

Johannes Kretschmer
Mykaelle de Sousa Ferreira
Viviane Lourenço Teixeira
Júlia Vieira Correia
(Organizadores)

CONSTRUINDO SABERES NA UNIVERSIDADE

*Contribuições discentes para o
I Encontro da Tutoria de Letras UFF*

editora
itacaiúnas

Johannes Kretschmer
Mykaelle de Sousa Ferreira
Viviane Lourenço Teixeira
Júlia Vieira Correia

(Organizadores)

CONSTRUINDO SABERES NA UNIVERSIDADE

*Contribuições discentes para o
I Encontro da Tutoria de Letras UFF*

1ª edição

Editora Itacaiúnas

Ananindeua – PA

2022

©2022 Johannes Kretschmer, Mykaelle de Sousa Ferreira, Viviane Lourenço Teixeira e Júlia Vieira Correia (Orgs.)
Todos os direitos reservados.

1ª edição

Conselho editorial / Colaboradores

Márcia Aparecida da Silva Pimentel – Universidade Federal do Pará, Brasil
José Antônio Herrera – Universidade Federal do Pará, Brasil
Márcio Júnior Benassuly Barros – Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil
Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Wildoberto Batista Gurgel – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil
André Luiz de Oliveira Brum – Universidade Federal de Rondônia, Brasil
Mário Silva Uacane – Universidade Licungo, Moçambique
Francisco da Silva Costa – Universidade do Minho, Portugal
Ofélia Pérez Montero - Universidad de Oriente – Santiago de Cuba, Cuba

Editora-chefe: Viviane Corrêa Santos – Universidade do Estado do Pará, Brasil
Editor e web designer: Walter Luiz Jardim Rodrigues – Editora Itacaiúnas, Brasil
Editor e diagramador: Deivid Edson Corrêa Barbosa - Editora Itacaiúnas, Brasil

Editoração eletrônica/ diagramação: Walter Rodrigues
Projeto de capa: Editora Itacaiúnas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

| | |
|------|--|
| C756 | Construindo saberes na universidade: contribuições discentes para o I Encontro da Tutoria de Letras UFF [recurso eletrônico] / organizado por Johannes Kretschmer, Mykaelle de Sousa Ferreira, Viviane Lourenço Teixeira e Júlia Vieira Correia. - 1. ed. – Ananindeua : Itacaiúnas, 2022. 105p.: PDF ; 1,13 MB. Inclui bibliografia e índice. ISBN: 978-85-9535-189-9 (e-book) DOI: 10.36599/itac-csuceduf 1. Educação. 2. I Encontro da Tutoria de Letras UFF. 3. Práticas discentes. I. Título. CDD 370 CDU 37 |
|------|--|

Elaborado por Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370
2. Educação 37

E-book publicado no formato PDF (*Portable Document Format*). Utilize software [Adobe Reader](#) para uma melhor experiência de navegabilidade nessa obra.

O conteúdo desta obra, inclusive sua revisão ortográfica e gramatical, bem como os dados apresentados, é de responsabilidade de seus participantes, detentores dos Direitos Autorais.

Esta obra foi publicada pela **Editora Itacaiúnas** em outubro de 2022.

Sumário

| | |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO | 6 |
| PREFÁCIO "TUTORIA E AÇÃO TRANSFORMADORA" | 8 |
| Ana Isabel Borges | |
| BECKETT E BOSCH: OS POEMAS DE GUERRA E "O JARDIM DAS DELÍCIAS TERRENAS" | 10 |
| Alan Cardoso da Silva | |
| UM MERGULHO LITERÁRIO: A EXPANSÃO MARÍTIMA IBÉRICA E SUAS RELAÇÕES COM LITERATURA E IDENTIDADE | 18 |
| Carlos Rafael Braga da Silva | |
| OFICINA DE LÍNGUAS ADICIONAIS AOS ANOS INICIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA | 25 |
| Consuelo Gouvêa de Faria, Elisa Karoline Reiche Velloso, Kevin Soares Turbano, Munique Rocha Vidal | |
| QUESTÕES E TENSÕES CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A "PEDAGOGIA" E AS "LETRAS" ... | 33 |
| Evandro José de Barros Galvão, Ingrid Mac-Cord Catão, Virna Mac-Cord Catão | |
| MERITOCRACIA E CINISMO NO DISCURSO EMPRESARIAL DA/NA MÍDIA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA | 44 |
| Eber Fernandes de Almeida Junior | |
| RELEMBRAR O PASSADO E PROJETER UM FUTURO: AS DISTOPIAS NO TEMPO PRESENTE | 52 |
| Inês Oliveira | |
| PELA HONRA DA FIDELIDADE: SHE-RA E OUTRAS TRADUÇÕES | 61 |
| Júlia Santana | |
| GOLGONA ANGHEL NA LISBOA COTIDIANA: PAISAGEM E IRONIA | 66 |
| Julieny Souza do Nascimento | |
| A SOCIEDADE PATRIARCAL NOS OITOCENTOS: UMA ANÁLISE COMPARADA DE <i>O CASO DE RUTH</i>, DE JÚLIA LOPES DE ALMEIDA, E <i>LUCÍOLA</i>, DE JOSÉ DE ALENCAR | 73 |
| Mariana Oliveira | |

| | |
|--|------------|
| TRADUÇÃO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: PERCEPÇÕES E PRESCRIÇÕES NO ESPANHOL E NO PORTUGUÊS BRASILEIRO..... | 82 |
| Matheus Oliveira Paiva Curi | |
| O SUBSTANTIVO NOS TRATADOS DE DONATO E PRISCIANO E SUA SEMELHANÇA NAS GRAMÁTICAS NORTEADAS PELA NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA..... | 89 |
| Maykon Motta Marins | |
| LINGUAGEM PUBLICITÁRIA E TRANSMIDIALIDADE: ANÁLISE SEMIÓTICA DA MARCA “DESINCHÁ”..... | 93 |
| Romullo Correia | |
| DADOS DOS AUTORES..... | 102 |

APRESENTAÇÃO

O ingresso em um curso de Graduação de uma universidade pública requer do estudante o conhecimento e o desenvolvimento de competências fundamentais para a sua formação acadêmica. Um dos principais entraves observados para a concretização deste cenário se refere à evasão que ocorre, sobretudo, no começo da vida acadêmica, ocasionada seja pela impossibilidade socioeconômica de manter o vínculo institucional, seja pela dificuldade de inserção no ambiente científico. Deste modo, verifica-se a necessidade da implementação de iniciativas que auxiliem os alunos ingressantes e suscitem seu interesse com relação a questões específicas da universidade.

A partir desta perspectiva ressalta-se a importância de projetos como o Programa de Tutoria da Universidade Federal Fluminense (UFF) e do Instituto de Letras. Os tutores são alunos dos Programas de Pós-Graduação em Estudos de Literatura e em Estudos de Linguagem. A equipe de Tutoria busca contribuir para a superação de desafios nos primeiros anos da vida acadêmica, oferecendo aos graduandos um amplo leque de atividades como palestras, oficinas, minicursos, disciplinas optativas, entre outros.

Entre tais atividades gostaríamos de destacar o evento intitulado “I Encontro do Programa de Tutoria Letras UFF – Construindo saberes juntos: um evento de alunos para alunos”, realizado em 22 de outubro de 2020, em formato inteiramente virtual e gratuito. Diante do reduzido número de eventos que tenham como foco as pesquisas de estudantes de graduação, o I Encontro buscou promover a partilha de saberes entre alunos, tutores e docentes envolvidos, além de ajudar os graduandos a executar práticas como a apresentação ou a submissão de trabalhos em eventos acadêmicos.

Esta publicação é fruto dos trabalhos apresentados pelos graduandos no I Encontro do Programa de Tutoria do Curso de Letras, bem como da atuação dos revisores discentes. Os doze artigos de graduandos que compõem esta edição são construídos a partir de quatro eixos temáticos: Linguística, Literatura, Língua Estrangeira e Educação. Foram aceitas propostas de comunicação que abarcassem pesquisas, atividades ou relatos de experiência oriundos de disciplinas cursadas ou de projetos científicos realizados (PIBIC, PIBID, Licenciaturas, estágios pedagógicos, entre outros), assim como propostas inéditas relacionadas aos eixos temáticos. Buscamos manter a maior aproximação possível aos trabalhos originais dos autores por considerar a escrita discente ainda em processo de formação. Seus textos revelam as mais variadas competências, abordagens teóricas e experiências de fundamental importância para a trajetória acadêmica de jovens pesquisadores.



O texto de Professora Ana Borges (*Tutoria e ação transformadora*) abre a publicação. Assim, o livro almeja agregar uma ampla rede de pesquisadores e pesquisadoras que procuram, coletivamente, promover a ciência e contribuir para a Universidade pública de qualidade e a construção de uma sociedade democrática e igualitária. Da organização do evento à publicação deste primeiro E-book da Tutoria de Letras, muitas contribuições foram realizadas em prol de um objetivo em comum: estimular a autonomia individual e a formação acadêmica dos alunos da área de Letras.

Por fim, gostaríamos de agradecer a Prof. Luiz Sérgio Lamego (Divisão de Monitoria), a Profa. Carla de Figueiredo Portilho e Profa. Silvia Maria de Sousa (Direção do Instituto de Letras), a Prof. Silvio Renato Jorge e Prof. André Luiz Dias Lima (Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura) pelo auxílio financeiro para a publicação, aos revisores discentes, às professoras Ana Borges e Carolina Paganine, e a todos aqueles que contribuíram para o fortalecimento do Programa de Tutoria de Letras.

Niterói, janeiro de 2022.

Johannes Kretschmer
Mykaelle de Sousa Ferreira
Viviane Lourenço Teixeira
Júlia Vieira Correia
(Organizadores)



TUTORIA E AÇÃO TRANSFORMADORA

por Ana Borges¹

Em outubro de 2020 tive a alegria de receber um convite de Johannes, Júlia, Mykaelle e Viviane, a equipe de Tutoria do Instituto de Letras da UFF, para falar na mesa de abertura de um evento singular. Fui coordenadora da Tutoria durante um tempo curto demais, e digo curto demais porque foi um dos trabalhos que mais gostei de fazer na UFF; foi portanto com reconhecimento e uma certa excitação que ocupei na mesa o lugar que me foi oferecido. O que segue aqui é uma adaptação, com algum agregado, do que eu disse naquele momento.

Considero o Programa de Tutoria de uma enorme importância para nossa universidade, desde que começou, e agora mais que nunca. Nossos alunos precisam de apoio não apenas acadêmico, mas de orientação geral: em que instâncias procurar uma bolsa para ajudar nos estudos, onde encontrar apoio psicológico caso surja a depressão, um dos mais prementes e atuais problemas dos *campi* universitários, como resolver o problema de transporte, qual é a melhor opção para comer na universidade... e mesmo, ter a quem dirigir a grande pergunta que tantos estudantes se colocam: como fazer para não desistir? E a pergunta existe porque a universidade é um maravilhoso espaço de cultura e pensamento, mas também muitas vezes um espaço impregnado da cultura do capital, uma cultura terrivelmente competitiva e agressiva, e para desconstruí-la precisaremos ainda de muita reflexão, tempo e esforço. O Programa de Tutoria, cuja equipe está formada por estudantes e um coordenador professor da universidade, orienta os discentes com eficiência e dedicação, ajudando-os a estar na academia do melhor jeito possível, para que possam dar a todos nós os frutos da sua preparação no espaço universitário que, eu sei – nós, professores e tutores, eles mesmos alunos, sabemos –, vão ser muitos e muito bons. Quem está no Programa de Tutoria o faz porque confia nos estudantes e na sua capacidade; e os tutores-alunos são o ponto nevrálgico desse sistema.

Senti muita alegria também, junto com uma grata surpresa, ao ler o programa do encontro: Johannes, Júlia, Mykaelle e Viviane tinham inovado e aprofundado o sentido do trabalho feito até então ao promover e organizar “um evento de alunos para alunos”, como está dito orgulhosamente na programação, contemplando as áreas centrais de interesse do Instituto de Letras e incluindo além disto a Educação.

¹Ana Isabel Guimarães Borges é professora e pesquisadora de Literatura Espanhola e de Leitura no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, tendo coordenado o Programa de Tutoria do IL no ano de 2018.



Na Tutoria, alunos ajudam e orientam outros alunos em várias áreas. Por que não alargar a proposta com a organização de eventos deles e para eles? No fim das contas, a ideia é aumentar sua autonomia, segurança em si mesmos e independência, além do sentido de grupo e o sentimento de fraternidade. Daí igualmente veio meu prazer em estar ali: ver como essa equipe da Tutoria tinha ultrapassado os limites, no melhor sentido, refletindo para criar um espaço que abrigasse pensamento, sensibilidade e confraternidade.

Nesse programa “de alunos para alunos”, vi os estudantes procurando seus temas, pensando, cavando nessa terra que é o pensamento das diferentes gerações a que pertencem seus professores e outros intelectuais, presentes através da leitura, para encontrar e desenvolver os temas deles, da geração deles. Outro evento do mesmo tipo realizado pela Tutoria daqui a um ano ou dois provavelmente mostre já diferenças notáveis com o primeiro, na medida em que os estudantes irão percebendo – sentindo na pele – o que é novo e precisa ser pensado. É nesses exercícios de pensamento e ação autônomos que os discentes irão declarando a independência do seu intelecto, criando uma reflexão original e pensando seu próprio tempo. Disto eu tenho certeza, como tenho certeza que, no Instituto de Letras da UFF, a Tutoria será sempre uma parte importante nessa criação do pensamento.

É isto o que eu queria deixar por escrito aqui. Boa sorte e coragem para todos nós nestes tempos difíceis.

Niterói, janeiro de 2022.



BECKETT E BOSCH: OS POEMAS DE GUERRA E “O JARDIM DAS DELÍCIAS TERRENAS”

Alan Cardoso da Silva

RESUMO: Este artigo visa fazer uma análise comparativa entre três poemas (“*Dieppe*”, “*Antipepsis*” e “*Saint-Lô*”) escritos durante o período da Segunda Guerra Mundial pelo poeta e dramaturgo irlandês Samuel Beckett e o tríptico do pintor holandês Hieronymus Bosch popularmente conhecido como “*O jardim das delícias terrenas*”. Apresento a hipótese de que, assim como os painéis de Hieronymus Bosch, os poemas de Samuel Beckett podem ser lidos em conjunto, como se formassem eles próprios um tríptico de “poemas de guerra”. Tendo como base para a comparação as estruturas das obras analisadas, defendo que, mais que uma associação temática, é possível traçar paralelos entre a composição dos poemas e dos painéis.

Palavras-chave: Arte. Literatura. Samuel Beckett. Hieronymus Bosch.

BECKETT AND BOSCH: The war poems and “The Garden of Earthly Delights”

ABSTRACT: Within this article I intend to make a comparative analysis between three poems (“*Dieppe*”, “*Antipepsis*” and “*Saint-Lô*”) written during World War II by the Irish poet and playwright Samuel Beckett and the triptych popularly known as “*The garden of earthly delights*” by the Dutch painter Hieronymus Bosch. I hypothesize that, like wise Hieronymus Bosch's panels, Samuel Beckett's poems can be read together, as if they were a triptych of “war poems”. Based on the comparison of the analyzed works' structures, I argue that, more than a thematic association, it is possible to draw parallels between the poems' composition and the panels' composition.

Keywords: Art. Literature. Samuel Beckett. Hieronymus Bosch.

Introdução

Neste trabalho quero propor uma relação entre três poemas do autor irlandês Samuel Beckett (1906 – 1989), os quais eu traduzi em minha monografia intitulada “*Três poemas para tempos de guerra: o poeta Samuel Beckett traduzido hoje*”, e o tríptico popularmente conhecido como “*O jardim das delícias terrenas*” (1504) do pintor holandês Hieronymus Bosch (ca. 1450 – 1516). Apresento a hipótese de que os poemas de Beckett podem ser lidos também como um tríptico, isto é, creio que seja possível “encarar os poemas como porções indivisíveis de texto que estabelecem relações umas com as outras através da recorrência do estilo, do tema, do tom, de palavras e de figuras de linguagem” (SILVA, 2020, p. 20).



Quero analisar as obras de ambos os artistas a partir de suas formas e estruturas, valendo-me da definição que Umberto Eco dá aos dois termos em “*Obra Aberta*” (2017):

Uma forma é uma obra realizada, ponto de chegada de uma produção e ponto de partida de uma consumação que – articulando-se – volta a dar vida, sempre e de novo, à forma inicial, através de perspectivas diversas.

Usaremos, porém, vez por outra, como sinônimo de forma, também o termo “estrutura”: mas uma estrutura é uma forma, não enquanto objeto concreto e sim enquanto sistema de relações [...] (ECO, 2017, p. 30).

Com isso quero dizer que, para além de certo conteúdo temático, almejo traçar paralelos entre o modo como foram compostos tanto poemas quanto painéis. Levando em consideração aspectos estruturais dos poemas (tais como sintaxe, ritmo, figuras de linguagem etc.) e das pinturas (tais como organização espacial, ritmo, esquema de cores etc.). Não pretendo, pois, afirmar alguma relação incontestável entre as obras desses artistas. Longe disso, quero descobrir “validades” e não “verdades”, como bem pontua Roland Barthes (2013, p. 160) sobre o papel da crítica.

Antes de tudo, é preciso contextualizar o momento de produção dos poemas de Beckett: os três poemas com os quais trabalho foram escritos durante o período de ascensão do nazifascismo e da Segunda Guerra Mundial, são eles: “*Dieppe*”, “*Saint-Lô*” e “*Antipepsis*”. O primeiro poema foi publicado no *The Irish Times* no ano de 1945 sob o título “*DIEPPE 193?*”; “*Saint-Lô*” foi publicado um ano depois no mesmo jornal sob o título “*SAINT-LÔ 1945*”; e “*Antipepsis*” permaneceu inédito até a publicação póstuma em *Metre: a magazine of international poetry* em 1997 (LAWLOR; PILLING, 2012, p. 392). Em minha monografia já havia abordado brevemente a proposta do “tríptico de guerra”; propus que os textos fossem apresentados e lidos juntos, já que “*Dieppe*” introduz imagens que serão retomadas por “*Saint-Lô*”, a fim de serem exploradas mais longamente em “*Antipepsis*” (SILVA, 2020, p. 20). Propus, a princípio, que fossem lidos de acordo com a ordem de publicação (e de escrita talvez) – isto é, “*Dieppe*” em primeiro lugar, seguido por “*Saint-Lô*” e, por fim, “*Antipepsis*”. Contudo, desejo rever essa ordem tendo em mente a organização espacial do tríptico de Bosch: o painel esquerdo representa o paraíso e suas dimensões são 220 por 97 centímetros, o painel central representa o jardim das delícias terrenas e suas dimensões são 220 por 195 centímetros, por fim, o painel direito representa o inferno e suas dimensões equivalem às do painel esquerdo. Considerando que ambos “*Dieppe*” e “*Saint-Lô*” são poemas de quatro versos e “*Antipepsis*” é, entre eles, o maior, com vinte e quatro versos, proponho uma nova organização: “*Dieppe*” corresponderia ao painel esquerdo (o paraíso), “*Antipepsis*” ao painel central (o jardim das delícias terrenas) e “*Saint-Lô*” ao painel direito (o inferno).



Adiante, apresento os poemas seguidos de minha leitura e do porquê relacioná-los aos painéis de Bosch.

*Dieppe
outra última maré
os seixos mortos
a volta então a pé
até a luz remota*

Dieppe é uma comuna francesa na região da Normandia, por onde, em 1939, os nazistas invadiram a França e onde, em 1942, ocorreu a chamada Batalha de Dieppe, na qual aliados e nazistas enfrentaram-se e os nazistas levaram a vitória. O litoral da comuna no Canal da Mancha, onde há a possibilidade de travessia entre a França e a Inglaterra através da estação de balsas Newhaven-Dieppe, é referenciado já no primeiro verso “outra última maré” que é em si um paradoxo, já que, a princípio, seria impossível haver outra maré posterior à última. Dessa maneira, o tempo em “*Dieppe*” é ambíguo; não sabemos se a comuna está sendo visitada ou deixada. Tal sensação é reforçada pela ausência de pronomes e verbos no poema, apesar de sabermos que há uma “volta” “até a luz remota”, não conseguimos localizar no texto nenhum sujeito para a ação.

Seán Lawlor e John Pilling (2012) traçam a composição do poema até o ano de 1937, quando Beckett tomou uma balsa de Dieppe a New Haven depois de testemunhar no julgamento por difamação de Harry Sinclair contra Oliver St. John Gogarty, por passagens de antissemitismo e xenofobia em seu *As I Was Going Down Sackville Street* (1937). Relaciono o poema ao painel do “*Assim*” como na pintura de Bosch paraíso de Bosch, porque, apesar de a composição do poema datar de um período anterior à Segunda Guerra Mundial – que deixaria marcas profundas na escrita beckettiana – somos apresentados a um cenário prestes a ser perdido. A coruja que representa “o mal que espreita desde o princípio o ser humano, esperando o tempo da condenação”² (IMAGINARIO, 2019, n.p., tradução minha), o tempo ambíguo do poema “*Dieppe*”, de onde não se sai ou chega, nos mostra um Beckett de certa maneira profético, que antecipa em algum grau a destruição de Dieppe pela guerra. Assim como o Jardim do Éden, berço da humanidade para o pensamento judaico-cristão, Dieppe estava condenada desde o princípio à ruína, isto é, assim como no painel de Bosch: “ao invés de ser um Paraíso com plena liberdade e sem perigos, há animais espreitando e caçando, ou cavernas sinistras que nos antecipam o perigo do mundo” (VIAMONTE, 2019, p. 32).

² “[...] mal que acecha desde el principio al ser humano, esperando el tiempo de la condenación”. (IMAGINARIO, 2019).



O paraíso tanto para Beckett quanto para Bosch é um estado há muito perdido e inalcançável, uma “luz remota” da qual a humanidade abriu mão desde quando optou pela ciência do bem e do mal. O poema de Beckett não apresenta *enjambements*, a sintaxe é bastante linear e as palavras são de uso comum. Ainda assim, persiste a sensação de incômodo perante a sua leitura. Creio que, assim como no painel de Bosch, esse incômodo advém de como o tempo é trabalhado. No painel, Jesus Cristo está presente entre Adão e Eva, no início da humanidade – um grande debate teológico, sem dúvidas, mas que do ponto de vista das escrituras sagradas dos cristãos é um tremendo anacronismo. É Cristo a mesma substância que Deus-pai? Existe desde a criação do mundo? De maneira semelhante, “Dieppe” nos deixa dúvidas cronológicas: Se chega ou se deixa Dieppe? A cidade permanece de pé ou foi destruída pela guerra?

Antipepsis

*Era o número inconstante
No santo Stephen verdejante
Onde tudo é diferente
Burro atrás, carroça à frente.
Em acordo deu-se esse caso,
Sem hasard, ou seja, acaso,
Porque o burro consciente
Não se julgava inteligente.
Qual foi o pássaro que pia
Mater chocou tal utopia
Não se sabe. Ele ou ela,
Rindo, livre, sem mazela,
Com esse feito fez-se a mente
Um vácuo conveniente,
Ainda caminha enquanto pode,
Come, peida, caga e fode,
Crendo que o acasalamento
Sobreviveu ao pensamento.
Pelas ruas não mais escasso
O grito: Uma ideia toma espaço
Ochone! Ochone! Ideia humana!
Purissima Virgo! Que má fama!
Traídos, tristes e tortos!
Tragam seus mortos! Tragam seus mortos!*

“*Antipepsis*” é um poema satírico, escrito nos moldes de *The Holly Office*, de James Joyce e *Hudibras* de Samuel Buttler (LAWLOR; PILLING, 2012, p. 391). Foi pensado como uma resposta à censura de *More Pricks Than Kicks* (1934) e como uma crítica ao comportamento “lascivo” da equipe da *Irish Red Cross* onde Beckett trabalhou. Na comuna de Saint-Lô, apesar da completa obliteração da cidade pelo bombardeio sofrido em 1944, profissionais do hospital viajavam de ambulância a um bordel entre as



ruínas (LAWLOR; PILLING, 2012). No segundo verso, podemos ver uma alusão a um parque de Dublin, o *St. Stephen's Green* (onde à época ficava a sede da *Irish Red Cross*), o que por si, superficialmente, já seria possível associar imagetivamente o poema ao painel “*O Jardim das Delícias Terrenas*”, visto que os gramados e fontes do parque remetem à paisagem pintada por Bosch. No entanto, além disso, o poema “*Antipepsis*” nos apresenta ao ser humano alegoricamente representado por um burro que, desprovido de suas qualidades psíquicas, deixa-se levar pela carroça (mais uma vez, assim como em “*Dieppe*”, Beckett explora o paradoxo). A crítica à censura pode ser percebida através do uso de expressões eclesiais como “*Pia Mater*” e “*Purissima Virgo*”, que fazem alusão ao catolicismo hipócrita do Estado Livre Irlandês (*Saorstát*), responsável por incluir o *More Pricks Than Kicks* de Beckett ao “Índice de Livros Proibidos na Irlanda” em 20 de outubro de 1934, duas semanas depois de o autor terminar o primeiro esboço de sua análise do controle de publicações na Irlanda, intitulado “Censura no Estado Livre” (HOUSTON, 2019, p. 22).

Assim como no painel de Bosch, Beckett nos apresenta o ser humano destituído do discernimento, restando-lhe apenas seus processos fisiológicos, carniais. As figuras humanas no painel de Bosch apresentam “de cima a abaixo uma crescente tensão, desde o estado inicial da pureza à excitação sexual do banho de Vênus até desembocar no frenesi da parte inferior” (VIAMONTE, 2019, p. 33).

De maneira semelhante, “*Antipepsis*” estrutura-se numa crescente tensão, indo da ignorância inocente do burro, passando pelos processos de cópula e sujidade até culminar no verso final (e fatal) “Tragam seus mortos! Tragam seus mortos!”

Saint-Lô
Vire vai virar em outras sombras
não-nascidas tremer entre claras vias
e a velha alma esquecida
decair no próprio caos

Saint-Lô, assim como Dieppe, é uma comuna na região da Normandia. Em 1944, foi bombardeada e completamente destruída. No período imediatamente posterior ao bombardeio, o hospital da *Irish Red Cross* estabeleceu-se em Saint-Lô, a fim de atender às vítimas do ataque. Dentre os três poemas do tríptico de Beckett, “*Saint-Lô*” é o de sintaxe mais confusa, ilegível a princípio, e desde já é possível traçar um paralelo ao painel do inferno de Bosch já que, segundo Inés Nogué Viamonte (2019):

[a] composição geral do quadro é em sua maior parte simétrica, o que proporciona uma organização básica ao conteúdo, incluso em suas partes, exceto no painel do inferno, onde as cenas se sucedem em diagonal (VIAMONTE, 2019, p. 34).



“*Saint-Lô*” arremata o tríptico de Beckett, apresentando-nos a um mundo completamente oposto ao paraíso perdido de “*Dieppe*” – relação esta que já podemos perceber desde a publicação dos poemas no *The Irish Times*, cujos títulos ecoam um no outro (“DIEPPE 193?” e “SAINT-LÔ 1945”) – resultado da falta de prudência humana que cultiva vícios terrestres como a guerra. Assim como a comuna de Saint-Lô, o poema é uma ruína por sobre a qual permanece inalterado apenas o curso do Rio Vire, serpenteando pelas sombras e caos das ruínas da cidade. O próprio conteúdo semântico do poema traz a ambiência de irregularidade: “virar”, “tremer”, “decair”, “caos”. E, assim como no painel de Bosch, no qual o inferno é representado como lugar de opostos com lagos de fogo e lagos congelados onde figuras tenebrosas patinam, “*Saint-Lô*” dá lugar tanto às sombras quanto à claridade.

Como proposto por Reindert Falkenburg em *The Land of Unlikeness: Hieronymus Bosch, The Garden of Earthly Delights* (2011), o tríptico de Bosch tinha uma função litúrgica ou devocional, sendo utilizado para explicar didaticamente as crenças cristãs de virtude e pecado. Beckett, de certa forma, subverte o caráter didático da iconografia católica para produzir em seus poemas uma advertência à mente que se subjeta à matéria. Apesar de parecer concordar com o moralismo cristão em “*Antipepsis*”, Beckett na verdade é um racionalista ou um “ascético”, como viria caracterizar a si mesmo (AMARAL, 2018). Os “poemas de guerra” são um aviso ao ser humano incauto, ignorante às virtudes da mente, que sem se dar conta deixa o paraíso perdido de “*Dieppe*”, corrompe-se nas delícias de “*Antipepsis*” e dirige-se, por fim, ao inferno de “*Saint-Lô*”.

