo, provocando o efeito estético.

**PALAVRAS-CHAVE:** Caio Fernando Abreu. Sujeitos. Modernidade Líquida. Amor Líquido.

### Introdução

Em uma época de extremo consumo na qual se vive, o descartável impera, deixando as relações entre as pessoas mais efêmeras. Este artigo aborda alguns conceitos de “amor líquido”, em três contos de Caio Fernando Abreu, do livro *Os dragões não conhecem o paraíso* (2018), mostrando como as conexões líquidas estão presentes no convívio das personagens, bem como na sociedade atual. O primeiro item apresenta o conto “Sem Ana Blues”; nele destacam-se as relações referentes ao “amor líquido” de Bauman, pois neste conto há uma passagem de tempo líquido e de abandono por parte da personagem Ana. No segundo item, aborda-se o conto “Sapatinhos vermelhos” em que há uma personagem feminina abandonada por um homem casado. Já no terceiro item, é analisado o conto “Dama da noite” cuja história traz uma mulher que vive paixões efêmeras e líquidas com rapazes mais novos que ela.

O propósito, então, é a interpretação de três contos do livro referido, de Abreu. São eles: “Sem Ana Blues”, “Sapatinhos Vermelhos” e “Dama da Noite”. Pesquisa-se sua estrutura, analisado como o conceito de “amor líquido” está representado em cada texto.

Assim, nos contos em foco, verifica-se o tema do amor na modernidade fluída. Com isso, são apontados os conceitos de Sujeito, Pós- Modernidade, Modernidade e suas relações com os relatos. Pode-se afirmar que os resultados alcançados foram: os sujeitos apresentam relações com o movimento da modernidade líquida apontada por Bauman; as relações se configuram as relações como efêmeras e descartáveis; os aspectos da narrativa, como o espaço, o tempo e os personagens se relacionam com o conteúdo de cada história relatada, ao formar uma junção entre forma e conteúdo, provocando o efeito estético das narrativas. Nas palavras de Piglia, “O conto é construído para relevar artificialmente algo que estava oculto. Reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que nos permite ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta” (PIGLIA, 2004, p.94). Nesse sentido, busca-se, por meio dos textos ficcionais, revelar outra ótica de sentido dos textos de Abreu.

## 1 Modernidade líquida: conceitos

A “modernidade líquida” é fluída, ou melhor, está sempre em constante mudança. Nessa modernidade, as pessoas sempre estarão em movimento, nunca estarão no mesmo lugar nem com as mesmas pessoas. É tudo passageiro. Nesse tempo-espaço, os sujeitos se adaptam ao meio em que estão inseridos. Para Bauman, a “modernidade líquida”, no que se refere ao sujeito, pode estar assim entendida:

A relação frágil tem como pressuposto a transformação dos humanos em mercadorias que podem ser consumidas e jogadas no lixo a qualquer momento – a qualquer momento eles (os humanos) podem ser excluídos. A conexão é frágil porque o sujeito líquido lida com um mundo de consumo e opções, mas esse mundo nunca é objetivo e frio, ele ainda causa frustrações e, como já dito, insegurança. O sujeito líquido não tem mais referenciais de ação: toda a autoridade de referência é colocada em si e é sua responsabilidade construir ou escolher normas a serem seguidas – tudo se passa como se tudo fosse uma questão de escolher a melhor opção, com melhores vantagens e, de preferência, nenhuma desvantagem. (BAUMAN, 2001, p.7)

Essa “modernidade líquida” é o momento da história em que se vive nos dias de hoje; as novas ideias, as instituições e os relacionamentos com o outro se transformam rápido. Muitas vezes, o

convívio com as pessoas podem acabar repentinamente, velozmente. A pós-modernidade é uma parte do tempo e do espaço, um pedaço que nem deve ser dito de “pós”, porque não há um seguimento contínuo de “modernidade sólida” para a “modernidade líquida”. Assim, de acordo com Bauman:

Uma das razões pelas quais passei a falar em “modernidade líquida” em vez de “pós-modernidade” (meus trabalhos mais recentes evitam esse termo) é que fiquei cansado de tentar esclarecer uma confusão semântica que não distingue sociologia pós-moderna de sociologia da pós-modernidade, entre “pós-modernismo” e “pós-modernidade”. No meu vocabulário, “pós-modernidade” significa uma sociedade (ou, se se preferir, um tipo de condição humana), enquanto que “pós-modernismo” se refere a uma visão de mundo que pode surgir, mas não necessariamente, da condição pós-moderna (BAUMAN, 2001, p.10).

Os sujeitos são diferentes um do outro, em suas identidades. O que faz a relação entre os sujeitos dos contos é a solidão que cada um tem dentro de si, o sofrimento que carregam, o comportamento deles com as pessoas as quais se relacionam, configurando as relações líquidas e efêmeras que se vivenciam na sociedade de hoje, em que tudo é descartável. Perrone-Moisès, em livro *Mutações da literatura no século XXI*, ao tratar da literatura contemporânea no mundo, afirma que

[...] o que vemos é uma liquidação da modernidade do que sua assimilação numa postura irônica, e uma exacerbação de procedimentos existentes, há muito tempo, nas obras literárias. A peculiaridade da chamada literatura pós-moderna é nutrir-se da modernidade, numa atitude consumista que é própria de nosso tempo (PERRONE-MOISÈS, 2016, p.45).

Nesse sentido, a pós-modernidade é a continuação da modernidade, havendo essa passagem de tempo que ocorre rapidamente na sociedade, sendo natural do tempo em que se vive socialmente, em que os indivíduos são consumistas. Este consumismo está também presente, obviamente, na literatura.

Para Hutcheon, em seu livro *Poética do pós-modernismo*, a pós-modernidade é

[...] um ponto de partida específico, embora polêmico, a partir do qual se possa trabalhar: como uma atividade cultural que pode ser detectada na maioria das formas de arte e em muitas correntes de pensamento atuais/aquilo que quero chamar de pós-modernismo é fundamentalmente contraditório, deliberadamente histórico e inevitavelmente político. Suas contradições podem muito bem ser as mesmas da sociedade governada pelo capitalismo recente (HUTCHEON, 1991, p.20).

A autora acredita estarmos em um pós-modernismo. Trata-se, de uma continuação do passado moderno. Esse pós-modernismo é um processo em desenvolvimento, em que atua gradativamente no

seu período. Ressalta-se que o pós-modernismo exige uma forma de entender as relações econômicas, culturais e sociais da modernidade que fundamenta a velocidade.

## 2 O “amor líquido” nos relatos de *Os dragões não conhecem o paraíso*, de Abreu

Analisa-se, nos subitens que seguem, os acontecimentos dos seguintes contos: “Sem Ana Blues”, “Sapatinhos vermelhos” e “Dama da noite”, selecionados do livro *Os dragões não conhecem o paraíso*, de Abreu, por apresentarem mais explicitamente a liquidez do tempo-espaço contemporâneo, apontada por Bauman em seus livros. Abaixo, são destacados e interpretados alguns temas como o sofrimento, o abandono, as relações efêmeras, o amor e a modernidade líquida.

### 2.1 “Sem Ana Blues”

Esta é a história de um casal que tinha um relacionamento sólido, porém complicado. Nela, há um momento em que a protagonista Ana abandona seu marido, deixando-lhe somente uma carta de despedida. Com o passar do tempo, a relação entre os dois foi se tornando líquida, ou seja, foi desfeito o amor, o desejo, o afeto, acarretando o fim de algo que já não estava dando certo. Com isso, ocorre o abandono por parte de Ana. Mergulhado nesse sentimento, o rapaz parte para a vida de sofrimento, de bebidas e mulheres. Nenhuma poderia ser igual a “Ana”, pois Ana era especial, e as mulheres com as quais se relacionava não podiam ser iguais a ela, tanto na aparência quanto na personalidade.

Toda a história ocorre em um lugar que há solidão, mas precisamente em um apartamento onde mora o casal, em um espaço em que havia sentimentos de alegria e reciprocidade. Com o tempo, o relacionamento foi ficando tenso. Com isso, o “sólido” se tornou líquido, havendo o sofrimento pelo abandono, causada por Ana que o deixou. Outro ponto que configura a liquidez é apresentado por meio das relações efêmeras que o homem teve com várias pessoas pelas noites. Além disso, ele consome bebidas alcoólicas em excesso, alimenta-se mal, relaciona-se com várias mulheres em um espaço curto de tempo, configurando a velocidade.

Ana não teve coragem de terminar pessoalmente a relação, escreveu-lhe uma carta e foi embora, sem uma conversa necessária. Assim, com o tempo o rapaz foi se desfigurando, remoendo-se por dentro, deixando de fazer as tarefas de casa. Quando a relação de um casal está desgastada,

há a perda de atração e afeto, traições, agressões dentre outros aspectos. Nesse sentido, as pessoas em seus relacionamentos brigam e se exaltam com o parceiro (a), seja por assuntos necessários a serem discutidos e resolvidos, ou não: “Porque nunca comentei a ninguém de Ana. Nunca ninguém soube de Ana em minha vida. Nunca dividi Ana com ninguém. Nunca ninguém soube de tudo isso ou aquilo que aconteceu quando e depois que Ana me deixou” (ABREU, 2018, p. 448-449).

O medo de que o relacionamento não funcione é natural de acontecer. Esse medo faz parte de todo relacionamento. Por essa insegurança é que algumas pessoas não querem algo duradouro e, sim, algo que seja um momento de desejo e prazer. Nesse sentido, uma palavra, um espaço, um comportamento ou até uma memória são suficientes para provocar o acúmulo de emoções e comportamentos que começam a surgir na relação.

A personagem então se deixa levar pelo sofrimento e vai perdendo sua essência gradativamente, demorando a revitalizar, tornando-se um homem vazio. Vale lembrar que o conceito de “amor líquido” é abrangente, pois essas relações passageiras e descartáveis estão presentes no meio em que vivemos. O consumismo toma conta da sociedade de tal forma que a mídia apresenta algo que te fará feliz e te dará satisfação em ter. O sujeito passa a comprar, não importando tanto com o preço; assim também é feito o amor, ou seja, algumas pessoas veem o amor como um investimento de lucros. Segue, abaixo, uma referência de Bauman:

Se você investe em uma relação, o lucro esperado é, em primeiro lugar acima de tudo, a segurança - em muitos sentidos: a proximidade da mão amiga quando você mais precisa dela, o socorro na aflição, a companhia na solidão, o apoio para sair de uma dificuldade, o consolo na derrota e o aplauso na vitória; e também a gratificação que nos toma imediatamente quando nos livramos de uma necessidade (BAUMAN, 2004, p.29).

Assim, as pessoas acreditam que os relacionamentos exigem um “lucro esperado” por parte do parceiro (a), sendo um investimento que os sujeitos fazem para conseguir que o outro seja como você quer que ele seja.

Havendo a insegurança de ter ou não um relacionamento, de ficar ou não com determinada pessoa, será que é possível que um amor dure para sempre? Não que seja impossível, mas as pessoas vivem em uma sociedade em que é levada ao consumo, ao descartável. Ana, no conto “Sem Ana Blues”, abandonou o rapaz deixando-lhe somente uma carta, como já foi posto. No mundo em que vivemos tudo parece efêmero, sendo fácil aproximar de alguém e mais fácil ainda de se afastar. O

tempo dos relacionamentos é curto e não duradouro. Quando se termina uma relação já é fácil “entrar de cabeça” em outra, porque as pessoas são substituíveis.

“Sem Ana Blues” é uma história presente na sociedade contemporânea, pois o abandono é algo frequente. Os relacionamentos são compostos por vários sentimentos e emoções que se compõem em uma relação. Nesse sentido, vale ressaltar que em “Sem Ana Blues” há a presença do imprevisível, pois a separação e o abandono surgem do “nada” aos olhos do rapaz.

## 2.2 “Sapatinhos Vermelhos”

Adelina era uma boa mulher que acreditava no amor. Ela mantinha relações com um homem casado. Mas ele a abandonou. Há no texto a presença do “amor líquido”, bem como o medo e a insegurança do marido de se separar de sua mulher para ficar com outra. Com o abandono, Adelina acaba se prostituindo na noite, adotando o nome de “Gilda”. Além disso, ela tinha relacionamentos passageiros, efêmeros, além de se satisfazer com essa dupla personalidade de ser a Gilda, e ter a facilidade de se conectar e desconectar facilmente das pessoas.

Há no texto o sofrimento provocado pela solidão. No entanto, os sapatos vermelhos lhe permitem se transformar em Gilda:

[...] ao abrir a terceira gaveta do armário para ver o papel de seda azul-clarinho guardando os sapatos, sentia um leve estremelecimento. Tentava – tentava mesmo? – não ceder. Mas quase sempre o impulso de calçá-los era mais forte. Porque, afinal, dizia-se, como num conto de Sonia Coutinho, há tantas sextas-feiras, tantos luminosos de néon, tantos rapazes solitários e gostosos perdidos nesta cidade suja [...]” (ABREU, 2018, p.80).

No momento do conto em que ainda mantinha relação com o homem casado, eram noites intensas de sexo e de conversas sobre a vida. Em uma dessas conversas, vem o término do relacionamento que foi colocado pelo amante. Ele não queria mais ficar com Adelina. No meio da história, ele parece se arrepender e resolve que quer voltar com ela, porém já era tarde. Ela está pronta para se tornar uma mulher totalmente diferente, parte para a noite e tem relações sexuais com os homens que encontra pelos bares.

As atitudes desobedientes de Gilda é o reflexo do conflito que ocorre no interior da personagem, pois ela está revoltada com o abandono que sofreu, não se reconhecendo mais. Gilda é uma máscara usada por Adelina para ser intensa. Dessa forma, Adelina busca sua própria identidade



através de Gilda. Nesse sentido, encontram-se, no conto, as tentativas de se identificar os conflitos íntimos dos indivíduos.

Com a rejeição de Adelina, parecem existir dois caminhos a serem escolhidos pela personagem. São eles: a depressão ou o grito de liberdade. Em qualquer das escolhas haverá o sofrimento recorrente. Entretanto, ela opta pela liberdade, com a sensação de vingança que é proferida por ela contra o homem que a abandonou. A vingança é a dor que se pretende causar à outra pessoa, tentando se curar de suas próprias feridas emocionais.

Hall, em seu livro *Identidade Cultural na Pós-modernidade*, afirma que: “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes posições, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2004 p.13.)

Nesse sentido, Adelina “se desloca” para a vingança contra o amado, ficando com três rapazes ao mesmo tempo, sendo que eles serão passageiros, assim como os outros que viriam. O amor de Adelina é temporário, com duração curta, porém intenso. O desejo é o preenchimento de uma lacuna que precisa ser restaurada, essa restauração é feita por relacionamentos passageiros efêmeros. De acordo com Bauman, em *Amor líquido*: o “(apaixonar-se, instiga o amor) é uma habilidade que se pode adquirir” (BAUMAN, 2004, p.19).

Adelina/Gilda, a partir do momento que calçou os “Sapatinhos Vermelhos”, se tornou outra mulher, tendo a segunda personalidade/identidade e forma de agir, lembrando que os sapatinhos foi o amante que deu de presente em um dia qualquer nas noites que eles se encontravam no apartamento:

Vermelhos — mais que vermelhos: rubros, escarlates, sanguíneos —, com finos saltos altíssimos, uma pulseira estreita na altura do tornozelo. Resplandeciam nas suas mãos. Quase cedeu ao impulso de calçá-los imediatamente, mas sabia instintiva que teria primeiro de cumprir o ritual (ABREU, 2018, p.466).

A protagonista viu os sapatinhos como algo que a faria se tornar outra pessoa, que a daria liberdade para ser o que quisesse ser e se “vingar” do homem que lhe presenteou. A personagem tinha duas personalidades, como já foi dito, durante o dia era a doce Adelina e à noite a sedutora Gilda. Este é o nome com que ela se apresenta aos homens com os quais haveria de ter as noites de prazer. Vale lembrar que o ato de sexo também está incluído nesse “amor líquido”, porque, com o tempo, o sexo foi conceituado como forma de amar. Essas noites de prazer em que vivia eram satisfatórias.

Adelina\Gilda se amava? Amava o seu “eu”. A Adelina doce era a Gilda sedutora, só queria se mostrar mais do que realmente era. Adelina sempre foi Gilda, só usou outro nome, ela sempre foi assim.

Como existem as pessoas racionais e sentimentais, Adelina era racional e, ao mesmo tempo, sentimental, pois ela sabia das coisas que fazia, pensava antes de fazê-las por uma simples “vingança” que foi se tornando frequente no seu dia a dia. E seu lado sentimental era ser intensa e não pensar nas consequências que poderiam lhe acontecer.

A cooperação também faz parte do convívio social das pessoas, ou seja, precisa haver cooperação de ambos os lados para uma convivência virar um relacionamento estável e duradouro. Por conseguinte, as relações estão cada vez mais fracas e até havendo os relacionamentos de “fachada”, aqueles em que as pessoas mantêm conexões com o intuito de se prender dentro de uma “caixa”, metaforicamente, de não conseguir assumir o que realmente é ou sente. Com isso, os amores não duram.

Vive-se em uma sociedade consumista como é conceituado por Bauman em *Amor Líquido*, *Modernidade Líquida* e *Tempos Líquidos*; esse consumismo é algo frequente na sociedade em que estamos inseridos. Vale ressaltar que essa sociedade consumista influencia nas relações líquidas. Os relacionamentos amorosos também passam a ser relações de consumo, de interesses. Com o tempo, os indivíduos se tornam sozinhos, mas com as participações de pessoas que serão passageiras.

Entende-se então que o amor é um conjunto de problemas e, ao mesmo tempo, é frágil, às vezes sincero, mas com suas desavenças sentimentais de cunho líquido. Assim, as qualidades dos relacionamentos diminuem. A tendência é tentar recompensá-la com uma parcela maior de parceiros. Um exemplo é a grande quantidade de “amigos” que as pessoas possuem nas redes sociais, pois nesses meios de comunicações ocorrem a maior parte dos encontros, e outros relacionamentos possíveis, também descartáveis.

### 2.3 “Dama da noite”

Este conto retrata a história de uma mulher que estava chegando nos 40 anos e que mantinha relações sexuais com rapazes mais novos, pagando por elas. Tinha dinheiro, mas era triste e solitária, acreditava que ainda encontraria o “amor verdadeiro”. Tratava os rapazes como mercadorias, fáceis de ter e descartáveis ao mesmo tempo. Com isso, há aqui a passagem que evidencia a ideia da

necessidade de ter um amor, tendo em conta essas paixões ilusórias. Assim, de acordo com Bauman, em *Amor líquido*: “De fato, é possível que alguém se apaixone mais de uma vez, e algumas pessoas se gabam- ou se queixam- e que apaixonar-se e ‘desapaixonar-se’ é algo que lhes acontece [...]” (BAUMAN, 2004, p.18).

O sujeito feminino, protagonista do conto, é uma mulher de 40 anos que tem relações somente com rapazes mais novos. A dama da noite se acha superior a eles por ser mais velha. Aqui há a presença do amor como mercadoria, em que ela compra os rapazes para satisfação sexual.

As pessoas se conectam facilmente e, como um passe de mágica, elas acabam tudo o que construíram, sendo passageiros os relacionamentos. A dama da noite é uma mulher sedutora e sozinha. Vale ressaltar que ela se sente velha, não que seja realmente isso de fato, mas é o que a sociedade diz a uma mulher de 40 anos. Com isso, a sociedade impõe algo que todos vão aderindo continuamente. Em uma passagem do conto, a “dama da noite” diz ao rapaz: “Você não viu nada, você nem viu o amor. Que idade você tem, vinte? Tem cara de doze. Já nasceu de camisinha em punho, morrendo de medo de pegar Aids. Vírus que mata. neguinho, vírus do amor” (ABREU, 2018, p.482). Há no texto, em poucas palavras, uma referência à AIDS.

As pessoas são formadas pelas vivências e ações que nos são dadas pela sociedade. Não se nasce com o pensamento formado, sabendo de tudo, ou seja, há uma construção gradativa que ocorre no tempo-espço em que se vive, se presencia a partir do “outro”; vê-se então que o “eu” é diferente e individual, pois somos todos construídos dentro de determinadas culturas e tradições diferentes, isso é extremamente natural: “Uma vez que o sujeito moderno emergiu num momento moderno (seu “nascimento”) e tem uma história, segue-se que ele também pode mudar e, de fato sob certas circunstâncias, podemos mesmo contemplar sua “morte” (HALL, 2006, p.24).

Nesse sentido, vale ressaltar que a dama da noite é uma mulher socialmente construída, praticante de certas ações a partir do que ela vivenciou, do que lhe aconteceu socialmente. Ressaltando a sexualidade, que é um dos principais assuntos neste conto, a personagem sugere que existe uma roda que torna as pessoas com determinadas limitações, com as várias frustrações diárias. A roda-gigante presente no conto se concentra a maior parte dos indivíduos. Há um movimento que sugere uma eterna repetição de momentos, em que as pessoas vivem em um constante desequilíbrio. Rodar na roda seria então uma metáfora em a “Dama da Noite”.

A roda? Não sei se é você que escolhe, não. Olha bem pra mim - tenho cara de quem escolheu alguma coisa na vida? Quando dei por mim, todo mundo já tinha decorado a tal palavrinha-chave e tava a mil, seu lugarzinho

seguro, rodando na roda. Menos eu, menos eu. Quem roda na roda fica contente. Quem não roda se fode. Que nem eu, você acha que eu pareço muito fodida? (ABREU, 2004,p.481).

O encontro das personagens se dá num espaço repleto de frustrações: o bar é o ponto de encontro entre as pessoas, sendo que a maioria de seus frequentadores, assim como o *boy*, busca relações passageiras, aquelas que são momentâneas, durando só uma noite. A dama da noite sai de sua casa para encontrar o amor verdadeiro, em um bar, onde apenas encontra rapazes para o sexo somente. Em algumas de suas falas vem à tona o papel do dinheiro na sociedade efêmera que é vivenciada:

Para de rir, senão te joga já este copo na cara. Pago o copo, a bebida. Pago o estrago e até o bar, se ficar a fim de quebrar tudo. Se eu tô tesuda e você andar duro e eu precisar de cacete, compro o teu, pago o teu. Quanto custa? Me diz que eu pago. Pago bebida, comida, dormida. E pago foda também, se for preciso (ABREU, 2004, p.480).

Na citação acima, a dama da noite diz que paga os parceiros para ter as relações sexuais, usando do dinheiro a seu favor. Sobre este tema, Bauman revela a dificuldade da comunicação afetiva, já que todos querem se relacionar com alguém, mas em curto prazo:

O conhecimento que se amplia juntamente com a série de evento amorosos é o conhecimento do “amor” como episódios intensos, curtos e impactantes, desencadeados pela consciência a priori de sua própria fragilidade e curta duração . As habilidades assim adquiridas são as de terminar rapidamente e começar do início (BAUMAN, 2004, p.20).

Assim, as relações amorosas terminam rápido, as pessoas cortam seus vínculos com os parceiros. Vive-se em um mundo de incertezas, em que o certo é cada um por si. Os relacionamentos não são sólidos como os de tempos passados. Estamos acomodados em um mundo de consumismo, onde prevalecem o rompimento, a troca, não conseguindo nos manter em um relacionamento longo. É um amor criado pela sociedade contemporânea. Explorar o romantismo no amor parece estar fora de moda, o “amor verdadeiro” foi diminuído pelas pessoas.

Há uma relação social, colocada na responsabilidade recíproca entre as pessoas que se relacionam com o “outro”, trocada por um tipo de relação; por exemplo, a dos sites de namoro virtual, em que há possíveis encontros. Assim, entende-se que o grande ápice desses sites está na facilidade de esquecer o outro, e se conectar com outras pessoas facilmente, na velocidade do tempo contemporâneo.

Para tentar explicar a relações amorosas em *Amor Líquido*, Bauman trata da “Afinidade e Parentesco.” O parentesco é o laço inquebrável, é aquilo que não nos dá a opção de escolha. Já a afinidade é voluntária, sendo esta escolhida, pois isso é importante. O objetivo da afinidade é ser como o parentesco. O teórico também analisa o amor próprio, afirmando que as pessoas precisam sentir-se amadas e amparadas por elas mesmas para depois fazerem isso aos outros. Deve-se aceitar que somos legítimos de nós mesmos e que precisamos nos amar para então amarmos o outro. Entretanto, os amores e as relações humanas de hoje podem ser entendidas como descartáveis e instáveis.

Portanto, quando a qualidade das relações diminui o afeto, o carinho e a convivência com o parceiro (a), a tendência é tentar recompensá-la com uma quantidade maior de relações passageiras. Em uma sociedade de incertezas, o amor nos é negado, também a dignidade de ser amado e de amar a si mesmo. Não há amor próprio que prescrevem o amor ao próximo, fazendo dele algo fundamental na vida das pessoas, pois amar o próximo não é algo que aprendermos com a nossa cultura em família. Vale ressaltar que os indivíduos são socialmente construídos e cada um tem sua cultura e modo de se portar e ser com as pessoas as quais se relaciona, seja para ter um relacionamento serio ou uma amizade.

#### Considerações finais

Os resultados que foram alcançados são: os sujeitos dos contos analisados apresentam relações com o movimento da modernidade apontada por Bauman; as relações de amor, em sentido amplo, configuram-se como efêmeras e descartáveis; os aspectos da narrativa como o espaço, o tempo e os personagens, se relacionam com o conteúdo de cada história relatada, ao formar uma junção entre tema e forma, provocando o efeito estético.

Nos contos analisados, começando por “Sem Ana Blues”; tem-se aqui a questão de que o sofrimento e o abandono estão em todos os relacionamentos, às vezes explícitos ou não explícitos. Já em “Sapatinhos Vermelhos”, nota-se o sofrimento e a vingança de uma mulher abandonada. Nele estão presentes as relações efêmeras que a protagonista mantém com os parceiros. Por sua vez, em “Dama da noite” aparece a solidão e o vazio que o sujeito carrega por não encontrar o amor verdadeiro, constituindo as relações passageiras e não duradouras.



**IV Congresso de Línguas e Literaturas**  
*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
língua, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

## Referências

- ABREU, Caio Fernando. **Contos Completos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CÂNDIDO, Antônio. **A personagem da ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós- modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 1992.
- HUTCHEON, Linda. **Poética do pós- modernismo**, Rio de Janeiro: Imago Ed, 1991.
- PERRONE-MOISÈS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Ed. SHWARCZ, 2016.
- PIGLIA, Ricardo. **Formas Breves**. São Paulo: Editora SCHWARCZ, 2004.

## **LO LÚDICO Y LA GRAMÁTICA: ¿UNA UNIÓN POSIBLE EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)?**

Angela Karina MANFIO<sup>45</sup> (UEMS/Dourados)

**RESUMEN:** Reflexionar sobre la importancia de los fenómenos afectivos, principalmente la motivación y la ansiedad en el proceso de enseñanza/aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE), así como el concepto de lo lúdico en la gramática, esa gran incomprendida en dicho proceso, auxilia el perfeccionamiento de la práctica docente y la asimilación del contenido por parte del alumnado. Creemos que es posible aprender, divertirse y aprobar el examen en un sistema reglado de enseñanza y, por lo tanto, enseñar por medio de juegos, chistes y canciones debe ser una práctica cotidiana como estrategia de bajar la ansiedad de los estudiantes e incentivarlos hacia el aprendizaje autónomo. Con el objetivo de profundizarnos acerca del uso de los juegos hemos investigado autores como Infante (2005), Pizarro y Silva (2007), Guastalegnanne (2009), Varela González (2010), Hernández Ruiz (2014) para recopilar actividades creadas para favorecer la motivación y el aprendizaje de la gramática española que puedan fácilmente ser utilizadas en el cotidiano escolar. Además, nos valemos del estudio de

---

<sup>45</sup> angela.manfio@uems.br.

Griffin (2005) para entender la importancia de los factores generales y personales en la adquisición y/o aprendizaje de lenguas. Percibimos que es posible enseñar gramática de una forma más relajada en un contexto formal sin la necesidad de una gran inversión en recursos materiales o informáticos para ello y que el profesor puede crear actividades lúdicas al basarse en las ya existentes y en las dificultades de sus alumnos.

**PALABRAS-CLAVE:** Lengua Española; Enseñanza Gramatical; Actividades Lúdicas.

La gramática, esa gran incomprendida

Generalmente la palabra gramática nos evoca un sentimiento de miedo y tensión, pues la pensamos en los moldes tradicionalistas de que ella es un conjunto de reglas normativizadas que sirven para dictar lo correcto, lo positivo y lo bello en la lengua. Ello ocurre por causa de la visión que nos ha brindado el Método Tradicional (o de Gramática y Traducción), el cual prioriza la descripción gramatical de la lengua, la memorización de reglas y listas de vocabulario, la traducción directa e inversa en cada lección y el lenguaje literario como modelo de aprendizaje. Además, “no se toleran los errores. Éstos se corrigen de inmediato (...). La repetición del error conduciría a su asentamiento y consolidación” (SÁNCHEZ, 2009, p. 48). A lo largo del tiempo otros métodos, como el comunicativo o el intercultural, han venido para complementar o rechazar esa visión, pero casi siempre de “modo traducido, aumentado o mejorado” (INFANTE, 2005).

Así, hay una tensión generadora de aburrimiento y de ansiedad por si no seguimos tales normas y por los errores que podamos cometer en el proceso de aprendizaje que deben ser punidos. Sin embargo, creemos que la gramática comprende

el estudio de la lengua, el análisis de la misma, incluyendo: la fonología, la morfología, la sintaxis, el léxico, la semántica, la pragmática, etc. Comprender la gramática como un todo interrelacionado, ya que, nos parece que todos estos aspectos, mencionados arriba sean interdependientes entre sí. Entendíamos pues la gramática casi como un sinónimo de análisis y de descripción del significado y la forma de los diferentes elementos de la lengua. Y todo ello con estrecha relación con otros elementos lingüísticos y extralingüísticos determinados; intrínsecamente relacionados con las variables del público al que se dirija; como puedan ser la cultura, la comunicación no verbal... (INFANTE, 2005)

A igual que Infante (2005), consideramos que la gramática puede ser vista bajo una perspectiva más lúdica<sup>46</sup>, interactiva, autónoma e interdependiente, cuyo sentido es mucho más amplio. De ella forman parte elementos del sistema lingüístico que integran el todo comunicativo verbal y no verbal que necesita también de lo extralingüístico para tener significado y significación en una situación comunicativa.

Además, en el proceso de enseñanza/aprendizaje hay que llevarse en cuenta los objetivos de enseñarse la lengua y los objetivos de quienes la aprenden (trabajo, estudio, imposición, viaje, afición, etc.). Generalmente, aquellos que buscan por clases de lenguas desean ampliar sus conocimientos (laborales o académicos), disfrutar de la cultura (películas y canciones) o comunicarse con hablantes nativos (por medio de chats y aplicaciones). Si no logran entender una canción (aspectos fonéticos o léxicos) o cantarla (aspectos fonológicos) o llevar a cabo una interacción (aspectos sociolingüísticos, lexicales y pragmáticos) se frustran, pierden la motivación y, lamentablemente, desisten del intento.

Los sistemas educativos, de manera general, vislumbran el aprendizaje de lenguas “como una obtención de resultados visibles y claramente evaluables en relación a una escala numérica, olvidando a veces que para llegar a ese logro hay que incidir en el desarrollo de factores importantes en el proceso de aprendizaje” (INFANTE; RABADÁN, 2010, p. 93). Todo ello influye en una percepción de que la gramática conlleva un aprendizaje que se hace con esfuerzo, sudor y lágrimas, o sea, es difícil, aburrida, pero necesaria. Al no ser de esa forma parece que no ha habido aprendizaje y, de ahí, la resignación de los aprendientes delante su cruel destino. Pero, ¿qué los profesores hacemos o podremos hacer para cambiar este punto de vista? ¿Cómo podemos despertar el interés o motivar los alumnos? ¿Cómo unir un sistema de consecución de resultados (basado en el sufrimiento intelectual) con un proceso de aprendizaje motivador que sea placentero para el aprendizaje y genere resultados?

Factores que intervienen en el proceso de adquisición/aprendizaje de lenguas

---

<sup>46</sup> Trabajar de forma lúdica no quiere decir que no vamos a tratar de cosas serias (conceptos y reglas) y solamente relajaremos y disfrutaremos. Al contrario, significa que entendemos seriamente factores como la ansiedad, la desmotivación, el cansancio y el aburrimiento de nuestros alumnos para intentar hacer con que el proceso de enseñanza/aprendizaje sea más ameno y productivo para ellos y nosotros. O sea, el modo de abordar tales conceptos y reglas se hará con actividades estimuladoras.



Conforme Griffin (2005, p. 139), “Cada aprendiz (...) es un mundo y hay tantas maneras de aprender lenguas como hay personas que las aprenden”. Por eso, los factores que influyen en el aprendizaje se clasifican en generales e individuales. Los generales siempre afectan de forma semejante a todos los individuos aprendientes de una Segunda Lengua (L2) o Lengua Extranjera<sup>47</sup> (LE), pero se acusan en menor o mayor grado según cada uno de ellos (edad, aptitud, estilo cognitivo y motivación). Ya los personales (dinámica de grupo, actitud y estrategias de aprendizaje) se relacionan a los rasgos distintivos y propios de un individuo “cuya incidencia puede tener diferentes efectos según cada persona, o incluso puede no surtir efecto en todas las personas” (*idem*) y pueden afectar la adquisición/aprendizaje mucho, poco o nada. Cada persona forma un patrón individual que afecta el orden del aprendizaje, la velocidad y su consecución.

Hablaremos de los factores generales referidos arriba (GRIFFIN, 2005, p. 143-151). Entre ellos la **edad** es el más investigado en la ASL<sup>48</sup> por causa de su complejidad, ya que se interconecta con los otros factores que presentaremos en este apartado. Doblemente hay que fijarse en la edad a la cual se empieza a aprender la nueva lengua (cuanto más temprano más plasticidad cerebral hay para asimilar las estructuras de la nueva lengua, lo que no impide que personas adultas aprendan también) y la duración del aprendizaje (el tiempo que el aprendiente está expuesto al *input* (insumo)<sup>49</sup> de la nueva lengua y a la cualidad de estos, o sea, para avanzar en la adquisición de la lengua es necesario someterse a reglas, textos, músicas, situaciones, etc. más allá de su capacidad actual para no quedarse estancado en determinado nivel de competencia lingüística). Por su vez, la **aptitud**, que no tiene nada que ver con inteligencia, engloba el conjunto de habilidades que permiten: a) codificar la fonética, b) reconocer funciones gramaticales, c) aprender de manera rápida y eficaz la relación sonido/significado, d) inferir (deducir reglas como conclusión de otras) o inducir (extraer reglas generales implícitas por medio de observaciones o experiencias particulares). Ya el **estilo cognitivo** es el modo de abordar las tareas perceptuales y cognitivas, o sea, la percepción, conceptualización,

---

<sup>47</sup> De acuerdo con Baralo (1999, p. 23), aunque estos dos términos sean comúnmente utilizados como sinónimos en el área de adquisición de lenguas, no designan el mismo proceso y tampoco son claras las fronteras entre ellos. De modo general, se nombra L2 “la lengua no nativa, adquirida siendo niño o joven, en un contexto natural, y se deja el término LE para referirse a al caso del aprendizaje en contexto institucional, y siendo más bien adulto” (*idem*).

