

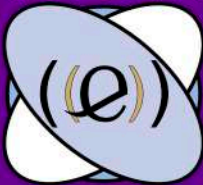
VOL. 31, ANO 18, N. 2 (2021)

ISSN 2316-3933 (On-line)

DIREÇÃO DE AGNALDO RODRIGUES DA SILVA



REVISTA



ECOS

LITERATURAS E LINGUÍSTICAS

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



**EDITORA
UNEMAT**

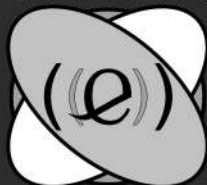
VOL. 31, ANO 18, N. 2 (2021)

ISSN 2316-3933 (On-line)

DIREÇÃO DE AGNALDO RODRIGUES DA SILVA



REVISTA



ECOS

LITERATURAS E LINGUÍSTICAS

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



**EDITORA
UNEMAT**

Editores: Agnaldo Rodrigues da Silva
Taisir Mahmudo Karim

Organizadores: Agnaldo Rodrigues da Silva/ Taisir Mahmudo Karim

Projeto Gráfico/Diagramação/Capa: Rangel Gomes Sacramento

Bolsistas de Iniciação Científica: Larissa Laura Jara de Campos – PROBIC/FAPEMAT/ UNEMAT
Rafaela Maria Floriano dos Santos – PIBIC/CNPq / UNEMAT

Copyright © 2021 CEPLIT/ PPGEL/ PPGL

Ficha Catalográfica elaborada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Literatura
UNEMAT – Cáceres

ISSN: 2316-3933 (*On-line*)

Revista ECOS. Literaturas e Linguísticas.
Organização de Agnaldo Rodrigues da Silva / Taisir Mahmudo Karim.
Cáceres-MT: Unemat Editora, 2021.

223 p.

1. Literatura

2. Linguística

Semestral (Ref.: Julh. 2021 – Dez. 2021). Vol. 31, ano 18, n. 2 (2021).

Direção de Agnaldo Rodrigues da Silva

CDU: 81

Índices para Catálogos sistemáticos

1. Literatura – 82

2. Linguística - 81



REVISTA ECOS – Centro de Estudos e Pesquisas em Literatura/Programa de Pós-graduação em Estudos Literários/ Programa de Pós-graduação em Linguística - UNEMAT
Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavalhada - Cáceres MT - Brasil - 78200000
Tel: 65 3221 0077 - revistaecos.unemat@gmail.com



Editora UNEMAT
Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavalhada - Cáceres - MT - Brasil - 78200000
Fone/Fax 65 221 0000 - www.unemat.br - editora@unemat.br

NOTA DOS EDITORES: O conteúdo dos textos é exclusivamente de responsabilidade dos seus respectivos autores.

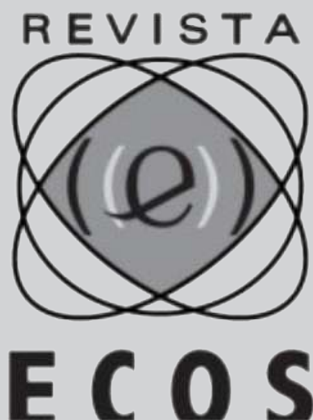
Todos os Direitos Reservados. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos do autor (Lei nº 5610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

CONSELHO EDITORIAL

Agnaldo Rodrigues da Silva (UNEMAT)
Elza Assumpção Miné (USP)
Inocência Mata (Universidade de Lisboa, Portugal)
José Camilo Manusse (Universidade Eduardo
Mondlane, Moçambique)
Maria dos Prazeres Santos Mendes (USP)
Manoel Mourivaldo Santiago Almeida (USP)
Monica Graciela Zoppi Fontana (UNICAMP)
Roberto Leiser Baronas (UFSCar)
Taisir Mahmudo Karim (UNEMAT)
Tania Celestino de Macêdo (USP)
Valdir Heitor Barzotto (USP)

CONSELHO TEMÁTICO CONSULTIVO

Águeda Aparecida Cruz Borges (UFMT)
Ana Antônia de A. Peterson (UFMT)
Ana Maria Di Renzo (UNEMAT)
Benjamin Abdala Junior (USP)
Célia Maria Domingues da Rocha Reis (UFMT)
Eduardo Guimarães (UNICAMP)
Elizete Dall'Comune Hunhoff (UNEMAT)
Elza Assumpção Miné (USP)
Isaac Newton Almeida Ramos (UNEMAT)
José Camilo Manusse (Universidade Eduardo
Mondlane, Moçambique)
José Carlos Paes de Almeida Filho (UNICAMP)
Liliane Batista Barros (UFPA)
Luiz Francisco Dias (UFMG)
Madalena Aparecida Machado (UNEMAT)
Maria dos Prazeres Santos Mendes (USP)
Monica Graciela Zoppi Fontana (UNICAMP)
Rita de Cássia Natal Chaves (USP)
Tania Celestino de Macêdo (USP)
Taisir Mahmudo Karim (UNEMAT)
Valdir Heitor Barzotto (USP)
Vera Lúcia da Rocha Maquêa (UNEMAT)
Yasmin Jamil Nadaf (AML)



SUMÁRIO

EDITORIAL.....07

LITERATURA

ERA UMA VEZ NO SERTÃO DO BRASIL: O PROJETO ESTÉTICO INFANTOJUVENIL (E POPULAR) DE BENJAMIM SANTOS.....11

Aline Querolaine Lima Costa

Wagner Corsino Enedino

O MARAVILHOSO NA LITERATURA INFANTIL: UMA ABORDAGEM EM A CIDADE SEM SOL DE LUCINDA NOGUEIRA PERSONA.....35

Adriana Maria Lucena da Silva

Dionila Gomes Tavares

A OBJETIFICAÇÃO DA MULHER EM CONTEXTO DE GUERRA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE *MAYOMBE* E *OS CUS DE JUDAS*.....49

Emanuelle Antunes Valente

Renata Beatriz B. Rolon

OPRESSÃO E RESISTÊNCIA NA OBRA “HIBISCO ROXO”: A TRAJETÓRIA DA PERSONAGEM KAMBILI.....63

Franciane Conceição da Silva

Yve Almeida Leão

TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA E COMPARATIVISMO: A PROSA DE RUBÉN DARÍO EM *TIERRAS SOLARES*75

Luan Paredes Almeida Alves

Helvio Moraes

LINGUÍSTICA

APOSIÇÃO DISCURSIVA DE MULHERES DA PERIFERIA: O PROTAGONISMO DE TRABALHADORAS E DONAS DE CASA E A REPRESENTATIVIDADE NA POLÍTICA.....95

Rosemeire Lopes da Silva Farias

Marlon Leal Rodrigues

A CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA NOÇÃO 'MULHER' A PARTIR DA ATIVIDADE PARAFRÁSTICA DE UMA PROPAGANDA POLÍTICA.....119

Cleiton de Souza Sales

Marcos Luiz Cumpri

PRÁTICAS DE ESCRITA EM RETROSPECTIVA: DA COMPOSIÇÃO À PRODUÇÃO TEXTUAL.....135

Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli

METODOLOGIA DE ENSINO DE LEITURA SEMÂNTICO-ENUNCIATIVA: UMA ANÁLISE PILOTO A PARTIR DOS PROCESSOS DE (RE)NOMEAÇÃO DE FORMIGA-MG.....153

Ana Carolina Sandroni-Santos

Jocyare Souza

O DISCURSO DA HISTÓRIA SOBRE A CONDIÇÃO FEMININA.....175

Vicentina dos Santos Vasques Xavier

Silvia Regina Nunes

POLÍTICA Y PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICAS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ZONAS DE FRONTERA.....193

Viviane Ferreira Martins

ENTREVISTA

ENTREVISTA COM LUIS IGLESIAS FEIJOO.....209

Luis Iglesias Feijoo

Daniel Burgos

Agnaldo Rodrigues da Silva

Maria Teresa Amado Rodríguez

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS.....221

EDITORIAL

A *Revista Ecos* é um periódico que publica textos científicos da área de Letras/ Literatura e Linguística. O periódico tornou-se um veículo de divulgação aos docentes pesquisadores no âmbito das Literaturas e Culturas, Línguas e Linguísticas, cujas produções acadêmicas circulam pelas IES brasileiras e estrangeiras, com textos inerentes aos estudos acadêmicos.

O periódico é uma iniciativa do Centro de Estudos e Pesquisas em Literatura, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Literários e do Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade do Estado de Mato Grosso. A publicação tem sido semestral, cujos textos reunidos atribuem à revista um caráter multitemático. Neste volume, a revista reúne estudos sobre os distintos temas de relevância acadêmica no interior de universidades e institutos de pesquisa; são textos produzidos por investigadores integrantes de programas de pós-graduação nas áreas das literaturas e linguísticas.

A excelência dos textos e o reconhecimento dos docentes pesquisadores resultaram na indexação do periódico pelos Sumários de Revistas Brasileiras (sumários.org), Diadorim, *Latindex* entre outros, dando suporte à circulação do conhecimento sem as barreiras geográficas, muito menos culturais. Nessa direção, a coordenação da Revista recebe textos em fluxo contínuo de pesquisadores das IES de todas as naturezas jurídicas, sejam do Brasil ou do exterior. A publicação eletrônica do periódico pode ser acessada pelo link: <http://periodicos.unemat.br/index.php/ecos>

Esta edição apresenta o volume 31, cujas temáticas permeiam as diversas literaturas e culturas, bem como os variados estudos sobre as línguas e as linguísticas, balizados pela responsabilidade acadêmica inerente à pesquisa científica. Portanto, os Conselhos Editorial e o Temático Consultivo desejam uma boa leitura e lançam o convite àqueles que desejarem encaminhar seus artigos para publicação.

A direção.

LITERATURA



ERA UMA VEZ NO SERTÃO DO BRASIL: O PROJETO ESTÉTICO INFANTOJUVENIL (E POPULAR) DE BENJAMIM SANTOS

ONCE UPON A TIME IN THE SERTÃO OF BRAZIL: THE AESTHETIC CHILDREN (AND POPULAR) PROJECT OF BENJAMIM SANTOS

Aline Querolaine Lima Costa¹
Wagner Corsino Enedino²

Recebimento do texto: 10/08/2021

Data de aceite: 09/09/2021

RESUMO: Ancorando-se nos pressupostos de Renata Pallottini (1989), Jean-Pierre Ryngaert (1996), Décio de Almeida Prado (2002), Anne Ubersfeld (2003) e Patrice Pavis (2003) acerca dos modos como se constitui o discurso teatral, bem como as contribuições de Nelly Novaes Coelho (2006) e Regina Zilberman (2015) no que tange à historiografia do teatro infantojuvenil brasileiro, além dos estudos de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2007) concernentes ao campo simbólico, surgiu a reflexão sobre como se configura a representação social das personagens inscritas na diegese *O Príncipe do Piauí*, do dramaturgo piauiense Benjamim Santos. Por meio dos traços estilísticos contidos na produção, pode-se compreender o projeto estético de Santos. Com efeito, ganha destaque, na análise, a estrutura, o enredo e o espaço. Notadamente, tais aspectos tornam-se seminais e configuram-se como instrumentos catalisadores de compreensão do percurso do herói.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro brasileiro contemporâneo. Teatro infantojuvenil brasileiro. Benjamim Santos. Tempo. Espaço. Personagem.

ABSTRACT: Based on the assumptions of Renata Pallottini (1989), Jean-Pierre Ryngaert (1996), Décio de Almeida Prado (2002), Anne Ubersfeld (2003) and Patrice Pavis (2003) about the ways in which theatrical discourse is constituted, as well as the contributions of Nelly Novaes Coelho (2006) and Regina Zilberman (2015) regarding the historiography of Brazilian children's drama, in addition to the studies of Jean Chevalier and Alain Gheerbrant (2007) concerning the symbolic field, a reflection on how it is configured the social representation of the characters inscribed in the diegese *O Príncipe do Piauí*, by the playwright from Piauí, Benjamim Santos. Through the stylistic features contained in the production, it is possible to understand the aesthetic project of Santos. Indeed, the structure, plot and space are highlighted in the analysis. Notably, such aspects become seminal and configure themselves as catalyzing instruments for understanding the hero's path.

KEYWORDS: Contemporary Brazilian drama. Brazilian children's drama. Benjamim Santos. Time. Space. Character.

1 Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, Centro de Educação e Letras, *Campus* Floresta.

2 Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutorado em Letras pela UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", *Campus* de São José do Rio Preto e Pós-Doutorado pela UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas.

Introdução

Realizado por adultos (profissionais ou não) e endereçado para crianças, o teatro infantil surge como fenômeno específico nas primeiras décadas do século XX; simultaneamente em países europeus e nos EUA. Nesse cenário, segundo Guinsburg, Faria e Lima (2009), na virada do século, lutas em prol da escolarização em massa acarretam reivindicações por um novo estatuto para a criança e o jovem, criando-se, assim, condições para o surgimento de uma literatura voltada para a infância (matriz da especificidade do teatro infantil). Especula-se que a procedência dos textos destinados ao público infantojuvenil provém da adaptação de mitos (como nas tragédias gregas) e de fatos históricos. Dessa maneira, é relevante destacar que o teatro infantil se retroalimenta tanto de criações individuais baseadas na capacidade imaginativa dos autores, quanto do (re)aproveitamento de materiais que circularam em outros contextos literários.

Com efeito, o primeiro livro brasileiro contendo textos de teatro para crianças é *Teatrinho Infantil*, publicado em 1897, de Figueiredo Pimentel. O subtítulo da obra já revela os destinatários: “livro para crianças”. Nota-se que o autor utiliza as mesmas orientações de textos destinados aos adultos. As peças, a maioria em um ato, configuram-se na forma de diálogos, os quais apresentam alguma ação desempenhada por personagens com início, meio e fim.

De acordo com Nelly Novaes Coelho (2006), estimulado por José de Matos e Pedro Quaresma (respectivamente gerente e proprietário da livraria Quaresma, no Rio de Janeiro), Figueiredo Pimentel se tornou o primeiro tradutor, em português brasileiro, dos contos maravilhosos das traduções portuguesas (ou textos franceses) que circulavam em território brasileiro no final do século XIX.

O teatro de Pimentel possuía, em sua verve, um objetivo didático. Por meio das materializações cênicas, as crianças adquiririam uma considerável noção performática. Para Regina Zilberman (2015, p. 20), “[...] o intuito pedagógico justifica o livro e por extensão, a prática do teatro por crianças. Unificando produtores e destinatários, reproduzindo no plano infantil o que ocorre no teatro em geral, proveniente de autores adultos e destinado a um auditório também adulto.” Nesse sentido, em grande parte das peças de Pimentel, predominam, além da função moralista, a falta de ação, a inconsistência dos personagens e o

diálogo sem sabor. Desse modo, sua dramaturgia oferece apenas uma localização histórica, à medida que marca o início do teatro infantil brasileiro. Como assevera Zilberman (2015), é quando a especificidade do público afeta a criação de obras dramáticas para a infância. Quando as respectivas efemeridades do gênero e do auditório se apresentam juntas, emerge a identidade do teatro para crianças; definindo seu perfil e o tipo de tarefas impostas aos criadores, atores e diretores (desde então invariavelmente adultos).

Depois de Pimentel, em 1905, é publicado o livro *Teatrinho* (coletânea de peças curtas de Coelho Neto e Olavo Bilac) com uma perspectiva de absorção de valores morais. Em 1938, Joracy Camargo e Henrique Pongetti publicam *Teatro para crianças*. No ano de 1940, a revista infantil mineira *Era uma vez* divulga peças de Vicente Guimarães, o “Vovô Felício”, destinadas a festividades escolares. Inicia-se o processo de reinvidicação de uma especificidade teatral em termos da infância, décadas mais tarde questionada parcial ou radicalmente por vários dramaturgos e diretores. O que se percebe com o lançamento de *Teatrinho* é que o gênero paulatinamente já adquiria notoriedade e contava com um público específico, ganhando espaço e mostrando suas particularidades.

Coelho (2006) assevera que as décadas de 1930 e 1940 foram marcadas por um intenso esforço de reorganização política e de reconstrução econômica. A criação do Ministério da Educação em 1940 permitiu a concretização das novas diretrizes da educação pública; abrangendo os cursos primário, secundário e superior. Nesse contexto reformista, a literatura infantil também se impõe às autoridades como um sério problema a ser equacionado. A fundação da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato em São Paulo, em 1936, foi um dos primeiros frutos concretos dessa preocupação nascente.

Posteriormente, a produção literária para crianças e jovens nos anos 1960 no Brasil aparece como uma espécie de preparação de terreno para o grande impulso criador que se dá nos anos de 1960/70. O ano de 1965 marca o início de grandes festivais de música brasileira, promovidos em São Paulo pela televisão. Assim, na esteira “[...] da Bossa Nova (que surgira em meados dos anos 1950) explode uma criatividade musical e um sucesso de público, sem precedentes em nossa história”. (COELHO, 2006, p. 51)

Música e política se cruzam, se homologam; protestando de várias

formas contra a “ordem” vigente. Para Coelho (2006), coincidentemente, ou não, a criatividade musical se dá quando o Governo Militar instaura a ditadura e o conseqüente cerceamento da liberdade individual. Durante os anos 1970 o *boom* das encenações brasileiras atesta a legitimação do teatro infantil enquanto bem cultural específico. Embora não se façam presentes nos grandes centros com regularidade, produções voltadas para a plateias adolescentes vêm, desde então, buscando reconhecimento na trilha da especificidade etária. No entanto, um acúmulo de deficiências e distorções vêm caracterizando o teatro infantil, tanto em termos das soluções cênicas propostas, quanto das representações sociais veiculadas.

Uma visão de mundo fragmentada e conformista, um modelo pobre e cristalizado de conhecimento do ser humano tendem a ser disseminados por meio de dispositivos teatrais desprovidos de preocupação com renovação de ordem estética. A especificidade vem, muitas vezes, acompanhada de efeitos perversos. Dessa forma, merecem destaque alguns autores responsáveis por peças marcadas por uma construção mais complexa, que escapam em grande parte às esquematizações tão frequentes no teatro para crianças; podem ser citados Sylvia Orthof, Maria Helena Kuhner, Raimundo Matos de Leão entre outros. Assim, esses autores ao lado de outros grandes nomes da dramaturgia infantil brasileira contribuíram para constituir uma arte com identidade própria.

Além de inúmeros autores que surgiram com novas propostas de configuração textual, alguns se consolidaram ao longo de várias décadas. Em um processo de amadurecimento de seus escritos e formas literárias, os gêneros sofreram modificações ao passo que acompanharam a expansão da modernidade. Tal aspecto é perceptível quanto ao teatro infantil brasileiro, com suas especificidades e sua linguagem renovadora, encontrando seu amadurecimento a partir da década de 1970.

O Nordeste em cena: a coxia textual do sertão

O Nordeste, simultaneamente às demais regiões brasileiras, foi palco de grandes manifestações culturais em termos de espetáculos teatrais e produções de textos dramáticos. Por meio de figuras importantes da dramaturgia brasileira

como Ariano Suassuna e Hermilo Borba Filho, a cultura popular nordestina ganhou mais espaço na configuração de um (novo) padrão de drama. No plano diegético, os autores acolheram maior número de histórias populares, mitos, personagens e acontecimentos históricos.

Torna-se necessário compreender o modo como esses autores nordestinos influenciaram a produção do dramaturgo Benjamim Santos. Influenciado pelo Movimento Armorial, Santos é criador (a partir da década de 1970) de textos dramáticos infantojuvenis. É relevante figura que contribuiu, sistematicamente, para a renovação do teatro infantil brasileiro. Cumpre destacar que o Teatro Armorial foi um movimento situado num quadro regional, o Nordeste. Espaço geográfico, histórico e mítico comum aos cantadores armorialistas na afirmação, sempre renovada, de sua “nordestinidade”. Essa presença da região é elemento fundamental da criação popular que o Movimento Armorial adota, numa dimensão poética/pessoal mais do que sociológica, sem se tornar, no entanto, arauto de um regionalismo militante.

O movimento começa a se desdobrar com a criação do TEP – Teatro do Estudante de Pernambuco – liderado por Ariano Suassuna. O grupo foi, durante vários anos, um campo de experiências, descobertas e criações artísticas. É possível perceber que o compromisso principal do TEP (no plano artístico) é com a cultura popular nordestina. Assim, o TEP fundou, estimulou e encenou as primeiras manifestações de uma dramaturgia nordestina. Representa o que a tradição, os contos, os mitos do romancieiro nordestino e o espírito popular do povo têm de mais verdadeiro e profundo.

Em suma, o Nordeste é o espaço-tempo do Movimento Armorial que surgiu no Recife. Os seus membros eram originários dos estados vizinhos: todos nasceram e permaneceram apesar das dificuldades econômicas e da atração intelectual e social das metrópoles do Centro-Sul. A busca do modelo e da matéria popular vincula-se, portanto, à realidade, sempre reafirmada, de sua “nordestinidade”. Essa identidade regional parece ser o primeiro elo, ainda que o mais geral entre os artistas armoriais e o teatro, sua melhor definição. Constitui, deste modo, uma etapa necessária para compreender seus limites e sua significação.

Para Carlos Júnior (2009), o Nordeste está presente em todas as obras

armoriais: imagens do Brasil inteiro ou contexto geográfico, econômico e político concreto, ou ainda, espaço da infância reconstruído pela memória. Memória essa que se faz presente no teatro infantil de Benjamim Santos, carregado de sentidos e símbolos, evidenciando as marcas de um teatro que se adapta ao gosto de crianças, jovens e adultos.

Temas, formas, espaços: o mamulengo em cena

Conforme aponta Carlos Júnior (2008), no Nordeste sempre existiu a tradição de um espetáculo popular que possui variadas formas e que pertence ao mesmo tempo ao litoral e ao sertão. Essas formas do espetáculo popular nordestino ora são mais ligadas a nossas origens ibéricas, como auto popular da *Nau Catarineta* e as *Cheganças* (ainda baseadas nas lutas de cristãos e mouros da Península). Ora reinventadas pela civilização do açúcar do litoral; ou pela do couro, do sertão, como o Bumba-meu-boi. Há de se considerar, ainda, o teatro popular de bonecos, o Mamulengo, que com um lastro tradicional anônimo se reinventa e se reformula a cada instante com características nordestinas. O teatro de bonecos popular se proliferou por diversas regiões do Brasil, conforme aponta Guinsburg, Faria e Lima (2009), Hermilo Borba Filho atribui a vários pesquisadores a etimologia da palavra “mamulengo”. Neste segmento, “mamu” viria de um tipo de diminutivo do nome de Manuel e da expressão “lenga-lenga” pelo tipo de movimento (“indo” e “vindo” sem parar) do boneco Mané Gostoso: um boneco “molenga” criado por um bonequeiro de nome Manuel. O termo também é relacionado com a expressão “mão molenga”.

De modo geral, os autores das peças para mamulengos são os próprios bonequeiros, que não se preocupam em registrá-las por escrito, pois em muitos casos eram analfabetos. E mesmo que sejam alfabetizados, a (re)leitura que fazem da prática popular do mamulengo não prevê a forma escrita. Importa destacar que os bonequeiros não recorrem à dramaturgia escrita porque sua arte representa, simultaneamente, uma dramaturgia constituída de uma transmissão oral, em que foram sintetizadas personagens típicas, temas, fórmulas e estruturas, as quais têm inspirado, desde então, inúmeras adaptações e formas de expressão artística.

Nesse teatro, a estruturação dramática obedece a um sistema de pequenas

peças ou passagens não escritas; entremeadas por números de dança e improvisações feitas pelo personagem apresentador. São espetáculos de estruturação arbitrária; as cenas ocorrem de modo independente, sem preocupação de uma lógica interna entre elas. Uma das características do teatro de bonecos popular é a existência de um elenco infindável de personagens tipificados, representando diferentes classes sociais.

Diante desta atmosfera de criação artística, Guinsburg, Faria e Lima (2009) destacam que os “personagens-humanos” misturam-se com “bonecos-bichos”. Adquirem, em cena, papel simbólico: a cobra e o jacaré estão ligados à ideia do “pecado original”; encarnam o espírito do mal. Já o boi está ligado a temas das populações rurais; representa a opressão e a esperança. Em suma, os personagens no universo do mamulengo passam pela simbologia da miscigenação do povo brasileiro: o branco, o negro, o índio, como pelo mundo das inúmeras manifestações populares (humanos e dos bichos).

Deste modo, a cena teatral nordestina vai ganhando forma e permitindo expandir a capacidade criadora de seus intelectuais, como Ariano Suassuna e Hermilo Borba Filho. Por meio da literatura de cordel, das tradições populares do Nordeste, do Bumba-meu-boi, do mamulengo entre outros, os autores legitimaram a cultura nordestina como autêntica matéria-prima que impulsiona a criatividade. Tais aspectos influenciaram outros artistas como Benjamim Santos, que instigado pelo Movimento Armorial, deu continuidade ao legado de Borba e Suassuna.

Da leitura de mundo à escrita da palavra: em cena, Benjamim Santos

Natural de Parnaíba, município localizado ao norte do estado do Piauí, o dramaturgo Benjamim Lima dos Santos, aos 19 anos, foi para Recife (PE), onde pretendia cursar Direito. Ocorre, todavia, que com sua sensibilidade, ao perceber como a população mais pobre vivia na capital pernambucana, mudou de ideia. Em detrimento de um possível futuro promissor na área da ciência jurídica, dedicou-se aos estudos filosóficos no Seminário de Olinda. Conforme aponta Nascimento (2009), os pais de Benjamim Santos – Benedito dos Santos Lima (Bembém) e Neusa da Fonseca Lima – assim como outros pais das famílias

daquele espaço social, almejavam que os filhos se formassem no curso de Direito. Conforme aponta Júnior (2017), inspirado em seu pai, Benjamim Santos passou a ter simpatia pelas tradições populares ainda em seus anos de Parnaíba (PI), antes de viajar para o Recife (PE) em 1958, o autor afirma que

foi na Parnaíba que eu me iniciei em teatro, no circo. Foi na Parnaíba que eu vi esses espetáculos folclóricos, eles para mim eram muito importantes, foram e são até hoje, na minha formação, tanto da Marujada como do Boi e dos cantadores. Meu pai levava para o quintal de minha casa cantadores violeiros para fazer repente. Essa distinção entre o popular e o erudito não tinha muito para mim, como não tem hoje, para o meu pai, eu acho que tinha. Ele jamais abriu espaço no Almanaque da Parnaíba para a cultura popular da cidade. Você não encontra no almanaque Bumba-meu-Boi, Pastorinha, Marujada, violeiro... toda cultura popular da Parnaíba, não sei porque já que ele gostava tanto e que ele tinha presente no escritório e no mercado e no circo não aparece no Almanaque. Não sei explicar... (SANTOS, 2013).

Essa concepção de mundo foi decisiva para a formação cultural de Santos. Até hoje signos dessa época estão presentes nos trabalhos desenvolvidos pelo dramaturgo. O jornal que edita todo mês na Parnaíba (PI), desde 2008, recebeu o nome de Bembém, apelido de seu pai. A respeito desses signos, importa destacar que

[...] o destinado literário é marcado por injunções biográficas, pela escolha de precursores que garantam a entrada do escritor no cânone. Entende-se, portanto, a concepção de biografia intelectual como resultado de experiências do escritor não só no âmbito familiar e pessoal, mas na condensação entre privado e público. As datas recebem tratamento alegórico e a trajetória pessoal se converte em ficção pela intromissão do outro na narrativa (SOUZA, 2011, p.18)

Assim, torna-se necessário distinguir os polos da arte e da vida por meio do emprego do raciocínio substitutivo e metafórico, com vistas a não neutralizar e não reduzir os acontecimentos vivenciados pelo escritor. Notadamente, como assevera a crítica Eneida Maria de Souza (2011, p. 19), que não “[...] se deve

argumentar que a vida esteja refletida na obra de maneira direta ou imediata ou que a arte imita a vida, constituindo seu espelho” (SOUZA, 2011, p. 19).

Embora nas filigranas textuais consigam-se encontrar indícios biográficos que independem da vontade ou propósito do autor, o referencial é deslocado por não se impor como verdade factual. Para Souza (2011), a diferença quanto à crítica biográfica praticada durante esses últimos anos consiste na possibilidade de reunir teoria e ficção, considerando que os laços biográficos são criados a partir da relação metafórica existente entre obra e vida.

De acordo com Nascimento (2009), Santos dedicou-se intensamente à literatura. Ainda bastante jovem, lia clássicos e escrevia para o *Almanaque da Parnaíba*; produzindo, inclusive, charadas. Ganhou notoriedade pelo seu esforço e dedicação no Colégio São Luiz Gonzaga; espaço educacional exclusivo para o público masculino. Ali obteve adiantamento de séries; estudando durante toda a infância e adolescência com alunos de idades mais avançadas que a sua. As influências socioculturais de Benjamim Santos provêm de seu círculo familiar. Os pais o levavam para assistir a espetáculos das companhias teatrais recém-chegadas à cidade. No espaço doméstico ocorriam representações de peças protagonizadas pelos filhos. A família do artista frequentava circos e casas de cinemas. Foi neste meio cultural que Benjamim Santos nasceu e se desenvolveu. Dessa forma, entende-se o motivo pelo qual o autor enveredou neste mundo cultural.

Reorientando seus projetos pessoais, em 1961, Benjamim Santos abandonou o curso de Direito e ingressou no Seminário de Olinda. Mesmo sabendo que estudaria Filosofia, seu afeto pelo teatro continuou a acompanhá-lo em Olinda, pois a administração clerical do seminário também apreciava a arte dramaturgica. Após dois meses no Seminário, o artista foi convidado por Marcelo Cavalhera (superior do Seminário de Olinda) para dirigir a peça *A farsa da boa preguiça*, de Ariano Suassuna, escrita em versos, num misto de comédia, poesia e farsa.

O artista ficou conhecido em Pernambuco como autor de textos religiosos, especialmente com seu texto *Louvação*. Essa foi sua primeira peça de teatro que, segundo Santos, “podia ser encenada”; tratava-se de um auto de Natal. Com as devidas associações, a diegese se constitui em um Natal no espaço do sertão. As personagens se configuram, dramaturgicamente, como “O Anjo”; “O Boi” e “A

Burrinha do Bumba-meu-boi”. A peça foi levada para o Recife e a materialização cênica foi realizada por um grupo de jovens atores amadores; todos na faixa etária dos 15 aos 17 anos. Ao colocar em cena personagens que fizeram parte do seu círculo cultural quando ainda morava em Parnaíba (PI). Note-se a referência pessoal da juventude de Benjamim Santos, especialmente quando recebia, em casa, visitas (proporcionadas pelo seu pai) de cantores populares. Deste modo, faz-se pertinente compreender que

[...] a crítica biográfica se apropria da metodologia comparativa ao processar a relação entre obra e vida dos escritores pela mediação de temas comuns como a morte, a doença, o amor, o suicídio, a traição, o ódio, as relações familiares, como o tema dos irmãos inimigos, da busca do pai, da bastardia, do filho pródigo e assim por diante (SOUZA, 2011, p. 20)

Reunidos por um fio temático, enunciativo e independentemente de intenções (ou da época em que viveram), escritores constituem material biográfico a ser explorado no nível teórico e ficcional.

Durante sua estada no Rio de Janeiro na década de 1970, Benjamim Santos escreveu 11 peças infantis. Parte delas para concorrer em concursos de teatro. É importante salientar que a partir desta década, começa uma nova fase na vida do escritor. Tais peças são frutos dos conturbados anos 1970, em um contexto de ditadura militar. Cada verso de Benjamim Santos é notoriamente o resultado do seu auspicioso trabalho. Com o incentivo dos concursos de dramaturgia, houve um ato pessoal e individual de escrita.

O teatro infantil de Benjamim Santos foi concretizado longe de interpretações idealistas do universo das crianças. Suas peças infantis não eram, a princípio, uma previsão na carreira do autor. Inicialmente, nem mesmo tinha intenção de escrever teatro voltado para esse público. Tratava-se de nicho teatral que nunca praticara ao longo dos anos em que viveu e trabalhou em Recife. Santos reconhece que seu primeiro impulso em direção ao teatro infantil foi em 1971, com a possibilidade de prêmio em dinheiro no Concurso do Serviço Nacional de Teatro.

Entre o simbólico, o metafórico e o mnemônico: *O Príncipe do Piauí*

Para o dramaturgo, o Nordeste é um espaço em que se homologam/relativizam o mítico e o mnemônico. Suas personagens se configuram, à primeira vista, como personagens tipos, tais como a rendeira, a bordadeira, o pescador, o vaqueiro, entre outros. Além desses fatores, a referência à Parnaíba (PI), cidade natal de Santos, é recorrente em suas produções. O projeto estético do artista é pautado pela articulação da cultura popular nordestina com o campo do simbólico, da metáfora. Um exemplo é a peça *O Príncipe do Piauí*. Importa ressaltar que se percebe, no enredo, uma estreita relação com a vida pessoal do dramaturgo. Um exemplo a se considerar é quanto aos nomes das personagens, as quais se referem aos pais de Benjamim Santos. Com efeito, nesse amálgama entre ficção e realidade, a pesquisadora Eneida Maria de Souza (2011) pondera que

[...] ainda que determinada cena recriada na ficção remeta a um fato vivido pelo autor, deve distinguir-se entre a busca de provas e a confirmação de verdades atribuídas ao acontecimento, do modo como a situação foi metaforizada e deslocada para a ficção. O nome próprio de uma personagem mesmo que faça referência a pessoas conhecidas do escritor, não impede que sua encenação embaralhe os dados e coloque a verdade biográfica em suspenso (SOUZA, 2011, p. 19).