Se no painel de Bosch as pessoas são torturadas no inferno com aquilo de que desfrutavam no Jardim das Delícias (IMAGINARIO, 2019), somos nós os responsáveis pela sementeira daquilo que colheremos no futuro breve? Beckett expõe em seus poemas uma crítica à guerra e à censura, sabendo que é fundamental posicionar-se em tempos em que a história se torna sombria. O tríptico de poemas de Samuel Beckett, à semelhança do tríptico de Bosch, apresenta também caráter didático, quer nos ensinar valores éticos universais como a paz e a liberdade. Ao contrário do conterrâneo William Butler Yeats (1865 – 1939) que defende em seu poema “*On Being Asked for a War Poem*” que um poeta deveria permanecer quieto em tempos de guerra, Beckett não só não se cala como constrói um panorama que adverte sobre os desvios de caráter da alma humana, para que possamos evitar a danação eterna que é a guerra da humanidade contra si própria.



Referências

- AMARAL, Vitor Alevato do. Beckett e Joyce. Pode entrar!. *In: Qorpus*, nº 28. Santa Catarina: 2018. Disponível em: <https://qorpus.paginas.ufsc.br/como-e/edicao-n-028/dossie-beckett-etraducao/beckett-e-joyce-pode-entrar-vitor-alevato-do-amaral/>. Acesso em: 06 set. 2020.
- BECKETT, Samuel. **The Collected Poems of Samuel Beckett**. Seán Lawlor e John Pilling (ed.). Nova Iorque: Grove Press, 2012.
- ECO, Umberto. **Obra Aberta**. Trad. Giovanni Cutolo [et al.]. 10ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.
- FALKENBURG, Reindert. **The Land of Unlikeness: Hieronymus Bosch, The Garden of Earthly Delights**. Holanda: W Books, 2011.
- HOUSTON, Lloyd. Beckett in the Dock: Censorship, Biopolitics, and the Sinclair Trial. *In: Estudos Irlandeses*, edição especial. Espanha: 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24162/EI2019-9157>. Acesso em: 06 set. 2020.
- IMAGINARIO, Andrea. El jardín de las delicias de El Bosco. *In: Cultura Genial*. 2019. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/es/el-jardin-de-las-delicias-de-el-bosco/>. Acesso em: 06 set. 2020.
- SILVA, Alan Cardoso da. **Três poemas para tempos de guerra: o poeta Samuel Beckett traduzido hoje**. 2020. 33f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português-Literaturas), Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói, 2020.
- VIAMONTE, Inés Nogué. Imaginario arquitectónico de El Jardín de las Delicias. *In: Archivo Digital UPM*. Madri: 2019. Disponível em: <http://oa.upm.es/54641/>. Acesso em: 06 set. 2020.
- YEATS, William Butler. **W.B. Yeats: The Poems**. Daniel Albright (org.). Reino Unido: Everyman's Library, 1992.



ANEXOS

Anexo 1.1



Anexo 1.2

On Being Asked for a War Poem (William Butler Yeats)

I think it better that in times like these
A poet's mouth be silent, for in truth
We have no gift to set a statesman right;
He has had enough meddling who can please
A young girl in the indolence of her youth
Or an old man upon a winter's night.

Ao ser pedido um poema de guerra (Trad. Alan Cardoso da Silva)

Nesses tempos, melhor permanecer
Calado o poeta, pois realmente
Nos falta dom com os homens de terno;
Já estão fartos de se intrometer
Com quem entretém meninas indolentes
Ou velhos numa noite de inverno.



UM MERGULHO LITERÁRIO: A EXPANSÃO MARÍTIMA IBÉRICA E SUAS RELAÇÕES COM LITERATURA E IDENTIDADE

Carlos Rafael Braga da Silva

RESUMO: A literatura e a realidade são complementares, de modo que uma é influenciada pela outra a todo momento. Nesse sentido, o presente trabalho, por meio de um estudo teórico, busca refletir sobre as relações entre a literatura e a expansão marítima ibérica, baseando-se em três pontos de análise: o fato de que se lançar ao mar trouxe ao povo português questões fortes quanto a sua nacionalidade e a sua identidade perante o outro; a compreensão de que a expansão marítima trouxe consigo o florescer de um novo modelo literário; e a forma como essa expansão marítima se fez presente na obra de três autores de grande importância na história literária de Portugal (Fernão Lopes, Gil Vicente e Luís de Camões).

Palavras-chave: Literatura. Expansão Marítima. Portugal. Identidade.

A LITERARY DIVE: Iberian maritime expansion and its relationship with literature and identity

ABSTRACT: Literature and reality are complementary, with one constantly influencing and being influenced by the other. In this sense, through theoretical study, the present work seeks to reflect on the relationship between literature and Iberian maritime expansion, based on three points of analysis: how maritime expansions brought up questions about their own identity and personality to Portuguese people; the understanding on how maritime expansion afforded a new literary model; and the presence of this maritime expansion in pieces of three authors of great importance on Portuguese Literature (Fernaio Lopes, Gil Vicente e Luis de Camoes)

Keywords: Literature. Maritime Expansion. Portugal. Identity.

Introdução

O objetivo deste trabalho é refletir sobre as relações entre a literatura e a expansão marítima ibérica e, para tal, a análise se baseará em três questões principais. A primeira refere-se ao fato de que se lançar ao mar trouxe ao povo português questões fortes quanto a sua nacionalidade e a sua identidade perante o outro. Nesse sentido, é de fundamental importância compreender como esse sentimento identitário foi desenvolvido, tendo na literatura uma grande aliada no referido processo.



O segundo ponto é a compreensão de que a expansão marítima trouxe consigo o florescer de um novo modelo literário: as literaturas de viagens, na quais se encontram intrincadas questões já conhecidas (e novidades) tanto no viés estilístico quanto no informativo. O que faz todo sentido caso se pense que, independentemente se entendida como ficção ou não, é fato que a literatura deva apresentar uma relação com a realidade dos contemporâneos, a fim de que sua leitura seja aceita e “justificável”.

O terceiro e último ponto diz respeito à análise da forma como essa expansão marítima foi aceita por seus contemporâneos, de forma específica por três autores de grande importância na história literária de Portugal: Fernão Lopes, Gil Vicente e Luís de Camões. É importante destacar, entretanto, que mais do que analisar o autor e a obra, o que se objetiva aqui é fornecer um breve panorama da forma de escrever destes autores, dos pensamentos encontrados em seus textos, que favorecem o fortalecimento da ideia de povo com cultura e identidade comuns, e, principalmente, das críticas feitas por eles no que se refere ao expansionismo marítimo português.

1. O zarpar identitário: Reflexões sobre a relação entre literatura e identidade

Pensar sobre o surgimento de uma identidade nacional portuguesa pressupõe compreender o papel central ocupado pela língua e pela literatura nesse processo, sem esquecer, é claro, que existem diversos outros elementos culturais que também atuam com caráter unificador. No caso específico de Portugal, a identidade nacional lusitana começou a ser definida nos séculos XV e XVI, em meio ao processo de expansão marítima, o que implicou na formação de um imenso império ultramarino e suscitou em uma organização narrativa dos grandes feitos portugueses.

A esse respeito, De Fátima Marinho (2012) escreve que desde cedo, a construção da identidade se apresentou como constituída por diversos ingredientes que legitimariam a autonomia de um povo ou de uma nação, e que essa ocorrência fez com que ao texto literário se tenha atribuído o direito de refletir esta noção, tão fluida quanto imprescindível, para o apaziguamento de tensões interiores, mas também exteriores ao indivíduo.

A autora Tatiana Sena (2009), por sua vez, defende a ideia de que as viagens de descobrimento foram os mais importantes acontecimentos em Portugal, nos séculos XV e XVI, condicionando grande parte dos aspectos culturais, econômicos e sociais lá existentes. Assim sendo, a expansão marítima constituiu a dimensão moderna de Portugal no período, ocasionando a formação de um novo quadro da configuração do mundo, o



crescimento do grande comércio e das cidades e o desenvolvimento de um olhar empírico em certas áreas do saber.

É a partir da constituição dessa dimensão de um Portugal moderno, que se começa a lidar com o desenvolvimento das navegações, com o contato com diversos outros povos, tanto dentro quanto fora da Europa, e com o fortalecimento da unidade interna pós-confronto e vitória contra o reino de Castela. Com o projeto de incentivar e promover a fé católica e com sua definição enquanto reino importante no panorama geopolítico do período, que se funda uma identidade e uma cultura nacional, segundo a qual, os portugueses se reconhecem como um povo forte e orgulhoso, e a literatura portuguesa não só incentivou, como propagou, essa nova forma de se entender e pensar.

Maria de Fátima Marinho (2012) escreve que a legitimação da identidade em oposição ao outro intensifica o sentimento de pertença a uma cultura e a uma nacionalidade, daí entende-se por que a Literatura de viagem, que se desenvolveu a partir das grandes navegações e do contato com o novo e com o diferente, vale-se normalmente do equilíbrio entre o desconhecido total e o reconhecimento mínimo que permite perceber a diferença.

2. Por mares nunca antes navegados: O desenvolvimento da literatura de viagens

Inicialmente é importante destacar que a literatura portuguesa de viagens surge na atividade dos descobrimentos marítimos e na necessidade de se registrar rotas, condições atmosféricas e outros elementos que pudessem facilitar a repetição e prosseguimento dos percursos efetuados.

De acordo com Paula Cristina Cunha (2012), para que se possa abordar teoricamente a literatura de viagens, convém saber que se trata de um gênero que se foi consolidando em torno de textos provenientes de matrizes e de contextos históricos diversos e afirmou-se na Europa, entre os séculos XV e XVI, em consequência das viagens marítimas ao Novo Mundo.

A este respeito, Margarida Carvalheiro Cabete (2010) escreve que a literatura de viagens teve seu advento na época das descobertas, constituindo um terreno literário ambíguo. Esse tipo de literatura é visto pela autora como ocupando, durante muito tempo, um lugar à parte na história literária devido à sua grande complexidade, uma vez que assume múltiplas formas, que oscilam entre o dado estritamente referencial e a ficção.

Nas palavras da autora, o que diferencia esse tipo de literatura do restante da literatura que elege a viagem enquanto ingrediente literário, seria o “[...] o estatuto genológico da viagem como deslocação, o qual vai possibilitar ao viajante essa



experiência fundamental da alteridade, esse encontro com o outro, com o desconhecido e o diferente” (CABETE, 2010, p. 126).

Com a multiplicação do número de viagens, ampliou-se também esse tipo de literatura, mas isso trouxe consigo certa dualidade, pois, por um lado, existiam aquelas cuja divulgação era restrita e, em muitos casos, como parece ter acontecido com o texto de Pero Vaz de Caminha se tornava confidencial pela política de sigilo dos descobrimentos; enquanto que, por outro, os escritores definidos como “canônicos”, que tinham uma intenção determinadamente literária, centraram muitas das suas obras na problemática da viagem dos descobrimentos, como é o caso de Gil Vicente em alguns de seus *Autos* e, principalmente, de Luís de Camões em *Os Lusíadas*.

3. O encontro de dois mundos: A análise da expansão marítima a partir da visão literária

Antes de falar sobre os autores portugueses, é importante compreender que não há como negar o fato de que, de certa maneira, a literatura reflete a sociedade na qual ela se encontra inserida.

De acordo com o autor Maurício Silva (2010), ainda que alguns teóricos defendam a separação radical entre literatura e sociedade, ambas estabelecem entre si uma relação necessária de interdependência, pois tratam de conceitos marcados por um sentido de reciprocidade, sendo possível equacionar tanto a natureza essencialmente estética da literatura quanto a conformação fundamentalmente política da sociedade. Dessa forma, ligadas entre si de maneira quase inseparável, trazem consigo as contradições que lhes são inerentes, motivo pelo qual é possível perceber a representação artística das várias incertezas e das múltiplas contradições do próprio tecido social.

É nesse sentido que se buscará analisar alguns escritos de Camões, de Fernão Lopes e de Gil Vicente. Compreendendo que, por fazerem parte da sociedade portuguesa e compartilhar dessa mesma cultura, esses autores demonstram suas insatisfações, suas expectativas e, muitas vezes, suas esperanças, perante o desenvolvimento português no que tange às grandes navegações.

Conforme escrito por Maria Lúcia Wiltshire e Jane Rodrigues dos Santos de Oliveira (2013), no tempo de Camões, a pátria portuguesa já havia acumulado muitas vitórias, mas ainda não merecera um poema que cantasse esses feitos. Educado na atmosfera do Renascimento, este autor assume a tarefa de produzir um poema épico que,



propositalmente ou não, consolidou a identidade portuguesa que vinha se formando ao longo dos séculos anteriores.

Neste poema de 10 cantos e 8.816 versos decassílabos, o referido autor narra episódios relacionados ao grupo étnico do extremo ocidental da Península Ibérica a que os romanos chamavam “lusitanos”, descendentes de um Luso ou Lisa, filhos de Baco, o que justifica a origem do título do poema: *Os lusíadas*, que quer dizer lusitanos.

Ao analisar o poema supracitado, é importante destacar que, de certa forma, é possível dividi-lo em dois momentos principais. No primeiro, o poeta apresenta uma euforia perante o desenvolvimento das grandes navegações, há uma celebração das conquistas territoriais e marítimas, pois as guerras eram vistas como uma forma de se alcançar a glória e o reconhecimento de Portugal e, principalmente, da elevação da figura do herói enquanto personificação do povo português.

A partir do segundo momento, entretanto, percebe-se, de forma clara, que o poeta manifesta uma visão desencantada em relação a sua pátria. Esse sentimento de disforia, personificado nas queixas do “Velho do Restelo”, um senhor de conhecida sabedoria e experiência de vida, diz respeito aos aspetos nocivos de uma fama ilusória, da vaidade que daí advém, e que é ambicionada por aqueles que são experientes. Essa ambição, segundo o Velho, só poderia gerar mortes e perigos, tanto no plano individual e privado, quanto no plano coletivo e estatal.

Vê-se claramente uma crítica do poeta à forma como a expansão territorial e marítima estava transcorrendo, já que havia uma preocupação excessiva com vaidade, ego e cobiça. Mais do que isso, o poeta questiona o porquê da busca por guerras e batalhas em terras distantes, enquanto ainda existiam inimigos tão próximos, como os seguidores da fé islâmica que viviam no território português, por exemplo.

A esse respeito, Tatiana Sena (2009) escreve que à época de Camões já existia um forte questionamento sobre a validade das ações portuguesas na expansão, sobretudo pela falta de um projeto estatal para a manutenção das conquistas que os portugueses haviam obtido no Oriente. Nesse sentido, o “Velho do Restelo” é a parte mais conectada com o momento renascentista, porque procura se indagar se o movimento expansionista foi o mais coerente com o seu tempo.

Outro autor português que merece destaque é Fernão Lopes. Este deu a Portugal o conhecimento de uma nova concepção da história, marcada, principalmente, pela imparcialidade. Wiltshire e De Oliveira (2013) escrevem que Fernão Lopes introduziu a ordem causal na cronologia das crônicas, atribuindo uma interpretação aos fatos históricos, considerando-os como causas ou efeitos uns dos outros; com isso, sua



narrativa faz ressurgir o passado, permitindo aos leitores viver com ele acontecimentos que alteraram profundamente a sociedade portuguesa.

Seus textos transbordam de visualidade, realismo descritivo, dramaticidade e oralidade, que lhe dão alto valor literário, além da inegável importância documental. No sentido histórico-político, sua obra foi importante para a consolidação da identidade portuguesa, porque defendeu a ideia de nação e de sua expansão como Império.

Fernão Lopes foi de suma importância para Portugal no momento em que o país precisava se definir enquanto nação para se opor ao reino de Castela, já que o sentimento de pertença que existia, e funcionava como elemento de unidade identitária até então, era a fé católica, que os diferenciavam dos mouros, mas que não servia da mesma forma em relação a outro reino que professava a mesma fé.

Para gerar tal diferenciação, Fernão cria a ideia de “evangelho português”, que é uma metáfora bíblica usada para comparar Mestre de Avis a Cristo, e seus súditos aos apóstolos de Cristo, com o fim de justificar a missão dos portugueses para a defesa da pátria e para a expansão da ideia de lusitanidade, opondo-os aos moradores de Castela. Surge, então, um novo patriotismo baseado na terra de nascimento ou “naturalidade” dos portugueses.

Ainda pensando sobre o processo de expansão marítima portuguesa e sua relação com a literatura, não se pode deixar de falar sobre Gil Vicente. Este autor não só escrevia peças, como as encenava e delas participava como personagem. Apesar de viver em um tempo glorioso, os anos iniciais da Era dos Quinhentos, com todos os seus deslumbramentos e incertezas, como definido por Wiltshire; De Oliveira (2013), Gil Vicente criticou efusivamente as mazelas decorrentes do projeto expansionista iniciado no século anterior com Dom João I e seus filhos, uma vez que o referido projeto adquiriu um caráter voltado para a cobiça de riquezas. O autor aproveitou a tradição anterior das representações teatrais para criticar, através do riso, os descaminhos do homem e da sociedade da sua época.

Considerações finais

Conclui-se, portanto, que a expansão marítima ibérica foi terreno fértil para a formulação de novos modelos identitários, baseados em elementos unificadores de caráter plural, mas que, de forma geral, assemelham-se no sentido de se opor ao “outro”.

Além disso, verificou-se que, por mais que esse expansionismo tenha sido necessário para o desenvolvimento de uma nação forte, ele trouxe consigo algumas dificuldades e descontentamentos aos contemporâneos, fato facilmente percebido pela

análise de escritos de alguns poetas que se põem a refletir sobre o período em questão, e que, como representantes do seu próprio tempo, demonstram suas opiniões e intencionalidades em seus textos, ainda que não diretamente.

Por último, mas não menos importante, vale destacar o fato de que o expansionismo promoveu grandes deslocamentos em Portugal, e na Europa de forma geral, sendo que estes deslocamentos não se limitaram às esferas geográficas, mas as extrapolaram e atingiram o âmbito das ideias e das relações socioculturais.

Referências

CABETE, Susana Margarida Carvalheiro. **A narrativa de viagem em Portugal no século XIX: alteridade e identidade nacional**. 2010. 737f. Tese (Doutorado em Licenciatura Comparada) – Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2010.

CUNHA, Paula Cristina Ribeiro da Rocha Moraes. Apontamentos teóricos sobre literatura de viagens. *In: Caracol*, v. 3, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/57686/60741>. Acesso em: 19 ago. 2019.

DE FÁTIMA MARINHO, Maria. Literatura e construção da identidade. *In: História Revista*, v. 17, n.1, p. 239-251, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21695/12767>. Acesso em: 16 ago. 2019.

SENA, Tatiana. O velho, o mar e a saudade: literatura, identidade e grandes navegações na memória cultural portuguesa”. *In: Anais do XXII Congresso Internacional da ABRAPLIP*, 2009. Disponível em: http://sprintzero.com.br/projetos/abraplip_anais/documentos/comunicacoes_orais/tatiana_sena.pdf. Acesso em: 18 ago. 2019.

SILVA, Mauricio. Identidade cultural e consciência nacionalista nas literaturas africanas lusófonas: uma introdução. *In: Revista Ipotesi*, v. 14, n. 2, Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/25654>. Acesso em: 19 ago. 2019.

WILTSHIRE, Maria Lúcia; DE OLIVEIRA, Jane Rodrigues dos Santos. **Literatura Portuguesa I**. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2013.



OFICINA DE LÍNGUAS ADICIONAIS AOS ANOS INICIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

**Consuelo Gouvêa de Faria
Elisa Karoline Reiche Velloso
Kevin Soares Turbano
MunIQUE Rocha Vidal³**

RESUMO: O presente artigo procura analisar o projeto “Oficina de francês: formação docente e ensino de línguas adicionais nos anos iniciais do ensino fundamental”, que objetivou proporcionar aos bolsistas uma formação docente inicial, com vista ao ensino de língua francesa (LF) a estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, o projeto propõe o aprendizado da língua adicional por meio da descoberta da diversidade cultural existente em países francófonos. Buscando a interação entre teoria e prática, o projeto oferece oficinas de língua francesa a alunos do 2º ao 5º ano, divididos em dois grupos. Durante a realização das oficinas, questões socioculturais e geográficas foram discutidas, a fim de incitar a construção de pensamento crítico sobre tais assuntos e de proporcionar uma nova visão principalmente sobre países do continente africano. Os resultados percebidos pelos bolsistas até o presente momento demonstram que os estudantes puderam (re)descobrir e reconhecer temas sócio-históricos e étnico-raciais, além de adquirir conhecimentos em língua francesa nas modalidades oral e escrita. Com efeito, os bolsistas perceberam como o professor é indispensável na construção de uma aprendizagem significativa e ativa do aluno e, como consequência, obtiveram uma melhor compreensão sobre o ato de ensinar.

Palavras-chave: Língua francesa. Anos iniciais. Ensino. Cultura.

TALLER DE IDIOMAS ADICIONALES A LOS AÑOS INICIALES: Relato de experiencia

RESUMEN: El presente artículo trata de analizar el proyecto “Oficina de francés: formación docente e ensino de línguas adicionais nos anos iniciais do ensino fundamental”, que tuvo como objetivo proporcionar a los becarios una formación docente inicial, con vistas a la enseñanza de lengua francesa (LF) a estudiantes de los años iniciais de la Enseñaza Primaria. Además, el proyecto propone el aprendizaje de la lengua adicional por medio del descubrimiento de la diversidad cultural existente en países francófonos. Buscando la interacción entre teoría y práctica, el proyecto ofrece talleres de lengua francesa a alumnos del 2º al 5º año, divididos en dos grupos. Durante la realización de los talleres cuestiones socioculturales y geográficas se discutieron con el fin incitar a la construcción del pensamiento crítico sobre estos temas y proporcionar una nueva visión principalmente sobre los países del continente africano. Los resultados percibidos por los becarios hasta el presente momento demuestran que los estudiantes pudieron (re)descubrir y reconocer temas socio-históricos y étnico-raciales, además de adquirir conocimientos en lengua francesa en las modalidades oral y escrita. Em efecto, los becarios se han dado cuenta de que el profesor es indispensable en la construcción de

³Trabalho orientado por Camilla Ferreira (UFF); e-mail: camillaferreira@id.uff.br



un aprendizaje significativo y activo del alumno y, como consecuencia, han obtenido una mejor comprensión sobre el acto de enseñar.

Palabras clave: Lengua francesa. Años iniciales. Enseñanza. Cultura.

Introdução

No Brasil, existe uma carência de pesquisas voltadas para a área de ensino de línguas adicionais, sobretudo para crianças. Por esta razão, a pesquisa refere-se ao ensino de língua francesa nos anos iniciais do ensino fundamental, com o intuito de construir caminhos para um ensino de línguas pertinente à infância. A “Oficina de francês: formação docente e ensino de línguas adicionais nos anos iniciais do ensino fundamental”, previamente chamada de “Oficinas de Jogos e Brincadeiras”, foi criada no ano de 2008. O projeto, integrante do Programa Licenciaturas da Universidade Federal Fluminense (UFF), objetiva proporcionar aos bolsistas uma formação docente inicial, com vista ao ensino de novas línguas aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O projeto foi realizado em dois grupos, com turmas compostas por 14 estudantes, que contavam com a divisão de duas duplas: enquanto uma era responsável pelo 2º e 3º ano, a outra era responsável pelo 4º e 5º ano. Em 2019, houve uma nova seleção de bolsistas, composta por quatro estudantes, sendo três do curso de Letras-Francês e uma estudante do curso de Pedagogia da UFF. As oficinas eram realizadas no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF), em horário extracurricular, às sextas-feiras, de 12h30 às 14h. O presente artigo tem como objetivo analisar o percurso dos quatro bolsistas, que atuam do ano de 2019 até o presente momento, na Oficina de Francês para os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como explorar o projeto realizado com as crianças. Dessa forma, o artigo será dividido em discussão teórica seguida da metodologia para, enfim, mostrar os resultados e considerações.

1. Discussões teóricas

Como foi percebido pelos bolsistas, de acordo com as leituras trabalhadas nas reuniões, há grande escassez de diretrizes e de materiais direcionados para o ensino da língua adicional (LA) nos anos iniciais da Educação Básica, o que dificultou o desenvolvimento inicial no trabalho do grupo.

Para obter a base teórica do trabalho, os bolsistas precisaram aprofundar seus conhecimentos em relação ao ensino de línguas adicionais nos anos iniciais. Com o intuito



de se alicerçarem em estudos significativos, foram realizadas discussões semanais com a professora coordenadora do projeto, a fim de refletir e, sobretudo, de construir uma perspectiva crítica do assunto. A pesquisa conta, como referencial teórico, com os estudos desenvolvidos pelos seguintes autores: Jean-Louis Calvet (2007), Cláudia Hilsdorf Rocha (2007) e Vilson J. Leffa e Valesca B. Irala (2014).

Segundo Rocha (2007), há fatores essenciais para o desenvolvimento da língua estrangeira (LE). A autora aponta a importância da língua materna que serve como ferramenta mediadora neste processo de ensino-aprendizagem. Ademais, a pesquisadora evidencia o uso de gêneros que fazem parte do contexto sociocultural da criança para que possa desenvolver ainda melhor suas capacidades cognitivas. Tal proposta parte de uma perspectiva discursiva, de linha bakhtiniana⁴. A autora ainda propõe o agrupamento de gêneros, tais como brincar, cantar e narrar, que funcionam como propulsores da construção de conhecimento crítico, por serem os primeiros gêneros que as crianças têm contato. Por essa razão, Rocha (2007) sugere a combinação dos gêneros citados para que o aluno desenvolva sua cidadania a partir das práticas levadas para a sala de aula, alcançando seus interesses. Esse processo permite que haja um sistema de múltiplas atividades que podem construir inúmeras possibilidades de interação com o outro e com o texto.

Enquanto Rocha (2007) usa o termo língua estrangeira, Leffa e Irala (2014) preferem empregar a nomenclatura de línguas adicionais. Para os autores, as práticas que resultam no termo LE causam um distanciamento entre o falante e a língua, pois evidencia o não pertencimento do indivíduo com uma determinada língua. Por isso, os pesquisadores explicam que a língua é o meio de se aprender as formas de ver e (con)viver no mundo, afirmando que:

Ensinar uma língua para quem já conhece pelo menos uma, surge, portanto, a questão inicial de nomear essa outra língua. À medida que se reflete sobre o problema, configura-se aos poucos a ideia de que essa língua vem por acréscimo, de algo que é dado a mais. Todos já possuímos pelo menos uma língua, seja o português, uma língua indígena, de pais imigrantes, ou a de sinais, mas alguns alunos possuem mais de uma língua. Desse modo, a língua que ele vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de “adicional” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32).

⁴Fundamentada por Mikhail Bakhtin.



Ainda acerca da discussão sobre o ensino de língua, os escritores defendem a elaboração e a execução de práticas que incitem o trabalho em conjunto e o uso de atividades que incluam o contexto sociocultural do estudante. Por isso, trazem o conceito de pedagogia de projetos, alicerçados no conjunto de práticas que consiste em: planejar, contextualizar a realidade social do estudante ao projeto e elaborar um produto final. É o conhecimento do estudante que possibilita um planejamento com a elaboração de ações que visam à construção de saberes e o agregar de práticas, tendo em vista a formação integral do estudante e de sua atuação crítica e construtiva no mundo em que vivemos.

Por fim, nesta seção do artigo, ressalta-se que o referencial teórico do presente trabalho contemplou, também, estudos referentes à língua francesa e à cultura francófona, cultura que corresponde à comunidade linguística que tem como equivalência a língua francesa. O autor Calvet (2007) aponta para o conceito de francofonia, alertando que ao estudá-la, deve-se ter noção da existência de duas perspectivas que a compõem: realidade sociolinguística e geopolítica. Igualmente, o autor discute o pluralismo linguístico dos países francófonos, que revela a diversidade presente tanto na língua como nos países, assim como também critica o fato de muitas vezes as línguas e os dialetos dos países francófonos ficarem em detrimento ao uso do francês.