<sup>48</sup> Sigla que significa Adquisición de Segundas Lenguas (GRIFFIN, 2005, p. 139).

<sup>49</sup> Se refiere a los “diferentes tipos de información lingüística que puede haber en el entorno de un aprendiz de una Segunda Lengua” (GRIFFIN, 2005, p. 115).

organización y recuperación de las informaciones. Se trata de un componente de la personalidad y explica las diferencias individuales en lo que se refiere a la actuación en el proceso adquisición/aprendizaje. Por ejemplo: algunas personas aprenden mejor si el contenido es secuencial, otras no tanto; algunas necesitan de las reglas explícitas mientras otras no lo necesitan. Por fin, hay la **motivación** o razones (tanto personales como ambientales) que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Eso es, el aprendiente intenta integrarse en una nueva cultura sea por necesidad (cambio de país) sea por su propio deseo (viaje, curiosidad, relacionamiento, etc.) o anhela alcanzar metas concretas (mejorar su nivel de competencia para lograr ascensión en el trabajo, por ejemplo).

Pensamos que motivación y aprendizaje autónomo o autoaprendizaje están muy relacionados, ya que cuanto más motivado o interesado está el alumno, más busca aprender, incluso fuera del aula.

También hay en este artículo lugar para los factores personales (GRIFFIN, 2005, p. 140-143). Empezamos por la **dinámica del grupo** o a la auto-imagen del aprendiente en comparación con el resto del grupo en el que aprende una nueva lengua, sea este escolar o social, que influye en sus relaciones con el grupo y puede provocar poca o mucha ansiedad, generando beneficios o perjuicios en el aprendizaje, según la personalidad del estudiante y/o las características de los integrantes del grupo. En segundo lugar, tenemos la **actitud**, es decir, las experiencias anteriores de aprendizaje hacen con que el aprendiente tenga una actitud positiva o negativa hacia a la materia y es condicionada por el método pedagógico (tradicional, comunicativo, etc. y por el uso de la primera o segunda lengua en clase), por el estilo del profesor (predecible o impredecible, fornece explicaciones claras o confusas, entabla comunicación con los alumnos o mantiene distancia de ellos) y por el material didáctico empleado (actividades aburridas o relevantes, textos aburridos o interesantes, uso de la tecnología, etc.). Y, por fin, las **estrategias de aprendizaje** que permiten llevar a cabo el procesamiento cognitivo de la información. Se clasifican en: a) estrategias de estudio de la L2 (memorización, resúmenes, listas lexicales, ensayo [mental o concreto] de interacciones, observación de la lengua y asociación con su contexto) y b) estrategias de acceso a la L2 que pueden ocurrir de forma pasiva: cine, radio, TV, libros, prensa, *internet*, entre otros, porque el estudiante se siente intimidado y no hay posibilidad de interacción con una comunidad de habla

o forma activa: el alumno busca frecuentemente tener contacto con hablantes de la L2 o hace inmersión intencionada en varios tipos de situaciones comunicativas.

Percibimos que muchos son los factores que intervienen e influyen en el proceso de adquisición/aprendizaje de lenguas y la importancia de reflexionar acerca de ellos en el comportamiento y en la competencia de los aprendientes a fin de ofrecerles la mejor experiencia posible en clase, particularmente por medio de lo lúdico.

### Lo lúdico y la enseñanza

El uso de lo lúdico en la enseñanza de lenguas comenzó a mediados del siglo XX con el surgimiento de los métodos de enfoque comunicativo, como el nocional funcional o el propio método comunicativo, además de otros que pretenden desarrollar el uso real de la lengua meta y de las habilidades de interpretación y expresión por parte de los aprendientes. Por lo tanto,

Los juegos despiertan la creatividad y nos dan un recurso para que los alumnos, se “olviden” de que están trabajando con la lengua y participen en una situación de comunicación real. Son entretenidos, interactivos y comunicativos, además, resultan atractivos para todos los estilos de aprendizaje (GUASTALEGNANNE, 2009).

El hecho de *aprender jugando* “ayuda al alumno a desinhibirse para expresarse con naturalidad, perdiendo el miedo a equivocarse” (VARELA GONZÁLEZ, 2010), pues “La finalidad principal y última del juego<sup>50</sup> siempre será el ensayo de la comunicación interactiva en la nueva lengua” (ídem). Así, se puede bajar el nivel de ansiedad de los estudiantes, ya que este procedimiento permite crear un ambiente más relajado en el aula para que se sientan más cómodos y abiertos. Al mismo tiempo, sirve para motivarlos al aprendizaje porque “La verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material” (CHOMSKY, 1988, p. 181 *apud* VARELA GONZÁLEZ, 2010). Hay diversos tipos de juegos: “de habilidad, de reto personal, de competición, de colaboración, de simulación, de asociación, adivinanzas, invenciones, juegos de mesa, los que implican

---

<sup>50</sup> La diferencia entre juego y dinámica es que en este no hay competencia y sirve “para obtener un auto conocimiento, para integrarse al grupo y poder utilizar la lengua de forma relajada y amena” (PIZARRO; SILVA, 2007, p. 8). Aquel es una actividad competitiva que, a pesar de la existencia de “ganadores” y “perdedores”, fomenta la interacción entre los alumnos y entre ellos y el profesor, es una oportunidad de deshacer los grupos de siempre y hacer con que trabajen cooperativamente en vista de la victoria de todos, como también los estimula a estudiar más.



IV Congresso de Línguas e Literaturas

Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
língua, ensino e comunicação



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

movimiento y los que no” (GUASTALEGNANNE, 2009). Existen también aquellos en “los que se debe manejar cierta información sociocultural, histórica o geográfica” (*idem*).

Sin embargo, al tratar del aprendizaje de lenguas es preferible emplear los “que nos dan la posibilidad de lidiar con temas relacionados con la lengua, ya sea su estructura, su léxico, su fonética o el mundo sociocultural en el que se enmarca” (*idem*). Debemos pensar en los juegos que se centran en la interacción oral o escrita, la forma o significado de las palabras, las estructuras gramaticales o lexicales, o sea, “los que requieren de habilidades como las de inferir significado, parafrasear, encontrar sinónimos o antónimos, deducir reglas, construir familias de palabras, explorar colocaciones y muchos, muchísimos aspectos más” (*idem*). Ello no quiere decir que no se pueden mezclar dos o más tipos de juegos en una sola actividad, por el contrario, cuantas más combinaciones haya, más grandes serán los desafíos.

Hasta ahora presentamos los beneficios de implementar los juegos en clase, pero también existen desventajas. Conforme Guastalegnanne (2009), son ellas: el estrés causado por la presión de ganar, la separación del grupo si hay alumnos muy competitivos, la perspectiva de que el juego es una pérdida de tiempo o una situación demasiado infantil (se sienten subestimados) y la no preparación adecuada de los juegos para que sean rentables, llamativos y de buena calidad. Luego, ¡jugar y aprender es un tema muy serio!

Describimos en los Anexos las actividades que podemos emplear en el aula, divididas en ejes temáticos con algunos ejemplos, que nos pueden auxiliar en el intento de lograr lo que venimos discutiendo: enseñar contenidos gramaticales de modo más leve.

## Consideraciones Finales

Creemos que es posible aprender contenidos gramaticales de forma divertida y relajada en un sistema formal de enseñanza y, aún así aprobar el examen, además de asimilar las reglas necesarias a cada nivel de aprendizaje. Para ello es necesario enseñar no solo las reglas de forma explícita, sino también por medio de juegos, chistes y canciones que propician el uso de los conocimientos presentados en el aula de modo implícito, o sea, el alumno utiliza lo que ha aprendido sin darse cuenta de que lo está empleando. Esta estrategia debe formar parte de nuestra praxis como profesores a fin de bajar la ansiedad de los estudiantes e incentivarlos hacia el aprendizaje autónomo.

Sin embargo, la reflexión sobre los factores generales y personales en la adquisición y/o aprendizaje de lenguas, lo lúdico en dicho proceso y el rol de la gramática en la escuela debe orientar el perfeccionamiento de nuestra práctica docente con el objetivo de facilitar la asimilación del contenido por parte del alumnado.

En este artículo hemos hecho una recopilación de actividades lúdicas a partir de las investigaciones de Pizarro y Silva (2007) y Hernández Ruiz (2014), entre otros expertos, que pueden motivar e integrar los estudiantes en el primer día de clase, para entrenar o ampliar el vocabulario, para recordar los números, para estimularlos a escribir y para fijar los verbos. Percibimos que es posible enseñar gramática de modo leve y ameno en un contexto institucional sin la necesidad de una gran inversión en recursos materiales o informáticos para ello y que el profesor puede crear actividades lúdicas al basarse en las ya existentes y en las dificultades de sus alumnos.

#### Referencias

BARALO, M. **La adquisición del Español como Lengua Extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

GRIFFIN, K. **Lingüística aplicada a la enseñanza del Español como 2/L**. Madrid: Arco Libros, 2005.

GUASTALEGNANNE, H. Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase ELE. **Revista MarcoELE**, n. 9 (2009). Disponible en: <[https://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne\\_juegos.pdf](https://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne_juegos.pdf)>. Acceso en: 13 oct. 2019.

HERNÁNDEZ RUIZ, D. Actividades de presentación para el primer día de clase (06/09/2014). Disponible en: <https://www.profedele.es/profesores/actividades-presentacion-primer-dia-clase/>. Acceso: 14 oct. 2019.

INFANTE, A. ¿Puede la gramática ser divertida? Un ejemplo de actividad de gramática lúdica para niveles iniciales. **Revista redELE** – Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, n. 4 (jun./2005). Disponible en: <[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005\\_04/2005\\_redELE\\_4\\_06Infante.pdf?documentId=0901e72b80e00249](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_06Infante.pdf?documentId=0901e72b80e00249)>. Acceso en: 14 ago. 2015.

INFANTE, A.; RABADÁN, M. **Gramática afectiva-Gramática efectiva**. Una propuesta para aprender, divertirse y aprobar el examen. In: MONTMANY, B.; SANS, N. XIX Encuentro Práctico de profesores de ELE. Barcelona: International House/Difusión, 2010. p. 92-95.

Disponível em: <<https://www.encuentro-practico.com/pdf10/dossier2010.pdf>>. Acesso em: 11 oct. 2019.

PIZARRO, E. G.; SILVA, M. do C. **Orientaciones para la enseñanza de ELE**: más de 100 actividades para dinamizar la clase de Español. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, 2007. Disponível em: <[http://www.todoele.net/actividades\\_mat/OrientacionesEnsenanzaELE.pdf](http://www.todoele.net/actividades_mat/OrientacionesEnsenanzaELE.pdf)>. Acesso em: 13 oct. 2019.

SÁNCHEZ, A. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años** – Métodos y enfoques. Madrid: SGEL, 2009.

VARELA GONZÁLEZ, P. El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE. **Revista MarcoELE**, n. 11 (2010). Disponível em: <[https://marcoele.com/descargas/11/varela-aspecto\\_ludico.pdf](https://marcoele.com/descargas/11/varela-aspecto_ludico.pdf)>. Acesso em: 13 oct. 2019.

## ANEXOS

### Actividades lúdicas

En este apartado llegamos a la dimensión práctica de lo mencionado anteriormente. Clasificamos las actividades según su propósito en las siguientes divisiones: Primer día de clase, Vocabulario, Números, Para escribir, Verbos y Purgatorio (actividades que podrán ser utilizadas para el pago de multas). Todos los juegos presentados son una recopilación de los autores investigados.

#### Primer día de clase

REPETIR LO ANTERIOR (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivo: presentarse

Nivel: básico

Desarrollo: con el grupo dispuesto en círculo, el primer alumno se presenta (ej. Soy Carlos), el siguiente repite el nombre del colega y luego se presenta (ej. Él es Carlos y yo soy María). Continúa la dinámica (ej. Él es Carlos, ella es María y yo soy Pablo), hasta el último alumno que tendrá que presentar todos de la clase.

Variantes: Para repasar partes del cuerpo, colores, profesiones y objetos.

TRES DIBUJOS (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivos: presentarse y práctica oral

Nivel: todos

Desarrollo: cada miembro de la clase, incluso el profesor, debe hacer tres dibujos en

una hoja en blanco o en la pizarra, que digan algo sobre su carácter o sobre sus gustos. Después, debe enseñarlos y explicarlos al grupo.

#### OJOS CERRADOS (HERNÁNDEZ RUIZ, 2014)

Objetivo: presentarse

Desarrollo: Se coloca a los estudiantes en círculo y se les advierte que tienen que memorizar el físico de sus compañeros (cómo son y lo que llevan puesto). Con una pelota se presentan mientras se la pasan (*yo soy ... y saludo a ...*) si se conocen, y si no (*yo soy ... ¿y tú cómo te llamas?*). Luego se les pide que se den la vuelta y que no se miren y que saluden a alguien del grupo nombrando alguna característica física (*saludo a ... que es / lleva / tiene...*).

Variante: Para repasar contenidos del léxico como las frutas, comidas, bebidas, animales, etc.

#### REPETIR LO ANTERIOR (HERNÁNDEZ RUIZ, 2014)

Para esta actividad de presentación distribuimos a los alumnos en círculo y les pedimos que se presenten por turnos. El primer alumno se presenta (*Yo me llamo Matías*) y el siguiente repite el nombre del compañero y se presenta a sí mismo (*Él se llama Matías y yo me llamo John*) y así sucesivamente. Si nuestro grupo es muy pequeño, podemos repetir los nombres de todos los alumnos, de manera que en un grupo de 10, el último tendría que repetir los nombres de sus 9 compañeros. No obstante, si nuestro grupo es muy grande, tenemos varias alternativas: o bien repiten solo lo que ha dicho el anterior o bien hacéis varios grupos. Esta es una actividad que permite adaptarse muy bien a los diferentes niveles pidiéndoles que además del nombre digan otra información, por ejemplo: algo que les gusta (A2), algo que han hecho esta semana (B1), continuar la frase “*deseo que...*” (B2), o esta otra frase “*si yo fuera un animal, sería...*” (C1). Si queréis hacerlo mucho más entretenido, os recomiendo usar una pelota de espuma, música para lanzarse la pelota y parar la música para decidir quién es el siguiente en intervenir.

#### LAS DOS RUEDAS (HERNÁNDEZ RUIZ, 2014)

Colocamos a los estudiantes en dos círculos con el mismo número de estudiantes, de modo que estén uno frente al otro. Con la música cada círculo empieza a caminar direcciones opuestas, cuando deje de sonar la música, tienen que presentarse a la persona que tienen delante de sí y conocerse. También podemos pedirles que se presenten cada vez de una forma.

Variante: Es una buena forma de repasar el vocabulario del cuerpo.

#### LA ESTRELLA (HERNÁNDEZ RUIZ, 2014)

Dibujamos una estrella en la pizarra, escribimos nuestro nombre dentro y en las puntas datos que nos identifiquen. Los estudiantes tienen que tratar de averiguar qué significa cada dato formulando preguntas de sí o no (*¿tu color favorito es el azul?, ¿te gusta el chocolate?...*). Cuando descubran todo, les repartimos unas estrellas para que escriban su nombre y datos sobre ellos. Después con su compañero tienen que hacer la misma dinámica que antes con el profesor, pero por turnos (primero pregunta uno y después el otro). Se puede hacer más divertido incorporando una información falsa en la estrella que la otra persona deberá adivinar.

### Vocabulario

#### ¿QUÉ PIENSAN DE MÍ? (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivos: repasar el vocabulario (adjetivos) y conocer más al grupo

Nivel: básico

Desarrollo: todos reciben un papel en blanco que será colocado en la espalda con cinta adhesiva. El grupo circulará por el aula y colocará un adjetivo en el papel de cada persona, tratando de decir cómo es ella. El profesor mandará que todos se sienten cuando vea un número significativo de adjetivos en cada estudiante. Luego cada uno despegará el propio papel y podrá ver su descripción. Al final, cada uno leerá lo que pusieron en su papel y esto puede ser el tema de una redacción: “Lo que otros piensan de mí” o “Cómo otros me ven”.

Sugerencia: estimular que los estudiantes utilicen siempre adjetivos positivos.

#### HAZ LO QUE DIGO PERO NO LO QUE HAGO (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivo: repasar partes del cuerpo

Nivel: básico

Desarrollo: el profesor se pone delante del grupo (todos deben estar de pie) y empieza a dar órdenes diciendo la parte del cuerpo que los alumnos deben tocar, pero él toca otra.

Por ejemplo: Él dice toquen la cabeza, pero él toca la rodilla... El alumno que se equivoque sale del juego.

Variante: En círculo, el primer alumno dice una parte del cuerpo, pero apunta a otra. El siguiente debe apuntar la parte que el colega dijo y decir otra. Ejemplo: El primer alumno apunta su nariz y dice “*Esta es mi boca*”. El siguiente apunta la boca y dice “*Este es mi codo*”. El siguiente va a apuntar el codo y decir otra parte. Sigue el juego hasta el momento que todos hayan participado. No se deben repetir las partes que ya fueron dichas.

#### TE QUIERO (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivo: repasar prendas de vestir, accesorios y colores

Nivel: básico

Desarrollo: todos los participantes están sentados en círculo menos uno. Éste se dirigirá hacia alguien del círculo y dirá: “*Te quiero*”. El del círculo deberá, entonces, preguntar: “*¿Por qué?*”. El que está en pie responderá: “*Porque llevas gafas*” (Deberá decir algo usado por el que está en el círculo) y en este ejemplo usa gafas. En el momento que diga que lo quiere porque lleva tal cosa, todos en el círculo que lleven la cosa deberán cambiar de lugar y el alumno que estaba de pie intentará ocupar una silla. Siempre alguien se quedará sin silla y deberá continuar el juego dirigiéndose a otro participante haciéndole la misma afirmación: “*Te quiero*”. El juego continúa mientras haya motivación.

#### JUEGO DE PALABRAS (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivo: revisar vocabulario

Nivel: básico

Desarrollo: se divide al grupo en equipos. Cada equipo tendrá que hacer una lista de palabras que inicien con la letra indicada por el profesor. Se pone una música y se les pide que no hablen alto las palabras para que los otros equipos no imiten. Gana el equipo que tenga el mayor número de palabras correctas.

Variante: En vez del profesor dar la letra, se puede sacarla de una bolsa o el profesor recita mentalmente el alfabeto y para con indicación del grupo. En la letra que pare, esa es la escogida.

#### PALABRAS ENLAZADAS (PIZARRO; SILVA, 2007)



Objetivo: revisar vocabulário

Nível: básico

Desarrollo: se divide al grupo en equipos. Cada equipo envía un representante a la pizarra.

El profesor dice una letra y los alumnos escriben una palabra que comience con ella. La siguiente persona del equipo va a la pizarra y escribe otra palabra comenzando con la última letra de la palabra anterior. Gana el equipo que tenga más palabras correctas.

**LA MALETA DE JUAN (PIZARRO; SILVA, 2007)**

Objetivo: repaso de profesiones y objetos relacionados con las mismas

Nível: básico

Materiales: fichas con los nombres de objetos y profesiones.

Desarrollo: se divide la clase en dos. La mitad recibe las fichas con las profesiones y la otra las fichas con los nombres de los objetos. Ahora los que tienen la ficha con las profesiones tienen que buscar los objetos que correspondan a esa actividad.

**LA CUCARACHA (PIZARRO; SILVA, 2007)**

Objetivo: repasar prendas de vestir

Nível: básico

Materiales: versión de la música “La cucaracha”.

Desarrollo: Los alumnos escuchan la versión original de la canción “La cucaracha”. Cantan y discuten los versos. Luego el profesor presenta la siguiente versión:

La cucaracha, la cucaracha  
Ya no puede pasear  
Porque le falta, porque no tiene  
\_\_\_\_\_ para comprar

En el espacio dejado se van poniendo las diferentes piezas de ropa estudiadas. Todos cantan en coro y cada alumno a su vez va a decir una prenda de vestir completando el verso de la canción.

No se puede repetir la prenda de vestir y el tiempo para pensar es mientras los otros cantan.

Variante: Se puede usar una pelota que será jugada por los alumnos mientras cantan. Cuando se acabe la canción, la persona que esté con la pelota en manos tendrá que completar la canción con una prenda de vestir. También se pueden utilizar comidas, bebidas, objetos del aula, etc.

**TEATRO DE PANTOMIMAS (PIZARRO; SILVA, 2007)**

Objetivos: trabajar vocabulario, desarrollar la memoria y comprensión cultural

Nível: todos

Materiales: pizarra, caja, pedazos de papel.

Desarrollo: el profesor expone una lista de refranes (somatismos, gastronomismos u otros) para que todos lean y discutan su significado. Después los divide en dos o más grupos dependiendo del número total de la clase. De la caja se saca un papel con un refrán que una persona del equipo representará haciendo mímica. El propio equipo tiene un minuto para adivinar. Si el propio equipo no adivina cualquier grupo contrario tiene hasta 30 segundos para decir cuál es el refrán. El equipo con más puntos gana.

**PALABRAS DE PALABRAS (PIZARRO; SILVA, 2007)**

Objetivo: desarrollar vocabulario

Nivel: todos

Desarrollo: se divide al grupo en varios equipos. El profesor pone en la pizarra una palabra. Cada equipo, mezclando las letras de las palabras, formará una lista de otras palabras (no necesariamente con el mismo número de letras). La palabra escogida por el profesor deberá tener una variedad de letras de forma que pueda ayudar a la formación de otras palabras. Las nuevas palabras formadas pueden ser más cortas, pero en todo caso no se deberá usar otras letras inexistentes de la primera palabra. Se puede cronometrar el juego para añadir tensión. Ejemplo: Alrededor → dedo → dolor → red → aéreo → rodear → lado → etc.

Variante (para niveles más avanzados):

Formar nuevas palabras con:

- 1) la primera letra (el resto de la palabra es añadido por ellos)
- 2) con el mismo número de sílabas (pueden usar otras letras)
- 3) con el mismo tipo de palabra (llana, aguda o esdrújula) etc.

#### JUNTA LAS LETRAS (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivo: desarrollar vocabulario

Nivel: todos

Materiales: preparar dos bolsas una con las vocales y otra con las consonantes

Desarrollo: se divide al grupo en equipos. El profesor sortea tres vocales y tres consonantes, las mismas para todo el grupo. Cada equipo va a formar palabras con las vocales y consonantes. Pueden repetirse las letras pero no pueden añadirse nuevas. Cada equipo irá a la pizarra para escribir la lista de palabras. Ahora el profesor va a la pizarra y cuenta las sílabas de las palabras correctas, eliminando las equivocadas. Se puntúan las palabras de acuerdo con el número de sílabas: 1 – 3 puntos; 2 – 5 puntos; 3 – 10 puntos; 4 – 20 puntos; 5 o más – 25 puntos.

#### ENCONTRANDO EL REFRÁN (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivos: usar la lógica, comprensión de vocabulario, lectura y escritura

Nivel: intermedio

Materiales: pedazos de papel

Desarrollo: el profesor reparte a cada alumno un pedazo de papel con parte de un refrán. Los alumnos tienen que buscar su otra parte. Para eso circularán por la clase leyendo y escuchando hasta que todo el mundo esté en parejas. Después se puede verificar si el refrán está correcto o no y discutirlos.

Observación:

1. referirse a una lista de refranes ya estudiados.
2. en caso del grupo estar en número impar el profesor deberá participar de la actividad.

Variantes: Después de discutir todos los refranes cada pareja, con el refrán completo, deberá escribir una variante con el mismo, utilizando sinónimos; cada pareja puede escribir ahora una antítesis del refrán, usando antónimos o cada pareja puede escribir una parodia del refrán.

Aún para trabajar el léxico el profesor puede acceder a sitios especializados en crear tales estructuras. De esta forma se puede revisar la materia, insertar vocabulario con la ayuda del diccionario o buscar palabras con determinado sonido que se pretende enseñar o reforzar. Les sugerimos las siguientes direcciones:

<https://www.educima.com/crosswordgenerator/spa/index.html> - generador de crucigramas;

<https://www.educima.com/wordsearch/spa/index.html> - generador de sopa de letras con nivel de dificultad.

## Números

### LA DERECHA VACÍA (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivo: repasar números

Nivel: básico

Desarrollo: sentados en círculo cada alumno recibe un número y hay una silla sobrando.

El alumno que está a la izquierda de esa silla va a decir: “*Mi derecha está vacía para el número “x”*”. El alumno del número “x” debe ocupar rápidamente la silla. Así, otro alumno va a quedarse con su derecha vacía. Pero este alumno puede impedir que su colega se levante, tocándolo. Es necesario salir corriendo, pues si el colega le toca ya no puede salir. Entonces, el que llamó debe intentar otro número. A la tercera vez que un alumno tenga la derecha vacía se le da un castigo (ir a la lista del Purgatorio).

Observación: juego experimentado en varios grupos y siempre ha sido un éxito.

### ¡CARAMBA! (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivos: practicar números, múltiplos, interjecciones y memoria.

Nivel: básico

Desarrollo: poner en la pizarra una lista de interjecciones: *caramba, córcholis, vaya, hombre, bueno, Dios mío, ay, uy, eh, oh*, etc. Luego explicar los usos y pedir que los alumnos escojan algunas. Los alumnos se sientan en círculo, el profesor explica las reglas del juego. Escoge un múltiplo (ej. 3). Luego todos empiezan a contar, pero no pueden decir los múltiplos del número escogido y deben decir una interjección seleccionada en su lugar (ej. *Caramba*). Deben decir así: 1, 2, ¡*caramba!*, 4, 5, ¡*caramba!*, 7, 8... En seguida el profesor cambia de múltiplo (ej. 5), eligen otra interjección (ej. *Hombre*) y cuentan nuevamente: 1, 2, 3, 4, ¡*hombre!*, 6, 7, 8, 9, ¡*hombre!*, 11,12... En esa etapa los alumnos ya comprendieron cómo funciona el juego. El profesor les propone hacer una mezcla y ahora tendrán que decir caramba en lugar de los múltiplos de 3 y hombre en los de 5. El alumno que se equivoque sale del juego.

### ¡TOMA LA PELOTA! (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivo: práctica de números/verbos/adjetivos, etc.

Nivel: todos

Material: una pelota pequeña

Desarrollo: el profesor asigna un número a cada alumno. Luego les pide que, sin guardar un orden específico, se pongan en círculo bien abierto, de pie. El profesor coge la pelota y la lanza al aire diciendo un número. La persona con ese número tiene que correr y agarrar la pelota antes que caiga al piso. Luego lanzará la pelota diciendo otro número. El jugador que deje caer la pelota permanecerá paralizado como una estatua y estará así hasta que otro jugador se equivoque y de esa forma pueda volver al juego. Habrá solamente una persona inmóvil a la vez. Variante: En vez de números, se les pueden asignar verbos, colores, adjetivos, sustantivos, etc. a los estudiantes. Esto requiere mayor concentración por parte del grupo ya que tendrán que recordar vocabulario.

### GRAN CÍRCULO (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivos: repasar los números y formar grupos

Nivel: todos (recomendado también para niños)

Desarrollo: toda la clase se pone de pie, en el patio de la escuela (podría ser también dentro del aula) el profesor en voz alta da indicaciones al grupo que deben ser obedecidas inmediatamente. El profesor dice, por ejemplo: grupos de cinco. En esos momentos todos tienen que formar grupos de cinco personas intentando que no sobre nadie. Dirá otros números para que formen equipos. Cuando el profesor dice Gran Círculo todos deben formar un solo grupo. El profesor debe alternar los comandos de números con el del gran círculo para crear una tensión. En algunos momentos se puede dar un castigo a los que sobraron (ir a la lista del Purgatorio). Se pueden ir eliminando estudiantes de esta forma para tener uno o dos ganadores. Otra opción es que el profesor puede pensar un número que crea adecuado para hacer una actividad en sala de aula y decirlo al final del juego para que, formados en diferentes equipos, vuelvan a la clase. Es una manera de separar los grupos de siempre para que puedan trabajar con personas nuevas.

#### HACIENDO CÁLCULOS (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivo: hacer cálculos sencillos en situaciones de lógica

Nivel: intermedio y avanzado

Desarrollo: se le da al grupo una serie de situaciones de lógica para que puedan resolverlas.

Se puede dividir en equipos y el que termine correctamente todas las situaciones es el ganador.

Situaciones:

1- Hay una pequeña mancha de aceite en medio de un lago. Cada día esta mancha se duplica en tamaño. Después de 64 días la mancha cubre la mitad del lago. ¿Cuántos días demorará en cubrir el lago completo?

2- Una niña se está vistiendo para ir a una fiesta de cumpleaños. Está a punto de ponerse las medias cuando un apagón la dejó totalmente en la oscuridad. En la gaveta donde están las medias solamente hay medias blancas y negras. ¿Cuántas medias tendrá que sacar de la gaveta antes de poder formar un par del mismo color?

3- Un médico te da nueve pastillas para tomártelas cada media hora. ¿Cuánto tiempo demorarás en tomarlas todas?

4- Un florista necesita de siete flores diferentes para un cierto arreglo floral. ¿Cuántos arreglos podrá formar con 49 flores diferentes?

5- Un señor siempre anda con gomas de mascar. Un día se encuentra con un amigo y le dice lo siguiente: tengo gomas de mascar en los dos bolsillos de mi pantalón. Si yo sacase una del bolsillo de mi izquierda y la pusiera en el derecho, tendría el mismo número de gomas de mascar en cada lado. Pero si yo sacase una goma de mi bolsillo de la derecha y lo pusiera en el izquierdo tendría en éste el doble. ¿Cuántas gomas de mascar tengo ahora mismo en cada bolsillo?

#### **Para escribir**

#### HISTORIA DE LAS PALABRAS (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivos: crear una historia y repasar tiempos verbales

Nivel: básico

Materiales: papelitos doblados que contengan palabras diversas

Desarrollo: el profesor distribuye un papelito para cada alumno y empieza la historia determinando el tiempo verbal que será usado, puede ser pretérito o incluso el futuro. En ronda, cada alumno irá añadiendo elementos a la historia usando la palabra del papelito recibido. El último alumno de la ronda tiene que terminar la historia. La selección de palabras será

determinada por la unidad en que estén trabajando o hayan estudiado en clase. Las palabras pueden estar relacionadas a un tema o ser aleatorias para así estimular la creatividad obteniendo un resultado más divertido. El tiempo verbal también estaría determinado por lo que hayan visto en clase.

#### CUENTO CONTINUO (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivos: práctica oral y desarrollo de ideas

Nivel: intermedio y avanzado

Desarrollo: el grupo está sentado en círculo. El profesor les explica que van a montar entre todos un cuento. Él empieza: Ej.: Había una vez... El siguiente alumno completará esa oración y dará el comienzo de la segunda oración. El siguiente alumno continuará completando la segunda oración y comenzará la tercera. Así sucesivamente hasta llegar al último estudiante. El profesor puede decidir si se ha llegado a un final del cuento o si es necesaria otra ronda.

El objetivo es utilizar diferentes tiempos verbales y el máximo de vocabulario activo pero la selección es libre.

Variante: En vez de trabajar con una sola oración cada vez, cada alumno puede decir varias o un trecho completo. El profesor debe indicar el momento de pasar al próximo alumno. En clases más avanzadas el propio alumno puede decidir cuándo parar para que su colega continúe.

Expresiones para comenzar: *Érase una vez... En un lugar distante... Esta es la historia de...*

*En el siglo pasado... En el tiempo que los animales hablaban...*

Expresiones para terminar: *...y fueron felices para siempre.*

*Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.*

*Esta historia salió por una puerta y entró en la otra y quien sepa que cuente otra.*

#### CUENTO DEL CUENTO (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivos: práctica oral y desarrollo de ideas.

Nivel: intermedio y avanzado.

Desarrollo: después de hacer la lectura de un cuento y de haberlo discutido, el grupo va a crear una nueva versión del mismo.

Ej.: Caperucita Roja

Se divide la clase en 4 equipos y a cada uno se le da el tema de una nueva versión.

1. Caperucita políticamente correcta (no puede haber violencia ni muerte, no se puede robar o mentir, no hay final malo).

2. Caperucita, 40 años más tarde (Caperucita es adulta, la abuelita murió, la mamá de Caperucita ahora es abuelita, etc.).

3. Caperucita Brasileña (aquí el cuento tiene que ser adaptado a la realidad brasileña, por ejemplo Caperucita baiana).

4. Antítesis de Caperucita (en esta versión la mala es Caperucita y el lobo es su víctima. Todos los elementos tienen que estar al revés).

Se da media hora para que cada grupo desarrolle su tema en forma escrita. Al final cada grupo puede leer o actuar su propia versión.

Observación: puede ser usado en cualquier cuento.

#### LA NOTICIA DE MAÑANA (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivos: escribir usando la imaginación y desarrollar el conocimiento de la comunidad en donde se vive

Nivel: intermediario/ avanzado

Desarrollo: se pide al grupo que cada uno escriba en un papel (tira de papel) un titular de una noticia, real o imaginaria, que saldría mañana en todos los periódicos. El profesor recogerá todos los papeles y deberá mezclarlos usando una caja, bolsa o sobre. Antes de entregar, al azar, los titulares el profesor explicará que el objetivo de la actividad es redactar una noticia correspondiente con el titular que van a recibir. Al recibir los titulares los alumnos pueden cambiarlo por otro si quieren o quedarse con el que ellos mismos habían creado. También pueden discutir con los compañeros el sentido del titular, hacer preguntas y recaudar informaciones, como si fuesen periodistas. Quedará como tarea redactar la noticia para entregarla la próxima clase.

Sugerencias:

- 1- Se puede montar un mini periódico (en computadora) o revista con las noticias y distribuirlas en la clase.
- 2- Se puede montar un mural (dentro o fuera del aula) con las noticias para la lectura de todo el mundo.

TELARAÑA (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivos: crear un cuento/historia y trabajar en cooperación

Nivel: intermedio y avanzado

Desarrollo: la clase se sienta en círculo. Con un ovillo de lana, un alumno empieza una historia. Dice dos o tres oraciones y lanza el ovillo a otro estudiante, manteniendo él una punta. El próximo estudiante sigue la historia y a su vez lanza el ovillo a otro, manteniendo también el hilo. Así hasta que todos hayan hablado algo. Se formará una gigantesca telaraña. Cuando el último alumno haya hablado le pasará el ovillo al anterior y así sucesivamente hasta desenredar la telaraña. El ovillo tiene que llegar de vuelta al primer alumno. Ahí éste pondrá fin a la historia.

CREANDO UNA HISTORIA (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivos: cooperación en grupo y práctica de la lengua

Nivel: todos

Materiales: recortes de imágenes de revistas y/o periódicos.

Desarrollo: se divide la clase en varios equipos. Cada equipo recibe las mismas imágenes.

Se les pide que creen una historia a partir de las mismas. Se espera que cada grupo cree una historia distinta.

Variantes: Se les pide a diferentes grupos que recreen las historias de la fase anterior en presente, pasado y/o futuro; se les pide a los grupos que creen una historia utilizando los distintos tiempos en pasado o se recrea la historia ya dicha utilizando el subjuntivo.