Ainda que se consiga perceber a relação entre os textos de Santos e sua biografia, faz-se necessário reconhecer a preservação da liberdade poética da obra na (re)construção desses perfis biográficos. Consiste no procedimento de mão dupla, ou seja, reunir o material poético ao biográfico; transformando a linguagem do cotidiano em ato literário.

Portanto, é imprescindível compreender o percurso feito por Benjamim Santos, desde os seus primeiros anos de vida em Parnaíba no interior do Piauí, até sua ida para Recife. Esse é o propósito da viagem pelas palavras do texto dramático que se propõe *O Príncipe do Piauí*. A peça é constituída por nove atos. Cada ato contém um título temático; pelos títulos é possível sinalizar ao leitor/espectador o que irá acontecer no decorrer da diegese.

A peça *O Príncipe do Piauí* é um texto dramático cujos “personagens

humanos” são Bembém, Neusa, Princês, Mãe Catinha, Brejo, A Mulher do Brejo, Serafim Caçador e Moça Maria. Já os “personagens bonecos” são Zazá e Zezé. Quanto aos “personagens fantásticos”, são constituídos por Cabra Montês, Mutuca e o Morto-Carregando-o-Vivo. Na trama, o nome “Princês”, foi dado ao protagonista pelos seus pais, Neusa e Bembém. Segundo eles, quando o filho crescesse escolheria o nome que quisesse para si. Com efeito, o menino questiona a mãe acerca deste nome, pois acredita que “Princês” não é comum; afirmando que não conhece ninguém com este nome. A mãe revela a querela que fora para a escolha do nome do filho. Neusa e Bembém queriam nomes diferentes, porém nunca chegavam a um acordo. Por fim, Neusa decidiu que seria “Princês”, pois se fosse menina poderia ser chamada de “Princesa”. Em se tratando de um menino, seria “Princês”.

Princês fica pensativo quanto à revelação da mãe. Em seguida, conversa com a personagem “Mãe Catinha”, a qual exerce o papel de madrinha, uma espécie de segunda mãe. Mãe Catinha constitui-se como uma senhora de cabelos brancos. Sua principal fonte de renda é a produção de esteiras que são vendidas na feira por Princês. O protagonista revela para Catinha que descobriu “não ter um nome de gente”. Mãe Catinha o repreende dizendo que seu nome é Princês, “O Princês do Piauí”. Todavia, inconformado, o personagem afirma que ninguém possui esse nome. Portanto, não lhe serve. Instigado por Catinha, sai em busca de um nome para si. Princês decide, então, que irá embora; irá à procura de um nome. Para esta jornada, uma espécie de *ego trip*, o protagonista deve conhecer “a beleza”, “a dor” e “o amor”.

No momento da partida, o jovem promete à mãe que voltará. A mãe, então, entrega-o alguns objetos: um relógio, um fio de tecer e uma lamparina. Durante a trajetória, Princês vive várias situações desafiadoras. Conhece a “Cabra Montês”, personagem que será sua companheira durante todo seu percurso de viagem. A cada situação vivenciada, o protagonista se desfaz de um dos apetrechos dados pela mãe. Chega o momento em que o personagem conhece “a beleza”. Isso acontece quando ele e sua cabrinha passam por um lindo lugar, cuja beleza natural é exuberante. Ao observar a paisagem de terra verde, rios e céu azul, questiona se sua cabra já havia visto algum lugar mais bonito que aquele. Então, Princês pondera acerca do quanto sua mãe é linda; reconhecendo, então,

que já conhecia “a beleza”, mas que nunca prestou a devida atenção. Na sequência, Príncipe e sua cabra conhecem a “Mutuca”. No plano diegético, essa personagem representa a seca. Importante observar que por onde a “Mutuca” passa, a seca vai se materializando. Em seguida, o personagem conhece “a dor”. Todavia esse conhecimento ocorre em dois tempos distintos da diegese. Não obstante, Príncipe só vai perceber a existência da dor quando o caçador Serafim aparece e mata sua cabrinha. Antes, conhecera um casal carregando uma criança no colo. Estavam com sede e fome. Trata-se do “Brejo” e a “Mulher do Brejo”. Fugindo da seca que assolava a região, a família já havia passado pela “Mutuca” e estavam muito debilitados.

A dor de perder a cabrinha (sua companheira de viagem) deixa Príncipe ensimesmado. O protagonista afirma que foi preciso sua cabrinha morrer para que reconhecesse “a dor”. Durante esse momento, surge, em cena, “Moça Maria”. Ao observar o sofrimento do jovem, intervém para que o caçador Serafim deixe a cabra, oferecendo-o, além dos objetos de Príncipe, um cordão de ouro.

Na sequência, apaixonado por “Moça Maria”, Príncipe conhece “o amor” em sua volta para casa. Em seu regresso, conta para Maria tudo o que lhe acontecera até aquele momento. A personagem questiona se ele não conhece o amor e o protagonista revela que ficou cansado, pois vivia tão bem em sua casa até o dia em que resolveu sair pelo mundo a procura de seu nome; Maria sugere que volte para casa. Príncipe se despede, mas volta, dizendo que não sabe mais o caminho de volta para casa, uma vez que Serafim levou seu “fio-estrada”. Decidem, então, procurar o caminho juntos. Posteriormente, Maria pergunta o motivo pelo qual Príncipe não olha diretamente em seus olhos. A personagem pergunta qual a cor dos seus olhos e ele, erroneamente, responde que são pretos. Quando Príncipe olha fixamente para Maria, percebe que, na verdade, são “castanhos da cor de um raio de sol” (SANTOS, 2018, p. 395). Perguntando ao protagonista o que ele vê no fundo dos olhos de Maria, ele diz que se vê. Reconhecendo-se, definitivamente, como Príncipe.

De volta para casa, o protagonista descobre por meio de Mãe Catinha que Neusa havia sido levada pelo rio, pois se recusou a sair de casa quando na enchente. Assim, Príncipe decide refazer a vida ao lado de sua amada Maria. Em suma, o personagem com a ajuda de Maria, após conhecer o amor, desperta

para o fato de que este sempre foi e sempre será seu verdadeiro nome, ou seja, reconhecendo-se e fazendo-se reconhecer enquanto Princesa. Durante toda trama, ganham destaque as cenas dos “personagens bonecos”, os quais desempenham papel secundário na peça, mas fundamentais para o engendramento do drama.

Do ato à cena: as configurações dramáticas das *personas*

Conforme aponta a teórica Anne Ubersfeld (2013), a personagem não apenas ocupa o espaço de todas as incertezas textuais e metodológicas, como é o próprio lugar do embate. Nesse segmento, destaca-se que:

No teatro, a personagem está em condições de assumir os traços e a voz do ator, de modo que, inicialmente, isso não parece problemático. No entanto, apesar da “evidência” desta identidade entre um homem vivo e uma personagem, esta última, no início, era apenas uma máscara uma *persona* que correspondia ao papel dramático, no teatro grego. É através do uso de *persona* em gramática que a *persona* adquire pouco a pouco o significado de ser animado e de *persona*, que a personagem teatral passa a ser uma ilusão de *persona* humana. (PAVIS, 1999, p. 285)

Neusa representa uma das principais personagens no drama, desempenha o papel da mãe e é ela quem dá vida ao protagonista Princesa. Na perspectiva de Renata Pallottini (1989), a menção ao ator começa a sugerir quem é o personagem, uma vez que os atores nada mais fazem senão representar personagens; fazer de conta que são outras pessoas que não eles próprios, e, através dessas pessoas ficcionais, veicular o conteúdo de uma peça de teatro. Ademais, Neusa é a “senhora do fio”, a personagem que tece redes e esteiras.

Para Ubersfeld (2013), o discurso de uma personagem é parte determinada de uma totalidade mais ampla, formada pelo texto literário completo da peça, diálogo e didascálias. O discurso é, sobretudo, uma mensagem que tem um emissor-personagem e um receptor (interlocutor-público). Na produção de Benjamim Santos, não é forçoso ponderar que todos os personagens estão interligados, formando uma espécie de rede discursiva. Todos fazem parte do

mesmo espaço ficcional; estão em constante luta pela sobrevivência no inóspito cenário do sertão.

Nessa rede de relações, “Mãe Catinha” desempenha o papel de segunda mãe do protagonista. A personagem é seminal para a compreensão do percurso do herói, pois é ela quem o instiga a sair pelo mundo em busca de seu nome: “Se você ainda fosse criança era fácil. Agora você já é grande... então você tem de sair procurando seu nome” (SANTOS, 2018, p. 374). Nessa linha de pensamento analítico, Anne Ubersfeld (2013) assevera que para compreender a relação entre a personagem e seu discurso é preciso dissipar a névoa, não apenas não ver no discurso do personagem, mas o manancial de informações é que permitirá decifrar seu caráter ou sua *psique*, mas, ao contrário, ver como é o conjunto dos seus traços distintivos, suas relações com as demais personagens; em suma, sua situação de fala é que permite elucidar um discurso. Já “Mãe Catinha” é quem conduz Princês na busca do reconhecimento do seu nome. Ao final da diegese, Neusa é levada pelo rio com sua casa; percebe-se, nas filigranas do texto, que Catinha é como se fosse a segunda mãe do personagem. Assim, diante desse contexto, é possível compreender alguns traços distintivos da personagem.

Acompanhando a tradição dos manuais de *playwriting*, o crítico e ensaísta Décio de Almeida Prado (2002) estabelece três critérios de caracterização da personagem teatral: o que ela revela sobre si mesma; o que faz; o que os outros dizem a seu respeito.

O primeiro envolve o diálogo (com o “confidente”, desdobramento do herói, ou com o público) ou o solilóquio (em que a personagem conversa consigo mesma, embora se saiba que o verdadeiro interlocutor do teatro é o público). O segundo envolve a esfera do comportamento extrospectivo e, pois, não se limita aos movimentos ou atividades físicas: “o silêncio, a omissão, a recusa a agir, apresentados dentro de um certo contexto [...] também funcionam dramaticamente” (PRADO, 2002, p. 92). O terceiro modo de conhecimento da personagem envolve o autor – “que lhe atribui um grau de consciência crítica e simpatiza ou antipatiza com ela, que a preenche com características e cores que lhe dêem verossimilhança no interior do mundo constituído de signos e portadores de signos” (PALLOTTINI, 1989, p. 12) em que ela vai atuar – e a relação ator-personagem: o ator não pode encarnar a personagem; ele precisa configurá-la e

criticá-la, produzindo, num “quadro teatral não realista”, personagens autônomas ou realistas, entre as quais se insinua o pensamento do autor. Com efeito, Prado (2002, p. 101) destaca que o mesmo impulso que conduz um autor a escrever uma peça leva-o “a expor e a defender os seus pontos de vista”.

À formulação de Décio de Almeida Prado (2002), torna-se necessário acrescentar o primeiro meio de apreensão da personagem, o visual (proposto por Renata Pallottini, 1989), que, embora contemplado no terceiro critério, merece um lugar à parte, especialmente porque, em *O Príncipe do Piauí*, esses dados assumem papel determinante. A aparência física da personagem, sua situação na sociedade, sua profissão, sua situação familiar, suas ligações amorosas ou de amizade ou no grupo em que se insere, sua crença religiosa, suas convicções políticas e morais, o poder e o grau de liberdade que possui, seus defeitos e virtudes, enfim, sua configuração física, social e psicológica, todos esses dados merecem destaque na configuração desses seres que vão constituir/representar seres humanos, vivendo conflitos internos, externos e até com o abstrato .

Ao mesclar atores e bonecos na peça *O Príncipe do Piauí*, a configuração dos personagens aponta para uma visão menos tradicional do texto dramático. No texto de Santos, há a presença dos “personagens bonecos” Zezé e Zazá. Eles estão sempre presentes quando há mudança de uma cena para outra, como se anunciassem o que vai ocorrer na sequência da trama. Além dos bonecos, há, no texto dramático de Benjamim Santos, os “personagens fantásticos”, os quais são uma extensão dos “personagens bonecos”, só que apresentados de uma outra forma. Importa acrescentar que, no texto de Santos, há, ainda, a “Mutuca”, o “Morto-Carregando-o-Vivo” e a “Cabra Montês”, todos configurados sob a égide de “personagens fantásticos”.

Segundo Jean-Pierre Ryngaert (1996), os discursos das personagens são reunidos sob a mesma sigla, que constitui a primeira pista de sua identidade. Os nomes atribuídos às personagens são uma relevante indicação. Pode-se dizer que o Príncipe é um herói, não um herói comum, mas um herói à maneira do projeto estético de Benjamim Santos. Trata-se de um herói popular, de um herói do povo; aquele que representa uma parte da sociedade. Nesse cenário, compreende-se que

o herói inscrito na produção de Santos é o herói humilde, pois, de acordo com os postulados de Anatol Rosenfeld (2002), um teatro enquanto atual e popular não pode deixar de preocupar-se com as preocupações e angústias de um povo. Deve, antes de tudo, ter o objetivo de defender os interesses do povo; por conseguinte, apresentar, analisar e interpretar a realidade; visando à reflexão crítica do seu público. Por meio do herói Príncipe é possível refletir a respeito de como vivem as pessoas que moram no sertão nordestino. Trata-se de um personagem que evidencia as marcas de uma determinada cultura e de um determinado povo. É esse herói que representa uma parte do povo nordestino, exatamente a parte menos afortunada que precisa sobreviver diante da escassez de água e comida. Ressalta-se, assim, que

[...] em dramaturgia, o herói é um tipo de personagem dotado de poderes fora do comum. Suas faculdades e atributos estão acima daqueles dos simples mortais, mas “o surgimento do herói estabiliza a imagem do homem”. Quando o herói não executa ações extraordinárias, e não força a admiração do espectador provocando sua catarse, ele é, pelo menos, reconhecível como a personagem que recebe a cor emocional mais viva e mais notável (PAVIS, 1999, p. 193).

Diante disso, é de extrema importância a escolha do protagonista (e dos outros personagens) para um teatro que pretende interpretar a realidade do sertanejo e, ao mesmo tempo, ultrapassá-la, exaltando a ação em favor de um melhor futuro. Com efeito:

É sobretudo através do protagonista, da sua condição e situação, do seu êxito e do seu fracasso, das suas inter-relações humanas com indivíduos e massas e da sua mentalidade geral, pela qual são determinados o horizonte da sua visão e as palavras ao seu alcance (aquele e estas talvez ampliadas por um narrador) que terá de ser projetada, interpretada e criticada a realidade social e, dentro dos propósitos antes expostos, ao mesmo tempo comunicada a necessidade do empenho ativo em favor de valores humanos e sociais; sobretudo terá de ser reafirmado, através dele, a capacidade do homem de agir, de avançar e de progredir. Pois o teatro de que se fala visa à humanização da sociedade (ROSENFELD, 2002, p. 45).

Nessa relação dialética, há, no texto dramático de Benjamim Santos, as indicações cênicas (didascálias), as quais são, conforme aponta Pavis (1999), algo que não é pronunciado pelos atores, e destinado a esclarecer ao leitor a compreensão ou o modo de apresentação da peça. Por exemplo, nome das personagens, indicações das entradas e saídas, descrição dos lugares, anotações para interpretação etc. Na peça *O Príncipe do Piauí* essas indicações cumprem esse mesmo papel descrito por Pavis “*pega um novelo de fio e se põe a tecer. O telão dos bonecos se ilumina. Aparecem Zazá e Zezé.*” (SANTOS, 2018, p. 365). É por meio das indicações cênicas que o leitor tem a percepção do funcionamento dos mecanismos que compõe o drama.

Para Anne Ubersfeld (2013), o discurso das personagens é materializado por meio de micro sequências informativas, que assinalam o progresso da ação, a marcha do tempo e o desenvolvimento dos acontecimentos: “Neusa: te esperei. Bembém: demorei a chegar? Neusa: não mas eu fiquei o tempo todo te esperando. Depois, quando o vento começou a soprar, fiquei mais alegre” (SANTOS, 2018, p. 357). Outro aspecto relevante a respeito do tempo no texto dramático são os tempos verbais, indicando a presença do futuro ou do passado “Neusa: vai ser um menino... Bembém: e depois... quando ele crescer... Príncipe: depois eu volto. Quando tiver um nome eu volto.” (SANTOS, 2018, p.376). Outrossim, o presente do texto dramático indica uma relação específica com o tempo.

O tempo não é apenas a duração, nem a relação entre muitas temporalidades, é também o momento, isto é, a referência, o retorno da ação teatral para um momento determinado do passado longínquo ou imediato “Catinha: desde menina que faço esteiras, mas hoje quase não dá. A palha se mistura na minha vista” (SANTOS, 2018, p. 371).

Conforme assevera Ryngaert (1996), o lugar textual implica uma espacialidade concreta, com duplo referente. Significa dizer que o espaço teatral é o próprio lugar da *mímesis*: construído com elementos do texto, ele deve afirmar-se ao mesmo tempo como imagem de alguma coisa no mundo. A materialidade textual é o elemento que permite a mediação entre o espaço cênico e o universo sociocultural. Ademais, é possível perceber na produção do dramaturgo Benjamim Santos, o espaço sociocultural da diegese é o espaço do sertão; os diálogos dos personagens sinalizam esse espaço durante toda a trama.

Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2007), compreendem o campo do simbólico a partir do “[...] esforço do homem para decifrar e subjugar um destino que lhe escapa através das obscuridades que o rodeiam” e pensado “[...] na encruzilhada de todo o psiquismo humano, onde se reúnem o afetivo e o desejo, o conhecido e o sonhado, o consciente e o inconsciente”. Por meio dos elementos simbólicos que constituem a peça *O Príncipe do Piauí é que podemos compreender a crise identitária e a dimensão existencial que irrompe o protagonista*.

Tomar consciência desta realidade implica a certeza de que todo símbolo se sustenta por uma vocação que colhe indistintamente o particular e o universal, que não deixa de se familiarizar com o olhar preciso de que “[...] cada símbolo é um microcosmo, um mundo total” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2007, p. 187). Diante desta premissa, evidencia-se o texto dramático *O Príncipe do Piauí*. Indefinidamente sugestivos, os símbolos internalizam um ritmo frenético que dá conta de expressar emoções, tensões, afetividades, sonhos etc.

O fio de tecer, por exemplo, constitui-se como um elemento presente em quase toda a trama. De acordo com os pressupostos de Chevalier & Gheerbrant (2007, p.268), o simbolismo do fio é do agente que liga todos os estados da existência entre si. “O fio liga este mundo e o outro mundo e todos os seres”. Na diegese, Neusa, Mãe Catinha e Maria são mulheres quem conduzem essa construção da tessitura. A intimidade entre o tecer e a trama permitem a reflexão ante a ação das tecelãs perante a vida em si, como aquelas que dão a vida, ou que direcionam o caminho, que conduzem o protagonista. Como afirma Campelo (2008), todos os mitos que envolvem a tecelã ou a fiandeira demonstram que o poder recai justamente no fato de a mulher lidar com o fio e, por meio de sua ação, determinar o destino da humanidade. “Princês: você sabe fiar?! Você senta no chão e segura o fio nas mãos... e fica olhando o fio para o fio não se perder. Você será a mãe do fio... a senhora Dona do fio” (SANTOS, 2018, p. 401).

Além do fio, outro elemento simbólico que merece destaque na construção diegética de Santos é o herói. Princês constitui-se como um herói não por grandes feitos, mas um herói que luta contra as adversidades de seu tempo, um herói humilde que representa tantos homens comuns do sertão nordestino. Segundo Chevalier & Gheerbrant (2007), o herói simboliza a união das forças terrestres e celestes. O apelo do herói está no cerne da moral aberta. A primeira vitória do

herói é a que ele conquista sobre si mesmo. “Princês: sou eu. Meu nome é Princês. Eu sei que sou eu... lá no fundo.” (SANTOS, 2018, p.396). Assim, o protagonista conquista sua vitória quando luta contra os signos do seu tempo, por meio do otimismo, da esperança e da bondade que o caracterizam.

Por extensão do herói humilde, há um aspecto que caracteriza o personagem: o nome “Princês”. É possível perceber no texto dramático que os personagens pertencem a uma parte da sociedade que não teve acesso à educação. Para tanto, o leitor/espectador é conduzido a compreender que os pais queriam impingir ao filho o *status* de nobreza (Príncipe): “Bembém: Princês é bonito! Ele parece mesmo um Prinspo...” (SANTOS, 2018, p. 362). Conforme aponta Chevalier & Gheerbrant (2007), o príncipe exprime as virtudes régias no estado da adolescência, ainda não dominadas e exercidas. Uma ideia de juventude e de radiância está ligada à de “príncipe”. A qualidade de príncipe é a recompensa por um amor total, ou seja, absolutamente generoso. Com efeito, o nome Princês marca, no interior da trama, a identidade do personagem. Chevalier & Gheerbrant (2007) pondera que o nome pessoal é bem mais que um signo de identificação. É uma dimensão do indivíduo. “O conhecimento do nome proporciona poder sobre a pessoa: aspecto mágico, liame misterioso do símbolo.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2007, p. 678). Para Princês, o reconhecimento de um certo modo de existir acompanha um modo de novo nomear-lhe:

PRINCÊS – É. É isso mesmo. Meu nome é Princês! Ah, eu quero dizer pra todo mundo que meu nome é Princês. Céu... escuta: o meu nome é Princês! Chão, pedra, terra, árvore, rio... todos vocês, escutem: o meu nome é Princês. Eu conheço a Beleza e conheço a Dor... mas já achei o meu nome e nem foi preciso conhecer o Amor (SANTOS, 2018, p. 396).

Há, na diegese de Santos, consideráveis referências ao tempo e ao relógio que o representa. Importa destacar que o relógio é um dos objetos que a mãe do protagonista o entrega no momento de sua partida: “Neusa: não. Espere um pouco. Leve também este relógio. Foi o Bembém que me deu de presente. É pra você se lembrar que o tempo vai passando.” (SANTOS, 2018, p. 377). Para Chevalier & Gheerbrant (2007), o tempo é simbolizado pelo movimento giratório; por todas as figuras circulares. Os ciclos representam o início e o fim de algo. Do mesmo

modo, na forma como os relógios de ponteiros são desenvolvidos, uma rotação completa que reinicia após chegar aos doze números. Assim como na trajetória do protagonista Princês, compreende-se a representação do tempo como al

Considerações Finais

Com a obra *O Princês do Piauí*, Benjamim Santos direciona o labor teatral para a realidade social nordestina, remetendo o leitor/espectador ao universo repleto de lirismo, angústia, símbolos. Todos estes elementos nos conduzem à reflexão de ser/estar no mundo. Com sensibilidade artística, o dramaturgo descortina e metaforiza as relações humanas figurativizadas por “personagens humanos”, “personagens bonecos” e “personagens fantásticos”. As *personas* estão imersas em espaço inóspito, enquanto o herói (Princês) está em constante conflito identitário. Destaca-se, sobretudo, a luta das personagens pela sobrevivência no sertão. Importante salientar que o autor procura trazer à baila questões sociais como a indústria da seca e a cultura nordestina. Nesse aspecto, Benjamim Santos procura, em tom aparentemente simples e descompromissado, denunciar um quadro caótico e desintegrado das figuras humanas no espaço sertanejo.

Na esteira de *O Princês do Piauí*, Benjamim Santos mantém-se fiel aos seus princípios criadores vinculados ao Movimento Armorial. Ao produzir a obra, considerou os interlocutores e as imagens pressupostas, bem como o (os) lugar (es) que esses interlocutores ocupam na sociedade enquanto espaço de representação social; trazendo, para a cena, as imagens que permeiam a memória discursiva do povo do sertão nordestino. Provido de poucas didascálias e consideráveis referências ao cenário e, por extensão, à indumentária das personagens, a peça *O Princês do Piauí* inova: a cenografia ocupa papel secundário, ao passo que a ação física e verbal das personagens ocupa papel de destaque, procedimento típico do teatro engajado. Conforme afirma Rosenfeld (2002), no teatro, é a personagem que, absorvendo as palavras do texto, passa a ser a fonte delas, aproximando-se do real. Assim, essa entidade “funda onticamente o próprio espetáculo”, permitindo ao homem viver e contemplar, por meio dela, a plenitude de sua condição.

Referências

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. 5. ed. revisada e atualizada. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

CAVALCANTE Júnior, Idelmar Gomes. *Inventário de uma memória consagrada: Benjamim Santos nos interstícios do teatro pernambucano (1960-1970)*. Tese (doutorado); Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades; Departamento de História. Programa de Pós Graduação em História Social, Fortaleza, 2017

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, figuras, cores, números*. Trad. Vera da Costa e Silva. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

GUINSBURG, Jacó; FARIA, João Roberto. LIMA, Mariangela Alves de. *Dicionário do teatro Brasileiro: temas, formas e conceitos*. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. JÚNIOR; Carlos Newton. *Ariano Suassuna: Almanaque Armorial*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

NASCIMENTO, Francisco Assis Sousa. *Teatro Dialógico: Benjamim Santos em incursão pela História e Memória do Teatro Brasileiro*. Tese (Doutorado em História Social) Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2009.

PALLOTTINI, Renata. *Dramaturgia: a construção do personagem*. São Paulo: Ática; 1989.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PRADO, Décio de Almeida. A personagem no teatro. In: CANDIDO, Antonio *et al.* *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2002, p. 81-102.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Antonio *et al.* *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2002, p. 11-49.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Introdução à análise do teatro*. Trad. Paulo Neves; Revisão da trad. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SANTOS, Benjamim. Bembém, estilo e bom humor. *O Bembém*. Memorial, p. 12. Ano 1, número 8. Publicação mensal. Parnaíba, Piauí: Sieart, 2008.

_____. Mulheres de Parnaíba de outrora: Bizinha, Chiquita Borges, as Roque, Edeméa, e Lourdinha Machado. *O Bembém*. Memorial, p. 12. Ano 2, número 13. Publicação mensal. Parnaíba, Piauí: Sieart, 2009.

_____. *Teatro infantil*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2018.

SOUZA, Eneida Maria de. *Janelas indiscretas: ensaios de crítica biográfica*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

UBERSFELD, Anne. *Para ler o teatro*. Trad. José Simões. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ZILBERMAN, Regina. Teatro para crianças e jovens: questões históricas e caminhos investigativos. In: GRAZIOLLI; Tadeu. (org.) *Teatro infantil: história, leitura e propostas*. Curitiba: Positivo, 2015, p.13-29.

O MARAVILHOSO NA LITERATURA INFANTIL: UMA ABORDAGEM EM A *CIDADE SEM SOL* DE LUCINDA NOGUEIRA PERSONA¹

THE WONDERFUL IN CHILD LITERATURE: AN APPROACH IN LUCINDA NOGUEIRA PERSONA'S *THE CITY WITHOUT SUN*

Adriana Maria Lucena da Silva²
Dionila Gomes Tavares³

Recebimento do texto: 20/07/2021

Data de aceite: 18/08/2021

RESUMO: Este trabalho visa analisar a obra *A cidade sem Sol* (2000) da escritora mato-grossense Lucinda Nogueira Persona sob a perspectiva do Maravilhoso na literatura infanto-juvenil. Entendemos que a Literatura Infantil é uma fonte enriquecedora de conhecimento e informação, e oferece um método prazeroso e lúdico para que as crianças possam enveredar no mundo da leitura. Evidencia-se nesta análise o quanto a literatura infantil está presente na contemporaneidade e como pode ser uma grande aliada no processo de conhecimento e humanização do leitor infanto/juvenil. O nosso trabalho tem embasamentos teórico dos autores Regina Zilbermam (2005), Tzvetan Todorov (2010), entre outros, a fim de ressaltar as imagens arquetípicas que compõem o imaginário infantil criado pela autora considerando a importância dos mitos e das simbologias que configuram uma assídua busca pela humanização e formação do ser leitor.

PALAVRAS-CHAVES: Literatura Infantil-Juvenil. Maravilhoso. Lucinda Nogueira Persona.

ABSTRACT: This work aims to analyze the work *The City Without Sun* (2000) by the writer from mato grosso do sul, lucinda noqueira persona, under the perspective of the marvelous in children's literature. We understand that children's literature is an enriching source of knowledge and information, and offers a pleasant and playful method for children to enter the world of reading. It is evident in this analysis how much children's literature is present in contemporary times and how it can be a great ally in the process of knowledge and humanization of children / youth readers. Our work is based on the theoretical foundations of the authors regina zilbermam (2005), tzvetan todorov (2010), among others, in order to highlight the archetypal images that make up the children's imagination created by the author considering the importance of myths and symbols that make up an assiduous search for humanization and formation of the reader.

KEYWORDS: Children And Youth Literature. Wonderful. Lucinda Nogueira Persona.

1 Lucinda Nogueira Persona nasceu em Araçongas, Paraná. É formada em Biologia pela UFMT e mestre em Histologia e Embriologia pela UFRJ. Professora aposentada pela Universidade federal de Mato Grosso, atualmente leciona na Universidade de Cuiabá. Já publicou os livros de poesia, *Por imenso gosto* (1995) - Prêmio especial no Concurso Cecília Meireles (1997) da UBE; *Ser cotidiano* (1998); *Sopa escaldante* (2001) - Prêmio Cecília Meireles (2002) da UBE e *Leito de Acaso* (2004). É autora de contos e crônicas, colabora com jorrais e revistas mato-grossenses. Integra antologias de poesia e contos.

2 Pós-graduação lato sensu em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura-Universidade Federal de Lavras-UFLA. Email: drykatalita@gmail.com

3 Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - UNEMAT- Cáceres/MT. Email: dionila.tavares@unemat.br

Introdução

A partir da década de 1980, a literatura infanto-juvenil adquire aspectos estilísticos relevantes, pois se percebem mudanças na linguagem, na estrutura da narrativa e na parte visual do texto. A criança é convidada a questionar e também participar de mudanças em seu espaço social, ou seja, surge a possibilidade de, além de entretenimento, a arte da palavra contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos pequenos leitores.

O que se percebe na contemporaneidade é que as histórias figuradas pela literatura infanto-juvenil são mais atraentes, vivas, divertidas sem deixar de lado o aspecto crítico e questionador que é preciso desenvolver nos sujeitos. Dentro desse panorama, Nelly Novaes Coelho estabelece três tendências da literatura infanto-juvenil são elas: A literatura realista - que pretende expressar o real, buscando testemunhar o cotidiano; informar sobre costumes, hábitos ou tradições populares; apelar para a curiosidade do leitor, explorando enigmas e mistérios; e preparar psicologicamente os pequenos leitores para enfrentar as dores e sofrimentos da vida. A literatura fantasista: que apresenta o mundo maravilhoso, criado pela imaginação, prevalecendo o lúdico, prevalecendo a ficção sobre a realidade. A literatura híbrida: é a mais fecunda de todas, pois une o real ao imaginário ou a fantasia; inserindo-se na linha do realismo mágico, onde o espaço básico é cotidiano e de repente entra, naturalmente, o estranho, o mágico, o maravilhoso. Conforme Todorov, o maravilhoso, encontra-se num mundo imaginário que transcende a realidade humana:

[...] o maravilhoso corresponde a um fenômeno desconhecido, jamais visto, por vir: logo, a um futuro; no estranho, em compensação, o inexplicável é reduzido a fatos conhecidos, a uma experiência prévia, e daí ao passado. Quanto ao fantástico mesmo, a hesitação que o caracteriza não pode, evidentemente, situar-se senão no presente. (TODOROV, 2008, p. 49)

No âmbito do maravilhoso encontramos um mundo transfigurado e subvertido, o que possibilita um certo grau de arbitrariedade na ação dos fatos, além disso, a temática da verossimilhança é intrínseco, visto que neste gênero,

os acontecimentos, mesmo que improváveis, não deixam de ser aceitável no universo ficcional, propondo então a capacidade de ambientes inverosimilhantes, contudo verossímeis. Desse modo, entendemos que as obras infanto-juvenis é essencial para a aproximação da criança com o texto, uma vez que possuem elementos lúdico sobreposto no texto, assim como por serem violadores no modo como o indivíduo se relaciona com o mundo, e no modo como que esse mesmo indivíduo se relaciona com os suas vontades, elementos que despertam alegria e afeto possibilitado por estas histórias.

Ressaltamos o maravilhoso, nos mais diversos contextos que estão dispostos longe da nossa percepção no que diz respeito a dicotomia espaço/tempo, ou cometida em espaço ermo ou indefinido na terra. Este sempre foi e continuará sendo um dos elementos mais significativos na literatura infanto-juvenil por causa de toda a simbologia implícita nas histórias, além de personagens encarregados por atuar no inconsciente, agindo lentamente a fim de auxiliar nos conflitos interiores algo natural nessa fase da vida da criança.