Tendo em vista esta perspectiva teórica, propomos apresentar a metodologia trabalhada ao longo do projeto e, em seguida, apresentar os resultados obtidos, tal como explicitaremos nas seções a seguir.

2. Nossa metodologia

O projeto precisou ser dividido em alguns processos para que pudesse ser colocado em prática junto às crianças. Os bolsistas ingressaram no projeto em abril de 2019 e, para que estivessem melhor preparados para as atividades com os estudantes, realizaram reuniões, planejamentos de aula, conhecimento de campo e leituras teóricas. Durante a ambientação escolar, as duplas observaram as aulas dos anos supracitados, os espaços da escola, os professores e a equipe do colégio.

Depois de uma melhor compreensão do que seja ensinar uma língua adicional para crianças e de suas implicações na realidade daqueles estudantes, antes do início das oficinas, os bolsistas prepararam uma atividade de sensibilização em cada turma, com o intuito de despertar o interesse dos alunos e conquistá-los para participar da oficina. A grande busca pela oficina fez com que houvesse um sorteio para selecionar os alunos que seriam contemplados com as aulas. Para isso, foram sorteados sete estudantes de cada



ano, além de três discentes adicionais para um cadastro reserva, caso alguém não pudesse dar continuidade.

Assim, após todos os trâmites, a oficina começou. No decorrer de cada reunião da oficina, além dos textos teóricos abordados, eram discutidos também os planos de aula de cada dupla (um direcionado aos alunos do 2º e 3º anos, e outro, aos alunos do 4º e 5º anos). As reuniões e os planos de aula serviam como base para que os bolsistas pudessem se preparar para a oficina, como também para a preparação do projeto final realizado com os estudantes. Cada plano de aula continha o tema abordado na oficina, o objetivo geral, os objetivos específicos, os conteúdos a serem trabalhados e a metodologia adotada pelos licenciandos. Como foi notado pelos bolsistas, o planejamento não garantia que tudo fosse realizado de acordo com o previsto, mas ajudava a guiar as atividades, dando suporte para possíveis dificuldades e para o esclarecimento de dúvidas que poderiam surgir durante o processo. Inclusive, o planejamento não pode ser necessariamente realizado à risca, pois, ao longo das aulas, os grupos puderam perceber que o mais importante é avaliar e adequar tudo conforme as necessidades surgidas na oficina em pauta.

Ambos os grupos tiveram autonomia para guiar o projeto de acordo com as demandas e necessidades que encontravam em sala de aula, e, por isso, foram realizados diversos trabalhos conforme o interesse das crianças. Devido a esta independência, o grupo do 2º e 3º ano desenvolveu a temática das diferenças culturais dos países francófonos do continente africano, enquanto o grupo do 4º e 5º ano abordou a temática do racismo e da diversidade cultural. Para contextualização dos temas, a primeira turma confeccionou um quebra-cabeça em forma de um mapa-múndi para apontar a francofonia ao redor do mundo e, por sua vez, a segunda turma criou um cartaz com o “Homem de Cores”, a partir do poema *L’homme de couleur*, do poeta senegalês Léopold Senghor.

Ainda que divididos em dois grupos, ao perceberem que os temas tratados eram convergentes, os bolsistas buscavam atividades que pudessem uni-los. Durante uma das oficinas, os docentes introduziram questões sobre países francófonos, para que as crianças formulassem perguntas e recebessem a visita de um estudante intercambista do Benin. O encontro com o convidado desencadeou muitos outros trabalhos em conjunto, como, por exemplo, a criação de instrumentos com materiais recicláveis, para que pudessem aprender os conteúdos por meio da música, de forma mais lúdica. Além das aulas em conjunto, os bolsistas também trabalharam com seus respectivos grupos os assuntos que surgiam em meio às discussões feitas em sala de aula, gerando novas questões a serem abordadas. Assim sendo, cada questão colocada em evidência permitia o



desenvolvimento de novas oficinas, para que também, não perdessem o seu aspecto de continuidade. Em vista disso, as atividades propostas estiveram conectadas durante cada etapa, com o objetivo de alcançar o projeto em sua etapa final.

O projeto final foi elaborado ao longo do desenvolvimento e continuidade das oficinas, pois os bolsistas não haviam determinado qual seria a temática para esta etapa. Os futuros docentes queriam um trabalho que mostrasse o potencial das crianças, porém sabiam que a escolha não seria simples e fácil e, portanto, prepararam mais algumas aulas até que conseguissem definir o planejamento ideal.

Dessa maneira, continuaram os trabalhos individuais com cada grupo, construindo objetos e jogos para o prosseguimento dos temas. O grupo do 2º ao 3º ano, a fim de trabalhar com a redescoberta de diferentes países africanos, produziu um *twister* para reconhecer as cores de suas bandeiras, um jogo da memória e um dado gigante com animais para conhecer a fauna africana e, também, um timão para remeter à ideia de viagem de navio pelo oceano Atlântico. Enquanto isso, o segundo grupo do 4º ao 5º ano confeccionou um jogo (cara a cara) que promovia uma discussão sobre a diversidade e a representação das características físicas dos alunos. Seguindo este panorama, os estudantes realizaram pesquisas sobre alguns países francófonos africanos, com o objetivo de compreender e refletir sobre a diversidade cultural presente nesses países, sobretudo, no deles.

A partir dessas experiências, para que construíssem junto aos alunos os conhecimentos necessários para o projeto final, os bolsistas montaram um cronograma com cada oficina e etapa do projeto. Contudo, mesmo com todo o planejamento, o tempo foi curto e ocorreram imprevistos que diminuíram o oferecimento do número esperado de encontros, como problemas internos da instituição, reuniões e outras atividades que ocorreram na escola. Nesse sentido, os bolsistas adequaram todo o cronograma a fim de alcançar o resultado esperado para o projeto final.

A partir dos pontos semelhantes entre as turmas surgiu a ideia para o projeto final. Os bolsistas decidiram preparar uma atividade que culminava na reunião das crianças e dos seus responsáveis, objetivando expor o que foi trabalhado durante o ano. Durante essa reunião, os estudantes apresentaram aos responsáveis os objetos construídos nas oficinas e cada trabalho também contou com uma breve explicação das crianças sobre o conteúdo proposto. Por essa razão, antes de começarem as exposições dos trabalhos e atividades, os bolsistas e os aprendizes combinaram como seria a arrumação e quem iria explicar cada atividade apresentada, para que os responsáveis pudessem conhecer o que as



crianças aprenderam e os colegas conhecessem novos conteúdos, por meio das explicações dos estudantes de outra oficina.

3. Nossos resultados

Os resultados percebidos pelos bolsistas, até o presente momento, demonstram que os estudantes puderam, além de adquirir conhecimentos em língua francesa, (re)significar e se familiarizar com temas sócio-históricos e étnico-raciais, assim como adquirir conhecimentos em língua francesa nas modalidades oral e escrita. Os bolsistas perceberam, também, que o professor tem um grande papel na construção de uma aprendizagem significativa e ativa do aluno e, como consequência, obtiveram melhor compreensão sobre o ato de ensinar.

Os bolsistas reconheceram, ao longo da oficina, que ensinar através de uma abordagem significativa e familiar traz benefícios para a criança, instigando-a a aprender novos conhecimentos, além de reconhecer a pluralidade no meio em que vive. Dessa forma, pode-se compreender como a realidade da criança e a linguagem são fatores primordiais para a formação de um indivíduo dentro da sociedade, permitindo que seja um sujeito ativo, reflexivo e crítico em todas as suas ações.

Com a culminância do projeto, os alunos expuseram os conteúdos e os trabalhos confeccionados em sala, projetando segurança e propriedade em suas explicações. Tal fato fez com que os bolsistas notassem o papel que exerceram na formação dos alunos, ajudando-lhes a desenvolver suas capacidades cognitivas e a reconhecer sua importância como sujeitos singulares e participantes de seu processo de aprendizagem.

Considerações finais

As diversas atividades desenvolvidas na oficina nos trouxeram um grande conhecimento sobre o que é ensinar, pois a participação neste projeto, com a orientação de uma professora da universidade, nos proporcionou uma nova perspectiva sobre estar em sala e sobre como enxergar o aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Todo o percurso da oficina de francês foi construído em conjunto, aprendemos uns com os outros, com a orientadora e com as crianças. Não foi um processo fácil e simples, tivemos de nos preparar e enxergar coisas que não percebíamos antes, por isso, levamos conosco tudo o que vivemos e construímos para nossas práticas educativas. Foi importante para que percebêssemos como novas práticas poderiam ser adotadas para o ensino, como por exemplo, o ato de brincar, que muitas vezes é considerado unicamente



como forma de recreação. Dessa forma, unimos gêneros que faziam parte do contexto dos alunos, os considerando como sujeitos ativos em sua própria construção de conhecimento e, também, buscamos auxílio em sua língua materna.

É imprescindível que o discente participe de todo o seu processo de ensino-aprendizagem, pois devemos encorajá-lo a pensar por si próprio e ajudá-lo a tornar-se capaz de realizar uma interpretação crítica e reflexiva sobre o mundo que o cerca. Além disso, entendemos que aprender uma nova língua durante a infância é dar novos horizontes aos alunos, é fazer com que eles possam futuramente utilizar os conhecimentos que já possuem em diferentes línguas para aprender outras e para que esses conhecimentos possam somar uns com os outros, de forma que os alunos entendam outras realidades e compreendam melhor o mundo em que vivem, atuando nele de maneira mais crítica. Por isso, ao apresentar uma nova perspectiva ao estudante, percebemos que este projeto prepara o aluno para participar de práticas sociais que poderão dar novos sentidos às realidades com que tem contato.

Por essa razão, somos prova de que não precisamos saber de tudo para começar um projeto incrível. Ampliamos e lapidamos nossos conhecimentos em conjunto, pois todo projeto é construído por tentativas e erros, considerando todo o processo de teoria e prática.

Referências

CALVET, Jean-Louis. **As Políticas Linguísticas**. Trad. Isabel Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. Florianópolis – São Paulo: Ipol-Parábola, 2007.

LEFFA, Wilson José; IRALA, Valesca Brasil. **Uma espiadinha na sala de aula**. Pelotas: EDUCAT, 2014.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Parâmetros para o ensino de LE (inglês para crianças de 1ª a 4ª série do ensino fundamental público: investigando princípios e práticas**. São Paulo: Pontes Editores Ltda, 2007.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Paulo: Pontes Editores Ltda, 2007.



QUESTÕES E TENSÕES CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A “PEDAGOGIA” E AS “LETRAS”

**Evandro José de Barros Galvão
Ingrid Mac-Cord Catão
Virna Mac-Cord Catão**

RESUMO: Este estudo é um recorte do trabalho de conclusão em andamento do Curso de Licenciatura em Letras da UFF, ao mesmo tempo em que se justifica por algumas questões, oriundas do Doutorado na UERJ de um dos componentes do trabalho, que trouxeram informações importantes sobre os saberes necessários à formação do professor que ensina a ler e escrever nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo geral é comparar os saberes que constam nas diretrizes curriculares da Licenciatura em Pedagogia e da Licenciatura em Letras, sinalizando semelhanças e disparidades no que tange ao ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tratando-se de um recorte, apresentamos o estudo bibliográfico realizado que aborda o aporte teórico conceitual do estudo no que diz respeito às mudanças nas concepções no ensino de leitura e escrita, à relação entre alfabetização e letramento, à formação de professores e os saberes necessários à ação docente. Por fim, nas considerações parciais deste artigo, constatamos os questionamentos que darão prosseguimento à pesquisa para que o objetivo seja alcançado.

Palavras-chave: Formação. Currículo. Letramento. Leitura. Escrita

CURRICULAR ISSUES AND TENSIONS IN TEACHER TRAINING AND IN READING AND WRITING TEACHING IN THE INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION: Between “Pedagogy” and “Letters”

ABSTRACT: This study is a part at the work for the completion of course work of the Degree Course in Language and Literature at UFF, at the same time that it is justified by some questions, arising from the Doctorate Degree at UERJ of one of the components of the work, which brought important information about the necessary knowledge the formation of the teacher who teaches to read and write in the early years of elementary school. The general objective is to compare the knowledge contained in the curricular guidelines of the Degree in Pedagogy and the Degree in Language and Literature, signaling similarities and disparities in what concerns the teaching of reading and writing in the early years of Elementary School. As a cut, we present the bibliographic study carried out that addresses the conceptual theoretical contribution of the study with regard to changes in conceptions in the teaching of reading and writing, the relationship between literacy and literacy, the training of teachers and the necessary knowledge teaching action. Finally, in the partial considerations of this article, we find questions that will continue the research so that the objective is achieved.

Keywords: Training. Curriculum. Literacy. Reading. Writing.



Introdução

Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um simples de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doída. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo (LISPECTOR, 1999, p. 180).

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa que trata do currículo da formação de professores que atuam no ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, refletindo sobre a seguinte questão de estudo: para ensinar a ler e a escrever, o que um professor precisa saber? Nesta direção, temos como objetivo geral comparar os saberes que constam nas diretrizes curriculares da Licenciatura em Pedagogia e da Licenciatura em Letras, sinalizando semelhanças e disparidades no que tange ao ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A discussão apresentada justifica-se por algumas questões oriundas do Doutorado na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) de um dos componentes do trabalho⁵, que trouxeram informações importantes sobre os saberes necessários à formação do professor que ensina a ler e escrever nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Especificamente, destaca-se um episódio intitulado “Para ensinar português tem que saber português, ora pois!”. Neste episódio, a coordenadora do PNEP (Plano Nacional do Ensino do Português)⁶ fez questão de salientar que os encontros que promoveu com os formadores não só contemplaram a área didática do ensino, mas também os conteúdos de língua portuguesa.

Coordenadora-formadora PNEP: Veja bem, para ensinar o português é necessário saber o português. Como você vai ensinar a uma criança a ler e a escrever se, como professor, não lê, não escreve? Falo isto porque percebemos que os professores não sabiam as regras básicas da língua. Deste modo, a temática da oficina iniciava com o conteúdo e depois pensávamos como planejar este conteúdo na sala de aula.

Na investigação realizada no Programa Doutorado Sanduíche no Exterior, no caso, em Portugal, percebemos que os saberes disciplinares tinham um peso na formação do professor atuante na alfabetização que, no Brasil, só estariam presentes na formação do professor formado na Licenciatura em Letras (e não no Curso Normal, Curso Normal

⁵A pesquisa citada, intitulada por “PNAIC e PNEP: análise dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil e em Portugal” foi realizada pela componente Virna Mac Cord Catão.

⁶Prof^a. Íris Susana Pires Pereira da Universidade do Minho (Braga – Portugal), Coordenadora-Formadora entrevistada do PNEP, no Programa de formação continuada de professores atuantes no ensino de leitura e escrita, realizado em Portugal de 2006 a 2010.



Superior ou Pedagogia). Além da constatação da preocupação com os resultados de larga escala, cabe salientar que Portugal obteve melhores resultados nas últimas avaliações do PISA, o que nos leva a pensar sobre até onde os saberes disciplinares estão presentes em nossa formação e como estes repercutem no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, nos resultados deste processo.

Quanto à metodologia, foi realizado um estudo comparativo entre alguns documentos oficiais curriculares que dizem respeito à formação dos professores que atuarão no ensino de leitura e escrita nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Tomando como referência os procedimentos técnicos, ainda a caracterizamos como bibliográfica e documental.

O presente estudo, enquanto recorte, apresenta o referencial teórico conceitual da pesquisa, trazendo marcos conceituais sobre as mudanças nas concepções do ensino de leitura e escrita, à relação entre alfabetização e letramento, à formação de professores e os saberes necessários à ação docente para trazer reflexões sobre a questão de estudo em pauta.

Por fim, trazemos algumas considerações parciais, já que a pesquisa ainda se encontra em andamento, apontando três esferas reflexivas: 1) Até que ponto as variáveis linguísticas também influenciam a formação de professores? 2) Haveria um alinhamento da formação do professor (o que ele aprendeu em nível de conhecimento em sua formação para ensinar) com as competências que são avaliadas (e ensinadas) aos alunos? 3) Nas diretrizes curriculares de Pedagogia e Letras, que saberes docentes estão presentes?

1. Das mudanças na concepção de leitura e escrita ao conceito de letramento

Por muito tempo, as escolas alfabetizaram seus alunos por meio de métodos e cartilhas, com ênfase em exercícios mecânicos, reduzindo a história da alfabetização à história dos métodos. A partir de estudos interacionistas sobre a aprendizagem, observou-se que tais metodologias não eram suficientes para garantir que a alfabetização se desse em consonância com a realidade da sociedade contemporânea, uma vez que enfatizavam a decodificação/codificação, pois se baseavam em teorias que colocavam os sujeitos na condição passiva. O impulso questionador surge com os estudos piagetianos e, então, verifica-se uma modificação na centralidade sobre ensinar a ler e a escrever, destacando o ‘como se aprende’ em detrimento ao ‘como se ensina’, até aquele momento, priorizado nos espaços escolares. A teoria piagetiana sobre desenvolvimento e aprendizagem considera que os sujeitos, em suas relações com o mundo, têm ideias próprias sobre o conhecimento e constroem significados a partir do contato com os objetos e ideias sobre

o mundo. Aqui temos uma questão importante, pois, a partir da mudança de paradigmas houve uma inserção de conhecimentos e fundamentos ‘novos’ na formação de professores. Vários equívocos ocorreram com a assertiva de que o ‘construtivismo’ era método. Levou-se algum tempo para a circulação de conhecimento acerca desta concepção acertar-se na formação de professores. Nessa direção, ganha força a pesquisa realizada por Emília Ferreiro, intitulada por “Psicogênese da Língua Escrita”, demonstrando que a construção da escrita se dá por meio de um processo gradual e contínuo, ou seja, do conhecimento menos elaborado, mais rústico de escrita, para um conhecimento mais elaborado, uma escrita mais alfabética. Cabe ressaltar que o objetivo de suas investigações não era a prescrição de novos métodos para o ensino da leitura e da escrita, tampouco a proposta de novas formas de classificar as dificuldades de aprendizagem.

Em resumo, até os anos de 1980, predominantemente, a aprendizagem da escrita era considerada apenas uma técnica mais dependente dos métodos de ensino, sustentada nas teorias psicológicas vinculadas, principalmente, ao empirismo (estímulo-resposta). De tal compreensão surgiram questionamentos que se consolidaram em uma proposta de desmetodização da alfabetização. Entende-se por desmetodização o momento pedagógico em que se desloca o eixo do ‘como se ensina’ (método) para o ‘como se aprende’ (processo de construção do conhecimento). Logo, as práticas tradicionais e as cartilhas foram criticadas nas formações de professores. Passou-se a entender que para se alfabetizar era necessário haver trocas entre o aluno e a língua escrita, mediadas pelo professor e pelos outros sujeitos que interagem com o aluno.

Essa mudança de eixo trouxe algumas questões que desequilibraram a relação entre ensino e aprendizagem. Valorizou-se a aprendizagem, inclusive, ‘mitos’ surgiram como o equívoco de que o ‘aluno aprenderia sozinho’, colocando a formação deste professor à margem do processo do ensino da língua escrita, como se compreender e analisar a aprendizagem bastasse, quando na verdade, essa análise dá pistas sobre como anda a aprendizagem dos sujeitos anunciando movimentos/ações/estratégias por parte dos docentes.

Temos ainda as discussões sobre o letramento. Historicamente, Kato (1986) abriu as portas para o início das reflexões sobre este termo no Brasil, representando uma das primeiras ocorrências registradas, justamente por diferenciar o processo mecânico da escrita do processo sociocultural, ou seja, a alfabetização do letramento. Também com o objetivo de distinguir os processos, porém, considerando-os complementares, Tfouni (1995) problematizou que a alfabetização é um processo individual e finito de aquisição



do código escrito, enquanto que letramento diz respeito ao processo social e contínuo que “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20).

Para Soares (2000), autora que difundiu os estudos acerca do tema, letramento e alfabetização, há especificidades próprias, cada processo com suas facetas. Assim:

[Letramento]/[...] – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – [...]alfabetização/[...] – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2000, p. 15).

Diante do exposto, observa-se que a separação conceitual entre alfabetização e letramento é uma peculiaridade do Brasil e que, inicialmente, isso se deu em função de estudos das habilidades e competências sobre ler e escrever. As publicações de Magda Soares sistematizaram e difundiram essas ideias, principalmente na formação de professores. Posteriormente, Soares (2000), que difundiu a distinção, afirmou que a invenção do termo letramento no Brasil esvaziou o significado da palavra alfabetização e, mais ainda, com os questionamentos acerca dos métodos de alfabetização que surgiram com a vinda do construtivismo para o Brasil, na década de 1980, o termo alfabetização ficou subfocalizado, recaindo a ênfase no processo de construção da língua escrita e no letramento, reforçando o processo de “desmetodização”, como já dito.

2. Saberes na Formação de Professores

Desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, ocorrida em 1990, sobre a universalização do ensino, conseqüentemente, a formação do professor se tornou o foco de discussão como ferramenta essencial para os países em desenvolvimento, principalmente para alguns da América Latina. Tendo como organismo financiador o Banco Mundial, tivemos uma inserção de normas que começaram a fazer parte das políticas educacionais, reduzindo o papel do Estado que, por sua vez, passou a ter o papel de dar assistência ao mercado e, automaticamente, fomentou o controle das ações educativas nas instituições escolares sob a ótica da competitividade, da competência, dos indicadores de qualidade e das padronizações de escala.



Percebe-se que a visão reducionista que se tem em relação ao papel do Estado retira sua autonomia gerencial e insere as condições estabelecidas pelo Banco Mundial. Já que o ‘Estado é mínimo’, a ‘educação é mínima’, o ‘currículo é mínimo’, para ‘formar cidadãos mínimos’, portando, as políticas públicas estariam a serviço dessas necessidades mínimas de aprendizagem e como objetivo a potencialização do papel socializador da escola.

Assim, a formação do professor tem passado pelas mazelas neoliberais. As formações são aligeiradas e, além disso, são exigidos custos mínimos, quando não a limitação ao neotecnicismo educacional, um descaso total que acarretou, inclusive, na ausência de busca pela formação de professores e esvaziamento dos cursos de licenciatura, no caso brasileiro (ELACQUA; HINCAPIÉ; VEGAS; *et al*, 2018).

Deste modo, constatamos que a formação dos professores esteve agregada aos manuais escolares, às cartilhas, ao domínio do método, em suma, à competência técnica (NÓVOA, 1992), distante do que discutimos atualmente em torno do conceito de professor reflexivo (ALARCÃO, 2007; PIMENTA, 2005).

Até algum tempo, predominou uma concepção de formação positivista e técnica, baseada num modelo hegemônico que colocava o método como o foco principal da alfabetização, a partir do princípio da homogeneidade, como se todos os alunos fossem iguais e aprendessem da mesma forma. O professor era aquele que seguia um passo a passo, geralmente, as orientações do manual do professor contido nos livros de alfabetização, mais conhecidos como cartilhas. As cartilhas eram o principal instrumento de ensino com atividades repetitivas que condicionavam a aprendizagem do aluno.

A transformação ocorreu, justamente, na mudança paradigmática, quando se passou a discutir que o ensino deveria dialogar com a aprendizagem e não supervalorizar apenas o ‘método’ ou apenas a ‘aprendizagem’. A própria escrita não foi mais vista como uma reprodução de letras e sim como uma forma de pensar do sujeito e de comunicar suas ideias. Assim, a prática reprodutivista não combinava mais com os novos entendimentos sobre sujeito, escola e alfabetização. Novos saberes eram necessários para fornecer ao professor condições para ensinar a ler e a escrever. Nessa perspectiva, de acordo com Moll (2006), há uma redefinição da ação docente: “do professor autocrático e absolutizado, formado pelas práticas pedagógicas tradicionais, vislumbramos um professor democrático que instaura sua autoridade no compromisso com o processo de aprendizagem do aluno” (MOLL, 2006, p. 188). O docente, portanto, congrega em si duas ações fundamentais: primeiro, ele deve ser responsável por um processo de formação interior cuidadoso, que engloba a internalização de conceitos, a contextualização dos



mesmos, as relações estabelecidas com o mundo e, após a posse desse aperfeiçoamento, transforma-se de maneira a ajudar o outro a se formar. Ao se referir aos saberes necessários ao exercício da docência, Tardif (2002) afirma que o professor é: “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p. 39). Relacionando a ideia de Tardif sobre o saber disciplinar com a formação do professor alfabetizador, precisamos entender que para ensinar a ler e a escrever é preciso saber ler e escrever. Perguntamos, portanto: estes saberes foram e são construídos? O que é necessário construir para que definamos este saber? Quando falamos de saber ler e escrever não nos referimos à rigidez e formalidade da língua. Estamos falando da língua como prática comunicativa, juntamente com seus elementos de coesão e coerência.

O reconhecimento da existência de muitas normas lingüísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja conseqüente com o fato comprovado de que a norma lingüística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma lingüística empregada no cotidiano é uma variedade de português não padrão (BAGNO, 2007, p. 17-18).

De acordo com Tardif (2002), os saberes são plurais, constituídos pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Explicados no Quadro 1.

| SABERES | ABRANGÊNCIA |
|----------------------------------|--|
| Saberes da formação profissional | São os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, objetivando a articulação entre teoria e prática. |
| Saberes disciplinares | Abrangem os conteúdos conceituais das diversas áreas (disciplinas). |
| Saberes curriculares | Englobam os saberes que corresponde aos programas escolares. |
| Saberes experienciais | Baseiam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. |

Quadro 1: Saberes Docentes. Fonte: Tardif, 2002.

Soares (2014) também diz que os saberes docentes são plurais e heterogêneos ao afirmar que “não há homogeneidade nos ‘sentidos’ atribuídos à alfabetização, no que se refere ao SABER; na verdade, há multiplicidade de SABERES, no plural, não um SABER sobre a alfabetização” (SOARES, 2014, p. 29). Como não temos uma homogeneidade de

saberes e sentidos atribuídos à alfabetização, aponta-se que os diferentes contextos demandarão diferentes saberes, de acordo com as necessidades dos espaços escolares. Mas, é fato que alguns saberes são imprescindíveis e as licenciaturas na área são responsáveis por abordá-los para que os “fazer” docentes aconteçam de forma mais plena. A partir do supracitado, podemos compreender que, para que uma alfabetização aconteça de fato, é necessário o domínio dos processos de aprendizagem sobre a leitura e a escrita. Este domínio implica em conteúdos conceituais, mas, também procedimentais. E os procedimentais não se limitam à competência técnica, o professor deve se colocar como mediador da aprendizagem.

Além da mediação, existem outros elementos que caracterizam a postura do professor alfabetizador, tais como: consideração da alfabetização na perspectiva do letramento; respeito às diferenças e atendimento à diversidade, considerando a heterogeneidade de aprendizagens e percursos diferenciados das crianças; necessidade de diversificação de atividades, procedimentos e agrupamentos; desenvolvimento de postura avaliativa em uma perspectiva formativa e acompanhamento das aprendizagens de forma qualitativa (BRASIL, 2012b, p. 19).

Precisa-se entender o que é leitura e escrita, como se processa no ser humano, mas, também, como se ensina. Diríamos que esses seriam os pilares básicos para se pensar no perfil e formação, também básicos, de um professor alfabetizador. Leal (2005) aponta cinco saberes que vale a pena destacar aqui:

para exercermos nossas funções de professores (as) - alfabetizadores (as), é preciso que tenhamos muitos tipos de saber [...]. (1) o que é alfabetização, articulando tal conceito ao de letramento [...]. (2) o que é esse objeto de ensino, a escrita alfabética, além de compreendermos o que é texto, gênero textual [...]. (3) quais são as hipóteses que os alunos elaboram e, conseqüentemente, o que sabem e não sabem ainda sobre a escrita alfabética [...]. (4) os percursos que fazem na apropriação desse sistema e as estratégias de aprendizagem que utilizam [...]. (5) os tipos de intervenção didática que são utilizados para ajudá-los a percorrer esses caminhos (LEAL, 2005, p. 90).