REDACCIÓN EN GRUPO (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivo: escribir un texto cooperando en grupo

Nivel: intermedio y avanzado

Materiales: una hoja en blanco y algo para escribir.

Desarrollo: se divide la clase en varios equipos y se les asigna números comenzando con el uno. El profesor da un tema y el equipo número uno comienza a desarrollarlo. Se les da 4 minutos como máximo. Cuando se acaba el tiempo la hoja pasa al equipo dos que continuará la historia en cuatro minutos. Y así sucesivamente hasta el último equipo. Al final el profesor recogerá la hoja y leerá en voz alta el resultado de la historia comunal.

## Verbos

### TRES ERRORES (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivos: usar los verbos quitar, sacar, cambiar, desabrochar, desatar, amarrar, etc. Y desarrollar la memoria

Nivel: básico

Desarrollo: primero se practica con el grupo el significado de todos los verbos que se quieran usar para el juego. Luego se le pide al grupo que formen dos filas y se pongan de frente a algún compañero. Se le da a todo el grupo un minuto para que observen a la persona que tiene al frente y luego se pide que se pongan de espalda. Todo el mundo tiene que modificar de alguna forma 3 cosas en la vestimenta y/o accesorios. Hay que pedir al grupo para no hacer trampa y no mirar al compañero. Luego, de vuelta frente a frente con cada compañero, los estudiantes tienen que describir cuál fue el cambio que ocurrió. Si la persona descubre los tres errores se le da un punto al equipo (la fila).

Ej.: María se quitó la chaqueta, se desató el zapato, amarró el pelo, etc.

Observación: si hay un número impar de estudiantes el profesor debe participar del juego.

### JUGAR A ENCARCARANUBLAR (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivos: hacer preguntas sobre acciones / revisar vocabulario de verbos

Nivel: básico

Desarrollo: una persona sale del aula. El grupo decide cuál es la acción/verbo que se va a utilizar. La persona regresa y tiene 3 etapas para adivinar cuál es la acción. Hace primero tres preguntas cuyas respuestas se podrán responder con SÍ o NO. Como no sabe el verbo usará encancaranublar. Ejemplo: *¿Ustedes encancaranublan todos los días?/ ¿Vosotros encancaranubláis todos los días?* A la tercera pregunta tentará adivinar. Así tendrá tres oportunidades con 3 preguntas en cada. Si no adivina se le dará un castigo (ir a la lista del Purgatorio).

### DE OJOS VENDADOS (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivos: dar y recibir direcciones y practicar posición de objetos e imperativos

Nivel: básico

Material: venda para los ojos.

Desarrollo: se prepara el aula dejando algunas sillas y obstáculos y se preparan rutas para llegar a un objetivo. Se divide al grupo en dos equipos y se escoge dos personas para salir de la clase. Los equipos con la ayuda del profesor, preparan los obstáculos. En la meta final se puede colocar un objeto de fácil alcance, como una caja, un libro, etc. Las personas que salieron regresan de ojos bien vendados. Cada equipo dará instrucciones de modo que se evite tocar en los obstáculos. El primero que llegue a la meta y toque o levante el objeto ganará.

### BIOGRAFÍA (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivos: repasar los pretéritos y el futuro. Practicar las destrezas oral y escrita.

Nivel: intermediario

Desarrollo: el profesor entrega a cada alumno una ficha con las siguientes instrucciones. Sin leer la ficha escoge un número del uno al cinco y colócalo en cada cuadrado en cualquier orden. Es interesante que escojas números diferentes para cada cuadrado.

A □ B □ C □ D □ E □

Ahora lee la ficha y ve señalando los siguientes ítems de acuerdo con el número escogido para cada letra.

**A. El país:** 1. Brasil/2. Colombia/3. España/4. Puerto Rico/5. Perú.

**B. Los padres:** 1. La madre peluquera, el padre mecánico/2. La madre profesora de matemática, el padre dentista/3. La madre psicóloga, el padre policía/4. La madre novelista, el padre médico/5. La madre pintora, el padre abogado.

**C. La adolescencia:** 1. Tuviste muchos amigos en la escuela./2. Conociste a un/a chico/a con quien te casaste./3. Interrumpiste los estudios para trabajar./4. Eras el peor alumno de la clase./5. Ganaste un premio muy importante en la escuela.

**D. El trabajo:** 1. Elegiste la profesión de tu padre./2. Tus padres te obligaron a ser médico./3. No encontraste trabajo./4. Conseguiste trabajo en una multinacional./5. Recibiste la herencia de un tío que era un cineasta de éxito.

**E. El ahora y el futuro:** 1. Has conocido a alguien muy interesante./2. Has tenido tres hijos y eres muy feliz./3. La policía te ha detenido como sospechoso de un robo./4. El jefe te ha subido el sueldo./5. Te ha tocado la lotería.

Finalmente, debes escribir o contar toda la historia de ese personaje que podrás darle un nombre imaginario o hacer como si fuera tu vida.

Observación: cada profesor puede añadir elementos nuevos para su propio grupo. Después de hacer esta actividad la clase puede crear nuevas informaciones para repetir el juego.

#### DIMES Y DIRETES (PIZARRO; SILVA, 2007)

Objetivo: practicar el estilo indirecto

Nivel: intermediario/ avanzado

Desarrollo: cada alumno escribe en un papel (tira de papel) una oración completa de algo que hayan hecho ese día o que hicieron el día anterior. El profesor puede orientar con los tiempos verbales a ser usados por los alumnos, dependiendo del nivel. Se intercambian los papeles con el vecino inmediato o de cualquier persona del grupo de tal forma que cada uno dé y reciba un papel de otro. Ahora cada estudiante va a informar al grupo acerca de la actividad del colega, usando el estilo indirecto.

Ej.: “Ayer fui al cine” – Juan dijo (escribió) que ayer fue al cine.

#### Purgatorio (PIZZARRO; SILVA, 2007, p. 87)

Como en ciertas religiones, aquí existe el purgatorio para que las almas en pena tengan una oportunidad de redención. Ésta no es difícil y todos esperamos con fe que sea divertida.

Pago o amortización de multas: utilizado en los juegos para los “perdedores”. Es una oportunidad para que el multado demuestre su capacidad en otra actividad, sea o no lingüística. Esas actividades propuestas deben ser divertidas para todo el mundo, incluyendo el multado. Lo ideal es que se den en un ambiente distendido para que atenúe el efecto de error del mismo juego. Después del pago de multas se debe estimular con aplausos y felicitaciones. Se puede reescribir, por su clasificación, la lista en tiras de papel y colocarlas en una bolsa o caja con el objetivo de que la multa sea al azar.



- 1- NIÑOS Y ADOLESCENTES. Quedarse como estatua. La clase intentará que el multado se ría, haciendo bromas, morisquetas, caretas, etc. Se dará un tiempo y si el multado consigue aguantar la risa se le libra del castigo.
- 2- TODOS. Deletrear nombres.
  - a- Deletrear el nombre de tres personas de la clase.
  - b- Deletrear el apellido.
  - c- Deletrear su propio nombre y apellido al revés.
- 3- TODOS. Cambios de humor. El multado tiene que ir a las cuatro esquinas del aula: en una se reirá, en otra gritará, en la próxima cantará y en la última llorará.
- 4- TODOS. Hacer lo contrario. Se tiene que hacer lo contrario a cinco órdenes recibidas por el profesor. Ejemplo: abre el libro (lo tiene que cerrar); levántate (se sienta); cierra la puerta (la abre); escribe en la pizarra (tiene que borrar lo que haya); haz silencio por 10 segundos (tiene que hablar o gritar).
- 5- TODOS. Sonrisa. Sonreír 5 veces de forma diferente. El grupo decidirá si las formas son satisfactorias o no.
- 6- TODOS. Alfabeto al revés. Recitar el alfabeto en sentido contrario.
- 7- TODOS. Contar un chiste.
- 8- TODOS. Autobiografía. Contar algo interesante o destacado en un tiempo determinado por el profesor.
- 9- TODOS. Danza arrítmica. Bailar en un ritmo, cantar en otro. Ejemplo: bailar samba cantando música romántica, o salsa cantando música infantil.
- 10- TODOS. Cantar continuo. Cantar 5 canciones seguidas. Puede ser una estrofa de cada
- 11- TODOS. Bostezo en cadena. El multado tendrá que bostezar hasta que alguien más del grupo lo haga.
- 12- TODOS. La macarena. El multado tendrá que bailar y cantar la macarena o solamente bailar mientras el grupo canta.
- 13- TODOS. Trabalenguas. Repetir tres veces un trabalenguas sin cometer error.
- 14- TODOS. Dos movimientos. Hacer círculos con una mano sobre la cabeza y la otra sobre el estómago en movimientos invertidos. Variante: hacer círculos invertidos con las manos apuntando hacia el frente.
- 15- TODOS. Usando el pie. Escribir su propio nombre con un lápiz sostenido por los dedos de un pie, en una hoja que estará en el suelo.
- 16- TODOS. El beso. Besar a la persona amada o besar la propia sombra.
- 17- TODOS. Imitar a ... Imitar a algunos animales como:
  - a- un caballo rico trotando
  - b- una gallina con hambre
  - c- un gato triste
  - d- un lobo cansado
  - e- una foca alegre
  - f- un mono loco
  - g- una vaca enamorada
  - h- un pez con miedo
  - i- un perro orgulloso
- 18- TODOS. Viaje de la moneda. Llevar una moneda de un lado a otro del aula encima de la nariz.
- 19- TODOS. Guiñar un ojo. Guiñar los ojos en forma alternada.

- 20- TODOS. Trapo o escoba. A una orden se anda como si fuese un trapo y a otra orden se anda rívido como un palo de escoba.
- 21- TODOS. Describir a un amigo. Usando 5 adjetivos se describe al mejor amigo.
- 22- TODOS. Recordando nombres. Decir el nombre de cada integrante del grupo.
- 23- TODOS. Cortesía. Se escoge a alguien del grupo (no multado) y el multado describe a esa persona con 6 cosas agradables.
- 24- TODOS. Hacer imitaciones. Optar por una de las siguientes:
- a- lavando ropas
  - b- modelo (top model)
  - c- persona posando para una foto
  - d- médico visitando a un paciente
  - e- pianista tocando en un concierto
  - f- cocinero pelando una cebolla
  - g- guardia de tránsito en una esquina congestionada
  - h- profesor de lengua molesto
  - i- conductor de ómnibus en un día difícil
- 25- TODOS. Contar, contar y contar.
- a- en múltiplos de 2, 3, 4, etc.
  - b- partiendo de algún número asignado hacia atrás hasta el 0.
  - c- Contar del 1 al 30 sin mencionar algunos números. Ej. 5, 11 19 y 28.
- 26- TODOS. Dientes fuertes. Se recoge un objeto del suelo, por ejemplo, un pañuelo con la ayuda de los dientes.
- 27- TODOS. Pregunta sorpresa. Se preparan preguntas/ejercicios con el contenido actual o el anterior, en forma de repaso. El multado saca un papel con una pregunta o ejercicio y tiene que responder correctamente. Sugerencia: es buena idea tener siempre una caja con preguntas y/o ejercicios en el aula y que se vayan añadiendo a medida que pasa el año.
- NIVEL AVANZADO. Respuestas indirectas. El profesor tiene en papeles una serie de preguntas que la clase le hará al multado. Las preguntas normalmente se responderán con sí o no. Ejemplo: ¿tienes hermanos? Pero para esta multa la respuesta tendrá que ser usando: tal vez, probablemente, etc. La idea es practicar los adverbios de frecuencia y la concentración de la persona con las preguntas.

## A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Wesley Ferreira de ARAUJO (PIBIC – UEMS)<sup>51</sup>

Carla Regina de Souza FIGUEIREDO (UEMS)<sup>52</sup>

**RESUMO:** Desde 2018, para o ensino de língua inglesa aos alunos de 7º ano do Ensino Fundamental (EF), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) previu como unidade temática a “comunicação intercultural”, em que “variação linguística” compõe os objetivos de conhecimento. Nas habilidades 22 e 23, estabeleceu-se que os modos de falar língua inglesa devam ser contemplados, já que a variação linguística é natural a toda e qualquer língua e decorre de uma manifestação de pensamento e expressão daqueles que a utilizam. Diante do exposto, analisou-se, a partir de um roteiro, como duas obras indicadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) atenderam ao normativo, uma vez que, nas escolas, coleções estão disponíveis para a escolha a fim de serem adotadas para os próximos quatro anos (2020 a 2023). Selecionou-se as duas últimas edições de *It fits* (SM Educação 2015; 2018) e *Way to english* (FRANCO; TAVARES, 2015; 2018) para observar se houve ou não mudanças nos livros do 7º ano. A partir das contribuições, sobretudo, da Sociolinguística e das orientações de Bagno (2007) e Lima (2014) para análise de “variação linguística” em livros didáticos, notou-se a adição da temática variacionista em *It fits* (2018) em um novo tópico, denominado *Focus on culture*, em cada um dos capítulos. Já a obra *Way to english* (2018) foi quase inteiramente reformulada (capítulos inéditos) e o tema, abordado em notas curtas, como informações adicionais. Verificou-se, de modo geral, a tentativa dos responsáveis pelas obras analisadas em atenderem à exigência da BNCC.

**PALAVRAS-CHAVE:** variação linguística; língua inglesa; BNCC; 7º ano Ensino Fundamental.

### INTRODUÇÃO

Homologada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular, tem como objetivo “[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018, p. 5). O documento visa elencar as aprendizagens essenciais a serem adquiridas pelos alunos (BRASIL, 2018, p. 7).

Dentre as diversas mudanças que todas as disciplinas sofreram, a língua inglesa viu o acréscimo de uma temática que, até então, não se era discutida na disciplina, a *variação*

<sup>51</sup> Graduando do curso de licenciatura em Letras – habilitações em Português/Inglês na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade Universitária de Dourados. Bolsista de Iniciação Científica, PIBIC – UEMS. E-mail: wesleyfj10@gmail.com

<sup>52</sup> Docente nos cursos de Letras na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade Universitária de Dourados. E-mail: carlarsfigueiredo@gmail.com

*linguística*. A introdução do tema poderia permitir que se começasse a pensar a língua inglesa não mais como homogênea, como era então trabalhada, mas viva e moldável de acordo com o contexto em que é usada, assim como por quem a usa.

A variação linguística, no entanto, não recebe tanta atenção nos capítulos relativos à língua inglesa da BNCC. A pesquisa, porém, não objetiva analisar as habilidades ou se estas contemplam o que a BNCC propõe para uma abordagem mais heterogênea da língua inglesa, mas observar como dois livros do 7º ano do ensino fundamental, *It fits* (SM Educação, 2015; 2018) e *Way to english* (FRANCO; TAVARES, 2015; 2018), foram reformulados para atender a essas exigências, traçando um paradigma entre as edições anteriores e posteriores ao documento.

## A BNCC

Embora homologada apenas em 2017, a BNCC vem sofrendo alterações desde 2015, quando a primeira versão do documento foi disponibilizada para que todos os cidadãos pudessem acessá-la e fazer comentários com críticas, sugestões ou supressões.

Em março do ano seguinte encerraram-se as contribuições e as mais de 12 milhões de respostas começaram a ser analisadas. Em maio de 2016, a segunda versão foi disponibilizada, após ser redigida com base nas sugestões recebidas. Em junho do mesmo ano, a segunda versão foi pauta de seminários estaduais de professores, gestores e alunos, os quais novamente expuseram suas impressões e considerações sobre o documento. Finalmente, em dezembro de 2017, a terceira e última versão foi homologada e passou a valer em todo o território nacional. (MALLMAN, 2018, p. 15-16).

O documento surge com o objetivo de acabar com a fragmentação das políticas educacionais nacionais, de forma que exista um patamar comum de aprendizagem em todas as redes de educação básica do país (BRASIL, p. 8). Para isso, baseia em dois conceitos: *competências e habilidades*.

“Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) [...]” (BRASIL, 2017, p. 8). São dez competências gerais que norteiam todos os anos da educação básica e diferentes habilidades para cada ano.

Os objetivos de aprendizagem identificam-se através de códigos alfanuméricos. Por exemplo: no código EF07LI22, as primeiras letras indicam a etapa de Ensino Fundamental; o segundo par de números a quais anos se referem; o segundo par de letras se refere ao componente curricular; os dois últimos números referem-se à habilidade abordada nos referidos anos. Portanto, EF07LI22 representa a 22ª habilidade do 7º ano de língua inglesa.

No que diz respeito à língua inglesa, a Base se preocupa no tratamento da língua como forma de incluir o aluno em um mundo globalizado e plural (BRASIL, 2017, p. 241). Para isso, a língua inglesa é tratada no documento como língua franca, que, de acordo com Seidlhofer (2005, p. 339), trata-se de “uma forma de se referir à comunicação em Inglês entre falantes com primeiras línguas diferentes”.<sup>53</sup>

Dessa forma, a BNCC busca tirar da língua inglesa a abordagem hegemônica que esta recebia até então e os diferentes falares e variações linguísticas passam a ser, em teoria, valorizados. No entanto, isso entra em contradição ao observarmos que o tema variação linguística aparece apenas em duas habilidades do 7º ano. (EF07LI22) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas (BRASIL, 2017, p. 253). (EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo (BRASIL, 2017, p. 253).

## ANÁLISE DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO *IT FITS*

O livro *It fits* trata da variação linguística em três momentos. Em dois deles o tema é abordado diretamente e, no último, embora o texto contemple a temática, esse aspecto não é explicitado pelos autores. Os livros didáticos dos professores, aprovados em 2020, trazem no início um quadro de conteúdos e habilidades, que indicam quais *conteúdos, eixos, objetos de conhecimento, habilidades e competências* são contemplados em cada capítulo, assim como *orientações didáticas* que indicam o que cada texto e atividade contempla, assim como dicas de como abordar os temas.

Primeiramente, é importante mencionar que todas as vezes que o tema é tratado é em um tópico chamado *Focus on culture*, tópico esse que não existia na edição anterior do livro e

---

<sup>53</sup> No original: “a way of referring to communication in English between speakers with different first languages”.

foi adicionado no final de cada capítulo. Portanto, não há o que comparar com a edição anterior relativo ao tema já que não era tratado na edição anterior.

Observaremos primeiro as ocasiões em que o livro trata da variação linguística considerando-a diretamente. O primeiro é no capítulo 5, chamado *Relationships*, que aborda o tema ao falar de gírias de saudação na página 79. O tópico traz um texto chamado *Slang english greetings* (gírias de saudações em inglês em tradução livre), que traz um breve conceito do que são essas gírias e gírias usadas em alguns países que falam a língua inglesa.

O principal problema do texto é colocar as gírias em uma posição inferior na língua. O texto começa da seguinte forma: “Gírias de saudações são extremamente informais, e devem apenas ser usadas com pessoas que você conhece muito bem, e com quem se sente muito confortáveis” (SM Educação, 2018, p. 79). O excesso de advérbios de intensidade no texto – extremamente, muito – dão às gírias uma conotação de erro, como se o autor quisesse dizer que gírias são sempre inapropriadas, salvo algumas raras exceções.

Isso contradiz o que o próprio texto diz em seguida: quando vamos a um país diferente, devemos aprender as gírias locais porque usar gírias de um local em outro pode ser estranho. Dessa forma, de acordo com o texto, o que precisamos não é respeitar as variedades linguísticas, mas nos adaptar a outras variedades para não causar estranhamento aos falantes daquela variedade.

O texto então dá alguns exemplos de variações regionais das gírias de saudações e traz algumas questões sobre o texto. Questões que não só nada em nada contribuem para a reflexão da língua como variável e heterogênea, como também reforçam a mensagem passada pelo texto, de gírias são inapropriadas. A primeira pergunta quando devemos usar gírias de acordo com o texto, a segunda se podemos usar as mesmas gírias em diferentes países e por quê.

A terceira pede para os alunos pesquisar outras gírias e dizer em quais situações elas *podem* ser usadas. Mais uma vez, a escolha semântica passando a mensagem que gírias são inapropriadas e não devem ser utilizadas a menos que a situação permita. Dessa forma, ao tratar como inapropriado essas variações que ocorrem na língua falada o texto passa a ideia tão comum no tratamento variação linguística de que a oralidade é o lugar de erro, ao contrário da língua escrita, que é tratada como homogênea, logo não pode haver erros.

O segundo caso é um pouco mais complicado. Enquanto o texto trazido é pertinente para o tratamento da variação linguística, a linguagem utilizada pode não ser tão acessível assim

ao público alvo. O texto é um pouco mais longo que a maioria dos outros textos do livro e usa uma linguagem científica que pode dificultar a compreensão dos alunos, principalmente por trazer dois conceitos desconhecidos por eles.

O tópico, que se encontra no capítulo 7, *Vacations*, na página 109, inicia com uma questão perguntando o que os alunos sabem sobre o Caribe. O texto inicia falando como e com quem se iniciou a variedade do inglês falada no Caribe, em seguida fala como se dá a evolução de um pidgin para um crioulo e depois trata do crioulo caribenho. No entanto, as explicações de ambos os conceitos ficam esparsas em um texto longo que também possui uma linguagem que pode torna-lo inacessível a uma turma de 7º ano.

O autor fala que quanto mais tempo um pidgin é falado por um povo, mais ele é “se adapta para servir os propósitos de uma língua *plenamente desenvolvida*”, no entanto, não é explicado o que seria essa língua plenamente desenvolvida, algo que se torna ainda mais complicado para os alunos dado o termo utilizado no original – *fully-fledged*.

Mais problemas são trazidos no fato de a distinção entre crioulo e a língua *plenamente desenvolvida*. O texto conceitua o crioulo apenas como “um pidgin que se expandiu em estrutura e vocabulário e tem todas as características das outras línguas” e encerra dizendo que, apesar da simplificação, um crioulo possui tantas regras quanto essas línguas. Qual seria então a diferença entre um e outro? Por que a língua falada no Caribe ainda é considerada um crioulo se, como o próprio texto aponta, é falada desde o início de 1700?

É importante levar em consideração que o texto não está na íntegra, questões como essas podem ou não ser respondidas no que foi cortado. Mas, como já dito anteriormente, é um texto que, apesar de trazer questões de relevante na discussão da variação linguística, é inacessível ao público alvo.

Em seguida são trazidas questões relativas ao texto, a primeira é o que é um pidgin, a segunda pede um exemplo de uma variação que ocorre no crioulo caribenho com a falta do verbo *to be* (que é apresentado no texto) e a terceira pede para os alunos pesquisarem outros crioulos da língua inglesa e onde são falados. Assim como na atividade anterior, as questões se atêm exclusivamente ao que está no texto, sem levantar outras discussões para expandi-lo, como trazer a questão para o contexto dos alunos, considerando que a formação da nossa língua tomar caminhos parecidos até certo ponto com a língua inglesa falada no Caribe, também formada por escravos forçados a falar uma língua que não era sua.

A última ocasião em que podemos encontrar a variação linguística não é considerada pelos autores como um exemplo de variedade linguística, embora talvez seja o texto que melhor trata do tema no livro considerando o público alvo. O texto se chama *Cultural variations: Why Americans and Europeans give directions differently* (Variações culturais: Por que americanos e Europeus dão direções de maneiras diferentes) e se encontra no capítulo 4, *The world around me*, na página 65.

O texto fala como fatores extralinguísticos influenciam na maneira como usamos a língua. De acordo com o autor americanos tendem a dar direções utilizando os pontos cardinais, enquanto os europeus tendem a utilizar mais pontos de referências e indicações de virar à direita ou à esquerda.

A hipótese trazida pelo texto para explicar esses fenômenos é o fato de americanos se guiarem bem mais por G.P.S. do que os europeus, que possuem ruas mais arquitetadas para caminhar e, portanto, precisam formar um mapa mental para se guiar.

O texto, além de trazer uma linguagem acessível e trabalhar de maneira pertinente de variação linguística, contempla ambas as habilidades 22 e 23 da BNCC para os livros didáticos do 7º ano, como tratar da variação como algo natural da língua e como maneira de pensar e expressar o mundo. No texto vemos como algo aparentemente tão simples como a arquitetura das ruas pode influenciar a forma que utilizamos a língua para nos localizar e para dar direções.

As três perguntas também poderiam levantar discussões, se contextualizadas como variação linguística. As questões trazem a discussão para o contexto do Brasil, perguntando como brasileiros dão direções em inglês e se os alunos tem facilidade em dar direções usando pontos cardinais e por quê. No entanto, como falado anteriormente, os autores não consideram o tema ao trazer o texto e o texto remete à BNCC como apenas, tratando da diversidade cultural.

## ANÁLISE DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO *WAY TO ENGLISH*

Traçar um paradigma entre as duas edições do livro *Way to english* é complicado, ambos os livros tratam de variação linguística, no entanto, o livro foi quase inteiramente reformulado de uma edição para outra, mantendo apenas três capítulos e a abordagem da variação linguística na primeira edição não mais aparece na segunda.



É importante destacar que a variação linguística na primeira edição não é tratada de forma direta. O livro aborda o tema ao falar sobre a linguagem usada na internet. No capítulo 1, *The digital world* (O mundo digital), nas páginas 22 e 23, o tópico *Vocabulary study* (Estudo do vocabulário), traz o tema *Internet slang* (Gíria de internet). O tópico começa com um cartum em que uma garota com um celular na mão diz à mãe que a professora não é capacitada para ensinar a escrever porque escreve *U* como ‘y-o-u’, *BRB* como ‘r-e-t-u-r-n’ e *BFN* como ‘g-o-o-d-b-y-e’.

Em seguida a nota *Think about it* (Pense sobre isso) questiona por que a menina diz que a professora não é qualificada para ensinar a escrever, se o aluno concorda com ela, e como se deve escrever *you* de acordo com a menina. O livro traz duas questões sobre o cartum: quem usa gírias da *internet* e pede para os alunos relacionarem as abreviações usadas pela menina com suas formas não abreviadas.

A terceira questão pede para os alunos relacionarem as abreviações de outras gírias da *internet* em inglês com as formas não abreviadas, trazidas em um quadro. Na quarta questão, três exemplos de mensagens com gírias da *internet* são trazidos e é pedido para os alunos “traduzirem” as mensagens da forma abreviada para a não abreviada. Na quinta e última questão são trazidos alguns *emoticons* e pede-se aos alunos que eles respondam qual expressão cada *emoticon* representa.

O tópico traz mais uma nota *Think about it*, nela é explicado que no meio digital usam-se abreviações para tornar a digitação mais rápida e *emoticons* para expressar sentimentos. A seguir, questiona-se se e quando os alunos usam abreviações em inglês ou em português, se eles acham essas variações adequadas ou não e por quê. Por fim, direciona os alunos para responder o significado outras abreviações de *internet* em inglês na página 154.

Embora não fale diretamente de variação linguística, a forma como essa variedade, a linguagem da *internet*, é apresentada aqui pode trazer discussões interessantes sobre o tema. O livro nunca a trata como incorreta. Ao perguntar na nota no final da página se eles acham que “o uso dessas abreviações é adequado ou deve ser evitado”, pode levar os alunos a pensarem, não que é errado usá-las, mas que existem lugares em que são adequadas e lugares em que não são.

Como já dito anteriormente, o livro foi quase todo reformulado de uma edição para outra e essa ocorrência não é replicada na segunda edição do livro. Todas as ocorrências de variação

linguística contidas na segunda edição limitam-se a notas isoladas com informações adicionais que pouco, ou quase nada, acrescentam no todo. A variação linguística é tratada em três ocasiões diferentes.

A primeira no capítulo 6, *Relationships* (Relacionamentos), na página 123. Após trazer uma tirinha do personagem Garfield em que uma personagem utiliza a frase “*You really liked that movie?*” (Você realmente gostou daquele filme?), a nota *Think about it* traz a seguinte afirmação: “De acordo com a norma-padrão, o auxiliar *did* deveria ser usado em perguntas no passado”. Os autores em momento nenhum tratam essa variação como incorreta ou inapropriada, apenas como uma variação informal, que foge à norma-padrão, embora talvez esse deveria ter sido um conceito também explicado na nota, assim como o de linguagem informal, também trazido na nota.

A nota seguinte então traz questionamentos para os alunos, se eles conhecem outras variações linguísticas no inglês e se há alguma diferença entre as formas afirmativa e interrogativa no português. A primeira só deve causar alguma reflexão nos alunos dependendo do conhecimento de língua inglesa que eles possuem. Já a segunda, pouco se relaciona com o que a própria nota apresenta e, embora talvez seja uma tentativa de aproximar da realidade do aluno, acaba ficando deslocada do restante da nota por ser o único trecho que não trata de variação linguística, em nenhuma das duas línguas.

A segunda aparição é também em uma nota *Think about it*, no capítulo 8 *Exploring different forms of art* (Explorando diferentes formas de arte). A nota discorre sobre um artista francês, apresentado em uma das questões anteriores, e como ele sente dificuldade em utilizar o inglês como “língua franca”. O termo, no entanto, não é conceituando, assume-se que o aluno já sabe o que é uma língua franca. Então, a nota diz que é comum utilizarmos variações que não estão de acordo com a norma-padrão ao utilizar um idioma que não o nosso, sem, de novo, conceituar norma-padrão.

Por fim, é perguntado ao aluno “Por que é importante não ter preconceito em relação a falantes não nativos que utilizam o inglês como língua franca?”. O mesmo problema da nota anterior pode ser observado aqui, o livro traz discussões importantes sobre variação linguística, mas peca ao simplesmente trazer conceitos que, ou os alunos não conhecem, ou podem não lembrar, como o caso da norma-padrão que eles veem nas aulas de língua portuguesa, assumindo que não precisa explicá-los porque eles já devem ter visto em outros lugares.

A terceira e última aparição do tema no livro é numa nota chamada *Tip* (Dica), na revisão dos capítulos 7 e 8. O livro traz uma música da cantora americana Demi Lovato. A nota trata sobre abreviações e contrações que ocorrem tanto no inglês quanto no português, na linguagem informal. A nota, então, traz exemplos que ocorrem na música *want to = wanna* (querer), *because = 'cause* (porque). Nas orientações para o professor, o livro sugere que o professor comente que esses são exemplos de variação linguística, portanto, devem ser reconhecidos como fenômenos naturais da língua.

A nota encerra perguntando se os alunos conhecem outros exemplos de variações linguísticas em letras de músicas em inglês ou português, pergunta que, mais uma vez, só vai levantar discussões (pelo menos relativas à variação linguística na língua inglesa) dependendo do conhecimento dos alunos sobre o inglês.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em geral, os autores de ambas as obras buscam atender as exigências da Base Nacional Comum Curricular (2017) no que diz respeito à variação linguística. Porém, a falta de tato destes ao tratar do assunto, acabam reforçando justamente aquilo que se busca quebrar quanto à abordagem do tema.

Na edição mais recente do livro *It fits*, todos os tópicos que abordam o tema apresentam problemas quanto a sua abordagem. O texto I reforça a ideia de oralidade como lugar de erro e escrita de acerto, além de tratar uma variação - gírias - como inferior a outras. O texto II possui uma linguagem que pode ser inacessível a uma turma de 7º ano. O texto III sequer é considerado pelos autores como um texto sobre variação linguística.

Todos os textos aparecem também de forma isolada do restante do capítulo, apresentando pouca ou nenhuma relação com o restante do capítulo e ignorando o tema completamente no restante do livro.

Já em *Way to english*, os autores optaram por abordar o tema apenas em notas de rodapé, o que talvez nem seja tão problemático quanto o fato dessas notas aparecerem de forma tão pontual, apenas três vezes no livro todo. Se o livro trouxesse o tema em notas mais recorrentes ao longo dos capítulos, talvez o tema pudesse ser melhor abordado, ou talvez em um tópico destinado apenas a isso como é o caso da edição anterior. Trazer conceitos sem explicá-los pode também afastar ainda mais o tema dos alunos.

O livro segue as habilidades da BNCC, mas falha ao não abordar de maneira mais acessível e mais próxima à realidade do aluno, como no caso da edição anterior por exemplo, que utiliza da *internet*, algo que faz parte da realidade deste, para discutir uma forma de variação linguística.

Entretanto, como já dito no anteriormente, um grande contribuinte para os problemas presentes em ambas as obras pode ser a superficialidade com a qual é tratada a variação linguística nas habilidades de língua inglesa da BNCC. No capítulo de língua portuguesa, por exemplo, o tema é exigido em todos os anos e é abordado no documento de forma bem mais detalhada e específica, diferente do capítulo de língua inglesa que exige o tema em apenas duas habilidades do 7º ano.

É importante também levar em consideração que essa é a primeira vez que o tema é trazido para os livros didáticos de língua inglesa e que tais problemas podem ser resolvidos em edições futuras, mas para que isso aconteça, mais que apenas textos isolados precisam ser acrescentados ao livro, é preciso que o livro se utilize da própria metalinguagem para abordar a variação linguística, com textos representativos das variedades abordadas, explicando qual variedade utiliza e por quê e, acima de tudo, não tratando uma variedade como sendo melhor ou pior que as outras, apenas utilizada em contextos diferentes.

#### ROTEIRO ANALÍTICO QUANTO À ABORDAGEM DA ‘VARIAÇÃO LINGUÍSTICA’ NAS OBRAS DE LÍNGUA INGLESA DESTINADAS AOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

| Referência bibliográfica da obra “X”   |                       |
|--|-----------------------|
| PERGUNTA   | Sim, não ou em parte? |
| 01. O livro didático trata da variação linguística?  |                       |
| 02. O livro didático aborda como os fenômenos extralinguísticos influenciam nas variações linguísticas?  |                       |
| 03. O tratamento se limita às variedades regionais?  |                       |
| 04. O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos escolarizados)?                                       |                       |
| 05. O livro didático separa a norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua? |                       |

|   |  |
|---|--|
| 06. O tratamento da variação no livro didático fica limitado ao sotaque e ao léxico ou também aborda fenômenos gramaticais?   |  |
| 07. O livro didático mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos de gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do certo e do errado? |  |
| 08. O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como um lugar de erro?   |  |
| 09. O livro didático aborda o fenômeno do preconceito linguístico?  |  |
| 10. O livro didático apresenta a variação linguística apenas para dizer que o que vale mesmo, no final das contas, é a norma-padrão?  |  |
| 11. A variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada?  |  |
| 12. A terminologia utilizada pelo livro se adéqua aos padrões científicos ao mesmo tempo em que é acessível ao aluno?   |  |
| 13. Há a utilização de gêneros textuais que sejam representativos das variantes linguísticas abordadas, em situações reais de uso?  |  |
| 14. Os fenômenos abordados estão coerentes com a realidade linguística do inglês?   |  |
| 15. O modo como a temática “variação linguística” é apresentado no livro didático atende ao que prescreve a BNCC?   |  |

**Fonte:** adaptado a partir do roteiro elaborado por Moura e Figueiredo (2017, p.88) a partir de Bagno (2007, p.125-139) e Lima (2014, p.123).

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. A variação linguística nos livros didáticos, In. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p.119-140.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em 03 nov. 2019.

FIGUEIREDO, Carla Regina de Souza; MOURA, Thaís Cristina de Almeida. Pra variar... o ensino da língua portuguesa em foco. In. GAMA, Anailton de Souza; GALINDO, Cláudia

Sabbag Ozawa; Brito, Ireni Aparecida Moreira (orgs.). **Práticas de língua, linguagem e literatura**. Nova Andradina, MS: Gama Editorial, 2017. p.78-100.