A pesquisa se baseia nas seguintes questões: De que forma o Maravilhoso se destaca na obra de persona? E como o universo infantil é reinventado pela autora, quais métodos são revistos para a criação desse mundo encantado? Sendo assim, uma das preocupações desta análise é mostrar como o texto literário infanto-juvenil contemporâneo, se preocupa com o universo lúdico e maravilhoso. Nossa intenção é pôr em destaque por meio de análise metodológica e bibliográfica, como a autora dispôs desse recurso a fim de contribuir e motivar a leitura de obras infantis.

A Cidade Sem Sol

A cidade se Sol é um conto narrado em terceira pessoa, a trama discorre em torno dos mistérios sobrenaturais que acontecem em Atlântida. A história da menina que adquiri poderes mágicos de materializar os significados das palavras. A narrativa conta as aventuras de Mariana, a protagonista, vive no período de férias, experiências mágicas de encantar e desencantar palavras a partir das instruções de um velho pescador, também conhecido como Velho do Mar. Figura mítica sobre a qual os moradores apresentam inúmeras explicações para seu

aparecimento em Atlântida, o enredo nos oferece vários momentos em que se caracteriza o fantástico-maravilhoso na linguagem, a descrição do jardim da casa em que Mariana fica em Atlântida, durante as férias, funciona como uma das entradas para esse tipo de manifestação.

A casa de Mariana, em Atlântida, ficava a uma certa distância do mar. Todas às vezes que chegava uma visita, acontecia uma coisa sobrenatural no jardim. As pétalas das flores caíam, formando um tapete colorido junto ao passeio. [...] Mais surpreendente ainda é que ao sair, a visita percebia que todas as flores estavam nos seus lugares, maravilhosamente inteiras, como se nada tivesse acontecido. (PERSONA, 2000, p. 13-14).

O que há na descrição desse jardim é um efeito irreal cuja manifestação não causa hesitação nem dúvida, mas pelo contrário dá ao leitor a sensação de naturalidade dentro da própria narrativa. Assim, manifesta-se o maravilhoso no enredo. Para Todorov (1992, p. 180): “[...] o maravilhoso implica que estejamos mergulhados num mundo de leis totalmente diferentes das que existem no nosso; por este fato, os acontecimentos sobrenaturais que se produzem não são absolutamente inquietantes.”

A narrativa, além de trabalhar o fantástico-maravilhoso, foi capaz de levar seu interlocutor a visualizar um quadro tão vivo e atraente do espaço da narrativa, consegue também, romper com a estrutura padrão da maioria das narrativas infanto-juvenis, bem como retomar aspectos de mistério, suspense e encaminhar o enredo para um final totalmente inusitado.

Assim, destacamos em primeiro lugar, como a autora estimula de forma impecável as palavras a fim de criar esse ambiente mágico mencionado acima, num segundo momento, vemos como o foco narrativo com o uso de analepses contribuiu para o enredamento do leitor; e por último, por que a expectativa do leitor foi quebrada quanto ao desfecho da narrativa.

O primeiro capítulo intitulado “Não era uma vez” o narrador onisciente, insiste em negar a condição mágica que transpõe a obra. Na quebra provável do “Era uma vez”, conhecida regra pela qual se inicia a grande maioria dos contos de fadas ele comunica: Não era uma vez Atlântida, isso mesmo, porque Atlântida

existe, não apenas no tempo e no espaço desta história, mas também no tempo e no espaço do mundo”. (PERSONA, 2000, p. 9). O narrador reage como se já previsse o questionamento do leitor, estabelecendo uma certa aproximação, confiança, credibilidade.

Na junção de estilos narrativos, que mostram elementos do passado e do presente, são reportados o tradicional e o contemporâneo, o dito e o não dito, o existe e o não existe. A história começa com a apresentação do ambiente e do espaço, reafirmando que a cidade não existe apenas na história, mas no mundo. A obra de Persona vai sendo construído e a negativa ao maravilhoso e ao mágico que se evidenciam por meio de descrições, convertem-se em método narrativo que modernizam a obra.

A narrativa prossegue, e mais uma atitude do narrador pode ser percebida - segredo da protagonista, que nem seu diário sabia, é revelado ao leitor - por intermédio da onisciência narrativa.

Mariana estava com 10 anos e guardava seus segredos a sete chaves. Havia um, realmente, que ninguém sabia, nem seus três amiguinhos de Atlântida, que eram os mais próximos, nem seu diário, conforme ela anotara. Era um segredo que a deixava feliz da vida. Na verdade, tratava-se de uma brincadeira incrível com a qual se divertia a valer. (PERSONA, 2000, p. 17).

Merece destaque também, a condição de transitar no tempo e espaço como elemento de efeito na história. Ao término da primeira parte, lemos: “Sem nenhuma resposta presente, bom será voltar ao passado de Atlântida. Quem sabe?” (p.10). Aqui, já de início, apresenta-se ao leitor uma possibilidade de viagem no tempo. E nas leituras dos capítulos seguintes, a sequência cronológica é interrompida. Evidencia-se a mudança do plano temporal comprovando a ação do narrador na construção da narrativa. “Tudo havia um ano antes quando ela tinha nove anos de idade. Foi numa tarde, Mariana andava sozinha [...]” (PERSONA, p. 17). Todavia, tal recurso ou técnica, conhecida com *flashback*, surge também no episódio em que Mariana conheceu o Velho do Mar e a brincadeira de encantar e desencantar as palavras.

Tudo havia começado a um ano antes, quando ela tinha nove anos de idade. Foi numa tarde, Mariana andava sozinha [...]. Depois de caminhar um longo trecho, chegou ao fim do povoado, onde já não havia nenhuma casa. Apenas uma cabana isolada podia ser vista. Aquela cabana pertencia ao velho Leandro, tratado por todos de Velho do Mar, porque era pescador. Ele tinha um modo engraçado, para não dizer esquisito, de aparecer e desaparecer dos lugares sem que as pessoas percebessem exatamente de onde vinha ou para onde ia. (PERSONA, 2000, p. 17).

Dito isso, colocamos em evidencia mais um recurso da escritora cuja técnica narrativa vai do apelo visual por intermédio de uso de cores: claras, escuras, fortes, fracas, vibrantes, algumas vezes colocadas de maneira antitética, a fim de realçar a imagem retratada; à escolha do narrador onisciente que, além de nos informar acerca de tudo sobre os personagens, embarca o leitor numa viagem no tempo/espaço com vistas a explicar fenômenos e comportamentos presentes na narrativa.

De todo modo, as histórias contadas na literatura infanto-juvenil, contemporânea elaboram cada vez mais a desconstrução de estereótipos estabelecendo-se na linha da paródia, da crítica social e da negação. Conforme a descrição das tendências recorrentes em nossos dias, o texto de Persona classifica-se como exemplo de literatura híbrida. A partir desse conceito, a narrativa é construída por meio de intertextualidades visto que a trama se inter-relaciona com os textos de Monteiro Lobato e o seu famoso pó de Pirlimpimpim e do mundo encantado dos contos de fadas clássicos. A esse respeito Marinho esclarece que,

No conto maravilhoso, uma das séries de características é a intertextualidade que, embora, não lhe seja exclusiva, vai sempre promover um diálogo entre várias histórias, marcadas por uma lógica própria na qual feitos extraordinários adquirem uma naturalidade muito particular dentro do contexto narrativo (2009, p. 12).

O mundo do faz-de-conta na história de Persona, perpassa o reino das fadas nesse caso representado pela concha rosada, pois permite que a criança seja transportada para outros lugares sem se deslocar fisicamente, visto que, esse

deslocamento se dá por meio da imaginação do leitor infantil não causando medo algum em quem deseja viajar pelo mundo da fantasia.

Todavia, é sabido que nessas narrativas personagens como fadas, príncipes, princesas, bruxas, reis e rainhas entre outros são característicos desse gênero literário. Contudo, Persona reorganiza o mito e o imaginário em seu texto, os elementos cristalizados da percepção e das coisas do mundo, são aspectos que conduzem o leitor a uma nova reestruturação de experiências existenciais.

A obra de Persona fundamenta-se de momentos pelos quais só é possível a compreensão dos fatos ocorridos na obra devido as lembranças do narrador. Só assim o leitor poderá acompanhar a trajetória da personagem, analisar os mistérios e surpresas que perpassam na história de Mariana personagem que tem seu nome formado por meio de dois substantivos Mar e Ana, sendo este último o nome de sua avó.

Na construção da narrativa, detalhes da vida de Mariana são apresentados. Sabemos que a menina vive rodeada por três personagens femininas, três gerações de mulheres da mesma família: a mãe Lílian, a avó Ana e a bisavó Cíntia. Todos os anos elas se reúnem na casa de verão da família, “uma casa branca como todas e de janelas azuis como poucas” (PERSONA, p. 13). Na casa da família ocorrem fenômenos estranhos coisas sem explicação. Como por exemplo quando o narrador nos conta que as flores do jardim caíam para formar um lindo tapete colorido, dando boas as visitas e logo depois voltavam para suas roseiras se nada tivesse acontecido. Pois é nesse ambiente, envolto de mistérios que nos é apresentado Mariana, personagem feminina, encantada pelo mundo das palavras e pelos seus significados. Logo, a trama narrativa que se constrói, está reproduzida a magia peculiar da letra, origem das coisas, força vital que alimenta o aspecto lúdico da arte de narrar: “Mariana sabia, desde pequenina, que cada coisa tinha seu nome. E havia nomes dos quais ela gostava de modo especial. Ela era uma grande adoradora das palavras e com elas, secretamente brincava” (PERSONA, p. 17).

Persona constrói toda a trama envolto de analepses e pelo foco onisciente do narrador como nos capítulos que mostram o envolvimento de Mariana com o velo do mar. O resgate dos eventos ocorridos um ano antes ressaltam o quanto a menina gostava de ouvir histórias fantasiosas contada por ele. A amizade entre

Mariana e o velho Leandro, faz com que ele conte para a menina o segredo de uma magia. Sendo que quem a controlar, poderá brincar com as palavras e com aquilo que elas representam. Nos capítulos que seguem, narram recomendações e ensinamentos para que a menina saiba desfrutar daquela magia.

-Você deverá procurar uma dessas conchas rosadas que tem uma manchinha branca em forma de estrela, veja, igual a esta que trago na corrente. Quando encontrá-la, embrulhe-a num pedaço de pano. Depois, com um martelo, vá quebrando, quebrando, até transformá-la em areia. Como suas avós fazem, triturando canela para os doces, entendido?

[...]

- Guarde a areia de concha numa caixinha, para ser usada aos poucos, isto é, quando você quiser encantar alguma palavra nova. O modo é simples, basta jogar, na direção do mar, um pouquinho da areia e fazer o pedido, recitando baixinho o seguinte:

Areia de concha,
Que devolvo ao mar,
Areia me ajude
À palavra encantar
(PERSONA, p. 18-19)

Mariana com todo esse poder em mãos recorrendo-se do artifício de jogar a areia mágica, como um pó de pirlimpimpim elemento que suspende as impossibilidades de situações, Mariana comete as mais incríveis aventuras com as palavras que até então ela desconhecia. A menina começou brincar com as palavras *Brisa*, *Bonança*, *Labirinto*, *Cometa*, *Pandega* e outras mais. Certa vez Mariana conheceu a palavra *Maremoto*, porém a sua avó lhe explicou o significado, a menina teve medo de brincar com algo tão perigoso.

A obra percorre em uma narrativa metalinguística e a função poética domina a história criando imagens surpreendentes. Dessa forma, Persona tece a sua trama de forma criativa, uma vez que a autora reafirma a importância das descobertas infantis e da força das palavras como afirma Bachelard (1989, p. 203) “[...] são chaves do universo, do duplo universo do cosmos e das profundezas da alma humana”.

Portanto, assim como num jogo de ideias e criação de significados, o recurso metalinguístico possibilita e expande o âmbito ficcional da narrativa.

A Cidade Sem Sol, traz uma reflexão sobre a representação e ação das palavras, além de gerar conflito e provocar a participação do leitor. Visto que o leitor assim como Mariana, descobre que a palavra é um instrumento vivo que renasce e se transforma a todo tempo. Ou seja, tudo é palavra, concreta ou abstrata, além disso, ela faz parte de um universo mágico e infinito trazendo o lúdico, apontando para a esteticidade do texto narrativo.

A partir do quinto capítulo intitulado “A palavra estranha”, o narrador apresenta Mariana já com 10 anos e estão de volta à sua casa em Atlântica. É o último dia de férias da família, e é justamente nesse dia que Mariana escuta uma palavra desconhecida que irá desencadear uma série de acontecimentos na trama. A palavra era lusco-fusco, a menina considerou-a nem feia nem bonita, mas estranha, e difícil de ser pronunciada. Mariana não sabia o significado dessa palavra, após passar o dia todo repetindo, ela procurou sua mãe, a fim de saber o que significava aquela palavra estranha. “O lusco-fusco é uma transição entre a claridade e a escuridão. Um pedacinho do tempo separando o dia da noite ou vice-versa” (PERSONA, p. 25). Durante a madrugada, a menina aparou arestas e no primeiro “clarão roxo-avermelhado no horizonte”, após aberta a janela do quarto “foi até a sua penteadeira, tirou da caixa uma porção da areia mágica e [...] jogou-a ao vento” e de novo falou as palavras de encantamento: “areia de concha/ que devolvo ao mar/ areia me ajude/ à palavra encantar” (PERSONA, p. 26).

Mariana estava cada vez mais fascinada com as palavras e com as possibilidades de encantá-las para brincar com o tempo. E queria brincar o mais rápido possível, visto que a magia só acontecia quando ela estava em Atlântida. A atração provocada pelas luzes, cores, sons e sombra manifestaram no céu, como vemos a seguir:

No céu as n'vens amontoadas pareciam castelos de algodão colorido. Que lindo! pensava ela. Os galos começaram a cantar em conjunto, e não alternadamente como sempre faziam. Mariana permaneceu firme em sua contemplação, até sentir os olhos pesados [...] (PERSONA, p. 26).

A partir desse momento, narrativa passa por complicações na trama uma vez que Mariana esquece de desfazer o encantamento pois é tomada por um sono profundo. A personagem é acordada pela avó na hora de ir viajar, e não se dá conta

de como estava o povoado de Atlântida, sem a luz do sol, em eterno lusco-fusco.

A personagem acorda em sua casa em Mantessol, e nem se lembra de que não havia desfeito o encantamento. Consciente do tinha feito Mariana vê os noticiários sobre a cidade e o que seu esquecimento resultou na paisagem de Atlântida. Pois a ausência de sol, afeta a vida de animais e plantas e consequentemente da vida humana. O narrador conta que;

As plantas e os insetos haviam sofrido curiosa modificação de cor. Os vários tons de verde, que antes predominavam as folhas e caules, foram desbotando, desbotando até se perder. As folhas adquiriram a cor de prata fosca. As borboletas imitaram as folhas prateadas, e os insetos, de um modo geral, cor de prata se tornaram. Não mais se viam os besouros azuis, e amarelos, nem as fabulosas joaninhas pintadas. Outros animais também perderam a cor. Os lagartos, originalmente verdes, apareciam como esbranquiçados mostrengos nos jardins destruídos (PERSONA, p. 31-32).

Toda confusão climática que estava acontecendo em Atlântida, só o velho do mar que sabia os motivos da desordem, contudo ele não podia desfazer a mágica, e aguardava ansioso a vinda de Mariana. Apenas do décimo capítulo intitulado “Voltando para Atlântida” a personagem convence sua família a voltar para Atlântida, mesmo sua mãe dizendo que não tinha mais nada lá para elas fazerem, Mariana disse que estava com saudades de seus amigos, pois já havia dois anos que elas tinham ido passar férias na cidadela, assim, Mariana poderia desfazer toda aquela situação.

No capítulo seguinte, o leitor passa ter ideia, de fato como está o estado real da cidade. “Atlântida possuía agora um ar tristíssimo. Estava imersa num gelado silêncio” (PERSONA, p. 35). Mariana fica apavorada com toda aquela situação em Atlântida corre para o seu quarto a procura da caixa da areia mágica. Porém a areia já não possuía a cor original, restava apenas cor estranha e sem vida. A menina percebeu que aquela areia não funcionava e decide procurar o velho do Mar. Mariana teve medo de enfrentar a ira do seu mestre, porém essa era a única maneira de desfazer o encantamento. Ao procurar o velho, a menina se dá conta que a cabana se encontra vazia e abandonada. Ela gritou, gritou, porém não ouvia nenhuma resposta, então ao perceber que a porta está aberta, Mariana decide

entrar na cabana. A garota fica encantada ao ver que as paredes da cabana, eram todas forradas de conchas cor-de-rosa, suficientes para fazer o pó mágico e acabar com aquele lusco-fusco.

Num canto da sala em uma mesinha, viu que tinha uma concha rosada solta, Mariana não teve dúvidas e pegou a concha que o Belho do Mar deixara pra ela. Depois de transformá-la em areia, jogou-a em direção ao Mar pronunciando os versos que quebrariam o encanto, e “Pedi o fim urgente do lusco-fusco e que Atlântida voltasse a ser feliz. A poeira da concha flutuou até o Mar e desapareceu” (PERSONA, p. 38).

Nesse momento o leitor imagina que Mariana conseguiu desfazer o encanto com seu abracadabra, porém, o narrador conta que seis horas depois Atlântida o lusco-fusco dá lugar a uma verdadeira escuridão até então nunca vista. “Uma escuridão sem lua, nem estrelas. Nada”. (PERSONA, p. 39). E apenas no penúltimo capítulo intitulada o “Fim do lusco-fusco”, que a cidade de Atlântida até então adormecida, desperta de seu sono após doze horas de escuridão.

A narrativa de persona, aponta para o estético poético, visto que todo a história, todos os personagens, e toda descrição dos espaços, são dispostos numa atmosfera lúdica, mágica e evolvente. Tudo o que acontece, as aventuras e ações são metáforas conduzidas por palavras. Logo, em meio a linhas leves, ou sinuosas o inesperado, o lúdico, inédito acontece, criando um conjunto de imagens. Assim sendo, o mundo de Mariana torna-se possível por meio da palavra, da força linguística que se materializa em toda trama. Desse modo, tem-se a autenticidade indiscutível quando se pensa na imagem poética produzida na literatura infanto-juvenil de Persona. A imagem coloca o leitor diante de uma realidade concreta.

De acordo com Octavio Paz (1982), a imagem em poesia possui uma “maneira própria de comunicação”, não envolvendo o conceito, mas a imagem mesma carregada de significado e instantânea demonstração, que permite expressar a experiência poética, humana, do mundo: “A imagem não explica: convida-nos a recriá-la e literalmente a revivê-la”. (1982, p. 137). O autor diz ainda que:

Convém advertir, pois, que designamos com a palavra imagem toda forma verbal, frase ou conjunto de frases, que o poeta diz e que unidas compõem um poema. Estas

expressões verbais foram classificadas pela retórica e se chamam comparações, símiles, metáforas, jogos de palavras, paronomásias, símbolos, alegorias, mitos, fábulas, etc. Quaisquer que sejam as diferenças que as separam, todas têm em comum a preservação da pluralidade de significados da palavra sem quebrar a unidade sintática da frase ou do conjunto de frases. (PAZ, 1976, p. 37-38).

Após a longa e temida escuridão, o lusco-fusco finalmente começa desaparecer: “E não demorou muito para que vissem a primeira promessa do sol: um leque dourado saindo do mar, na linha do horizonte [...]” (p. 43). A narrativa se aproxima do final, e Mariana decide ir a procura do Velho do Mar mas não o encontra. A cabana não já não estava lá, nem tão pouco o Velho. Nesse momento gera um estranhamento no leitor que passar a se perguntar onde está a cabana e o Velho do Mar? O narrador não explica nada e nem oferece respostas. Não há “soluções fechadas ou absolutas” (COELHO, 2000, p. 152). Esse mistério, Persona deixa para o leitor solucionar.

Mariana acorda com o chamado de sua avó Ana: “Vamos querida, levanta rápido, partiremos daqui a pouca para Mantessol. Já estamos atrasadas” (PERSONA, p. 46). Neste momento o leitor entende que tudo não passou de um sonho. Assim sendo, percebemos que em *A cidade sem sol*, o sonho é outra maneira de negar o maravilhoso e o encantamento provocado pelo sobrenatural. Haja visto que o âmbito do Maravilhoso, possui uma linguagem metafórica capaz de comunicar-se com o pensamento mágico nas crianças, algo que pode ser assimilado por meio das relações simbólicas que se manifestam nesses textos.

Estes significados simbólicos estão ligados aos eternos dilemas que ser humano enfrenta ao longo de seu amadurecimento emocional. Contudo, os episódios que formam na narrativa, a intervenção de ações mágicas e a sucessiva negação, nada mais é que um elemento articulador da estratégia narrativa, colocadas uma após a outra, sugerindo que o sonho e a chamada realidade que existe no tempo e no espaço da história, seja na verdade a mesma coisa.

Considerações Finais

A narrativa de Lucinda Persona analisada neste trabalho, partilham do mesmo fio discursivo composto pelo real e o imaginário. O espaço na narrativa como cidade litorânea priorizado pela autora, serve de palco para as ações da personagem, além de sugerir na trama um ambiente mais tranquilo, vida simples fora do agito das grandes cidades.

Partindo desse pressuposto, entendemos que a obra analisada possui todos os elementos que associam ao gênero maravilhoso. Mesmo que por outros meios sugere o despertar para o novo mundo, caracterizado pela busca de Mariana pelo fantástico e desconhecido mundo da palavra. A intervenção mágica da areia da concha, fator que suscita a transição de um estado para outro, sugere também o despertar para o mundo interior. A brincadeira com as palavras e as novas descobertas de significados viabiliza e amplia a narrativa ficcional. As proporções das palavras fator que marca o início da história e promove todas os imprevistos unem-se à grandeza sublimação, beleza e verdade dos elementos nomeados. Do reino encantado de Atlântida banhado pelas águas do mar e movimentado pela força particular das palavras, vem o encanto e a fascinação ante o aspecto lúdico do texto convidando a leitura e emocionando o leitor. Portanto, a obra de Persona, é enriquecida pelo diálogo intertextual visto que se aproxima cada vez mais dos contos de fadas, porém ao mesmo tempo, verifica-se uma reorganização do mito e do imaginário, dos componentes solidificados, do conhecimento das coisas e do mundo, fatores que possibilitam uma recomposição de experiências vividas pelo leitor.

Além disso, há aspectos no texto que dialogam com as obras de Monteiro Lobato, como por exemplo o pó mágico da concha. Logo, foi possível perceber que tanto a obra de Lobato como a de Lucinda, partilham do mesmo elemento da fantasia, mentor dos personagens ao mundo do maravilhoso, evidenciando que não existe barreira entre o real e o imaginário na literatura infanto-juvenil. Destacamos, que na obra analisada a autora conduz o leitor para outras esferas da imaginação, motivando-as a experimentar o lado encantado, intuitivo e analógico da natureza humana. Portanto, entendemos que Persona enxerga a criança como ser dotado de capacidades, de vontades e pensamentos próprios. Permitindo o

despertar e a curiosidade intelectual como processo de humanização do leitor.

A função poética domina a narrativa, produzindo imagens extraordinárias em frequente correlação entre significante e significado. No imaginário concretizado ao longo da trama, expondo ao mesmo tempo simplicidade criadora, audácia poética e comunicação adequada. Conhecer essa obra é adentrar na água densa dos sentidos metafóricos, entrelaçados, obscuros, complexos, míticos. A recompensa é a descoberta de um mundo de um faz de conta, simplesmente encantador.

Referências

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infanto/juvenil**. São. Paulo. Ática, 1991.

MARINHO, Carolina. **Poéticas do Maravilhoso no cinema e na literatura**. Belo Horizonte. Autentica Editora, 2009.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. Editora Brasiliense S/A, 1982. MENDES, N. F. Anhumã do pantanal: poesia da terra. Cáceres - MT, 1993.

MIGUEZ, F. **Na arte-manhas do imaginário infantil: O lugar da Literatura na sala de aula**. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

TODOROV, T. **Introdução a literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva S.A, 1992.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. 2 ed. Tradução de Olga Sawary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PAZ, Octavio. **Signos em rotação**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.

A OBJETIFICAÇÃO DA MULHER EM CONTEXTO DE GUERRA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE *MAYOMBE* E *OS CUS DE JUDAS*

THE OBJECTIFICATION OF WOMEN IN THE CONTEXT OF WAR: A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN *MAYOMBE* AND *OS CUS DE JUDAS*

Emanuelle Antunes Valente¹

Renata Beatriz B. Rolon²

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo realizar uma análise comparativa entre dois romances, revelando os pontos de convergências e divergências acerca da representação da mulher em contextos de guerra. A metodologia se baseia em uma análise comparativa seguindo os pressupostos da Literatura Comparada, a partir de Tânia Carvalhal (2006). O *corpus* é constituído pelos romances *Mayombe*, publicado em 1980, do angolano Pepetela, e *Os cus de Judas*, publicado em 1979, do português António Lobo Antunes. As narrativas selecionadas possuem um tema em comum: a guerra colonial em Angola. Os seus autores vivenciaram essa guerra, estabelecendo, dessa forma, um paralelo entre literatura e história. O foco da análise é a representação da mulher nas obras mencionadas, abordando, em específico, a objetificação e a violação do corpo feminino em contexto de guerra, além do silenciamento de suas vozes.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher. Objetificação. Guerra colonial. Angola. Literatura.

ABSTRACT: This work aims to realize a comparative analysis between two novels, revealing points of convergence and divergence about the representation of women in war context. The methodology is based on a comparative analysis, following the presuppositions of Comparative Literature, from Tânia Carvalhal (2006). The corpus is established for the “*Mayombe*” novels, published in 1980, by the angolano author Pepetela, and “*Os cus de Judas*”, published in 1979, by the portuguese António Lobo Antunes. The narratives selected have a common theme: the colonial war in Angola. These authors experienced this war, establishing a parallel between literature and history. The focus of the analysis is the representation of women in the aforementioned novels, specifically addressing the objectification of women, and the violations of the female body in a war context, beyond to silencing their voices.

KEYWORDS: Woman. Objectification. Colonial war. Angola. Literature.

¹Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes (PPGLA). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). E-mail: emanuelle.valente1998@gmail.com.

² Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes (PPGLA/UEA). Doutora em Letras – Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP). E-mail: rrolon@uea.edu.br.

Introdução

Ao longo dos anos, as mulheres têm buscado igualdade em relação aos homens. Foram necessárias muitas lutas para que houvesse algum avanço nessa questão. Em Angola, a predominância de um discurso androcêntrico, limitador das vozes femininas, impôs o silenciamento destas, resultado do conservadorismo europeu e de algumas tradições comunitárias locais.

Nesse contexto, no que tange à representação de personagens mulheres nas literaturas africanas de língua portuguesa, na literatura angolana especificamente, a hegemonia da voz masculina excluiu as representações que não fossem compatíveis com a voz dominante. Não por acaso, durante todo o período colonial predominou a manutenção de uma estética europeia que havia moldado o fazer literário local. Contudo, todo esse processo serviu de suporte para a reivindicação de uma nação liberta do domínio colonial. Em outras palavras, era o começo da busca por um fazer artístico/literário marcado pela angolanidade, fase decisiva para a literatura e para a história do país.

Após a conquista da independência, os autores envolvidos na luta, dentro e fora dela, continuaram envoltos em conflitos subsequentes. As guerras sangrentas, que marcaram os povos locais, determinam obras literárias que revelavam o horror dos massacres tribais, da pobreza, da fome e da violência, dramas presenciados principalmente pelas mulheres. Por isso, partindo dessa perspectiva, nosso artigo apresenta uma análise comparativa entre os romances *Mayombe*³, escrito entre os anos de 1969 e 1971 e publicado em 1980, do autor angolano Pepetela, e *Os cus de Judas*⁴, publicado em 1979, do português Lobo Antunes. Este último foi apontado pela crítica portuguesa como um dos primeiros testemunhos literários sobre a Guerra Colonial em Angola. Ao estabelecer a comparação entre as duas narrativas, discutimos como são representados os conflitos vividos pelas personagens em contexto de guerra. Interessou-nos revelar as divergências no modo com que os dois autores descrevem os processos de violação do corpo feminino, assim como outras traumáticas ocorrências sofridas por mulheres.

Dividido em três partes, apresentamos, primeiramente, os conceitos de literatura comparada sob a perspectiva de Carvalho (2006). Em um segundo

³ A edição utilizada por nós é a de 2018.

⁴ A edição citada no artigo é a de 2003.

momento, tratamos das questões da mulher objetificada pelo homem, mormente as mulheres negras em contexto de guerra. Por último, em uma terceira divisão, analisamos certos elementos comparáveis a partir dos pressupostos da teoria comparatista, expondo a questão da violação do corpo da mulher em contexto de guerra, o silenciamento de suas vozes e as novas representações de personagens femininas.

Um estudo comparativo entre as obras

A literatura comparada compreende diversas teorias e escolas literárias, pois o seu conceito é muito abrangente e há grande dificuldade em especificar qual seria a sua natureza, seus objetivos e seus métodos, uma vez que o método não antecede a análise, mas se constrói a partir dela. A crítica literária é responsável, muitas vezes, por colocar as obras em confronto e utilizar a comparação como recurso, simplesmente com o intuito de descobrir se os elementos são semelhantes ou não. “Em síntese, a comparação, mesmo nos estudos comparados, é um meio, não um fim” (CARVALHAL, 2006, p. 7).

Neste trabalho, ao buscar o elemento principal da análise comparada, observamos que nas duas obras selecionadas, *Mayombe* e *Os cus de Judas*, estão presentes pontos de convergência e divergência, referentes à questão da objetificação da mulher em contexto de guerra. Em seus estudos, Carvalhal (2006, p. 47) apresenta um alerta interessante sobre a possibilidade de um mesmo elemento ser diferente em sistemas diferentes, levando a crer que um elemento extraído do seu contexto original e inserido em outro contexto pode alterar a sua função inicial e a sua natureza. Para a pesquisadora:

Tal constatação muda a compreensão do comparativista que persegue um tema, uma imagem ou mesmo um simples verso ao longo de diferentes textos. Ela o faz considerar não mais apenas o elemento em si, mas a função que ele exerce em cada contexto. Enfim, graças a isso, o elemento rastreado é o mesmo, sendo já outro por força da nova função que lhe é atribuída. (CARVALHAL, 2006, p. 47).

Desse modo, textos que abordam uma mesma temática, mas escritos

em diferentes perspectivas, podem apresentar diferentes noções sobre um mesmo elemento. Criar um diálogo entre eles transforma-se em um processo mais trabalhoso, pois deve-se levar em consideração as estruturas textuais e extratextuais. Ainda que tratem do mesmo tema, não é sempre possível considerar a influência de uma obra sobre a outra. As semelhanças são compreendidas como novas abordagens, utilizando semelhantes problemáticas, principalmente vindo de dois autores que presenciaram os acontecimentos e os representaram, a partir de visões e estéticas próprias.

A questão da influência, ou dependência cultural, foi uma perspectiva importante para os estudos comparados até meados do século XX, período em que passou a ser problematizada. Ao estabelecer analogias ou semelhanças entre obras de diferentes países, instalavam-se “débitos” da obra mais recente para com a produção que a antecederia, em uma forma de demarcar a superioridade ou dominância de uma cultura sobre a outra. O campo teórico, contudo, apresentou e estimulou a construção de outros olhares acerca das obras e dos seus respectivos autores. Há o caso da diferença que não é mais somente a contraposição da analogia, mas sim um recurso de afirmação de identidade cultural. Assim, o contraste é um outro meio possível para os comparativistas pois “comparar é contrastar. Ou é também contrastar” (CARVALHAL, 2006, p. 77). Calcando-nos nessas ideias, a atividade de análise de nossa pesquisa baseia-se no contraste entre as duas obras referente ao elemento selecionado no *corpus*.

Objetificada e violada: a mulher em contexto de guerra

A mulher passa, há muito tempo, por uma espécie de rebaixamento ou questionamento natural do seu valor, tudo isso devido ao patriarcalismo instituído nas sociedades desde o seu princípio. O modelo de sociedade em que estão inseridas preconiza a concepção de que “a mulher possuía seu horizonte limitado ao lar, a qual aspirou ao cargo de ‘rainha do lar’, enfatizando o tripé mãe – esposa – dona de casa. A crença de uma natureza feminina propunha à mulher a vida privada: casar, ter filhos e educá-los” (MALUF; MOTT, 1998, p. 373).

Em contrapartida, a discussão e o avanço das políticas de igualdade de gêneros, principalmente propostas pelo movimento feminista em suas mais

diversas ramificações, dá à mulher uma possibilidade de se estabelecer em diferentes áreas da sociedade. Contudo, mesmo que certo espaço esteja sendo conquistado, a mulher ainda sofre com violências diárias. A desigualdade salarial, o questionamento da sanidade e da competência, o assédio, a violência psicológica e sexual e o feminicídio, entre outras violências, são situações que normalmente são ocasionadas por homens ou por causa deles.