Em resumo, a formação de professores na área da alfabetização precisa contemplar os conhecimentos dos processos de aquisição de leitura e escrita, as formas de intervir nesses processos, os conteúdos e metodologias que se adequem às condições de aprendizagem de seus alunos, assumindo posições filosóficas, conceituais e políticas.



Considerações parciais

A primeira constatação que devemos pontuar diz respeito à fala da coordenadora do PNEP ao sinalizar a relevância dos saberes disciplinares na formação de um professor, o que vai ao encontro dos saberes docentes delineados por Tardif (2002). Os saberes disciplinares existem e o professor deve ser a pessoa que os conhece bem para que possa traduzir isto em seus saberes experienciais. Uma discussão, transversal aos saberes disciplinares, encontra-se em reflexão quando abordamos as variáveis linguísticas da língua e que, de certa forma, influência também os saberes disciplinares. Estamos, portanto, colocando mais um núcleo conceitual de discussão que aborda o preconceito linguístico (BAGNO, 2007) na formação do professor, o que, inclusive, tem gerado uma polêmica em torno do “desprestígio” docente, pois, no senso comum, se o professor não consegue expressar seu pensamento no papel de forma inteligível entende-se que não consolidou as competências mínimas e necessárias para ensinar a ler e a escrever.

Ampliando as condições alocadas à educação por via do Banco Mundial, temos os exames nacionais e internacionais que objetivam aferir a “qualidade”⁷ do ensino ofertada. Mais um questionamento surge em relação às avaliações de larga escala, como, por exemplo, o PISA: haveria um alinhamento da formação do professor (o que ele aprendeu, com o conhecimento constituído em sua formação para ensinar) com as competências que são avaliadas (ensinadas) nos alunos?

Constatamos ainda um desequilíbrio oriundo das próprias questões históricas, filosóficas e conceituais da alfabetização, que explica (embora não justifique) a justaposição dos saberes docentes, o que direciona a pesquisa para uma conferência sobre as diretrizes curriculares da formação de professores. Nas diretrizes, quais saberes docentes estão presentes? Haveria alguma justaposição que explica algum tipo de defasagem na consolidação dos saberes disciplinares? Por fim, uma pesquisa em andamento que, nessas considerações parciais, trazem caminhos ainda a serem percorridos para que se cumpra o objetivo traçado.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: O que é, como se faz?** São Paulo: Loyola, 2007.

⁷“Qualidade” está entre aspas porque questionamos o conceito de qualidade apontado pelo Banco Mundial que está alicerçado em preceitos neoliberais.



BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012.

ELACQUA, Gregory; HINCAPIÉ, Diana; VEGAS, Emiliana; ALFONSO, Mariana. **Profissão Professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?** Nova York: Banco Interamericano de desenvolvimento, 2018. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Profesi%C3%B3n-Profesor-en-Am%C3%A9rica-Latina-Por-qu%C3%A9-se-perdi%C3%B3-el-prestigio-docente-y-c%C3%B3mo-recuperarlo.pdf>.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LISPECTOR, Clarice. **A Descoberta do Mundo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível: reinventando o ensinar e o aprender.** 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

NÓVOA, Antonio. **Evidentemente: histórias da educação.** Lisboa: Asa Editores SA, 2005.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OCDE. **Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros.** São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf.

OECD. **Portugal**, in Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-63-en>. Acesso em: 3 de mar. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. MORTATTI, Maria do Rosário L.; FRADE, Isabel Cristina A. S. (org.) **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: UNESP, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas**. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.



MERITOCRACIA E CINISMO NO DISCURSO EMPRESARIAL DA/NA MÍDIA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Eber Fernandes de Almeida Júnior

RESUMO: No presente artigo, ancorado na Análise de Discurso de linha francesa, tal como proposta por Michel Pêcheux (1938-1983), disciplina reconfigurada no entremeio do Materialismo Histórico, da Psicanálise e da Linguística, buscou-se compreender os sentidos para a meritocracia em circulação da/na mídia, através do discurso empresarial, sustentado pelo funcionamento cínico do discurso enquanto tomada de posição desengajada, forjadura ou modo de subjetivação parodístico. O *corpus* de análise é constituído por uma entrevista do empresário Luciano Hang ao programa *The Noite*, *talk show* exibido pelo canal de televisão SBT, em dezembro de 2018, e apresentado por Danilo Gentili. No programa, o empresário discorre sobre seu percurso e comenta sua associação ao contexto sociopolítico contemporâneo à entrevista.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Meritocracia. Cinismo. Mídia.

MERITOCRACY AND CYNICISM IN THE BUSINESS DISCOURSE FROM/IN THE MEDIA: a discursive analysis

ABSTRACT: This article aims at presenting a discursive analysis of meritocracy discourse in the business discourse from/in the media based on the theoretical dispositive designed by Michel Pêcheux (1937-1983) amid Historical Materialism, Psychoanalysis and Linguistic, also the discursive functioning in the form of cynicism as the contemporary process of ideological interpellation. The *corpus* is constituted from an interview in december 2018 given by the businessman Luciano Hang to the talk-show *The Noite*, presented by Danilo Gentilli in the televisive channel SBT. In the interview the owner of *Havan* talk about his relationship with the contemporary politics.

Keywords: Discourse Analysis. Meritocracy. Cynicism. Media.

Introdução

Em virtude do aparecimento de enunciados que parecem declarar a primazia do mercado sobre a vida e uma rejeição irônica a programas identificados ao Estado do Bem-Estar, a Análise de Discurso parece lugar profícuo para a compreensão do cinismo enquanto funcionamento ideológico na contemporaneidade e do discurso da meritocracia, que atomiza sujeitos esquecidos de sua história em “negócios” individuais sob a forma do empreendimento de si mesmos, presente desde as camadas mais baixas aos postos mais altos do poder.



Assim, mediante entrevista concedida, em 11 de dezembro de 2018, pelo empresário Luciano Hang ao *talk show The Noite*, programa televisivo apresentado por Danilo Gentili na emissora de televisão SBT, intentou-se compreender como circulam na mídia sentidos para a meritocracia através de um funcionamento discursivo sustentado pelo cinismo ideologicamente, tal como reconfigurado na análise materialista do discurso. O gesto de análise que encerra a seção precedente às considerações finais compõe-se de dois enunciados (sendo um deles pensado através de representação material visual-imagética).

1. Fundamentação teórico-metodológica da AD

Primeiramente, é necessário estabelecer, teórico-epistemologicamente, elementos fundamentais da Análise de Discurso, tal como proposta por Michel Pêcheux (1938-1983). Do corpo a corpo entre sujeito, história e língua, tem-se esse dispositivo teórico de entremeio que transpassa Materialismo Histórico, Psicanálise e Linguística. Na contradição entre estes domínios, comparece a reconfiguração teórica da Análise de Discurso (doravante AD): o deslocamento do sujeito, que, interpelado pela ideologia e dotado de inconsciente, adentra o processo de significação não por sua vontade; a negação da transparência da língua que, opaca, é base de um processo que dissimula seu próprio funcionamento; e discurso enquanto “efeito de sentidos” (PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 82) entre interlocutores.

Interessa-nos, pois, compreender o comparecimento da história – nem cronologia nem progresso, mas historicidade (sujeita a equívoco, abertura, deslize) – e do social na linguagem através das relações de poder na “compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2020, p. 26). Assim, conforme Pêcheux ([1969] 1997), pensar o discurso é pensar o funcionamento discursivo, isto é, o mecanismo de situar os protagonistas do discurso em suas condições de produção, considerada em duas instâncias: imediatamente, pelo processo enunciativo, e amplamente, no processo histórico-ideológico.

Na teorização da AD não são as qualidades dos indivíduos físicos figurados em classes descritíveis sociologicamente que aparecem num funcionamento discursivo, mas as projeções imaginárias dos lugares sociais dos sujeitos empíricos no discurso, na forma de posicionamentos – que serão referidos a partir da identificação dos sujeitos a práticas ideologicamente constituídas. Conforme Orlandi (2020, p. 38): “[...] em toda língua há regras de projeção que permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição



(discursiva)”. Essas regras de projeção são atravessadas por dois fatores que Pêcheux ([1969] 1997) denominou mecanismos das formações imaginárias e antecipação. Ao se colocar no discurso, o sujeito imagina o seu lugar e o lugar do seu interlocutor: “quem sou para que lhe fale assim?”, “quem é ele para que lhe fale assim” e, com relação ao objeto discursivo, “do que lhe digo/do que me diz?”. A antecipação adquire complexidade na medida em que o sujeito pode não apenas se projetar no lugar do outro, mas prever a imagem que este faz de si e do que lhe diz (qual a imagem que o interlocutor faz da imagem do objeto do discurso para o locutor etc.).

O funcionamento discursivo é atravessado pelo funcionamento da conjunção ideologia e inconsciente. A ideologia é pensada de duas formas sob uma dada formação social, com base na leitura althusseriana do materialismo: como formações ideológicas compreendem-se um conjunto de práticas associadas à luta de classes a partir dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE); como ideologia propriamente dita, o mecanismo que produz as evidências sobre as quais o sujeito se relaciona imaginariamente com suas condições reais de existência, um mecanismo necessário – portanto, noção contrária ao sentido pejorativo de ideologia enquanto “falsa consciência”.

A ideologia, através da “*figura da interpelação*” (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 140), convoca o sujeito não somente a se tornar sujeito a uma formação discursiva, definida como “aquilo que, numa formação ideológica dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 147, grifos do autor). Assim, formação discursiva, doravante FD, é o que regula o confronto de sujeitos quanto aos sentidos a dar às palavras, sendo que terá seu sentido derivado de uma FD e não outra, pelo efeito metafórico, em dadas condições de produção. A FD marxista e a FD liberal, por exemplo, divergem radicalmente quanto aos sentidos de “liberdade”, “trabalho”, “direito”. Segundo Pêcheux ([1969] 1997, p. 96), o “*efeito metafórico* é o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual”, possibilidade do sentido consoante Orlandi (2020) na tensão entre paráfrase (um retorno a processos de significação que se superpõem) e polissemia (abertura do simbólico, jogo do equívoco).

No entanto, as fronteiras de uma FD são instáveis devido ao interdiscurso, isto é, sua exterioridade, que, segundo Pêcheux ([1975] 2014), é aquilo que fala “antes, em outro lugar, independentemente”. Em outras palavras, a “memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível” (ORLANDI, 2020, p. 29). Memória, no entanto, irrepresentável, porque funciona pelo esquecimento, que produz, conseqüentemente,



equivoco, falha, jogo. É o fator que permite compreender a subjetivação para além de uma sujeição unívoca a uma FD e, conseqüentemente, a forma-sujeito de uma formação social – que no capitalismo, sob a evidência da autonomia, corresponde ao sujeito de direitos e deveres (jurídico), que se pensa livre em sua sujeição.

O esquecimento subdivide-se em dois. Segundo Orlandi (2020), o nº 2 é o que produz o efeito de coerência entre pensamento/linguagem/mundo quando o sujeito diz x para não dizer y – é o esquecimento da ordem da enunciação que atesta a pertinência da sintaxe na significação; o nº 1 é o que constitui o sujeito, sob a figura do mito adâmico, como origem de si e do que diz (esquecimento que oculta o fato de que os sentidos já circulam historicamente e somente se realizam nos sujeitos, mesmo com sua possibilidade de transformação).

1.1 Da meritocracia

Palavra de ordem no discurso empresarial, geralmente articulada na figura do empreendedor, a “meritocracia” aparece como um estado natural das relações sociais e de trabalho em que a consciência e a vontade por si próprias são imperativos para que se ascenda a uma posição de tencionado prestígio socioeconômico. Assim, as coerções externas, isto é, as condições colocadas pela forma de sociedade vigente, não passam de obstáculos a serem superados pelo esforço individual digno de recompensa. A subjetividade é tomada como liberdade para querer mover-se na estratificação social e “essência humana”. A organização hierárquica é “ordem natural” em que predominam os melhores.

Conforme Orlandi (2017), no capitalismo processam-se na ideologia “formas de onipotência”, seja no domínio pessoal ou coletivo, que podem, respectivamente, ser representadas pelos enunciados “se eu quiser, eu posso tudo” e “juntos podemos tudo”. Elas reproduzem a transparência do sujeito para si, da sociedade e, conseqüentemente, dos sentidos: “lugar do entendimento da necessidade da política, essas ilusões trazem em comum uma relação com a *autoridade do saber* e o *saber da autoridade*” (ORLANDI, 2017, p. 213, grifo nosso).

No imaginário, pois, o saber é convertido em qualidade natural de um sujeito individua(liza)do feito exemplo, uma autoridade por mérito próprio. Entretanto, como dito na citação de Orlandi, é posição restritiva que, ocupada ou não por certo sujeito, conserva uma relação de dominação-contradição: há aquele que sabe (determinado pela posição de autoridade) e o outro, que não sabe.



Conforme aponta Marilena Chauí (2008) existe a ideologia da competência: dissimulação da divisão social na aparente divisão organizacional e hierárquica entre “os competentes (os especialistas que possuem conhecimentos científicos e tecnológicos) e os incompetentes” (CHAUÍ, 2008, p. 105), meros executantes dos comandos daqueles. Condição que alimenta o sentimento de competitividade em detrimento da solidariedade: o que há é um outro, que é o rival, que não é de se fiar, e a primazia das leis do “Mercado”. O que aproxima em muito o discurso da meritocracia ao discurso neoliberal.

A ideologia da competência, que produz a competição como efeito de realização na vida (enquanto empreendimento privado), está dispersa na sociedade visivelmente: há aquele que sabe como devemos fazer sexo, nos alimentar, estudar, orar, etc., por meio dos discursos correspondentes a estes objetos. É constitutivo da mídia, por exemplo, apresentar indivíduos que sabem – os “exemplos” que têm sua fala tornada acontecimento.

1.2 Do cinismo

Interessa-nos compreender igualmente o cinismo como subjetivação ideológica contemporânea ao capitalismo pós-industrial, figurada na formulação do desmentido fetichista (sei bem, mas mesmo assim). Mais precisamente, “do cinismo enquanto forma de estruturação social e subjetiva na contemporaneidade (...) uma relação, de certo modo harmônica, entre dizeres em que ninguém acredita e a onipotência do capital” (BALDINI, 2012, p. 108) e, sobremaneira, enquanto modalidade de identificação subjetiva a um discurso:

Além dos *bons* e *maus* sujeitos, e ainda dos que *se desidentificam*, teríamos a forma cínica de pertencimento de um sujeito à formação discursiva: um certo modo de relação com o saber, em que o sujeito não se filia diretamente, nem se desfilia, mas permanece no horizonte de uma *tomada de posição desengajada*, ou de uma subjetivação assumida apenas para ser parodiada (BALDINI, 2012, p. 111, grifo nosso).

Há, portanto, três modalidades, doravante dinâmicas, postuladas por Pêcheux ([1975] 2014), que segundo Indursky (2007) são: i) bom sujeito, que se constitui da preservação/reduplicação da identidade com relação à ideologia dominante/forma-sujeito numa “superposição”; ii) mau sujeito, constituído enquanto contraposição à forma-sujeito e conduz o sujeito à contra identificar-se, residualmente, a saberes da formação discursiva que o constitui, estabelecendo uma maior abertura ao Outro (interdiscurso); e iii) desidentificação, quando o sujeito ultrapassa as fronteiras da FD. Além dessas dinâmicas, Baldini (2012) propõe outra (iv), que se funda num pertencimento (identificação)



constitutivamente equívoco na medida em que o sujeito assume um dizer apenas para parodiá-lo, isto é, assumir uma tomada de posição desengajada, na forma de uma “*identificação forjada, uma forjadura*” (VINHAS, 2019, p. 38, itálicos da autora) que afeta o funcionamento das formações imaginárias, mecanismo por meio do qual o sujeito estabelece uma relação de dominação sobre o outro, sob a aparência de uma verdade que se desmente. Ainda conforme Vinhas (2019), o fato de essa forja não se dar via paráfrase, mas paródia, significa que o sujeito visa a controlar pelo esquecimento nº 2 sua determinação ideológica dual – duas FDs que, interligadas à luta de classes, representam duas posições ideológicas distintas.

Assim, considerando uma FD como aquilo que determina o que pode e deve ser dito e que o sujeito teria certa autonomia para forjar aquilo que ele pode e deve dizer, o funcionamento do desmentido fetichista referido acima para representar o cinismo no discurso, numa análise materialista do discurso, pode ser compreendido “como de o *sujeito não sabe o que faz* (esquecimento nº 2) para *ele sabe o que faz e, mesmo assim, o faz* (esquecimento nº 2)” (VINHAS, 2019, p. 37, grifos da autora). O sujeito, num jogo de imagens, faz parecer engajado a uma FD, embora determinado ideologicamente por outra, seu duplo – processo que ocorre na ideologia, pela interpelação.

2. Um breve gesto de análise

O primeiro item do *corpus* refere-se mais diretamente ao discurso da meritocracia e sua evidência elementar: a onipotência do sujeito que, se quiser, tudo pode fazer. Considere a sequência discursiva (SD) a seguir:

SD1: “Qualquer brasileiro...não importa aonde nasceu, aonde estudou, aonde morou, se é rico ou pobre, pode sim fazer alguma coisa pelo Brasil, que pode marcar o país, né? E a Havan está marcando o país todo”.

Destitui-se o objeto do discurso, o “brasileiro” (unidade genérica), de suas condições materiais de existência – não há limites para a vontade e o empreendimento de si. A “Havan” figura o espaço simbólico que evidencia o lugar do acontecimento que o sujeito deseja que seu interlocutor tome ciência pelo imaginário.

No segundo item, fazemos entrada na reconfiguração teórica do cinismo referida em seção precedente. Observa-se, na imagem abaixo, o empresário ironizando-se ao fazer uso de uma peruca que remete a Donald Trump, até então presidente dos EUA – que, em



sua materialidade imagética, indicia a possibilidade da crítica que poderia ser feita no funcionamento ideológico neutralizando, uma vez que o que poderia ser dito, já está dito:

Figura 1 - *Print screen* de uma cena da entrevista



Fonte: The Noite (2018)

Na camisa utilizada por ele, uniforme da rede de lojas Havan com seu logo, a bandeira do Brasil mais o verde amarelo clássico das ideologias nacionalistas e a seguinte sequência:

SD2: “O Brasil que queremos só depende de nós”.

No pronome pessoal “nós”, entre aqueles que podem ter “o Brasil que queremos” (representação enunciativa da forma coletiva da onipotência do sujeito), estão: i) os que carregam o traço brasilidade; ii) os funcionários ou “colaboradores” mais o patrão, que se projeta discursivamente pela autoderrisão; e iii) aqueles que se posicionaram em favor de certo candidato (Jair Messias Bolsonaro) e não outro nas eleições de 2018.

O sujeito, empreendedor de si mesmo, ao utilizar a forma coletiva da onipotência referida, mascara os interesses estritamente pessoais e privados na política daquele momento, forjando, deste modo, um engajamento coletivo durante a entrevista em que, nesta mesma, se desmente. Assim, pelo funcionamento do esquecimento nº 2 (o sujeito não sabe o que faz), ele diz “o Brasil que queremos” ao invés de “o Brasil que eu quero”, possível paráfrase no fio de seu discurso. Contudo, pelo esquecimento nº 2 (ele sabe o que faz, mas mesmo assim o faz), o sujeito é levado a figurar no discurso um dizer que não é representativo da sua determinação ideológica – que não é possível desenvolver aqui: o neoliberalismo.

Considerações finais

No presente exposto foi possível devidamente trabalhar a forma como a soberania e a onipotência do sujeito se mascaram no forjamento de um engajamento que não retoma

dizeres esquecidos pela predominância do processo parafrástico, mas por um processo parodístico. Na medida em que o sujeito se filia justamente para se desfiliar, finge uma verdade impossível na aparência para ocultar, comunica para não comunicar. O funcionamento cínico do discurso confere certa autonomia ao sujeito, contudo este é sempre sujeito ao que pode e deve ser dito em dadas condições de produção do discurso.

Referências

- BALDINI, Lauro José Siqueira. Discurso e cinismo. *In*: MARIANI, Bethania; MEDEIROS, Vanise (org.). **Discurso, Arquivo e...** Rio de Janeiro, 7 Letras/Faperj, 2012, p. 103-112.
- CHAUI, Marilena. A ideologia da competência. *In*: CHAUI, M. **O que é ideologia**. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2008, p. 102-118.
- INDURSKY, Freda. Formação discursiva: essa noção ainda merece que lutemos por ela? *In*: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **Análise de discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Clara-Luz, 2007. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/FredaIndursky.pdf>. Acesso em: 3 out. 2020.
- ORLANDI, Eni. Por uma teoria discursiva da resistência do sujeito. *In*: **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. 3ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 213-234.
- ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 13ª Ed. São Paulo: Pontes, 2020.
- PÊCHEUX, Michel. [1969]. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org.). **Por uma análise automática do discurso**. 3ª Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- PÊCHEUX, Michel. [1975]. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5ª Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.
- The Noite com Luciano Hang. Entrevista com Luciano Hang | The Noite (11/12/18). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MM7e71RbcHE&t=1194>. Acesso em: 3 out. 2020.
- VINHAS, Luciana Iost. O processo de interpelação ideológica e cinismo na pesquisa em Análise do Discurso. *In*: **Revista Letras Raras**, Campina Grande, Paraíba, v. 8, n. 2, p. 29-40, 2019. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1351/901>. Acesso em: 3 out. 2020.



RELEMBRAR O PASSADO E PROJETAR UM FUTURO: AS DISTOPIAS NO TEMPO PRESENTE

Inês Oliveira

RESUMO: O presente trabalho pretende elaborar considerações a respeito do fenômeno cultural do apreço pelas distopias nos tempos atuais. Parte-se de uma análise do motivo para tal tipo de narrativa estar chamando tanta atenção, e qual relação existe entre a projeção de um futuro distópico e o sistema capitalista. Para estruturar esse primeiro momento da análise, os autores contemporâneos Mark Fisher, Susan Buck-Morss e Yuval Noah Harari compõem os referenciais teóricos abordados. Em um segundo momento, faz-se importante questionar qual atitude podemos ter frente a esse movimento projetivo e a importância de elaborar o passado a fim de poder pensar em um futuro para a humanidade que não tenha a conotação catastrófica geralmente apresentada pelas distopias. A partir da série *Years And Years*, produzida pela BBC, lançada em 2019, analisaremos a relação que o futuro narrado na série pode estabelecer com a história da Europa, em especial os campos de concentração nazista, descrita no livro-testemunho do escritor judeu-italiano Primo Levi. Com base no pensamento de Walter Benjamin e de Jeanne Marie Gagnebin, uma importante estudiosa da obra do autor, trataremos do conceito de História e a sua importante implicação para as pessoas presentes.

Palavras-Chave: Distopias. Séries. Literatura. História.

ABSTRACT: The present essay intent to elaborate considerations about the cultural phenomenon of current appreciation of dystopias. It starts from the analysis of the reason that this kind of narrative is gaining so much attention, and what relation exists between the projection of a dystopic future and the capitalist system. To structure this first moment of analysis, the contemporary authors Mark Fisher, Susan Buck-Morss and Yuval Noah Harari compose the theoretical referential. In a second moment, it is important to ask which attitude we can have in front of this projective movement, and the importance of elaborating the past in order to think about a future for humanity that can be less catastrophic. We will analyse which relation between the future projected in the series *Years and Years* (BBC, 2019) can establish with Europe's history and the Nazi concentration camps, described in the book-testimony of the Jewish writer Primo Levi. Based on the work of Walter Benjamin and Jeanne Marie Gagnebin, we will think about the concept of History and the importance that it has for present people.

Key Words: Dystopia. Series. Literature. History.

Introdução

O futuro é um lugar estranho, um espaço em branco para a projeção e imaginação. A arte, que se vale especialmente de movimentos produtivos e imaginativos, sempre, de uma maneira ou de outra, reflete o seu tempo, e com isso traduz uma interpretação do mundo e seus rumos possíveis. Em 1936, Walter Benjamin já chamava a atenção para o fato de que as formas de reprodutibilidade técnica provocavam importantes



transformações na obra de arte⁸. Pensando à luz desse teórico, nos dias de hoje, em que as novas técnicas vêm transformando as condições de trabalho, as relações sociais e a configuração do próprio capitalismo, não seria difícil prever que a arte, como lhe é próprio, refletiria essas mudanças.

Um dos fenômenos artísticos que tem ganhado destaque nos últimos tempos é a proliferação de ficções *distópicas*. Observa-se hoje, nos cinemas, nas plataformas de *streaming* e nas estantes das livrarias, não só um grande espaço dado às novas distopias que têm surgido, mas uma atenção às distopias produzidas no século XX (como *Admirável Mundo Novo* e *1984*, publicados, respectivamente, em 1932 e 1949) que parecem ter ganhado uma atualidade renovada com o advento de novas técnicas de comunicação. Apenas, a título de ilustração, chama a atenção o fato de filmes não tão antigos como *Fahrenheit 451* (1966) e *Blade Runner* (1982) terem ganhado recentemente, novas adaptações cinematográficas, a fim de atualizar a discussão.

É sabido que a obra de arte tem o poder de representar o mundo a partir de um ponto de vista, exacerbando-o para observá-lo melhor, criticando-o para compreendê-lo. Com isso, é capaz de transformar o olhar do espectador sobre a sociedade ao provocar reconhecimento e estranheza. A arte também pode ter a função de exaltar e legitimar estruturas, refletindo-as para encorajá-las, criando uma longa cadeia representativa, a fim de produzir um ponto de vista sobre a realidade que, hoje em dia, em especial, é consumido e replicado exaustivamente. O escritor israelense Yuval Noah Harari aponta para esse potencial das narrativas em seu livro *21 lições para o século 21*:

Os humanos controlam o mundo porque são capazes de cooperar melhor do que qualquer outro animal, e são capazes de cooperar tão bem porque acreditam em ficções. Poetas, pintores e dramaturgos são, portanto, pelo menos tão importantes quanto soldados e engenheiros. As pessoas vão à guerra e constroem catedrais porque acreditam em Deus, e acreditam em Deus porque leram poemas sobre Deus, porque viram imagens que representam Deus e porque ficaram hipnotizados ao assistir peças teatrais sobre Deus. Da mesma forma, nossa crença na mitologia do capitalismo é sustentada pelas criações artísticas de Hollywood e pela indústria pop. Acreditamos que comprar mais coisas vai nos fazer felizes, porque vemos o paraíso capitalista com nossos próprios olhos, na televisão (HARARI, pos. 4152 arquivo Kindle).

Exaltar essa função legitimadora das narrativas no capitalismo se faz fundamental para entender o fenômeno do renovado apreço pelas narrativas distópicas. Como lhes é próprio, as distopias tendem a exacerbar funcionamentos de mundo, muitas vezes, projetando regimes totalitários, desastres, apocalipses, e, enfim, possíveis fins do mundo.

⁸BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*; São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.



No atual momento, em que os desastres ambientais não são uma projeção, mas uma realidade, e, conseqüentemente, ameaça da sobrevivência do planeta e de bilhões de seres humanos, imaginar um futuro distópico através da arte pode ter causas e efeitos imprevisíveis.

1. Projetar o futuro

Susan Buck-Morss, uma grande estudiosa e comentadora da obra de Walter Benjamin, chama a atenção para uma possível passagem da estética para a anestésica. À luz do que pensou o filósofo, Buck-Morss (1996) analisa a experiência moderna como uma experiência do choque. Para proteger-se dos inúmeros choques da vida cotidiana, o aparato cognitivo humano muda de função: ao invés de ser um sistema sinestético, ou seja, um sistema de captação de informações através dos sentidos e de utilização destes para conhecer o mundo, torna-se um sistema o tempo todo preparado para proteger-se do choque e não deixar que ele se transforme em memória, que não provoque o trauma. Assim, diz a autora: “O seu objetivo é o de *entorpecer* o organismo, insensibilizar os sentidos, reprimir a memória: o sistema cognitivo da sinestética tornou-se, antes, um sistema de *anestésica*” (BUCK-MORSS, 1996, p. 24). Nesse sentido, ainda seguindo a esteira do pensamento de Benjamin, a autora conclui que é “[...] a crise da experiência cognitiva causada pela alienação dos sentidos, que torna possível à humanidade visionar a sua própria destruição prazerosamente” (BUCK-MORSS, 1996, p. 37).