FRANCO, Cláudio de Paiva; TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. **Way to english for brazilian learners, 7º ano: ensino fundamental, anos finais**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2018.

FRANCO, Cláudio de Paiva; TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. **Way to english for brazilian learners: língua estrangeira moderna: inglês: ensino fundamental II**. São Paulo: Ática, 2015.

LIMA, Ricardo Joseh. Variação Linguística e os livros didáticos. In. MARTINS, Marcos Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p.115-131.

MALLMANN, Mariana Taís. **A BNCC na prática: o ensino de língua inglesa pautado por projetos pedagógicos**. Lajeado: 2018. 56 p. Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2356/1/2018MarianaTaisMallmann.pdf>>. Acesso em 03 nov. 2019.

SEIDLHOFER, Barbara. English as a lingua franca. **ELT journal**, v. 59, n. 4, p.339-341, 2005.

SM Educação (org.). **It fits: ensino fundamental: anos finais: 7º ano**. 3 ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

SM Educação (org.). **It fits: inglês, 7º ano: anos finais: ensino fundamental**. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

## ABORDAGEM DO FENÔMENO LINGUÍSTICO ROTACISMO EM OBRAS DE HÉLIO SEREJO: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO DA TROCA DE [L] POR [R]

Wanderléia Aparecida Maciel MATUOKA (UEMS-Dourados/CNPq)

Elza Sabino da Silva BUENO (UEMS-Dourados/FUNDECT)

**RESUMO:** O presente estudo objetiva observar e reconhecer fenômenos linguísticos variáveis, como traços fonológicos na troca da consoante /l/ por /r/ na fala de personagens do escritor Hélio Serejo, considerado um fenômeno linguístico recorrente no português popular e no português local. Na literatura linguística esse processo é denominado rotacismo e pelo fato de as obras de Serejo retratarem o cotidiano do homem da região fronteira, há necessidade de estudo que mostre a realidade do falar da fronteira. Para esse estudo foram selecionadas as obras *Caraí Ervateiro* e *Balaio de Bugre* e para sua execução recorreremos a teóricos dos estudos de linguagens como: Bagno (2003/2007), Bortoni-Ricardo (2004), Bueno e Silva (2012), Bueno (2018), Labov (1972/2008), Serejo (1990/1992), Tarallo (2007). A metodologia empregada foi a dos estudos sociolinguísticos variacionistas que trata a variação como um fenômeno comum às línguas vivas. Os resultados obtidos com as leituras foram importantes para reconhecimento dos fenômenos linguísticos na fala das personagens, além de sua contribuição para o processo histórico-linguístico e cultural do português e seus reflexos no ensino de língua portuguesa, considerando características da fronteira, uma vez que o contato entre as línguas na fronteira caracteriza o falar da região cujas influências também são notadas na escrita, em que é comum o falante transferir para escrita as marcas orais, como se verifica no discurso das personagens aspectos dessa cultura e dos costumes fronteirizos. Assim, conclui-se que essas marcas são elementos que evidenciam peculiaridades do povo, até mesmo em desacordo aos aspectos formais da língua, prescritos pelas gramáticas normativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de língua; Variação linguística; Línguas em contato.

### Introdução

Esta pesquisa analisa aspectos da produção escrita do escritor sul-mato-grossense Hélio Serejo, nascido em Nioaque-MS em 1912, e falecido aos 93 anos em Campo Grande, Capital do Estado, para reconhecer fenômenos linguísticos variáveis nas falas das personagens de Serejo, dando destaque ao rotacismo presentes nas obras *Caraí Ervateiro* (1990), *Balaio de Bugre* (1992).

A partir das obras citadas, a pesquisa buscou analisar fenômenos linguísticos caracterizados como traços fonológicos na troca da consoante [l] por [r] e outros fenômenos linguísticos variáveis, ao apontar características da região fronteira, já que o contato entre as línguas Espanhol, Guaraní e Português faladas na fronteira caracteriza o falar do povo simples e trabalhador, além de apresentar traços característicos da língua falada em região de fronteira.

Acredita-se na relevância desse estudo, uma vez que proporciona a possibilidade de

mostrar aspectos da cultura de um povo simples e trabalhador e de um linguajar característico da região de fronteira constituído a partir do contato entre pelo menos três línguas distintas.

Entende-se que as leituras realizadas a partir dessas obras foram de fundamental importância para caracterizar este falar, uma vez que analisa o reconhecimento dos fenômenos linguísticos e sua presença nas obras *Carai Ervateiro e Balaio de Bugre* de Serejo, além de sua importância para o ensino de língua em sala de aula.

O Objetivo geral da pesquisa foi reconhecer e analisar, nas obras de Hélio Serejo, fenômenos linguísticos variáveis, principalmente o rotacismo que consiste na troca de [l] por [r] a partir de sua representação na referidas obras. Como objetivos específicos buscou-se identificar o fenômeno do rotacismo e quais contextos fonológicos favorecem a sua ocorrência, no sentido de descrever o cotidiano do homem simples da região de fronteira e o processo de formação de outros fenômenos linguísticos variáveis, dando destaque ao rotacismo e seus reflexos no ensino de língua portuguesa.

A metodologia empregada na pesquisa foi a dos estudos sociolinguísticos variacionistas, Labov (1972) e Bueno e Silva (2012) que trata a variação linguística como um fenômeno comum e inerente a todas as línguas vivas e em processo de transformação no tempo e no espaço para atender às necessidades de comunicação do falante no processo da interação linguística.

Como instrumento de coleta de dados foram analisados os fenômenos linguísticos variáveis, dando ênfase ao rotacismo nas obras *Carai Ervateiro e Balaio de Bugre* de Hélio Serejo, em que o autor retrata fielmente a fala das personagens, mostra a vida do povo da fronteira em seu cotidiano, usa formas populares que respaldam essa cultura da fronteira, como citações de oralidade e emprego da troca de traços fonológicos da consoante [l] por [r] e seu contexto de uso nas obras citadas, no sentido de mostrar a cultura do povo simples da fronteira em contato com diferentes idiomas seus costumes e a cultura característica da fronteira.

Para a execução da pesquisa foram realizadas leituras das obras citadas, levantamento dos fenômenos linguísticos variáveis presentes nas referidas obras de Serejo, no sentido de analisar seu uso e sua relevância tanto na cultura como na língua falada na região de fronteira que recebe influências de outras línguas da região, como das línguas indígenas e da língua espanhola, possibilitando a compreensão do processo de transformação que as palavras sofrem para facilitar a comunicação entre os membros de uma determinada comunidade de fala (LABOV, 1972).



A seguir traçamos os caminhos teóricos da pesquisa com vistas a destacar os principais estudiosos das questões de variação e mudança linguística no falar fronteiriço e seu reflexo no processo de ensino aprendizagem de língua.

## 1 Caminhos teóricos da pesquisa

Pretende-se com esta pesquisa esclarecer lacunas acerca do fenômeno linguístico de rotacização que ocorre a partir da troca da consoante [l] por [r], tendo como exemplo: *planta > pranta, pública > pubrica, flauta > frauta* no português falado e sua representação nas obras de Serejo, no intuito de perceber o uso dessa variável na troca de fonemas, uma vez que esse fenômeno é comum e inerente a todas as línguas vivas e em processo e transformação, Faraco (2005). Assim, o rotacismo que consiste na troca da consoante [l] por [r] em alguns contextos linguísticos, aconteceu e continua acontecendo nas mais diversas regiões do país e participou do processo de formação da língua portuguesa ao longo dos séculos (BAGNO, 2003).

A justificativa para a abordagem desse fenômeno linguístico se deu a partir da sua percepção desde o princípio da língua, uma vez que ele se faz presente na formação e evolução e no modo como cada falante faz uso da sua língua materna. Assim, propõe-se uma análise das realizações de rotacismo a partir das obras *Carai Ervateiro e Balaio de Bugre*, de modo a mostrar o falar simples do morador da fronteira Brasil/Paraguai, a sua forma característica de expressar os aspectos culturais desse povo fronteiriço, por meio de sua fala, de seus costumes e de suas crenças (SEREJO, 1998).

Ao pesquisar a história da formação da língua portuguesa, observa-se que o uso desse fenômeno linguístico é muito comum, uma vez que o rotacismo se caracteriza em variedades não padrão e em áreas rurais do Brasil e, por isso, os falantes dessa modalidade da língua recebem uma carga maior de estigmatização e acabam por sofrer preconceito por parte dos falantes que fazem uso da variedade urbana da língua padrão (BAGNO, 2007), justamente por fazer uso de fenômenos diferentes na interação linguística.

As variações são exemplos de fenômenos linguísticos que atendem aos conceitos de heterogeneidade linguística comum à língua, uma vez que o histórico de variação e mudança linguística é abrangente e pode ser influenciado por fatores linguísticos internos ao próprio sistema da língua, ou por fatores extralinguísticos/sociais que podem ser verificados por meio

de variáveis como: sexo, idade, nível de escolaridade do falante, além da profissão do falante que também é um fator fundamental de diversidade linguística.

Nesse estudo, a ênfase foi dada aos fatores linguísticos e históricos, uma vez que, o português brasileiro sofreu modificações que vieram a culminar em um processo de variação. O que também deve ser ressaltado é que a utilização da forma hoje intitulada padrão na língua portuguesa, não traz ascensão social, pois esta é apenas mais uma modalidade da língua que o falante pode fazer uso para se comunicar, pois como afirma Bagno (2007, p. 69):

[...] se o domínio da norma culta fosse realmente um instrumento de ascensão na sociedade, os professores de português ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país, não é mesmo? Afinal, supostamente, ninguém melhor do que eles dominam a norma culta. Só que a verdade está muito longe disso como bem sabemos nós, detentor de grande influência política em sua região vai poder falar à vontade sua língua de “caipira” [...].

Dessa forma, a língua portuguesa em seu aspecto formal, não determina a classe social, nem a posição de nenhum indivíduo dentro da sociedade, uma vez que o processo de ascensão social também está vinculado a outros fatores como: nível de escolaridade, classe social do falante, oportunidade de poder estudar em boas escolas, acesso aos bens culturais (cinema, teatro, livros), entre outros.

Assim, de acordo com Faraco (2005), o rotacismo é um fenômeno linguístico comum no português falado no Brasil, mas ainda há pessoas que não tem esse conhecimento, tendendo a agir com preconceito diante do assunto, que segundo Bagno (2007) pode-se nomear de preconceito linguístico o uso desse fenômeno linguístico na oralidade e que seus reflexos também podem ser observados na escrita, de modo especial nas falas das personagens de Serejo, ao retratar o falar do homem matuto, trabalhador dos ervais.

A ocorrência de palavras como: *Frecha, pranta, probrema*, no falar de pessoas com menos escolaridade era usual no português antigo, inclusive pelo grande poeta Luís de Camões nos versos de sua obra Os Lusíadas: “*Doenças, frechas e trovões ardentes*” “*Nas ilhas de Maldiva nasce a pranta*”, esse fenômeno também ocorre na fala das personagens de Serejo, como podemos verificar no decorrer desse estudo.

Naquela época, o poeta não era criticado por fazer uso dessas expressões, uma vez que com o tempo, na tentativa de aproximar o português padrão do latim, essas palavras começaram a ser faladas. Todavia é importante esclarecer que há fundamentação científica para o uso desse

fenômeno.

Com essas informações pode-se aferir que nem tudo o que se ouve e que não está de acordo com as normas prescritas pela gramática normativa ou com a norma padrão da língua deve ser considerado “erro”. Nesse sentido, as falhas que ocorrem no fenômeno linguístico de rotacização a partir da troca da consoante [l] por [r] no português falado e sua representação nas obras de Serejo se dá para percebermos o uso dessas variáveis, uma vez que esse fenômeno linguístico é natural e inerente às línguas vivas.

Dessa forma, o uso do rotacismo é contínuo na oralidade, no sentido de refletir a variação linguística no processo fonético-fonológico de formação de palavras no português do Brasil, como em: *ecclesia*>*église*>*iglesia*>*igreja* entre outras construções formadas a partir da troca de [l] por [r].

Embora no Brasil haja uma unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças quanto à pronúncia de determinados fonemas e quanto ao uso de alguns fenômenos linguísticos, mas nem por isso esta maneira de falar está errada, e sim diferente, ou seja, o falante precisa adequar a sua maneira de falar ao contexto de uso da língua diante da situação de interação linguística (BUENO E SILVA, 2012), como uma forma de atuar na sociedade em que vive.

Sobre o assunto, Bagno (2007) salienta que o rotacismo em encontro consonantal é um aspecto das variedades estigmatizadas faladas pelas camadas da população que gozam de menos prestígio social em todo o Brasil. Já o rotacismo em final de sílaba é específico de umas regiões onde se fala o chamado “dialeto caipira” (interior de São Paulo e sul de Minas Gerais etc.) (BAGNO, 2007, p.145). Este fenômeno é um aspecto fonético-fonológico do português bastante estudado sob diferentes concepções e já fora aplicado nos primeiros tratados sobre o português brasileiro como um traço característico da língua falada no Brasil. Observe outros casos de rotacismo no campo fonético, apontado como um vício da linguagem conhecido por metaplasmo — um desvio da composição fonética da palavra (ex.: *alface* > “*arface*”; *Cláudia* > “*Cráudia*”; *flácido* > “*frácido*”; *blusa* > “*brusa*”).

Outro exemplo de metaplasmo, em que se verifica o rotacismo, é a metátese, que consiste na troca de sílabas de uma palavra, que também originou mudanças linguísticas na passagem do latim para o português (ex.: *semper* > *sempre*), e que pode refletir na oralidade, exemplos como: *perguntar* > “*preguntar*”; *depois* > “*despois*” e outros.

Estes desvios são característicos da linguagem corrente, tendências do registro oral a ser evitados na escrita, pela existência de normas mais rígidas de escrita.

Segundo Bagno (2013, p.66) “no conjunto de variedades estigmatizadas estão aquelas empregadas predominantemente pelos falantes das camadas sociais de menor poder aquisitivo e de menor escolarização”. No entanto, É nomeado por alguns autores esse conjunto de variedades como “norma popular” em oposição à “norma culta”.

Para a realização do rotacismo, acontece a troca da vibrante líquida [r], pela líquida lateral [l], muitas vezes deixando o termo com o mesmo sentido e, outras, diferenciando a sua significação. Como afirma Costa (2011, p. 16) ao ressaltar que no português brasileiro, a alternância entre consoantes líquidas pode ocorrer em dois contextos silábicos: no ataque complexo, em realizações como: *brusa*>*blusa*, em coda silábica, em realizações como: *purso*>*pulso*.

Além disso, a importância do rotacismo no falar do sul-mato-grossense é uma característica bastante particular no modo de falar local, porque ocorre especialmente com pessoas idosas, que reproduzem características relativas à troca da consoante [l] por [r] em que é possível observar influências do falar rural no linguajar dessas pessoas. Esta realidade pode ser comprovada se for levado em conta o fato de que a forma de expressar é de livre escolha do ser humano e reflete muito sobre a sua personalidade, sobre a sua identidade, sobre os seus gostos, suas preferências e sobre o contexto e o local em que o falante vive ou em que ele está inserido no momento da interação linguística.

Segundo Bagno (2010, p.17-18):

Uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares e que denegrir ou condenar uma variedade linguística equivale a denegrir e a condenar os seres humanos que a falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a maneira de falar, reflete o tipo de vida do falante, pois, esse traço linguístico enfatiza as diferenças de ordem social, e está relacionado, na maior parte dos casos, a pessoas da zona rural, com pouca ou nenhuma escolaridade conforme as palavras de (BORTONI-RICARDO, 2004).

Sendo assim, as marcas de oralidade podem ser definidas como elementos que auxiliam na construção, na coesão e na coerência do texto falado ou escrito. Funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto, mas também de seus interlocutores, revelando e marcando as condições de produção do texto (URBANO, 2003, p.86). Portanto, são palavras ou expressões, mais ou menos ajustadas e Serejo as aplica, com muita sabedoria e destreza, às vezes, até mesmo rompendo a norma padrão/culta prescrita pela gramática normativa, para transcrever uma estrutura própria da linguagem oral e representativa do falar do homem ervateiro da fronteira Brasil/Paraguai.

Acerca desse assunto Kato (1986) afirma que a escrita e a fala são realizações de uma mesma gramática, mas há variação na forma pela qual as atividades linguísticas são distribuídas nas diferentes modalidades, devido às diferenças temporais, sociais e individuais. Observa-se isso no *corpus* da nossa pesquisa que consiste no uso de rotacismo nas obras de Serejo.

Entende-se que cada falante possui sua maneira própria de falar e de expressar seus pensamentos, sentimentos e pontos de vista sobre determinados assuntos, seja por influência de aspectos extralinguísticos como idade, grupos sociais, pela região ou localidade em que o falante está inserido, que possui marcas linguísticas diferenciadas ou por aspectos inerentes ao próprio sistema linguístico, que podem variar para atender às necessidades reais do falante no processo da comunicação linguística.

Ressalta-se que essas influências linguísticas, características da oralidade, podem ser notadas na escrita, quando o usuário da língua transfere para a escrita, marcas características da modalidade oral da língua, como é possível verificar no discurso das personagens nas obras *Cará Ervateiro e Contos Crioulos*, de Serejo, em que estas deixam transparecer a cultura do povo simples, trabalhador residente em espaços fronteiriços.

Bortoni-Ricardo (2004, p.54) ressalta que a troca de [l] por [r] nos grupos consonânticos como em: *bloco>broco; problema>pobrema; plantei>prantei* é considerada um fenômeno estigmatizado na cultura urbana do Brasil. Acrescenta ainda a autora que se trata de traços típicos de falares rurais. Esse posicionamento de Bortoni-Ricardo vai ao encontro do nosso estudo, já que, em suas obras, Serejo retrata o falar do trabalhador rural, do homem ervateiro que vive na lida nas frentes de trabalho das plantações de erva mate, pois nos dizeres de Serejo (1992) de *Balaio de Bugre* emerge o homem comum, fruto da história de vida do “novo povo” no pós-guerra do Paraguai, em que é possível levantar diferentes fenômenos linguísticos

variáveis e característicos do falar local, inclusive influenciados pelas línguas em contato faladas na região, de modo especial os traços fonológicos da troca da consoante [l] por [r] no falar do homem fronteiro em *Carai Ervateiro e Balaio de Bugre* que mostra os costumes fronteiriços característicos do falar local.

Segundo Zumthor (2005), é possível encontrar, no texto escrito, “índices de oralidade” marcas iguais a oral e escrito, esses índices de oralidade podem ser analisados nas culturas de um determinado povo, grupo, etc., no qual se tem uma voz escrita que escuta a voz oral. Ainda conforme o autor (*op.cit.*) esses índices seriam ‘rumores’, “marcações”, resíduos da voz humana no texto escrito. Termos como “ler”, “ouvir”, “dizer”, “cantar”, presentes no texto escrito, que leva a um campo lexical movediço com traços característicos da modalidade oral da língua. O teórico nos faz pensar no conceito de “movência”:

A voz poética assume função coesiva e estabilizante sem a qual o grupo social não poderia sobreviver. Paradoxo: graças ao vagar de seus interpretes – no espaço, no tempo, na consciência de si –, a voz poética está presente em toda a parte, conhecida de cada um, integrada nos discursos comuns, e é para eles referência permanente e segura (ZUMTHOR, 2005, p.139).

Na definição de movência Zumthor fala de compilações nas quais cópias, traduções, adaptações – são uma verdadeira constelação movediça e conferem dinamismo à oralidade. As lendas orais em Serejo, os mitos, as credices, as anedotas são tipicamente favorecidos do estado de movência abordado por Zumthor (2005, p. 41), já que foram “confiados” à memória e à forma oral de retratar a cultura fronteira.

Existem outros tantos apelos aos valores vocais, que emanam da própria textura do discurso poético. Às vezes índices externos os confirmam, extratos de documentos anedóticos, relacionando-se a um ou vários textos e evocando-os em termos tais que o caráter vocal de sua “publicação” se destaca (ZUMTHOR, 2005, p.41).

As marcas de oralidade apresentadas nas obras de Serejo têm por finalidade evidenciar a linguagem dessa comunidade sul-mato-grossense obtida pelos falantes do português local, pois não apenas nas rodas de tereré está vigente o mundo dos ervais, mas também se encontra presente nos vocabulários, nas expressões fronteiriças faladas por esse povo simples, nos

contos, nas anedotas, nas crendices, e em outras expressões culturais.

As obras em questão retratam a cultura do estado de Mato Grosso do Sul, por meio de crônicas, relatos históricos, poesias, contos, comentários, ditos populares, críticas literárias e orações em que o autor descreve a fauna, a flora e os hábitos sul-mato-grossenses. Hélio, por sua vez, se utiliza da transcrição para caracterizar o falar local, de modo especial dos ervateiros da fronteira, do homem matuto desse sertão. Conforme Urbano (1999, p. 60), as marcas de oralidade são os elementos que ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado e deixa suas marcas no texto escrito.

Outro fenômeno linguístico abordado nesse estudo é o da *monotongação* que consiste na redução de ditongo, principalmente os ditongos [ei] e [ai] seguidos pelos fonemas /r/, /n/, /j/ e /x/ que tendem a ser reduzidos, tornando-se vogais simples /e/ e /a/ (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 56) que na visão da estudiosa (*op.cit.*) é um fenômeno linguístico com “raízes” da fala popular, encontrado também nas obras de Serejo, selecionadas para este estudo.

Conforme afirma Silva (2010, p. 69) percebe-se monotongação baseado em amostras extraídas do latim, como "a simplificação de um ditongo em uma vogal". (Ex.: fructu > fruto (arcaico) > fruto. Cristofolini (2011, p. 3) discorre sobre o assunto ao ressaltar que:

a monotongação é um processo fonético de larga extensão no português, tanto do ponto de vista sincrônico (evolução do latim) quanto diacrônico (considerando possibilidade de o ditongo ser constituído por dois núcleos silábicos consecutivos ou um núcleo silábico modificado pela semivogal).

Também são analisados outros fenômenos como apócope que vem a ser uma supressão de um fonema no fim da palavra; vocalização da consoante e assimilação. Que serão tratados de forma mais detalhada na parte do estudo das análises nos resultados da pesquisa, a seguir.

## 2 Análise dos dados e discussões dos resultados

Para obtenção dos resultados foram trabalhadas as duas obras de Serejo, uma vez que *Caráí Ervateiro* Serejo (1990) retrata a própria história da erva mate, com costumes fronteiriços de um povo com linguajar característico da fronteira Brasil/Paraguai. Já de *Balaio de Bugre* Serejo (1992) emerge o homem comum, fruto da história de vida do “novo povo” no pós- guerra do Paraguai. Segundo Serejo “Bugre briga e morre para defender o seu balaio. Tem- lhe estima imensa. É jóia preciosa que a natureza lhe deu”. O autor relata a importância do que é o balaio

para eles/os bugres<sup>54</sup>. Nessa obra foi possível levantar diferentes fenômenos linguísticos variáveis característicos do falar local influenciado pelas línguas em contato faladas na região. Podem-se verificar a seguir os fenômenos linguísticos pesquisados por meio de análises a partir dos preceitos de autores dos estudos de linguagens como: Faraco (2005), Serejo (1990/1992), Bagno (2007) Bortoni-Ricardo (2004) em que se destacam palavras ou expressões e a sua significação e uso no falar das personagens de Serejo.

Análises de fenômenos linguísticos variáveis, com destaque ao Rotacismo presentes nas obras de Serejo, em que palavras e expressões são encontradas na fala, muitas vezes sem intenção, os falantes realizam a troca da lateral pela vibrante, em que se percebe na expressão *Cabocra* a ocorrência do fenômeno linguístico rotacismo, a partir da troca da consoante [l] pela consoante [r] no português falado e sua representação em *Balaio de Bugre (1992)*, visto ser esse um fenômeno linguístico cujo uso é frequente e natural às línguas vivas e em processo e transformação, Faraco (2005).

Verifica-se também na expressão *Clavaram* que analisá-la percebe-se o fenômeno linguístico rotacismo na troca da consoante [r] por [l] e conforme Bortoni-Ricardo (2004, p.54) trata-se de um fenômeno linguístico estigmatizado na cultura urbana do Brasil, com traços típicos de falares rurais.

Quanto ao termo *plata* acontece influência do espanhol e o caso de rotacismo na língua portuguesa, ou seja, a troca da consoante [r] pela consoante [l]. No entanto, na frase *unas platitas* ocorre um caso de rotacismo, troca da consoante [r] pela consoante [l], a justificativa é que a influência da língua espanhola falada na fronteira deixa traços em expressões ditas em português.

Assim, na frase *glato placer* ocorre a influência da língua espanhola, e também o caso rotacismo que se dá nas duas palavras *glato* e *placer* em que ocorre a troca da consoante [r] pela consoante [l]. Percebe-se também o fenômeno linguístico rotacismo na palavra *cumplir*, em que ocorre a troca da consoante [r] por [l], lembrando que se trata de um contato entre as línguas espanhola e portuguesa, devido à região de fronteira com a língua hispânica.

Frases ou expressões analisadas na fala das personagens de Serejo que ocorre no contato de línguas da região fronteira, tal qual se pode perceber na frase *Muy divertido e Caliente* em que acontece o reflexo no ensino de língua pela característica da região fronteira, a partir do

---

<sup>54</sup> Bugre é uma denominação dada a indígenas de diversos grupos do Brasil por serem considerados não cristãos.



contato entre as línguas (Espanhola e Portuguesa) bastante frequente na região cujas influências são notadas também na escrita, permeada de marcas de oralidade, como se verifica no discurso das personagens de Serejo (1992, p.79). Na frase *A morte do Mitaí, sangue caboclo* do livro *Balaio de Bugre* de Serejo (p.81) acontece a influência do guarani no português, pois é uma característica falada nessa região de fronteira linguística entre o português e as línguas indígenas faladas em todo o estado de Mato Grosso do Sul. Já na frase *El patron de cara amarrada, nervioso e degustado*: pode-se observar a influência da língua espanhola no português, típico de região de fronteira com a língua hispânica.

Também foram analisadas palavras de origem tupi-guarani a partir das obras *Carai Ervateiro e Balaio de Bugre*, em que se analisa a palavra *Mitãrusu* que é de origem tupi-guarani e em língua portuguesa quer dizer *rapazote* entre 12 e 15 anos, isso ocorre devido às influências da língua guarani no português falado nessa região cuja fronteira se faz entre o português e as línguas indígenas. Do mesmo modo acontece na expressão *Kuimba 'e* que é uma palavra guarani e traduzida para a língua portuguesa, significa *homem*. Isso resulta devido à influência do contato entre o guarani e o português falado na zona de contato entre línguas.

Aliás, na palavra *Techangatá* que é de origem tupi-guarani, que na língua portuguesa significa milagre, isso acontece porque há uma influência da língua guarani no português falado na região. Além disso, nas obras de Serejo encontramos também palavras com características da modalidade oral da língua.

Nota que a palavra *Braba* é uma forma característica da oralidade, de expressar, em que o Serejo deixa transparecer a cultura do povo simples, comprometido com os costumes fronteiriços, com as crenças, Bagno (2007, p.69). Outra palavra é *Bâmo* em que ocorre a troca da consoante [v] pela consoante [b], característica de influência da língua espanhola no português falado na fronteira.

Temos também o vocábulo *Borborinho*, pois sendo uma característica da oralidade se reflete na escrita, além disso, o uso adequado seria *burburinho*, o que resulta é que muitas vezes o sujeito escreve e fala sem perceber a diferença entre fala e escrita, que são duas modalidades da língua com suas características e regras próprias, isto é, regras de uso da língua escrita e regras de uso de oralidade.

Os metaplasmos por apócope que vem a ser uma supressão de um fonema no fim da palavra, assim como ocorre nas palavras *morrê* > *morrer*, *lutá* > *lutar*, *sofrê* > *sofrer*, *escondê* >

esconder, gritá > gritar, acontece a supressão da consoante [r] que se reflete na escrita e também na oralidade, não reconhecendo o som do [“r”], como sendo o som de uma letra.

A supressão de vogais, como na expressão *Sôdade* em que há supressão de vogais, isso reflete a marca da oralidade na escrita, escrevendo da mesma forma que se fala.

Porém, ainda tratando da palavra *Sôdade*, o capítulo nove do livro “A língua de Eulália”, de Bagno tem como título *Sodade*, o autor aborda a questão das diferenças entre a língua falada e a língua escrita. Demonstra que a língua falada é mais dinâmica, encontra-se sempre em modificação e que a escrita é o contrário desta, ou seja, é mais conservadora. O autor ainda esclarece que a linguagem oral acompanha as mudanças culturais sofridas pelo homem e evolui com este à medida que a linguagem escrita permanece estagnada sofrendo pouca alteração, justamente por tratar-se de um registro escrito e formal que permanece para a prosperidade.

Outro fenômeno linguístico também analisado foi a vocalização da consoante, em que, de acordo com a escrita, em *Véio* acontece uma característica no modo de falar, e de se expressar, devido às marcas de oralidade na escrita, que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p.58) neste fenômeno ocorre a aplicação de uma regra: da vocalização da consoante lateral palatal /lh/, *velho*>*véio*.

Percebe-se também a frase *Tâmo chegano* expressa uma característica do jeito de falar, em que se verifica claramente a utilização do coloquialismo, isto é, ocorre a marca da oralidade na escrita, em que acontece também o fenômeno assimilação, onde *chegando*> *chegano*, com a redução da marca característica do gerúndio [nd]>[n].

Destacam-se também expressões com *monotongação* que consistem na redução fonética do ditongo a uma simples vogal, visíveis nas palavras *Minêros* > mineiros, *intêra* > inteira, *lôca* > louca, *deixô* > deixou, *mandô* > mandou, analisando-as percebe-se o fenômeno linguístico da monotongação por meio dos ditongos sofrem um processo de apagamento da semivogal que também é uma característica de falar das personagens das obras de Serejo, ou seja, a marca da oralidade na escrita, escrevendo da mesma forma que fala.

Fragmento retirado da obra de Serejo, em que neste parágrafo *La vida és assi mismo: trabajar, sufrir, tener alegrías, farrear, divertir-se com las mujeres e, con ejas, gastar o que gaño, e lo que no gaño...* Carai Ervateiro (1990, p.28), ocorre uma mescla das línguas espanhola com a portuguesa, devido ao modo de falar característico da região e do homem fronteiro.

## Considerações finais

Pela observação dos aspectos analisados nas obras de Serejo percebe-se que as leituras foram fundamentais para o reconhecimento de outros fenômenos linguísticos variáveis cujo destaque foi dado ao rotacismo tanto em *Caraí Ervateiro* como em *Balaio de Bugre*, em que ao se fazer uma reflexão acerca do ensino de línguas e as influências que essa língua recebe, tendo em vista as características da região fronteira, cujo contato entre o Espanhol, Guarani e Português é um fato, pois não há fronteiras linguísticas, uma vez que, as línguas adentram territórios e são faladas espontaneamente pelos povos, independente de sua língua materna, seus hábitos, seus costumes, suas crenças e sua cultura.

Dessa forma, essas obras tiveram um papel fundamental em nossa pesquisa, pois podemos observar desvios que ocorrem nos fenômenos linguísticos de rotacização a partir da troca da consoante [l] por [r] e também nos outros fenômenos linguísticos no português falado e sua representação nas obras de Serejo e no português local.

Quanto aos resultados obtidos, é importante ressaltar que essas análises foram fundamentais para o nosso estudo, visto que nossos objetivos foram alcançados, uma vez que, o rotacismo e os outros fenômenos linguísticos são bastante frequentes tanto nas falas das personagens de Serejo como no português falado nas diferentes regiões do país, de modo especial no português falado na fronteira, considerando o contato entre as línguas.

## Referências

- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 2007.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. **Gramática de bolso do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2013.
- BAGNO, M. **A língua de Eulália: novela sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2005. p. 42-117.
- BAGNO, M. **Nada na Língua é por acaso.** São Paulo: Parábola, 2010.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática portuguesa.** São Paulo: Saraiva, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M. de F. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala**

de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BUENO, E. S. da S.; SILVA, R. V. da. **Contribuições da pesquisa sociolinguística ao ensino da língua portuguesa no Brasil.** Edição atual - Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

BUENO, E. S. da S. *et alii*. Abordagem sociolinguística em livro didático de língua portuguesa: uma proposta de ensino com tirinhas. In: BUENO, E. S. da S.; TENO, N. A. C.; FREIRE, Z. R. N. dos S. **Práticas de ensino de linguagens: experiências do Profletras.** Curitiba-PR: Appris, 2018, p.61-74.

BUENO, E. S. da S. O uso dos marcadores agora e então: mecanismos discursivos da oralidade. In: **ANAIS do CIELL – Congresso Internacional de Estudos Literários e Linguísticos.** Três Lagoas - MS: UFMS, p. 281-286, 2008.

COSTA, L. T. **Abordagem dinâmica do rotacismo.** 2011. 200p. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

CRISTOFOLINI, C. Estudo da Monotongação de [ow] no falar florianopolitano: numa perspectiva da sociolinguística acústica. Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista ABRALIN**, 10, n. 1, p. 205-229, jan./jun.2011. Disponível em:<<http://www.abralin.org/site/data/uploads/revistas/2011-vol-10-n1/carla-cristofolini1.pdf>>.

FARACO, C. A. **Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas.** São Paulo: Parábola, 2005.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

LABOV, W. **Modelos Sociolinguísticos.** Madrid: ediciones Cátedra, 1983.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** Madrid: Cátedra, 1972.

MOURA, D. **Diversidade linguística e preconceito racial.** Revista da ABRALIN, Recife, v.1, n.17, p. 49-51,1995.

SEREJO, H. **Caraí Ervateiro.** Tupi Paulista, São Paulo: Versiprosa, 1990.

SEREJO, H. **Balaio de Bugre.** Edição Especial. Tupã: Cingral, 1992.

SILVA, J. P. **Gramática histórica da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2010.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística.** São Paulo: Ática, 2007.

URBANO, H. **Variedades de planejamento no texto falado e no escrito.** São Paulo: Humanitas, 1999.

ZUMTHOR, P. Ensaio: A poesia e o corpo. In **Escritura e nomadismo: entrevistas e ensaios.** São Paulo. Ateliê Editorial, 2005.