Objetificar a mulher é só mais uma forma de infligir-lhe a violência. O corpo feminino há muito tem sido desrespeitado e subjugado ao prazer masculino. “O conceito de objetificação teve início na década de 70, mas não é um fenômeno novo. O termo objetificação consiste em analisar alguém no nível de um objeto, sem considerar seus atributos emocionais e psicológicos” (LOURENÇO; ARTEMENKO; BRAGAGLIA, 2014, p. 5). A maneira de vestir, ou a forma amigável de tratamento, é facilmente distorcida por grande parte do público masculino e entendida como convite ao contato corporal que, na maioria das vezes, é indesejado e invasivo. Se, por um lado, as mulheres já são subjugadas de maneira geral ao homem, por outro lado ainda existe o aspecto racial que maximiza a situação. A mulher negra é colocada em último lugar, em uma espécie de pirâmide desigualitária, que a condena a percorrer um caminho muito mais longo em relação ao restante da sociedade. Nesse sentido, Spivak (2010, p.17), ao afirmar que o discurso do subalterno é obliterado, adverte que “a mulher subalterna encontra-se em uma posição ainda mais periférica pelos problemas subjacentes às questões de gênero”. E continua: “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 2010, p. 17).

No contexto de países colonizados, tudo é ainda mais forte, pois, pensando de maneira poética e simbólica, as terras estavam ali virgens e férteis, com uma sensual selvageria que engrandecia os olhos do colonizador. Essas características eram associadas à mulher negra e/ou indígena, encontradas nessas terras. Mulheres que sofreram a violação dos seus corpos, em uma visível oposição em relação à imagem imaculada, quase santificada, da mulher branca que permaneceu em terras europeias. Em outra perspectiva, o colonizador branco toma a mulher negra para reafirmar sua rivalidade com o homem negro, uma forma de humilhá-lo usando a mulher como mero objeto. “Assim, os corpos

de mulheres negras fornecem o conjunto de atributos que permite configurar discursivamente mesmo as relações de poder entre homens, brancos e negros, ou do homem branco sobre a mulher branca” (MARTINS, 2019, p. 2).

Nos países do continente africano, especificamente os de língua portuguesa, onde o povo é majoritariamente negro, com ressalvas à mestiçagem ocasionada pela colonização europeia, a mulher é relegada ao papel de desempenhar as funções de dona de casa, mãe, lavadeira, entre outras. Talvez seja a recente libertação do colonizador que dificulte a possibilidade de ascensão de mulheres ao poder – mesmo que muitas delas tenham tido papel importante na luta armada, por exemplo. Como defende Martins (2019, p. 3), “mais uma vez os corpos nus de mulheres negras são manuseados como um instrumento discursivo fundamental de um poder que agora é negro, mas permanece masculino e patriarcal, e que igualmente as objetiva, domina, expropria, controla e violenta”.

Em contexto de guerra, tudo se intensifica. Se antes a mulher era tratada como mercadoria ou objeto, nessa situação atípica, em que a violência está por toda a parte, além das várias situações de sofrimento, ela tem de se calar, ficando então cada vez mais silenciada. O papel feminino é esmagado pela dicotômica concepção da tradição que lhe foi imposta e a modernização que desponta. Segundo Spivak:

Entre o patriarcado e o imperialismo, a constituição do sujeito e a formação do objeto, a figura da mulher desaparece, não em um vazio imaculado, mas em um violento arremesso que é a figuração deslocada da “mulher do Terceiro Mundo”, encurralada entre a tradição e a modernização. (SPIVAK, 2012, p.157).

Dessa forma, ambos os lados em conflito relegam às mulheres um lugar de submissão e violência gratuita, visando ao prazer e à satisfação masculina. Na literatura, a representação da mulher demonstra grande ligação com a realidade, principalmente nas obras literárias que têm como temática períodos de guerra, justamente por representar a mulher, em sua maioria, a partir de uma visão androcêntrica, culminando no apagamento da figura feminina ou no silenciamento de suas vozes.

Mayombe e Os cus de Judas: olhares sobre a figura feminina

As obras literárias com a temática da guerra colonial angolana possibilitam a compreensão do período dos conflitos na recente nação. Os autores escolhidos exerceram papéis reais na guerra e, a partir disso, escreveram seus romances. Pepetela, autor, guerrilheiro vinculado ao MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), esteve presente tanto na luta armada quanto no exercício de reconstrução da nação, com funções no Estado. Em outra vertente está o autor português António Lobo Antunes, médico psiquiatra, enviado junto ao exército português para Angola. Dessa forma, temos os dois lados do conflito em questão: o dos angolanos e o dos portugueses.

Em *Mayombe*, de Pepetela, a guerra é narrada a partir da visão dos angolanos. O romance revela a história de um grupo de guerrilheiros ligados ao MPLA que, além de lutar contra o exército português, ainda têm que lidar com os seus dilemas pessoais. Nesse prisma, estão as questões tribais, fator a ser superado para que o funcionamento do grupo ocorresse e, que assim, obtivessem êxito em sua jornada pela libertação de Angola. Em *Os cus de Judas*, de Lobo Antunes, o foco está em um único personagem: um médico/soldado português retornado, que está tomado pela melancolia e tristeza. Tais sentimentos são resultantes das consequências da guerra, dos conflitos revividos por ele, no momento em que decide contar as suas memórias à uma mulher em um bar.

No que diz respeito à presença da figura feminina, do corpo, em textos que narram histórias de guerras, ressaltamos que esses são utilizados como meros objetos em favor do homem, do soldado. Em *Os cus de Judas*, desde o princípio, a mulher é somente interlocutora. Além do fato de que, no decorrer da narrativa, ela irá satisfazer o protagonista sexualmente, não sabemos nada sobre a personagem mulher. A ela não é dada voz, somente ouve o que o homem tem a dizer. No decorrer do romance, encontramos a seguinte passagem:

Escute. Olhe para mim e escute, preciso tanto que me escute com a mesma atenção ansiosa com que nós ouvíamos os apelos do rádio da coluna debaixo do fogo [...] escute-me como eu me debrucei para o hálito do nosso primeiro morto na desesperada esperança de que respirasse ainda, o morto que embrulhei num cobertor e coloquei no meu quarto (ANTUNES, p. 70).

Ao longo da narrativa, existem diversos trechos que comprovam como as mulheres negras, presentes nas memórias dos soldados, são as subjugadas, normalmente sendo as “lavadeiras”, as “empregadas”, as “putas”. São elas responsáveis por satisfazê-los, recebendo em troca pouquíssimo ou nada. Essas mulheres, além de sofrerem com a colonização e com os impactos desse sistema de dominação, têm os seus corpos violados por estrangeiros que se denominam superiores e impõem-lhes a sua cultura, porque a consideram melhor, conforme se observa nos trechos que seguem.

[...] pela primeira vez o tenente, confidencial, abriu a carteira para me mostrar a fotografia da criada, e revelou, recostando-se para trás no assento de ferro por demais exíguo para as suas omoplatas enormes, o produto sintético das meditações de uma vida: – Sopeira em que o patrão não se ponha nunca chega a criar amor à casa. (ANTUNES, p. 46).

O tenente gabava-me os méritos da criada num extasiamento de milagre. O comandante procurava os seios macios como uvas das adolescentes, remexendo-lhes os panos dos vestidos. (ANTUNES, p. 172).

[...] e as lavadeiras, com a roupa pronta embrulhada em panos coloridos, deixavam que os soldados lhes corressem a mão pelos rins, pelas costas, pelo peito, sob o enorme e denso e fixo sol de Angola, enquanto escarneciam, conversando umas com as outras, do desejo ansioso dos brancos, do seu desajeitamento e da sua pressa. (ANTUNES, p. 179).

Nesse romance, os abusos são apresentados de forma naturalizada. As mulheres não se impõem. Aceitam o tratamento que os oficiais e soldados destinam a elas. Não há, ao longo da narrativa, momentos em que se revela a importância do papel da mulher no conflito, como combatente ou como ser social, principalmente porque não são apresentadas mulheres lutando ou agindo em causas organizadas.

Em *Mayombe*, contudo, temos outra perspectiva. A obra, escrita por um colonizado e publicada pela primeira vez em 1980, ou seja, apenas cinco anos após a independência de Angola, apresenta as personagens femininas por outro viés. Na narrativa de Pepetela, elas recebem nomes e têm participação relevante

na vida dos guerrilheiros e, sobretudo, na guerrilha. Uma delas, Ondina, pertence ao MPLA e possui certo destaque na narrativa. Essa personagem exerce o papel de mulher com interesse amoroso. Segundo Sarteschi (s/p, 2011), o papel feminino causa certo desequilíbrio nas relações masculinas do romance, uma vez que Ondina trai o seu noivo, Comissário Político, com outro guerrilheiro e possui um envolvimento com o Comandante Sem Medo. Sua figura, entretanto, não fica restrita a envolvimento amorosos com homens. Os seus ideais e princípios estão em primeiro lugar. Ondina decide terminar o relacionamento com o noivo e espera ser transferida, o mais breve possível, para outra base do movimento a fim de não deixar que essas questões interfiram na luta.

Sobre mim, que decides? – Eu nada. Espero instruções.

– Não fizeste um relatório sobre a decisão do João? – Não faço relatórios sobre assuntos pessoais.

Mas não é pessoal, Sem Medo. Podias mandar dizer que o João aceitou a separação. Já não haverá nada que faça a Direção retardar a minha partida.

Queres partir, Ondina?

Que estou a fazer aqui? Ao menos que me castiguem e mandem para o Leste! (PEPETELA, p. 183).

No romance, a personagem feminina rompe certos paradigmas solidificados pois, no momento em que seu noivo vai tirar satisfações sobre a referida traição, Ondina não recua, não se intimida diante da figura masculina. Ela expõe suas vontades, principalmente em se tratando de questões sexuais. Assume e expõe a sua condição de sexualizada, além de reafirmar ter segurança nas suas decisões, incluindo colocar um ponto final no relacionamento com o noivo. Em contrapartida, entre as tomadas de decisões da personagem, há um trecho da narrativa em que o comportamento presente nas sociedades patriarcais, tradicionais e conservadoras, fica evidente. Ondina é violada pelo ex-pretendente. Ele não aceita o término da relação e insiste em manter relações à força. Ela reluta, mas é vencida pelo cansaço e pela força física masculina, que é superior. Tal demonstração reafirma o quão implacável é a sociedade dominante, com aquelas

que tentam se afirmar como seres sociais.

– Não, João, é inútil. Eu não gosto de ti, compreendes? Quando compreendes isso duma vez? Eu não gosto de ti, não te quero mais.

A voz alterada dela fez enfurecer o Comissário. – Não é verdade! Eu sei que não é verdade.

O Comissário abraçou-a com violência, apertou-a de encontro a si. Ela tentou fugir mas ele fez força. Beijou-lhe os lábios, quase mordendo. Ondina gemeu. Ele acariciou-a brutalmente, depois derrubou-a sobre a cama.

– É melhor não, João.

O vestido voou com o puxão dele. Ele despiu-se rapidamente, dominando-a, enquanto ela se debatia.

– Vou-te provar que me gramas.

Ele foi brutal, sem se importar que ela gozasse. Ondina ficou deitada, os olhos fechados, as coxas na mesma posição, enquanto ele se levantava num repelão, já arrependido. [...] O amor foi menos brutal, da segunda vez. (PEPETELA, p 165-166).

Curiosamente, em trechos anteriores da narrativa, o próprio noivo de Ondina, Comissário Político, tem uma conversa com o Comandante justamente sobre a questão da mulher e o seu estigma de submissão. Eles compreendem que a mulher, ao longo do tempo, foi inferiorizada em relação ao homem, mas o reconhecimento não impede a manutenção de atitudes brutais, tampouco a permanência da submissão feminina.

– Isso vem do papel social da mulher – disse o Comissário. Numa sociedade em que o homem controla os meios de produção, onde é o marido que trabalha e traz o dinheiro para casa, e natural que a mulher se submeta à supremacia masculina. A sua defesa social é a submissão familiar

– No geral é isso. Mas há mulheres que se não submetem, que encontram no amor o contrapeso a essa inferioridade

social. E mesmo sem trabalhar, estando dependentes economicamente, são capazes de jogar taco a taco com o homem. Seria aliás essa a sua melhor defesa.

– São exceções. Repara que há séculos de submissão. Isso marca. (PEPETELA, p. 150).

Apesar das personagens Comandante Sem Medo e Comissário Político, que possuem uma posição de liderança na luta, perceberem alguma transformação da mulher submissa para àquela que busca sua liberdade social e sexual, o engessamento que o conservadorismo instrui e que foi repassado culturalmente pelos colonizadores europeus interfere na total desconstrução do homem guerrilheiro angolano, fator que impede a mudança no comportamento das personagens no romance. O estigma social androcêntrico advindo da Europa colonizadora é inserido na África colonizada; porém o novo ambiente político-cultural proporciona uma reformulação no tratamento do assunto, pois este é um povo muito mais politizado e consciente das transformações nas mulheres e do seu papel social. Segundo Silva (2020, p. 26), a construção das personagens femininas na literatura de Pepetela “segue uma tendência diferenciada daquela que havia na narrativa literária do passado, muitas vezes surpreendendo o leitor familiarizado com as recorrentes representações da mulher em formatos tradicionais de mulheres-objeto, envolvidas em opressão de gênero”. Para a pesquisadora:

A crítica literária irrompe nesse contexto com a intenção de desestabilizar conceitos ideológicos e tradicionais da figura feminina na literatura até então produzida e passa a agir no sentido de possibilitar a representação de perspectivas sociais que o cânone literário masculino não foi capaz de evidenciar, descortinando a história tradicional e sexista da representação da mulher no campo da literatura e permitindo, desse modo, a releitura e a revisão dos registros e, conseqüentemente, a inclusão de vozes antes marginalizadas. (SILVA, 2020, p. 27).

Essas obras são importantes por mostrarem as representações dos ideais de dois povos, em lados opostos, acerca das mulheres. No que concerne ao que foi analisado no decorrer dos romances selecionados, as diferenças são maiores

do que as semelhanças. A objetificação da mulher é encontrada nas duas obras, porém mais assinalada no romance de Lobo Antunes. De modo geral, é necessário um olhar atento para os escritos que remontam ao passado colonial e aos conflitos vividos em tempos de guerra. É preciso buscar novas leituras e nova configuração da mulher na literatura de Angola, reiterando as perspectivas de resgate e de valorização de personagens femininas nas lutas de libertação e na vida social local.

Considerações finais

O conjunto de dois autores renomados em suas nacionalidades, Pepetela em Angola e António Lobo Antunes em Portugal, tratando de uma guerra colonial que envolve ambos os países, abre um grande expoente de possibilidades para análise, especialmente porque, para além da ficção, essas obras representam a história.

Neste trabalho, constatamos que as representações femininas no romance de Lobo Antunes espelham o ideário europeu da época, em que a submissão e a subjugação eram a sina das mulheres, tanto portuguesas, quanto angolanas, mas em diferentes perspectivas para a mulher branca e para a mulher negra. No romance de Pepetela, é possível notar, em certos momentos, semelhanças e contrastes com aspectos da cultura europeia portuguesa que foi entreposta ao povo local. Ao mesmo tempo, no entanto, apresentam-se novas perspectivas sobre essa questão.

Compreendemos que, em *Os cus de Judas*, a voz e a presença masculina são privilegiadas em detrimento da feminina, assim como em *Mayombe*. Mas se, por um lado, temos uma escrita mais fechada e conservadora, por outro lado temos, no romance de Pepetela, uma abertura para o fazer literário que surge do seio da luta pela libertação de Angola e incorpora novas formas de representação do feminino, ou seja, esse país que tanto sangrou vislumbra uma nova fase para sua história e literatura.

Neste artigo, expusemos questões importantes ao discutirmos uma temática que diz respeito a qualquer sociedade que restringe a mulher à condição de marginalizada, de subalterna. A máquina colonial promoveu narrativas de objetificação do ser colonizado. Acionou mecanismos que fortificaram o

silenciamento da mulher, subordinada tanto pelo patriarcado quanto pelo próprio colonialismo. De todo modo, as leituras dos dois romances são convites para pensarmos no fato de que a literatura é instrumento eficaz na construção da identidade do excluído, sendo então capaz de motivar transformações.

Referências

ANTUNES, António Lobo. **Os cus de Judas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

BEZERRA, Rosilda Alves; SOUZA, Francisca Zuleide Duarte de. A mulher moçambicana e sua relação com a guerra em Ventos do Apocalipse, de Paula Chiziane. **Mulemba**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.35520/mulemba.2014.v6n10a5000>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada**. 4. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Ática, 2006.

LOURENÇO, Ana Carolina Silva; ARTEMENKO, Natália Pereira; BRAGAGLIA, Ana Paula. A “objetificação” feminina na publicidade: uma discussão sob a ótica dos estereótipos. *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE INTERCOM SUDESTE, 19., 2014, Vila Velha, ES. **Anais [...]**. Vila Velha, ES: UVV, 2014. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/sudeste2014/resumos/R43-1169-2.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. *In*: SEVCENKO, Nicolau (org.). República: da belle époque à era do rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 367-421.

MARTINS, Catarina Isabel Caldeira. Corpos nus de mulheres negras: eixos poéticos e políticos da escrita de mulheres africanas lusófonas. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n158880>. Acesso em: 15 dez. 2020.

PEPETELA. **Mayombe**. 2. ed. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

SARTESCHI, Rosângela. A personagem feminina em Mayombe, de Pepetela: os limites da transformação. **Benfazeja**, v. 1, n. 5, 2011. Disponível em: http://benfazeja.blogspot.com/2011/01/personagem-feminina-em-mayombe-de_9623.html. Acesso em: 10 jan. 2021.

SILVA, Dayane Themotheo da. A geração da utopia: reflexão sobre a figura feminina como proposta de revisão da história de Angola. *In*: ROLON, Renata B. B. (org.). **Resistência e subjetividade nas literaturas africanas de língua portuguesa**: estudos críticos em novas vozes. Manaus: Editora UEA, 2020. p. 17-63.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

OPRESSÃO E RESISTÊNCIA NA OBRA “HIBISCO ROXO”: A TRAJETÓRIA DA PERSONAGEM KAMBILI

OPPRESSION AND RESISTANCE IN THE NOVEL “PURPLE HIBISCUS”: THE TRAJECTORY OF THE CHARACTER KAMBILI

Franciane Conceição da Silva¹
Yve Almeida Leão²

Recebimento do texto: 05/09/2021

Data de aceite: 02/10/2021

RESUMO: O objetivo do presente trabalho é apresentar a obra *Hibisco Roxo* (2011) da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, analisando a construção da identidade da narradora-personagem Kambili, a partir das violências sofridas por ela, problematizando os campos de dominação no processo de exploração colonizador/colonizado que influenciam nas relações de gênero. A literatura pós-colonial busca criar espaços para que a voz discursiva passe da perspectiva do colonizador para o colonizado à luz das experiências e dos saberes desse sujeito subalternizado num contexto territorial de colonialidade. Numa perspectiva colonialista, a questão da mulher é ainda mais complexa. Para embasar teoricamente esse estudo, recorreremos a SPIVAK (2012) e a concepção de colonialismo de Oyèrónké Oyèwùmí (2021).

PALAVRAS-CHAVE: Hibisco Roxo. Personagem. Colonialidade. Violência. Relações de Gênero.

ABSTRACT: The aim of this paper is to present the work *Hibisco Roxo* (2011) by Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, analyzing the construction of the identity of the narrator-character Kambili, from the violence suffered by her, problematizing the fields of domination in the process of colonizer/colonized exploitation that influence gender relations. Postcolonial literature seeks to create spaces for the discursive voice to move from the perspective of the colonizer to the colonized in the light of the experiences and knowledge of this subalternized subject in a territorial context of coloniality. From a colonialist perspective, the issue of women is even more complex. To theoretically support this study, we will use SPIVAK (2012) and Oyèrónké Oyèwùmí's conception of colonialism (2021).

KEYWORDS: Purple Hibiscus. Character. Coloniality. Violence. Gender Relations.

1 Universidade Federal da Paraíba. Professora Adjunta do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Doutora em Letras -Literatura de Língua Portuguesa.

2 Universidade Federal da Paraíba, área de Letras/ Português.

Considerações Iniciais

Um ponto relevante a se pensar quando estudamos as literaturas africanas é a existência de uma voz que precisa contar sua história, rememorar os fatos de sua cultura e reivindicar direitos. A literatura pós-colonial busca criar espaços para que a voz discursiva passe da perspectiva do colonizador para o colonizado à luz das experiências e dos saberes desse sujeito subalternizado num contexto territorial de colonialidade.

Para Spivak (2010), “a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido (a)” (SPIVAK, 2010, p. 8). Para além disso, a autora afirma ainda que para a mulher a situação é ainda pior por se encontrar numa posição mais periférica em razão de questões de gênero, isto é, “no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 2010, p. 85).

A questão da mulher, numa perspectiva colonialista, é ainda mais complexa. A socióloga nigeriana Oyèrónké Oyèwùmí (2021) afirma que, tendo sido a história de colonizado e colonizador contada predominantemente de um ponto de vista masculino, a mulher aparece nesse contexto de forma secundária, apesar dos efeitos da colonização terem alcançado tanto homens como mulheres. Todavia, a mulher encontra-se mais envolta nesse processo de subordinação colonialista por ter sofrido opressão tanto pela raça como pelo gênero.

O objetivo do nosso trabalho é apresentar a obra *Hibisco Roxo* (2011), primeiro romance da escritora Chimamanda Ngozi Adichie, no que tange à construção da identidade da narradora personagem Kambili, a partir das violências sofridas por ela, problematizando os campos de dominação no processo de exploração colonizador/colonizado que influenciam nas relações de gênero. O presente estudo possui um caráter descritivo bibliográfico, no qual optamos pela abordagem teórico-crítica do corpus literário proposto.

Chimamanda Ngozi Adichie nasceu na Nigéria, autora de inúmeras obras traduzidas para mais de trinta línguas - romances premiados como *Meio Sol Amarelo* (2008) e *Americanah* (2014) – e é na contemporaneidade uma das mais

lidas escritoras a abordar a condição da mulher africana em seu contexto histórico social e suas estratégias de sobrevivência.

Em *Hibisco Roxo*, a protagonista Kambili é quem conta essa história de como os processos da colonização podem ser devastadores na vida das mulheres. A narrativa se dá nesse contexto de independência recente da Nigéria do colonizador britânico; contudo os preceitos culturais, de educação, de religião e de língua são perpetuados por Eugene, o pai de Kambili, numa formação familiar patriarcal de dominação e submissão das mulheres.

Nesse contexto, nossa análise terá por foco problematizar a violência contra as mulheres como efeito da colonização e como as esferas de dominação se relacionam e marcam a identidade da personagem Kambili, como efeito do processo de colonização, entendendo como as violências sofridas pela narradora do romance tangenciam a narrativa.

Análise do *Corpus Literário*

Na narrativa, a violência marcada num contexto social de pós-colonização contemporiza com a violência doméstica praticada pelo pai, Eugene, contra a narradora protagonista Kambili, adolescente de 15 anos. Ela vive com seu irmão Jaja e sua mãe Beatrice nesse contexto de violência patriarcal, justificado num discurso religioso cristão, incorporado à cultura africana pelos brancos europeus, através de uma política do silenciamento e da assimilação da cultura do colonizador.

A personagem é da elite nigeriana, tendo a figura do pai Eugene como o dominador que aprendeu com os processos de colonização o controle de seus subalternos, dentre eles, as mulheres. As formas de dominação exercidas pelo patriarca vão da violência física com espancamentos, à violência psicológica e à dominação religiosa. Esse grupo social familiar ao qual pertence Kambili tenta distanciá-la de outros lugares sociais que não sejam a própria família nuclear, a escola ou a igreja católica, com o fito de construir a sua identidade de acordo com os costumes britânicos exaltados pelo pai e apagar sua cultura tradicional de seus antepassados igbos.

Essa adoção ao cristianismo e rejeição ao culto tradicional do povo

africano fica ainda mais visível à medida em que o pai da personagem Kambili a afasta de seu avô, que professa a fé na religiosidade de tradição igbo, distanciando a personagem de sua ancestralidade por acreditar ser pecado estar em contato com uma religião que ele considerava pagã. Eugene repudia a prática ancestral e pré-colonial, rejeitando o seu próprio pai, o que desencadeia a violência física contra a adolescente com a finalidade de “livrá-la” do pecado.

É perceptível na obra o caráter devastador da religião católica cristã, fundada pela colonização britânica no território nigeriano. O personagem Eugene, pai de Kambili, é a figura da “alteridade colonial – o artifício do homem branco inscrito no corpo do homem negro” (BHABHA, 1998, p. 04). Esse personagem assimilou a cultura e a religião europeias, absorveu a imagem inferiorizada criada pelo colonizador, incorporou a cultura ocidental a partir da educação recebida na escola das missões e construiu sua identidade a partir dessa diferença do que ele realmente é e o que o separa dos costumes eurocêntricos, tentando se igualar a eles para ser reconhecido como sujeito e se beneficiar nessa sociedade ainda marcada pela colonização.

Frequentemente Kambili se apresenta silenciada, não podendo se posicionar, como efeito da dominação que atravessa o seu corpo: “as palavras dos meus livros de escola continuaram a virar sangue sempre que eu tentava lê-las” (ADICHIE, 2011, p. 43). Mais que isso, a violência psicológica paterna se fazia presente mesmo em sua ausência:

- Estamos indo pegar Papa-Nnukwu, ele vai com a gente – disse tia Ifeoma.

Senti um frio na barriga e olhei para Jaja. Ele me encarou. O que íamos dizer a Papa? Jaja desviou o olhar; ele não tinha uma resposta (ADICHIE, 2011, p. 89).

Não é difícil perceber que os preceitos de dominação já estavam arraigados em ambas as personagens, no silenciamento de uma e na violência do outro. Em uma palavra: os efeitos da dominação do pai sobre a filha é antes uma dominação de uma cultura sobre a outra.

Nsukka é a cidade onde mora Ifeoma, tia da narradora. Apesar de ser uma mulher vivendo numa sociedade que ainda sofre as consequências de uma

colonização recente, Ifeoma é uma mulher forte, falante, professora universitária, cria os filhos sozinha, vive em uma casa onde a cultura e a religião tradicional igbo coexiste com a cultura do colonizador inglês, o que proporciona um novo horizonte de expectativas para Kambili no momento desse contato com a tia e os primos, numa relação de alteridade.

A personagem descreve a tia como uma mulher de altivez, coragem e destaca as diferenças dela em relação às outras mulheres com quem Kambili estava acostumada a relacionar-se, o que lhe causava espanto:

Toda vez que tia Ifeoma se dirigia a Papa, meu coração parava e depois começava a bater de novo, freneticamente. Era por causa daquele tom atrevido (ADICHIE, 2011, p. 85).

A entrada da tia Ifeoma na vida de Kambili lhe proporcionou também descobrir outras possibilidades religiosas que não a católica apenas, como a religião tradicional igbo que o seu avô professava. E a primeira lição sobre o assunto foi dada por essa tia que ampliou o olhar da personagem que pôde redefinir cultura e religiosidade:

(...) – Porque vocês acham que seu pai não quer que venham aqui?

- Porque Papa-Nnukwu é um pagão. (...)

- Seu Papa-Nnukwu não é um pagão, Kambili, é um tradicionalista – disse tia Ifeoma (ADICHIE, 2011, p. 90).

(...) quando Papa-Nnukwu fazia seu *itu-nzu* de manhã, sua declaração de inocência, era a mesma coisa do que quando rezávamos o rosário (ADICHIE, 2011, p. 177).

Essa personagem proporciona o trânsito entre a tradição e a religiosidade cristã imposta, constitui-se um indivíduo híbrido com a capacidade de não assimilar totalmente a cultura do colonizador, possibilitando o encontro de culturas e novas práticas, “obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades” (HALL, 2006, p.88). Com efeito, segundo Hall (2006), as sociedades

modernas do século XX passaram por mudanças sociais profundas que acabaram por fragmentar questões de gênero, raça, classe, sexualidade, nacionalidade etc., que transformaram as identidades sociais e pessoais que anteriormente poderiam ser consideradas sólidas, passando para um “deslocamento ou descentração do sujeito e ‘crise de identidade’ para o indivíduo” (HALL, 2006, p. 09).

Além disso, na visita à casa da tia Ifeoma, Kambili pôde experimentar a possibilidade de se falar de forma livre, contrário ao silêncio que era o que ela conhecia, com a possibilidade de encontrar a sua voz, fazendo-a rever os fundamentos da opressão e da dominação patriarcal que a emudeciam:

Até então eu me sentira como se não estivesse ali, como se estivesse apenas observando uma mesa onde se podia dizer o que você quisesse, quando quisesse, para quem quisesse, onde o ar era livre para ser respirado à vontade (ADICHIE, 2011, p. 130).

Com o retorno para casa, Kambili percebe que algo mudou nela, na forma como ela vê seu pai, como se vê, e reconhece que as coisas não serão mais as mesmas. O ápice dessa mudança de perspectiva se manifesta em outro instante, o da violência do pai, quando a personagem demonstra determinação em proteger o quadro do avô, símbolo do resgate dessa cultura original:

Ele começou a me chutar. As fivelas de metal de seus chinelos doíam em minha pele como mordidas de mosquitos gigantes. Papa falou sem parar, descontroladamente, misturando igbo com inglês, carne macia com ossos afiados. Ímpios. Idolatria pagã. Fogo do inferno. O ritmo dos chutes foi aumentando, e eu pensei na música de Amaka, na música culturalmente consciente que às vezes começava com um saxofone tranquilo e, numa reviravolta, virava um canto luxurioso. Eu me enrosquei mais sobre mim mesma, sobre os pedaços do quadro; eles eram macios como penas. Ainda tinham o cheiro metálico da paleta de tintas de Amaka. A dor me queimava agora, estava mais parecida com mordidas, porque o metal caía sobre feridas expostas na lateral do meu corpo, em minhas costas, em minhas pernas. Chute. Chute. Chute. Talvez fosse um cinto agora, pois a fivela de metal parecia pesada demais. (...). Mais pancadas. Mais tapas. Algo molhado e salgado esquentou minha boca. Fechei os olhos e me entreguei ao silêncio (ADICHIE, 2011, p. 223).

O despertar da personagem acontece com muito sofrimento, mas também com o contato com outras mulheres, com a sua ancestralidade e outras realidades sociais. Os acontecimentos e as tensões familiares e sociais que Kambili tem contato durante a narrativa alargam sua visão de mundo e mudam o seu comportamento, sendo possível questionar as bases patriarcais dessa sociedade e suas relações de poder, discutindo questões de ordem social, política e religiosa.

Essas transformações mudaram a ideia de sujeito de Kambili, provocando um distanciamento de si como pessoa e como indivíduo social e cultural, representando um processo de transformação fundamental para indagar as bases coloniais patriarcais conhecidas por ela. Esse deslocamento de si, essa crise de identidade do indivíduo, só é possível a partir da desconfiança, do questionamento, da inquietação do que está posto, como defende Mercer (1990): “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, como algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER, 1990, apud HALL, 2006, p. 09).

Nesse sentido, para Bhabha (1998), uma das condições para o processo de identificação do sujeito numa relação colonial é o caráter não pré-dado de uma identidade, o que implica a possibilidade de construir uma imagem de identidade por negação ou diferenciação:

A demanda da identificação - isto é, ser para um Outro - implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade. A identificação [...] é sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do Outro de onde ela vem. (...) A “atmosfera de certa incerteza” que envolve o corpo atesta sua existência e o ameaça de desmembramento. (BHABHA, 1998, p. 04)

Sendo possível agora para a personagem questionar sobre dominação, liberdade, educação, religião, tradição, Kambili percebe as diferenças entre ela e o seu irmão e entre ela e os seus primos e conclui o quanto essa opressão sofrida por ela e perpetrada pelo seu pai está intimamente ligada com o seu lugar no mundo:

Naquele instante, percebi que era isso que tia Ifeoma fazia com os meus primos, obrigando-os a ir cada vez mais alto graças à forma como falava com eles, graças ao que esperava

deles. Ela fazia isso o tempo todo, acreditando que eles iam conseguir saltar. E eles saltavam. Comigo e Jaja era diferente. **Nós não saltávamos por acreditarmos que podíamos; saltávamos porque tínhamos pânico de não conseguir** (ADICHIE, 2011, p. 238, grifo nosso).

O patriarca da família, Eugene, tendo ascendido social e economicamente em um país recém liberto da colonização britânica, mantém os preceitos ingleses de religião, cultura, educação e reproduz a forma patriarcal de dominação da sociedade, subjugando as mulheres cotidianamente aos efeitos do patriarcado, através da dominação religiosa, agressões físicas e violência psicológica. Através da personagem, podemos perceber que esses fatores que compõem a etnicidade, no contexto da narrativa, como a religião, a cultura, a língua, foram marcados pelo processo exploratório do colonizador, ecoando no *modus operandi* do colonizado e nas suas relações de poder como forma de dominação do outro, do subalterno.