No contexto de proliferação de plataformas de *streaming*, em que o consumo de narrativas mais longas, as séries se transformam em um novo fenômeno social e estético, torna-se possível pensar se a busca das pessoas por essas ficções não se relaciona com o que Susan Buck-Morss chamou de anestésica – uma busca por um efeito de anestesia. Frente a um mundo cada vez mais rápido e informatizado, refugiar-se dentro de uma narrativa ficcional pode ser uma tentativa de proteger-se do choque do cotidiano, experiência que o filósofo Walter Benjamin tomou como característica da modernidade. Talvez, ao contrário do que se pensa, as distopias não contribuam para uma conscientização a respeito dos rumos da humanidade; talvez elas sejam justamente provocadas pelo generalizado efeito de paralisia, por sua vez causa e consequência do que Susan Buck-Morss chamou de *anestésica*. Projetar diferentes configurações de catástrofes provenientes do avanço desenfreado do capitalismo pode ser uma das formas com a qual, de maneira ambígua, a produção literária e a audiovisual têm de contribuir



para a noção de que não existe saída, não existe alternativa para o nosso atual sistema econômico – crença que o teórico Mark Fisher (2020) chamou de realismo capitalista.

O realismo capitalista é um conceito criado pelo autor no livro homônimo publicado em 2009, e se refere ao “sentimento disseminado de que o capitalismo é o único sistema político e econômico viável, sendo impossível imaginar uma alternativa a ele” (FISHER, 2020, p. 10). Não surpreende que, ao cunhar o conceito, o autor se refira imediatamente às produções cinematográficas distópicas. Essas narrativas geralmente retratam futuros alternativos em que o mundo caminha para a sua destruição. Apesar de aparentemente engajadas em denunciar um caminho possível – e até provável – para o futuro do mundo, as distopias não parecem ser de forma alguma incompatíveis com o capitalismo. Segundo Fisher, “Veza por outra acontece de o vilão dos filmes de Hollywood ser ‘uma corporação capitalista maligna’. Longe de enfraquecer o capitalismo realista, esse anticapitalismo gestual, na realidade, reforça-o”(FISHER, 2020, p. 25).

O autor analisa o sucesso provocado pelo filme *WALL-E*, da Disney/Pixar (2008), cuja história fala sobre um tempo onde os seres humanos exploraram exaustivamente o planeta a ponto de se tornar impossível a existência de vida na terra, portanto a humanidade passa a habitar naves espaciais robotizadas. Fisher afirma que o filme contribui para o realismo capitalista no momento em que ele “[...] performa nosso anticapitalismo para nós, nos autorizando assim a continuar consumindo impunemente” (FISHER, 2020, p. 26).

2. Relembrar o passado

A série britânica *Years and Years*, escrita por Russell T. Davies e transmitida pela BBC One em 2019, parece exemplificar especialmente uma afirmação de Fisher, na qual ele diz:

Houve um tempo em que filmes e romances distópicos eram exercícios semelhantes ao ato de imaginação - os desastres que descreviam serviam de pretexto para a emergência de diferentes formas de vida. [...]. [Atualmente,] o mundo ali exibido parece mais com uma extrapolação da nossa própria realidade do que com uma alternativa a ela (FISHER, 2020, p. 10).

A minissérie de seis episódios acompanha os quatro irmãos Lyons que se reúnem todos os anos para comemorarem o aniversário de sua avó Muriel. Situada inicialmente no ano de 2019, em uma Inglaterra pós-Brexit, a série mostra como o cenário político, econômico e social se transforma ao longo de quinze anos. A narrativa consegue surpreendentemente abordar, com maior ou menor ênfase, os temas emergentes do século



XXI: o progresso das tecnologias, o avanço do neofascismo, *fake news* e teorias da conspiração, crises econômicas, guerras comerciais, bombas nucleares, a obsolescência dos trabalhadores em decorrência da robotização e precarização do trabalho, desastres ambientais, racismo, a entrada de imigrantes e refugiados na Europa, entre outros. Longe de provocar a estranheza por projetar mundos paralelos, viagens no tempo ou invasões alienígenas, a série espanta justamente por propor um mundo muito similar ao nosso, que vai gradativamente se transformando e ganhando uma assustadora consistência para que possamos pensar os acontecimentos de agora, e não do futuro. O próprio criador da série, Russel T Davies, em uma entrevista, diz que *Years and Years* é “uma metáfora para o agora”⁹.

Ao longo da série, acompanhamos a ascensão de Vivienne Rook. A personagem (interpretada por Emma Thompson) representa um tipo de político que vem surgindo nos últimos anos: caricata e reconhecida por “dizer o que pensa”, ela se utiliza do recurso do choque para encobrir uma política altamente conservadora e fascista. Um dos pontos centrais abordados pelo seriado é a emergência da crise dos refugiados na Europa. Em decorrência dos conflitos e desastres ambientais que estão acontecendo em diversas partes do mundo, o número de pedidos de moradia vem crescendo em toda a Europa, em especial no Reino Unido. Assim, o governo de Vivienne Rook contrata uma empresa responsável por gerenciar um plano de habitação para os imigrantes, os chamados *Postos Earstwhiles*, que em realidade são verdadeiros campos de concentração. Ao tentar explicar a sua proposta para os responsáveis da empresa, Vivienne diz:

Campos de concentração têm uma conotação muito ruim [...] mas concentração simplesmente significa concentração de qualquer coisa. Você preenche um campo com laranjas e isso seria um campo de concentração. [...] A noção de campo de concentração remonta ao século dezanove, na faz Guerra dos Bôeres. Foram invenções britânicas construídas na África do Sul para alojar os homens, mulheres e crianças que ficaram sem teto por conta do conflito. Refugiados. Você vê, tudo é muito mais antigo do que pensamos, e tudo que é antigo acontece novamente. [...] Na verdade, vale a pena mencionar quando consideramos os campos Earstwhile e como fazê-los funcionar: eles nunca vão parar de encher. Nunca. Jamais. Esse problema nunca irá desaparecer. [...] Então, e se olharmos para o passado? Porque os britânicos encontraram uma maneira de esvaziar os campos na África do Sul, tantos anos atrás. Eles simplesmente deixaram a natureza seguir o seu curso. Os campos estavam lotados, eles eram pestilentos, eram horríveis e cheios de doenças. E isso era, por um lado vergonhoso, e por outro lado... conveniente. Porque um processo de seleção natural aconteceu e a população dos campos foi controlada. Você pode chamar de negligência, você pode chamar de eficiência. [...] E digamos ainda

⁹*Years and Years Premiere Interviews.* Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6qU8txS65Zk&t=925s&ab_channel=RedCarpetNewsTV. Acesso em: 1 set. 2020.



mais uma palavra, porque algumas pessoas chamam essa política de genocídio, mas você alguma vez ouviu falar disso? Dos campos, dos Boeres, do resultado? Já ouviu? Você já leu sobre isso, alguém te ensinou? Nós nos lembramos disso? Nós esquecemos porque funcionou (YEARS and YEARS, BBC One, 2019, tradução nossa)¹⁰.

A partir desse ponto da série vemos como a política de Vivienne Rook se concretiza e diversos campos de concentração secretos são construídos para alocar os refugiados. Alguns desses campos são selecionados para abrigar os estrangeiros que contraíram doenças e são essencialmente campos de morte. Enquanto os muros, as cercas de arame farpado e os assentamentos superlotados remontam à história dos campos de concentração (tanto nazistas, quanto tantos outros que existiram ao longo da história) com toda a sua força simbólica, o discurso da personagem é especialmente importante, pois aponta para a função do esquecimento da história como legitimador de políticas genocidas.

Walter Benjamin é um autor especialmente relevante no âmbito da reflexão sobre a importância da memória e os perigos do esquecimento. Em seu ensaio *Sobre o conceito de História* (1940), ele assinala a função fundamental da elaboração da memória do passado e do combate ao esquecimento como atitudes essenciais para fazer com que a história não se repita. Ele diz, no contexto do avanço do fascismo na Europa no século XX, que a historiografia é essencialmente uma história dos vencedores e, por isso, “também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer” (BENJAMIN, 1985, p. 225). Tal afirmação ressalta como o fascismo pode apoderar-se do passado, tornando o seu esquecimento uma estratégia política e como lutar contra esse perigo é essencial para impedir que a história se repita.

O discurso de Vivienne Rook em *Years and Years* aponta exatamente para a utilização perversa das potencialidades do esquecimento. A reinvenção de um passado no presente da narrativa só é permitida pela ausência de memória social da história dos campos de concentração, não só nazistas, mas dos ingleses na Guerra dos Bôeres em 1899, e diversos outros que existiram ao longo do curso da humanidade. Em sua faceta mais contemporânea, a crise dos refugiados na Europa tem como base a mesma problemática que havia em outros momentos da história: a relação do fascismo com a necessidade de elaboração do “Outro” como o inimigo. Em *É isto um homem?* (1947), relato de Primo Levi sobre os terrores de Auschwitz, o autor ressalta essa conturbada

¹⁰Escrita por Russel T Davies, produção de BBC e HBO e transmitida pela BBC One, 2019. Disponível em: <https://www.hbobrasil.com/series/detail/years-and-years/14830/ttl733770>. Acesso em: 1 set. 2020.



relação com o outro, em especial o estrangeiro e o judeu, com a experiência do campo de concentração. Logo no prefácio o autor afirma:

Muitos, pessoas ou povos, podem chegar a pensar, conscientemente ou não, que ‘cada estrangeiro é um inimigo’. Em geral, essa convicção jaz como uma infecção latente; manifesta-se apenas em ações esporádicas e não coordenadas; não fica na origem de um sistema de pensamento. Quando isso acontece, porém, quando o dogma não enunciado se torna premissa maior de um silogismo, então como último elo da corrente, está o Campo de Extermínio. Este é o produto de uma concepção de mundo levada às suas últimas consequências com uma lógica rigorosa. Enquanto a concepção subsistir, suas consequências nos ameaçam. A história dos campos de extermínio deveria ser compreendida por todos como um sinistro sinal de perigo (LEVI, 1947, p. 7).

Primo Levi ressalta, especialmente, que o perigo subsiste em nossas sociedades, e que, se levado às suas últimas consequências, a história pode se repetir; assim como Benjamin ressalta a importância de compreender a história e elaborar esse passado para que isso não aconteça. Nesse sentido, Benjamin defende que “o dom de despertar do passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador” (BENJAMIN, 1985, p. 224). Seu pensamento clama por um olhar sobre o passado que não significa “conhecê-lo assim como ele de fato foi” (BENJAMIN, 1985, p. 224). Assinala um apelo que o passado faz ao presente, e diz que “esse apelo não pode ser rejeitado impunemente” (BENJAMIN, 1985 p. 223). Assim, o passado e o presente se enlaçam de uma maneira indissociável, e a função da história e da memória coletiva é essencial não apenas para salvar a memória dos vencidos, mas também por ser capaz de permitir que esse passado irrompa no presente, com toda a sua força, e produza transformações.

No presente trabalho, tratamos do tema da produção das distopias como projeções de mundos futuros. Apesar de tentarem produzir um prognóstico, essas narrativas são produzidas no presente. O fato de a série *Years and Years* projetar um futuro, que de alguma maneira repete o passado, significa que a dialética entre passado e presente (e a projeção do futuro), assim como afirma Benjamin, mantém relações intrínsecas. O problema das distopias é que elas, muitas vezes, nesse esforço de produzir o choque a partir de um vislumbre fictício do que pode ser o futuro, mascaram a relação que esse futuro tem com o presente. Esse choque que basicamente surge da reflexão “como chegaríamos a esse ponto?” é um tanto ingênuo. O mundo distópico que pode vir a existir para a humanidade está intrinsecamente ligado às escolhas feitas no passado e às escolhas que estão sendo feitas no presente. Portanto, assim como Benjamin, é importante assinalar como a memória do passado, e em especial a memória dos mortos, faz-se essencial para



que se possa pensar em um presente e em um futuro dignos. Como diz Jeanne Marie Gagnebin, estudiosa da obra do autor:

Lutar contra o esquecimento e a denegação é também lutar contra a repetição do horror (que, infelizmente, se reproduz constantemente). [...] As palavras do historiador ajudam a enterrar os mortos do passado e a cavar um túmulo para aqueles que dele foram privados. Trabalho de luto que nos deve ajudar, nós, os vivos, a nos lembrarmos dos mortos para viver melhor hoje. Assim, a preocupação com a verdade do passado se completa na exigência de um presente que, também, possa ser verdadeiro (GAGNEBIN, 2006, p. 47).

Em tempos de um capitalismo avassalador, desastres ambientais e humanitários a assolar qualquer perspectiva de transformação, em que possivelmente cedemos à visão do realismo capitalista, e muitas vezes recorremos à anestésica para protegermo-nos dos choques e dos traumas da vida cotidiana, pensar um futuro menos distópico é um movimento político. Essencialmente, corresponde ao ato de refletir sobre as escolhas feitas agora e sobre a história por trás dessas escolhas. Assim, façamos valer o que diz Benjamin: ouçamos os apelos que o passado faz ao presente, escutemos as vozes dos vencidos, elaboremos o seu luto. A história é capaz de abrir potencialidades no presente. Quem sabe, assim, seja possível que a reformulação do presente possa abrir novas portas para o futuro.

Referências:

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia técnica, arte e política, Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Paulo Geiger; Sérgio Paulo Rouanet. 3ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política, Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Paulo Geiger e Sérgio Paulo Rouanet. 3ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BUCK-MORSS, Susan. Estética e Anestésica: o “Ensaio sobre a obra de arte” de Walter Benjamin reconsiderado. *In*: **Travessia- Revista de Literatura UFSC**, n. 33, p. 11-41, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/view/16568>. Acesso em: 1 set. 2020.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Verdade e memória do passado. *In*: GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 2006.



HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. Arquivo Kindle, Companhia das Letras, 2018.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Tradução de Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

FISHER, Mark. **Realismo Capitalista**. Tradução de Rodrigo Gonsalves, Jorge Adeodato e Maikel da Silveira. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

YEARS and Years. Escrita por Russel T Davies, produção de BBC e HBO e transmitida pela BBC One, 2019. Disponível em: <https://www.hbobrasil.com/series/detail/years-and-years/14830/ttl733770>. Acesso em: 1 set. 2020.



PELA HONRA DA FIDELIDADE: SHE-RA E OUTRAS TRADUÇÕES

Júlia Santana

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar as duas animações da She-ra, considerando o tempo em que cada produção foi realizada e seus diferentes objetivos. Olhando as duas versões como traduções: uma como adaptação de He-man para o público feminino, e outra como releitura da primeira. Assim, usando o desenho como caso principal e baseando-se em teorias da tradução de Arrojo (2007), busca-se refletir sobre algumas das recentes adaptações e o que as guia.

Palavras-chave: She-ra. Gênero. Desenhos animados. Representação.

FOR THE HONOR OF FIDELITY: She-ra and other translations

ABSTRACT: The aim of this project is to analyze two versions of the She-ra cartoon, considering the time in which each production was made and its different objectives. Looking at both versions as translations: one as an adaptation of He-man for the female audience and the other as a version of the first. Using the cartoon as case study and based on theories of translation by Arrojo (2007), it seeks to reflect on issues related to gender and sexuality in these animations.

Keywords: She-ra. Gender. Cartoons. Representation.

Introdução

Formas de tradução e de adaptação certamente não são novas em todos os tipos de mídia, mas, recentemente, é possível ver um número recorrente destas nas mídias. Há um tempo, quando se falava sobre adaptação, normalmente se referia à transposição de uma obra literária para a mídia cinematográfica, porém, esta transposição possuía restrições de formato, produção, público-alvo e outras mudanças que precisavam ser feitas para tornar esta nova produção palpável e agradável.

Pensando nas animações, temos como exemplo o filme *A Branca de Neve e os sete anões* (1937) que, sendo o primeiro longa-metragem da *Disney*, é uma adaptação do conto dos Irmãos Grimm. Este padrão de utilizar contos clássicos ou instrumentos literários foi repetido diversas vezes, tanto pelo mesmo estúdio como por outras produtoras, sendo mais livres ou conservadoras em suas adaptações. Divergências entre o texto-base e o novo produto são discrepâncias que ocorrem por diversos motivos e, continuando com o exemplo supracitado, houve a introdução de músicas e imagens, o que era permitido nessa nova forma de apresentação da mídia.



Mais recentemente, é possível observar readaptações de objetos da mesma natureza, de audiovisual para audiovisual, em formatos atualizados ou pela transposição de desenhos para *live action*, como demonstra o caso de *Aladin*, *A Bela e a Fera*, *Cinderela*, dentre outras produções. Um produto mais específico de mesma natureza são as adaptações de animações para outro formato de animação, como os recentes *Jovens Titãs GO!*, *Thundercats Go!* e, o foco deste estudo, *She-ra e as Princesas do Poder*.

A animação de *She-ra* ajuda a entender alguns processos sobre adequação da linguagem e como cada obra acaba reproduzindo, mesmo que inconscientemente, os padrões da época na qual foi produzida. Pensando sobre a diferença de tempo e o contexto de produção, é possível ver mudanças sensíveis de uma obra para a outra, mesmo que o público-alvo de ambas as produções mantenham o mesmo recorte, tais como o público infantil e o público feminino.

1. Sobre a *She-ra* antiga e os seus estigmas

Como muitos desenhos da década de 1980, *She-ra, a princesa do poder* (1985) foca não apenas na narrativa ou na animação, mas em como comercializar brinquedos. A idealização da *She-ra* e a forma como ela foi feita está altamente relacionada às expectativas da época para as mulheres e o que se projetava para as meninas da geração. Seguindo o projeto de emancipação feminina dos anos 1960, projetou-se sobre as mulheres a figura da “supermulher”: capaz de trabalhar, porém ainda relacionada a cuidar dos filhos, da casa, e estar linda para o seu marido. Ao falar sobre a *She-ra* antiga, Bulger (1988) se refere a ela da seguinte forma:

She-ra, a princesa do poder é uma super-heroína de plástico de 10 cm que vem equipada com uma espada, um escudo e um pente de cabelo. Ela também é protagonista de uma série de desenhos semanal feita para vender essa boneca. A heroína tem, que não apenas derrotar o mal, lutar contra inimigos poderosos e superar rivais invejosos, ela tem que estar bonita fazendo isso (BULGER, 1988, p. 188).

A *She-ra* veio como uma resposta da *Mattel* para a queda de vendas da *Barbie*, e a tentativa de captar o público que tinha o *He-man*, alterando o recorte de gênero, o que de fato funcionou bastante. Bulger (1988) afirma ainda que os pais da época sentiam-se mais à vontade de presentear suas filhas com uma heroína do que com uma manequim em miniatura, o que seria um indicativo positivo caso a projeção não estivesse contaminada por alguns estereótipos ainda nocivos vigentes na época.

Vendo o arco de introdução da personagem na sua própria franquia, *She-ra* é uma personagem secundária, mesmo sendo teoricamente a protagonista. Sua figura é uma alternativa ao *He-man* e depende totalmente dele em todos os episódios de introdução.



He-man leva a espada mágica para Adora. He-man faz com que Adora perceba que está do “Lado do mal”. He-man quebra o feitiço que mantinha Adora presa. He-man é o protagonista, She-ra é uma consequência dele, tanto fora como dentro da tela.

Logo na abertura do desenho, em sua franquia, He-man se apresenta como: “Eu sou Adam, príncipe de Eternia e defensor dos segredos do Castelo Grayskull”, demonstrado como uma figura política importante (futuro herdeiro) e campeão de seu reino (defensor de Eternia). Em *She-ra, a princesa do poder*, ela se apresenta como “Eu sou Adora, irmã gêmea de He-man e defensora do castelo de cristal”, demonstrando que, mesmo em seu próprio desenho, seu valor é primeiro mostrado em relação a um homem e não por si mesma. Outro fator que chama a atenção da presença de He-man em She-ra é uma fala sobre a vilã Escorpia. Durante a luta, He-man diz: “Isso não é coisa de mulher, é que você se parece muito pouco com uma”, reforçando o papel feminino esperado de beleza e feminilidade.

2. Sobre a nova She-ra e seus avanços

A nova She-ra nasce sem He-man e com uma proposta completamente diferente da primeira. Seu foco principal não era vender brinquedos e, sim, o desenho. Por vir de um molde completamente diferente do televisivo¹¹, o desenho *She-ra e as princesas do poder* consegue explorar outro modelo de produção bem mais livre que o anterior. Percebe-se que, em uma plataforma de *streaming* que permite ver os episódios por grupo e não é pensada para ser vista com grandes intervalos de tempo, a série é abordada como um modelo mais narrativo e menos episódico do que o modelo anterior.

A She-ra de 2018 não está atrelada à grade de televisão, apesar de carregar o peso de ser uma adaptação e o receio de “estragar a infância” de quem já não está na infância há algum tempo. Essas concepções estariam atreladas à ideia de que o texto possui um sentido único e perfeito, cabendo aos leitores apenas decodificar o que “o autor quis dizer” num processo passivo e mecânico (ARROJO, 1993). Porém, essas concepções são questionáveis visto que, ao ler um texto, o leitor se apropria de diversos saberes já adquiridos e cada leitura é passível de diversas interpretações (KOCH & ELIAS, 2006).

Como adaptação, *She-ra e as princesas do poder* confirma alguns dos padrões comentados sobre a teoria da tradução: o tradutor influencia diretamente na obra, pois é impossível dissociar o tradutor do texto trabalhado, pelo simples fato de todo tradutor ser, antes, um leitor; e todo leitor carrega consigo uma bagagem de concepções, contexto

¹¹*She-ra e as princesas do poder* é um desenho original da plataforma de *streaming* Netflix.



histórico e social (ARROJO, 2008). Isto é sensível na nova She-ra quando se fala sobre representatividade feminina e LGBTQ+. Ter Noelle Stevenson, uma mulher lésbica, como criadora da série¹² influenciou em tomadas de decisões que tornam as representações do desenho bem mais adequadas e que fogem do padrão de “*Male Gaze*” que era possível ser reconhecido na antiga She-ra. Os corpos femininos não são mais representados de maneira sexualizada, projetado sempre para o olhar masculino, mesmo em um desenho infantil. Há na nova animação uma pluralidade de corpos, cores e formas que não eram vistos na anterior, seja por razões de limitação da época ou por descaso.

Outro avanço positivo em She-ra e as princesas do poder é a representação de casais LGBTQs duradouros. Esses casais são mostrados trocando formas de carinho específicas de um relacionamento romântico, como beijos, sem recorrer a nenhuma forma de apagamento deles como casais humanos heterossexuais. Uma das técnicas de apagamento usada para a representação de minorias é a antropomorfização dessas figuras como uma forma de apagamento sutil. É o que é visto há tempos em animações como, por exemplo, no curta *Silly Symphony Music Land*, que usa de um saxofone para representar negros (DORNELLES; HOLZBACK, 2020).

Recentemente, referências importantes quando se fala de representações LGBTQ+ recorrem a essa tática para driblar censuras, o que foi o exemplo de *Hora de Aventura* e *Steven Universo* ao representar casais heterossexuais como não humanos¹³. Essa tática não é vista na nova She-ra tanto em questão de raça como de sexualidade.

Considerações finais

As duas versões do desenho carregam consigo uma forte influência do que pode ser projetado para as crianças de cada época. Em *She-ra, a princesa do poder* há uma figura feminina forte, apesar das problemáticas apontadas se analisarmos com uma visão contemporânea. Ter uma personagem feminina que era uma guerreira ajudou a moldar uma geração de meninas de forma mais independente e que podiam “brincar de ser” mais do que apenas uma dona de casa ou modelo. Observamos, também, um avanço ainda maior com o grande número de personagens femininas (referenciado já na mudança para “as princesas”) e o enfoque em “ser” não apenas na She-ra, mas também em outras personagens. Outra característica interessante é a representação de minorias diversas, também presente na série. Apesar de fugir do que seria considerada uma “adaptação

¹²Os criadores da *She-ra* de 1985 são J. Michael Straczynski e Larry DiTillio.

¹³No primeiro caso, trata-se de uma vampira e uma humanóide feita de doce, no segundo caso, ambas são seres alienígenas chamadas Gems.



fiel”, a nova She-ra prova que é possível fazer um novo produto interessante e que a intervenção do tradutor muitas vezes pode ajudar a renovar a obra e criar um novo produto amplamente aceito. Os diferenciais de *She-ra e as princesas do poder* mostram a mesma ideia progressista do anterior, mas, agora, projetando os interesses de uma geração em que representação e representatividade são questões importantes e agregam um grande público.

A construção de diferentes formatos de feminilidades, sexualidades e representações de gênero representadas de forma tão sutil e sem alardes mostra um grande avanço no audiovisual infantil e projeta em crianças ideias de aceitação e empatia com o próximo. A She-ra de Noelle Stevenson é uma adaptação fiel, não ao texto-base de 1985, mas a todas as ideias progressistas que vêm ganhando notoriedade. De forma leve, trabalha com questões complexas deixando-as palpáveis para qualquer público, inclusive o infantil.

Referências

ARROJO, Rosemary. A que são fiéis tradutores e críticos de tradução? Paulo Vizioli e Nelson Ascher discutem John Donne. *In: ____*. **Tradução, desconstrução e psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

ARROJO, Rosemary. **Teoria e práticas de tradução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BERGER, John. **Ways of Seeing**. London: Penguin, 1982.

BULGER, Peggy. The princess of power: Socializing Our Daughters Through TV, Toys and Television. **The Lion and the Unicorn**, 12(2), 178-192, 1988. Disponível em: https://muse.jhu.edu/issue/13039#info_wrap. Acesso em: 10 jan. 2021.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

HOLZBACH, Ariane; DORNELLES, Wagner. **A Marshall Ou O Marshall?** Campo Grande: Compós, 2020. Disponível em: http://www.compos.org.br/biblioteca/trabalhos_arquivo_HA82NYTGNZ6Z0P61H5CI_30_8514_24_02_2020_07_01_03.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.



GOLGONA ANGHEL NA LISBOA COTIDIANA: PAISAGEM E IRONIA**Julieny Souza do Nascimento¹⁴**

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo apresentar o processo de figuração da paisagem urbana na obra da poeta contemporânea Golgona Anghel, radicada em Lisboa, Portugal. Com base na teoria da percepção de Michel Collot, examinamos o contexto em que a poeta se insere e os poemas presentes em seus livros *Vim porque me pagavam* (2011), *Como uma flor de plástico na montra de um talho* (2013) e *Nadar na piscina dos pequenos* (2017). O discurso atento à vida urbana lisboeta e às tensões existenciais, sociais, políticas e econômicas que permeiam a sociedade ocidental do século XXI caracterizam a poesia de Golgona Anghel como uma lírica do cotidiano, construída por meio de um olhar crítico, irônico e até mesmo sarcástico, que desloca convenções formais e de conteúdo, questionando diferentes tradições.

Palavras-chave: Golgona Anghel. Poesia portuguesa contemporânea. Paisagem urbana. Crítica e ironia.

GOLGONA ANGHEL IN LISBON OF EVERYDAY LIFE: Landscape and Irony

ABSTRACT: This work aims to present the figuration process of the urban landscape in the literary production of the contemporary poet Golgona Anghel, resident in Lisbon, Portugal. Based on Michel Collot's theory of perception, are examined the context in which the poet is inserted and the poems in her books *Vim porque me pagavam*, *Como uma flor de plástico na montra de um talho* and *Nadar na piscina dos pequenos*. The discourse attentive to Lisbon's urban life and existential, social, political and economic tensions that permeate western society of the 21st century characterize Golgona Anghel's poetry as a lyric of everyday life, constructed through a critical, ironic and even sarcastic look that displaces formal and content conventions, questioning different traditions.

Keywords: Golgona Anghel. Contemporary portuguese poetry. Urban landscape. Criticism and irony.

Introdução

“O horizonte lá longe,
Tudo o que o olho alcançar
E o que ninguém escutar,
Te invade sem parar,
Te transforma sem ninguém notar”.

Chuva no Mar – Marisa Monte e Carminho

¹⁴Este trabalho está sendo realizado sob orientação da Profa. Dra. Ida Alves (UFF/CNPQ/RGPL/FAPERJ) no âmbito do projeto de pesquisa “Páginas Paisagens Luso-Brasileiras em Movimento: Rio de Janeiro e Lisboa”.