## QUESTÕES POLÊMICAS NA MÍDIA *ONLINE*: UMA ANÁLISE DO DISCURSO CITADO SOB A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA BAKHTINIANA

Guilherme Escolarte de OLIVEIRA<sup>55</sup> (G-UEMS/Dourados)  
Geraldo José da SILVA<sup>56</sup> (UEMS)

**RESUMO:** Este artigo trata da análise do discurso citado, principalmente do discurso indireto, na elaboração de reportagens que abordam sobre a intervenção militar no estado do Rio de Janeiro no ano de 2018. Levando em conta o tema polêmico e a manifestação de diferentes pontos de vista de representantes civis e militares acerca da questão, fazer uma leitura que vá além da linearidade na narrativa jornalística justifica a análise realizada. Para o registro dos acontecimentos, o jornal traz para si a responsabilidade de interpretar os fatos e informá-los ao leitor como simulacro da verdade. Os objetivos deste trabalho são: a) verificar o uso do discurso citado, em específico do discurso indireto, em reportagens sobre a questão da intervenção militar no Rio de Janeiro no ano de 2018 veiculadas nos jornais *online Portal G1* e *Folha de São Paulo*; e b) analisar os efeitos de sentido que esse recurso linguístico-discursivo pode produzir no leitor. Para alcançar os objetivos pretendidos, fez-se necessário um percurso metodológico elegendo uma reportagem de cada jornal nominado para demonstrar a análise desse gênero textual sob a perspectiva da linguística enunciativa bakhtiniana. Os estudos bakhtinianos apontam que todo discurso provém de outros discursos e, com isso, assume valor dialógico. Os resultados mostram que o uso do discurso citado é constitutivo nessa modalidade textual e serve para imprimir grau de verdade e como uma tentativa de isenção do locutor/repórter diante do que é dito/escrito na mídia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intervenção militar; Mídia *online*; Discurso citado; Linguística enunciativa; Bakhtin

### INTRODUÇÃO

Em toda e qualquer sociedade há que se ter ordem e respeito entre os sujeitos que constituem uma dada comunidade. A negligência e ausência de direitos e deveres inerentes à convivência social podem gerar conflitos de toda natureza. O mundo tem presenciado, ao longo do tempo, as mais diversas formas de violência. Uma delas é a violência urbana. No Brasil, esse fenômeno revela-se preocupante e recorrente. Considerando essa situação, um dos temas que merece atenção é o fato da intervenção militar ocorrida no Rio de Janeiro em 2018. Diante dessa realidade, a imprensa assume o compromisso de interpretar os fatos e de informar aos leitores

---

<sup>55</sup> [guilhermescolarte@gmail.com](mailto:guilhermescolarte@gmail.com) (G-UEMS/Dourados-MS)

<sup>56</sup> [geraldo@uems.br](mailto:geraldo@uems.br) (UEMS/Dourados-MS)

os acontecimentos, podendo ou não influenciar a opinião pública. O locutor/repórter, para compor as matérias, utiliza-se de recursos linguístico-discursivos, principalmente do discurso citado.

Isto posto, este artigo trata da análise do uso do discurso citado, principalmente do discurso indireto, na confecção de notícias e reportagens sobre a intervenção militar no Rio de Janeiro em 2018. O *corpus*<sup>57</sup> de partida analisado compõe-se de 20 matérias, sendo 10 (dez) do *Portal G1 online* e 10 (dez) da *Folha de S.Paulo online*, veiculadas nos meses de fevereiro e março de 2018. A título de ilustração de análise da narrativa jornalística, sob a perspectiva da Linguística enunciativa bakhtiniana, elegemos duas reportagens do conjunto de textos mencionado, sendo uma reportagem de cada portador. Têm-se como objetivos verificar o uso do discurso citado na narrativa informativa jornalística e analisar os efeitos de sentido que podem produzir no interlocutor/leitor.

O exercício de uma leitura crítico-reflexiva de textos de circulação social requer leitores competentes que considerem o implícito além das entrelinhas. Como o jornal se apresenta como interpretador da realidade e também traz os pontos de vista sobre fatos ocorridos na sociedade, ler, nesta perspectiva, justifica o empenho feito neste trabalho. Acreditamos que os estudos enunciativos bakhtinianos nos instrumentalizam para a leitura da palavra que assume dimensão dialógica contextualmente situada. Como a narrativa seja literária ou jornalística comporta o discurso alheio em suas materialidades linguísticas e, por conseguinte, discursiva, o uso do discurso citado é fulcral no ato enunciativo. Vale lembrar que a enunciação implica instâncias que envolvem “eu+aqui+agora”. Ressaltamos que nosso propósito é fazer uma análise estritamente do ponto de vista linguístico-discursivo. Não é nosso fito discutir a questão da parcialidade ou não no texto jornalístico.

Para subsidiar as discussões e análise, elegemos como aporte teórico a Linguística enunciativa sob a ótica dos estudos de Bakhtin. Para o teórico russo, todo discurso é composto de outros discursos. Nesta perspectiva, os enunciados provêm de alguém e são dirigidos a outro alguém, sempre numa relação interativa e, por conseguinte, dialógicos. Para a realização do

---

<sup>57</sup> O *corpus* de partida desse trabalho é o utilizado em uma pesquisa desenvolvida na modalidade de Iniciação Científica/Propp/UEMS, ano 2018/2019. Vale ressaltar que, por uma questão didática, foram eleitas duas reportagens (uma de cada portador) para a análise demonstrativa no IV Congresso de Línguas e Literaturas da UEMS/Dourados-MS (IV COLÍTERAS) realizado de 21 a 23 de outubro de 2019, na Cidade Universitária de Dourados-MS.

artigo em tela, fez-se necessário um percurso metodológico, no qual foi feita uma revisão bibliográfica sobre a enunciação a partir da perspectiva teórica bakhtiniana. Em seguida, apresentamos duas reportagens que tratam da intervenção militar no Rio de Janeiro no ano de 2018, sendo uma cada mídia já mencionada. Como critérios avaliativos, considera-se o uso discurso citado, em especial do discurso indireto, na elaboração das matérias, envolvendo o título e o todo textual. Os resultados mostram que o uso do discurso citado na enunciação jornalística é constitutivo e arrazoa o locutor/repórter a escrever/dizer o que escreve/diz na mídia.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Linguagem jornalística e enunciação: noções gerais

O texto jornalístico é um meio de informação muito necessário na sociedade. A veiculação de notícias e reportagens sobre fatos ocorridos na comunidade alimenta a curiosidade e a necessidade dos leitores/interlocutores de estarem em sintonia com a realidade.

Assumindo a função de interpretante dos acontecimentos, o jornal pode desempenhar papel informativo e, também, de formador de opinião. Os manuais de redação jornalística instruem o locutor/repórter a utilizar uma linguagem objetiva, simples e clara. Além disso, a narrativa jornalística deve apresentar encadeamento lógico de ideias e revelar fatos com clareza e exatidão. Vale lembrar que o locutor/repórter, responsável pela enunciação jornalística, é um indivíduo sócio-historicamente situado e que, de alguma forma, pode deixar transparecer algum juízo de valor sobre o que diz/escreve. Nesta perspectiva, vale o alerta de Bahia (1990, p.52) ao afirmar que “o repórter constrói a história segundo um esquema de seleção por ordem de importância”.

Em se tratando da validade de um jornal impresso ou virtual, cabe destacar que um jornal só tem razão de ser se for lido. Assim, a palavra é a arma para a conquista de mentes e corações dos interlocutores/leitores. Com isso, a coleta de informações precisas, acuradas e aprofundadas deveria ser o foco central do jornalismo e, sempre, ouvir os dois lados de uma dada questão circunstanciada. Nesta esteira de reflexão, Discini (2003) argumenta que cada página de jornal tem sua feição e é como se fosse um chamariz ao seu leitor. Para a autora,

Um sujeito leva outro a querer e dever entrar em conjunção com um objeto de valor, o valor de uma totalidade, aqui sobremodalizado por *saber informações de uma dada realidade*. Este é o programa narrativo de base, em que representa esse espetáculo do fazer midiático de qualquer jornal [...] (DISCINI, 2003, p.118).

A contribuição de Discini (2003) nos alerta que um destinador pode influenciar um destinatário que, seduzido, se sente informado acerca da realidade e, assim, se inclui nessa dada realidade.

A título de esclarecimento a respeito da narrativa jornalística (notícias e reportagens) achamos pertinente algumas informações. Segundo o *Manual de Redação e Estilo* de Eduardo Martins (1997, p. 254-255), a reportagem pode ser considerada a própria essência de um jornal e difere da notícia pelo conteúdo, extensão e profundidade. A notícia, de um modo geral, descreve o fato e, no máximo, seus efeitos e consequências. Vale lembrar que a reportagem parte da notícia e desenvolve uma investigação mais abrangente dos fatos ao passo que a notícia centra-se na apresentação dos fatos sem esgotá-los.

Outro elemento estruturante na elaboração de notícias e reportagens é o lide. Como é sabido, o lide tem função conativa e vocativa, trazendo os pontos principais de uma notícia/reportagem e tem como norte responder as perguntas: o quê? quem? quando? onde? como? por quê? Embora sejam importantes elementos estruturais de um texto informativo, Bahia (1990, p.53) pondera que o interesse pela notícia não se restringe às questões apresentadas no *lead*, visto que outros requisitos também são relevantes são igualmente importantes como linguagem direta e clara e precisão dos fatos informados aos leitores.

Partindo do ponto de vista de que a narrativa jornalística comporta outras vozes (atores sociais) e que o locutor/repórter incorpora o discurso de outrem nesse tipo de enunciação, ressaltamos que o discurso citado assume dimensão constitutiva e dialógica na arquitetura das matérias. Para a introdução do discurso alheio na enunciação jornalística, o locutor/repórter usa o discurso citado. Esse tipo de discurso é acrescentado na notícia/reportagem por meio do uso do discurso direto e do uso do discurso indireto. Além desses tipos de discurso, as aspas e os verbos *dicendi* também são otimizados na confecção das matérias.

Em consonância com os pressupostos teóricos postulados por Bakhtin, no que concerne a enunciação como sendo a língua em uso, entende-se que a enunciação é essencialmente produto da interação social. A esse respeito, Bakhtin/Volochínov (2004, p.



112) afirmam que “a enunciação é o produto entre dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído por um representante médio do grupo ao qual pertence o locutor”. Corroborando esta reflexão, os autores acrescentam que:

toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 112)

Considerando o *corpus* analisado, textos de cunho polêmico, que trazem pontos de vista distintos sobre a questão da intervenção militar no Rio de Janeiro em 2018, percebe-se que na materialidade linguística desses discursos há nuances dialógicas que nos remetem aos estudos bakhtinianos. Assim, convém destacar que “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 123).

Como se vê, os enunciados podem comportar diversas vozes, assumindo o caráter dialógico. Partindo desse princípio, pode-se dizer que os discursos são resultados de outros discursos. Para a demarcação de diferentes vozes/pontos de vista em uma enunciação oral ou escrita, o locutor responsável pelos enunciados lança mão do discurso alheio. Tendo em vista a possibilidade de a presença de diversas vozes num enunciado, representando posições ideológicas distintas sobre um dado tema/assunto, Bakhtin (2010) destaca que:

Em um artigo científico, em que são citadas opiniões de diversos autores sobre um dado problema – algumas para refutar, outras para confirmar e completar -, temos diante de nós um caso de inter-relação dialógica entre palavras diretamente significativas dentro de um contexto. As relações de acordo-desacordo, afirmação-complemento, pergunta-resposta, etc. são relações puramente dialógicas, mas não são, evidentemente, relações entre palavras, orações ou outros elementos da enunciação, mas relações entre enunciações completas (BAKHTIN,[PPD] 2010, p. 215).

Levando em conta que a enunciação jornalística não é monofônica, o locutor/repórter lança mão do discurso de outrem na elaboração de notícias e reportagens, fazendo com que esse tipo de narrativa assuma dimensão dialógica. Nesta perspectiva, a incorporação do

discurso alheio na escrita midiática é feita por meio do uso do discurso citado, via discurso direto e discurso indireto. Vale lembrar que outros recursos linguísticos como o uso de aspas e dos verbos *dicendi*<sup>58</sup> também são estruturantes.

No discurso direto, tem-se que o discurso do outro é transportado para o enunciado tal qual como foi dito pelo ator social e pode desempenhar função de marcação de grau de verdade. No discurso indireto, o locutor apresenta a voz do outro como se fosse uma tradução, uma interpretação, daí o caráter analisador deste tipo de discurso. Nesta esteira reflexiva sobre a palavra do outro no enunciado, sob responsabilidade de um locutor, Bakhtin (2010) esclarece que:

O enunciado do outro e a palavra do outro, conscientemente percebidos e distinguidos em sua alteridade, e introduzidos em nosso enunciado, incumbe-lhe algo que se poderia qualificar de irracional do ponto de vista do sistema da língua, e em particular, do ponto de vista da sintaxe. [...] A entonação que demarca o discurso do outro (assinalada pelas aspas no discurso escrito) é um fenômeno de um tipo particular: é como que a transposição da alternância dos sujeitos falantes para o interior do enunciado. [...] Desse modo, o discurso do outro possui uma expressão dupla: a própria, ou seja, a do outro, e a do enunciado que o acolhe (BAKHTIN, 2010, p. 318).

Em conformidade com o exposto na citação de Bakhtin (2010) acima, Fiorin (2008) reforça a ideia de que os discursos são dialógicos e comportam outros discursos seja no enunciado oral ou escrito. Sobre isso, Fiorin (2008, p. 19) menciona que:

Um objeto qualquer do mundo interior ou exterior mostra-se sempre perpassado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros; dá-se a conhecer para nós desacreditado, contestado, avaliado, exaltado, categorizado, iluminado pelo discurso alheio. Não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam. Por conseguinte, toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras.

---

<sup>58</sup> Os verbos *dicendi* (elocução) são de fundamental importância linguístico-semântico-discursiva na arquitetura da narrativa jornalística. Em Neves (2000, p. 47-49), encontra-se que “verbos de elocução são verbos introdutórios de discurso (discurso direto ou discurso indireto)”. “No discurso direto, o falante tem uma responsabilidade muito menor sobre a oração completiva, que é uma citação direta. [...] O discurso indireto não envolve citação literal do que o sujeito diz, mas constrói uma paráfrase pela qual o falante assume a responsabilidade do que é referido [...]”. A autora destaca que os verbos **falar** e **dizer** assumem dimensão de neutralidade e têm a função de mostrar quem está com a palavra na narrativa.

Em Bakhtin/Volochínov (2004), tem-se que o discurso citado é parte constitutiva do discurso, visto que é o discurso no discurso e, por conseguinte, a enunciação na enunciação. Nesta perspectiva, os autores alertam que:

A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 144-145).

A citação dos autores nos permite inferir que no discurso direto tem-se o içamento do discurso alheio com a maior conservação possível. Já no discurso indireto, o locutor faz uma interpretação do discurso de outrem, deixando transparecer comentários sobre o dito, por meio da análise de expressão<sup>59</sup> e de conteúdo<sup>60</sup>. Nota-se que o discurso citado incorporado ao enunciado, seja literário ou jornalístico, pode produzir efeitos de sentido com o intuito de adesão do leitor/interlocutor. Nessa dinâmica do uso do discurso citado, Bakhtin (2010) adiciona:

Mas um autor pode usar o discurso de um outro para os seus fins pelo mesmo caminho que imprime nova orientação semântica ao discurso que já tem sua própria orientação e conversa. Nesse caso, esse discurso, conforme a tarefa, deve ser sentido como o de um outro (BAKHTIN, [PPD]2010, p. 216).

Como se vê, a enunciação jornalística é permeada de discursos (pontos de vista) distintos sobre os fatos ocorridos na sociedade. No bojo dos acontecimentos, os temas polêmicos são muito férteis para a análise balizada na perspectiva teórica da linguística enunciativa sob a ótica de Bakhtin. Dessa forma, notícias e reportagens são tidas como *lócus* de manifestações de vozes sociais (discurso de outrem) na elaboração das matérias. Recursos linguístico-discursivos como o discurso citado são constitutivos na arquitetura dos textos de

---

<sup>59</sup> “a variante analisadora do conteúdo abre grandes possibilidades às tendências à réplica e ao comentário no contexto narrativo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p.161-162).

<sup>60</sup> “integra na construção indireta as palavras e as maneiras de dizer do discurso de outrem que caracterizam a sua configuração subjetiva e estilística enquanto expressão.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p.161-162).

circulação social e podem produzir efeitos de sentido, considerando-se a dimensão dialógica e interativa entre os atores sociais envolvidos na enunciação sócio-historicamente situados.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS

Como percurso metodológico, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre a enunciação sob a ótica da teoria de Bakhtin. Em seguida, fez-se uma busca por notícias e reportagens que tratavam da intervenção militar no Rio de Janeiro no ano de 2018. O *corpus* é composto de 20 (vinte) matérias, sendo 10 (dez) do *Jornal Folha de São Paulo online* e 10 (dez) do *Portal G1*, veiculadas entre os meses de fevereiro e março de 2018.

A análise dos dados foi feita em dois momentos: 1) análise global do montante de matérias, extraíndo as principais informações e destacando as vozes presentes nesses textos. Além disso, analisa-se o uso do discurso citado e os efeitos de sentido que este recurso linguístico pode produzir no leitor. 2) a título de ilustração neste artigo, foi selecionada uma reportagem de cada jornal para análise pontual do uso do discurso citado, com ênfase ao discurso indireto.

#### 3.1 Análise global do *corpus*

As 10 (dez) notícias/reportagens do portal *G1 online* demonstram, de uma maneira geral, a visão de pessoas e órgãos importantes que se situam em cenários distintos, como o político e o acadêmico, sobre a intervenção federal no Rio de Janeiro no ano de 2018. As reportagens, em sua grande maioria, são de pouca extensão e objetivas. Nota-se que o locutor/repórter faz uma seleção dos informes que julga relevantes ao interlocutor/leitor. Do ponto de vista informacional, percebe-se que o locutor/repórter apresenta a questão da intervenção militar no Rio, trazendo com maior ênfase os pontos de vista favoráveis. Isso fica demonstrado nas vozes de autoridades civis e militares e, também, de alguns empresários.

As 10 (dez) notícias/reportagens do jornal *Folha de São Paulo online* expõem, de forma global, como o Governo e os responsáveis pela intervenção federal no Rio de Janeiro atuam e agem em relação ao ocorrido na cidade carioca no que tange ao tema central das reportagens expostas (a intervenção). Várias opiniões são trazidas ao interlocutor/leitor mostrando os lados positivos e negativos da medida de intervenção.

##### 3.1.1 Análise ilustrativa de uma reportagem do (*Portal G1 online*)

A reportagem intitulada “Intervenção na segurança do RJ divide opinião de parlamentares” é composta de 11(onze) parágrafos e apresenta pontos de vista de parlamentares e outros órgãos em relação à intervenção. Há parlamentares que defendem a ideia de que o Rio necessita urgentemente de uma saída para a situação desesperadora em que se encontra. Por outro lado, alguns parlamentares questionam a validade e a eficiência das medidas em discussão. Além disso, órgãos não governamentais se posicionam de forma contrária à intervenção, alegando que este tipo de providências não é suficiente para a resolução dos problemas dos cariocas.

**(Texto do Portal G1) Intervenção na segurança do RJ divide opinião de parlamentares**

‘Alguma coisa precisava ser feita. Eu votarei a favor’, afirmou Miro Teixeira. ‘Medida de exceção deve durar o mínimo possível’, disse Humberto Costa.

**Jornal Nacional - Edição do dia 16/02/2018**, 16/02/2018 21h30 - Atualizado em 16/02/2018 21h51

[§1] A decisão do Governo Federal de intervir na segurança pública do Rio repercutiu entre políticos e representantes da sociedade civil. Houve manifestações contra e a favor da medida. No Congresso, os presidentes da Câmara e do Senado disseram que vão agilizar a votação.

[§2] A repercussão começou antes mesmo da divulgação do decreto. Deputados apoiando a intervenção, falando da situação dramática e grave do Rio. “A população do Rio de Janeiro precisava de algo desse tipo. Porque todo mundo anda assustado. Então, alguma coisa precisava ser feita. Se essa é uma decisão perfeita é outra coisa, é diferente. Se vai dar certo plenamente é outra história. Agora, é uma tentativa, nós temos que apoiar. Eu votarei a favor”, diz Miro Teixeira, REDE-RJ.

[§3] Parlamentares disseram que a intervenção foi a saída que restou para os governos federal e do Rio. “É um assunto de extrema importância para a população. A população do Rio de Janeiro está insegura, está amedrontada, e vai aceitar, com certeza, majoritariamente, apoiando a intervenção federal. Agora, é necessário que essa intervenção apresente resultados eficientes e eficazes para atender às expectativas da população. Vamos acreditar que vai dar tudo certo”, afirma o senador Raimundo Lira, do PMDB-PB.

[§4] Mas houve críticas. Parlamentares disseram que outras medidas poderiam ser adotadas. “Eu sempre sou, digamos assim, um pouco avessa aos radicalismos, às medidas extremas quando você tem outras opções. Como eu falei, a própria convocação da Força Nacional para operar emergencialmente”, afirma a senadora Ana Amélia, do PP-RS.

[§5] O PT anunciou que os deputados e senadores do partido vão votar contra o decreto. “A intervenção não vai resolver definitivamente os problemas, porque no Rio é necessário uma reforma, uma renovação, de todo aparato policial - polícia civil, polícia militar - e isso não se resolve com intervenção de um ano ou de seis meses”, afirmou o senador Humberto Costa, do PT-SE.

[§6] O presidente da Câmara disse que a intervenção é uma medida excepcional para um momento extremo. “O mais importante para o sucesso dessa decisão é que o planejamento seja bem pensado, bem articulado e que a execução das ações tenham efetividade. Nas nossas

circunstâncias, sem dúvida nenhuma, esse talvez seja o único caminho, a última oportunidade que nós temos de recuperar o estado carioca, o estado fluminense, o estado do Rio para nossa população”, disse Rodrigo Maia, do DEM-RJ.

[§7] O presidente do Senado afirmou que o decreto deixa clara a necessidade de uma parceria entre os governos. “A intervenção é uma demonstração de que os estados sozinhos não estão tendo condições do combate verdadeiro ao crime organizado. A Constituição Federal é clara, diz que tráfico de drogas e tráfico de armas cabe à União”, afirmou Eunício Oliveira, do MDB-CE, presidente do Senado.

[§8] A presidente do Supremo Tribunal Federal, ministra Cármem Lúcia, não comentou a decisão do presidente Michel Temer. A procuradora-geral da República, Raquel Dodge, disse que foi um ato do Executivo e que não há o que dizer. Muitos especialistas disseram que não havia outra saída, que a intervenção na área de segurança do Rio era inevitável. Outros têm dúvidas.

[§9] “É uma medida extrema, é uma medida que a gente não viu acontecer no Brasil, que possivelmente se justifica diante da gravidade da situação. Agora o problema não é o amanhã, o problema não é daqui a um mês o problema é: nós vamos fazer uma alteração, uma mudança, substancial na lógica de se pensar em segurança pública no Brasil e no Rio de Janeiro especificamente?”, questiona Rafael Alcadipani, professor de administração da Fundação Getúlio Vargas.

[§10] O presidente da ONG Viva Rio defendeu a intervenção. Ele disse que o Exército deveria atuar no Rio como uma força pacificadora, como fez na missão de paz no Haiti. “Há uma crise de segurança profunda, uma desorganização das forças de segurança e das forças da legalidade. Eu acho que as forças armadas são o recurso que a nação tem, que o Brasil tem, e eu não acho que ela esteja formada para a guerra, essa é uma noção antiga. Elas estão aí para garantir a democracia, um fundamento da estabilidade do estado, do seu funcionamento e da ordem que permitem a lei funcionar”, afirma Rubem César.

[§11] A organização internacional Human Rights Watch declarou que o Rio de Janeiro tem que aperfeiçoar a atuação da polícia e que, para isso, precisa de um especialista em polícia, não um especialista em guerra.

### 3.1.1.1 Análise do título e da manchete (reportagem do *Portal G1 online*)

O título da reportagem “Intervenção na segurança do RJ divide opinião de parlamentares” é produtivo para a análise em questão, visto que há marcas de polêmica em torno do tema e isso é garantido pela forma verbal “divide”. Nota-se um jogo de forças e de opinião que é demonstrado na manchete, trazendo duas vozes em discurso direto, e que representa ponto de vista distinto sobre a intervenção “‘Alguma coisa precisava ser feita. Eu votarei a favor’, afirmou Miro Teixeira. ‘Medida de exceção deve durar o mínimo possível’, disse Humberto Costa”. Dessa forma, fica evidente a tensão que o assunto promove. Feito isso, passamos a análise por parágrafo da reportagem.

### 3.1.1.2 Análise por parágrafo (reportagem do *Portal G1 online*)

O primeiro parágrafo apresenta o tema da notícia e anuncia, com o verbo “repercutir”, o decreto de intervenção e indica quais são as vozes sociais que atuaram ao longo do texto (políticos e representantes da sociedade civil). Indicando a localidade, Congresso, e quem serão os próximos declarantes, o repórter começa a tratar do assunto, referenciando-se com o verbo “dizer”, dando total credibilidade à fala dos declarantes.

No segundo parágrafo, a voz dos apoiadores já é colocada em pauta, com o locutor/repórter utilizando-se de discurso direto e uso de aspas para reproduzir a voz de um dos apoiadores da intervenção, Miro Teixeira, “Se vai dar certo plenamente é outra história.[...] Eu votarei a favor”, diz Miro Teixeira. REDE-RJ.

Com o verbo de elocução “dizer”, no terceiro parágrafo, mais um ponto de vista favorável à intervenção é apresentado em discurso direto “[...] Vamos acreditar que vai dar tudo certo”, afirma o senador Raimundo Lira, do PMDB-PB. O locutor/repórter traz a voz do senador que defende a medida tomada pelo governo federal e estadual, mas faz um alerta de que a tomada de decisão de ambos os governos devem produzir resultados eficazes.

No quarto parágrafo, iniciam-se os discursos contrários à intervenção demarcados com o trecho “Mas houve críticas.” O locutor/repórter apresenta uma voz contrária às medidas interventivas em questão. Esta voz é a da senadora Ana Amélia, do PP-RS, que não acredita em atitudes radicais quando se podem buscar outras soluções para os problemas. Ao mostrar o ponto de vista da senadora em discurso direto e usando a forma verbal “afirma”, o locutor/repórter procura imprimir grau de verdade e atribui o crédito da informação ao discurso alheio que é incorporado a este parágrafo.

Mais uma voz contrária à intervenção é trazida no quinto parágrafo. O locutor/repórter destaca o ponto de vista desfavorável às medidas de segurança propostas para solucionar a crise da segurança no Rio. Tem-se o discurso do PT representado pelo senador Humberto Costa, do PT-SE. Este parágrafo é estruturado em discurso indireto, com o anúncio da posição do partido PT, e com o discurso direto, ratificando a aversão à intervenção. O uso das formas verbais “anunciou” e “afirmou” desempenham função de declarar e confirmar a posição do PT com relação ao tema.

Diante da tensão do assunto em tela, no sexto parágrafo, tem-se a ponderação do presidente da Câmara, Rodrigo Maia, DEM-RJ, deixando transparecer que também é a favor da intervenção. A posição de Rodrigo Maia é colocada em discurso indireto e discurso direto

na elaboração do parágrafo. O verbo *dicendi* “dizer” rege os tipos de discurso utilizados para promover crédito ao dito de outrem incorporado na narrativa jornalística.

O sétimo parágrafo destaca a posição de Eunício Oliveira, presidente do Senado, como também apoiador da intervenção. O repórter apresenta a voz do parlamentar com o uso dos discursos indireto e direto, sugerindo uma tentativa de isenção frente ao dito alheio, uma vez que quem diz isso é o outro e não ele. O verbo de elocução “afirmar” sugere a ideia de total responsabilidade dos enunciados da voz representada em favor das medidas intencionadas pelos governos imbricados na situação.

No parágrafo oito, tem-se a manifestação de outras vozes sobre o tema em debate. Carmen Lúcia, presidente do STF, não emite juízo de valor sobre a decisão de Michel Temer. Já Raquel Dodge diz que não há o que comentar sobre a questão, visto que é um ato do Executivo. Vê-se que o discurso que rege a construção deste parágrafo é o discurso indireto com a função interpretante dos pontos de vista das autoridades envolvidas. Fica-nos que essa estratégia de articulação textual intenciona a adesão do leitor/interlocutor ao que está sendo exposto pelo locutor/repórter.

O nono parágrafo é demarcado por um discurso que reprova a medida. Com o verbo *dicendi* “questionar”, uma voz civil, Rafael Alcadiapani (FGV), coloca em dúvida o que está sendo proposto, deixando para o leitor uma impressão de que a decisão deve ser revista e levar em consideração se o decreto é realmente vantajoso para todos.

No décimo parágrafo, com o verbo *dicendi* “defender” tem-se a posição do presidente da ONG Viva Rio declarando-se em defesa da intervenção. As informações são apresentadas em discurso indireto e discurso direto. O locutor/repórter faz um jogo sintático-semântico com verbos de elocução como é o caso de “defendeu” que pode funcionar como ação de julgamento e avaliação acerca de algo e “acho” que pode desempenhar função de juízo de valor e declaração assumindo uma possibilidade de análise sobre algo. O responsável pelo enunciado lança mão dos verbos *dicendi* “dizer” e “afirmar” para trazer a voz do outro para corroborar a veracidade dos informes transmitidos na reportagem.

O décimo primeiro parágrafo, em discurso indireto, finaliza a reportagem com o parecer de uma organização internacional em relação aos acontecimentos na cidade do Rio chamando a atenção quanto à tomada de atitude do governo. Para a *Human Rights Watch*, o Rio necessita



de aperfeiçoamento policial como fica registrado no trecho “o Rio de Janeiro tem que, para isso, precisa de um especialista em polícia, não um especialista em guerra”.

### 3.1.2 Análise ilustrativa de uma reportagem da *Folha de S. Paulo online*

A reportagem intitulada “Empresários apoiam ação militar no Rio”, composta de 19 (dezenove) parágrafos, informa sobre o movimento de vários empresários do comércio atacadista e varejista do Brasil em defesa de militares nas ruas. Após isso, a reportagem coloca uma opinião contrária, advinda de pesquisadores da área de História, que sugerem que essa medida não é possível, uma vez que as populações mais carentes não se sentem seguras com militares nas ruas.

#### **(Texto 2/Folha de São Paulo) Empresários apoiam ação militar no Rio**

Em evento na semana passada, eles viram com otimismo o uso das Forças Armadas contra violência no Estado. **Thais Bilenky, São Paulo Publicado no dia 4.mar.2018 às 2:00**

[§1] O avanço de militares sobre postos de comando tradicionalmente civis e suas pretensões eleitorais são recebidos com otimismo por membros da elite econômica nacional.

[§2] “Estamos em uma situação de guerra, a atitude que tem de ter é torcer a favor”, afirmou Flavio Rocha, da Riachuelo, que tenta viabilizar uma candidatura presidencial.

[§3] “Qualquer forma de discriminação é nefasta, um militar é um ser humano como qualquer outro”, justificou.

[§4] Liderado por Rocha, o movimento Brasil 200, composto por empresários como Alberto Saraiva (Habib’s), João Apolinário (Polishop), Ronaldo Pereira Junior (Óticas Carol) e Pedro Thompson (Estácio), lançará nesta semana um plano de segurança com medidas de endurecimento do combate à violência.

[§5] Prevê ações como o acionamento de forças especiais do Exército e da Marinha “para ocupar áreas mais críticas” e operações de “apoio social” pelas Forças Armadas.

[§6] Na plateia de palestra que Flavio Rocha deu em São Paulo, na quinta-feira (1º), a empresária Rosy Verdi (Rodobens) apontou a necessidade de “uma coisa mais dura”.

[§7] “Tem hora que a gente precisa receber um não, igual criança. Precisamos de alguém que ponha o bonde nos trilhos outra vez e, para isso, militar é bom e a gente vai ter que obedecer”, opinou.

[§8] A empresária disse que “democracia tem tudo a ver”, mas elogiou o governo autoritário da Tailândia. “É um país que tem tudo o que nós temos aqui, praias maravilhosas, mas muito mais pobreza, e você não vê esse lado, vê só as coisas bonitas.”

[§9] Uma pesquisa Datafolha de junho de 2017 mostrou que as Forças Armadas são a instituição mais confiável no país hoje e sua imagem melhora nos segmentos mais ricos.

[§10] Entre os que ganham até dois salários mínimos, 38% dizem confiar muito nela e 16% não confiam. Nas famílias com renda mensal acima de dez salários mínimos, 47% confiam muito e 10% não confiam. Entre apoiadores de Jair Bolsonaro (PSC), o índice vai a 58%.

#### **IMAGEM**

[§11] Segundo o Datafolha, a comparação de pesquisas sobre o prestígio das instituições permite dizer que a imagem das Forças Armadas já foi mais equilibrada entre as classes econômicas.

[§12] “Entre os mais pobres, o apoio é menor, pois vivenciam, além do medo dos bandidos, a insegurança em relação às ações policiais”, disse o diretor-geral do instituto, Mauro Paulino.

[§13] “Não por acaso, são os jovens de classe média que formam a maior parte do eleitorado de Bolsonaro. Os jovens pobres desconfiam do discurso repressivo”, constatou.

[§14] O historiador Rodrigo Patto Sá Motta criticou a atuação de militares no governo. “Eles deveriam ficar apenas nas casernas”, afirmou.

[§15] “Muitas pessoas das classes média e alta se sentem mais seguras com a visão do aparato militar nas ruas, o que gera a sensação de que serão mais bem defendidos dos assaltos e crimes comuns. No entanto, parece que a população das áreas carentes tem opinião diferente, já que as forças de segurança costumam tratar os pobres como se fossem criminosos em potencial.”

[§16] Para o historiador Carlos Fico, apenas setores mais intelectualizados veem as Forças Armadas com resistência por conta da ditadura militar (1964-1985). A sociedade brasileira, em geral, é receptiva.

[§17] A elite econômica, em especial, “é pragmática em favor de seus próprios interesses, como é natural. Não se trata mais da imagem das Forças Armadas, mas de defesa de interesses econômicos”, disse Fico.

[§18] O pesquisador, porém, discordou da visão de que o avanço dos militares reflete a sua “proeminência efetiva”. Para ele, trata-se de sua instrumentalização pelo presidente Michel Temer (MDB) para fins políticos.

[§19] “Não creio que os próprios militares estejam satisfeitos, porque obviamente a intervenção no Rio de Janeiro vai dar errado, é claro que o problema de segurança pública não vai se resolver até dezembro, e a culpa vai cair no colo do Exército”, afirmou.

### 3.1.2.1 Análise do título e da manchete (reportagem da *Folha de S. Paulo online*)

Tanto no título quanto na manchete, o repórter indica quais são as principais vozes da reportagem, ou seja, os empresários, dando um indício de visões sobre o assunto intervenção militar. Vê-se que há uma voz que se anuncia como defensora da intervenção e, além disso, representa uma classe social significativa no país.

### 3.1.2.2 Análise da reportagem por parágrafo (reportagem da *Folha de S. Paulo online*)

No primeiro parágrafo, o locutor/repórter destaca o contentamento de uma classe social elevada e que se encontra satisfeita com a situação dos militares nas ruas, uma vez que é posto na reportagem “pretensões eleitorais” e “otimismo por membros da elite [...]”, que também deixa subentendido uma “parceria” entre ambas classes civis.

No segundo parágrafo é apontada a preocupação do declarante, Flávio Rocha, com a situação de intervenção, argumentando que, diante da situação, não vê outra alternativa a não ser apoiar a medida em questão.

Com o verbo *dicendi* “justificar”, no terceiro parágrafo, o locutor/repórter traz em discurso direto e entre aspas a voz do empresário Flávio defendendo os militares e as ações que podem realizar, podendo ser entendido como uma defesa de interesses. O uso deste recurso linguístico-discursivo pode produzir efeito de sentido junto ao leitor, transmitindo um grau verdade no que diz respeito à defesa da intervenção, justamente por se tratar de uma classe possivelmente vitimada pela falta de segurança no Estado.