Até aqui, a trajetória das personagens masculinas e femininas é efeito das práticas e ideologias coloniais, que alcançaram diferentemente homens e mulheres africanos, uma vez que marcaram os seus comportamentos de modos distintos, mas não menos impactantes. Todavia, não se pode pôr em pé de igualdade o impacto sobre homens e mulheres, pois “o processo colonial foi diferenciado por sexo, na medida em que os colonizadores eram machos e usaram a identidade de gênero para determinar a política” (OYÊWÛMÍ, 2021, p. 186).

Para a socióloga, as mulheres foram retiradas das estruturas coloniais de Estado, sofrendo duplamente opressão pela raça e pelo gênero de forma imbrincada:

As fêmeas africanas foram colonizadas pelos europeus como africanas e como mulheres africanas. Elas foram dominadas, exploradas e inferiorizadas como africanas juntamente com homens africanos e, então, inferiorizadas e marginalizadas como mulheres africanas (OYÊWÛMÍ, 2021, p. 187).

O universo idealizado e forjado pelo patriarca Eugene na narrativa contada pela personagem Kambili é o do preceito inglês de língua, de costumes, de religião; isto é, tudo o que era vindo do colonizador era bom, era civilizado, era

correto, o que até justificaria a dominação do colonizador em relação ao colonizado, já que este se encontra em posição hierárquica inferior, como percebemos nessa passagem em que Kambili fala sobre a língua usada nos espaços privado e público:

Aquilo era um mal sinal. Papa quase nunca falava em igbo e, embora Jaja e eu usássemos a língua com Mama quando estávamos em casa, ele não gostava que o fizéssemos em público. Precisávamos ser civilizados em público, ele nos dizia; precisávamos falar inglês. A irmã de Papa, tia Ifeoma, disse um dia que Papa era muito colonizado. (ADICHIE, 2011, p. 20).

A alienação perceptível da personagem Eugene é efeito do que nos ensina Frantz Fanon (1968):

Em face do dispositivo colonial o colonizado se acha num estado de tensão permanente. O mundo do colono é um mundo hostil, que rejeita, mas ao mesmo tempo é um mundo que causa inveja. Vimos que o colonizado sonha sempre em se instalar no lugar do colono. Não em se tornar um colono, mas em substituir o colono. Esse mundo hostil, pesado, agressivo, pois que rechaça com todas as suas asperezas a massa colonizada, representa não o inferno do qual todos desejariam afastar-se o mais depressa possível, mas um paraíso ao alcance da mão, protegido por terríveis molossos (FANON, 1968, p. 23).

O papel social da mulher nessa cultura pós-colonial recente atravessa toda a obra. Com efeito, a cultura do colonizador se enraizou na constituição familiar, pois a trajetória que o processo de colonização realizou inseriu o patriarcado e colonizou corpos e mentes. Com a formação dessa família nuclear patriarcal, a mulher torna-se submissa ao marido e não mais parte de uma comunidade familiar, como explica Oyèrónké Oyèwùmí (2021):

O surgimento da mulher como categoria identificável, definida por sua anatomia e subordinada aos homens em todas as situações, resultou, em parte, da imposição de um Estado colonial patriarcal. Para as fêmeas, a colonização era um duplo processo de inferiorização racial e subordinação de gênero. (OYÈWÙMÍ, 2021, p. 189)

Ao falar da comunidade iorubá em seu livro *A Invenção das Mulheres* (2021), Oyèrónké Oyêwùmí afirma que quando a mulher foi categorizada e reduzida no Estado colonial, elas não mais ocuparam espaços de liderança, nem fora nem dentro de casa, fenômeno não verdadeiro no período pré-colonial, quando as mulheres participavam da vida política de sua comunidade de forma direta e não apenas pelo casamento: “O acesso feminino à participação no grupo não é mais direto; agora, o acesso à cidadania é mediado pelo casamento, pela “esposarização” [wifization] da cidadania” (OYÊWÛMÍ, 2021, p. 192).

Com Ifeoma, mãe solo e chefe de família, percebemos como a mulher poderia combater o patriarcado e pensar seu papel social e ir contra a inserção cultural de aspectos que a colonização inseriu em detrimento de uma tradição africana, como, por exemplo, manter suas tradições religiosas, recusar o papel de submissa, de ser apenas esposa: “é dessas tensões – tanto psíquicas como políticas – que emerge uma estratégia de subversão” (BHABHA, 1998, p. 17).

Esse modelo de resistência foi para Kambili fundamental para o encontro com a diferença e com novas possibilidades de ser:

O reconhecimento do profundo impacto da colonização não impede o reconhecimento da sobrevivência de estruturas e formas ideológicas autóctones. (...). As formas autóctones não desapareceram, embora tenham sido agredidas, subordinadas, corroídas e até modificadas pela experiência colonial (OYÊWÛMÍ, 2021, p. 231).

Considerações Finais

A obra *Hibisco Roxo* nos proporciona entender como os efeitos da colonização branca podem ser devastadores na vida das mulheres, e como conceitos religiosos, de raça e gênero influenciam nas relações sociais e familiares, apontando para a importância dessas representações literárias na nossa realidade. No romance, os sujeitos se cruzam e se constituem nas relações de conflito, de troca e de afeto.

De fato, sintetizando a análise das personagens, percebe-se em Kambili a confluência de uma série de violências, mas também de resistência. Por um

lado, temos o pai Eugene, que sofre a opressão colonizadora, mas a incorpora e reproduz; de outro, temos Kambili como vítima dessa opressão – agravada pelas questões de gênero – e sua tia Ifeoma, símbolo da resistência cultural, religiosa e feminina a qual posteriormente Kambili se une.

A busca e a formação identitária dessa personagem nos oportunizaram compreender questões sociais, culturais e religiosas fundadas numa sociedade pós-colonial sob o julgo do patriarcado e a violência arraigada no contexto da narrativa, onde a personagem se percebe submissa, silenciada, violentada e oprimida, todavia não impedindo de construir e reconhecer as suas estratégias de sobrevivência e de resistência.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Gnozi. **Hibisco Roxo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. Interrogando a identidade. p.70-104.

FANNON, Frantz. **Os condenados da terra**. Civilização Brasileira, 1968.

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

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

**TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA E COMPARATIVISMO:
A PROSA DE RUBÉN DARÍO EM *TIERRAS SOLARES* (2018)**

**TRADUCCIÓN INTERSEMIÓTICA Y COMPARATIVIDAD:
LA PROSA DE RUBÉN DARÍO EN *TIERRAS SOLARES* (2018)**

Luan Paredes Almeida Alves¹
Helvio Moraes²

Recebimento do texto: 19/10/2021

Data de aceite: 15/11/2021

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar a transposição do texto *Crónica de Málaga*, do escritor e poeta nicaraguense Rubén Darío, para o meio audiovisual a partir do longa-metragem espanhol *Tierras Solares* (2018), de Laura Hojman, sob a ótica do método comparativista e das teorias sobre adaptação e tradução intersemiótica. A partir de seis *frames* retirados da película, faremos o cotejo com a crónica original a fim de perceber que operações foram concebidas para transpor ao meio imagético aquilo que, em sua origem, foi feito para o meio verbal. Como subsídio teórico, utilizaremos os estudos de Carvalhal (2006), Hutcheon (2013) e Plaza (2003).

PALAVRAS-CHAVE: Rubén Darío. *Tierras Solares*. *Crónica de Málaga*. Literatura Comparada. Tradução intersemiótica.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar la transposición del texto *Crónica de Málaga*, del escritor y poeta nicaragüense Rubén Darío, al medio audiovisual a partir del largometraje español *Tierras Solares* (2018), de Laura Hojman, desde la perspectiva del método comparativo y de las teorías sobre adaptación y traducción intersemiótica. A partir de seis *frames* extraídos de la película, compararemos con la crónica original para comprender qué operaciones se concibieron para trasladar al medio visual lo que, en su origen, se hacía al medio verbal. Como soporte teórico, utilizaremos los estudios de Carvalhal (2006), Hutcheon (2013) y Plaza (2003).

PALABRAS CLAVE: Rubén Darío. *Tierras Solares*. *Crónica de Málaga*. Literatura comparada. Traducción intersemiótica.

1 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEL/UNEMAT). *E-mail:* luan.paredes@unemat.br

2 Doutor da Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários – UNEMAT.

Introdução

Nascido em 18 de janeiro de 1867, Félix Rubén García Sarmiento – ou Rubén Darío – foi o precursor e um dos maiores expoentes do Modernismo hispano-americano. Natural de Nicarágua, ele passou boa parte da sua vida como um poeta peregrino, viajando constantemente entre a América e a Europa, na maior parte das vezes por conta de seu trabalho como correspondente do jornal argentino *La Nación*. Mais conhecido pela sua poesia, Rubén também enveredou pela prosa, sendo a crônica o gênero em que foi mais profícuo, dada a função de jornalista que exerceu por toda a sua carreira. A maioria de suas obras vieram a lume no jornal e, posteriormente, foram organizadas na forma de coletâneas pelo próprio autor. As mais conhecidas foram: *Prosas profanas y otros poemas* (1901), *Tierras Solares* (1904) e *Cantos de vida y esperanza* (1905). As três, em razão do centenário da morte do poeta, foram reunidas pela Real Academia Espanhola na obra *Rubén Darío: del simbolismo a la realidad*, em 2016.

Tendo em vista a relevância de Rubén Darío para a literatura de língua espanhola e o aparente desconhecimento da cronística do autor atualmente na Espanha, a cineasta Laura Hojman, com colaboração da cinemateca de Andaluzia, tomou a iniciativa de produzir um longa-metragem com o objetivo tanto de percorrer a biografia do autor, ressaltando sua visita à Europa, quanto trazer para o meio imagético uma amostra dos seus versos e crônicas. Com o título *Tierras Solares*, o longa, que saiu em 2018, foi aclamado no Festival de Sevilla. Para este artigo, intentamos investigar como foi realizada a transposição intersemiótica das obras de Darío para o meio audiovisual. Para esse fim, foi escolhida a *Crónica de Málaga* para o nosso escrutínio com sua respectiva adaptação idealizada por Hojman. O objetivo é perceber quais recursos foram utilizados para transpor ao meio imagético aquilo que é inerente aos signos verbais. Como subsídio teórico, partiremos de uma intersecção entre o método comparativista em uma vertente mais contemporânea e os estudos de tradução intersemiótica, abordagem essa que detalharemos a seguir.

Marco conceitual: por um comparativismo intersemiótico

No âmbito das relações intermediáticas há inúmeras possibilidades de investigação entre diferentes obras que estejam circunscritas em diferentes suportes. Quando se transpõe um texto verbal, como um livro, por exemplo, para uma mídia visual, temos o que Roman Jakobson (1969, p. 65) denominou como tradução intersemiótica ou transmutação, a qual “consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais”. Uma ópera baseada em um romance, um episódio bíblico que se torna mote de um afresco, um poema que passa a ser musicado, são inúmeros os exemplos de produções calcadas em signos verbais que são vertidas para um universo de signos diferente do seu material de origem. Com o avanço dos meios de difusão nos últimos séculos, o advento do cinema, da máquina fotográfica, essa miríade de traduções intersemióticas se intensificaram, ainda mais com a consolidação da corrente semiótica no século XX que ajudou a entender esses fenômenos sob um olhar acadêmico. Tamanha a influência desses estudos que essa perspectiva acabou chegando até a Literatura Comparada, a qual, em seu início, não compactuava com cotejos interartísticos:

As relações entre a literatura e as outras artes encontram no campo dos estudos semiológicos, nas relações que os sistemas signícos travam entre eles, novas possibilidades de compreensão para essas correspondências. Embora os comparativistas tradicionais não incluam no campo de atuação da literatura comparada a relação entre literatura e outras artes, situando-a no âmbito geral da história da cultura, os comparativistas americanos a incorporam às suas preocupações. (CARVALHAL, 2006, p. 49)

Esse apontamento de Tania Carvalhal é condizente com o enfoque dado atualmente pela linha comparativista. Se antes se pensava nas aproximações e afastamentos de literaturas nacionais e supranacionais, muitas vezes levando em conta a tradução e a recepção de dada obra em outro contexto cultural, nada mais relevante que a tradução intersemiótica também seja estudada quando uma obra é transmutada para um outro meio simbólico. Essa contextualização é importante, posto que:

Os elementos que acompanham a tradução são significativos, seja o próprio processo da tradução quando o tradutor esclarece por que o livro foi traduzido e mesmo como o foi, seja a crítica que a analisa e tem, por vezes, papel decisivo na orientação da recepção daquele texto, situando os leitores e preparando-os para a sua leitura. Tanto o texto traduzido como os comentários daqueles que o analisam no meio em que se difunde funcionam como “intermediários”. Esse conjunto de elementos nos permite saber mais sobre a própria obra, tendo em vista o contexto literário a que originalmente pertence, mas também sobre o novo contexto no qual ela se integra. (CARVALHAL, 2006, p. 71-72)

Essas reflexões acima podem ser estendidas para a tradução intersemiótica, pois ela também se afigura como ato criativo. Para George Steiner (2001, p. 150), em seu ensaio *O que é literatura comparada*: “Todas as facetas da tradução – sua história, seus meios lexicais e gramaticais, as diferenças de enfoque, que vão desde a tradução interlinear, palavra por palavra, até a mais livre imitação ou adaptação metamórfica – tem um valor crucial para o comparatista”. Extrapolar esse pensamento para outros sistemas sígnicos é uma consequência natural ao se compreender que adaptar e traduzir são tarefas cognatas. Assim assevera Linda Hutcheon:

Em vários casos, por envolver diferentes mídias, as adaptações são recodificações, ou seja, traduções em forma de transposições intersemióticas de um sistema de signos (palavras, por exemplo) para outro (imagens, por exemplo). Isso é tradução, mas num sentido bem específico: como transmutação ou transcodificação, ou seja, como necessariamente uma recodificação num novo conjunto de convenções e signos. (2013, p. 40)

Do método comparativista, atrelado ao prisma acima, vem a contribuição em perceber que o entendimento de uma obra traduzida/adaptada depende também da compreensão do seu contexto de destino, posto que “a tradução de um texto raramente é independente do sistema que está destinado a acolhê-la e, por isso, uma tradução ‘dinâmica’ [...] é aquela que integra o texto traduzido na tradição do sistema que o acolhe”. (CARVALHAL, 2006, p. 70).

No caso deste artigo, lidamos com a adaptação para o meio audiovisual de uma crônica ocorrida um século após a morte do seu autor em um espaço onde a sua obra não é tão conhecida pelo público contemporâneo. Entrementes, a mudança para outro suporte também implicou algumas mudanças na maneira de se apoderar do material-fonte. Como afirma Plaza (2003, p. 98): “Traduzir com invenção pressupõe reinventar a forma, isto é, aumentar a informação estética. A operação tradutora deve mirar seu signo de frente e não de modo oblíquo.”. Nossa tarefa será perceber como os realizadores conseguiram verter para o campo imagético o lirismo da escrita de Rubén Darío e que transformações foram operadas para isso. Para tanto, será cotejada a crônica original com a sua subsequente adaptação, além de perquirir alguns dados extraliterários que ajudam a assimilar o distanciamento espaço-temporal da tradução intersemiótica, na tentativa de simular a Espanha do século XX com uma mídia da atualidade.

Marco historiográfico: Rubén Darío e a Andaluzia

Para compreender a crônica de Málaga, nosso *corpus* de investigação, precisamos nos debruçar sobre o contexto de Rubén Darío na ocasião em que ele a escreveu. No final do século XIX e início do XX os meios de difusão passaram por inúmeras mudanças, graças à popularidade do jornal e à invenção do telégrafo, o que fortaleceu a circulação de informações entre diferentes continentes, algo que já prenunciava a globalização das próximas décadas. Essa fase foi bastante auspiciosa para os gêneros literários, como o romance e o conto, assim como para os gêneros jornalísticos que despontaram nessa época, a exemplo da reportagem, e até mesmo para a consolidação de gêneros híbridos, tal qual a crônica jornalística que cada vez mais se distanciava dos folhetins-variedades e ganhava contornos próprios no Brasil e Hispano-América. Segundo Figueiredo (2011, p. 13):

Com a divulgação no espaço dos jornais, o romance afirma-se como gênero e, pouco a pouco, passa a disputar a popularidade com o teatro. O entrelaçamento entre a prosa literária e a reportagem está na origem das convenções de representação que caracterizaram o romance realista, do mesmo modo que a proximidade com a nascente cultura

periodística abre caminho para o surgimento do conto policial e da crônica moderna.

É justamente no século XIX que temos o nascimento da profissão de cronista no espaço dos jornais hispanófonos. Se muitos autores não conseguiam sobreviver financeiramente com a literatura, foi com a prática do jornalismo que eles passaram a ganhar o seu sustento. Talvez aí resida a importância da crônica para o Modernismo da Hispano-América. Para Rotker (2005), a crônica modernista servia como uma espécie de arqueologia do presente cosmopolita, em que os cronistas se dispunham a versar sobre a cidade, a política, a cultura, os grandes e pequenos acontecimentos. Por conseguinte, uma prática recorrente nesse período foi o hábito de “flanar”. Esse galicismo, que numa tradução livre seria equivalente a passear, relaciona-se a uma necessidade dos grandes centros, que, de acordo com García (2009), utilizavam a atividade jornalística como forma de conferir a esses espaços, que afloraram no período oitocentista, maior visibilidade dentro da ordem simbólica burguesa.

Darío, como homem de seu tempo, incorporou bem o *zeitgeist* dessas transformações. Fez da sua crônica um misto de reportagem, artigo de opinião, relato de viagem, poema em prosa. Desde a infância desejava visitar a Europa, sonho esse que ele irá realizar em 1892, chegando mesmo a residir por lá por muitos anos. Entre as idas e vindas transoceânicas, estabeleceu o compromisso de visitar inúmeros lugares com o fito de escrever para o jornal *La Nación*. Visitou, com esse propósito, países como Espanha, França, Bélgica, Itália, Áustria, Alemanha, entre outros. A maior parte dessas crônicas foram reunidas na obra *Tierras Solares*, sendo o território espanhol o que foi mais desbravado pelo autor, com ênfase na Andaluzia, e há um certo motivo para isso. Como nos aponta Bravo (2016), o sul da Espanha povoou o imaginário dos escritores do século XIX, como Gautier, Mérimée, Byron, que converteram essa região em um espaço mítico, cheio de belezas exóticas, lugar propício para evasão. Darío, que bebeu dessas fontes, acabou influenciado por esse ponto de vista sobre a localidade.

Outrossim, mais de um século após esse passeio ibérico, a diretora Laura Hojman tomou a iniciativa de retratar a trajetória desse autor e sua relação com a Espanha. O longa-metragem, de 2018, com duração de 82 minutos, foi a sua

forma de externar um lado pouco conhecido da vida de Darío: as impressões que Andaluzia deixou na sua prosa e verso. As suas motivações para esse empreendimento foram elucidadas em uma entrevista à revista digital *Gatrópolis*:

No sabía que Rubén Darío había estado en Andalucía. Tampoco era una experta, aunque me gustara su poesía. Fue cuando leí que había estado en Andalucía y que venía de pasar una depresión, viviendo en París. Buscaba la luz, una luz física, que lo salvara de una bronquitis crónica. Pero también era una luz emocional que lo sacara de la depresión. Esa idea la vi como un punto de partida muy bonito para contar quién fue Rubén Darío. [...]. Aunque todo el mundo conoce la poesía de Rubén Darío, en España era todavía un gran desconocido. (HOJMAN, 2018, p. 2).

O roteiro da obra fílmica em questão foi dividido em duas partes. Na primeira, há uma série de entrevistas com pesquisadores da obra de Darío, além de comentários de poetas e relatos dos descendentes do autor. Na segunda, temos a transmutação para o meio audiovisual de uma seleção de crônicas e poemas que foram produzidos durante as passagens do nicaraguense pela Espanha. Com o auxílio de atores, figurinos de época e uma seleção de imagens da cinemateca de Andaluzia, os realizadores procuraram aproximar o público do século XXI da obra e do contexto de um autor muito importante para o Modernismo em língua espanhola, mas que, por algum motivo, teve uma parte da sua vida preterida pelo público espanhol. Adiante veremos como essa transposição ocorreu com sua cronística.

Um *flânerie* audiovisual por Málaga

A crônica de Málaga foi originalmente escrita em 11 de dezembro de 1903 e publicada em 20 de janeiro de 1904, na terceira página do jornal *La Nación*, sob o título de *Málaga la bella: impresiones y notas*. Na verdade, a crônica que posteriormente foi adicionada à coletânea *Tierras Solares* por Rubén Darío, que ficou conhecida como *Crónica de Málaga*, é uma versão estendida que ele escreveu para o periódico, mas que só veio a público na ocasião do lançamento do livro.

É em posse desse material que Hojman baseou o trecho de quase três minutos do longa-metragem que adapta a crônica dariana. Como o texto é longo e há uma limitação temporal por parte da película, a diretora optou por usar excertos do material original. Para facilitar o posterior cotejo, extraímos da narrativa os trechos exatos que os realizadores utilizaram:

Escribo a la orilla del mar, sobre una terraza a donde llega el ruido de la espuma. A pesar de la estación, está alegre y claro el día, y el cielo limpio, de limpidez mineral, y el aire acariciador. Esta es la dulce Málaga, llamada la Bella. [...]. Por la mañana he ido a ver “sacar el copo” a los pescadores, a un lado desbelto y blanco faro. Las gentes están ya de fiesta como la mar y el sol. [...]. Allá en la playa hay ropas más vistosas que de costumbre, mantones blancos y azules, pañuelos y corbatas policromas, entre las gentes que van a presenciar la sacada de la red. Tirada por unos cuantos hombres y muchachos, sostenida en las aguas por odres inflados, va saliendo poco a poco ante la inmensidad del Mediterráneo azul e del cielo azul. Cuando llega a la arena y la recogen rápidamente los pescadores —después de larga fatiga— se ve la carga de boquerones semejantes a vivas rebanaduras de plomo, los opalinos y flácidos calamares, la pescadilla como una lanza, la sardina plateada y profusa. [...]. Hay que ver Málaga en un día como este, con sus calles y paseos, su Caleta y el Palo, su Alameda y su nuevo Parque, animados de maravillosas rosas vivientes, que van e vienen, sin coqueterías de países más parisienizados. [...]. Hay ojos malagueños que son inmensos, y en su inmensidad está todo el cielo y todo el mar y todo el amor, junto con la inmensa voluptuosidad. (DARÍO, 2016, p. 166-173)

Não é difícil imaginar o porquê dessas escolhas. Segundo Plaza (2003, p. 34): “Tudo parece traduzível, mas nem tudo se traduz. Traduz-se aquilo que nos interessa dentro de um projeto criativo (tradução como arte), aquilo que em nós suscita empatia e simpatia como primeira qualidade de sentimento”. O tempo exíguo e a grande variedade de temas que Darío aborda na sua crônica impulsionam o estabelecimento de um recorte. No caso, a cineasta priorizou as passagens em que o narrador tece considerações sobre o litoral. Como há um certo lirismo na escrita do cronista, optou-se em verbalizar a crônica por meio

de uma narração em *voice-over*. Houve também a preocupação em não apenas encenar a Espanha do século XX, mas também usar imagens daquela época, como podemos observar nesta seleção de *frames*:

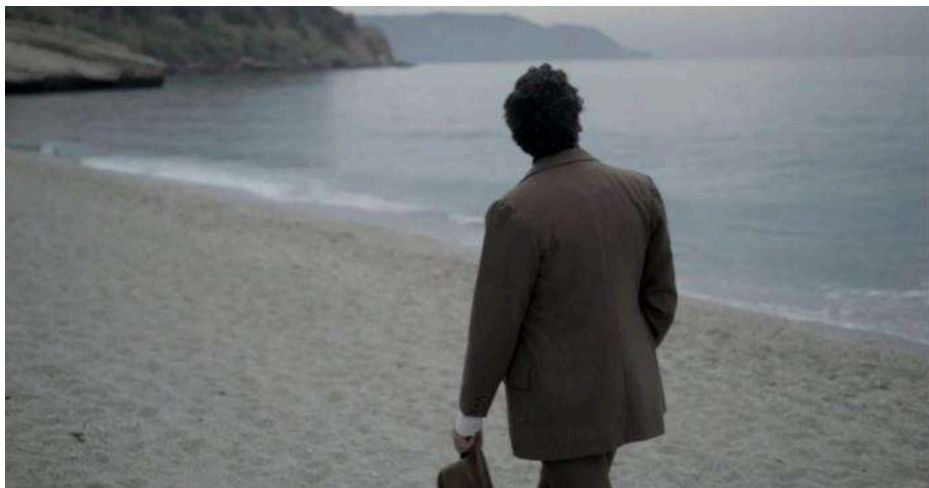


Figura 1 – *Flâneur* admirando a paisagem da orla de Málaga

Fonte: Summer films (2018, 26s)



Figura 2 – Atores interpretando pescadores malaguenhos

Fonte: Summer films (2018, 41s)



Figura 3 – Ator e atrizes interpretando transeuntes malagueños

Fonte: Summer films (2018, 1min, 10s)



Figura 4 – Filmagem histórica de pescadores malagueños do início do século

XX

Fonte: Summer films (2018, 1min, 16s)



Figura 5 – Filmagem histórica de transeuntes malaguenhos do início do século XX
Fonte: Summer films (2018, 1min, 55s)



Figura 6 – Último *frame* antes do *fade-out* que encerra a adaptação
Fonte: Summer films (2018, 2min, 28s)

Segundo Linda Hutcheon (2013, p. 69), um dos pressupostos básicos de uma adaptação é que “na passagem do contar para o mostrar, a adaptação performativa deve dramatizar a descrição e a narração”. Como o fazer cronístico

de Rubén Darío é repleto de linguagem conotativa, e as suas descrições são fragmentadas, o longa tomou uma vertente mista, um meio-termo entre contar e mostrar. Na voz de Pedro Casablanc, a narração serviu como fio-condutor para a seleção de imagens escolhidas. Assim, a leitura teve papel fundamental na diegese filmica. Ela foi feita com o intuito de causar no espectador a fruição derivada da prosa de Darío que não poderia ser substituída, sem alguma perda, para as telas. A performance de Casablanc causa esse efeito, pois “formando-se com o apoio exclusivo da corrente de ar em contato com os órgãos da fala, a linguagem se vale de uma tática toda sua para recortar, transpor e socializar as percepções e os sentimentos que o homem é capaz de experimentar” (BOSI, 1977, p. 21).

A dicção, a entonação, o ritmo de fala são elementos que intensificam o caráter contemplativo da crônica. Isso se estende também para a composição das imagens. Enquanto *flâneur* que vagueia por Málaga, o narrador se coloca como observador da natureza e dos transeuntes daquela região litorânea. Se todo o plano fabular se dá pelo viés descritivo e o excerto usado não conta com a interação do narrador com a população – algo que ocorre em outro momento da crônica que não foi adaptado –, uma solução para transpor esse passeio para o audiovisual é realizar uma bricolagem que consiga transmitir ao espectador aquilo que estava sendo observado pelo cronista. Disso resulta uma composição bastante fragmentada, mas que corresponde à tentativa de verbalizar as impressões de um estrangeiro em terras desconhecidas, tal qual o que foi empreendido por Darío em dezembro de 1903. Outrossim, vale salientar que essa característica não é incomum às traduções intersemióticas:

Assim como os fonemas, na língua articulada, tendem à simultaneidade, o canal visual também tende a uma visão totalizadora do mundo visual, mas a ênfase da continuidade, na uniformidade e no nexos sequencial derivada da cultura letrada nos leva a implementar a continuidade e a linearidade mediante a repetição fragmentada. Essa habilidade para discriminar aspectos, selecionar informações dentro de uma totalidade nos leva à metonimização e fragmentação da experiência visual, pois percebemos aspectos únicos de espaço em momentos breves de tempo. (PLAZA, 2003, p. 54)

Essa fragmentação da experiência visual, como elucidada acima, tem a vantagem de compor um relato que delinea, amiúde, cada aspecto da vida cotidiana daquele espaço. Um recurso utilizado pelo longa para intensificar esse escrutínio foi utilizar o *slow motion*, o que permitiu uma maior minuciosidade daquilo que estava sendo narrado. Nisso, a relação com o tempo foi afetada. A noção de causa-efeito não se estabeleceu numa perspectiva cronológica. Não se sabe quantas horas se passaram desde que o narrador começou o seu relato. Tudo já está posto e se desenrola como se estivéssemos vendo um série de fotografias, que são intercaladas e disso se interpõe a poesia do cotidiano. São impressões que só são conseguidas ao se observar o todo por intermédio da reconstituição de suas partes. Isso é possível em grande parte graças à linguagem cinematográfica, em que “o tempo do cinema não é o do encadeamento narrativo possibilitado pela decupagem clássica, mas o da poesia e da sua capacidade de exprimir através de imagens o invisível”. (ROSSETTI; VITORINO, 2018, p. 382).

É possível notar que o *storytelling* da adaptação se pauta numa relação de contiguidade. Ao iniciar a crônica, o narrador afirma que escreve à beira-mar em um dia claro e alegre. Logo, na figura 1, temos a presença de um homem com uma roupa do século XX que percorre uma praia enquanto observa um céu límpido. Adiante o narrador comenta que pela manhã foi assistir ao “sacar el copo” – expressão idiomática sem uma tradução equivalente em português – que consiste no costume dos malagueños de pescar usando uma rede que é lançada não em alto-mar, mas diretamente da praia para depois ser puxada com a ajuda de várias pessoas. Com isso temos a figura 2, em que os pescadores são retratados ao lado de suas redes. Enquanto um come uma melancia, o outro desembaraça os fios do seu instrumento de trabalho. A figura 3, na qual um grupo de pessoas bem-vestidas se aproxima do barco, corresponde exatamente ao trecho seguinte: “Allá en la playa hay ropas más vistosas que de costumbre, mantones blancos y azules, pañuelos y corbatas policromas, entre las gentes que van a presenciar la sacada de la red.” (DARÍO, 2016, p. 171).

Quanto à paleta de cores, há algumas possibilidades de interpretação. Os tons frios remetem ao Mediterrâneo, ao bucolismo da vida costeira. Para Chevalier e Gheerbrant (2001, p. 592), o mar é “símbolo da dinâmica da vida. Tudo sai do mar e tudo retorna a ele: lugar dos nascimentos, das transformações e

dos renascimentos, [...] o mar é ao mesmo tempo a imagem da vida e a imagem da morte.” O alimento que gera sustento aos pescadores advém da morte dos peixes. Enquanto o pescador da figura 2 come a melancia, o outro se atém ao serviço. Signos que remetem ao consumo e ao trabalho retratados lado a lado. Entrementes, o barco é azul, branco e vermelho, as cores da bandeira francesa, que não apenas lembra o ideário de Liberdade, Igualdade, Fraternidade, como também se conecta diretamente aos parâmetros usados pelo narrador, que percebe em Málaga um lugar em que não há as “coqueterías de países más parisienizados”. Todo esse jogo de contrastes também ocorre com o binômio antigo-novo. Após a figura 3, o longa-metragem começa a trazer imagens históricas – figuras 4 e 5 – que mostram tanto a rotina dos pescadores quanto o cenário urbano movimentado daquela cidade.

O fato de usarem vídeos extraídos da cinemateca de Andaluzia torna ainda mais crível aquilo que até então foi retratado. Essa é uma forma de legitimar o relato, além de mostrar, em caráter documental, a realidade vivenciada pelo biografado. Uma outra forma de olhar essa contraposição é quanto à própria natureza da obra audiovisual. *Tierras Solares* foi idealizado tanto como um resgate ao passado de Darío, quanto uma tentativa de trazer para a atualidade a sua pertinência para o ambiente ibérico. Passado e presente se complementam o tempo todo. Em entrevista, Hojman (2018) até comenta sobre a escolha da trilha sonora contemporânea como uma espécie de contraponto, em vez de usar trilhas de época. Se a figura 4 mostra pescadores “sacando el copo” para ilustrar a fidedignidade das descrições darianas e a figura 5 serve como retrato da moda e do cenário da movimentada *Belle Époque* espanhola, o desfecho, registrado na figura 6, retorna para o caráter mais subjetivo e menos factual da escrita Darío.

Nesse íterim, a frase final sintetiza bem as impressões causadas pelo passeio por Málaga. Quando em Darío (2016, p. 173) se assevera que “hay ojos malagueños que son inmensos, y em su inmensidad está todo el cielo y todo el mar y todo el amor, junto com la inmensa voluptuosidad”, o cronista, metonimicamente, associa Málaga à imensidão dos olhos dos malaguenhos, os quais comportam o céu, o mar, o amor e toda voluptuosidade dessa região andaluza. Se os olhos são a janela da alma, pode-se imaginar que o elogio do narrador se estende não apenas ao *modus vivendi* daquelas pessoas, como também para a essência dos

malaguenhos, que, pelas descrições, impressionaram sobremaneira o *flâneur*. Na figura 6, vemos que, para transpor isso para as telas, os realizadores focaram a câmera no rosto de uma atriz, posicionada em frente ao mar, que olha de maneira terna para a frente. Como numa quebra da quarta parede, é possível sentir que aquilo é direcionado para nós. Uma pequena amostra desses olhos voluptuosos que comportam a imensidão. Em seguida, a cena acaba em *fade-out*, desvanecendo lentamente, como num aceno ao sonho, enquanto a trilha sonora finda ao som de pássaros e ondas do mar. Assim, a *Crónica de Málaga* na adaptação se encerra, e fica ali o convite para se conhecer mais sobre Rubén Darío.