Em seus textos compilados no livro *Poética e Filosofia da Paisagem*, Michel Collot (2013) apresenta a paisagem como um fenômeno que resulta da “interação entre o local, sua percepção e sua representação” (COLLOT, 2013, p. 18). De acordo com essa noção, o mundo externo é convertido em paisagem a partir do momento em que é percebido por um sujeito e representado segundo as percepções do mesmo. A paisagem surge do relacionamento e da afetação mútua entre ambiente objetivo e ambiente subjetivo, como consequência da “aliança necessária entre o interior e o exterior” (COLLOT, 2013, p.103). É entendida, portanto, como uma construção cultural que decorre da percepção de um sujeito sobre determinado recorte espacial.

A abordagem reflexiva a respeito da relação intrínseca entre paisagem e literatura torna a obra ensaística de Michel Collot uma importante aliada para a leitura e análise de poesia. O texto poético é construído por meio de uma transposição das vivências e experiências do sujeito para a linguagem, assim, a interação entre o mundo e o sujeito se corporifica nas palavras, na matéria-poética. Enquanto paisagem, o poema representa uma “imagem do mundo, intimamente ligada ao estilo e sensibilidade de um escritor” (COLLOT, 2013, p.54). Com base nessa conceituação, analiso como ocorre a figuração da paisagem urbana na poesia de Golgona Anghel e os significados que emergem de sua matéria-emoção¹⁵.

1. A poesia de Golgona Anghel...

Golgona Anghel nasceu na Romênia, em 1979, mas se mudou para Portugal ao acompanhar o pai em seu trabalho como cônsul. Terminou por adotar a língua portuguesa, estabelecer residência na cidade de Lisboa e licenciar-se em Estudos Portugueses e Espanhóis, concluindo, posteriormente, o doutorado em Literatura Portuguesa Contemporânea, ambos na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Atualmente, é professora auxiliar no Departamento de Estudos Portugueses da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Escritora contemporânea, Golgona apresenta uma poesia atenta à vida urbana e às tensões que permeiam a sociedade ocidental do século XXI. Seu discurso lírico é marcado por um olhar crítico, irônico e até mesmo sarcástico, que problematiza a contemporaneidade e provoca reflexões sobre a incompreensão, no cotidiano, dos malefícios de uma sociedade marcada pela indiferença, desencontro, solidão,

¹⁵Termo utilizado por Michel Collot no livro *A Matéria-Emoção* (trad. bras. 2018) para expressar que a forma e o conteúdo dos poemas são indissociáveis.



imediatismo e consumismo. Anne Cauquelin (2011) já dizia que “mostrar o que se vê faz nascer a paisagem” (CAUQUELIN, 2011, p. 81), e Golgona obtém êxito ao expor uma paisagem urbana fragmentada.

Diante de uma existência corrompida, faz-se necessário um estilo poético marcado pela transgressão, experimentando “processos da escrita que se separam dos até então considerados dominantes” (MAGALHÃES, 1981, p. 306). Logo, a poeta escreve efetivando sua ruptura com a norma poética que estabelecia e demarcava limites, promovendo uma radicalização dos discursos. Elabora poemas com forte narratividade e, na linguagem, destacam-se a oralidade urbana e os processos da metonímia e da ironia, características que revelam aspectos incômodos presentes na cidade contemporânea e em específico, de Lisboa, cujos traços citadinos são frequentemente referenciados.

Golgona Anghel, ao compor um cenário urbano lisboeta em seus poemas, constrói uma paisagem na qual a cidade aparece fragmentada e onde o sujeito, que vai às ruas, avenidas, shoppings, restaurantes, cafés e pastelarias, demonstra uma condição existencial e cotidiana tensa. Este sujeito parece fazer parte ainda de uma “geração dessatisfeita”, como escreveu Joaquim Manuel Magalhães sobre a geração poética a que pertenceu, nos anos 70 do século XX, em seu livro *Os dois crepúsculos: sobre poesia portuguesa actual e outras crónicas* (1981), importante ensaio crítico sobre poesia e cultura pós-anos 70.

2. É a lírica do cotidiano em Lisboa... E no mundo ocidental

Os livros *Vim porque me pagavam* (2011), *Como uma flor de plástico na montra de um talho* (2013) e *Nadar na piscina dos pequenos* (2017), de Golgona Anghel, desde as epígrafes até os poemas, exibem aspectos que causam estranhamento no leitor, tanto pela temática como pelo vocabulário escolhido para a composição. A construção poética, que provoca o choque para obter a conscientização, evidencia com ironia que “não salva, não brilha, só caça” (ANGHEL, 2011, p. 25). Instale-se, então, “no lugar mais cómodo da minha cultura ocidental” para cultivar “em pequenos parágrafos [...] a história universal” (ANGHEL, 2011, p. 11-12).

Por detrás dela,
uma imagem de Nossa Senhora das Dores
olhava para mim,
com o peito trespassado de silicones e vestida de Prada.

*Tu não tens vida, tens uma agenda.
Não atendes ao telefone, pedes à secretária.
Não vais ao cinema, tu compras uma produtora.
Nunca te enganas, é um erro do sistema.*



*Tu não comes, saboreias.
Tu não procuras, encontras.
Tu nem dormes, passas a noite.
Tu não me ouves.*

[...]

Como cheiras a sonhos equivocados!
Como te empacotaram em sedas e adornos
sem perceberem para que ocasiões serves!

(ANGHEL, 2011, p. 36-37).

O poema acima evidencia duas características recorrentes nas produções de Golgona Anghel: a ausência de títulos, com destaque do primeiro verso em negrito ou caixa alta, como se o poema estivesse a meio de alguma conversa, e a forte narratividade. *Por detrás dela* apresenta o mesmo tamanho de fonte até o final do poema, mas a segunda estrofe destaca-se entre as demais pelo estilo itálico e pela presença de verbos no presente do indicativo, tempo verbal utilizado para explicitar ações habituais e fatos, marcando outra voz que se ouve. A escolha dos vocábulos “silicones”, “Prada”, “agenda”, “telefone”, “secretária”, “produtora”, “sistema”, “sedas” e “adornos” expressam a relação do sujeito com o seu corpo, com o trabalho, com a sociedade e o seu consumismo.

Nossa Senhora das Dores, reconhecida como mãe das dores e rainha dos mártires, costuma ser evocada pelos devotos quando os mesmos estão com problemas financeiros ou sendo acometidos por sentimentos como mágoa, tristeza e sofrimento. Num país católico como Portugal, a invocação de Nossa Senhora é um traço religioso previsível, mas, no poema de Golgona Anghel, a santa católica adquire uma imagem diferente. Além de estar “com o peito trespassado de silicones e vestida de Prada” – como um manequim em uma vitrine de grife vestindo o que faz parte do padrão de consumismo do mundo contemporâneo –, não costuma mais ser invocada. A santa é quem, na segunda estrofe, busca dialogar com os indivíduos, tão ocupados com as atividades da rotina cotidiana que não percebem que se tornaram peças de uma engrenagem sem controle. Estes acreditam que podem fazer e comprar tudo o que desejam, alcançando dessa forma, a plena felicidade. A sociedade foi empacotada em “sedas e adornos” e a única coisa considerada importante é a aparência, o dinheiro e a posse de objetos de marca.

Em outro poema:

Na sala de leitura da insônia,
quando o carro do lixo é
a única resposta ao silêncio
e cada instante é um amante
que matamos num abrir e fechar de pernas,
acompanho em eco, até a estação,



os passos apressados das empregadas de limpeza.
Para elas, não há inferno. Simplesmente,
evitam sonhar.
Para nós, o autocarro 738 irá sempre ao Calvário,
mesmo se pago o bilhete.

[...]

Escrevo a palavra vazio
Depois da palavra espera.

[...]

(ANGHEL, 2011, p. 20-21).

Portugal: Lisboa – Baixa, Rua Nova do Carmo, Torre do Tombo, Largo do Calvário, Cais do Sodré, Erasmus Corner, Ginásio Clube Português, Jardim do Príncipe Real, mercearia do Cacém, Pontinha, Estação do Oriente, Beato – e arredores – Cascais, Massamá, Serra de Sintra, Mosteiro das Odivelas, Bobadela, Ermelinda de Freitas. Bairros, avenidas, ruas, lojas, restaurantes, cafés, pastelarias, transportes públicos. Os poemas presentes nos livros de Golgona Anghel mencionam desde lugares emblemáticos da cidade lisboeta até pratos típicos da culinária e nomes de escritores portugueses consagrados.

Em *Na sala de leitura da insónia*, é citado o Largo do Calvário, uma praça bastante movimentada de Lisboa, em que os habitantes atravessam cotidianamente e muitos transportes públicos se cruzam. O sujeito lírico acompanha a rotina das pessoas que “evitam sonhar”, estão tão imersas nas obrigações diárias que não conseguem tempo para aproveitar as coisas boas da vida. Em decorrência disso, o ônibus 738 sempre as leva ao “Calvário”, praça de Lisboa, mas também, por ironia, ao lugar do sofrimento. O Calvário, desde a história bíblica, representa o martírio. “E, quando chegaram ao lugar chamado Calvário, ali o crucificaram” (Lucas 23:33).

NÃO TE ESCREVI NO OUTRO DIA, TIMUR

[...]

É o dia em que recebo o subsídio de férias,
um dia em branco à minha espera.

Vou cuidar um pouco de mim, acho,
vou pintar o cabelo, cortar as unhas,
passar a tarde num desses cafés da Baixa,
onde ninguém me conhece,

[...]

(ANGHEL, 2013, p. 31-32).

Não te escrevi no outro dia, Timur apresenta a Baixa de Lisboa sob o ponto de vista de um sujeito lírico feminino que faz parte da classe trabalhadora. Prestes a receber



o “subsídio de férias”, pensa em aproveitar o dia para cuidar de si e passear pela cidade, “onde ninguém” a “conhece”. A condição urbana, permeada por rotina maçante e ações cotidianas velozes, alimenta a indiferença e a solidão. Os sujeitos buscam esses espaços coletivos em que, paradoxalmente, mais se acentua a individualidade, o desconhecimento do outro.

Há uma “decadência do império romano / pintado por cima desta linda vista de Lisboa” (ANGHEL, 2011, p. 32), de onde emerge um mundo de estranhamento e fragmentação, no qual os sujeitos urbanos experimentam a sensação constante de incompletude e não pertencimento que caracteriza o mal estar existencial contemporâneo. A demanda econômica determina a vida de cada um, valorizando aspectos comerciais, superficiais e narcisistas, impondo valores e comportamentos. Agora os sonhos são “transatlânticos. / Os nossos hábitos light, soft, ecológicos, se possível” (ANGHEL, 2011, p. 71-72).

“Devia escrever coisas mais divertidas, / entreter as massas” (ANGHEL, 2017, p. 18), mas condiz com a poesia provocativa de Golgona Anghel a evidenciação das tensões existenciais, sociais, políticas e econômicas expostas através de sujeitos líricos com papéis adversos. “Bom dia, dono de nadifúndios! / Tenho o prazer de informar-te / que acabas de ser despromovido” (ANGHEL, 2017, p. 59-60). A paisagem urbana percebida em sua poética evidencia o consumismo, o automatismo, a indiferença física e mental, o mundo desencantado ao seu redor.

Somos, hoje, a melhor geração
de cansados profissionais, os mais vendidos autores do acaso.
Treinamos predadores de moscas,
limpamos passados, fígados gordos, rins cheios de diamante.
[...]
um dia, alguém chamará por nós
e nos marcará no peito
o número da sorte
com o ferro quente
com que se conta,
na Primavera,
o gado.

(ANGHEL, 2017, p. 21).

Trata-se, assim, de uma poesia provocativamente urbana que reflete sobre a cultura contemporânea e expõe suas contradições, tensões e problemas. O sujeito lírico, em diferentes situações diárias, defronta-se com a barbárie física e/ou mental que se tornou comum a muitos. Ao poeta, talvez reste a lucidez de dizer essa experiência da vida



coletiva em cidades cada vez maiores e fragmentadas por dentro, expondo em seus versos sua resistência à massificação, à indiferença e à desvalorização da vida de cada um.

Referências

ANGHEL, Golgona. **Vim porque me pagavam**. Lisboa: Mariposa Azul, 2011.

ANGHEL, Golgona. **Como uma flor de plástico na montra de um talho**. Porto: Assírio & Alvim, 2013.

ANGHEL, Golgona. **Nadar na piscina dos pequenos**. Porto: Assírio & Alvim, 2017.

CAUQUELIN, Anne. **A invenção da paisagem**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COLLOT, Michel. **Poética e filosofia da paisagem**. Trad. Alberto da Silva, Bia Isabel Noy, Cristiane Marques, *et al.* Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2013.

COLLOT, Michel. **Matéria-emoção**. Trad. Patrícia Souza Silva. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2018.

MAGALHÃES, Joaquim Manuel. **Os dois crepúsculos**. Sobre poesia portuguesa actual e outras crônicas. Portugal: A Regra do Jogo, 1981.



**A SOCIEDADE PATRIARCAL NOS OITOCENTOS:
UMA ANÁLISE COMPARADA DE *O CASO DE RUTH*, DE JÚLIA
LOPES DE ALMEIDA, E *LUCÍOLA*, DE JOSÉ DE ALENCAR**

Mariana Oliveira¹⁶

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo, dentro de uma perspectiva comparativista, analisar como Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) e José de Alencar (1829-1877) representam nas obras *O caso de Ruth* (1903) e *Lucíola* (1862), respectivamente, a posição da mulher na estrutura patriarcal da sociedade do fim do século XIX e início do século XX. Os dois autores trazem em suas obras protagonistas femininas dissonantes que são apresentadas como transgressoras dentro daquela sociedade, pelo fato de fugirem dos padrões morais da época. O objetivo da escrita deste trabalho é demonstrar as consequências sofridas pelas mulheres que fugiam dos padrões estabelecidos e as artimanhas narrativas dos escritores no intuito de criticar uma sociedade que pregava uma falsa moral vigente. Esta pesquisa faz parte de um projeto maior, integrado pela presente autora, intitulado “Literatura de autoria feminina na *Belle Époque*: memória, esquecimento e repertórios de exclusão”, realizado na Universidade Federal Fluminense e coordenado pela professora Dra. Anna Faedrich.

Palavras-chave: Júlia Lopes de Almeida. José de Alencar. Feminino. Patriarcalismo.

**THE PATRIARCHAL SOCIETY OF THE EIGHT HUNDREDS:
A comparative analysis of “The Case of Ruth”, by Júlia Lopes de Almeida, and
Lucíola, by José de Alencar**

ABSTRACT: This work aims, from a comparative perspective, to analyze how Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) and José de Alencar (1829-1877) represent in their works *O caso de Ruth* (*Ánsia eterna*, 1903) and *Lucíola* (1862), respectively, the position of women in the patriarchal structure of society in the late 19th and early 20th centuries. Both authors have dissonant female protagonists in their works, who are presented as transgressors within that society, due to the fact that they run away from the moral standards of the time. The purpose of writing this work is to demonstrate the consequences suffered by women who ran away from established Standards and the narrative tricks of the writers in order to criticize a society that preached a prevailing false moral. This research is part of a larger project, entitled “Literatura de autoria feminina na *Belle Époque*: memória, esquecimento e repertórios de exclusão”, conducted by professor Dr. Anna Faedrich from Universidade Federal Fluminense, in which I participate.

Keywords: Júlia Lopes de Almeida. José de Alencar. Feminine. Patriarchy.

¹⁶Trabalho orientado pela Professora Doutora Anna Faedrich (UFF).



Introdução

Em meados do século XIX até início do século XX, a sociedade brasileira era baseada em um modelo patriarcal que detinha todo o poder na mão dos homens. As mulheres eram vistas como inativas e tinham como papel principal a subordinação tanto privada quanto pública frente a este regime. A socióloga britânica Sylvia Theresa Walby (2015) compreende o patriarcado como um modelo que pode sofrer transformações, assumindo diferentes graus ou formas. Em virtude disso, ela distingue duas formas de patriarcado: o público e o privado.

No patriarcado privado, por um lado, o homem, como pai ou marido, encontra-se na posição de opressor e de beneficiário da subordinação das mulheres [...] No patriarcado público, por outro lado, as mulheres têm acesso às esferas pública e privada, ou seja, sua participação política não é impedida formalmente [...] entretanto, a subordinação das mulheres persiste em ambas as esferas (WALBY apud REZENDE, 2015, p. 21-22).

Com isso, torna-se necessário a compreensão do termo patriarcado não como o poder do pai sobre a família, mas também como o poder dos homens sobre as mulheres. Os estudos de Walby nos ajudam a compreender o patriarcalismo presente no Brasil e suas imposições no que tange ao gênero feminino durante o século XIX, momento em que, na esfera privada, ocorreu uma intensificação da ideologia doméstica; e no início do século XX, quando as mulheres começaram a lutar para ampliar o seu papel na sociedade. No entanto, o patriarcalismo e sua disciplina rígida as excluíram da cena social de várias maneiras. Uma das consequências, por exemplo, foi o apagamento de grandes escritoras da época.

1. A posição da mulher frente ao contexto patriarcal

Entre o século XIX e o início do século XX, segundo Vieira (2011), a mulher esteve apartada do lugar de destaque da sociedade. As exigências do patriarcalismo à figura da mulher levavam a formação de um modelo que preteria o sexo feminino ao âmbito do lar, promovendo o cuidado com a casa, os filhos e o marido. Ou seja, para ser considerada ideal, “a mulher deveria ter e ser: pura, virtuosa, bondosa, caridosa, honesta, delicada, simples, virginal, obediente; esses seriam todos os pré-requisitos de uma boa mulher e esposa” (ALMEIDA, 2019, p. 26). Em virtude disso, a única garantia de uma vida tranquila para essa mulher era encontrada no casamento e, para isso, era necessário manter a sua virtude intacta. Assim, a mulher não podia ir aos espaços públicos

desacompanhada, sendo necessária a presença do pai ou do irmão, a fim de resguardar a sua virgindade, fidelidade e honra. Caso houvesse a “perda da sua pureza” antes da união matrimonial, elas eram fadadas a julgamentos e punições severas e, uma vez perdida, sempre perdida, de acordo com os parâmetros impostos pela sociedade patriarcal que emergia esses valores quanto ao posicionamento esperado pelo feminino.

A virgindade da mulher era uma das maiores exigências da sociedade patriarcal em relação à figura feminina, pois simbolizava a honra da mulher e de seus pais. Por essa razão, a sociedade era dividida em mulheres honradas, aquelas que esperavam até o casamento para se relacionarem sexualmente com o seu cônjuge, e as desonradas, consideradas impuras, que perdiam a virgindade antes do casamento, sendo punidas pelos familiares e condenadas ao ódio da sociedade que não buscava ao menos compreender os seus sentimentos. Por consequência, muitas vezes, elas eram obrigadas a se tornarem cortesãs, por ser a única forma de algumas mulheres pobres e marginalizadas sobreviverem e sustentarem suas famílias, visto que, naquela época, ninguém concedia emprego a uma mulher, ainda mais para uma mulher considerada desonrada.

Feitas as observações acerca do modelo de sociedade patriarcal da época e suas expectativas quanto ao comportamento da mulher, analisaremos o conto *O caso de Ruth* (1903), de Júlia Lopes de Almeida, e o romance *Lucíola* (1862), de José de Alencar, por meio da perspectiva comparativista, com o objetivo de apresentar como esses autores constroem protagonistas dissonantes, quebrando a expectativa em relação ao comportamento da mulher e as consequências que sofrem ao fugirem do padrão estabelecido pelo patriarcalismo nos Oitocentos.

2. O posicionamento crítico de Júlia Lopes de Almeida e José de Alencar

Ivete Walty (1982) argumenta acerca do conceito de literatura e da dificuldade de se estabelecer limites entre realidade e ficção: “realidade e linguagem não são elementos distintos, pois qualquer apreensão do real sensível se faz por intermédio da linguagem” (WALTY, 1982, p. 26). A pesquisadora parte do pressuposto que as pessoas precisam aprender a ler dentro de uma perspectiva crítica, atentando para aspectos linguísticos e extralinguísticos. Assim, ao analisarmos uma obra literária, devemos lê-las como obras produzidas pela sociedade, lendo essa sociedade e as relações que a engendram. *O caso de Ruth* e *Lucíola* podem ser lidos apenas como uma ficção para quem não conhece a história brasileira dos séculos XIX e XX. Sem pretensão de estabelecer limites entre o real e o ficcional nas obras de Almeida e de Alencar, traçaremos – dentro



de uma perspectiva comparativista – a posição da mulher na sociedade patriarcal dos Oitocentos.

3. Artimanhas narrativas na escrita de Júlia Lopes de Almeida (1862-1934)

Júlia Lopes nasceu no dia 24 de setembro de 1862, no Rio de Janeiro, filha de Antônia (musicista e pedagoga) e de Valentim (educador e médico). Começou a escrever às escondidas, por temer a reação dos familiares, já que naquela sociedade moralista: “uma mulher honesta não poderia ser conhecida” (BILAC apud FAEDRICH, 2018, p. 166) e, portanto, não cabia à mulher o papel de escritora.

Segundo Lúcia Miguel Pereira (1889), Almeida pode ser destacada como a maior figura entre as mulheres escritoras de sua época, por diversos motivos: “Não só pela extensão da obra, pela continuidade do esforço, pela longa vida literária de mais de quarenta anos, como pelo êxito que conseguiu, com os críticos e com o público” (PEREIRA, 1889, p. 260). Apesar de ser amplamente conhecida por críticos e escritores renomados da época e ter a maior parte de suas obras reeditadas, Almeida foi alvo da imposição sexista, que contribuiu para o seu desaparecimento do meio literário, a partir de sua exclusão da Academia Brasileira de Letras, e seguiu à risca a regra que proibia a entrada de mulheres, resultando no alijamento de sua obra dos registros oficiais da literatura brasileira. No caso da ABL, torna-se contraditório, pois Almeida, juntamente com Machado de Assis, foi uma das idealizadoras da Academia.

Júlia Lopes de Almeida foi escritora, cronista, teatróloga e abolicionista brasileira. Dentre as características de sua escrita, destacam-se a simplicidade, que segundo Pereira (1988) é a sua qualidade dominante, pela descrição e ousadia ao tratar das questões sociais de forma sutil e muito bem posta por meio de uma escrita simples e bem trabalhada.

Abordaremos neste artigo o conto *O caso de Ruth* (1903), cuja protagonista Ruth é considerada pela avó como “pura demais para viver na terra” (ALMEIDA, 2019, p. 25), presente em *Ânsia Eterna*, publicada em 1903. Retratamos a denúncia quanto às imposições ao gênero feminino e as consequências frente à fuga do ideal de mulher do século XIX. Nesta obra, a autora parece ter a liberdade de tratar de assuntos incomuns à época, utilizando em seus enredos o inesperado, as diferentes realidades quanto à figura da mulher e a tragédia que paira sobre cada uma.



4. Artimanhas narrativas na escrita de José de Alencar (1829-1877)

José de Alencar nasceu no ano de 1829, no Ceará. Em 1838, transferiu-se para o Rio de Janeiro, e em 1850 formou-se em Direito, em São Paulo. Sua estreia na ficção foi em 1856 com o romance *Cinco Minutos*, publicado em folhetim, dando início a uma larga escala de obras publicadas.

Antonio Cândido (2007) afirma que Alencar escreveu para as mocinhas, destacando-se as obras *Cinco minutos*, *A viuvinha*, *Díva*, *A pata da gazela*, *O tronco do ipê* e *Sonhos d'ouro*; para os rapazes, destacam-se o heroísmo e a galanteria presente nas obras *O sertanejo*, *O gaúcho*, *Ubirajara*, *As minas de prata*, sobretudo o *Guarani*; e para os adultos, tratando de temas mais profundos, tal como em *Senhora* e *Lucíola* (CANDIDO, 2007). Por ora, iremos nos adentrar mais especificamente no que o crítico designou como “romance de temas profundos”, analisando *Lucíola*, cujo tema – a vida de uma cortesã – pode ser considerado “pesado” para a sociedade conservadora da época.

Ao publicar *Lucíola*, Alencar utiliza um pseudônimo feminino como estratégia literária, pois não queria macular seu perfil de autor recomendável para as moças de família, além de utilizar a forma romance apenas como moldura, já que G. M. tomaria os fatos enviados por Paulo e saberia do teor explosivo de sua narrativa na sociedade em que escrevia. Trata-se de artifícios de escritor para ludibriar a crítica, de forma a demonstrar a hipocrisia da sociedade, a falsa moral vigente e o posicionamento que era esperado da mulher sem se comprometer.

5. A construção de personagens imorais rumo a um processo moralizador

Almeida e Alencar constroem diferentes enredos relacionados à posição da mulher e às imposições da sociedade patriarcal que tinha o modelo de mulher ideal. A fim de criticar a sociedade, sua falsa moral e as mínimas oportunidades oferecidas a esse gênero, Almeida e Alencar constroem personagens transgressoras, que sofrem as consequências da fuga do padrão moral de mulher.

A protagonista Ruth, no conto de Almeida, é descrita por sua avó – a baronesa Montenegro –, ao noivo Eduardo, como uma menina que “é de um recato e de um melindre de envergonhar a própria sensitiva”; e como correspondente ao padrão feminino esperado na época: “Há de ser uma excelente esposa: é bondosa, regularmente instruída,



nada temos poupado com a sua educação; e se não aparece e não brilha muito na sociedade é pelo seu excesso de pudor” (ALMEIDA, 2019, p. 25).

De diferente modo, Alencar apresenta Lúcia, uma protagonista oposta à Ruth: uma cortesã, vista como uma mulher que não era digna e considerada como uma má influência para as meninas, e não era uma mulher digna. Paulo, provinciano recém-chegado no Rio de Janeiro, se depara com Lúcia e pergunta quem era a moça para Sá, seu amigo, que a descreve da seguinte forma: “Não é uma senhora, Paulo! É uma mulher bonita...” (ALENCAR, 1987, p. 13). E Paulo voltado para si mesmo compreendeu as palavras de Sá: “Compreendi e corei a minha simplicidade provinciana, que confundira a máscara hipócrita do vício com o modesto recato da inocência. Só então notei que aquela moça estava só, e que a ausência de um pai, de um marido, ou de um irmão, devia-me ter feito suspeitar a verdade” (ALENCAR, 1987, p. 13). Esse pequeno fragmento da narrativa exprime o preconceito social que uma mulher desacompanhada só poderia ser o que o seu desamparo social revelava.

No entanto, o episódio da Festa da Glória, no qual Paulo perguntou ao seu amigo quem era Lúcia, não foi o lugar em que Paulo viu Lúcia pela primeira vez: “Já vi essa moça! Disse comigo. Mas onde?...” (ALENCAR, 1987, p. 13). O encontro de seus olhares aconteceu pela primeira vez assim que Paulo havia desembarcado no Rio de Janeiro: “Que linda menina! Exclamei para meu companheiro, que também admirava. Como deve ser pura a alma que mora naquele rosto mimoso!” (ALENCAR, 1987, p. 15). É muito interessante, pois Alencar mostra o provinciano recém-chegado como único capaz de enxergar a pureza de Lúcia, criticando aquela sociedade corrompida, bem como Almeida faz por meio da sua sutileza ao escrever os contos, em especial *O caso de Ruth*.

6. O segredo revelador

Mesmo se tratando de protagonistas dissonantes, ambas guardavam um segredo escabroso, em que toda a história de vida das protagonistas e a construção de suas personalidades foram frutos desse segredo. As primeiras palavras de Ruth proferidas ao seu noivo Eduardo foram: “Minha vó mentiu-lhe” (ALMEIDA, 2019, p. 28). E Ruth revela ao seu noivo que “não era pura”, como sua avó havia dito. Almeida com seu talento em descrever todo o ambiente, relacionando-os com seus personagens, traz a confissão de Ruth do que havia lhe acontecido: “Foi há oito anos, aqui, nesta mesma sala... Meu padrasto era um homem bonito, forte; eu uma criança inocente...” (ALMEIDA, 2019, p. 29). Mais adiante, Ruth acrescenta: “É isto a minha vida. Cedi sem amor, pela violência;



mas cedi” (ALMEIDA, 2019, p. 29). A protagonista foi alvo de abuso sexual cometido por seu padrasto, quando ainda era criança, e se torturava por saber o peso que a revelação desse segredo causaria em sua vida. Uma das semelhanças relacionais do enredo dos escritores encontra-se justamente na descrição de seus segredos, pois Lúcia também fora vítima da violência sexual ainda menina. A família de Lúcia, cujo nome verdadeiro era Maria da Glória, foi acometida pela febre amarela e estava reagindo muito mal à doença. Lúcia ficou só e não sabia o que fazer para ajudá-los, sentia que iria perdê-los: “Fiquei só! Uma menina de 14 anos para tratar de seis doentes graves, e achar recursos onde os não havia” (ALMEIDA, 2019, p. 110). E foi quando: “Passou um vizinho. Falei-lhe; ele me consolou e disse que o acompanhasse à sua casa. A inocência e a dor me cegavam: acompanhei-o” (ALMEIDA, 2019, p. 110).