No quarto parágrafo, o locutor/repórter, utilizando-se de uma narrativa linear dos fatos, revela o movimento dos empresários que apoiam a medida, postulando uma onda de defesa entre esses empresários, defesa esta que se refere aos interesses maiores das pessoas de negócios.

O quinto parágrafo situa o leitor para a intencionalidade do documento feito pelos empresários, que consiste em contar como apoio da Marinha e do Exército para solucionar o problema da violência.

O sexto parágrafo introduz a voz da empresária Rosy Verdi, que é a favor das medidas. Com o verbo “apontar”, é apresentado mais um ponto de vista favorável às medidas interventivas, no caso, a voz da empresária Rosy Verdi. Com o verbo *dicendi* “opinar”, no sétimo parágrafo, a empresária Rosy Verdi apresenta sua declaração como afirmativa para os empresários, de que militares nas ruas são necessários, corroborando com as declarações anteriores.

No parágrafo oito tem-se a posição máxima da empresária, que defende um bom uso da democracia. Porém, com o verbo “elogiar” sendo utilizado, o repórter/locutor faz uma “deixa” ao seu leitor, explicitando uma evidência de que a declarante possui uma visão mais “avançada”, visto que a direção de seu elogio está mais como um alerta, fazendo uma analogia à ditadura na Tailândia.

No parágrafo nove, o locutor/repórter destaca a confiança e a valorização das Forças Armadas que podem garantir a ordem no país e isso é bem visto pelas classes mais favorecidas.

O parágrafo dez se constitui como um segmento do parágrafo anterior, pois o locutor/repórter lança mão de um comparativo entre aqueles que são de classe média-baixa, classe média e classe média-alta no que se refere à confiança nas Forças Armadas.

Colocando o Datafolha como voz atuante do parágrafo onze, o locutor/repórter faz uma leve introdução de visões contrárias à medida, declarando que anteriormente a situação era

muito mais equilibrada entre as classes sociais. O locutor/repórter, usando o discurso indireto “permite dizer que a imagem das Forças Armadas já foi mais equilibrada entre as classes econômicas”, praticamente traduz o ponto de vista da voz da instituição Datafolha sobre a questão da intervenção no estado do Rio de Janeiro.

No parágrafo doze, a voz do diretor-geral do Datafolha sugere o exercício do discernimento entre as classes sociais apoiadoras e não apoiadoras do decreto de intervenção. Como se vê, um outro lado da questão vem à tona, ou seja, ideias contrárias à intervenção são anunciadas pelo locutor/repórter, via discurso direto e entre aspas, para marcar textualmente uma previsão negativa à implantação da medida de intervenção.

No parágrafo treze, com o verbo *dicendi* “constatar”, o declarante é pontual e incisivo na hora de explicar o comentário em relação à declaração do parágrafo anterior. Com o uso de aspas para trazer a voz do declarante na reportagem, o locutor/repórter demonstra ao seu leitor uma afirmação contundente e de peso para explicar o conteúdo da pesquisa do Datafolha, uma vez que o declarante é o diretor-geral do centro de pesquisa.

Com o uso dos verbos “criticar” e “afirmar”, no parágrafo catorze, é possível perceber o descontentamento e a posição do enunciador em relação ao fato da intervenção. Mais uma voz social é apresentada como contrária à intervenção militar no Rio. O locutor/repórter faz uma declaração e, em seguida, ilustra a declaração com a voz do historiador criticando a atuação dos militares. Para esta ilustração do argumento do historiador, o locutor/repórter transpõe o ponto de vista contrário por meio do discurso direto “Eles deveriam ficar apenas nas casernas”, afirmou.

O parágrafo quinze é todo em discurso direto, retratando a voz do historiador, gerando ao leitor um efeito de sentido significativo para que este leitor tome partido dos fatos e tenha uma visão mais aclarada dos fatos.

O parágrafo dezesseis inicia-se com discurso indireto, colocando outro historiador, Carlos Fico, para retratar sua opinião, que se fundamenta na História, tornando sua declaração forte e plausível. Neste parágrafo, vale observar também que o locutor/repórter, sutilmente, com a voz social representada de um outro historiador, procura relativizar as tensões que o tema em questão gera.

O parágrafo dezessete refere-se à desaprovação do declarante (Carlos Fico), indicando uma oposição forte às medidas sugeridas pelos empresários e ressaltando que os interesses não são gerais, e sim específicos para uma classe econômica.

O parágrafo dezoito expõe uma declaração de alerta e de contestação do historiador. Com o verbo *dicendi* “discordar”, é realizada uma abordagem mais significativa no que concerne às Forças Armadas, dizendo que os fatos, em geral, são somente para interesse político do então presidente da República Michel Temer.

O parágrafo dezenove conclui a reportagem em discurso direto. O locutor/repórter, ao usar o verbo de elocução “afirmar”, traz à tona a declaração do historiador que emite uma visão não positiva da medida interventiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente às análises realizadas sob a ótica da enunciação bakhtiniana, percebemos que os resultados obtidos são satisfatórios e confirmam o discurso citado como sendo constitutivo na narrativa jornalística. A leitura de textos de circulação social, sob o viés teórico adotado, nos possibilitou o exercício de uma leitura e análise que consideram o além do lide. Sabedores de que o texto informativo (notícias/reportagens) tem como base estrutural as seis perguntas centradas no lide (O quê? Quem? Por quê?, Como?, Onde? e Quando?), a perspectiva teórica utilizada foi consistente para as discussões e reflexões considerando o *corpus* analisado.

Sendo o tema polêmico, como é o caso do apresentado neste artigo, os estudos enunciativos a partir do teórico russo, nos habilitaram a desenvolver este trabalho. Partindo do ponto de vista de que a enunciação jornalística abarca/comporta outros enunciados, os resultados apontam o êxito dos objetivos da pesquisa. Vê-se que o uso do discurso citado pode produzir efeitos de sentido no interlocutor/leitor, imprimindo grau de verdade possível e tentativa de isenção frente ao que é informado/transmitido como simulacro da realidade. Vale destacar a importância da pesquisa realizada e o acréscimo que o trabalho trouxe como uma experiência exitosa no campo de uma leitura que exige um leitor atento e crítico.

## REFERÊNCIAS



IV Congresso de Línguas e Literaturas

*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
língua, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

BAHIA, Juarez. **Jornal, história e técnica: as técnicas do jornalismo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11 ed. Trad. M. Lahud e Y. E. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. e Introd. Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

DISCINI, Norma. **O estilo nos textos**. São Paulo: Contexto, 2003.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

Jornal FOLHA DE SÃO PAULO *online*. Disponível em: [www.folha.uol.com.br](http://www.folha.uol.com.br). Acesso em 10/02/2018.

Jornal portal G1 *online*. Disponível em: [g1.globo.com](http://g1.globo.com). Acesso em: 10/02/2018.

MARTINS, Eduardo. **Manual de redação e estilo**. São Paulo, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

## POESIA SOCIAL BRASILEIRA: ESPAÇO DE PODER E RESISTÊNCIA COLETIVA

Cleber José de Oliveira (UnB/UEMS)<sup>61</sup>

**RESUMO:** Sob a ótica de Bourdieu (1990) e Foucault (2010) todo espaço social é um espaço de poder que está em contínua tensão e disputa. E isso é o combustível que tem feito a roda da história sociocultural girar. Com efeito, as relações de poder é a tônica do debate público na atual conjuntura nacional. Nesse sentido, diferentes atores sociais reivindicam tais espaços, principalmente, os de representação sociopolítico. No limite, o que está em jogo é o acesso à voz poética, que em última análise é o poder de se autorrepresentar e representar o mundo social. Compreender em que medida ocorrem as relações socioculturais brasileiras e as tensões que surgem daí, é o objetivo central desse estudo. Para tanto, analisa poesias de Criolo, Emicida, Racionais MCs, Rapadura, Brô MCs, entre outros. Com efeito, os resultados obtidos apontaram

<sup>61</sup> Doutor em Letras e práticas sociais pela Universidade de Brasília-UnB.



IV Congresso de Línguas e Literaturas

*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
linguagem, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

uma mudança de paradigma no tocante ao estrato social e ao espaço geográfico dos sujeitos que produzem a poesia social, na atualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Poesia social; Representação; Resistência; Cultura brasileira contemporânea.

### Considerações iniciais

*Eu canto na guerra / Como cantei na paz, / Pois o meu poema é universal. /  
É o homem que sofre, / O homem que geme, / É o lamento do povo  
oprimido, / Da gente sem pão... / É o gemido de todas as raças / De todos  
os homens / É o poema Da multidão!*

Solano Trindade

De fato, todo espaço de poder é um espaço de/em disputa. No tocante ao poder de representação literária, este se configurou e se traduz, historicamente como um nicho das elites intelectuais letradas (BOURDIEU, 1989; CANDIDO, 2006a). Na atualidade, contudo, é possível entrever que diferentes grupos sociais, sobretudo os populares, contestam tal hegemonia e reivindicam inclusão nesse espaço de poder que, no limite, ocorre na esfera sociocultural brasileira.

As tensões geradas a partir dessa reivindicação são as engrenagens dos motores, as quais estão a todo momento em constante atrito, que fazem girar a roda da história contemporânea do Brasil. Sobretudo, o que está em jogo é o poder da voz literária para alguns e do acesso pleno a ela para outros. Por certo, compreender em que medida ocorrem as disputas pelo acesso à voz literária é uma das chaves vislumbrarmos de modo mais profundo as complexas tensões que surgem daí.

As relações de poder sempre determinaram quem pode ter acesso à voz social. Nesse sentido, Foucault pondera que toda relação social está tensionada como uma relação que visa algum tipo de poder, e que por isso:

*Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem*

não o possui. [...] Cada luta se desenvolve em torno de um foco particular de poder [...] denunciá-los, falar deles publicamente é uma luta, não é porque ninguém ainda tinha tido consciência disto, mas porque falar a esse respeito – forçar a rede de informação institucional, nomear, dizer quem fez, o que fez, designar o alvo – é uma primeira inversão de poder (FOUCAULT, 1999, p.75).

Com efeito, as formas de organização social, independente do espaço em que ocorram, estão sempre tensionadas pelas relações de poder, como aponta este autor. Mais ainda, assinala que há certa dificuldade em nomear a quem pertence ou detém o poder, ao passo que não há, por outro lado, dificuldade nenhuma em caracterizar quem não o possui. Essa tensão tem crescido no Brasil na medida em que os sujeitos periféricos reivindicam o poder de se autorrepresentarem no campo do discurso literário.

Ao se olhar criticamente para a formação sociocultural brasileira logo se verá que está é profundamente marcada por um modelo perverso de dominação, segregação e aniquilação, a priori, dos povos indígenas e a posteriori dos afro-brasileiros (RIBEIRO, 2006). Os resquícios ideológicos, simbólicos e físicos deste modelo ainda se manifestam fortemente na atual sociedade brasileira. De forma atualizada os mecanismos/dispositivos de segregação e eliminação continuam a todo vapor, vide dados mais recentes publicados pela Oxfam Brasil (2018) e pelo Mapa da violência (2018).

### **Dados recentes**

Entre tantos dados alarmantes explicitados por estas instituições, ao menos dois me servirão para desencadear as reflexões aqui, a saber: 1-de acordo com a Oxfam, seis (06) brasileiros detêm a mesma riqueza somada das 100 milhões de pessoas mais pobres do país; 2- segundo o Mapa da Violência a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil, de cada 100 pessoas assassinadas 71 delas são negras. Como beber dessa bebida amarga? Estes dados refletem o cotidiano no qual as classes populares estão inseridas. Arelado a isso, aos sobreviventes restam à carência de bens e aprestos culturais, a existência precária de infraestrutura, a exploração do/no trabalho. Estas são as condições historicamente pré-determinadas às classes populares.

Desse contexto, violento, excludente, conturbado e contestado, surgem algumas indagações que nortearão minhas reflexões daqui por diante, a saber: o que são as



periferias/favelas? Quem são os periféricos/favelados? Em que medida a literatura produzida nesses lócus, pelos sujeitos que deles são oriundos, reivindica o seu espaço de dicção na esfera sociocultural brasileira contemporânea? Para tanto, é analisado alguns raps de grupos e MCs nacionais, sob a égide de um referencial teórico qualificado. Isto posto, avancemos.

Em “Para não dizer que não falei de samba”, Zaluar explicita os mecanismos e dispositivos estatais e sociais que conduziram a violência e a desigualdade aos níveis assustadores registrados na atualidade, pela Oxfam e pelo Mapa da Violência, no Brasil. Nas palavras da autora ela:

a correlação entre a pobreza, a falta de informação e o baixo nível educacional adquiriu contornos ainda mais sinistros neste fim de milênio, permitindo formas extremas de exploração na selvageria de um capitalismo que tenta fugir dos controles coletivos, seja na forma de lei, seja na forma das negociações informais, em que as palavras são fundamentais. Por isso é tão difícil entender a violência e lidar com ela: ela está em toda parte, ela não tem atores sociais permanentemente reconhecíveis, nem “causas” facilmente delimitáveis e inteligíveis (ZALUAR, 2008, p. 256).

Por qualquer ângulo que se olhe, a violência surge como elemento constitutivo da cultura brasileira, mais do que isso – uma ideologia fundante a partir do qual se organiza a própria ordem social. Nesse sentido, a história brasileira, transposta em temas musicais e literários, comporta uma violência de múltiplos matizes, tons e semitons, que pode ser encontrada assim desde suas origens, tanto em prosa quanto em poesia: a conquista, a ocupação, a colonização, o aniquilamento dos índios, a escravidão dos negros, as lutas pela independência, a formação das cidades e dos latifúndios, os processos de industrialização, o imperialismo, as ditaduras. Todos esses temas estão divididos, grosso modo, na já clássica nomenclatura literatura urbana e literatura regional dos modernistas, podendo-se dizer que, ao longo da lenta e gradativa transformação da estrutura socioeconômica e demográfica do país, o desenvolvimento da literatura sempre buscou uma expressão adequada à complexidade de uma experiência que evoluiu tendo como pano de fundo a violência. Pode-se dizer, então, que é das relações sociais dialéticas baseadas na exclusão dos grupos populares que surgem as estéticas de resistência. Daí o surgimento do rap nacional como sendo um dos gêneros poéticos (talvez o mais potente) de convergência e voz de resistência das periferias. Até porque toda poesia de liberdade germina justamente dos contextos de opressão.

Para sobreviverem a essa realidade desigual e assassina, as camadas populares buscam sair da linha de tiro. Uma das formas escolhidas é pela arte. Como forma de resistência e revide a tal realidade, os periféricos reivindicam o poder de se autorrepresentarem, sobretudo nas estâncias públicas da política e da cultura por meio de uma estética literária própria. Isso porque a literatura é reconhecidamente um – espaço de poder simbólico, e por isso acaba por se tornar objeto de disputa/embate entre diferentes grupos sociais, como já enfatizei anteriormente.

### **Reivindicadores e reivindicações**

Na atualidade brasileira os embates ficam ainda mais visíveis e agudos, sobretudo, quando se olha a partir da perspectiva do rap nacional. “Negro Drama” (2002), do Racionais MCs, é exemplo emblemático disso. Na parte final deste rap, o MC faz alguns questionamentos direcionando-os ora aos seus opressores, ora aos oprimidos; como se constata nas estrofes alocadas em epígrafe. De todos os questionamentos que são feitos, um se destaca, a saber, o MC pergunta aos seus opressores: “*e de onde vem os diamantes?*”, num átimo raciocínio ele próprio responde: “*Da lama*”. A metáfora é potente. A ressignificação do signo “lama” e de seu simbolismo que não raro está atrelado a algo desprezado e pejorativo é uma saída genial encontrada pelo MC para romper com a ideia da inexistência de senso estético naqueles que habitam os bolsões da pobreza econômica. Ao apontar que a origem dos mais valiosos diamantes (elemento mineral comercializado como pedra preciosa com altíssimo valor agregado) é a lama, o MC busca, por meio de um sentimento de pertença (HALL, 2003), constituir uma consciência crítica aos periféricos de orgulho e valorização de suas origens étnico-culturais. Com isso, explicita a importância cada vez maior da ocupação, pelos periféricos, dos espaços de poder (a literatura é uma delas) que constituem as esferas sociopolíticas e culturais.

Não raro, esse tipo de poesia é fruto de uma atitude de contestação frente a uma realidade segregadora. Parece ser norteadora por uma espécie de espírito libertário que habita naqueles cujo antepassados e seus descendentes historicamente foram e são violentados, como se constata nos versos iniciais de “Negro Drama”: *periferias, vielas e cortiços/ desde o início/ por ouro e prata / olha quem morre, então/ veja você quem mata / me ver pobre, preso ou morto/*

*já é cultural* (RACIONAIS MCs, 2002). Nessa perspectiva, o rap se apresenta como discurso estético de contestação dos periféricos. Cujo objetivo central é contestar alguns mitos que habitam o imaginário coletivo brasileiro, tais como: o racial e o da inclusão.

A produção e veiculação de uma literatura genuinamente produzida por sujeitos oriundos de camadas sociais subalternizadas que não raro são negros pardos foi combatida desde aparição pelas alas mais eruditas da cultura e por isso nunca se alocou confortavelmente no berço esplêndido da literatura nacional, nesse sentido a literatura brasileira é um espaço de poder contestado, como informa Dalcastagnè (2012). Isso porque desde sua origem ela foi tomada como privilégio das classes sociais mais abastada (CANDIDO, 2006a). Ademais, ocupa a categoria de bens capazes de investir naqueles que a detêm um *status* de poder simbólico, um capital cultural efetivo, sobretudo nos valores da cultura letrada, como apontou Bourdieu (1989).

De fato, se por um lado as disputas pelo espaço de poder literário geraram/geram tensões e embates que se refletem nas relações sociais, políticas e culturais do país; por outro, possibilitou o ecoar de outras vozes, sobretudo as populares, na esfera literária contemporânea. Essas vozes populares buscam se manterem alinhadas e empenhadas com a valorização e manutenção da tradição litero-cultural popular.

Não obstante, as classes populares produziram e continuam a produzir a suas expressões literárias e culturais dentro da esfera maior denominada – cultura brasileira – à revelia dos grupos dominantes. Assim, mesmo sendo rechaçado e empurrado para a marginalização, quando não a criminalização, o viés popular na literatura nacional, especialmente o poético, se manteve ativo e produtivo. Prova disso são os muitos poetas e obras (que serão apresentados/as ao longo desse texto) que surgiram ao longo da história literária brasileira dos últimos três séculos.

Um fato importante é que a literatura possibilita, ao sujeito/grupo que a produz, a (re)constituição positiva de sua identidade étnico-social e também (re)construção do passado sócio-histórico. Nesse sentido, permite a seus produtores terem o poder de se constituírem como sujeitos de sua própria história e não apenas tema dela, isto é, de dizer sobre si, sobre o outro, sobre o mundo e de se fazer visível nele. Com esse poder de representar efetiva e simbolicamente as realidades sociais o fazer literário é um espaço de poder cobiçado e por isso alvo de constante tensão e disputa.

*A priori*, as disputas por esse poder, que como dito gera tensões e conflitos, parece se desenvolver ao longo da história vernácula em torno da seguinte lógica dialética: de um lado os que gozando de certo prestígio social fazem do espaço literário exclusividade e privilégio dos mais abastados; e de outro, aqueles que reivindicam o poder de representação literária para si, mesmo não sendo pertencentes aos grupos privilegiados. Nesse sentido, basicamente, evidencia-se o surgimento de duas vertentes literárias nacionais simbólicas: uma reconhecidamente alinhada com os interesses do status quo, e outra engajada com os anseios populares e denúncia da realidade desigual e excludente. É nesta última que se dará centralidade aqui, pois é onde se localiza o rap como expressão poética.

Os grupos sociais que lançam mão (ou buscam lançar) do poder efetivo e simbólico da representação literária gira entorno daqueles que gozam do privilégio de serem as vozes de representação oficiais do Estado, das instituições legitimadoras e das elites; e aqueles que ocupam as lacunas deixadas pelos primeiros. Por via de regra, o segundo grupo é constituído de vozes advindas dos *lócus* populares, as quais reivindicam, na urgência da hora, sua maior participação nas decisões que traçam os rumos do país. Ressalta-se que a atual presença, dos atores periféricos/populares e suas vozes artísticas (sendo o rap uma delas), não se deu e nem se dá pacificamente. De modo geral, isso se constituiu à revelia dos grupos de poder, sob embates ideológicos e conflitos classistas ao longo dos últimos quatro séculos.

Ao se olhar de forma mais analítica para o passado sócio-histórico-cultural brasileiro é possível constatar que tais vozes foram por séculos cerceadas de participarem das decisões que impactaram o destino da nação. É possível dizer ainda que por muito tempo configurou-se uma espécie de pacto entre os donos do poder nacional para perpetuar no imaginário coletivo social uma ideologia forjada na segregação dos pobres e desvalidos. Tal ideologia ainda é perpetuada com muita força e intensidade na atualidade; uma espécie de herança sombria dos quase quatrocentos anos de escravidão de negros e indígenas no país. Portanto, os sujeitos segregados dos bens da nação de hoje são os descendentes daqueles que foram escravizados e segregados ontem. Como informa Jessé Souza, em *A elite do atraso*:

no Brasil moderno houve um processo de abandono no qual o liberto foi entregue a sua própria sorte (ou melhor, ao próprio azar). Todo processo de escravidão é um processo de exclusão que pressupõe a animalização, humilhação e a destruição progressiva da humanidade (SOUZA, 2017, p.74).

Essa realidade constatada por Souza, não raro, é abordada criticamente na tradição da literatura em prosa e da poesia popular brasileira, por dois motivos aparentemente óbvios: o primeiro, como já dito anteriormente, por resistência aos resquícios – racismo e exclusão social – da escravidão colonial. O segundo, pela consciência e natureza popular- comunitária de seus produtores. Não obstante, há um visível engajamento sociopolítico dos romancistas/poetas, o qual se manifesta diretamente na prosa e na poesia por eles(as) produzidas, sobretudo, ao longo dos últimos três séculos.

As poucas vozes, alinhadas na defesa das camadas populares foram sendo rechaçadas à margem da cultura nacional. Ficando-as estereotipadas por muito tempo, sob a perspectiva artística como subprodutos culturais, sob a social como anarquistas. Não raro, porque ousaram ecoar em desfavor do *status quo*. Além de denunciar as atrocidades promovidas por uma organização social estabelecida numa lógica escravocrata que deixa seus resquícios até hoje (SOUZA, 2017). São exemplos dessas vozes: Luiz Gama (1830-1882), José do Patrocínio (1854-1905), Lima Barreto (1881-1922), Patativa do Assaré (1909- 2002), Solano Trindade (1908-1974), Abdias do Nascimento (1914-2011), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Conceição Evaristo (1946), Elisa Lucinda (1958), Paulo Lins (1958), Sergio Vaz (1964), Edy Rock (1968), Mano Brown (1970), Happin Hood (1971), Sabotage (1973-2003), MV Bill (1973), Ferréz (1975), Criolo (1975), Emicída (1985), entre tantos outros.

Guardadas as singularidades de cada uma dessas vozes (contexto sócio- histórico), nitidamente há características em comum que as aproximam: o engajamento estético na valorização da cultura popular e negra e a construção de uma autoimagem positiva; e o ativismo social denunciativo sobre desigualdade social e a violência, o combate ao racismo – resquícios da escravidão. Ressalte-se que tal engajamento se dá tanto na vida social quanto na produção literária desses autores/poetas. Nesse sentido, pode-se dizer que tais vozes constituem uma tradição literária de caráter essencialmente sóciopopular, visivelmente influente nos dias de hoje.

Rocha (2004) ao discutir o viés mais social, logo popular, da literatura brasileira na atualidade, aponta que no processo de construção da nação brasileira, os donos do poder optaram por um projeto de formação social pautado num elitismo socioeconômico e cultural. Tal projeto tem por essência a segregação dos mais pobres que, não raro, são negros, pardos,

indígenas. Isso provocou um trauma profundo no corpo social brasileiro, o qual se reflete nas produções literárias dos grupos excluídos. Nas palavras do autor:

É preciso assimilar a natureza conflitiva da vida cotidiana brasileira. A natureza agonística de uma formação social que foi capaz de ser razoavelmente inclusiva. Essa formação foi preparada para excluir uma larga percentagem da população brasileira de seus direitos sociais básicos. Com isso, a cultura contemporânea se tornou palco para uma nem sempre sutil disputa simbólica. Em termos estéticos o revide a isso por parte dos excluídos, veio primeiramente a construção de *uma poética da sobrevivência* evidenciando o próprio sistema social brasileiro que funciona como uma perversa máquina de exclusão, sob a aparência da falsa promessa de harmonia. Seguido por *uma radiografia da desigualdade* nos centros urbanos (ROCHA, 2004, p.174-5)

Do ponto de vista social, as constatações de Rocha convergem com as de Souza em muitos aspectos, sobretudo no tocante à exclusão social as classes populares. Explicita ainda que o atual espaço cultura brasileiro é o palco central das disputas de poder, sobretudo, as simbólicas. Com isso, o autor parece evidenciar a pequena circulação dos donos do poder e o histórico crescimento do universo dos excluídos. Agora, para além do social, o autor projeta também uma perspectiva estética do fazer literário das classes populares – a poética da sobrevivência. Esta se configura principalmente como denúncia explícita da violência física e simbólica a qual é interposta.

De fato, reconhecer a existência de uma tradição de vozes literárias populares em suas nuances, é considerar sua atuação efetiva na esfera sociocultural é, por certo, criar a possibilidade de uma compreensão muito mais ampla da realidade sociocultural brasileira atual. De modo geral, as obras produzidas por essa tradição popular brasileira são profundamente marcadas pelo posicionamento crítico de seus produtores no tocante à condição de vulnerabilidade e exclusão a qual os estratos populares são condicionados. Ademais, trazem consigo, tanto prosa quanto poesia, as marcas da oralidade ancestral como forma de resistência sociocultural. Como informa Zumthor (1997) “a predominância das comunicações orais restringem-se então aos meios pobres, zonas marginalizadas ligadas à cultura popular” (p. 23).

As manifestações artísticas de cunho popular têm, historicamente, as periferias como seu reduto orgânico. É no espaço periférico que ocorre, em grande índice, a produção e

circulação das histórias orais, as quais carregam consigo as tradições do folclore, dos ritos, dos saberes e das visões de mundo dos que nela e dela são oriundos. Assim, a periferia pode ser lida como o ambiente natural e histórico da oralidade, ainda que na atualidade configure-se também enquanto espaço de troca e de intersecção com a cultura letrada, como fica claro nos versos a seguir: *Alô, Foucault / Cê que sabe o que é locura / É ver Hobsbawm na mão dos boy / Maquiavel nessa leitura / fala prum favelado / que a vida não é dura* (CRIOLO, 2014); *Entre o nosso martírio e nossa fé / Foi foda contar migalha nos escombros / Lona preta esticadas, enxada no ombro / E nada vim, nada enfim / Esses boy conhece Marx / Nós conhece a fome / Então cerra os punho, sorria / E jamais volte pra sua quebrada de mão e mente vazias* (EMICIDA, 2013).

Tudo isso levado em consideração e também a afirmativa de que o rap nacional pode ser entrevisto como a expressão cultural mais potente produzida pelos estratos populares na atualidade, como assevera Oliveira:

a potência do impacto cultural provocado pelo rap na esfera sociopolítica e cultura do país, consiste, sobretudo, em sua extraordinária capacidade de representação do popular e tipo de voz coletiva cultura – o periférico que fala para outro periférico – que emergia na década de 1990. No rap ocorre uma plena adequação entre linguagem, elementos populares e conteúdo de experiência, adequação essa que é notadamente o mais potente e vigoroso resultado estético de um trabalho artístico legitimamente desenvolvido nas periferias urbanas nas últimas décadas (OLIVEIRA, 2018, p. 27).

Nesse sentido, guardadas as devidas nuances, o que o rap faz, no tocante à inclusão e representação dos estratos populares na esfera sociocultural e política do país, é colocar em xeque as ideologias dominantes que por séculos construíram um estereótipo negativo dos grupos periféricos. Isso na medida em que se caracteriza também por ser um reflexo da origem étnico- social de seus autores. Com efeito, buscam estabelecer um diálogo direto com seus pares.

Esse diálogo, que não raro é dialético, que ora incorpora um tom aconselhador, igualitário, incentivador: *Moleque um momento, ainda dá tempo, / Se conserta / Fique atento ouça / O alerta / Vê se acorda / Liberte sua mão, vem comigo / Sou abrigo, um amigo, incentivo / Instrumento*, Gog (2003), “*A gente vive se matando irmão / Por que? / Não me olhe*

*assim / Eu sou igual a você”, Racionais MCs (1997), “Levante sua cabeça / Se você chorar não é uma vergonha / Venha com nós”, Brô MCs (2009), “Irmão, você não percebeu que você / É o único representante do seu sonho na face da Terra? / Se isso não fizer você correr, chapa / Eu não sei o que vai”, Emicída (2013), “Voe, e que todo vento a bem te soe ao descobrir / A natureza da Centelha Divina que existe em si / Rumo ao amor! / Não importa qual caminho trilhe / Não se ilhe, sonho que se sonha junto é o maior louvor”, Criolo (2015). Ora incorpora um tom mais ostensivo: “Irmão, o demônio fode tudo ao seu redor / Te oferece dinheiro, conversa com calma / Contamina seu caráter, rouba sua alma / Depois te joga na merda, sozinho / Transforma um preto tipo A num neguinho” Racionais MCs (1997), “Uma triste constatação:/ Muitos irmãos patrocinam o vilão.../ Alguns negros/ Afrodescendentes/ Passaram a ser obedientes/ Afro-convenientes / Alguns de nós/ Quando expõem o seu ponto de vista/ Tentam ser pacíficos, cordiais/ Amorosos”, Gog (2006).*

Esses versos explicitam o que Oliveira (2018) aponta como sendo a voz coletiva do rap, isto é, um canal pelo qual o sujeito periférico autorizado pelos seus (o MC) fala diretamente para outro sujeito periférico buscando provocar neste último uma conscientização étnico-comunitária e cultural. Para tanto, os MCs buscam se aproximar, falar a esse outro por meio de uma amenização de suas diferenças individuais, isso explica a frequente utilização do termo ‘irmão’. Sabe-se que essa palavra apresenta em si um significativo simbolismo de união, paridade, empatia e alteridade.

Como já mencionado, a literatura brasileira oficial sempre foi um espaço de poder ocupado, quase que exclusivamente, pelos estratos sociais letrados e mais abastados. Contudo, registre-se também a crescente disputa por esse espaço de poder entre os “escolhidos por deus” e os estratos populares. Sobre isso Dalcastagné informa que:

Desde os tempos em que era entendida como instrumento de afirmação da identidade nacional até agora, quando diferentes grupos sociais procuram se apropriar de seus recursos, a literatura brasileira é um território contestado. Muito além de estilos ou escolhas repertoriais, o que está em jogo é a possibilidade de dizer sobre si e sobre o mundo, de se fazer visível dentro dele. Daí os ruídos e desconforto causados pela presença de novas vozes, vozes não autorizadas (DALCASTAGNÉ, 2012, p. 07).

Seguindo a linha de raciocínio da autora, uma voz (literária) não autorizada seria aquela que apesar de existir desde o início da própria literatura nacional acaba por não se integrar cordialmente nos discursos de poder dos grupos dominantes. Por não aceitar tal condição essas





IV Congresso de Línguas e Literaturas

*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
linguagem, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

vozes foram e são rechaçadas à marginalidade quando não criminalizadas, vide a produção literária de Lima Barreto, Jorge Amado, Maria Carolina de Jesus, Patativa do Assaré, Solano Trindade, entre tantos outros. Com mais ou menos intensidade autores e obras sofreram tal rechaço, muito embora hoje alguns deles estejam alocados, ainda que com certo desconforto, na esfera oficial da cultura nacional. De modo geral, todos grupos humanos, ao longo de sua história e a seu modo, desenvolveram suportes/mecanismos de transmissão de seus saberes, ritos e visões de mundo, isso com intuito primeiro de preservação de suas culturas.

De fato, uma compreensão conservadora da literatura periférica, não raro, está atrelada diretamente a um modo de olhar preconceituoso e superficial na qual as expressões artísticas dos grupos populares são desprovidas de capacidade e sensibilidade estética. Ressalte-se que o mesmo já aconteceu com o samba, inclusive sendo proibido sua manifestação e difusão no início do século XX; e acontece com o funk carioca, sobretudo, devido a sensualidade e o duplo sentido empregados em suas letras. Todas essas tensões e seus ruídos se fazem presentes nas relações sociopolítica e culturais na atualidade brasileira.

Ressalta-se que o acesso a esse lugar de fala – a esfera literária – historicamente foi renegado a essas minorias. É possível entrever que ao longo de grande parte da história literária brasileira (tanto na prosa quanto na poesia) as minorias (estratos subalternizados) foram representadas de forma caricatural, exótica, excêntrica e pejorativa. Quase sempre figuraram como meros coadjuvantes da cultura nacional, quando na verdade foram e ainda são contribuintes diretos da constituição dos pilares identitários que fundaram a identidade nacional. Indígenas, negros e o caboclo nordestino estão no centro dessa identidade. E é claro que tal influência se refletiria e seria reivindicada na expressão literária brasileira mais cedo ou mais tarde, agora, porém buscando desconstruir as representações de cunho pejorativo: “*eu era a carne agora eu sou a própria navalha* (RACIONAIS MCs, 2002). Desse modo, articula o discurso artístico com função primordial de potencializar e consolidar o sentimento de (com)unidade entre as diversas periferias. Ao passo que também estimula o rompimento de pré-conceitos que habitam o imaginário coletivo nacional – mito da democracia racial, conformismo, inferioridade, cordialidade.

### **Considerações finais**

Como se constatou, a poesia do rap não advém e nem é produto do mundo acadêmico letrado. Tampouco, das grandes bibliotecas nacionais onde, não raro, a entrada é balizada pela pompa estética de seus usuários. Não se liga à poesia normativa dos grandes salões da aristocracia nacional, local onde reina e se tem como única a cultura do erudito. Pelo contrário, a poesia do rap é justamente o seu avesso. É produto do mundo semialfabetizado, do ensino fundamental incompleto, com raríssimas exceções. Não permeia as prateleiras das grandes bibliotecas nacionais, muito menos os debates nos nobres salões.

Nesse sentido, portanto, manifesta-se como expressão cultural popular de cunho negro, mestiço e diaspórico. É o poema sujo, inundado de oralidade, sátira, crítica social. É a metáfora da resistência do diamante que se origina da lama. É a beleza poética da flor de lótus que emerge e desabrocha em meio ao lodoso ambiente social. É lírica coletiva profundamente marcada por uma social exclusão, mas que se fortalece, sobretudo, pelo revide a ela. Um efeito colateral que o sistema segregador fez. É o fruto genuíno da inteligência periférica.