Arremates e palavras finais

Mobilizar uma análise em torno de uma tradução intersemiótica, a nosso ver, **é um exercício** que deve se amparar em elementos externos. Enquanto obra criativa que se apossa e recodifica um texto de uma outra época, é muito difícil reinterpretá-lo à luz de uma nova mídia sem entender que operações foram realizadas durante a transposição. Uma investigação puramente intrínseca, que não leve em conta os diferentes contextos, acabaria redundando em uma crítica qualitativa calcada na arte pela arte, o que **é possível de ser feito, mas teria por desvantagem ignorar** o escopo social dos realizadores que queriam resgatar, por meio do longa-metragem, um pouco da história da literatura produzida em língua espanhola que foi esquecida ao longo do tempo. Por esse motivo, adotamos o comparativismo enquanto método, dada a possibilidade de se inquirir não apenas o produto audiovisual, como também o texto original.

Vale lembrar que nos filiamos a uma perspectiva relativamente contemporânea de comparativismo. De acordo com Costa (2014, p. 33), em seu início “a literatura comparada não incorporava a tradução entre suas categorias e, em consequência, tratava a literatura traduzida como se fosse produzida no idioma do país e as relações interculturais como se a operação tradutória acontecesse sem maiores dificuldades”. Isso, é claro, numa vertente que pensa tradução entre signos verbais. Com a incorporação cada vez mais presente de gêneros audiovisuais e o avanço da semiótica, esse campo da tradução acabou se espraiando também para as relações de intersemiose, como foi o caso da tradução aqui perquirida. Isso foi

de suma relevância, não apenas por abrir o leque de possibilidades, mas também por conta da aproximação cada vez mais frequente de literatura com outras artes nos meios de consumo dos dias de hoje. Com a ajuda da lógica capitalista, as adaptações já se tornaram uma realidade que dificilmente podemos ignorar, quer seja no cotidiano, quer seja nos diferentes ramos teóricos.

Por fim, é salutar entender o caráter supranacional de *Tierras Solares*. Darío, ao escrever crônicas para o jornal *La Nación*, o fazia sob a égide de uma mundividência hispanófila e eurocêntrica. Para Zanetti (2004), a crônica dariana servia como testemunha, mediação sensível, porém servil, daquilo que se esperava da Europa. Logo, a visão do nicaraguense era a de um colonizado. Isso se evidencia pela verve elogiosa da *Crônica de Málaga*. Como retrato da subserviência e movido por uma mentalidade colonial, essa crônica pode ser entendida como uma amostra da forte relação de dependência que os meios de difusão tiveram naquele período no que tange à influência europeia. Como estrangeiro em terras estranhas, Darío acabou resvalando naquilo que Mary Louise Pratt (1999, p. 27) chama de zonas de contato, que são “espaços sociais onde culturas díspares se encontram, se chocam, se entrelaçam uma com a outra, frequentemente em relações extremamente assimétricas de dominação e subordinação”.

O narrador da crônica se coloca o tempo todo num contexto de expatriamento, tendo em vista que era a sua primeira vez em terras malaguenhas. O choque cultural, naquela ocasião, possuía um sentimento de novidade, de deslumbre frente ao desconhecido. Assim, a adaptação de 2018 se colocou numa posição paradoxal, pois agora era a vez dos espanhóis redescobrirem Rubén Darío. O olhar não partiria mais da América para a Europa, mas da Europa para um escritor que, mesmo tendo vivido parte da sua vida no Velho Mundo, era invariavelmente um filho da América Latina. A zona de contato se inverteu, mas de modo positivo, e seria possível dizer que por um momento a assimetria, causada pelo espírito de colonizado de Darío, foi contrabalanceada, décadas depois, pelo seu reconhecimento na forma do longa-metragem, em sua tentativa de transpor para a tela a prosa desse que foi uma das figuras mais importantes do Modernismo em língua espanhola. Agora é a vez do Norte global perceber a importância daquele que ficou conhecido como o *Príncipe de las Letras Castellanas*.

Referências

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BRAVO, Noel Rivas. La visión literaria de Andalucía. In: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Rubén Darío: del símbolo a la realidad**. Barcelona: Alfaguara, 2016.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Tradução: Vera da Costa e Silva [et al.]. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

COSTA, Walter Carlos. Estudos da tradução e literatura comparada: conflito e complementaridade. **Cadernos de Tradução**, v. 35, p. 31-43, 2015.

DARÍO, Rubén. Tierras Solares. In: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Rubén Darío: del símbolo a la realidad**. Barcelona: Alfaguara, 2016.

FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain de. Literatura e cinema: interseções. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 37, p. 13-26, 2011.

GARCÍA, Dorde Cuvardic. La reflexión sobre el flâneur y la flanerie em los escritores modernistas latinoamericanos. **Revista Káñina**, v. 33, n. 1, p. 21-35, 2009.

HOJMAN, Laura. **Tierras Solares rompe los tópicos sobre Andalucía y Rubén Darío**. 2018. Disponível em: <https://gatropolis.com/cine/entrevistas-cine/tierras-solares-rompe-topicos-ruben-dario/>. Acesso em: 25 nov. 2021.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução de André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução. In: JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969.

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do império**: relatos de viagem e transculturação. Tradução de Jézio Hernani Bonfim Gutierre. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

ROSSETTI, Lucía Caminada; VITORINO, Rodrigo Ribeiro. Narrativas com imagens. Cinema, literatura e fotografia. **Caracol**, n. 15, p. 362-393, 2018.

ROTKER, Susana. **La invención de la crónica**. Buenos Aires: Ediciones Letra Buena, 2005.

STEINER, George. O que é literatura comparada?. In: STEINER, George. **Nenhuma paixão desperdiçada**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

ZANETTI, Susana. Itinerario de las crónicas de Darío en La Nación. In: ZANETTI, Susana (org.). **Rubén Darío en La Nación de Buenos Aires (1892-1916)**. 1. ed. Buenos Aires: Eudeba, 2004.

Referência filmográfica

SUMMER FILMS. **Tierras Solares – Crónica de Málaga**. Direção: Laura Hojman. Produção: Guillermo Rojas. 2018. Disponível em: <https://youtu.be/wD-yEPfJhfM>. Acesso em: 25 nov. 2021.

LINGÜÍSTICA



A POSIÇÃO DISCURSIVA DE MULHERES DA PERIFERIA: O PROTAGONISMO DE TRABALHADORAS E DONAS DE CASA E A REPRESENTATIVIDADE NA POLÍTICA¹

THE DISCURSIVE POSITION OF WOMEN FROM THE PERIPHERY: THE PROTAGONISM OF WORKERS AND HOUSEWIVES AND THE REPRESENTATION IN POLITICS

Rosemeire Lopes da Silva Farias²

Marlon Leal Rodrigues³

Recebimento do Texto: 25/09/2021

Data de Aceite: 22/10/2021

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar uma síntese do projeto de pesquisa de pós-doutorado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com o tema 'A posição discursiva de mulheres da periferia: o protagonismo de trabalhadoras e donas de casa e a representatividade na política'. A intenção da pesquisa é analisar a posição discursiva adotada por mulheres simples, trabalhadoras comuns da periferia de Campo Grande-MS, destacar seus pensamentos, sua postura adotada na comunidade e as estratégias escolhidas por elas para superar a imagem historicamente construída de que lugar de mulher não é na liderança. A pergunta orientadora é a seguinte: Como uma mulher simples, que mora na periferia, enfrenta o preconceito e os obstáculos que a sociedade lhes impõe? Pretendemos com o estudo identificar as estratégias discursivas escolhidas pelas mulheres e verificar nos discursos de que forma a linguagem e a identidade se articulam na construção da identidade da mulher líder comunitária.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres da periferia. Protagonismo. Representatividade política.

ABSTRACT: This article aims to present a synthesis of the phd research project in Modern languages at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), with the theme "The discursive position of women from outlying areas: the protagonism of women working in or outside their homes and the appropriate representation in politics". The intention of this research is to analyze the speech chosen by simple women, common workers in the suburbs of Campo Grande-MS, highlighting their thoughts, their posture in the community and the strategies chosen by them to overcome the sexist constructed image that women are not supposed to be in leading roles. The guiding question is: How does a simple woman, who lives in the suburbs, face prejudice and the obstacles of society? With this study, we intend to identify the speech chosen by those women and analyze how language is related to the identity of a female community leader.

KEYWORDS: Women from the suburbs. Protagonism. Political representation.

1 Este artigo provém do projeto de pós-doutorado apresentado à Universidade Estadual de MS, sob a orientação do Professor Dr. Marlon Leal Rodrigues.

2 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Graduada em Letras e Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados, mestrá em Linguística pela Universidade de Brasília, doutora em educação pela Universidade Católica Dom Bosco, pós-doutoranda pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

3 Professor Dr. Marlon Leal Rodrigues, docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Uma mulher na política, muda a [própria] mulher. Muitas mulheres na política, muda a política. (MICHELLE BACHELET)⁴

Introdução

Este artigo apresenta uma síntese do projeto de pesquisa de pós-doutorado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com o tema ‘A posição discursiva de mulheres da periferia: o protagonismo de trabalhadoras e donas de casa e a representatividade na política’.

Diante dos acontecimentos veiculados diariamente pela mídia informativa e pelas redes sociais, em que mulheres são agredidas e mortas por seus parceiros, simplesmente pelo fato de elas não quererem mais manter o relacionamento, mulheres têm, com mais veemência, levantado a voz contra a violência e exigido respeito. Esse despertar não surgiu de repente, é fruto de vozes solitárias e coletivas que, cansadas de serem esquecidas pelo poder público e pela sociedade, decidiram dizer basta ao preconceito e o desrespeito. A história nos mostra exemplos de mulheres que enfrentaram o sistema para dizer que a mulher deve ser respeitada em sua condição humana e social, que elas têm dignidade e precisam ter direitos garantidos⁵.

Além da violência doméstica e de gênero que a mulher enfrenta, há diversas situações sociais em que claramente o desprestígio da mulher prepondera, pois poucas mulheres alcançam os espaços de poder, tendo, assim como os homens, poder de decisão. Essa é uma realidade já combatida por grupos de mulheres que se uniram para lutar por liberdade, respeito e por lugares de expressão nos espaços de poder. Porém, muito ainda precisa ser feito, porque a realidade brasileira evidencia que a mulher está muito distante de ocupar os espaços a que tem direito. São poucas mulheres em cargos de chefia administrativa e cargos políticos. Em Campo Grande, MS, por exemplo, há uma vereadora e uma deputada estadual.

4 Michelle Bachelet comandou o Chile entre 2006 e 2010 e entre 2014 e 2018, e se tornou a primeira encarregada da ONU Mulheres, agência das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero.

5 Um exemplo brasileiro é a bióloga Bertha Lutz, primeira mulher a assumir o posto de Secretária do Museu Nacional. Em uma manhã de 1928, Bertha Lutz sobrevoou o Rio de Janeiro, soltando panfletos dizendo que as mulheres já podiam votar em trintas países e em um estado brasileiro. “Por que não hão de votar em todo Brasil?” (BRASIL DE DIREITOS, 2020).

Vivemos em uma sociedade machista (o machismo é estrutural), patriarcal, por isso ser mulher é um grande desafio, ainda mais quando se é mulher da periferia, o que torna essa missão pelo menos três vezes mais difícil.

Sabemos que tanto homens e mulheres sofrem com a falta de serviços públicos ou com a precariedade deles, principalmente saúde, moradia e educação. Todavia, é a mulher que tem sentido mais isso na pele, visto que, em sua maioria, é ela que exerce o papel de chefe de família. Elas enfrentam transporte público lotado, muitas sofrem abuso sexual, desrespeito de todas as formas e precisam estar firmes para não deixar que a família desequilibre. Muitas vezes não têm onde deixar os filhos para poder ir trabalhar, contam com a ajuda de amigos e parentes.

Com tudo isso, a mulher ainda precisa reunir forças para lutar por espaço no mercado de trabalho capitalista, que desconsidera a mulher e finge que as crianças não existem, porque simplesmente exigem das mulheres uma dedicação que as impedem de ser mães.

Na política não tem sido diferente, a mulher enfrenta o desafio da violência política de gênero, que oferece a elas obstáculos para desanimá-las, impedindo-as de almejar cargos políticos. Poucas mulheres são eleitas e ocupam espaço no parlamento e na administração pública, há poucas vereadoras, deputadas, senadoras, prefeitas e governadoras. Essa é uma realidade que destoa do fato de que a mulher no Brasil hoje claramente é a maioria da população e do eleitorado (52,5%). São mais de 105 milhões de pessoas, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019).

A história nos conta que as mulheres brasileiras têm sido educadas principalmente para exercer atividades do lar. Todavia, nos últimos tempos, mesmo com dificuldades, elas vêm rompendo barreiras e ocupando espaços em diferentes cenários da sociedade, sua presença é forte na economia formal, representando, segundo dados do IBGE (2019), mais de 40% da força de trabalho, tendo também presença marcante na economia informal⁶. No Brasil são aproximadamente 25% dos lares sustentados apenas por mulheres (IBGE, 2019).

Portanto, não é possível mais desconsiderar a importância da mulher na sociedade brasileira, mesmo assim ela enfrenta preconceito e descrédito em todos

⁶ Donas de casa para reforçar o orçamento familiar têm empreendido, fazendo artesanato, doces, pães e outras coisas. Isso é uma realidade que merece atenção (SEBRAE, 2020).

os setores e cenários. A história registra a luta da mulher para romper barreiras e quebrar preconceitos. Com determinação e foco, ela tem assumido novos papéis e estado presente em diferentes cenários da sociedade e da política no Brasil.

Em 1827, por meio da Lei Geral, promulgada em 15 de outubro, foi que mulheres puderam frequentar escolas. Esta lei garantiu acesso apenas às escolas elementares. Mas, em 1879, as mulheres conquistaram o direito de cursar uma faculdade no Brasil. O direito de votar, porém, só foi conquistado pelas mulheres por meio da Constituição de 1932. E mais: “Este direito foi conquistado em 1932, quando foi promulgado o Novo Código Eleitoral brasileiro” (PINTO, 2010, p. 16).

Vale destacarmos que, na época, as mulheres casadas (com a autorização dos maridos), as viúvas ou solteiras iam às urnas exercer o seu direito de voto. Mesmo com dificuldades as mulheres foram aos poucos conquistando a sua cidadania em espaços em que predominava a presença masculina.

Com a Carta das Nações Unidas, após a Segunda Guerra Mundial, veio o reconhecimento da igualdade de direitos entre homens e mulheres. Inclusive assim está escrito no documento: “As Nações Unidas não farão restrições quanto à elegibilidade de homens e mulheres destinados a participar em qualquer caráter e em condições de igualdade em seus órgãos principais e subsidiários” (ONU, 2017, p. 10). Isso para demonstrar que tanto homens quanto mulheres poderiam participar dos conselhos em regime de igualdade de condições e voz. O Brasil incorporou esse documento por meio do Decreto n. 19.841 de 1945.

Após essa conquista podemos citar também a Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 1951 que, em seu artigo 1º, dispõe que “As mulheres terão, em igualdade de condições com os homens, o direito de voto em todas as eleições, sem nenhuma restrição”. Esse documento, além de trazer a garantia do direito das mulheres ao voto, a poderem participar das eleições, sendo possível serem eleitas, permite que as mulheres possam ocupar cargos públicos em igualdade de condições com os homens. Esse diploma legal foi ratificado pelo Brasil em 13 de agosto de 1963 (BRASIL, 2020).

Todavia, vale lembramos que foi com a Constituição de 1982 que os direitos, princípios e garantias fundamentais foram realmente consolidados. Mesmo assim a luta da mulher continua sendo homérica, porque as condições de fato ainda não são totalmente reais. A mulher enfrenta diferença salarial no

mercado de trabalho, mesmo exercendo as mesmas funções que um homem. Quando competem com os homens por iguais posições no mercado de trabalho, as mulheres, por exemplo, para executar a mesma função, em 1983 ganhavam 45% do salário dos homens, já em 2002 passaram a ganhar 65% do salário dos homens (IBGE, 2019). Hoje infelizmente não encontramos registros que demonstrem alteração nesses dados.

Mesmo assim temos que considerar que estamos avançando, a passos lentos, mas estamos. Essa evolução de acordo com estudos recentes se deve ao aumento do nível da escolaridade das mulheres, em especial o nível universitário. Em pesquisa realizada por meio do Censo da Educação Superior de 2018, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), há mais mulheres do que homens no ensino superior (INEP, 2019).

Embora isso seja um fato, ações afirmativas e de valorização e defesa dos direitos das mulheres precisam ainda ser efetivadas em sua plenitude e outras criadas para garantir mais condições para que as mulheres estejam em regime de igualdade, mesmo com suas diferenças, disputando vagas e posições nos cenários de poder com os homens.

Na luta por direitos e espaço e igualdade na política, podemos apontar a Lei nº 9.504 de 30 de setembro de 1997, que estabelece normas para as eleições. Essa lei traz em seu artigo 10, parágrafo 3º, a obrigatoriedade de cada partido ou coligação preencher o mínimo de 30% e o máximo de 70% para candidaturas de cada sexo. Portanto, não é a percentagem de 30% para as mulheres, como muitas pessoas costumam afirmar. Não se trata de cota de 30% para as mulheres, a cota é de gênero, pode ser 30% para homens e 70% para mulheres. Por que não? O fato é que deve haver na chapa homens e mulheres. Outro ponto que vale ser lembrado é a decisão do Plenário do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), dada em 2018, afirmando que os partidos políticos deveriam, já naquele ano, reservar, no mínimo 30% dos recursos do Fundo Especial de Financiamento de Campanha (Fundo Eleitoral), para garantir a realização das campanhas de candidatas no período eleitoral (TSE, 2018).

Mesmo assim com esse avanço, conquistar espaços e marcar presença na sociedade exige muito mais da mulher do que do homem. Por isso, a mulher teve que buscar dar cada vez mais força ao seu discurso para poder brigar por

espaço na política principalmente, pois se trata de um cenário considerado pela sociedade mais masculino.

Para vencer essa barreira imposta por uma sociedade patriarcal, a mulher precisa conferir ao seu discurso mais força e poder de persuasão, encontrando estratégias que fazem com que sua voz seja ouvida. Todavia, ainda há muito o que fazer, porque o preconceito e o descrédito são muito significativos e dificultam o trabalho da mulher.

Com as dificuldades existentes e o desestímulo da mulher, tem sido difícil para os partidos conseguir atingir o percentual de 30 % de candidatura feminina⁷. Agora, as chapas das minoritárias são puras, não há coligação, o que traz mais dificuldades para os partidos comporem uma chapa com o mínimo exigido por lei.

Por que isso ocorre? Muitos são os fatores. Pela falta de incentivo familiar e da sociedade, pelo preconceito, pelo fato de as mulheres terem várias funções ao mesmo tempo e entrar na política significa ter que se desdobrar para conseguir dar conta, muitas mulheres têm receio e medo de participar porque sabem o que irão enfrentar.

Em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul (MS), há apenas uma mulher exercendo o cargo de vereadora. São 28 homens e 1 mulher. É gritante a diferença, sendo que a maioria do eleitorado é composto pelo público feminino. Na Assembleia Legislativa de MS, a situação estava ainda mais grave, porque não havia uma deputada, somente homens foram eleitos. Hoje há uma mulher porque o titular da cadeira foi a óbito por causa da Covid-19, então uma mulher assumiu a vaga.

A realidade de MS e de Campo Grande é um parlamento masculino, sem representatividade feminina. São os homens que criam leis e aprovam políticas públicas voltadas para as mulheres, quando criam e aprovam por pressão do público feminino. Neste ponto questionamos: será que as mulheres, enquanto minoria, não em número, mas em poder de voz e de decisão, tendo em vista que ainda são excluídas da relação de poder na sociedade, estão realmente sendo amparadas? Seus problemas estão sendo discutidos e soluções sendo pensadas?

⁷ Importante frisar que a cota se refere ao gênero, não especificamente a mulheres. A lei traz o percentual mínimo de 30% e o máximo de 70% para candidaturas de cada sexo (masculino e feminino). Essa regra está prevista no artigo 10, parágrafo 3º da Lei nº 9.504/1997 (Lei das Eleições).

Assim, se a realidade é a que destacamos, é possível afirmar que as mulheres não votam em mulheres? Em primeira análise podemos dizer que sim, porque se houvesse a vontade expressa de eleger mulheres, teríamos um número maior de representantes. Todavia, há condicionantes culturais nesse comportamento. Estudar esse comportamento já renderia muitos trabalhos acadêmicos significativos, o que faremos futuramente.

Nessa esteira, inquieta-nos a dificuldade e a luta árdua que as mulheres têm para se impor no cenário político. Seus discursos políticos precisam ser mais carregados de força e voz, por isso elas precisam sempre rever estratégias para vencer o preconceito, inovar sempre para deixar claro a que vieram e que têm condições de participar no mundo político em iguais condições e, muitas vezes, até com mais garra que muitos homens. Essa realidade se reveste de peso quando falamos das mulheres da periferia. Mulheres comuns que muitas vezes não tiveram oportunidade de estudar e sofrem com a falta de preparo acadêmico, dificuldade essa que oferece a essas mulheres mais desafios do que a uma mulher da elite que pode estudar e investir no seu currículo acadêmico e na sua vida profissional.

Embora as mulheres que moram nos bairros mais carentes tenham que enfrentar dificuldades econômicas e sociais, muitas delas são chefes de família e têm que sustentar a casa e criar seus filhos sozinhas, são mães ‘solos’, que usam isso como mola propulsora para lutarem por mais oportunidades e reconhecimento. Sobram-lhes força, garra e determinação. Muitas delas ocupam diversos papéis ao mesmo tempo e enfrentam as dificuldades sociais e econômicas sem perder a esperança de que um dia poderão ter voz de verdade. São líderes e incentivadoras de outras mulheres, encaram a discriminação e o preconceito como podem, sem desanimar, são resistência.

Como sabemos a diferença entre homens e mulheres existe e massacra a mulher que, mesmo “depois de décadas de lutas feministas e da inegável evolução nas condições de vida de muitas mulheres, é evidente que o seu acesso a posições de liderança ou de poder nas inúmeras organizações de diferentes domínios ainda não é um fato, e a possibilidade de mudança nesse sentido é pouco segura” (NOGUEIRA, 2006, p. 57).

O contexto atual indica que a mudança estrutural com a entrada das mulheres oriundas de diferentes classes sociais em diversos setores da sociedade

e do mercado de trabalho não tem o poder de alterar as condições e as funções assumidas pelas mulheres, principalmente com relação à família. O fato é que as mulheres são obrigadas a assumir inúmeras tarefas ao mesmo tempo, e elas têm que mostrar mais capacidade do que os homens para desempenhar uma função profissional, e isso é desgastante. Para as postulantes de uma vaga no parlamento não é diferente, é ainda mais desafiador, pois a política, como já mencionado, é considerada um campo masculino. Esse cenário intimida as mulheres e muitas desistem de lutar por espaço na política, agravando o déficit de representatividade feminina.

Diante disso, e considerando a força e o protagonismo das mulheres da periferia, propomos uma pesquisa cujo objeto é 'A POSIÇÃO DISCURSIVA DE MULHERES DA PERIFERIA: O PROTAGONISMO DE TRABALHADORAS E DONAS DE CASA E A REPRESENTATIVIDADE NA POLÍTICA'.

A intenção é estudar e analisar a posição discursiva adotada por mulheres simples, trabalhadoras comuns que moram na periferia de Campo Grande-MS. Destacar seus pensamentos, sua postura adotada diante da comunidade e as estratégias escolhidas por elas, para superar a imagem historicamente construída de que lugar de mulher não é na liderança, quebrando estigmas e paradigmas machistas que colocam a mulher em posição de coadjuvante e não de protagonista.

Nesse sentido, questionamos: como uma mulher simples, moradora de bairros da periferia de Campo Grande, enfrenta o preconceito, a desvalorização por ser mulher e os obstáculos que a sociedade lhes impõe? Outra pergunta emerge ainda dessa inquietação: 'as estratégias discursivas adotadas por essas mulheres possibilitam que elas conquistem o seu objetivo: maior representatividade na política. E ainda: 'qual é o lugar de fala dessas mulheres?'

Diante disso, acreditamos que a relação entre pensamento, linguagem, mundo e a posição que se ocupa se assenta no discurso adotado, e essa relação evidentemente não é totalmente explícita, porém é possível observar e analisar em diferentes momentos e em formas diferentes de dizer a ideologia dos enunciadores, verificando qual é o seu lugar de fala.

Temos como base que, de acordo com Foucault (2012), um discurso, enquanto rede de signos, conecta-se a outros discursos, ou a outras redes discursivas, formando um sistema aberto que reproduz e estabelece valores de

uma determinada sociedade, perpetuando ou quebrando paradigmas. Isso porque “(...) o homem é, no fim das contas, um ser lógico; mas não o é completamente. Por exemplo, a maioria de nós se inclina para a confiança e a esperança, mais que a lógica nos autorizaria” (LANDOWSDKI, 1992, p.154).

Somos influenciados pela experiência de mundo que carregamos e damos ao nosso discurso o tom e a força que a necessidade da sobrevivência nos confere. Somos fruto da linha discursiva que se forma ao nosso redor, da qual passamos a fazer parte a partir do momento que nos sentimos realmente parte dela.

Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa proposta é analisar a posição discursiva de mulheres da periferia, destacando o protagonismo de trabalhadoras e donas de casa em busca de respeito, reconhecimento e de representatividade na política. Os objetivos específicos são: (1) Identificar as estratégias discursivas escolhidas pelas mulheres simples e trabalhadoras da periferia de Campo Grande, MS; (2) Verificar nos discursos de que forma a linguagem e a identidade se articulam na construção da identidade da mulher líder comunitária; (3) Investigar como se constrói o discurso de sujeição e insurreição das entrevistadas aos obstáculos impostos pela sociedade patriarcal e a partir disso como essas mulheres revelam suas identidades sociais; (4) Identificar e analisar a influência de ideologias machistas e/ou feministas nos discursos de mulheres da comunidade, considerando a idade e a escolaridade.

Na sequência deste texto apresentamos outros detalhes da pesquisa proposta. Vale ressaltar que o que apresentamos aqui pode ser modificado no caminhar do pesquisador, pois o contexto de investigação pode exigir alteração.

Corpus da Pesquisa

Considerando que algumas informações não podem ser obtidas somente por meio de pesquisa bibliográfica ou de observação, para compor o corpus da pesquisa escolhemos também a entrevista, que se trata de uma técnica eficiente para coletar dados subjetivos em uma pesquisa qualitativa.

Serão entrevistadas mulheres da periferia de Campo Grande, que se destacam em suas comunidades pelo envolvimento político e que apresentam trabalhos comunitários, tendo posição de liderança.

Para analisar o discurso, adotaremos a visão bakhtiniana de gênero discursivo (2003), tendo também como base os trabalhos de Marcuschi sobre análise de gêneros e compreensão textual.

Consideramos também que o discurso não é e não deve ser visto apenas pelo aspecto “verbal”, tendo em vista que envolve uma interação situada em posicionamentos histórico e socialmente construídos, sendo, pois, uma prática social, um tipo de comunicação posicionada nos aspectos social, cultural, histórico e político (DIJK, 2008). O que enunciamos é, portanto, fruto de nossa bagagem construída com nossas experiências de vida.

Metodologia

Compreendemos que a primeira etapa de uma pesquisa consiste na determinação dos conceitos básicos que serão explorados e as inquietações do pesquisador. Em especial, para a busca bibliográfica é preciso definir o ambiente contextualizador, assim como o objetivo geral da pesquisa, que tem como propósito viabilizar a definição dos conceitos-chave principais. Dito isso, afirmamos que entendemos que nenhum pesquisador parte de um “patamar zero de conhecimento” (FRIGOTTO, 1994, p. 87), tendo em vista que as condições já postas no contexto do real provocam inquietações e dúvidas, principalmente no cenário que envolve o plano do discurso político e o posicionamento político da mulher na sua comunidade.

Assim, por compreendermos, ainda, que todo trabalho de pesquisa requer a escolha de procedimentos metodológicos adequados para direcionar a investigação, bem como por compreendermos que é preciso definir o caminho a ser percorrido para chegarmos ao que procuramos, e pelo fato de o presente estudo envolver a análise do discurso de mulheres da periferia, destacando o protagonismo de trabalhadoras e donas de casa em busca de representatividade na política, escolhemos como técnica a observação e a entrevista, o que caracteriza a pesquisa como qualitativa, uma vez que a abordagem buscará compreender e interpretar o posicionamento, a opinião, a posição discursiva dessas mulheres.

De acordo com Silva e Menezes (2010, p. 20), nesse tipo de pesquisa consideramos que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto

é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” Richardson (2008, p.79), por sua vez, afirma que a pesquisa qualitativa não tem a pretensão de “numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas”.

E mais, considerando que, segundo Gil (2010, p.29-31), “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”. Assim, em síntese o trabalho será composto por uma etapa teórica e bibliográfica e outra que envolve pesquisa de campo em que serão analisados os discursos das entrevistadas (mulheres da comunidade), tendo como instrumento de coleta de dados um formulário com perguntas dirigidas que serão aplicadas em um período a ser definido.

Com relação ao propósito, trata-se de uma pesquisa exploratória, considerando não haver em Campo Grande muitos trabalhos de pesquisa direcionados ao contexto discursivo de liderança feminina comunitária, em especial, tendo como informantes mulheres simples e trabalhadoras.

Para desenvolver a pesquisa, procederemos, então, ao Estado da Arte em que serão analisados trabalhos já publicados referentes ao tema que se pretende estudar, fazendo um levantamento das obras já finalizadas, destacando o entendimento dos estudiosos, assim como procederemos à composição do referencial teórico e da análise dos dados.

Quadro teórico preliminar

Fundamental é destacarmos que a relação entre linguagem e mundo, e ainda entre os sujeitos do discurso e o pensamento não se constitui em uma relação direta, transparente, ela é concretizada por meio das mediações (ORLANDI, 2012). Dessa forma, o discurso enquanto instância material dessa relação possibilita a construção teórica de subsídios para a compreensão dos processos de comunicação e produção de sentido, definindo a identidade dos sujeitos e mancando o seu papel no cenário social.

Nesse contexto, compreendemos o discurso, seguindo o entendimento de Fariclough (2001), como uso da linguagem nas diferentes práticas sociais em

que os sujeitos se constituem como sujeitos históricos que compõem o mundo, sendo o discurso objeto de análise e uma prática que pode ser recriada com a possibilidade de transformar a realidade.

Corroboramos o entendimento de Marcuschi (2004) que afirma que o falante usa o seu vernáculo em sua convivência social, nas interações do dia a dia, para atender as necessidades de comunicação com os seus interlocutores, em seu espaço social. Assim a linguagem estabelece a interação necessária para o convívio em sociedade, sendo uma forma (prática) de ação social.

Como base para análise, ancoramos também em Foucault (2012), para o qual um discurso, enquanto rede de signos, conecta-se a outros discursos, ou a outras redes discursivas, formando um sistema aberto que reproduz e estabelece valores de uma determinada sociedade, perpetuando ou quebrando paradigmas.

Isso ocorre porque o enunciador “é, no fim das contas, um ser lógico”, no entanto é influenciado pelo meio do qual faz parte, ou seja, não é completamente lógico, “Por exemplo, a maioria de nós se inclina para a confiança e a esperança, mais que a lógica nos autorizaria” (LANDOWSDKI, 1992, p.154). Isso quer dizer que somos influenciados pela experiência de mundo que formamos ao longo de nossa história e damos ao nosso discurso o tom e a força que a necessidade da sobrevivência nos confere.

A intenção presente nas construções discursivas transcende os valores linguísticos e a significação das palavras, o discurso vai além dos aspectos micro textuais e pode, conforme Foucault (1986), ser compreendido considerando as relações estabelecidas no plano dos poderes e dos saberes envolvidos no processo de significação.

Para Foucault (1986), o discurso não pode ser considerado dentro de uma estreita e limitada superfície de contato ou de debate, de confronto entre duas realidades linguísticas. Não podemos encarar o discurso como um conjunto de signos que remetem tão somente a um conteúdo, ou seja, como um léxico associado a uma experiência, mas, sim, precisamos entendê-lo como práticas sociais, uma vez que o discurso constitui e é constituído em processos de interação, diferenciando-se na concepção do sujeito de dizer, isto é, a diferença está no lugar de fala do sujeito.

Isso porque a formulação do sujeito do discurso em Foucault (1986) leva para a ideia de posições de sujeito diferenciadas, por causa dos lugares de onde

esse sujeito retira a motivação e o conteúdo do seu discurso, ou seja, depende do lugar de onde ele fala.

Assim, mesmo que o discurso seja composto por signos, estes não designam coisas simplesmente, eles falam mais, e é esse mais que fazem do discurso não se reduzir à língua e ao ato da fala (FOUCAULT, 1986).