Conforme os padrões da época, Lúcia poderia ser considerada uma menina pura, assim como Ruth, que foram vítimas de estupro e da falsa moral vigente: “Não sabia o que queria esse homem; ignorava então o que é a honra e a virtude da mulher; o que se revoltava contra mim era o pudor ofendido” (ALENCAR, 1987, p. 110). Devido à perda da virgindade, à força, as protagonistas sofreram consequências árduas, como a impossibilidade de um casamento, considerado como única fonte de alegria e estrutura para a mulher, e a falta de trabalho – proibido às mulheres. Ao contar todo ocorrido ao seu pai, Lúcia é expulsa de casa. Sem saída, é obrigada a se tornar cortesã, deixando de ser “Maria da Glória” para se tornar “Lúcia”: “Nisto uma moça quase de minha idade veio morar comigo; a semelhança de nossos destinos fez-nos amigas; porém Deus quis que eu carregasse só a minha cruz. Lúcia morreu tísica; quando veio o médico passar atestado, troquei os nomes” (ALENCAR, 1987, p. 112).

7. O desfecho comum das personagens: a morte

As protagonistas possuem um epílogo em comum: a morte. Mesmo com o “perdão” do noivo e com a possibilidade de um novo recomeço, Ruth sabia que seus segredos a impossibilitavam de casar: “Ruth pensou em matar-se. Viver na obsessão de uma ideia humilhante era demais para sua altivez” (ALMEIDA, 2019, p. 31). O suicídio foi, para Ruth, a melhor alternativa frente aquela sociedade patriarcal que impunha total alienação às mulheres. O mesmo acontece com Lúcia, que também sabia da sua condição de impura, o que a impossibilitava de ter uma vida tranquila e feliz: “poderia perder a minha alma para dar-lhe a virgindade que não tenho; mas o que eu não posso, é separar-me deste corpo!” (ALENCAR, 1987, p. 98). As duas obras possuem o mesmo teor



explicativo: no meio social vigente, mulheres transgressoras não possuíam lugar, a não ser na morte. Ruth falece ao tomar um veneno. Já Lúcia, mesmo se afastando da corte e indo viver uma vida tranquila com o provinciano, não teve seu erro esquecido e perdoado pela sociedade, demonstrando assim que somente a destruição total do corpo libertaria as protagonistas corrompidas. Lúcia morre com uma enfermidade no coração.

Tanto Ruth quanto Lúcia são frutos de uma violência por parte de figuras patriarcais. O desfecho comum nos faz refletir os motivos pelos quais os autores levam as protagonistas ao seu fim trágico. Por que elas não poderiam viver? Ao que parece, Almeida e Alencar permitem essas conclusões em suas narrativas, a fim de promover um atributo moral à sociedade em questão. No entanto, tal afirmativa permanece tentando ser respondida por vários críticos.

Pode-se dizer que Alencar, considerado escritor de família, presta um tributo a essa sociedade conservadora, punindo a sua protagonista com a sua morte no final. Já a escritora Júlia Lopes não constrói um final no intuito de ser moralizador, mas com o objetivo de criticar o padrão que aquela mulher está sendo obrigada a seguir. As mulheres que deixavam o espaço do lar eram consideradas infratoras e deveriam suportar o peso da crítica e dos julgamentos, tal como ocorreu com a própria escritora, que recebeu julgamentos pela ousadia de escrever. Olavo Bilac usa os julgamentos sofridos por Almeida para demonstrar à sua noiva Amélia de Oliveira as consequências que uma mulher sofria ao fugir dos padrões impostos: “uma senhora, desde que se faz escritora, tem de se sujeitar ao juízo de todos” (BILAC apud FAEDRICH, 2018, p. 166).

Em suma, podemos perceber quais valores emergiam na sociedade patriarcal entre os séculos XIX e início do século XX, principalmente no que tange ao gênero feminino e à denúncia por parte dos escritores quanto à imoralidade, ao descaso e ao abuso presentes na sociedade. Mesmo de formas distintas, os escritores trazem realidades que marcam uma época. Mesmo com narrativas tão próximas e que sofreram duras críticas, o escritor permaneceu vivo na literatura brasileira, já Almeida, por ser mulher, não compartilhou da mesma sorte, demonstrando e sendo fiel exemplo a um país machista e preconceituoso quanto à figura feminina. Júlia Lopes de Almeida sofreu a exclusão do cânone de forma injusta, sendo este um dos maiores exemplos da hostilidade com a mulher que escreve. Há quem afirme que Júlia Lopes trilhou um caminho mais fácil por fazer parte de uma classe social elevada, no entanto, mesmo as mulheres brancas e de elite enfrentaram muitas dificuldades no ofício de escritora.

Hoje, graças a alguns estudiosos que se dedicam a resgatar essas escritoras para a nossa literatura, Júlia Lopes e outras oitocentistas estão ganhando visibilidade, sendo



reconhecidas como mulheres que escreveram e contribuíram ativamente na formação do que chamamos de literatura brasileira, solo não marcado apenas pelo gênero masculino, mas também pelo feminino.

Referências

ALENCAR, José de. **Lucíola**. São Paulo: Ática, 1987.

ALMEIDA, Júlia Lopes de. **Ânsia Eterna**. Brasília: Senado Federal, 2019a.

ALMEIDA, Júlia Lopes de. **A falência**. Prefácio de Luiz Ruffato. 1 ed. São Paulo: Penguin Classics e Companhia das Letras, 2019.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos, 1750-1880**. 11 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2007.

FAEDRICH, Anna. Memória e amnésia sexista: repertórios de exclusão das escritoras oitocentistas. *Letrônica*, **Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**, Porto Alegre, v. 11, n. especial (supl. 1), p. 164-177, set. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/>. Acesso em: 1 jun. 2020.

PEREIRA, Lúcia Miguel. **História da Literatura Brasileira: Prosa de ficção**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WALTY, Ivete. A literatura de ficção ou a ficção da literatura? **Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura**, n. 8, 1982, p. 25-35. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cltl/article/view/9871>. Acesso em: 10 jun. 2020.



TRADUÇÃO E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: PERCEPÇÕES E PRESCRIÇÕES NO ESPANHOL E NO PORTUGUÊS BRASILEIRO¹⁷

Matheus Oliveira Paiva Curi

RESUMO: Devido à multiplicidade de efeitos que o uso da variação linguística na prosa literária proporciona, além da importância de se refletir acerca de como transmitir esses efeitos na tradução, este trabalho tem como objetivo descrever e analisar as percepções sobre a tradução de variação linguística em diferentes países, assim como o de identificar as prescrições dadas para solucionar as dificuldades tradutórias provenientes da questão da variação linguística. Para tal, selecionaram-se manuais e artigos sobre o tema de diferentes países como Argentina (AVERBACH, 2011), Brasil (BRITTO, 2012), Espanha (ESTAÑÁN, 2019) e México (ESCOFET, 2017) e analisaram-se, por meio de um método comparativo, as visões sobre tradução e variação linguística e as soluções dadas por cada um dos autores para lidar com a tradução de variação.

Palavras-chave: Tradução. Variação linguística. Espanhol. Português brasileiro.

TRADUCCIÓN Y VARIACIÓN LINGÜÍSTICA: percepciones y prescripciones en el español y en el portugués brasileño

RESUMEN: Por la multiplicidad de efectos que proporciona el uso de la variación lingüística en la prosa literaria, además de la importancia de reflexionar sobre cómo transmitir estos efectos en la traducción, este trabajo tiene como objetivo describir y analizar las percepciones sobre la traducción de la variación lingüística en diferentes países, así como identificar las prescripciones dadas para resolver las dificultades de traducción derivadas de la cuestión de la variación lingüística. Para eso, se seleccionaron manuales y artículos sobre el tema de diferentes países como Argentina (AVERBACH, 2011), Brasil (BRITTO, 2012), España (ESTAÑÁN, 2019) y México (ESCOFET, 2017), y se analizaron, a través de un método comparativo, puntos de vista sobre la traducción y la variación lingüística y las soluciones que cada autor ofrece para hacer frente a la traducción de la variación.

Palabras-clave: Traducción. Variación lingüística. Español. Portugués brasileño.

Introdução

A tradução literária, normalmente, está no centro de muitas discussões, pois, ao contrário dos demais tipos de texto (como os técnicos, por exemplo), a forma também é relevante na construção do conteúdo. Levando em consideração, então, que “as línguas se diferem essencialmente naquilo que *devem* expressar, e não naquilo que *podem* expressar” (JAKOBSON, 2010, p. 87, grifo do autor), entende-se o porquê de tamanha

¹⁷Este trabalho é um desdobramento da minha pesquisa de Iniciação Científica, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); trabalho orientado pela Prof.^a Dr.^a Carolina Geaquinto Paganine (UFF).



problemática. Se a forma influencia o conteúdo e difere entre distintas línguas, como preservar o conteúdo?

Dentre as possíveis respostas a essa pergunta, a mais adequada seria um simples – e, ao mesmo tempo complexo – *depende*. Baseado em Albir (2018), pode-se dizer que depende tanto dos fatores e participantes da cultura de partida como dos da cultura de chegada. As características contextuais, os participantes, a situação comunicativa entre outros influenciam a feitura do texto-fonte e da tradução. Influenciando, assim, as escolhas feitas pelos tradutores na hora de “manter” o conteúdo por meio da “preservação”¹⁸ da forma.

As complexidades da tradução literária, então, envolveriam questões externas e internas ao texto. Quando se pensa, porém, no caso do uso de variedade linguística na prosa literária, essas complexidades se unem: a suposta impossibilidade de “equivalência” entre variedades linguísticas de idiomas diferentes se impõe não só por características linguísticas, mas também por características socioculturais.

Pensar sobre isso é importante já que a reprodução dessas variedades na prosa teria como objetivo “retratar o contexto sociocultural e geográfico de uma personagem”, “dar realismo ao texto” e “dotar a personagem de personalidade e biografia próprias” (ESTAÑAN, 2019, p. 208-210). Sendo assim, a pergunta do primeiro parágrafo deveria mudar para: como traduzir as variedades linguísticas usadas pelos escritores em seus textos?

Tentando responder à pergunta supracitada, pesquisaram-se artigos, manuais e obras sobre tradução que propusessem – e/ou expusessem – formas de se traduzir variedades linguísticas em textos literários. Além do Brasil, selecionaram-se textos publicados na Argentina, Espanha e México com o objetivo de entender quais são as tendências tradutórias que permeiam os mercados editoriais desses países e que influenciam os tradutores na hora de realizar os seus trabalhos. Estabelecendo também, desse modo, comparações não só entre os contextos brasileiro e hispano-americano, assim como entre o espanhol e o português brasileiro.

Antes de analisar os textos propostos, todavia, cabe ressaltar que este estudo não tem pretensões *categoricas*; ou seja, não se busca aqui afirmar nada em definitivo sobre as práticas e os contextos tradutórios dos países em questão. Entende-se apenas que as informações recolhidas e analisadas refletem *tendências* de tradução. Para atingir

¹⁸Os verbos ‘manter’, ‘preservar’ e sinônimos são usados aqui sempre em sentido metafórico quando se referem à tradução, pois aplicá-los em sentido literal poderia gerar questionamentos como “manter o quê?”, “como?” etc. Questionamentos, esses, que não são o foco neste texto.



pretensões como as supracitadas, estudos quantitativos e mais aprofundados, provavelmente, seriam necessários.

1. Análise dos artigos e manuais sobre tradução

A professora e tradutora argentina Mária Averbach, em seu livro *Traducir literatura – Una escritura controlada: Manual de enseñanza de la traducción literaria* (2011), comenta que a tradução de diálogo na prosa literária, especialmente quando há a presença de variedade linguística, apresenta problemas na Argentina por conta da relação entre o “dialeto argentino e o mercado editorial” (AVERBACH, 2011, p. 63). Como as editoras pretendem vender os seus livros para todo o mercado hispano-americano, exige-se dos tradutores um “espanhol neutro”. Por isso, argumenta a tradutora, a naturalidade dos diálogos traduzidos muitas vezes é atenuada, já que existem fenômenos linguísticos como os argentinismos e o *voseo*¹⁹ que são praticamente “proibidos” nessas traduções.

No entanto, quando as obras “exigem” o uso dessas variedades de origem social e/ou geográfica, por exemplo, Averbach descreve duas possíveis soluções: i) usar uma variedade na língua de chegada que fosse considerada equivalente, de acordo com certos critérios estabelecidos pelo tradutor/a, à usada na língua de partida; ii) “criar dialetos” utilizando certos aspectos fonéticos, lexicais e morfossintáticos já existentes na língua de chegada que “mantivessem” o efeito “desviante”, mas que não remetesse a nenhum grupo social e/ou geográfico específico da cultura de chegada (AVERBACH, 2011, p. 73). A autora defende a segunda solução, já que essa não causa problemas de ambientação na narrativa e não exige do tradutor conhecimentos aprofundados sobre variedades usadas no país para o qual traduz. Além disso, ressalta que, entre os aspectos variacionais elencados, o tradutor deve preferir os fonológicos e morfossintáticos, evitando, dessa forma, os lexicais; pois esses tornariam o texto “incompreensível” (AVERBACH, 2011, p. 75).

Já no livro *Taller de traducción: Guía práctica y poética para la traducción de libros de inglés al español* (2019), a espanhola Maite Fernández Estañán fala sobre a variedade linguística em tradução nas seções intituladas *Equivalência conotativa imperfeita*, *Os sotaques ou as peculiaridades linguísticas* e *Erros gramaticais*. O mesmo impasse com o espanhol neutro é citado por ela, mas argumenta que esse conceito “além de gerar algumas vezes uma relação fria e artificial com o leitor, não passa de uma utopia,

¹⁹O *voseo* “consiste no uso de *vos* como pronome de segunda pessoa do singular em vez de *tú* e de *tí*”, de acordo com a *Real Academia Española*. Fonte: <https://www.rae.es/dpd/voseo>. Acesso em: 28 ago. 2020.



posto que a língua está irremediavelmente vinculada aos territórios em que é utilizada [...]”²⁰ (2019, n.p., tradução nossa).

As opções descritas por Estañán como soluções para lidar com os chamados *localismos* (regionalismos) são: i) ignorá-los e utilizar “uma linguagem mais neutra”; ii) usar expressões idiomáticas que remetam a alguma região específica cujas características se adéquem às da personagem descrita – correndo o risco de causar problemas de ambientação na narrativa; iii) “inventar” palavras ou expressões, fazendo o leitor acreditar que são ditas na região de onde provém a personagem – não ficando claro, porém, como o tradutor “faria” essas invenções; iv) utilizar empréstimos linguísticos e notas de rodapé (ESTAÑÁN, 2019, n.p.).

Em relação aos aspectos fonéticos das variedades linguísticas, as possíveis soluções descritas por Estañán são: i) ignorá-los e substituí-los pela ortografia padrão; ii) buscar um dialeto “equivalente” na cultura de chegada e utilizá-lo; iii) “inventar” características fonéticas próprias ou “erros” gramaticais, não especificando se essas invenções teriam como base as características variacionais da língua de chegada (ESTAÑÁN, 2019, n.p.).

A autora parece defender a solução três tanto para os regionalismos quanto para as características fonéticas e morfossintáticas da variação linguística. Para ela:

talvez a opção mais adequada é tentar recriar esse sotaque mediante uma série de variações que se repitam cada vez que essa personagem fale e que podem consistir em substituir uma consoante por outra, pular uma consoante, alongar vogais, introduzir alguma interjeição ou insistir em algum erro gramatical que sirva para caracterizar à personagem como alguém que se expressa de maneira ‘diferente’ (ESTAÑÁN, 2019, n.p., tradução nossa²¹).

Interessante é notar o uso do termo “erro gramatical” que surge de modo recorrente quando a autora discorre sobre o tema da variação linguística. Pode-se dizer que, em alguma medida, isso reflete a concepção que ela tem sobre o fenômeno, pois sempre coloca como uma possível solução de tradução de variação linguística o “uso de erros gramaticais”.

²⁰ “[...] además de generar en ocasiones una relación fría y artificial con el lector, no deja de ser una utopía, puesto que la lengua está irremediavelmente vinculada a los territorios en que se utiliza [...]” (ESTAÑÁN, 2019, n.p.).

²¹ “[...] quizá la opción más adecuada es intentar recriar ese acento mediante una serie de variaciones que se repitan cada vez que hable ese personaje y que pueden consistir en sustituir una consonante por otra, saltarse una consonante, alargar las vocales, introducir alguna muletilla, o insistir en algún error gramatical que sirva para caracterizar al personaje como alguien que se expresa de manera ‘diferente’.” (ESTAÑÁN, 2019, n.p.).

Já Lucrecia Orensanz Escofet, em *¿A qué español traducimos en México? La unidad/diversidad de la lengua española según una muestra de traductores mexicanos* (2017), evidencia por meio da amostra de tradutores mexicanos que entrevistou que esses buscam traduzir a variedade linguística “para um español mexicano de base, mas sem *localismos*” (ESCOFET, 2017, p. 168, tradução nossa)²². Os tradutores entrevistados consideram “inevitável” o uso de marcas regionais do país para o qual traduzem, mas, ao mesmo tempo, rejeitam traduções que acabem mudando a ambientação da narrativa por conta de um suposto uso “exagerado” dessas marcas regionais (ESCOFET, 2017, p. 168).

Por fim, temos a obra *A tradução literária* (2012), de Paulo Henrique Britto, na qual o tradutor e professor brasileiro tece alguns comentários sobre a tradução de variedade linguística no capítulo *A tradução de ficção*. O autor se detém no que chama de “marcas de oralidade”; separando-as em três: fonéticas, lexicais e morfossintáticas. Assim como nos outros países citados ao longo deste texto, constata-se uma rejeição por parte do mercado e do público ao uso dos *localismos* (regionalismos) em tradução (BRITTO, 2012). Por isso, depois de elencar os tipos de marcas de oralidade, o autor desaconselha o uso das fonéticas, alegando falta de tradição na literatura brasileira (BRITTO, 2012). Acerca das lexicais, classifica-as em coloquialismos e gírias. Sugere o uso daqueles em detrimento destes, já que as gírias seriam mais marcadas e tenderiam ao desaparecimento (BRITTO, 2012). Quanto às marcas morfossintáticas, indica-as, pois variam pouco de uma região a outra, além de perdurarem mais do que as anteriores (BRITTO, 2012).

Algo interessante na proposta de Britto é o fato de que, ao contrário das demais autoras, propõe o uso singular de variedades de uma região específica do país – ainda que reconheça que essa proposta pode ser vista por alguns como “etnocêntrica”. No caso, seriam as que circulam no eixo Rio-São Paulo, já que essas são as variedades, segundo o autor, que estão presentes com mais força nas produções audiovisuais do Brasil (BRITTO, 2012).

Considerações finais

Após a análise das obras supracitadas, pode-se averiguar que a questão da tradução de variedade linguística se apresenta como um problema em todos os países pesquisados, não só por questões meramente de diferenças entre sistemas linguísticos, mas também – e principalmente – por questões contextuais das culturas de chegada. Nota-

²²“por un español mexicano de base, pero sin localismos” (ESCOFET, 2017, p. 168).



se uma rejeição generalizada por traduções que “adaptem” demais as variedades da língua de partida, por supostos equivalentes na língua de chegada. Vê-se também que a busca por atingir o maior número de mercados possível limita a atuação dos tradutores, que muitas vezes têm de se adequar ao “espanhol neutro” ou ao “português culto”.

Os tradutores hispano-falantes, no geral, parecem apresentar muita preocupação com a questão da ambientação da narrativa e como essa pode ser comprometida pela mera substituição de uma variedade da língua de partida por outra da língua de chegada, considerada equivalente pelo tradutor. Britto também se preocupa com essa questão, mas foca nos efeitos de verossimilhança que as marcas de oralidade podem expressar.

Quanto às marcas, embora haja algumas diferenças entre as preferências apontadas, nota-se uma rejeição generalizada por marcas lexicais (uso de regionalismos, localismos, gírias etc.). Enquanto Britto defende o uso de marcas morfossintáticas, pois seriam essas as que transmitiram melhor os efeitos de verossimilhança sem prejudicar tanto a leitura, Averbach também as recomenda, junto com as fonéticas – essas não recomendadas por Britto por razões já explicitadas.

Portanto, pode-se dizer que, a nível contextual, poucas são as diferenças: existem, em todos os países pesquisados, pressões externas que incentivam o uso de uma norma padrão, apagando, assim, as variedades linguísticas. Já a nível textual, quando os tradutores se deparam com textos em que o uso de variedade é imperativo e incontornável, as soluções se diferem pouco: as marcas buscadas pelos tradutores para simbolizar “a diferença” são aquelas que não criam tantas dificuldades de leitura; por isso, a rejeição a marcas lexicais, no geral.

Referências

ALBIR, Amparo Hurtado. **Traducción y traductología**: introducción a la traductología. Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S. A.) – 10ª ed., 2018.

AVERBACH, Mária. **Traducir literatura**: una escritura controlada: manual de enseñanza de la traducción literaria. 1ª ed. – Córdoba: Comunic-Arte. 2011.

BRITTO, Paulo Henriques. **A tradução literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

ESCOFET, Lucrecia Orensanz. ¿A qué español traducimos en México? La unidad/diversidad de la lengua española según una muestra de traductores mexicanos. *In*: **Revista Mutatis Mutandis**, vol. 10, n. 2, 2017, p. 149-173. Disponível em:



<https://revistas.udea.edu.co/index.php/mutatismutandis/article/view/328372> pp. 149-173. Acesso em: 28 ago. 2020.

ESTAÑÁN, Maite Fernández. **Taller de traducción:** Guía práctica y poética para la traducción de libros del inglés al español. Barcelona: Alba Editorial, 2019. Libro digital, EPUB. ISBN: 978-84-9065-620-4.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação.** Prefácio de Izidoro Blikstein; Tradução de Izidoro Bliksteine José Paulo Paes. 22ª ed. – São Paulo: Cultrix, 2010.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Voseo | Diccionario panhispánico de dudas | RAE – ASALE.** Disponível em: <https://www.rae.es/dpd/voseo>. Acesso em: 28 ago. 2020.



O SUBSTANTIVO NOS TRATADOS DE DONATO E PRISCIANO E SUA SEMELHANÇA NAS GRAMÁTICAS NORTEADAS PELA NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA

Maykon Motta Marins

RESUMO: Este trabalho busca confrontar o conceito de substantivo da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que norteia as explicações das gramáticas de língua portuguesa no Brasil desde 1959, com a definição de *nomen* na *Ars Minores* de Donato (cerca de 350 d.C.) e do *Intitutio* de Prisciano (cerca de 500 d.C.), estes foram os tratados gramaticais latinos mais influentes produzidos na Antiguidade Clássica. Ao fazer isso, o objetivo é demonstrar o quão próximas nossas definições estão desses primeiros tratados latinos, ainda hoje. Para isso, realizar-se-á uma comparação sincrônica com duas gramáticas recentes da língua portuguesa, a Moderna Gramática Portuguesa de Evanildo Bechara (1999) e a Suma Gramatical da Língua Portuguesa de Carlos Nogueú (2015). Assim, perceber-se-á o quanto da gramática clássica, produzidas há séculos, influencia nessas duas gramáticas norteadas pela NGB.

Palavras-chave: Gramática. Substantivo. NGB. Nomen.

LE NOMDANS LE TRAITÉS DE DONATO ET PRISCIANO ET LEUR SIMILITUDE DANS LES GRAMMAIRES GUIDÉS PAR LA NOMENCLATURE GRAMMATICALE BRÉSILIENNE

RÉSUMÉ: Ce travail cherche à confronter le concept de substantif de la nomenclature grammaticale brésilienne (NGB), qui guide les explications des grammaires de langue portugaise au Brésil depuis 1959, avec la définition de *nomendans* l'*Ars Minores de Donato* (environ 350 Avant JC.) et de l'*Institutio de Prisciano* (environ 500 Avant JC.), ce sont les traités grammaticaux latins les plus influents produits dans l'Antiquité Classique. Ce faisant, le but est de montrer à quel point nos définitions, aujourd'hui encore, sont proches de ces premiers traités latins. Pour ce faire, une comparaison synchronique aura lieu avec deux grammaires récents de la langue portugaise, la Moderna Gramática Portuguesa de Evanildo Bechara (1999) et la Suma Gramatical da Língua Portuguesa de Carlos Nogueú (2015). On verra ainsi combien la grammaire classique, produite il y a des siècles, influence sur ces deux grammaires guidées par la NGB.

Mot-clé: Grammaire. Nom. NGB. Nomen.

Introdução

Neste trabalho serão comparadas as definições de *nomen* nas gramáticas latinas de Donato e Prisciano com as de substantivo, presentes na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), nos gramáticos Evanildo Bechara e Carlos Nogueú.

O uso da NGB no desenvolvimento deste trabalho é simbólico, já que esta, por força de Estado, norteia o trabalho dos gramáticos. Por sua vez, a escolha de Bechara se dá porque este constrói uma ponte entre a gramática normativa e os conceitos



provenientes da linguística moderna, e Nougé defende o uso da filosofia na análise linguística.

Os tratados de Prisciano e de Donato são as gramáticas mais antigas e de maior prestígio na antiguidade clássica, por isso, sua escolha para este trabalho, que visa verificar as semelhanças dos antigos tratados com as nossas atuais definições de substantivo.

1. Ars Minor

Na Arte Menor, Donato trata o nome — nosso substantivo — como uma parte da oração com caso que dá significado ao corpo ou a uma ideia. Segundo este, há seis acidentes no nome, a saber: qualidade, comparação, gênero, número, figura e caso (DEZOTTI, 2011). A qualidade é de dois tipos, próprio (de um só) e apelativo (de muitos) — aquele refere-se ao que classificamos de substantivos próprios e estes comuns. Os graus de comparação são positivos, comparativos e superlativos. Os gêneros são masculinos, femininos, neutros e comuns — em nossa gramática adotamos somente o masculino e o feminino. Os números: singular e plural. As figuras: simples e composta. Estes são os destaques que damos.

2. Institute

Prisciano em sua obra, ao tratar do nome (substantivo), destaca as possíveis declinações e, diferentemente de Donato, não nos apresenta uma definição semântica. Deste modo, afirma que todos os nomes usados pelo falar latino são flexionados nas cinco declinações e, ao apresentá-las, constrói comparações com palavras gregas. Portanto, não conseguimos compará-los com as gramáticas de língua portuguesa, nem com a NGB.

3. Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB)

A NGB foi um projeto do Ministério de Educação e Cultura para simplificar e unificar a nomenclatura adotada nas gramáticas brasileiras. Sua implementação foi realizada por uma portaria em 1959 e, desde então, este documento é considerado para elaboração das gramáticas padrões de língua portuguesa no Brasil. O documento classifica os substantivos em comuns e próprios (nesses vemos influências de Donato, sendo o apelativo nominado comuns); concretos e abstratos. Formação em primitivo e derivado, simples e composto. Flexão em gênero: masculino, feminino; comum de dois gêneros e sobrecomum; em número: singular e plural; em grau: aumentativo e diminutivo.



4. Evanildo Bechara: Moderna Gramática Brasileira

Ao tratar do substantivo, Bechara (2009) o define como uma palavra que serve para significar substâncias e objetos mentalmente tidos como substâncias. O divide em concreto e abstrato; próprio e comum; contável e não contável (aqui ele apresenta uma novidade não encontrada na NGB e no tratado de Donato). Em sua estrutura interna possui número: singular ou plural; gênero: masculino ou feminino; grau: aumentativo e diminutivo.