Como se viu, o rap que é – a voz dos sujeitos subalternizados, das periferias – reflete as relações de poder que incidem sobre si e sobre a realidade que o cerca. Nesse sentido, o rap se estabelece como a voz legitimada (autorizada) pelas comunidades das quais é oriundo. À margem da tradição literária erudita que é excludente por natureza, os MCs comungam uma poética de cunho popular e de contestação a qual se insurge à ordem vigente do *status quo*. Configura-se como um discurso estético que se mantém em rota de colisão com os dispositivos que se colocam como impedidores de sua produção e veiculação na esfera sociocultural, como apontou Foucault (2010).

Ademais, legitima e consolida o espaço de dicção das classes subalternizadas. Aglutina em si todos os anseios das periferias por um futuro menos violento e desigual. A escolha do rap como sendo o gênero estético de resistência das minorias periféricas (negros, indígenas, nordestinos pobres, lgbs, entre outros) surge do despertar de uma consciência de pertencimento, isso na medida em que se percebem alvos principais de um sistema segregador e violento.

## Referências

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 9ªed, Rio de Janeiro: Ouro Sobre o Azul, 2006a.
- CANDIDO, Antônio. Literatura e subdesenvolvimento. In: CANDIDO, Antônio. **A educação pela Noite e Outros Ensaio**s. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006b, p.169-196.
- CAMARGOS, Roberto. **Rap e política: percepções da vida social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Civilização e cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983.
- DALCASTEGNÉ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Horizonte, 2012.
- DALCASTEGNÉ, Regina. “**A autorrepresentação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea**”. Porto Alegre, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- GONÇALVES, Genival Oliveira. **A rima denuncia**. São Paulo: Global, 2010. HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 2º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaide Resende Belo horizonte: UFMG, Brasília: Rep. UNESCO no Brasil, 2003.
- MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultural afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2009.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.
- OLIVEIRA, Cleber José de. **Rap: o discurso subversivo do intelectual marginal**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD, 2012.
- OLIVEIRA, Acauan Silvério de. O evangelho marginal dos Racionais MCs. In: **Racionais MCs sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- RIBEIRO, DARCY. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 6 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- RIBEIRO, DARCY. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Petrópolis: Vozes, 1979. ROCHA, Joao Cezar Castro. **A dialética da marginalidade: caracterização da cultura brasileira contemporânea**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2004.

SCHWARZ, Roberto (Org.). **Os pobres na literatura brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ZALUAR, Alba. Para não dizer que não falei de samba: enigmas da violência no Brasil. In: NOVAIS, Fernando. **História da Vida Privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ZALUAR, Alba. As teorias sociais e os pobres. In: **A máquina e a revolta**: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo, Brasiliense, 1985.

### Discografia

BRO MCs. **Rap Indígena**. Independente 2009. CD. BRO

MCs. **Congaguá**. Independente 2012. CD.

EMICIDA. **Pra quem já mordeu um cachorro por comida, até que eu cheguei longe**. Laboratório Fantasma, 2009. CD.

EMICIDA. **Emicídio**. Laboratório Fantasma, 2010. CD.

FACCÃO CENTRAL. **A Voz do Periférico**. Independente, 2015. CD.

FACCÃO CENTRAL. **O espetáculo do Circo dos Horrores**. Independente. 2006.

GOG. **CPI da favela**. Trama, 2000. CD.

GOG. **Genival Oliveira Gonçalves**. Só Balanço, 2015. CD. GOG.

**Aviso as gerações**. Independente, 2006. CD.

OZ GUARANI. **O índio é forte**. Independente. 2018. CD

RACIONAIS MC'S. **Escolha o seu caminho**. Cosa Nostra, 1992.

CD. RACIONAIS MCs. **Raio X do Brasil**. Zimbabwe, 1993. CD.

RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no inferno**. Cosa Nostra, 1997(1998). CD.

RACIONAIS MC'S. **Nada como um dia após o outro dia**. Cosa Nostra, 2002. CD.

RACIONAIS MC'S. **Cores e valores**. ONErpm, 2014. CD.

RAPADURA XIQUE-CHICO. **Fita Embolada do Engenho**. Independente, 2010. CD.

## VIOLÊNCIA, MEMÓRIA E PRECONCEITO ÉTNICO-RACIAL EM CONTOS DE CADERNOS NEGROS, VOLUME 28

Michel Moraes PRESTES<sup>62</sup> (SED/MS)

Ana Claudia Duarte MENDES<sup>63</sup> (UEMS/Dourados)

**RESUMO:** O presente trabalho analisou os retratos propiciados pela narrativa de escritores afro-brasileiros, que abordam situações cotidianas vivenciadas pelos cidadãos afrodescendentes. Com o objetivo de dar visibilidade e discutir as condições de vida desta população, pretende-se descortinar o preconceito étnico-racial no país, a partir da leitura e análise destas narrativas densas e permeadas por diferentes violências. Selecionamos três contos a fim de analisar o registro deste vivenciar marcado pela discriminação, violência e registrado pela memória ancestral. São eles: *A cidade violenta*, de Márcio Barbosa; *Sem tempo*, de Décio de Oliveira Vieira, *O revolucionário*, de Helton Fescan. Todos os contos foram publicados no volume 28, de *Cadernos Negros*, 2005, que consiste em publicações independentes e são exemplos de luta pela visibilidade da literatura afro-brasileira, pois tem como principal objetivo promover a divulgação das obras de autores afrodescendentes. A responsabilidade por tais edições é do grupo *Quilombhoje*, de São Paulo. A perspectiva crítica tem como suporte teórico os estudos culturais, principalmente os que consideram a memória coletiva, as questões de identidades étnicas e a violência presente nos textos literários, bem como a questão da afrodescendência. A leitura dos textos propiciaram o estudo do ponto de vista presente nas narrativas, que descortinam uma literatura que destaca a voz do sujeito que se quer negro, retrata a realidade em que estes sujeitos estão inseridos, nos contextos sociais que, embora diferenciados, trazem a mesma marca, a da discriminação étnico-racial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contos; Afrodescendência; Violência, Identidade; Memória.

**ABSTRACT:** This paper analyzed the portraits propitiated by the narrative of Afro-Brazilian writers, who address everyday situations experienced by Afro-descendant citizens. In order to give visibility and discuss the living conditions of this population, it intended to reveal the ethnic-racial prejudice in the country, from the reading and analysis of these dense narratives and permeated by different violence. We selected three short stories in order to analyze the record of this experience marked by discrimination, violence and recorded by ancestral memory. They are: *The violent city (A cidade violenta)*, by Márcio Barbosa; *No time (Sem tempo)*, by Décio de Oliveira Vieira, *The Revolutionary (O revolucionário)*, by Helton Fescan. All these short stories were published in volume 28, of *Cadernos Negros*, 2005, which consists of independent publications and are examples of a struggle for the visibility of Afro-Brazilian literature, as its main objective is promoting the dissemination of the works of authors Afro-

<sup>62</sup> Professor SED/MS. micheelprestes@gmail.com

<sup>63</sup> Professora UEMS. anaclaudiadm@gmail.com

descendants. These editions are responsibility by *Quilombhoje* group, from São Paulo. The critical perspective has as theoretical support cultural studies, especially those groups that consider collective memory, ethnic identities issues and violence present in literary texts, as well as the issue of Afro-descendant. The reading of these texts propitiated to study from the point of view present in these narratives, which reveal a kind of literature that spotlight subject voice's who wishes to be a black subject, it portrays the reality in which these subjects are inserted, in the social contexts that, although they are different, they show the same mark, which is ethnic-racial discrimination.

**KEYWORDS:** Short stories. Afro-descendant. Violence. Identity. Memory.

## Introdução

O presente trabalho busca analisar contos, nos quais encontra-se retratadas as situações cotidianas vivenciadas pelos cidadãos afrodescendentes, na narrativa afro-brasileira. Os *Cadernos Negros* são publicações anuais que completam, neste ano de 2019, Quarenta e dois anos. São um exemplo de produção independente, que tem como principal objetivo promover a divulgação das obras de autores afrodescendentes. A responsabilidade por tais edições é do grupo *Quilombhoje*, de São Paulo, que desde 1978 mantém a periodicidade alternada entre poesias e contos.

Retratar a vida é registrar o cotidiano. A literatura permite a reflexão sobre a realidade vivida por pessoas diferentes, em contextos sociais diferenciados. Este foi nosso objetivo ao analisar os retratos propiciados pela narrativa afro-brasileira, que abordam situações vivenciadas pelos cidadãos afrodescendentes. Dar visibilidade e discutir as condições de vida desta população tem como objetivo desmascarar o preconceito racial no nosso país.

Desde o período colonial, o trabalho dos afro-brasileiros se faz presente em praticamente todos os campos da atividade artística, mas nem sempre obtendo o reconhecimento devido. No caso da literatura, essa produção sofre, ao longo do tempo, impedimentos vários à sua divulgação, a começar pela própria materialização em livro. Quando não ficou inédita ou se perdeu nas prateleiras dos arquivos, circulou muitas vezes de forma restrita, em pequenas edições ou suportes alternativos (DUARTE, 2019).

Ao considerar a produção literária presente em *Cadernos Negros*, percebemos que esta privilegia a publicação de textos que tem como propósito divulgar a obra de afrodescendentes que não tinham espaço nas editoras do Brasil, e ao mesmo tempo que divulga a existência

afirma a importância dessa produção. Estas publicações são de responsabilidade do grupo *Quilombhoje*, que segundo Lobo (2007):

O Quilombhoje, de São Paulo, começou a publicar os *Cadernos Negros* em anos alternados entre poesia (1978, nº 1) e prosa (1979, nº 2). O grupo autofinancia a sua publicação e aceita contribuições de autores afro-brasileiros de todo o país (p. 245).

Dessa forma, o objetivo do grupo com essas publicações é divulgar o olhar afrodescendente, contribuir para a disseminação do ponto de vista dessa população que sofre com a discriminação racial, marginalização e exclusão dos espaços culturais, uma população invisível, que não tinha voz. Candido (1967), ao tratar da questão da autoria, no livro *Literatura e sociedade*, afirma:

A obra depende estritamente do artista e das condições sociais que determinam a sua posição. Por motivo de clareza, todavia, preferi relacionar ao artista os aspectos estruturais propriamente ditos; quanto à obra, focalizemos o influxo exercido pelos valores sociais, ideologias e sistemas de comunicação, que nela se transmudam em conteúdo e forma, discerníveis apenas logicamente, pois na realidade decorrem do impulso criador como unidade inseparável. Aceita, porém, a divisão, lembremos que os valores e ideologias contribuem principalmente para o *conteúdo*, enquanto as modalidades de comunicação influem mais na *forma* (p. 35).

Dessa forma, ao pensar a obra literária intimamente ligada aos contextos sociais e ao ponto de vista do narrador, podemos compreender a necessidade de se pensar em uma literatura diferenciada, produzida pelos sujeitos afrodescendentes, que tenha predominantemente este universo cultural de pertencimento, uma perspectiva de dentro. Pois,

Com efeito, não basta ser afrodescendente ou simplesmente utilizar-se do tema. É necessária a assunção de uma perspectiva e, mesmo, de uma visão de mundo identificada à história, à cultura, logo a toda problemática inerente à vida desse importante segmento da população. Nas palavras de Zilá Bernd (1988), essa literatura apresenta um sujeito de enunciação que se afirma e se quer negro (DUARTE, 2019, p. s/n).

O ponto de vista nas narrativas que estudamos é o do sujeito que se quer negro, retratando a realidade em que estes sujeitos estão inseridos, nos contextos sociais que, embora diferenciados, trazem a mesma marca, a da discriminação racial. A identificação (HALL, 2005) com a realidade vivida por sujeitos de diferentes classes sociais se dá sob a marca do estigma da cor da pele.

A linguagem é ao mesmo tempo conservadora e transformadora das sociedades. Nesse sentido, entendemos o que representa a memória coletiva, que demarca não apenas

pertencimento aos grupos sociais, mas que se revela na forma de expressão. Nos contos podemos apontar as marcas no tecido narrativo, nas quais são encontrados traços de culturas, esquecidas ou apagadas pelo colonizador. Nesse sentido, entendemos o que representa a memória coletiva, que segundo Halbwachs (2004)

Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios (HALBWACHS, 2004, p. 55).

Essa memória é partilhada, e as alterações das lembranças sempre vão corresponder às necessidades dos grupos sociais aos quais o indivíduo pertence, nesse sentido, “a vigilância da consciência do presente disciplina a lembrança e a apresenta de forma aceitável, de acordo com as ideias atuais e os juízos de valores do momento presente” (MENDES, 2012, p. 38).

Ao discutir a distinção entre memória coletiva e história, Le Goff (2003), afirma que a memória coletiva é tanto conservação como apagamento da história, dependendo dos interesses dos grupos sociais que detém o poder. Entre lembrar e esquecer constrói-se as condições de manutenção das estruturas sociais, que interessam a classe dominante.

Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 2003, p. 422)

Estudar a literatura afro-brasileira é lidar com a história, a memória, com o mito e, conseqüentemente, com os esquecimentos e silêncios que foram os mecanismos de dominação desde os tempos da escravidão e ainda encontram-se presentes nas narrativas dos contos que pretendemos estudar. Nesse sentido, ao retomar as ideias de Duarte (2019), discutimos a temática presente nos textos afro-brasileiros e adentramos em um universo cultural permeado de fazeres que foram silenciados.

Para Halbwachs (2004) sempre subsistem traços da memória coletiva, que se manifestam em nosso fazer, são marcas distintivas de nossa cultura ancestral. Estes traços podem ser encontrados diluídos, de acordo com o pesquisador, mas representam o universo simbólico de uma determinada comunidade. A leitura dos contos dos autores afrodescendentes possibilita encontrar elementos textuais que apontem para a existência da discriminação não



apenas racial, mas também da memória ancestral, nesse sentido, nosso olhar busca compreender aspectos culturais dos afrodescendentes que permeiam a cultura brasileira.

Com base na memória coletiva partilhada por esses sujeitos (HALBWACHS, 2004), a narrativa ficcional pode propiciar o narrar de situações conflituosas, que geram uma identificação do sujeito afrodescendente com sua herança étnico-racial, presentes no cotidiano de pessoas de diferentes classes sociais e gênero.

Nos três contos da literatura afro-brasileira encontramos o registro desse viver. *A cidade violenta*, de Márcio Barbosa *Sem tempo*, de Décio de Oliveira Vieira, e *O revolucionário*, de Helton Fescan. Todos os contos foram publicados no volume 28 de *Cadernos Negros*, 2005.

## VIOLÊNCIA URBANA: HOMICÍDIO NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

O primeiro conto escolhido é *A cidade violenta*, de Márcio Barbosa, que retrata uma cena cotidiana de um personagem afrodescendente de situação socioeconômica mais abastada. A suposta violência da cidade é retratada por uma ótica distorcida, que propicia a reflexão acerca dos condicionamentos sociais, que nos induzem ao preconceito.

Márcio Barbosa nasceu em São Paulo, em 1959, pesquisador formado pela USP, militante do movimento negro desde 1976, é um dos coordenadores do *Quilombhoje*, “acredita na literatura como tentativa de transcrição do ministério da vida” (CN, 2005, p. 143). O conto *Cidade violenta* está ligado ao preconceito étnico racial, que foi analisado na perspectiva de como o discurso discriminatório está impregnado na consciência dos sujeitos colonizados.

A narrativa é construída a partir do personagem narrador que se enuncia negro, com um bom poder aquisitivo, à caminho de sua casa, dentro de um “carrão”. No caminho, ele parou no sinaleiro, quando um mulato de moto encostou ao seu lado, naquele momento ele o viu como uma ameaça, mostrando seu preconceito racial, conforme podemos ler no fragmento abaixo, o personagem narrador expressando este pensamento:

[...] aquele ali virou pra trás. É escuro, como a maioria desses motoqueiros. Queimados de sol. Merda, não é preconceito não. Também tenho a pele escura, quer dizer... mulato... mulata... palavras engraçadas... mais não entro nessa neurose, aqui é assim os mulatos que tem grana são brancos, os que não tem são pretos” (BARBOSA, 2005, p. 98).

Ao dizer que também tem pele escura, o personagem se enuncia negro (BERND, 1988), mas aponta também sua distinção em relação aos outros, pois tem poder aquisitivo, fato que no imaginário da personagem o aproxima dos brancos. Sua identificação étnica é marcada pelos bens de consumo que possui, sendo que a cor da pele não provoca solidariedade de destino. Este conto retrata bem o que Fanon (2008) nos diz sobre o processo de colonização, quando o sujeito colonizado assume a perspectiva do colonizador, afirma:

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seu seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana (FANON, 2008, p. 34).

A linguagem é transmissora dos valores culturais, no caso do Brasil, os valores culturais que estão disseminados são os do colonizador branco, que por séculos afirmou a suposta inferioridade do negro em relação ao branco. A afirmação do preconceito racial que está na origem das ações do personagem narrador, ao se identificar como “mulato”, aborda a sua suposta diferença em relação aos outros negros, por sua situação econômica, e começa a ser aceito pela sociedade, tendo em vista que na ótica dos brancos todo negro é pobre e favelado.

O conto se desenrola com o narrador expressando medo do sujeito não identificado, mas tipificado como negro, representando uma ameaça. O que o meio, a sociedade nos transmite como valor é que todo negro por mais que não faça nada, é “suspeito”. A memória coletiva, que armazenou a informação de que o negro é uma ameaça está presente. Este preconceito sempre atualizado e reforçado, é herança da condição colonial, da escravização dos nossos antepassados. Um fragmento que mostra esse medo do narrador é o seguinte:

pô, o semáforo amarelou, e o motoqueiro tá acelerando, Quer disputar comigo. Merda, esses caras nunca param em semáforo mesmo. Cadê o outro que tava aqui do lado? Sumiu. O quê? O cara aí da frente parou. Sai da frente, porra. Pelo amor de Deus. Sai, sai ...Não vai dar ... NÃO) (BARBOSA, 2005, p. 98).

Esse conto denuncia a condição de ser afrodescendente no Brasil e a convivência com um tipo de violência urbano. A literatura, ao veicular essa violência cotidiana que afeta essa população, retira a sensação de conforto diante das notícias que a leitura de um jornal provoca. Por exemplo, os diversos casos no jornal, como o de um professor de história, que por ser negro e estar fazendo uma corrida, foi confundido com um ladrão e precisou dar aula sobre a revolução

Francesa para se livrar de linchamento. Aula que não o livrou do constrangimento de ser detido em uma delegacia (SITE, julho, 2014).

No conto, o medo faz com que o personagem narrador atropele o motoqueiro, para passar, não se preocupando com o rapaz, em prestar socorro, apenas com seu carro:

Merda, derrubei o cara. “Ai” ouvi um “ai” abafado. Será que amassou o carro, arranhou a pintura? Pelo retrovisor dá para ver o cara lá atrás. Tá caído ainda. Porra, parece que nem se mexe. Mas não posso voltar. E se for truque? Não posso, não dá. É de noite, e esse lugar... é a boca mais quente. Quando chegar em casa, eu vejo se amassou. Nem terminei de pagar (2005, p. 99).

O preconceito é reforçado no fragmento da narrativa a seguir, pois o personagem não apenas justifica o não socorro à vítima, mas expressa a não preocupação em ser identificado, ou até acusado por um crime, conforme a legislação atual:

Homicídio no trânsito: art. 302 do CTB dispõe: "Praticar homicídio culposo na direção de veículo automotor: Penas – detenção, de 2 (dois) a 4 (quatro) anos, e suspensão ou proibição de se obter a permissão ou a habilitação para dirigir veículo automotor". A pena é mais severa que a do homicídio "normal", que é de detenção, de 1 a 3 anos (SITE, 2013, p. s/n).

A certeza de impunidade, por um ato cometido com um anônimo, um negro, faz com que seus pensamentos sobre o sujeito atropelado não se tornem ação de atendimento, mas denunciam seu preconceito: “O cara caiu. Motoboy. Sei lá. Já pensou? O cara pode ter morrido. Será que tinha família? Filhos? Uns branquinhos... mulatinhos... sei lá, pretinhos que vão ficar esperando o pai?” (BARBOSA, 2005, p. 99) A banalização da violência cometida não atinge a consciência do narrador, que justifica sua ação a partir de seu preconceito racial, que é reforçado também na frase final do conto, quando o narrador termina dizendo que a cidade era violenta.

O segundo conto escolhido é *Sem tempo*, de Décio de Oliveira Vieira, que relata em uma linguagem cinematográfica, por sua velocidade e fluidez, a vida de um homem que se tornou marginal. A narrativa segue o “fluxo de consciência” (LOBO, 2007) e denuncia a discriminação racial e a ausência de escolhas na trajetória da personagem.

O autor nasceu em 1956, estudou em escolas públicas até o ensino médio, na década de 70, iniciou o curso superior na Universidade Católica de São Paulo, em 1977, e só concluiu depois de 1998, pois foi exilado político durante a ditadura militar no Brasil.

Voltou ao trabalho de ensino de literatura e língua portuguesa em escolas públicas da periferia de São Paulo. Colaborou com jornais e revistas do interior do Estado com

artigos e crônicas. Recebeu alguns prêmios literários na cidade de São Paulo e Rio de Janeiro, oriundos de alguns trabalhos nessa área. Atualmente está ligado ao trabalho social relacionado ao negro em algumas escolas públicas e colaborador do livro cadernos negros (LITERAFRO, 2013, p. s/n).

O conto *Sem tempo*, mostra uma realidade bastante assustadora, referente ao preconceito racial, nele podemos visualizar a violência urbana. A história contada é a de um jovem negro, que se perdeu no mundo do crime. A narrativa inicia-se com o personagem narrador em plena ação: “É o fim. Corri tanto, mas agora já não aguento mais, faz horas que estou escondido ao lado deste muro. Penso que a bala varou o peito do menino e a minha perna já não sangra” (VIEIRA, 2008, p. 49).

O universo violento da personagem invade o conto, e o leitor é informado que o personagem tentou roubar um banco com seu amigo de infância. O narrador relata sua reação ao grito de uma mulher, durante o assalto, que o fez reagir com um disparo que atingiu uma criança, e sobre o tiro que levou na perna, são as primeiras informações que o narrador personagem nos dá sobre sua vida.

Na sequência, a narrativa muda seu ritmo e tempo, quando o personagem na angústia da morte, relembra o passado, para justificar que tudo o que tem feito, os motivos que o levaram para essa vida. A memória volta-se ao passado para justificar o presente (HALBWACHS, 2004). O narrador nos conta sobre seu tempo de menino, que ia a escola com muita dificuldade, pois morava longe, e o caminho era de difícil acesso. “Na volta da escola vínhamos pela estrada e quando passávamos por uma feira livre, roubávamos algumas frutas e assim eu e meus amigos comíamos pelo caminho, [...]” (VIEIRA, 2008, p. 50).

A vida na comunidade não era fácil, o menino quase nunca via a mãe, que trabalhava fora e desconhecia o pai. A atividade dos traficantes era percebida pelos tiros que trocavam, e a polícia quase nunca aparecia. O menino desde muito cedo, por conta da cor e da condição social, era humilhado, taxado como bandido, em certo dia, revoltado, entrou no mundo do crime, no texto podemos citar o ponto crucial da mudança de atitude:

Tinha 12 anos quando naquele sábado vimos um carrão passar cheio de meninos brancos tomando cerveja, e um deles jogou a lata em nós: - ei, macacada, se não fosse a escravidão vocês não estavam aqui, e riam, e lata acertou na minha cabeça, isso me revoltou, ai resolvi tomar dinheiro de todo mundo, já que o dinheiro compra tudo (VIEIRA, 2008, p. 50-51).

As atitudes do branco diante do negro (no conto), são ainda permeadas pela memória da escravidão. Nesse sentido, a memória coletiva (HALBWACHS, 2004) sobre o processo de escravização ainda está presente, o branco ainda comporta-se como se tivesse mais direitos do que o negro. No conto, tal comportamento acaba por gerar a reação do narrador personagem, que afirma ter entrado no mundo do crime por revoltar-se contra tal situação.

Chama a atenção a linguagem coloquial no conto, que marca o preconceito racial presente, a partir de expressões carregadas de sentido pejorativo. Podemos citar como exemplo, a expressão acima, que reproduz a fala dos meninos brancos: “ei, macacada”, que faz analogia dos meninos negros e pobres com o animal macaco. O termo “macacada” marca a percepção dos meninos brancos, de que o rapaz por ser negro é inferior, domável como um animal.

O personagem narrador continua a relatar sobre sua infância, ao conversar com o leitor, afirma: “Não pensem vocês que eu gostava dessa vida, era sempre uma angústia, porém se eu não tirasse dos outros eu morreria de fome, roupa não tinha” (VIEIRA, 2008, p. 51). A condição de marginal/marginalizado acompanha a narrativa, que expõe e denuncia as ausências de escolhas na trajetória do personagem, pois conforme afirma: “[...] crioulo nasceu para sofrer, era só o que escutávamos” (IDEM, p. 51).

Ao narrar sua trajetória no crime, o personagem relata como decidiu assaltar o banco, em companhia de seu amigo de infância “Zelão”, que morreu no interior do carro com vários tiros, após a tentativa de fuga. Termina a história como começou o conto, com o personagem abandonando o carro e correndo pelo mato, o último parágrafo traz a expressão: “- Rapazes! o elemento esta rente ao muro, mirem na cabeça” (VIEIRA, 2008, p. 52).

Ainda na linha da linguagem marcada pelo preconceito, destacamos a expressão: “o elemento”, utilizada pelos policiais, como forma de não falar (malandro, ladrão, bandido), mas se configura com o mesmo sentido, ou até pior, segundo Duarte (2019), a linguagem configura-se como elemento constitutivo da literatura afro-brasileira, por carregar as marcas do cotidiano dos afrodescendentes.

O terceiro conto analisado é *O revolucionário*, de Helton Fescan, que narra uma situação em sala de aula, na qual o aluno recusa-se a seguir o modelo do professor. O texto permite uma reflexão sobre o Brasil e os discursos oficiais que a escola reproduz sem a necessária crítica. As imagens do país são ressignificadas a partir da ótica da criança, ao contestar o que o adulto

impõe. Helton Fescan é do ABCD, membro da Comissão de Advogados pela Afrodescendência (CAAD), crítico de cinema, escritor, e publica nos *Cadernos Negros*.

O conto *O revolucionário*, retrata a discussão entre um aluno negro de sete anos com sua professora, o conflito ocorre devido a negação do menino a desenhar a bandeira do Brasil, atividade proposta pela professora em prol do dia da Bandeira. Seu nome é Binho, sua recusa em fazer a atividade se dá pelo fato do menino não concordar com a situação em que se encontra o Brasil, ele acha seu país feio e defende com precisão seu ponto de vista, contraria diversas vezes sua professora, e ela, não podendo dar-se por vencida por um menino de apenas 7 anos, começa a questioná-lo:

Mas por que você não quer desenhar a bandeira? Porque ela é feia! Mas, Binho, você não pode falar assim da bandeira ela representa o Brasil, Binho. Por isso mesmo! O Brasil é feio! Nãaa Binho! Diz com voz melancólica. O Brasil é lindo, tem a Amazônia, com os bichos, os índios, tem cachoeira. Tudo mentira, minha tia disse que a Amazônia e toda queimada, é feio! E a senhora pensa que sou bobo: índio *num* existe! (FESAN, 2005, p. 84).

O menino deixa claro seu ponto de vista, principalmente quando menciona que sua mãe diria que ele está certo, isso pode indicar que sua maneira de pensar seja devido à influência de sua cultura, sua família.

A professora dizia: se você não desenhar vou mandá-lo para diretoria e vai ter que levar um bilhete para sua mãe! E ele respondia, dando com os ombros: Nem ligo! Minha mãe vai falá que eu tô certo! (FESAN, 2005, p. 83).

O conto gira em torno de uma crítica ao Brasil, e o fato de usarem uma criança está relacionada à ideia de que criança não mente, crianças são verdadeiras e expressam sem receios o que estão pensando. Binho argumenta que o Brasil é feio citando a precariedade das favelas, esgotos, escolas, com um tom de precisão, realista.

-Binho, mas o Brasil não é feio! É sim! Tem favela, credo, esgoto, a escola é feia. Parece cadeia cheia de grade, é tudo feio! Outra coleguinha, em tom de pilhéria, gritou: - é sim, professora, a favela é mô feia! Credo! (Idem, p. 85)

Outro detalhe que merece atenção é o fato do menino Binho ser descrito como alguém que possui “traços de Leônidas”<sup>64</sup>, o que nos induziu a pensar que ele fosse negro. Nesse

---

<sup>64</sup> Ao pesquisar sobre quem poderia ser Leônidas, encontramos duas referências, a primeira diz respeito ao: Leônidas da Silva, também conhecido apenas como Leônidas, foi um futebolista e técnico brasileiro; a segunda refere-se a Leônidas I ou Leônidas I, Oriundo da dinastia ágida foi rei e general de Esparta de 491 até a data de

momento do texto, percebe-se uma crítica a maneira como o negro é visto perante a sociedade, essa ideia de que o negro é inferior, maleável, persiste na sociedade desde os colonizadores e ainda está presente na contemporaneidade.

Com a ideia de persuadir o aluno, e sabendo que ele era fanático por futebol, a professora elabora uma tática a fim de converter sua opinião: “Gente...já sei! Vamos fazer o seguinte: nós vamos fazer de conta que é uma Copa do Mundo. Quem é a melhor seleção do mundo?” (FESAN, 2005, p. 86).

Sua tática funcionou com a turma, até com aqueles que concordavam que o Brasil era feio, exceto por Binho, que continuou firme em sua opinião, mostrando que ele é um verdadeiro revolucionário exclamou: “Eu torço para os Camarões!” (FESAN, 2005, p. 86). A escolha por um time africano, também reforça a identificação com a condição afrodescendente, uma equipe sem tradição e sem grandes conquistas. Tal atitude fez com que a professora ficasse muda de raiva do garoto, e essa mesma atitude fez com que os colegas passassem a achar interessante desenhar outras bandeiras.

Binho então percebeu que vale a pena lutar por seus direitos, mesmo que para isso tenha que sofrer, mesmo que seja doloroso, impor sua opinião e não se deixar levar pela contradição que o meio impõe, esta atitude o torna um grande revolucionário, mesmo sendo “pequeno”.

O narrador onisciente busca discutir a questão da identidade brasileira, a partir do seu símbolo, a bandeira, como uma estratégia para relativizar a identificação afrodescendente, que vive à margem da sociedade, nas favelas, nas escolas abandonadas pelo poder público, criticando estas condições.

### Considerações Finais

Os contos que analisamos foram escolhidos por atender ao objetivo de estudar narrativas em que a discriminação afrodescendente esteja presente no tecido textual, trazendo a questão da memória ancestral, a identidade, a cultura, embora os contos sejam diferentes, trazem a mesma marca, a do afrodescendente, sendo o esquecimento forçado, a cultura deixada de lado e a visão do colonizador reforçada.

---

sua morte em 480 a.c., durante a batalha de Termópilas. Considerando que o menino era fanático por futebol, de acordo com o narrador, inferimos que se trata do futebolista.

Ao analisar a memória coletiva (HALBWACHS, 2004), as identificações (HALL, 2005), o discurso discriminatório impregnado na consciência dos sujeitos colonizados (FANON, 2008), presentes nos discursos, notamos como é visível a questão de deixar de lado a cultura e memória afrodescendentes, algo que é imposto pela visão do colonizador. Esses fatores propiciam a reflexão acerca dos condicionamentos sociais, que geram a manutenção do preconceito contra os afrodescendentes e sua herança cultural.

O intuito é colaborar para a consolidação da linha de pesquisa em estudos afro-brasileiros, inserindo o trabalho em grupos de discussão. Participando da consolidação dos estudos africanos e afro-brasileiros, no sentido de divulgar as obras literárias, produzir material crítico sobre esta produção, e dessa forma, auxiliar no cumprimento da Lei 11.645, de março de 2008. A necessidade de estudar, de forma sistemática, a literatura produzida nas margens do mercado editorial e assim dar visibilidade a todo um repertório cultural não privilegiado.

Os três contos analisados foram escolhidos por atender ao objetivo que era de estudar narrativas em que aparecem personagens narradores ou não, que se identificam como negros, para retratar a realidade e os contextos sociais que, embora diferenciados, trazem a mesma marca, a da violência, simbólica ou não e, em especial, a da discriminação racial.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Márcio. **Cidade violenta**. In: CADERNOS NEGROS, *Contos afro-brasileiros*, vol. 28. São Paulo: Quilombhoje, 2005.

BERND, Zilé. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CADERNOS NEGROS, **Contos afro-brasileiros**, vol. 28. São Paulo: Quilombhoje, 2005.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 2ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CONCEIÇÃO, M. Evaristo. **Olhos d'Água**. In: CADERNOS NEGROS, *Contos afro-brasileiros*, vol. 28. São Paulo: Quilombhoje, 2005.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura e afro-descendência**. [www.lettras.ufmg.br/literafro](http://www.lettras.ufmg.br/literafro), acesso em maio de 2019.





IV Congresso de Línguas e Literaturas

*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
língua, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

JORNAL OPÇÃO (2014) disponível em: <http://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/professor-de-historia-e-confundido-com-ladrao-e-precisa-dar-aula-para-se-livrar-de-linchamento-8745/> acesso em: agosto de 2019.

JUS.COM (2000) Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/1736/homicidio-e-lesao-corporal-forma-culposa-qualificada-no-ctb/> acesso em: agosto de 2019.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FESAN, Helton. **O revolucionário**. In: CADERNOS NEGROS, *Contos afro-brasileiros*, vol. 28. São Paulo: Quilombhoje, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. BENOIR, Laís Teles. São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guaracira Lopes. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LITERAFRO. <http://www.letras.ufmg.br/literafro/> acesso em: abril de 2019

LOBO, Luiza. **Crítica sem juízo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

MENDES, A. C. D. **A ancestralidade no centro da narrativa em Lueji de Pepetela**. Dourados- MS: Nicanor Coelho Editor, 2012.

UFMG. “**Literatura Afro-brasileira: um conceito em construção.**”

[www.letras.ufmg.br/literafro](http://www.letras.ufmg.br/literafro) acesso em: abril de 2019

VIEIRA, Décio Oliveira. **Sem tempo**. In: CADERNOS NEGROS, *Contos afro-brasileiros*, vol. 28. São Paulo: Quilombhoje, 2005.

(...) *“Ainda que mutilem nossos sonhos, amedrontem as nossas gerações, triturem nosso espírito, não vamos deixar calarem a nossa voz, não vamos deixar imobilizarem os nossos corpos, não vamos deixar que invisibilizem nossa utopia” (Divina Lopes, 2019).*

## CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES: A FENOMENOLOGIA MERLEAUPONTYANA EM APROXIMAÇÕES DAS CULTURAS AFRO- AMERÍNDIAS

Adma Cristhina Salles de Oliveira (UEMS)

**RESUMO:** O presente texto refleti, dialoga sobre espaços/saberes, estes inseridos na diversidade do contexto humanitário, pois homens e mulheres são seres-no-mundo, reconhecem sua existência ao encontrar-se com outros. Neste sentido, nossas ações, decisões afetam o ato do pensar, perceber, ver, aprender, reconstituí singularidades, as quais são interligadas, por meio da maiêutica questionadora. O fato de indagar constantemente o que nos rodeia, encaminha possibilidades para descobrir a natureza crítica, ressignificamos valores/dimensões como ter, poder e ser. O texto, fundamentado na fenomenologia merleau-pontyana, descreve, promove a reflexão dos contextos sociais, ancestrais, desvela aspectos e manifestações epifânicas de cunho cultural, reafirmando epistemologias indígenas e afro-brasileira. Sua colaboração na construção dos valores éticos, encontram dimensões educacionais, políticas, ecológicas, auxiliam na desconstrução da invisibilidade, cultural- histórica-epistemológica dos povos nativos de um espaço, neste caso afro-ameríndios. Este devir movente/vivente, natural e milenar ocorre da/na circularidade, da coexistência cosmogônica, inclusa em sentido fenomenológico desvela a dimensão caleidoscópica do sentir, ouvir, escutar, partilha existencial humana que comunga no divino. Existe/coexiste/percebe-se na relação com o cuidar da natureza, responsável pela convivência e perpetuação da vida humana, construídas, constituídas por olhares subjetivos, intersubjetivos e espirituais, imaginadas por diferentes grupos sociais.