É nesse mais destacado pelo autor que estão os sentidos reais que podem nos fazer entender o fluxo da linguagem, dando suporte para compreendermos as estratégias discursivas e como o discurso pode construir e estabelecer identidades.

De acordo com Bakhtin (1992) e Fairclough (1992), o discurso deve ser analisado pensando no interlocutor, ainda que não seja um interlocutor concreto. Dessa forma, ao se pensar no sujeito do discurso, é fundamental considerá-lo não somente em sua posição de falante, usuário da língua, mas também em sua posição ideológica, que engloba o posicionamento de alguém com criticidade para analisar o mundo, as coisas e os fatos, fazendo suas próprias conexões entre as variadas práticas e ideologias que podem interferir nos posicionamentos.

Para Bakhtin (1992), as palavras do outro interferem em nossos enunciados, na nossa expressividade e no tom valorativo, que imprimimos em nossos dizeres. Assim, a nossa experiência verbal adquire corpo e avança condicionada à interação que temos com os enunciados de outros interlocutores, por meio de um processo de assimilação, o que pode ser criativo ou não. Para o autor, nossos enunciados são influenciados pelas palavras dos outros, por isso que consciente ou inconscientemente assimilamos e guardamos na memória termos presentes nos discursos das pessoas com as quais interagimos. Elas interferem na composição do nosso vocabulário e na forma como interpretamos o mundo.

Nosso discurso é, portanto, reflexo de tudo que vivemos linguisticamente. Nós ou reproduzimos o que assimilamos ou conferimos outra significação para o que absorvemos no processo de interação, reestruturando as ideias, mesmo que sejam contraditórias. Esse processo cria uma cadeia discursiva que envolve diferentes sujeitos.

O discurso político, por sua vez, segundo Charaudeau (2006), é constituído pela linguagem e o discurso, visto que é estabelecido por meio da palavra, pois há um interlocutor na posição de sujeito político, o qual detém em suas mãos o poder conferido pelo interlocutor sociedade.

Sobre o discurso político, dentro de um processo de influência social,

deve-se entender que a linguagem é o motivador da ação política, orientando-a e dando-lhe sentido.

A política depende da ação e inscreve constitutivamente nas relações de influência social, e a linguagem, em virtude do fenômeno de circulação dos discursos, é o que permite que se constituam espaços de discussão, de persuasão e de sedução nos quais se elaboram o pensamento e ação políticos (CHARAUDEAU, 2006, p. 39).

O discurso político pode ser compreendido como o resultado de uma atividade discursiva que se assenta em um ideal político fruto de princípios que servem de base para a construção de opiniões e posicionamentos sobre os acontecimentos e a realidade. Van Dijk (1997) apresenta o discurso político na perspectiva das relações de poder, tendo a figura do político, eleito pelo povo e remunerado para a função, como o ser central desse tipo de discurso, embora não possamos esquecer que o discurso de qualquer pessoa pode adquirir um caráter político, todavia isso não significa que passará a deter o poder de tomar decisão sobre os rumos de uma sociedade, por exemplo.

Segundo Foucault (1986), o poder está presente em toda parte, não é somente o estado ou a soberania que detêm poder, este constitui em ações sobre as ações. O poder tem como característica provocar ações dentro do campo do direito ou da verdade. Assim, o poder é compreendido dentro de uma relação instável de posições, pois não se realiza numa ou outra instituição em específico, ele muda de posição e de mãos, dependendo do contexto e da situação social, econômica e política.

Por envolver política, convém apresentarmos brevemente o que entendemos de partido político, destacando também o partido ideológico, conceitos nos quais nos ancoramos. Partido político consiste em “uma organização prática (ou tendência prática), ou seja, um instrumento para a solução de um problema da vida nacional e internacional” (GRAMSCI, 2006, p. 420). Partido ideológico, por seu turno, é o “partido como ideologia

geral, superior, aos vários agrupamentos mais imediatos” (GRAMSCI, 2006, p. 421).

De acordo com Saviani (2006, p. 4), partido político constitui-se no

“organismo da sociedade civil que se relaciona diretamente com a sociedade política, visando à posse, o controle ou a fiscalização do aparelho governamental”; partido ideológico consiste num conjunto de “aparelhos e organizações intelectuais”, entre eles a imprensa, as editoras, os clubes, as igrejas, as associações profissionais, culturais ou comunitárias, que formam a “própria base da sociedade civil” (SAVIANI, 2006, p. 4). Os partidos ideológicos se relacionam, de forma indireta, com a sociedade política, ou seja, relacionam-se por intermédio dos partidos políticos, que procuram eleger seus representantes no cenário político.

Estado da arte preliminar

No Estado da Arte procuramos trabalhos que falam do discurso feminino, focando também o discurso político, considerando que as mulheres da comunidade (periferia de Campo Grande) são seres políticos dentro do seu espaço social e porque, de uma certa forma, elas exercem liderança e trabalham para fortalecer a posição discursiva das mulheres.

Jaciara Josefa Gomes, em seu trabalho ‘Discurso feminino: uma análise crítica de identidades sociais de mulheres vítimas de violência de gênero’ (2008), apresentado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, analisa o discurso de mulheres vítimas de violência de gênero que procuraram a 1ª Delegacia de Mulheres de Pernambuco, com o intuito de “compreender o processo de construção de identidades sociais estudando as justificativas usadas por essas mulheres para explicar a sujeição ou a insurreição à violência” (GOMES, 2008, p. 9).

Ao analisar os dados, a autora supramencionada verificou que as entrevistadas apresentam em suas falas, cada uma de seu modo, a submissão, a autoanulação, pois as tradições de dominação estão bastante visíveis. Elas revelaram a preocupação com a manutenção da família, o bem-estar dos filhos e com as exigências sociais, ou seja, elas estão presas ao que a sociedade lhes impõe.

Vivian de Souza Pontes, em seu trabalho intitulado ‘Identidade e relações de poder no discurso político presidencial’ (2013), apresentado ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, analisa o discurso político presidencial (Presidente Dilma Vana Rousseff), com

o intuito de identificar a construção da identidade que fazemos da mulher no século XXI, observando a relação de poder entre a constituição de tal identidade e o lugar ocupado pela Presidente. Para fazer o estudo, a autora definiu como *corpus* as entrevistas veiculadas no programa “Café com a Presidenta”, com o recorte temporal englobando o ano de 2011 e o início de 2012.

A autora supracitada tomou como referencial teórico para a análise dos dados, os entendimentos de Charaudeau (2006), explorando a relação entre linguagem e discurso político. E no que concerne às relações de poder que podem ser estabelecidas no ou pelo discurso, ela se valeu dos estudos de van Dick (1997, 2008) e de Stoppino (1998). Já no bojo das relações sociais e identitárias sobre a mulher, a autora se valeu dos estudos de Del Priore (2002) e Perrot (2010).

Ao analisar os dados, Pontes (2013) conclui que existe um movimento de construção da identidade da mulher no discurso presidencial, visto que a Presidente Dilma retoma os valores de uma sociedade que a observa, atribuindo-lhe um caráter maternal a sua figura (mãe Dilma), mesmo que ela esteja ocupando um cargo de poder, ou seja, a mulher discursiva que a presidenta representa está ligada à sua função de mãe, dentro de um lar e fazendo parte de uma família. Como é presidente, seria a ‘chefe de família’.

Para a autora a identidade discursiva da Dilma também está lidada ao estereótipo mulher-mãe que procura se aproximar do seu eleitorado (seus filhos). Isso reflete uma tradição cultural da sociedade brasileira de associar a mulher sempre ao ambiente do lar.

Por outro lado, no discurso da presidente, há um contraponto entre a figura masculina e a figura feminina, sendo as qualidades ‘positivas’ (mais afetivas) associadas à mulher e as ‘negativas’ (mais racionais) ao homem. Assim, fica implícito que há uma tendência de se associar a figura do poder à figura do homem e não à da mulher, é como se houvesse uma Dilma mãe (aqui está a figura feminina) e uma Dilma gestora (aqui está a figura masculina). A figura mãe tende a se apresentar com mais destaque no discurso da presidente, porém não abafa a figura da gestora, dando um indicativo de que a mulher pode ocupar o seu espaço profissional na sociedade, porém o percurso ainda será com muita luta contra o preconceito.

Por consideramos importante discutir acerca da presença da mulher no

‘mundo público’ e sua participação no movimento político e social, apresentamos o trabalho de Salete Maria da Silva, apresentado em 2011 ao Programa de Pós-Graduação (doutorado) da Universidade Federal da Bahia, cujo título é ‘A Carta que elas escreveram: a participação das mulheres no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988’.

A autora em sua tese discorre sobre a participação das mulheres no último processo constituinte brasileiro, destacando o discurso e o posicionamento dessas mulheres dentro do processo. A tese apresenta oito capítulos. Nos capítulos da primeira parte, ela apresenta explicitações sobre os elementos constitutivos do projeto de pesquisa, ocupa-se da pesquisa propriamente dita, trazendo informações e indagações relativas à percepção inicial da temática de estudo, destacando a relevância social e científica de sua pesquisa. Já no segundo capítulo, expõe o que a fundamentação teórica, trazendo o “Ponto de vista” teórico. Com relação à escolha epistemológica, destaca a “teoria feminista do ponto de vista” (feminist standpoint theory), “segundo a qual todos os saberes são situados, isto é, todo e qualquer conhecimento é sempre desenvolvido desde uma perspectiva, não existindo visão total ou premissa de validade universal, além de não ser possível desprezar o lugar social ocupado pelo/a pesquisador/a” (SILVA, 2011, p. 19).

Com sua pesquisa, ressaltou a participação das mulheres na Assembleia Nacional Constituinte, registrando uma série de conquistas jurídicas e políticas, assim como evidenciando o desafio da presença da mulher como ator ativo nas discussões sobre política, cidadania, Constituinte e Constituição. A autora evidenciou que

(...) apesar da ação conjunta e da articulação de uma identidade coletiva, após a aprovação das normas constitucionais, ainda permaneceram alguma ‘brechas cidadanas’ através das quais se pode perceber que nem todas as mulheres conquistam, ao mesmo tempo, os mesmos direitos fundamentais, haja vista a interferência de questões culturais, econômicas, políticas e até mesmo religiosas, conforme aconteceu com as empregadas domésticas, as donas de casa, as defensoras da descriminalização do aborto e muitas mulheres lésbicas, cujos anseios por cidadania plena não restaram totalmente atendidos no âmbito desta Carta Magna. Quanto às conquistas auferidas pelas mulheres no processo constituinte de um modo geral, a fala das

diversas entrevistadas demonstra a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e feminista de todo o arcabouço jurídico, a começar pelo campo constitucional, bem como a importância da ampliação da ideia de cidadania que, segundo as reflexões (e, sobretudo as ações) das participantes do lobby, não comporta mais a velha perspectiva liberal que caracteriza o referido conceito como a simples existência de direitos abstratos previstos formalmente, mas, ao contrário, exige uma nova visão mais aproximada dos interesses e das lutas de emancipação das mulheres assim como dos demais excluídos da história. (SILVA, 2011, p. 297).

Outro trabalho que consideramos importante é organizado por Luana Simões, intitulado ‘Vozes femininas na política: uma análise sobre mulheres parlamentares no pós-Constituinte’, publicado pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, em 2007, Série Documentos, 224 p. Congresso Nacional. I. Título. No referido trabalho, procurou-se “traçar um perfil das mulheres que ocuparam cadeiras na Câmara dos Deputados entre 1987 e 2002, em especial no que se refere a suas práticas políticas e aos seus principais determinantes” (PINHEIRO, 2007, p. 199).

A autora destaca que a questão da presença feminina na vida política institucional sempre marcada pela contraposição entre silêncio e voz, pois há “um entendimento de que a ausência de mulheres nessas esferas remete ao silêncio e corresponde, portanto, à ausência de representação de seus interesses”. E mais, a “presença de mulheres nos parlamentos representaria a construção de canais por meio dos quais se tornaria possível ouvir as vozes, as necessidades e os interesses da população feminina” (PINHEIRO, 2007, p. 207).

O documento traz que os mais variados setores da sociedade têm construído justificativas para que a mulher participe das decisões, porém o enfrentamento ainda é muito grande. Todavia, afirma-se no texto que não são raras “as manifestações que, ao defenderem a presença de mulheres na política, baseiam-se na ideia de uma política de presença, ou seja, na crença de que as melhores representantes para a população feminina são as mulheres e de que, exatamente por isso, devem ocupar cadeiras no Parlamento”. (PINHEIRO, 2007, p. 19). Isso quer dizer que somente mulheres têm legitimidade para representar mulheres.

Ganham espaço, portanto, a argumentação e a percepção de que

a participação feminina representa uma ‘ruptura’ com a política tradicional desenvolvida pelos homens, que se daria, basicamente, em duas direções em duas direções. Na primeira, há a crença numa mudança moral na prática política; desse modo, a maior presença de mulheres levaria à (re) construção de um espaço mais honesto e ético, características estereotipicamente atribuídas a elas. Já no segundo caso, as representações socialmente construídas levam a crer que a maior presença feminina na política institucional levaria à inclusão, na agenda política, de temas até então negligenciados e suplantados, em geral, pelas discussões econômicas. Estabelece-se, a partir desse discurso, a ideia de uma divisão sexual dos trabalhos parlamentares que, pela própria natureza de exclusão vivenciada historicamente pelas mulheres, as colocaria em condição de melhor falar pelos grupos sociais mais vulneráveis, pelas temáticas mais esquecidas e, na lógica da política de presença, pelas mulheres de modo geral. (PINHEIRO, 2007, pp. 19-20).

Assim, conforme a autora é notória a adoção de uma estratégia de aproximação entre os historicamente dominados e excluídos do campo político, com vistas a um aumento da pressão e ampliação dos espaços de legitimidade, principalmente dos espaços que precisam ainda ser ocupados em sua plenitude pelas mulheres.

Pinheiro (2007, p. 207) afirma que há parlamentares mulheres (o trabalho se refere ao parlamento federal) que têm consciência da existência de outras parlamentares que

(...) adotam posturas masculinizadas como forma de serem ouvidas e respeitadas na Casa, apesar de não admitirem ter utilizado tal estratégia. Reafirma-se, portanto, um ethos político tradicional que pressupõe, para haver reconhecimento, ser necessário seguir um padrão comportamental construído a partir da dominação masculina.

Em sua pesquisa, a autora percebeu que houve avanço na discussão acerca dos condicionantes da atuação da mulher na política, em especial foi possível identificar diferenças, entre as deputadas entrevistadas, em suas posturas

e discursos, considerando sua origem, o capital político que levaram consigo ao ingressarem o Parlamento, assim como suas práticas e representações de mundo. O estudo é importante na medida em que avança ao ouvir as vozes femininas, vozes de mulheres que, mesmo por terem sido, durante muito tempo, impedidas histórico e culturalmente de falar, alcançaram o Parlamento, rompendo barreiras impostas por uma sociedade sexista que lentamente vem mudando suas estruturas.

Conclusão

Este texto teve como propósito apresentar uma síntese do projeto de pesquisa de pós-doutorado em Linguística da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com o tema 'A posição discursiva de mulheres da periferia: o protagonismo de trabalhadoras e donas de casa e a representatividade na política'.

Trata-se de um tema que se reveste de importância no cenário acadêmico, pois é fundamental reforçar o discurso em defesa de mais espaço e direitos para as mulheres, sobretudo as mulheres pobres da periferia de Campo Grande, MS, que enfrentam toda sorte de dificuldades para sobreviver e manter ou ajudar a manter a família, provendo os seus lares.

Mesmo com todos os desafios sociais e econômicos, muitas mulheres periféricas lutam para assumir ou manter posição de liderança em sua comunidade, porque acreditam que somente se colocando em espaço de luta por respeito e dignidade, elas conseguirão sobreviver em uma sociedade histórica e culturalmente machista, marcada pelo patriarcado estrutural e institucional que reserva para as mulheres papéis secundários.

Então, essa consciência de que é preciso se movimentar para ter mais espaço e voz tem provocado o surgimento de movimentos feministas que focam quebrar a bolha da desigualdade ancorada no preconceito estrutural.

Os desafios são ainda maiores quando a mulher busca posição no cenário político, que é tradicionalmente considerado um espaço essencialmente masculino, conseguir assumir uma vaga na administração pública ou uma vaga no parlamento não tem sido fácil para a mulher, porque ela precisa ser ainda mais combativa que o homem e demonstrar mais capacidade e competência para

convencer o eleitorado brasileiro de que ela é merecedora do seu voto.

Nesse contexto, evidenciamos a inquietação acerca da dificuldade e da luta árdua que as mulheres têm para se impor no cenário político. Seus discursos políticos precisam ser mais carregados de força e voz, por isso elas precisam sempre rever estratégias para vencer o preconceito, precisam inovar sempre para mostrar a que vieram e que têm condições de participar de forma atuante do mundo político em iguais condições e, muitas vezes, até com mais garra que muitos homens. Esse fato se agrava quando falamos das mulheres da periferia, que são mulheres comuns que, muitas vezes, não tiveram oportunidade de estudar e sofrem com as dificuldades impostas por uma sociedade que não as valoriza e não as estimula, por considerá-las invisíveis.

Em suma, a pesquisa pretende analisar a posição discursiva de mulheres da periferia, destacando o seu protagonismo em busca de respeito e reconhecimento como sujeito capaz de escrever a sua história e atuar na sociedade de forma a promover a tão esperada transformação social, quebrando paradigmas e colocando a mulher na posição social que ela tem o direito de estar, possibilitando mais representatividade feminina na política. Lugar de mulher é onde ela quiser estar.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1969.
Estética da Criação Verbal. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BRASÍLIA. Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvDirPolMulh.html>. Acesso em 14 de jun. de 2020.

CHARAUDEAU, P. **O discurso político**. Trad. Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.

DIJK, T.V. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008

DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ORLANDI, E. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6 edição. Campinas: Fontes, 2012.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polite Press. 1992.
FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed., aumentada. São Paulo: Cortez, 1994. p. 71-90.

GRAMSCI, A. **Maquiavel**, a Política e o Estado Moderno 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

GOMES, J. J. **Discurso Feminino**: uma análise crítica de identidades sociais de mulheres vítimas de violência de gênero. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7292/1/arquivo3558_1.pdf. Acesso em 8 de maio de 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados estatísticos**. 2019. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 14 de jun. de 2020.

MARCUSCHI. L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. _____. **Gêneros Textuais**: definições e funcionalidade.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NOGUEIRA, M. C. O. C. **Os discursos das mulheres em posições de poder**. Cad. psicol. soc. trab., São Paulo , v. 9, n. 2, p. 57-72, dez. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172006000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 março de 2020.

PINTO, C. R. J. **Feminismo, história e poder**. Rev. Sociol. Polit., Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782010000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 fev. 2020.

PINHEIRO, L. S. **Vozes femininas na política: uma análise sobre mulheres parlamentares no pós-Constituinte**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2007. (Série Documentos) 224 p. 1. Política. 2. Mulheres na política. 3. Congresso Nacional. I. Título

RODRIGUEZ, M. V. A pesquisa documental e o estudo histórico das políticas educacionais. **O Guardador de inutensílios**. UCDB: Campo Grande, v. 7. 2004.

SAVIANI, D. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. ed 6ª. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 10 out. 2017

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2010. 138 p. Disponível em: . Acesso em: 10 out. 2018.

A CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA NOÇÃO 'MULHER' A PARTIR DA ATIVIDADE PARAFRÁSTICA DE UMA PROPAGANDA POLÍTICA

THE CONSTRUCTION AND ORGANIZATION OF THE NOTION 'WOMAN' BASED ON THE PARAPHRASTIC ACTIVITY OF A POLITICAL ADVERTISING

Cleiton de Souza Sales¹
Marcos Luiz Cumpri²

Recebimento do Texto: 22/09/2021

Data de Aceite: 19/10/2021

RESUMO: No presente artigo, problematiza-se a questão da significação a partir da compreensão de que o sentido é um construto que resulta de processos específicos, como a operação com a linguagem e a articulação do léxico com a gramática. Com base na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, fundada por Antoine Culioli, desenvolve-se uma análise metalinguística com o objetivo de compreender o modo como se constrói e se organiza a noção <mulher> num par de enunciados extraído de uma propaganda do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), veiculada em uma plataforma de vídeos na internet. Também são apresentados alguns conceitos constitutivos da teoria para que se pudesse configurar um dispositivo analítico que desse conta de explicitar o comportamento semântico-enunciativo de 'mulher', tais como noção, domínio notional e paráfrase. A partir dessas questões, procurou-se demonstrar o estatuto do exercício parafrástico como uma operação de linguagem produtiva para se pensar na estabilização de sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. Paráfrase. Mídias Digitais.

ABSTRACT: In this article, we deal with meaning issues by the point of view that considers meaning as a construct that results from specific processes, such as language operation and lexicon and grammar articulation. Based on the Theory of Predictive and Enunciative Operations, founded by Antoine Culioli, a metalinguistic analysis is developed with the objective of understanding how the notion <woman> is constructed and organized in a pair of statements of an advertisement of the Superior Electoral Court, published on a video platform on the Internet. Some constitutive concepts of theory are also brought in order to configure an analytical device that can account for explaining the semantic and enunciative of 'woman', such as notion, notional domain, and paraphrase. Based on these issues, it seeks to demonstrate the status of paraphrase activity as a productive language operation to one think about meaning establishment.

KEYWORDS: Woman. Notional Domain. Paraphrase.

1 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. E-mail: cleitonssales21@gmail.com

2 Docente do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. E-mail: marcoscumpri@yahoo.com.br

Introdução

Este artigo visa investigar o funcionamento da linguagem no amparo de operações que constituem os enunciados, o que nos leva a querer entender a atividade parafrástica enquanto um mecanismo para acessar e (re)organizar o senso comum e o modo como as propriedades particulares de cada ocorrência abstrata contribuem para a estabilização do sentido.

O suporte metodológico é fornecido pela Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), fundada na França pelo linguista Antoine Culioli, e que tem sido aplicada e desenvolvida no Brasil por um grupo de pesquisadores concernentes com o processo de significação na atividade linguageira a partir da articulação entre a linguagem e as línguas e entre léxico e gramática.

A análise é de ordem semântico-enunciativa de um recorte pinçado de um vídeo veiculado na plataforma Youtube de uma propaganda do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), sobre a necessidade da participação de mulheres na política. Nele, são mostradas algumas atividades que são caracterizadas comumente como masculinas, mas que, no vídeo, são exercidas por mulheres. A cada atividade feminina mostrada são relacionados dois enunciados que colocam em jogo opiniões distintas sobre elas.

Seleciona-se o par *Mulher só sabe pilotar fogão. / Mulher sabe pilotar* para que se busque compreender, metalinguisticamente, o modo como se constitui e se organiza a noção <mulher>³ nessa propaganda, sobretudo pela sua relação de complementaridade com noção <homem>, levando em consideração o fato de se tratar de uma construção que se efetiva sempre de forma contínua e inacabada a partir de representações físico-culturais, movimento este que atesta a plasticidade da linguagem e define a própria noção.

Formalmente, o estudo se divide em duas seções. Na primeira, colocamos o essencial da teoria para as análises, com destaque para o conceito de noção, de paráfrase e de alguns conceitos operacionais responsáveis por organizar noções num dado domínio. Na segunda, está o exercício metalinguístico com

3 Em trabalhos ancorados pela TOPE convencionou-se isolar noções pelos símbolos < >. A noção de mulher, por exemplo, é linguisticamente representada assim: <mulher>. Do mesmo modo, o isolamento/destaque de uma unidade linguística é feito pelos símbolos /.../. Para destacar uma ocorrência de mulher, por exemplo, a representação gráfica é /mulher/.

a noção <mulher>, extraída do corpus selecionado. O texto ainda traz algumas considerações finais e referências.

A semântica enunciativa de Antoine Culioli

Com o advento da linguística enunciativa e sua consequente disseminação pelas publicações, sobretudo, de Émile Benveniste e Oswald Ducrot, algumas correntes teóricas nascem já interessadas pelo sentido nas línguas naturais a partir de uma superação da polarização saussuriana entre língua e fala, o que as leva a se preocuparem com questões referentes à atividade de linguagem e ao sujeito que a pratica. Entre essas teorias está a desenvolvida pelo linguista francês A. Culioli, que concentra seus estudos na formalização do texto e na afirmação da presença de operações que remetem a um nível anterior ao nível linguístico e que, apesar de inacessível, se materializa neste. É nessa perspectiva que se inscreve este trabalho.

Culioli considera a enunciação como um processo de construção dos enunciados. (SALVIATO-SILVA, 2007) e desenvolve uma reflexão que pode ser compreendida como uma teoria da enunciação, uma vez que toma o enunciado como objeto de análise. Os autores dizem que essa teoria pode ainda ser apresentada sob dois outros aspectos: “uma teoria da localização abstrata [théorie du repérage] e uma teoria da invariância (e da variação)” (FRANCKEL E PAILLARD, 2006, p. 257).

Tomar o enunciado como objeto de análise implica considerá-lo “uma organização de formas, a partir das quais os mecanismos enunciativos que o constituem como tal, podem ser analisados no quadro de um sistema de representação formalizável, como um encadeamento de operações do qual ele é a marca” (FRANCKEL e PAILLARD, 2006, p.258). Essas operações somente são apreensíveis no trabalho elaborado pelo linguista em um terceiro nível (metalinguístico), o que torna possível vislumbrar a articulação entre os outros dois níveis anteriores: o epilinguístico e o linguístico. Para Culioli (1999), nos enunciados, estão presentes configurações que se originam de formas complexas e cabe ao linguista reconstruí-las por meio da atividade metalinguística.

Na teoria culioliana, a relação que se estabelece entre a linguagem e as línguas é imprescindível para a compreensão dos fenômenos linguageiros. Por linguagem se compreende “uma atividade de representação de significação,

somente acessível através de sequências textuais, quer dizer, através de arranjos de marcadores que são traços de operações subjacentes” (CULIOLI, 1999, p. 179). Ela se realiza por meio de três atividades que lhe são inerentes: a representação, a referenciação e a regulação. Já a língua apresenta-se por meio dos textos orais ou escritos, que materializam agenciamentos linguísticos e configurações, que são os materiais acessíveis ao linguista (SALVIATO-SILVA, 2007, p. 25).

É importante considerarmos que a significação se dá por meio de um processo que resulta em um construto sempre instável e em reconstrução. Isso ocorre por meio da constituição de valores referenciais que se materializam no enunciado. Portanto, tais valores são variáveis e somente vislumbráveis no âmbito da língua. Pode-se dizer, também, que a relação que se estabelece entre os valores referenciais, construídos no interior dos enunciados, e o referente, situado no extralinguístico, é sempre complexa e nunca é linear e transparente. Segundo Franckel (2011, p. 48)

Enquanto a referência equivale a uma correspondência estática dos enunciados às entidades externas à língua, os valores referenciais decorrem de uma dinâmica própria à língua. Enquanto o referente é dado, da ordem de um *já-sempre lá*, os valores referenciais são construídos nos e pelos enunciados por meio de operações enunciativas que podemos chamar, a partir de então, de *operações de referenciação*.

No que se refere à questão do modo como ocorre a construção dos valores referenciais e, conseqüentemente, do sentido, temos articulado o conceito de contexto ou situação, uma vez que a atribuição de determinados valores e não outros em um enunciado não é indiferente aos elementos que contribuem para a constituição desse mesmo enunciado. Portanto, podemos dizer que “um enunciado só é suscetível de interpretação em relação a um contexto ou a uma situação” (FRANCKEL, 2011, p. 44)

Pode-se dizer que aquilo que, em outras perspectivas teóricas do campo da linguística, é tomado negativamente como desvio, erro e deformação, interessa, do mesmo modo, à TOPE, desde que seja resultado de uma situação de enunciação, visto se tratar igualmente de atividades nas quais estão em articulação a língua e a atividade de linguagem.

Dado o caráter da análise que pretendemos desenvolver, sustentados

epistemologicamente nessa teoria, faz-se necessário referenciar alguns conceitos que serão articulados no dispositivo analítico para compreensão dos fenômenos linguageiros trazidos neste trabalho. O primeiro desses conceitos é o de noção.

De acordo com Cumpri (2010), a elaboração do conceito de noção, por Culioli, surge como uma forma de problematizar o conceito de signo linguístico elaborado por Saussure. Pensamos que isso se deve ao fato de que seja insuficiente pensar a relação significante-significado sem problematizar o modo como os sentidos se constituem e as operações que possibilitam essa constituição. Segundo Zavaglia (2010, p. 30), para Saussure, “era primordial estabelecer o objeto de estudo da linguística a partir do qual todos os fenômenos linguísticos deveriam ser estudados.” Porém, a autora diz que, para Culioli, “se o linguista permanecer apenas no nível textual das línguas, ele negligenciará, à maneira estruturalista saussuriana, o estudo da atividade de linguagem”. (idem)

Portanto, ao se trabalhar o conceito de noção, pode-se dizer que a relação entre aquilo que é da ordem do linguístico e o que é da ordem do extralinguístico é construída nas experiências acumuladas no contexto físico-cultural por meio de ocorrências. Segundo Cumpri (2010),

a noção pode assim ser descrita enquanto um conceito que se refere ao nível das representações mentais, isto é, ao nível das representações que não são acessíveis diretamente. Trata-se também de uma propriedade situada na articulação do linguístico (e porque não dizer metalinguístico) e do extralinguístico em um nível de representação híbrida.” (p. 03).

Podemos afirmar que não há correspondência unívoca entre a palavra e a noção. Na TOPE, a noção não é a palavra em si, e esta só apreende em parte aquela, visto que as palavras representam as ocorrências abstratas da noção. É importante ressaltar que a noção é construída por meio de ocorrências fenomenológicas com as quais o sujeito tem contato em diferentes momentos da sua vida.

Ao pensar a noção, consideramos também que há uma dentre essas ocorrências que adquire um estado privilegiado, com propriedades recorrentes nas demais. Essa ocorrência privilegiada acaba por constituir um centro

organizador em torno do qual as outras se organizarão e estabelecerão uma relação de proximidade ou distanciamento desse centro. Isso determinará, da mesma forma, o que é interior ou exterior à noção, visto que, à medida que se distanciam do centro organizador, mais próximas as ocorrências se colocam da fronteira, que determinará aquilo que está no interior da noção e aquilo que lhe é exterior, constituindo, dessa forma, seu complementar.

Porém, mesmo depois de construída a noção, por meio das ocorrências fenomenológicas, ela não perde sua plasticidade, ou seja, ela é sempre parcialmente estabilizada. De acordo com Zavaglia (2002, p. 52),

Estando a noção construída, de certa maneira estabilizada mas sempre possibilitando uma ampla plasticidade, o indivíduo poderá discutir sobre ela e dizer: isso para mim não é um cachorro, que cachorro, isso é o que eu chamo de cachorro, entre outros. Essas últimas ocorrências de cachorro seriam então as chamadas ocorrências abstratas da noção, representadas pelas palavras. A noção remete, portanto, a um modelo, que pode ser chamado de centro organizador da noção.

Desse modo, as ocorrências fenomenológicas possibilitam o processo de construção das noções, enquanto as ocorrências abstratas possibilitam todo o processo de reconhecimento de formas, base do processo de significação.

É esse modo de organização do centro organizador e das ocorrências que constituirão aquilo que se convencionou denominar de domínio nocional, outro conceito fundamental dentro da TOPE, que entende que o sujeito tem a necessidade de organizar as representações que constrói em relação a um centro. É importante ressaltar também que as ocorrências abstratas de determinada noção não são as mesmas para todos os sujeitos, e cada ocorrência se dá em uma situação específica de enunciação.

A relação de alteridade existente entre o centro e as demais ocorrências da noção se dá por meio de operações predominantemente qualitativas, visto que, essa relação será estabelecida com base nas propriedades que aproximam ou distanciam as ocorrências do centro organizador, configurando aquilo que está dentro, na fronteira ou fora do domínio nocional. Segundo Zavaglia, dentro do domínio nocional de determinada noção, em que

P é o centro organizador da noção, ter-se-á tudo o que pode ser P e tudo o que não pode ser P. Para termos P, ou centro organizador, é necessário passarmos por uma operação de identificação e de diferenciação: a operação de identificação leva as ocorrências a serem igualadas ao centro organizador; a operação de diferenciação faz com que percebamos que determinada ocorrência pertence a uma outra zona, pois não é identificável ao predicado ou centro organizador. (2002, p. 54-55).

Existem operações que possibilitam a compreensão do modo como as noções estabelecem relações umas com as outras. Elas são denominadas operações de localização, que são a extração, a flechagem e a varredura.