5. Carlos Nogueira: Suma Gramatical da Língua Portuguesa

Segundo Nogueira (2015), o substantivo vale para significar substância: “entes completos que existem ou subsistem por si, ou que ao menos assim são pensados” ou acidentes tomados como substância: “entes que não existem por si, mas somente nas substâncias”. Classifica-o como concreto e abstrato, os concretos podem ser comuns ou próprios; coletivos — classificam-se assim os comuns. Flexiona-se em gênero: feminino e masculino; número: singular e plural; e grau: dimensivo e intensivo — o grau não é comum à NGB ou à gramática do professor Bechara, entretanto, o gramático justifica a utilização do termo dizendo que o está reintroduzindo na gramática da língua portuguesa (NOUGUEIRA, 2015, p. 219).

Conclusão

Observamos que a decisão tomada pelos latinos, em grande parte, adota os modelos gramáticos provenientes dos gregos sem alteração (OLIVEIRA, 2012). Alguns arriscaram acrescentar algo, porém, a grande maioria seguia os modelos existentes. Verificamos que, na classificação do substantivo, quase nada mudou. Os gramáticos mantêm a estrutura bem parecida com a dos latinos, com algumas adaptações que nossa língua requer, mas, em geral, segue-se a mesma estrutura.

A NGB — que se assemelha à Arte Menor — muda pouco da estrutura do substantivo. A classificação de substantivo próprio se manteve; o nosso comum equipara-se ao apelativo; o concreto e o abstrato ligam-se, respectivamente, ao conceito de corpo e ideia; no gênero adaptou-se a língua mantendo o masculino e feminino, o número.



Percebe-se com isso que a portaria de 1959 contribui para o congelamento estrutural da definição de substantivo, mas os gramáticos, mesmo seguindo a estrutura da nomenclatura brasileira, trabalham conceitos diferentes. Por exemplo, Bechara se detém ao campo da linguística moderna, enquanto Nougé defende o retorno da união das faculdades de filosofia e letras com especial atenção ao conhecimento da lógica para maior consistência teórica (NOUGUÉ, 2015). No fim, assim como os latinos em relação aos tratados gregos, pouco mudamos na estrutura do substantivo.

Este trabalho buscou comparar as semelhanças entre as classificações de substantivo da NGB e em outras duas gramáticas de língua portuguesa com as classificações nos tratados de Donato e Prisciano, mas faltou-nos acrescentar comparações detalhadas e análises com outras gramáticas latinas. Contamos então com a motivação de outros estudiosos da historiografia linguística para aperfeiçoar este trabalho, trazendo-nos melhores resultados.

Referências

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CONTO, Luana de. **Gramática na Antiguidade Tardia: Prisciano e sua Institutio de Nomine et Pronomine et Verbo**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.

DEZOTTI, Lucas Consolin. **Arte menor e Arte maior de Donato: tradução, anotação e estudo introdutório**. São Paulo: Universidade de São Paulo – USP, 2011.

NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA. Rio de Janeiro: Portaria Ministerial número 152/57, 1958.

NOUGUÉ, Carlos. **Suma Gramatical da Língua Portuguesa: Gramática Geral e Avançada**. São Paulo: É Realizações, 2015.



LINGUAGEM PUBLICITÁRIA E TRANSMIDIALIDADE: ANÁLISE SEMIÓTICA DA MARCA “DESINCHÁ”

Romullo Correia

RESUMO: Esta pesquisa está vinculada ao projeto “Linguagens em rede: processos transmidiáticos, práticas discursivas e formas de vida contemporâneas”, coordenado pela professora Silvia Maria de Sousa. Utiliza o instrumental teórico da Semiótica do Discurso para analisar as estratégias aplicadas na construção da marca do chá funcional de emagrecimento “Desinchá”. No projeto, buscamos descortinar, no âmbito dos Estudos de Linguagem, de que modo as novas tecnologias aliadas a interesses metodológicos utilizam estratégias textuais e discursivas que reforçam o consumo de marcas, produtos e, em última instância, instituem formas de vida contemporâneas. O *corpus* de análise é construído a partir da observação do discurso publicitário na embalagem, no site oficial do produto e nas demais plataformas utilizadas como *Instagram*, *Twitter* e *Facebook*. A análise do plano de conteúdo da marca é realizada por meio do Percurso Gerativo de Sentido, que auxilia uma leitura do nível mais superficial/complexo ao mais profundo/abstrato presentes no texto. Como resultados, observaram-se forte presença de subjetividade nos discursos, uso de linguagem informal como estratégia de persuasão, importância da imagem de influenciadores para a marca, figuras que tematizam a relação entre enunciador e consumidor-enunciatário e, por fim, estratégias que juntas constroem, através do discurso, a humanização do produto.

Palavras-chave: Semiótica. Práticas discursivas. Estratégias transmidiáticas. Discurso publicitário.

ADVERTISING LANGUAGE AND TRANSMEDIALITY: semiotic analysis of the “Desinchá” brand

ABSTRACT: This research is connected to the project “Languages networked: transmedia processes, discursive practices and contemporary way of life”, coordinated by the teacher Silvia Maria de Sousa. It utilizes the theoretical instrument of the Discursive Semiotics to analyze the strategies used in building the brand for the weight loss tea called “Desinchá”. Our goal in this project is to show, in the sphere of Language Studies, how new technologies coupled with methodological interests use textual and discursive strategies that enhance the usage of brands, products and ultimately establish a contemporary way of life. The corpus of analysis is created based on the observation of the advertising discourse on the label, on the product’s official website <https://www.desincha.com.brand> on other platforms such as *Instagram*, *Twitter* and *Facebook*. The analysis of the brand’s content plan is done through the Generative Path of Meaning, which helps the reading from the most superficial/complex level to the deepest/most abstract present in the text. As a result, a strong presence of subjectivity in the discourses, the use of informal language as a persuasion strategy, the importance of the figure of influencers for the brand, and pictures that broach the relation between the enunciator and the consumer-enunciate can be seen and finally, combined strategies that construct the humanization of the product through discourse can also be observed.



Keywords: Semiotics. Discursive practices. Transmedia strategies. Advertising discourse.

Introdução

A Semiótica Discursiva é uma teoria que se ocupa em descobrir como efeitos de sentido são criados em textos. Para isso, a teoria compreende o texto como fruto das estratégias enunciativas do enunciador, que busca convencer o enunciatário a quem o texto se endereça. Para a semiótica, o texto é um todo de sentido dotado de expressão e conteúdo. Dessa forma, os textos verbais ou não verbais são objetos de estudo dessa teoria. Assim, “o estudo do texto com vistas à construção de seu ou de seus sentidos só pode ser entrevisto como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido” (BARROS, 2005, p. 12). Nesse sentido, todo texto possui algum grau de narratividade; um sujeito em disjunção ou em conjunção com um objeto; será tematizado ou figurativizado; haverá um plano de expressão veiculando a um plano de conteúdo, etc. Dessa maneira, um cartaz publicitário, um romance, uma pintura são exemplos de textos estudados pela Semiótica.

Para dar conta da produção do sentido, Greimas, fundador da semiótica de vertente francesa, formula o Percurso Gerativo de Sentido (doravante PGS), que fornece amparo para que seja feita uma esquematização dessas construções. Segundo Fiorin (2008, p. 113) “a Semiótica é uma teoria gerativa, porque concebe o processo de produção do texto como um percurso gerativo, que vai do mais simples e abstratos ao mais complexo e concreto, num processo de enriquecimento semântico”. Sendo assim, o PGS é um instrumento de aplicabilidade da teoria sobre o objeto de estudo que postula a leitura como um percurso que vai dos níveis mais superficial/complexo aos mais profundo/abstrato presente no texto, são eles: o nível discursivo, narrativo e o fundamental, respectivamente. Cada um dos níveis possui sua própria semântica e sintaxe, que por sua vez abordam elementos distintos um dos outros.

Diante desses pressupostos, tomaremos uma embalagem como objeto passível de análise. Isso porque possui uma função dentro da sociedade que é expressa por um fazer persuasivo. A embalagem, por ser um papel fundamental do *marketing* de uma empresa, muitas vezes tem o plano de conteúdo revestido de estratégias narrativas e discursivas que possuem como finalidade, antes de tudo, tornar qualquer produto atraente na prateleira do mercado ou em uma loja virtual. Neste trabalho, analisaremos, pelo viés teórico da semiótica, a embalagem da marca “Desinchá”.



A marca “Desinchá” foi fundada em 2017 por Eduardo Vanzak e Lohran Schmidt. De acordo com seus fundadores, o objetivo era lançar um produto no mercado que cuidasse de forma saudável do corpo e da mente. A empresa, em um pequeno espaço de tempo, obteve um grande crescimento dentro do mercado, logo, foi criado o Grupo *Desinchá Company* responsável pela elaboração de diversos produtos com o nome da marca. Em apenas dois anos recebeu o prêmio “LinkedIn Top Startups 2019: as empresas jovens de destaque para trabalhar agora no Brasil”. Grande parte desse crescimento resulta do investimento em *marketing* feito pela marca. A empresa está presente em diversas redes sociais como *Instagram*, *Facebook* e *Twitter*, utilizando de uma social média que atinge o público usuário das redes, além de *site* e *blog* próprios.

O primeiro e principal produto lançado pela empresa foi o chá. A embalagem acompanha 60 sachês, além de especificações, ingredientes, modo de preparo e tabela que auxilia a manter uma rotina de consumo, conforme podemos observar na imagem a seguir:



Figura 1 - Embalagem Desinchá. Fonte: Media Kit Desinchá

1. Análise

Esta análise tem como objetivo apresentar estudos dos níveis narrativo e discursivo do PGS, observando as estratégias de persuasão e o uso da linguagem utilizado pela marca brasileira de chá “Desinchá” em uma de suas embalagens, especificamente, a de sabor leve e refrescante. Examinando de uma forma geral, a embalagem apresenta alguns enunciados como o de boas-vindas, apresentação da marca, dicas, instruções, ingredientes, mídias sociais, etc. É sabido que esses elementos enunciados possuem a função de atrair clientes e fidelidade para a marca, e são eles que aqui serão objetos de estudo.

Nesse sentido, o nome da marca “Desinchá” também possui elementos que podem ser analisados. Semanticamente é possível perceber que o nome da marca possui uma metáfora, um “trocadilho”, isso porque é possível depreender dois conceitos dele, primeiro: Desinchar, que de acordo com o dicionário on-line Michaelis significa: “Fazer desaparecer ou desaparecer a inchação; desintumescer(-se), murchar(-se)”²³; segundo: Chá, “Difusão preparada com vários tipos de ervas, inclusive medicinais”²⁴. Desinchar é um signo denotado e chá é um conotado, acréscimo que permite uma nova significação para a palavra.

Portanto, há um traço semântico entre os conceitos. Acontece que “o narrador rompe, de maneira calculada, as regras de combinatória das figuras, criando uma impertinência semântica, que produz novos sentidos” (FIORIN, 2018, p. 118). Assim, desinchar pode ser um dos efeitos causados pelo consumo de chás, ou seja, existem pessoas que procuram entrar em uma rotina de chá para obter um resultado de emagrecimento. Ademais, a palavra “chá” adicionada ao final de desinchar, substituindo *-char*, funciona como um conector de isotopia por permitir duas formas de leitura presentes no nome da marca. Vejamos mais detidamente o texto de apresentação da embalagem.

Trata-se de um enunciado presente em uma das abas internas da embalagem e é responsável pelo primeiro contato discursivo entre o enunciador e o enunciatário.

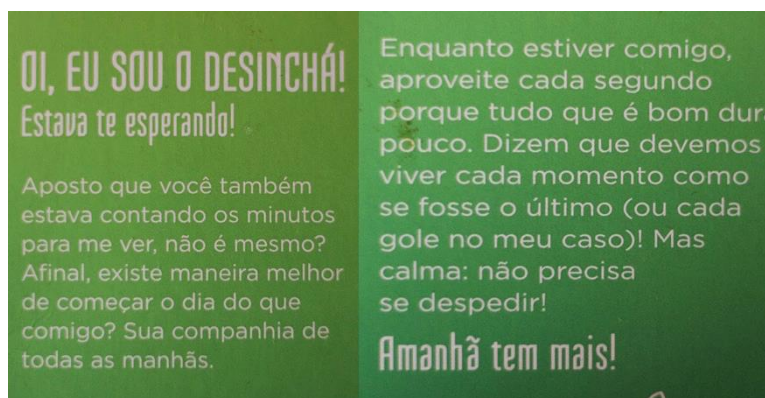


Figura 2 – Texto de apresentação. Recorte realizado a partir de imagem da embalagem. Foto do autor.

Ao analisar a sintaxe narrativa, logo no começo do enunciado: “Aposto que você também estava contando os minutos para me ver”, observa-se um sujeito que entra em conjunção com o que a marca tem a oferecer, podendo ser, em valores abstratos, leveza,

²³Cf. <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=desinchar+>

²⁴Cf. <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=ch%C3%A1>

refrescância e/ou tranquilidade. O uso do pronome pessoal “me” remete à marca, que toma posição de destinador, passando a ideia de que o próprio produto é quem fala em primeira pessoa e se dirige diretamente ao destinatário (sujeito em disjunção com a leveza e a refrescância). Logo em seguida a pergunta: “Existe maneira melhor de começar o dia do que comigo?” possui uma marca de manipulação. A tentação nessa passagem fica explícita na ideia que é sugerida de que, se o sujeito manipulado começar o dia consumindo o produto, certamente ele terá um dia melhor, mais calmo, etc. (entendendo que o conceito de “melhor” é subjetivo e varia para cada sujeito).

Na segunda parte, o sujeito continua em conjunção com o mesmo objeto: “Enquanto estiver comigo”, o uso da conjunção “enquanto” dá ideia de tempo, durabilidade. Entretanto, o tipo de manipulação muda e passa a ser intimidação: “Aproveite cada segundo porque o que é bom dura pouco.” A intimidação no enunciado se dá quando o manipulador passa a ditar a forma de aproveitamento do produto, isso baseado em um senso comum, ou seja, expressando que, se o sujeito manipulado não souber degustar do momento, o prazer adquirido acabará rapidamente. O texto projeta o que o sujeito deve querer fazer e o que deve não querer fazer.

A análise semântica da narrativa revela o caráter modal do objeto. A performance presente no texto indica a passagem de uma disjunção com a vida saudável para uma conjunção com esse estilo de vida. No texto, o *querer* pode ser representado como querer uma mudança de vida; o *dever* como ter que preparar o chá; o *saber* como saber preparar o chá, momento em que a própria marca ajuda o sujeito lendo as instruções de preparo na embalagem; e, por fim, o *poder* fazer que pode ser representado como além de ter o conhecimento, possuir o ingrediente necessário para preparar o chá, ou seja, água quente e, assim, ser capaz de realizar a performance principal.

Entretanto, há também a possibilidade de o objeto ser um de valor representado por querer uma vida mais saudável, sendo assim, o adjuvante para a realização desse valor é o produto “Desinchá”. Esse objeto de valor concreto recobre os objetos modais mais abstratos.

Analisando ainda o texto de apresentação, mas agora com um olhar sintático do discurso, é possível perceber algumas estratégias utilizadas pelo enunciador a fim de criar diferentes efeitos de sentido. Acerca disso, Barros (2005, p. 56) expressa que “o estudo das projeções da enunciação permite analisar o discurso como objeto produzido por um sujeito que procura construir seu objeto discursivo e atingir um certo fim”, ou seja, convencer o enunciatário sobre o que está sendo transmitido. Tendo em conta a categoria de pessoa, no primeiro parágrafo, a hierarquia enunciatário e enunciatário é evidente.



Ainda mais, o enunciador se projeta no texto em primeira pessoa, “eu”, conseqüentemente, evoca um “você”, logo, há a construção de uma debreagem enunciativa responsável pelo efeito de sentido de subjetividade que o texto carrega. Ao aplicar a categoria de tempo, nota-se que o momento da enunciação é concomitante ao pretérito, porém inacabado, “Estava te esperando...Aposto que você também estava...”. Nesse momento há uma debreagem enunciativa encarregada pelo efeito de sentido de ansiedade sentida pelo enunciador ao esperar o enunciatário-consumidor.

Percebe-se, na segunda oração, através do advérbio de tempo “afinal”, que o momento de referência do discurso é concomitante ao presente, sendo um presente pontual, “...maneira melhor de começar o dia...”; dessa forma, está posta uma debreagem enunciativa que cria o efeito de sentido de proximidade entre enunciador e enunciatário.

Em seguida, já no segundo parágrafo, o enunciador continua projetando-se em primeira pessoa, mantendo a subjetividade. Entretanto, no que tange a categoria de tempo do trecho, há um momento de referência concomitante ao presente durativo, “Enquanto estiver comigo, aproveite cada segundo”. A debreagem enunciativa posta gera o efeito de sentido de que o chá deve ser degustado para que o prazer fornecido não seja momentâneo. Por fim, o texto de apresentação termina, ainda, com o marco temporal no presente, porém com referência posterior ao agora: “Amanhã tem mais”, logo, futuro do presente, motivador de uma debreagem enunciativa que, por sua vez, é responsável pelo efeito de sentido de proximidade entre os participantes da enunciação.

O texto de apresentação da marca na embalagem é um texto figurativo, já que “a figurativização constrói textos concretos, cuja finalidade principal é criar um simulacro do mundo” (FIORIN, 2008, p. 32). Nesse sentido, ele é predominantemente carregado de figuras que representam o mundo natural, como: “minuto”, “começar o dia”, “manhãs”, “segundos” e “amanhã”. A recorrência desses elementos figurativos no texto constrói uma isotopia da rotina/hábito que está posta no mesmo campo semântico das palavras “hora” e “dia”, correspondentes às figuras projetadas.

Em outro enunciado presente na embalagem as categorias de pessoa e espaço também se fazem presentes: “Eu e você, juntos todos os dias! Já tomou seu Desinchá hoje? Use a marcação abaixo para saber quantos encontros já tivemos”. Assim como em todos os enunciados da embalagem, o enunciador se instaura através da primeira pessoa e traz novamente a presença da subjetividade a partir da debreagem enunciativa. Atentando a categoria de tempo, a expressão “todos os dias” revela uma concomitância ao presente *omnitemporal*, em outras palavras, a partir do momento de referência “agora”, o enunciador sugere que o relacionamento com o enunciatário será eterno. Já na oração



seguinte há uma concomitância com o presente pontual num momento de referência marcado pelo advérbio temporal “hoje”. Por fim, no fragmento “...encontros já tivemos.” a concomitância com o presente passa a ser durativa, ou seja, incluindo o agora da enunciação, o enunciatório deve usar a tabela para marcar os dias que consumiu o chá. Em vista dos marcos temporais estarem no presente, há uma debreagem enunciativa causadora do efeito de simultaneidade entre o momento em que o enunciado está sendo produzido e o instante que o consumidor está lendo o texto.

Tendo em conta a relação entre as figuras projetadas e as isotopias construídas, porém agora considerando todos os enunciados presente na embalagem como um todo, é possível perceber a presença de duas isotopias principais no texto. A primeira é a isotopia do hábito, que além do texto de apresentação, também aparece nos demais enunciados, e que nesse momento é representada pelas seguintes figuras: “todo dia”, “365 dias por ano”, “ritual diário”, “por dia”, “acordar”, “almoço”, “horários”, “todos os dias” e “hoje”. Mercadologicamente vender a ideia de rotina atrelada a um produto faz com que o cliente afirme um contrato com a marca e volte a comprar, a fim de que essa rotina de consumo não seja interrompida.

A segunda é a isotopia do relacionamento, figurativizada por expressões como “família”, “juntos todos os dias”, “nosso lance”, “começar o dia comigo”, “companhia de todas as manhãs” e “amigos”. Essas figuras e isotopias são responsáveis pela criação do efeito de sentido da aproximação entre enunciadador e enunciatório-consumidor e também atribuem ao “discurso uma imagem organizada e completa da realidade” (BARROS, 2005, p. 71).

Além da embalagem, o próprio sachê do chá traz mensagens. Embora seja consideravelmente menor que a caixa ele também possui enunciados carregados de estratégias de persuasão. Na frente do envelope há a seguinte frase: “Autêntico, delicioso e determinado a te servir”, que são adjetivos que qualificam o chá, entretanto a palavra servir também é um conector de isotopias, isso porque permite duas interpretações. A primeira de “Prestar serviços como criado.”, nessa leitura a marca reforça a relação que busca ter com o consumidor e, para além disso, se coloca em uma posição submissa no relacionamento; já a segunda leitura é a de “servir” como verbo transitivo indireto, “Ter um resultado ou um efeito particular”, nesse sentido, o chá está determinado a servir para o indivíduo uma vida saudável, emagrecimento, etc.

Parte da narrativa do discurso da “Desinchá” releva sua estratégia transmidiática. Como em: “Ah! Não se esqueça de postar uma foto comigo nas redes sociais! Adoro postar fotos com meus amigos no insta! @desincha #desinshow #feitodesincha”.



Entretanto, segundo Sousa (2016, p. 254): “[...] as narrativas transmidiáticas só progredem como projeto enunciativo se os enunciatários previstos aderirem e realizarem com rigor os protocolos e as ações a eles destinados”. Nesse sentido, a marca aproveita para convidar seu enunciatário a interagir com o perfil do chá no *Instagram*. Tendo em vista que a real funcionalidade das *hashtags* se dá no meio virtual, vale ressaltar seu uso ainda na embalagem. Essa estratégia induz o consumidor a utilizá-las em suas publicações na rede, o que gera divulgação e engajamento para a marca.

Considerações finais

Diante das análises realizadas, fica claro a humanização dos produtos da “Desinchá” como estratégia de publicidade da marca. Covaleski e Da Costa explicam como podemos entender o processo de humanização da marca:

[...] podemos entender a humanização das marcas de duas maneiras: a primeira, relativa a adquirir condição humana e, por consequência, assumir a falibilidade inata ao que é humano. E a segunda, relacionada ao fato de as empresas se mostrarem mais sociáveis, afáveis, compreensivas, boas (COVALESKI; DA COSTA, 2014, p. 19).

Nesse sentido, existe uma preocupação das marcas em manter características humanas específicas em seus produtos. Considerando o supracitado, a “Desinchá” utiliza da estratégia de humanização da marca para se mostrar mais sociável e atenciosa, a fim de persuadir seus consumidores-enunciatários a manterem uma relação de fidelidade com os produtos. Algumas marcas de humanização presentes na embalagem do chá que podemos destacar são: textos carregados de subjetividade com enunciados em primeira pessoa; linguagem informal com uso de gírias e abreviações; e escolha lexical que reforça a ideia de relacionamento entre enunciador e enunciatário.

Entretanto, para a área do discurso, o interessante é observar a marca como produto de linguagem, ou seja, como a marca se comporta sendo resultado de uma equação/soma entre linguagem e humanização. Além disso, qual o papel social dessa relação.

Ao considerar a linguagem como uma instituição social, somos capazes de estabelecer a partir dela características de uma sociedade ou de parte dela. A “Desinchá” sendo um produto de linguagem reflete enquanto marca elementos pragmáticos que também estão presentes no dia a dia comunicacional dos seus enunciatários-consumidores. Para que suas estratégias tenham resultados positivos, a empresa se coloca



a serviço da linguagem, modulando e modificando a forma de se expressar de acordo com as novidades que aparecem nos discursos de diversas esferas comunicacionais, em especial, a virtual.

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Editora Parma LTDA, 2005.

COVALESKI, Rogério Luiz; DA COSTA, Sílvia Almeida. Humanização do discurso das marcas diante das novas experiências de consumo. Revista **Gestão e Desenvolvimento, Novo Hamburgo**, v. 11, n. 1, jan. 2014. ISSN 2446-6875. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistagestaoedesenvolvimento/article/view/117>. Acesso em: 22 set. 2020.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

SOUSA, Silvia Maria de. A transmidialidade como estratégia discursiva. In: **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 241-263, julho, 2016. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/casa>. Acesso em: 22 nov. 2020.



DADOS DOS AUTORES

Alan Cardoso da Silva

Graduando em Letras Português-Literaturas pela Universidade Federal Fluminense (UFF), integrante do Núcleo de Tradução e Criação (NTC/UFF) e bolsista de iniciação científica do Projeto de Pesquisa “Docência em Estudos da Tradução: teoria e prática na educação online”. E-mail de contato: alancardoso@id.uff.br

Carlos Rafael

Graduando em Letras (Português/Literaturas) pela Universidade Federal Fluminense (UFF/CEDERJ), graduado em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e especialista em História Antiga e Medieval pela Faculdade São Bento do Rio de Janeiro. E-mail de contato: carlosrafael_@hotmail.com

Eber Junior

Graduando em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF), bolsista de iniciação científica (PIBIC/CNPq) e integrante do Grupo de Pesquisa MiDi – Mídia e(m) Discurso, do Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS). E-mail de contato: eber-jr@hotmail.com

Evandro José de Barros Galvão

Graduando em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Segundo lugar no concurso de crônicas sobre o livro “A Menininha Loira”, de Vera Regina Marçallo Gaetani, promovido pela ALARP – Academia de Letras e Artes de Ribeirão Preto-SP. E-mail de contato: evandrojbg@gmail.com

Inês Oliveira

Graduanda em Letras, com habilitação em Português e Literaturas, pela Universidade Federal Fluminense. Em 2019, realizou um período de mobilidade acadêmica na Universidade do Porto, em Portugal, através do Programa de Licenciaturas Internacionais, com apoio da CAPES. Atualmente é bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) na área de Literatura Brasileira. E-mail para contato: oliveiraines@id.uff.br

Ingrid Mac-Cord Catão

Graduanda em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Experiência como produtora musical. E-mail de contato: ingridmaccord@gmail.com



Júlia Santana

Graduanda em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF), participante do grupo de Pesquisa em Desenho Animado (Animamídia) e do grupo de pesquisa em televisão e novas mídias (TeleVisões), do projeto de pós-graduação em comunicação da mesma faculdade (PPGCOM-UFF). Participou da iniciação científica “*Youtube e os novos circuitos da produção infantil*”. E-mail de contato: julia_santana@id.uff.br

Julieny Souza Nascimento

Graduanda em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e bolsista de iniciação científica (CNPq) no âmbito do projeto de pesquisa “Páginas Paisagens Luso-Brasileiras em Movimento: Rio de Janeiro e Lisboa”, sob orientação da Prof^a. Dra. Ida Alves (UFF/CNPq/RGPL/FAPERJ). E-mail de contato: julienysouzanascimento@id.uff.br

Maykon Marins

Acadêmico em Letras pela Universidade Federal Fluminense - UFF; bolsista da Pró-Reitoria de Extensão da UFF no projeto Ciências Sob Tendas (2017-2019); premiado no concurso de redação Amazônia Azul realizado pela Soamar-Rio (2018); cotejador na produção editorial Debates sobre o Livro: Profissionais e Pesquisadores pelo Laboratório de Publicações Lima Barreto, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2019). E-mail de contato: maykonmarins@id.uff.br

Mariana Oliveira

Graduanda em Letras (Português/Literaturas) pela Universidade Federal Fluminense (UFF), integrante do projeto de pesquisa “Literatura de autoria feminina na belle époque: memória, esquecimento e repertórios de exclusão”. E-mail de contato: mariana_1998@outlook.com

Matheus Oliveira Paiva Curi

Graduando em Letras (Português/Literaturas) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente, é bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), pesquisando a presença de variação linguística nas traduções para o espanhol de obras brasileiras de literatura marginal/periférica. Também faz estágio voluntário no programa PEC-G da Universidade Federal Fluminense. E-mail de contato: curi_matheus@id.uff.br

Romullo Correia

Graduando em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF), bolsista FAPERJ de Iniciação Científica e membro do grupo de pesquisa em Semiótica e Discurso (SEDI/UFF). E-mail de contato: romullocorreia@id.uff.br



Virna Mac Cord-Catão

Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista Capes – Doutorado sanduíche em Portugal 2017-2018 pela Universidade do Minho. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduanda em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em Administração e Planejamento da Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Gestão, Planejamento e Implementação da EAD pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente é Pedagoga da Casa de Acolhimento Valter Antonio Bessa (Prefeitura de Brodowski) e Professora Formadora I do Curso de Pedagogia da UFSM. E-mail de contato: pedagogavirnacatao@gmail.com