**PALAVRAS CHAVES:** Interculturalidade; Fenomenologia; - Cosmologias.

### Reflexões iniciais

A epígrafe, a princípio, anuncia o caos, a distopia social, presente no amordaçar, das vozes, na coação da consciência crítica, nesta relação de opressão, desvela-se a utopia, há uma linha tênue provocativa da reação/revelação social, o otimismo. Mesmo na desgraça do silêncio, da antitopia, enuncia a consciência política. .Neste filem de otimismo e de esperança percebe-se gente, gostando de gente, acreditando que as pessoas boas sempre estão presentes, nos momentos mais cruciais da humanidade, e estes sempre, estarão entre nós, pois presente

passado e futuro, se reinventam, á procura de um sentido maior, de esperança/da utopia do bem - viver da humano.

Diante dos fatos relativizados, entre antitopia/esperança, partilhamos ideias freireana, em que devemos sempre revisitar a história, pois ela não pertence só ao outro, ela é minha também, o que me permite escolhas, portanto, enxergá-la como fatos que produzem consequências, pois mesmo que esta história seja circunscrita ao passado ela é viva na colheita do presente, Freire (1981, p. 119) afirma: “não posso pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar”. Quando permitimos a omissão das reflexões de um viver corremos o risco de golpear nossos sonhos, Freire nos alerta sobre o enfrentamento político consciente, saber a qual ideologia sirvo. Este saber está agregado a um conhecimento circular, conhecido muito bem na essência das comunidades indígenas em suas apropriações, pois em relação a saberes não há maior ou menor, o que há são saberes diferentes que os protegem, mediados pelas representações coletivas de união. Precisamos entender e ter representações comprometidas com o bem-estar de gente que gosta de gente, de sentimento, ao falar nisso penso na vida cristã, de um simbolismo concreto, em defender a teoria da vida humanitária, dos elementos e seres vivos nela. Entender os males e benefícios de se viver com o olhar voltado a um só grupo social, categoria, ou divisão de classe, empecilho para enxergar o sofrimento dos irmãos indígenas originários como um todo. Percebo o Cristo ontológico na alteridade, percebo a necessidade de ressignificar a democracia, o outro, no cristianismo que tem a terra como sagrada, aprendo um outro tempo, uma outra lógica, aquela do respeito às hierarquias culturais, diferenças de gênero e na responsabilidade do bem coletivo, pois mesmo sofrendo influência do colonizador estes povos não esquecem de suas raízes (idioma, ancestralidade), de sua história étnica de sobrevivência.

O colonizador por meio do exercício do capital, viola o valor humanitário, dos saberes/epistemologias, geraram um distanciamento cultural/identitário, muitas vezes responsável pela negação e deformação da autoimagem indígena. A dificuldade em assumir a imagem do ser indígena, ou de afro-brasileiro compromete a continuidade da memória ancestral, há neste sentido alienação, imposição e desconstrução do valor do ser humano em detrimento do ter, próprio de uma concepção do capital, do consumo, do competir, prevalecendo uma única cultura.

Em outra lógica e sentido, as simplicidades epistêmicas dos povos tradicionais indígenas e africanos exercitam o ato de ensinar/ aprender se entrelaça, por meio da intuição da sensibilidade humanitária, da esfericidade ancestral. Para sobreviver no mundo a favor da vida dependemos do mergulho em diferentes dimensões culturais, para o despertar da intuição/observação/reflexão/ação/ressignificação. De acordo com a pensadora e filósofa contemporânea, Agnes Hellen sobrevivente do holocausto afirma dialogicamente, “(...) Todas as pessoas, conseguiram sair vivas daquilo, foi por acidente(...)”, *ainda dialogando*....

“(...) Em outro momento, nos colocaram em uma fila. Soube que não deveríamos ficar ali porque nos matariam, e conseguimos fugir. Mas tudo isso não foi sorte, e sim instinto” jornal EL PAÍS (2017).

Existe um pulsar latente de energia, com capacidade de absorver tudo que nos cerca, construímos e condensamos o conteúdo vivente, profundo sem perder a intenção a valorização e defesa da existência da vida.

A *Fenomenologia da percepção* amparada pelo diálogo de Passos (1999) que define literalmente:

O ato da percepção é o ato de presença inteira do corpo próprio, cujo movimento, experiência sensível e visível, na cultura e na história o faz criativo, criador e único. O pensamento é utilizado para expressar a vivência corporal entre a vida, e a expressão da linguagem como um todo. Há um “quiasma” (uma encruzilhada) que é uma ligação inseparável que supera toda dicotomia (PASSOS,1999, p. 6)

Esta energia está presente na fenomenologia Merleaufreireana, pertencem a uma ação corpórea, traçado pela *pemba* dos terreiros ou pelo Tekorá, *maracás* dos nativos da terras brasileiras, afinal os fenômenos experienciados, se interligam numa dimensão temporal (*epoqué*), espacial, do aprender/ensinar nas relações viventes, no espaço, basta filtrar ou escutar o tempo do ensurdecimento. Sensibilidades movidas pela emoção/percepção/respeito/valores ambientais, regidas pela naturalização de uma outra lógica, calcada no devir circular do mundo ao mundo, do para o mundo, nada está isolado, tudo imanado/entrelaçado.

### **A educação por um assopro ecológico no anúncio mito**

Diante do despertar movente educacional, a ação metodológica natural se descreve/interliga experiências do como cuidar a natureza, pois a metodologia circular da vida humana, emerge, perguntas, suscita impressões, formas de entender. De que ecologia estamos a falar? Ao tecer relações, entre a memória e a ecologia estabelecemos o que? Quais os resquícios das memórias silenciadas ou invisibilizadas pelo processo de colonização?

Em se tratando de cultura, apresentaremos uma proposta de dimensão no fenômeno da história oral, do falar comungado na participação, podendo evidenciar o pensamento cultural na construção da memória/identidade. Essa é uma das características da história oral, a ação circundante dinamizada. De acordo com Alberti (2005), a história oral é:

(...) um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participam de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo como forma de se aproximar do objeto de estudo (...) (ALBERTI, 2005, p. 118).

As lembranças são como retalhos, conhecer os retalhos de outras vidas é aprender como a vida se faz por meio da junção destes retalhos. Entender, quem sabe, o desafio de uma vida real e não ideal. No caso dos Guarani, Kaiowá, Terena e dos Terreiros a relação do passado com o presente é permeada por lembranças que se cruzam, interpenetram-se e se complementam, não tendo uma única identidade, mas identificações, as quais são necessárias para compor a identificação coletiva (HALL, 2005).

O não respeitar as diversidades culturais é uma forma de impor o absolutismo e de negar a dialética natural no processo histórico, pois é por meio das contradições das diferenças sociais que podemos meditar o que somos, como somos constituídos e o que queremos, enquanto pessoas, movimentos coletivos, seres omnilaterais. A produção de narrativas, do contar passando de pessoa a pessoa, a materialização no processo de interação entre História Oral – Memória são permeadas por sensibilidades, trazidas pelo caráter dialógico, que se concretiza na arte da produção do conhecimento da e sobre a história de vida que transmite saberes

Brandão (2014), sabiamente compreende o olhar cosmogônico, das realidades vividas e interligadas:

(...) Tudo o que há no universo cósmico está em ligação com o ser humano ou o ser humano está ligado ao cosmo? Esta condução interrogativa vem ao encontro da nossa pesquisa, pois o olhar a tudo que nos cerca conduzirá provavelmente a resposta e a outras perguntas da existência humana, somos

seres infinitamente a busca de outras dimensões a outros desafios, “nós somos a geração que deveria ousar a superar-se interiormente a si mesma” (BRANDÃO, 2014, p. 210).

Neste sentido, percebo que as relações de vida não são isoladas, constituem-se no entrelaçar de sentidos, por saberes diferentes, naturalizados pelas relações interculturais presentes em um fazer cosmogônico. Neste caso, a memória é movida pela nostalgia familiar. A episteme das raízes identitárias são mais profundas do que imaginamos, é bom sentir a energia do bem viver, do amor internalizado/externalizado, poder propagado na mesma sintonia cosmológica.

Diante dos questionamentos, imagina-se o aporte teórico da fenomenologia captando vozes, sensações, percepções, podendo ser desveladas na riqueza de uma roda de conversa, no sentir, no cantarolar, na contradição da escuta musical poética. O imaginário real, presente da roda dialógica, ao sentido dos artefatos culturais do existir, do trabalhar, do viver, ou lutar. Ao captar as sensações da poesia musical ressignificamos o enraizamento cultural, a memória ancestral inclusa em cada canção, expressam o sentido da identidade ligada ao enraizamento cultural.

As palavras de outra pensadora, que viveu a extrema opressão na segunda Guerra Mundial foi Simone Weil, (1946) ela insiste na palavra educacional como denúncia, resistência, em tempos de terror, de medo, em estado de exceção, mas o pessimismo daqueles tempos, alimentou o otimismo de dias melhores que viriam, a favor do valor a vida, da esperança, da liberdade, dos direitos humanos, neste sentido ela afirma:

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana e uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivo certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro (1946, p.346)

Ao relacionar a práxis com o conceito de interculturalidade, podemos entender que quando duas culturas diferentes se encontram uma deve ser para outra a revelação sagrada do desconhecido, nisso consiste o sentido da intercultural, diversidade nas formas da existência. A ação intercultural se constitui pelo diálogo, descompromissada da questão, subalternidade/superioridade. Ao propor o diálogo cultural entendemos um outro modelo de

democracia, sem relativismo ao capital, pois desmistificamos a concentração de bens, nas mãos de poucos e combatemos didaticamente a desigualdade social. Este modelo de democracia tem como protagonista pessoas que estão à margem do direito social, a grande lição da vida é a partilha que os une é a partilha do aprender, do calar-se muitas vezes para esperar do outro aquilo que lhe falta, na intenção do aprender.

Viver o cotidiano desta forma democrática é um privilégio, difícil de se constatar, pois quase sempre há a hegemonia de uma cultura sobre a outra, e neste sequestro cultural, perdem-se bens materiais e imateriais, prevalecendo parte da identidade originária, revelando as identificações do dominador e as adaptações do dominado. O enraizamento se perde porque a supressão do direito como o todo, muitas vezes estão comprometidas com as relações de poder servindo a cultura do capital.

Na formação e construção cultural brasileira o registro histórico da diáspora (sequestro dos africanos) e da desterritorialização (deslocamento indígena obrigatório) de diferentes nações nativas desta terra, tanto indígenas quanto africanas, elas almagam-se historicamente. As etnias africanas vieram do continente nos navios negreiros, estas etnias tinham uma certa dificuldade de comunicação, pois eram de diferentes dialetos. Esta foi mais uma estratégia do colonizador para a dominação o que colaborou para a invisibilidade/apagamento descaracterizando da identidade de origem africana tradicional.

Os povos tradicionais ázio-ibero-afro-ameríndio-andino-latino-americano, compreendem o sentido da vida pela transmissão oral, revelando a memória coletiva, relacionada a interpretação individual, refaz-se a continuidade contada desta memória a qual foi reproduzida, conduzida nas dimensões educacionais teórica-metodológica-pedagógica que se complementam, tomam corpus de unicidade. Existe um sentido do viver humano carnal, em que os saberes são unificados e extensionados por energias que geram a força vital.

O sentido fenomenal vivente dos povos originários indígenas e das culturas afrodescendentes preservaram saberes epistemológicos, pela metodologia mitológica da oralidade, chave cíclica de vidência do mito, retrata e representa fatos da astronomia mítica hierofânica, ensinada na oralidade e algumas vezes comprovada hoje, cientificamente. Esta trabalha com conceitos e representações da natureza, divindades significativas para cada etnia, o valor do mito não tem o sentido folclórico como a linearidade ocidental nos impõe, o mito é

extensão da animalidade/ corporeidade/carnalidade, ou seja é verdade viva na consciência humana.

Na representação da criação as marcas míticas são transmitidas pela oralidade ligadas à tradição e à origem do homem e do mundo, compreendida pela animalidade, humanitária tencionada de sobrevivência, ou seja a espiritualidade é algo real, construída na responsabilidade social da humanidade, de todos seres vivos, da partilha de uns com outros, no respeito da cadeia da vida, assim são constituídos e compreendidos os diferentes mitos. O mito é manifestação, é a sustentação cultural da narrativa, da oralidade, é origem da sociedade e se compõe como base explicativa da criação do mundo (ELÍADE, 2008).

Podemos entender culturalmente que as matrizes africanas/ indígenas possuem saberes tradicionais por seu lócus de origem, portanto, nossa proposta permeia a história, plural e singular, a partir da mídia musical, sentido único que cada cultura tem, pois aclama o sujeito perceptivo, histórico, o que nos propõe identificar uma proposta curricular, mais reflexiva e humanitária.

Ao defender uma escuta metodológica, do valor da ética, pois é como afirma, TROMBETA, S. e TROMBETA L. C. “a Educação jamais pode prescindir a formação ética” Neste sentido valores humanitários como: dignidade, liberdade, respeito, diversidade, cosmovisão ecológica, espiritualidade de tudo que nos cerca, patrimônios culturais imateriais, subjetivos da humanidade, ocultos no currículo escolar, mas que deveriam ser materializados em um conceito político de libertação ideológica.

O estudo dos mitos, da musicalidade são conteúdos metodológicos, aporte de um currículo oculto possibilita desconstruir preconceitos culturais, agregando valor de interculturalidade, de quem está na invisibilidade, aproximando a existência, a interseção de conhecimentos, entre a ciência cartesiana e a ciência milenar das nações originárias.

As instituições hoje, vivem politicamente um cenário sombrio, pois o processo democrático é ameaçado pela instauração do totalitarismo em detrimento ao pensamento da liberdade de ir e vir. Esta ideologia, totalitária caracteriza-se por alimentar o ódio à diferença, disseminado por um fazer misógino, imediatista muitas vezes já consolidado pela ignorância social, funda-se/confunde-se, criticidade por soluções rápidas sem a consciência e análise das causas e efeitos de problemáticas antigas. Um exemplo é a corrupção, prática cultural a ser (des)construída lentamente, em um processo longo a ser trabalhado no âmbito educacional, pelo



fazer da sociedade, pela formação da consciência, personalidade. O sentimento do ódio alimentado pela imaturidade política, pela intolerância humana próprio de quem acredita nas correntes, que selam verdades do aprisionamento, da consciência, desvaloriza a memória ancestral, nesse cenário emerge a ignorância extremista, que apresenta a aversão pela diversidade humanitária, acirrando ainda mais as desigualdades sociais, sobrepondo o autoritarismo, gerando o desvelar do fascismo em detrimento o óbito da democracia.

Neste sentido, a insensibilidade humana do ouvir o outro, significa falácia, recaí na inconsequência da violência, da hostilidade verbal, emocional, por vezes físicas. O espaço educacional precisa /deve e pode entender a desconstrução deste ouvir, pela possibilidade didática do diálogo, do argumento includente de/do “ser” e de estar na diferença da vida.

As outras instituições são espaços políticos, mas a escola também o é, ela pode promover o exercício democrático, munir-se do diálogo, desconstruindo as ações totalitaristas e autoritárias de não valorizar o direito humano, ou seja podemos viver situações presentes sob experiências passadas, afinal tempo/espaço tem sentido, significado único, depende do grau de importância que damos a ele, da dimensão problemática a ser questionada. Neste sentido, trazemos os espaços sagrados, com seus espaços e tempo desalinhado da lógica cartesiana, apresentados pelas dimensões musicais, dimensões hierofônicas, representadas pela percepção midiática. As dimensões dialogam no sentido no mesmo sentido temporal, passado/presente e futuro, se confundem, pois o protagonismo humano revive sofrimentos contradições e complexidades.

### **O mito no anúncio sagrado da musicalidade**

O universo cosmogônico ao ser reencontrado, comunga enxergamos nós mesmos, uma pedagogia democrática de compaixão, de igualdade, sem competição entre seus membros, pois a espiral da vida nos ensina que todo passado tem responsabilidade no presente, assim como todo presente é parte circular de uma invenção para o passado. A partilha é sem vaidades, sem ouro, sem interesse, apenas reverência a hierarquia das falanges, da Umbanda, como forma de aprendizagem, sem opressão, mas de sublimação, com os seus cantos sincréticos sobre a nossa existência.

O devir/dialético *merleaufreireana* não admite síntese apaziguadora; todo o tempo é tenso e mutante, porque historiadores – não históricos - estamos lá e não deixamos nada como está (FREIRE, 1983). Novas vivências e experiências, mutações de conjunturas e estruturas, implicam também novas formas de ‘dicção’, expressão em vista da manutenção dos valores que organizam diferenças nas sociedades e grupos. Nada, nem ninguém, está concluído, pronto, findado.

Neste sentido destacamos as canções *Meu Deus, Meu Deus, Está Extinta a Escravidão*(2018) dos compositores : Claudio Russo, Moacyr Luz, Dona Zezé, Jurandir e Aníbal e *Marçal Guarani* (1983), letra, música e interpretação, Luiz Augusto Passos, ambas revelam uma semântica metafórica, representam diferentes dimensões, culturais, destacaremos o mitológico, pois e nos concedem maior compreensão de um universo próximo e ao mesmo tempo tão distante.

Meu Deus, Meu Deus, Está Extinta a Escravidão?

Não sou escravo de nenhum senhor  
Meu Paraíso é meu bastião  
Meu Tuiuti, o quilombo da favela  
É sentinela na libertação

Irmão de olho claro ou da Guiné  
Qual será o seu valor? Pobre artigo de mercado  
Senhor, eu não tenho a sua fé, e nem tenho a sua cor  
Tenho sangue avermelhado  
O mesmo que escorre da ferida  
Mostra que a vida se lamenta por nós dois  
Mas falta em seu peito um coração  
Ao me dar a escravidão e um prato de feijão com arroz

Eu fui mandiga, cambinda, haussá  
Fui um Rei Egbá preso na corrente  
Sofri nos braços de um capataz  
Morri nos canaviais onde se plantava gente

Ê, Calunga, ê! Ê, Calunga!  
Preto Velho me mitou, Preto Velho me mitou  
Onde mora a Senhora Liberdade  
Não tem ferro nem feitor

Ê, Calunga  
Preto Velho me mitou  
Onde mora a Senhora Liberdade

Não tem ferro nem feitor

Amparo do Rosário ao negro Benedito  
Um grito feito pele do tambor  
Deu no noticiário, com lágrimas escrito  
Um rito, uma luta, um homem de cor

E assim, quando a lei foi assinada  
Uma lua atordoada assistiu fogos no céu  
Áurea feito o ouro da bandeira  
Fui rezar na cachoeira contra a bondade cruel

Meu Deus! Meu Deus!  
Se eu chorar, não leve a mal  
Pela luz do candeeiro  
Liberte o cativo social

Meu Deus! Meu Deus!  
Se eu chorar, não leve a mal  
Pela luz do candeeiro  
Liberte o cativo social

O canto é uma das formas de nossa ancestralidade estar presente, representa o som da liberdade universal das cosmogonias. A metáfora de ancestralidade pede que sejamos críticos, *sentinelas* de nossas possíveis correntes, pois existem várias formas de prisão. Neste sentido, no panteão das divindades que criaram a humanidade, na religião da Umbanda e do Candomblé, a liberdade é representada por Oxalá, que é como Jesus Cristo se apresenta nas religiões cristãs. Citamos as simbologias de algumas divindades, não para enfatizar o sobrenatural, ou o fantástico, mas a fim de ter uma visão multifocal das representações das divindades. Neste sentido, Xangô é o guerreiro, Oyó, o justiceiro, buscando o seu reino defender.

Na dança da vida, unem os componentes da dor/amor/paixão/musicalidade, do samba, estendidos na batida do ritmo do coração, da pulsação do sangue avermelhado, na escuta que guia a procura de giras, de paz para enfrentar/denunciar o anúncio do descaso, da indiferença/diferença, do direito humano, do viver a cidadania em vias do combate à desigualdade social.

A letra da música evoca/revive os espaços/tempos míticos, sagrados (*mandinga, cambinda, haussá*<sup>65</sup>), dos terreiros, das casas santas, que são extensão destes espaços hierofânicos. Os corpos assumem a carnalidade social, não só da matéria, transcendem os

---

<sup>65</sup> Mandinga, refere-se a sacralização de ritos, cambinda remete aos povos de cambinda, e aos princípios da Umbanda, haussá, também pode ser hauçá, remete ao espaço físico do norte da Nigéria e sudeste de Níger.

espaços de outros espaços, outros sentidos/de outros sentidos, despertando a criticidade de outras dimensões, como a da espiritualidade na qual não desaparece nada, só cede hierarquicamente a ocupação de um Orixá, que canta o mito, tamanha profusão hierofânica.

Por meio da musicalidade, descreve-se a relação da terra e do ser africano/humano, entende-se o poder da história, que pode se fazer presente pelo enterro do esquecimento social, ou pelo descortinar da vida humana dos oprimidos. Vida humanas, dos trabalhadores, que foram reis em suas terras de origem (*Fui Rei Egbá*<sup>66</sup>), a quem não foi permitido fazer escolhas, por sequestro da liberdade. Em terras brasileiras a identificação afro foi destruída e substituída pela condição de escravização, o que, neste caso, comprometeu e desqualificou a estima identitária, o valor hierárquico foi desconstruído com o esquecimento e apagamento de nossas raízes, de acordo com o mito da árvore do esquecimento<sup>67</sup>. A voz do canto denuncia os fatos atuais, a falta de oportunidades para os trabalhadores, a corrupção em todos os níveis sociais e institucionais, o vampiro de Brasília, a mídia manipuladora, mazelas sociais a serem desconstruídas pela educação, pelo exercício da dignidade humana, cidadã, pelo direito à diferença.

A circularidade da morte, é outra dimensão em destaque, pois neste arquétipo social-ancestral de sobrevivência, vivem giras, por meio do sentido das pombas, riscam e traçam caminhos por uma escuta de ré maior, sonoridade de artefatos sensitivos que são ouvidos, apreciados. Estes fazeres culturais nos ensinam a troca como pedagogia da vida, que seja justa para todos, sem distinção de raça cor, credo e poder.

No fluxo harmônico, existe uma simbologia processual mitológica que narra o mito da travessia do mundo dos vivos para o dos mortos, o que explicamos anteriormente sobre o sentido da palavra Calunga. Aqueles que sobreviviam à dupla travessia, do oceano e da morte, sobreviventes escravizados sofriam na vibração do banzo<sup>68</sup>, que é manifestação espiritual, sendo a ruptura entre homem/natureza com a dualidade do mito da coexistência/continuidade.

<sup>66</sup> Egbá pode referir a um povo da região sudoeste da Nigéria.

<sup>67</sup> O mito da árvore do esquecimento perpassa todos os terreiros, como forma de manter viva a memória dos antepassados, forçados ao abandono de suas raízes/fé.

<sup>68</sup> O despertar muitas vezes da animalidade traz consigo o banzo, sentimento da saudade intrínseca de seu *ser*, uma saudade incompressível, inconsciente que e muitas vezes inexplicável de quem sente. A herança ancestral é permeada por força de imposição ideológica dos valores do colonizador, de dominação, provocando nos filhos da mãe África uma lacuna identitária (depressão), pois nós afrodescendentes, afro-brasileiros já nascemos sobre o regime escravocrata, degenerando os princípios de respeito natureza: ambiental/ humana.

Na compreensão cosmogônica/cosmológica a pessoa humana coexiste numa intersubjetividade relacional, pois o pó do cosmo são elementos naturais do universo estão contidos na composição genética, química, corpórea humana e dos seres vivos.

O sangue dos Guarani e Kaiowá é derramado para a conquista da desejada liberdade, a luta de Marçal de Souza ecoa, sacraliza, eterniza-se na carnalidade do mártir, pois o verbo se reconhece pela materialidade da composição, que é mais do que anunciação, mais do que denúncia, mito que profetiza o devir na circularidade.

*Marçal Guarani (1983)*

Marçal, paixão de Cristo-Índio, Verbo encarnado em corpo Guarani, empresta o sangue que dança nas chamas da Liberdade que amanhece em ti. (Bis)  
Marçal, Marçal! És profeta de um novo canto, de uma terra livre, sem quebrantos,  
que é compromisso dos que estão aqui.  
Marçal, tua morte só apressa o dia,  
em que alto preço dessa covardia  
seja cobrado pelos Guarani.  
Evangeliza o povo branco, nos seus rituais de morte e violência  
Dá vitória às lutas ameríndias e dignidade às 'brancas' consciências  
Dá vitória às lutas ameríndias e dignidade às 'brancas' consciências  
Marçal, Marçal És...  
Marçal, tua boca engravidou, dos brancos, as palavras com sonhos morenos...  
Dá força ao povo, e voz aos hinos, pois tua santidade há em nós, de menos!  
(bis)  
Marçal tua morte só prejudica o teu alto preço nessa covardia será cobrado  
pelos Guarani teu povo livre roubaria, conquista a terra que é dos Guarani.

A dimensão musical dialógica/pedagógica/poética/histórica, representa um fato real, acontecimento vivido, revivido a séculos pelos Guarani e Kaiowá, sobre a invisibilidade dos verdadeiros protagonistas da terra. A episteme é dialógica, por emitir um nível vibratório de sofisticação sonora, apresentando um lamento, aclamada pela denúncia que desperta a consciência, sensibilidade, emotiva do mistério

No silêncio há uma atitude de solidão/solidariedade/fraternidade, a letra da música/canção de Luiz Augusto Passos (1983), *Marçal Guarani*, desperta a natureza crítica da consciência política, das questões agrárias, revisita as dores dos que se foram pela resistência em defesa da liberdade. De acordo com Fanon (2008), a resistência não se restringe só as relações sociais, mas nas construções individuais, na racionalização, na razão. A luta da



IV Congresso de Línguas e Literaturas

*Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
língua, ensino e comunicação*



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

identificação da terra, antes de ser uma luta do outro, é uma luta em relação a si mesmo, uma luta de identificação.

Esta composição permite meditar, refletir sobre a desumanidade do estado brasileiro em relação aos assassinatos e envenenamentos, crimes sofridos pelos Guarani e Kaiowá. Covardemente as forças oligárquicas exterminam as tradições e o direito à liberdade, maculando o território sagrado, fato descrito e reconhecido com profundidade nos refrãos da melodia. Eloquentemente enaltece o valor cultural destas nações, dentre eles o sentido do fogo para os Kaiowá, significa cultuar universalmente o maior mandamento espiritual de santificação, a liberdade, a liberdade... De escolha, muitas vezes intuitiva!

Este poema musical anuncia o direito e respeito a terra de seus antepassados, intui o viver de extensão de vida e morte, pois os povos Guarani não tem a liberdade plena, liberdade é quando escolhemos os rumos, os caminhos a serem seguidos. “(...) La libertad no es una filosofía y ni siquiera una idea: es un movimiento de la conciencia que nos lleva, em ciertos momentos, a pronunciar dos monosílabos: Sí o No (...)” (PAZ, 1995, p. 522).” Os povos indígenas foram cerceados do direito a escolha, neste sentido, a liberdade é um valor a ser conquistado, e o preço para algumas lideranças, como para Marçal, foi o milagre da vida, a busca da terra, a resistência pelo seu direito universal se confundem com esta liberdade, a qual deve ser assegurada as futuras gerações.

Existe uma carnalidade que dá sentido a sua luta, pois neste multiculturalismo cristão entre mito/mística nada é profano tudo é sacralizado, a favor da vida. Sagrado, porque as lideranças Guarani e Kaiowá que se foram, vivem a santidade pelo sangue derramado, confundem-se, misturam-se corpo/carne/espiritualidade de dimensão única, podendo ser compreendida após suspender os conhecimentos eurocêntricos e conceber saberes, ligados a tradução de memória ancestral.

Compreender que o mundo dos mortos é codependente do mundo dos vivos, exige o despreendimento husserliano, Maurice Merleau-Ponty nos auxilia teoricamente e metodologicamente o entender da dimensão deste fenômeno, coisificado em uma esfericidade, naquilo que incorporamos conscientemente sobre a liberdade. Vejamos o que ele afirma em uma primeira reflexão sobre a liberdade:

Entretanto, esta primeira reflexão sobre a liberdade teria como resultado torná-la impossível. Se, com o efeito a liberdade é igual em todas as nossas ações, e

até em nossas paixões, se está sem medida comum com a nossa conduta, se o escravo testemunha tanta liberdade ao viver no medo do que ao quebrar seus ferros, não se pode dizer que haja nenhuma *ação livre*, a liberdade está além de todas as ações, em nenhum caso se poderá declarar: “Aqui aparece a liberdade”, pois a ação livre, para ser revelada, deveria destacar-se num fundamento da vida que não o foi ou que o foi menos. Ela está em toda parte se se quiser, em lugar nenhum. (...) Só há escolha livre se a liberdade se compromete na sua decisão e coloca a situação que ela escolhe como situação de liberdade (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 439 e 440).

Os caminhos da lógica de uma metodologia ligada à liberdade, caracteriza-se pela descrição, pertence a análise do consciente em uma plasticidade inteligível, em duas reduções: a redução eidética, que na construção da identidade significa reconhecer o olhar de quem sou eu, ter liberdade para me conhecer/reconhecer. Quem sou no que realmente me tornei, ou seja, entender o sentido do fenômeno existente; a redução transcendental<sup>69</sup>, que entende o processo de essência/existência do objeto da ciência, de acordo com a *Teoria da fenomenologia*, neste sentido no caso da cultura de matriz africana instaura-se a partilha, ou seja o ubuntu polifônico entre mortos/vivos, estes dialogam entre duas dimensões, coisificação dimensio(nacional) conduzida na pesquisa pelo portal da música do mito.

### Possíveis considerações

Nada está findado na existência humana, somos seres infinitamente em busca de outras dimensões, outros desafios, à procura de compreendermos nossas identificações. Os questionamentos, as palavras, vêm ao encontrar do bem comum, da terra, da humanidade, da sobrevivência humana, da natureza do planeta, das relações sociais dos saberes e diálogos, de uma educação milenar das culturas indígenas, afrodescendentes, invisibilizadas.

A sensação de inconclusão, incompletude, persegue-nos como um fogo interno, semelhante ao dos Kaiowoá, pois partilhamos com a cautela o acreditar da temporalidade de acertos e erros, e como já lhe dissemos, estamos sempre em uma constante e permanente orientação e desconstrução ideológica, a fim de ressignificar o valor do outro.

---

<sup>69</sup> Podemos afirmar que não é o sentido só do fenômeno em si, mas o sentido que este fenômeno faz as pessoas que percebem e como sentem o fenômeno que vivem, o sentido e impacto do fenômeno pessoal de cada pessoa, no contexto perceptivo vivido, ontológico e onmilateral, no dicionário de filosofia de Hilton Japiassú e Danilo Marcondes, conceituam e explicam a complexidade do termo *redução*, enquanto fenômeno (JAPIASSÚ, H. e MARCONDES, 2008).



IV Congresso de Línguas e Literaturas

Novos tempos, novos desafios: interfaces entre  
língua, ensino e comunicação



21 a 23 de outubro, 2019  
Dourados - MS

Ao sentir a endontologia do *ente* e do *ser*, concebemos o ato de ensinar/aprender.. A humanidade precisa aprender acolher saberes pertencentes aos diferentes conhecimentos, partindo de uma teoria e uma metodologia da liberdade, auxiliando o entendimento do ser educacional mais sensível à natureza, talvez seja essa a proposta de Maurice Merleau-Ponty e de Paulo Freire.

Este trabalho diferencial, tem como princípio compreender o sentido que estas pessoas dão as suas vidas, e que não se finda simplesmente em encontrar aproximações/ semelhanças/ dicotomias/ influências das culturas africanas e indígenas na constituição das suas/nossas vivências e de seus coletivos, das suas vivências e sobrevivências no mundo que as cerca. Trata-se de tentar desvelar o óbvio, que pode não ser tão óbvio como parece, o invisível daquilo que é visível, reconhecer a dimensão do compartilhar com outros saberes educacionais, ou quem sabe, redimensionar escutas mitológicas, musicais, para se reconhecer, agregando assim, conhecimentos, saberes orgânicos, perdidos e adormecidos no *ser* no *ente* a ser desvelado.

Infalivelmente a escuta humanitária acende a voz da consciência, que não se cala, principalmente quando indignada com a injustiça, de quem não enxergar a diferença, os vulneráveis, daqueles que deveriam ser representados por sua fragilidade, mas que são escravizados. Dessa forma, rouba-se toda a dignidade humana, o milagre sagrado da vida. Ressaltamos que o opressor, mesmo fugindo das consciências humanas, não consegue silenciar a escuta do inconsciente que grita sobre sua consciência de algoz. Não posso esquecer que minha consciência está direcionada pela consciência do mundo no qual resido, que me rodeia. Minha conduta intui, desperta no outro aquilo que adormece, e precisa ser socializada para se fazer compreender o outro, por vias de conhecimentos/saberes incompreendidos, mas de relacionamentos.

## Referências

- ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALTARES Guilherme. **BRASIL EL PAÍS.COM** 02 09 2017-16h : 27 BRT
- ALVES, Rubem. **Conversa com quem gosta de Ensinar**. São Paulo: Asas, 2003.
- ELÍADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2008.
- FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: Edufba, 2008.



FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997 e 1983.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981 e 1999.

GRÊMIO RECREATIVO ESCOLA DE SAMBA, (G.R.E.S). Paraíso Tuiuti. Carnaval, 2018.

**Samba Enredo**: Meu Deus, meu Deus, está Extinta a Escravidão? Intérprete. Nino de Milênio, Celsinho Mody, Grazi Brasil. Rio de Janeiro: 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guaracira Lopes. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **A Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro: Ed. Gallimard, 1971.

PASSOS, L. A. **Poesia e música**. Marçal Guarani, sonoplastia: Turcão com Tarancón, com instrumentos andinos e interpretação de PASSOS, L. A. www.- disponível em CD Verbo Filmes, o disco "Caminhada dos Mártires". Cuiabá, 1983.

\_\_\_\_\_. **Aguçu na Dança do(s) tempo(s) e a Educação**. Tese de Doutorado em Educação. Cuiabá - UFMT/MT, 1999.

PAZ, Octavio. **La casa de la presencia**: poesia e história. Obras completas edición del autor. 4ª reimpressão. Ciudad de México: Círculo de Lectores, Fondo de cultura Económica, 1995.

WEIL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.