No momento em que nos atemos a uma determinada ocorrência da noção, dentre outras ocorrências possíveis, procedemos à operação de extração, ou seja, extrai-se uma determinada ocorrência de um domínio nocional. Além disso, é possível que haja a identificação de uma ocorrência posterior de uma noção com uma ocorrência anterior. Essa relação só é possível por meio de outra operação que, na teoria, denomina-se de flechagem. Essa outra ocorrência à qual a ocorrência extraída foi identificada pode ainda não estar explícita e ser apenas possibilitada dada a sua condição de existência. Podemos tomar como exemplos dessas duas operações os enunciados “A mulher sabe pilotar” e “Ada Rogato atravessou os Andes. Essa mulher sabe pilotar”. No primeiro enunciado, temos uma operação de extração, pois se pinça uma ocorrência abstrata do domínio nocional, ou seja, dentre pj, pi... pn, extraímos P da noção mulher. Já no segundo enunciado, há a identificação de ocorrência posterior da noção <mulher> com uma ocorrência anterior.

A operação de varredura diz respeito ao processo em que percorremos um conjunto de ocorrências, sem que haja a extração e nem a identificação de nenhuma delas. Desse modo, acabam sendo organizadas pelas características recorrentes dentro da noção. Conforme Zavaglia (2002, p. 60), no que se refere ao enunciado “A pomba é um animal interessante”, qualquer p de P tem a propriedade de ser um animal e, ao mesmo tempo, de ser um animal interessante. Percorremos, assim, o domínio de P sem precisar nos deter em qualquer p que seja, operação essa marcada por a, pomba e é.

Vale destacar que as operações de linguagem explanadas nessa seção não se distinguem umas das outras e tampouco se mostram de modo claro. No lugar da falsa sensação de que uma operação só começa quando outra termina, no processo de constituição dos enunciados, colocamos que o que há é uma atividade incessante, como já dissemos ao definirmos linguagem, de representação, referenciação e regulação. Em verdade, o que temos, na análise do material verbal, são vestígios dessa atividade, que coloca sentido e comunicação como uma conquista. Esses vestígios se mostram pelo que também é nuclear na TOPE: a atividade de parafraseagem ou a organização dos enunciados em famílias parafrásticas.

Conforme destaca Biasotto (2010, p. 180-181),

todo enunciado faz parte de uma família parafrástica, e cabe ao co-enunciador (seja ele escritor, leitor, aprendiz de língua, tradutor) escolher um dentre os enunciados equivalentes. Por ser a escolha individual, esta pode acarretar tanto diferenças superficiais como oscilações importantes. Isto significa que um mesmo enunciado pode suportar uma pluralidade de interpretações.

Pode-se dizer que a paráfrase sempre foi um objeto de interesse de diversas disciplinas ao longo da história de reflexões de linguagem. Porém, em algumas situações, a abordagem que lhe era dada restringia-se a questões relacionadas simplesmente à sinonímia, fato que se ancora em uma visão de uma relação termo a termo entre a palavra e o sentido, como se este já fosse dado de antemão, independente de qualquer outra relação. De acordo com Fuchs (1982 apud ZAVAGLIA, 2002, p. 65) esta é uma visão ingênua do conceito de paráfrase por desconsiderar outros fatores que entram em jogo no que diz respeito à constituição dos sentidos.

De um modo geral, entre as vertentes que se ocuparam de reflexões sobre a questão da paráfrase, podem-se destacar três de significativa expressão: a perspectiva da equivalência formal, depois a perspectiva gramatical da sinonímia e finalmente a perspectiva retórica da reformulação. (FUCHS, 1985, p. 129-130). Porém, segundo a autora, tanto a perspectiva da equivalência formal quanto a perspectiva gramatical da sinonímia consideram a paráfrase em uma perspectiva

virtual e não na relação com a sua atualização no discurso, o que, na teoria das operações enunciativas, constitui-se como um problema. Portanto, uma possível solução seria a de considerá-la uma prática de reformulação, em que entram em jogo não apenas o nível linguístico, mas também o que o precede.

Ao tomarmos como base as reflexões sobre a paráfrase, é preciso levar em consideração que “a reformulação parafrástica repousa sobre uma interpretação prévia do texto-fonte. Ora, o trabalho de interpretação é variável, segundo os sujeitos e as situações: cada um “percebe” e, conseqüentemente, restaura o texto de modo diferente”. (FUCHS, 1985, p. 134)

Para Zavaglia (2002, p. 66), a compreensão que se tem acerca da paráfrase é de que é preciso levar em consideração as operações que permitem as modulações dos valores referenciais. Ao comentar alguns exemplos sobre o modo como a paráfrase é compreendida nas diversas disciplinas, no campo da linguagem, que se interessaram pelo assunto, a linguista levanta o seguinte questionamento

mas será que essas transformações frásticas dizem a mesma coisa? Por princípio, não existe sinonímia absoluta nem entre duas línguas nem no interior de uma mesma língua. Até mesmo quando as palavras utilizadas são as mesmas, o esforço para produzi-las e reconhecê-las assim como o tempo e o espaço que elas preenchem são diversos. (idem).

De qualquer forma, segundo a autora, considerar a paráfrase pela ótica que a entenda como sendo de natureza referencial e pragmática, é o mesmo que desconsiderar que a TOPE coloca o extralinguístico e o linguístico num plano em que se diluem as fronteiras existentes na própria constituição da noção. Em adição, a TOPE distingue, ainda que sutilmente, paráfrase de glosa, a qual se aproxima do que seria uma atividade epilinguística⁴, com o intuito de tentar explicar seus enunciados, de forma que estes sejam desambiguizados. No que se refere à paráfrase, pode-se dizer que se trata de uma atividade metalinguística porque é controlável, e por ser controlável se torna um procedimento de investigação do linguista, que sempre almeja compreender e descrever um fenômeno a partir da

⁴ A atividade epilinguística se define a partir do diálogo interno não consciente que todo ser humano estabelece. Inclusive pode ser definida como uma atividade metalinguística não consciente que se manifesta, verbalmente, pelo lapso, pela rasura, pela hesitação etc.

descrição e da análise linguística. Pensando a relação entre esses dois conceitos, Zavaglia (2002, p. 70) nos ajuda concluir que

a glosa poderia ser definida como a atividade epilinguística que o sujeito coloca em prática a todo instante e que pode ser percebida nos comentários que ele faz para explicar seqüências, desambiguizando-as para fazer-se entender. Nesse sentido, o que pode produzir ou reconhecer interpretativamente um sujeito enunciador quando faz comentários a partir de seqüências textuais (por exemplo, quando um linguista submete um texto para ser comentado por informantes) não é de todo controlável. A paráfrase, por sua vez, é uma atividade metalinguística consciente que tem regras próprias e que é controlada pelo linguista. Poderíamos dizer que a paráfrase é a tentativa, por parte do linguista, de simular as glosas produzidas pelos sujeitos enunciadores.

A construção e a organização da noção ‘mulher’ num contexto específico.

Metodologicamente nos posicionamos para descrever como a atividade parafrástica aproxima ou distancia ocorrências de /mulher/ do que o senso comum determina como o núcleo da noção <mulher> no vídeo da propaganda do TSE, vinculado pela plataforma YouTube.

Assumimos que toda noção só é passível de ser identificável com base em ocorrências que instauram propriedades físico-culturais no interior da própria noção, cujas regularidades propiciam o reconhecimento de seu centro organizador.

No que se refere à questão da participação da mulher em nossa sociedade e de como isso reverbera no âmbito cultural, pode-se dizer que a luta por direito de igualdade de participação sempre foi contraposta a um posicionamento que distingue atividades passíveis de serem exercidas por homens e mulheres na sociedade.

Especificamente, no Brasil, o posicionamento que ratifica a necessidade de submissão da mulher em relação ao homem, e que relega à mulher atividades relacionadas a cuidados com o lar, o marido e os filhos, sempre foi fortemente marcado na cultura.

O Código Civil brasileiro de 1916, que esteve em vigor até a década de 1980, trazia em seu artigo 6º que:

São incapazes, relativamente a certos atos (art. 147, I), ou a maneira de os exercer:

I – Os maiores de 16 (dezesseis) os menores de 21 (vinte e um) anos (arts. 154 a 156).

II – As mulheres casadas enquanto subsistir a sociedade conjugal.

III – Os pródigos.

IV – Os silvícolas.

Percebemos aqui uma ocorrência que coloca a mulher em uma posição de inferioridade e de submissão em relação ao homem, especificamente ao caracterizá-la como “incapaz”, equiparando-a a um menor de idade. Sabe-se que esse posicionamento transcende a esfera jurídica e produz efeitos nas relações sociais existentes, possibilitando, inclusive, o surgimento de novas ocorrências fenomenológicas.

Outra ocorrência que reitera esse posicionamento, que tem como intuito naturalizar a relação estabelecida entre a mulher e o trabalho doméstico, encontra-se neste enunciado veiculado em uma revista⁵ publicada em 1955, que diz que “O lugar de mulher é no lar. O trabalho fora de casa a masculiniza.” Aqui vemos fortemente marcado o problema da divisão sexual do trabalho, o que contribui para a construção de valores referenciais que funcionam no sentido de interditar a participação da mulher em determinadas atividades sociais.

O que se coloca acima foi o que nos conduziu a selecionar para análise o primeiro par de enunciados extraído do texto principal da propaganda. Vale lembrar que os pares de enunciados são sempre colocados em relação, mostrando posicionamentos opostos com relação à participação da mulher em alguma atividade e pressupondo também que tais posicionamentos se refiram a momentos distintos. Assim, temos:

(1) Mulher só sabe pilotar fogão.

(2) Mulher sabe pilotar;

Sobre o enunciado (1) pode-se dizer que o termo /só/, articulado à /mulher/ se responsabiliza, em grande parte, pela estabilização de um sentido que

⁵ Revista Querida, junho de 1955.

impõe um obstáculo para que mulher saiba outras coisas além de cozinhar. A associação entre /fogão/ e /pilotar/ não causa estranhamento porque o consenso, construído histórica e culturalmente, coloca a noção <mulher ser aquela que cozinha> em posição privilegiada. Nesse caso, /mulher/ é o termo que se localiza a partir de sua articulação com /fogão/, que se coloca como determinante na construção da noção <mulher>. Tanto isso é verdade que uma comutação simples entre /mulher/ e qualquer outro termo que remeta ao campo do humano causa estranhamento. Observemos:

(3) Criança só sabe pilotar fogão.

(4) Homem só sabe pilotar fogão.

Podemos dizer que, diferentemente do enunciado (1), as paráfrases (3) e (4), destacadas pela troca de /mulher/ por /criança/ e /homem/, respectivamente, organizam as noções <criança> e <homem> de modo que não sejam capazes de representar o consenso porque não recuperam propriedades comuns à cultura brasileira.

O sentido incomum do enunciado (3) se deve a algumas propriedades físico-culturais que formam a noção <criança>, como, por exemplo, a imaturidade e a falta de experiência. Já no enunciado (4), a instabilidade se marca pelo modo como é construída a noção <homem>, já que comumente ela fica de fora do domínio de <cozinhar>. Os aspectos socioculturais do brasileiro ajudam a confirmar um domínio de referências em que a mulher saiba pilotar fogão, mas homem não. Desse modo <ser homem> é não saber pilotar fogão (cozinhar), mesmo que <homem> tenha propriedades físicas capazes de fazê-lo.

É importante ressaltar também que em (1) ocorre uma operação de varredura, devido à ausência de um determinante junto ao termo mulher, o que faz com que percorramos todas as ocorrências de /mulher/ sem nos determos em uma ocorrência específica. Isso faz com que os feixes de propriedades da noção <mulher> se estendam a qualquer possível ocorrência, o que produz um efeito de universalidade de propriedades. Teríamos, então, as seguintes paráfrases:

(1a) Mulher sabe pilotar fogão porque é mulher.

(1b) Mulher só sabe pilotar fogão porque não é homem.

Por outro lado, no enunciado (2) *Mulher sabe pilotar* a ausência de um complemento de direita para o termo /pilotar/ faz com que se abram inúmeras

possibilidades de complemento, uma vez que /mulher/ passa a se localizar (determinar) diretamente pela articulação com /pilotar/. Portanto, em (2), o domínio de <mulher> agrega como propriedade físico-cultural o fato de que a ação de pilotar é inerente ao ser humano. Dessa forma, fica possível:

(6) Mulher sabe pilotar avião.

(7) Mulher sabe pilotar porque é humana.

(8) Mulher sabe pilotar qualquer coisa.

Nos enunciados (6), (7) e (8) /avião/, /porque é humana/ e /qualquer coisa/ provocam uma reestruturação na noção <mulher>, de modo a fazer com que, se comutarmos essa noção pela noção <homem>, perceberemos que este não se configura mais como complementar de <mulher>, mas como seu correlato. Note-se ainda que quando criamos um domínio de referências em que <mulher> sabe pilotar avião, seu complementar (p') não é <homem>, mas todo aquele que não sabe pilotar (o que não é piloto, o que não é humano, etc.).

Vejamos por meio de paráfrases:

(9) Homem sabe pilotar.

(10) Cachorro sabe pilotar.

Se colocarmos em relação o enunciado (2) com os enunciados (9) e (10), perceberemos que as propriedades físico-culturais que passam a estabilizar os sentidos dos enunciados são justamente aquelas inerentes à atividade humana. Assim como em (2), o enunciado (9) somente é passível de estabilização devido às propriedades compartilhadas pelas noções <homem> e <mulher> no que se referem à predisposição para a aquisição da habilidade de pilotar. Diferentemente do que ocorre em (10) que é uma paráfrase estranha porque a noção <cachorro> não se localiza culturalmente por <pilotar>. Afinal, não há propriedades que sustentem essa relação.

Do mesmo modo, no enunciado (2) *Mulher sabe pilotar*, a noção <mulher> se constrói e se organiza a partir de propriedades físicas (biológicas) compartilhadas com a noção <homem>. Seria algo como:

(2a) Mulher sabe pilotar porque é humana.

(2b) Se homem é humano e sabe pilotar, mulher, por também ser humana, sabe pilotar também.

Em (2a) e (2b) as propriedades físicas que se colocam como requisitos

para se pilotar são intercambiáveis entre <mulher> e <homem> porque são tipicamente humanas. Nesses casos, um complementar seria todo aquele que tenha traços não humanos, como é o caso de <cachorro>, por exemplo.

Esse exercício é incessante porque também é a própria busca metalinguística das relações de sentido a que nos referimos na introdução do estudo. Isso mostra que a noção <mulher>, por exemplo, num contexto específico, transcende o que está no centro do domínio sob controle de dicionários (humano adulto e feminino, por exemplo) e dá visibilidade às propriedades que não se enxergam sem o enunciado e as operações que o constituem.

Considerações finais

O estudo sistemático acerca da construção do domínio nocional de <mulher> tendo como base a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas possibilitou a compreensão de que os sentidos não estão dados de antemão nos enunciados. Eles são construídos com base em processos que não são simples e de transparência iminente, mas que podem ser restituídos através do trabalho da atividade metalinguística (parafrástica). Essa premissa fica evidente em trabalhos como o de Franckel (2011, p. 106-107), que acredita que essa atividade é um diálogo incessante em que as palavras são esfregadas umas às outras até que fiquem dissolvidas. É só nesse processo de desgaste que se pode falar de uma transparência de sentido.

Em linhas gerais podemos dizer que o nosso intuito foi mostrar que o processo de construção dos sentidos é dinâmico e está articulado ao modo como as ocorrências fenomenológicas contribuem para a construção de determinada noção, à medida que essas ocorrências se desdobram inclusive por meio das paráfrases, em um movimento que é, ao mesmo tempo, linguístico, físico e psicológico e se situa no interior de uma dada cultura.

Referências

BIASOTTO, M. Uma abordagem culioliana para o fenômeno da tradução. Cadernos de Tradução (UFSC), v.1, p. 177-16, 2010. Disponível em :<https://periodicos.ufsc>.

br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v1n25p177/13962. Acesso: jan. 2020.

CULIOLI, A. **Representation, referential processes and regulation.** In: CULIOLI, A. Pour une linguistique de l'énonciation. Paris: Ophrys, 1999. p. 177-192. (Traduzido por Albano Dalla Pria)

CUMPRI, M. L. Sobre o conceito de noção: a visão enunciativa do signo linguístico. **Palimpsesto**, n. 11, Ano 9, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35819>. Acesso: jan. 2020.

FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. Aspectos da teoria de Antoine Culioli. **Organon**, Porto Alegre, nº 40-41, Dezembro-Janeiro, 2006, p. 257-272.

FRANCKEL, J.-J. Da referência, referenciação e valores referenciais. In: VOGUÉ, S.; FRENCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. **Linguagem e enunciação: representação, representação e regulação.** São Paulo: Contexto, 2011. P. 31-55.

_____. A paráfrase linguística. **Caderno de Estudos Linguísticos**, n. 8, p. 129-134, 1985.

SALVIATO-SILVA, A. C. **A marca *porque* em textos escolares: uma proposta para atividades epilinguísticas.** 2007. 182f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2007.

ZAVAGLIA, Adriana. **Da invariância da linguagem à variância das línguas: contribuição para a elaboração de uma teoria enunciativa da tradução como um caso particular de paráfrase.** 2002. 334 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2002.

_____. **Pequena introdução à teoria das operações enunciativas.** São Paulo: Humanitas, 2010. 164 p.

PRÁTICAS DE ESCRITA EM RETROSPECTIVA: DA COMPOSIÇÃO À PRODUÇÃO TEXTUAL

WRITING PRACTICES IN RETROSPECT: FROM COMPOSITION TO TEXTUAL PRODUCTION

Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli¹

Recebimento do Texto: 10/08/2021

Data de Aceite: 07/09/2021

RESUMO: Neste artigo, pretendemos abordar perspectivas do ensino-aprendizagem da escrita no Brasil, traçando um breve percurso histórico que se inicia pela composição, passa pela redação e chega até a produção textual, caracterizada como a versão mais atual dessa prática em sala de aula. Nessa breve retrospectiva, abordamos aspectos como as concepções de língua e linguagem que embasam a composição, a redação e a produção textual; o momento histórico em que essas práticas de escrita foram engendradas; a forma de avaliação preconizada em cada uma delas e o padrão de autor que se formava como consequência dos modelos de ensino adotados. A título de ilustração, procedemos à análise linguístico-discursiva de um material didático muito renomado da década de 1960, no qual verificamos uma mescla de práticas de escrita de composição e de redação.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Composição. Redação. Produção textual.

ABSTRACT: This paper deals with the Brazilian writing teaching and learning perspectives, tracing a brief historical journey which starts with the composing, going through the essay up to the textual production, characterized as the most recent version of this practice in the classroom. In this brief retrospective, aspects such as the language assumptions which underpin the composing, the essay and the textual production are discussed; the historical moment in which these practices of writing were engendered; the form of assessment preconized in each of them; and the author pattern formed as a consequence of the teaching models selected. By way of illustration, a discursive analysis of a well-known teaching material from 1960s, in which a mixture of composing and essay writing practices has been verified, is carried out.

KEYWORDS: Writing. Composing. Essay. Textual Production. Teaching Material.

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Introdução

Em nossa experiência no magistério, como docentes da educação básica e também do ensino superior em curso de licenciatura em Letras-Português, observamos que o ensino-aprendizagem da escrita ainda se configura como um problema para professores e alunos, uma vez que entram em choque concepções e paradigmas de língua/linguagem que vão determinar e, muitas vezes, engessar o trabalho em sala de aula.

Constatamos que, nas aulas de Língua Portuguesa, pouco se escreve e pouco se ensina a escrever, mesmo porque a nomenclatura gramatical ainda ocupa um espaço significativo das aulas, deixando a leitura e a escrita em segundo plano. Muitos professores ainda creem que, se apresentarem aos alunos normas da gramática tradicional, estes “automaticamente” saberão ler (compreender/interpretar) e escrever. Uma falácia da tradição, como afirma Sartori (2019), afinal, inúmeros dados confirmam que o ensino de nomenclatura gramatical não é determinante para o desenvolvimento da habilidade de produção escrita e de leitura.

Sendo assim, no presente artigo, pretendemos abordar perspectivas do ensino-aprendizagem da escrita no Brasil, traçando um breve percurso histórico que se inicia pela composição, passa pela redação e chega até a produção textual, caracterizada como a versão mais atual dessas práticas em sala de aula. Nessa breve retrospectiva, abordamos aspectos como as concepções de língua e linguagem que embasam a composição, a redação e a produção textual; o momento histórico em que essas práticas de escrita foram engendradas; a forma de avaliação preconizada em cada uma delas e o padrão de autor que se formava como consequência dos modelos de ensino adotados.

A título de ilustração, procedemos à análise linguístico-discursiva de um material didático muito renomado da década de 1960, no qual verificamos uma mescla de práticas de composição e redação. Trata-se do livro intitulado “*Coletânea de Composições para Cursos Primário, Secundário, Vestibular: Redação ao alcance de todos*”, escrito pela Professora Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira e publicado em São Paulo, em 1962.

Percurso histórico das práticas de escrita no Brasil: da composição à redação

Inicialmente, observamos que no Brasil, não existe uma tradição cultural muito cristalizada de fomento às práticas de leitura e escrita. Basta lembrar que, durante nossos primeiros trezentos anos de colonização, foi expressamente proibida a impressão e a livre circulação de livros em território brasileiro. Acrescente-se a esse dado a informação de que fomos, no período colonial, imperial e republicano, um país de pessoas sem alfabetização (FARACO, 2012, p. 11). Em um quadro como esse, não surpreende que a escola enfrente grandes desafios procedimentais e políticos para o ensino da escrita.

Se continuarmos nessa perspectiva histórica, dando um salto do Brasil Colonial para o período republicano, encontraremos a informação de que as primeiras práticas de escrita na escola foram do gênero conhecido como *composição*. Em seguida, em um momento histórico marcado pela perda das liberdades individuais e pelo militarismo, imperou a prática do gênero *redação escolar*, em uma linha do tempo que conjuga prática de escrita e concepção de língua e linguagem. Já em uma perspectiva permeada pelo sociointeracionismo, tem-se uma prática que é denominada produção textual.

Como afirma Guedes (2012), composição, redação e produção de texto são expressões sinônimas. Trata-se da designação do mesmo fenômeno, que é a ação de escrever textos. No entanto, “distinguem-se por se vincularem a teorias que expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever textos, a ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem, mas também nossa própria organização social”. (GUEDES, 2012, p.88)

Iniciando pela composição, temos que nos anos iniciais do século XX, essa prática de escrita filia-se a uma escola elitista, que faz parte de uma visão de mundo também elitista e estática, “dominante num Brasil dirigido por bacharéis das leis, representantes dos interesses do patriarcado rural”. (GUEDES, 2012, p. 88)

A palavra composição vincula-se à teoria que fundamenta a gramática tradicional, na qual predomina a concepção de que a língua e a linguagem existem para permitir a expressão do pensamento. Segundo essa concepção, só se expressa

bem quem é capaz de pensar bem. Se não escreve/lê/fala bem, é porque não pensa bem; se não pensa bem, é porque não tem valor, é inferior. Consequentemente, se falar e escrever bem é decorrência de pensar bem, então, não é preciso ensinar a escrever, ler ou falar, mas a pensar (BRAKLING, s.d.).

Em relação ao ensino, privilegia-se a gramática e a leitura de textos literários. Não existia o livro didático nos moldes atuais. O material de apoio do professor consistia nas antologias poéticas, que traziam exercícios de leitura, recitação, análise sintática e composição.

Perguntamos então: como funcionava a prática da composição? Guedes esclarece que nesse tipo de sociedade patriarcal, a prática de escrever textos se resume a “pôr com, isto é, juntar conceitos, imagens, figuras num texto, cuja única originalidade pode ser a maneira peculiar de arranjar esse material que a tradição disponibilizou” (GUEDES, 2012, p. 88). Assim, a partir de figuras e títulos impostos pelo professor, os alunos tinham que escrever textos no interior de uma determinada tipologia, geralmente, narrativa, descritiva ou expositiva (MARCUSCHI, 2008).

Nesse momento, considerava-se que se expressar bem era reproduzir o padrão do cânone literário, de forma que os grandes autores da literatura brasileira e estrangeira eram os modelos de escrita a serem copiados.

Mudanças no sistema educacional, contudo, acarretaram transformações na forma de pensar a escrita de textos. Assim, a partir das décadas de 1950 e 1960, ganha força um novo termo, que é a redação escolar. De acordo com Guedes (2012, p. 89), o uso do termo redação “intensificou-se a partir do desenvolvimentismo dos anos 1950, perpassa todo o período do chamado milagre econômico e começa a findar com a crise econômica da segunda metade dos anos 1970”.

Esse termo reflete a concepção de língua e linguagem predominante nesse momento histórico. A teoria da comunicação, de Roman Jakobson (2011), defendia que a língua é um código pelo qual um emissor codifica sua mensagem, que será decifrada por um receptor:

A linguagem, diz a teoria mais influente sobre o ensino de língua na época, é um meio de comunicação, um código pelo qual o emissor cifra sua mensagem, que será decifrada pelo receptor, caso não haja ruídos no canal de comunicação

por meio do qual é transmitida. Tudo muito limpo, muito organizado, bastando um bom trabalho de manutenção. (GUEDES, 2012, p. 89)

Trata-se do estruturalismo na versão linguística. Escrever, portanto, seria o exercício de combinar palavras e frases para formar um texto, procurando evitar “ruidos” que pudessem comprometer a compreensão da mensagem idealizada pelo autor do texto.

Guedes (2012) complementa ainda que o termo redação:

[...] expressa a eficiência tecnocrática dos engenheiros, economistas, administradores, politicólogos civis e militares que foram substituindo os bacharéis no comando dos negócios, eficiência que acabou por se tornar o emblema da sociedade brasileira nesse período. (GUEDES, 2012, p.89)

Ainda se ofereciam aos alunos modelos de narração, descrição e dissertação e a estes cabia a tarefa de imitar os bons modelos. Eram recorrentes temas como: a família, a conquista do espaço pelo homem, a pátria, o dia das mães, a Amazônia.

A escola, aqui, já não é mais tão elitista como no começo do século. Apesar de a gramática não ser mais o foco do ensino, ela continua sendo rigorosamente cobrada na correção das redações dos alunos. Assim, a redação é um momento de ajuste de contas entre professor e aluno, um momento de verificação de aprendizado, se as regras de gramática e ortografia foram memorizadas pelo aluno (BUNZEN, 2006).

A respeito da avaliação, Antunes (2006) observa que o erro adquiriu no universo escolar, no primado da composição e da redação, um lugar de relevo e avaliação virou correção do erro. Avaliar um texto se reduzia a uma tarefa de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície do texto. Não por acaso o professor de português era identificado com o corretor geral de erros. A autora afirma ainda que, na perspectiva de corrigir o erro, perde-se a oportunidade de perceber também o que já foi aprendido, o que pode ser considerado competência adquirida.

Esse tipo de avaliação voltada ao erro configura-se então como um instrumento de categorização e de punição do aluno: dependendo de seu desempenho linguístico, ele é caracterizado como bom, mau, fraco, ruim. O aluno percebe rapidamente as regras do jogo, para agradar ao professor basta que não se desvie das normas ortográficas e gramaticais, que invista em um texto que não marque sua posição pessoal como autor, que apenas reproduza o discurso da escola.

Em síntese, até esse momento, a composição e a redação constituem-se como um exercício vazio de repetição/imitação. Há uma falha nas condições de produção do texto e nas condições de ensino aprendizagem. O que escrever, para que e para quem são questionamentos para os quais não existe reflexão.

A produção textual como prática de escrita: uma visão sociointeracionista

Somente a partir do final dos anos 1980, em decorrência dos avanços ocorridos no campo dos estudos da língua/linguagem, é que à escola se apresenta uma nova concepção de língua e de texto e, conseqüentemente, uma nova concepção de ensino da escrita, com uma redefinição do papel da gramática dentro dele. A partir de agora, a teoria da comunicação cede aos poucos espaço para uma concepção sociointeracionista da língua/linguagem. Chegamos então ao termo mais recente utilizado para a escrita sistemática de textos na sala de aula, ou seja, a produção textual:

Estamos na produtiva confusão democrática, em que discurso se contrapõe a discurso, e aquele que conseguir se colar ao real, ao palpável, ao imediatamente perceptível, esse vai habilitar-se a ser ouvido, a ser levado em consideração e a ganhar votos, pois até a plebe mudou: agora ela se compõe de trabalhadores que se organizam e de eleitores que estão aprendendo a votar. (GUEDES, 2012, p. 90)

A linguagem não é vista apenas como expressão do pensamento, nem apenas como código a ser decifrado por receptores inertes. Ela é reconhecida como forma de ação, como processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre

interlocutores. O texto passa a considerado entidade discursiva, cuja natureza vai muito além da gramática da língua, obedecendo a princípios de textualidade e textualização.

Na década de 1990, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais trouxe uma inovação com reflexos significativos no ensino de língua como um todo: a noção de gênero textual. Com isso, o foco das aulas de produção textual passa a ser o ensino do gênero como um todo, com seus aspectos temáticos, estruturais e estilísticos, e não apenas as tipologias textuais, como narração, descrição e exposição, isoladamente consideradas (MARCUSCHI, 2008).

Torna-se, então, necessário que o aluno deixe de ser visto passivamente como emissor e receptor de mensagens e seja compreendido como um sujeito que age socialmente por meio da linguagem. Nesse sentido, é preciso que ele abandone a condição de escritor de composição/redação escolar e ocupe a qualidade de produtor de textos. Para tanto, não cabe mais à escola apenas exigir redações. Ela deve criar “um espaço” no qual a prática da escrita seja, de fato, ensinada, ou melhor: no qual o ensino da escrita seja admitido como produção textual.

Os alunos não deveriam produzir redações – meros produtos escolares – mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares. Ensino mais procedimental e reflexivo e menos transmissivo, que leva em consideração o próprio processo de produção de textos. Sala de aula como lugar de interação social, e não como lugar de preparação para a vida futura.

Ao produzir um texto, o aluno deve assumir-se como autor, o que implica: ter o que dizer; ter razões para dizer o que tem a dizer; ter para quem dizer o que tem a dizer; assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz; escolher estratégias para dizer. (BUNZEN, 2006).

Como postulam Marcuschi e Suassuna (2007, p.162):

Os estudos sobre os gêneros textuais, a concepção de língua como interação e os estudos sociointeracionistas provocaram significativas transformações no encaminhamento do trabalho com o texto em sala de aula. A escrita de textos passou a ser vista como uma habilidade que deve ser ensinada e que precisa fazer sentido para o aluno. Nesse sentido, compreendeu-se que é preciso explicitar para o aluno, parcial ou amplamente, as condições de produção e circulação do

texto, bem como propiciar os encaminhamentos pedagógicos que favoreçam o planejamento, a revisão e a reescrita dos textos.

Refletindo sobre a avaliação em uma perspectiva sociointeracionista, Antunes (2006) entende que a escrita é uma atividade processual, durativa, uma vez que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e não pode ser improvisada; não inicia, assim, no instante em que se começa a escrever. De certa forma, estamos continuamente nos preparando para escrever, sempre que nos deparamos com algum tipo de informação. A visão estática e pontual da escrita explica o pouco êxito da escola na produção textual. Antunes (2006) exemplifica que o comentário, o artigo de opinião, o resumo que o aluno do Ensino Médio escreverá, começaram a ser preparados em suas primeiras leituras e vêm-se consolidando cada vez que ele aprende algo novo, não importa se a aula é de Português ou não. Sendo assim, a avaliação do processo de produção também não é pontual: vai acontecendo já quando se está escrevendo, quando se reflete na procura da melhor palavra, da melhor forma de se dizer o que pretendemos dizer.

Antunes (2006) defende então que é necessário, em primeiro lugar, perceber que a escrita é uma forma de interação, situada em um momento histórico e em uma prática social. Em vez de fugir do erro, é mais interessante buscar formas mais adequadas de se expressar. Escrever bem, na perspectiva de interação social, é saber escrever mais ou menos formal; mais ou menos claro, cauteloso, convincente, taxativo ou dominado pela emoção ou indignação. Ser fiel às condições sociais e culturais de nossas interações verbais. Levar em consideração a norma social de se comportar verbalmente de acordo com cada situação de comunicação. Portanto, a avaliação deveria optar pela adoção de diferentes estratégias e diferentes recursos, para não se transformar em tarefa escolar. Por exemplo: a partir de certos trechos, fazer análises e comentários, levantar hipóteses de outras formulações do texto, a fim de converter a experiência do dizer na experiência do ser autor.

Nessa perspectiva, a avaliação **não deve** ficar adstrita à superfície textual, pois a língua não se esgota pela sua gramática. Levar esse princípio em consideração, segundo Antunes (2006), implica a prática de uma avaliação multidimensional, mais ampla e mais complexa, mobilizando mais estratégias,

recursos e instrumentos diversificados. Em uma visão mais ampla e complexa, Antunes (2006) identifica como necessários à correção os elementos linguísticos; os elementos de textualização e os elementos da situação em que ocorre o texto, como as finalidades pretendidas, os interlocutores previstos, o espaço cultural, o gênero, entre outros.

Os elementos linguísticos abrangem o léxico (conjunto de palavras da língua) e a gramática (conjunto de normas que regulam a combinação das palavras em seguimentos maiores). A avaliação do texto do aluno requer, nesse quesito, uma análise das condições de escolha das palavras, na sua perspectiva lexical e gramatical. Essa escolha deve ser feita em função da possibilidade e da clareza do sentido que se quer expressar em determinado contexto. Já os elementos de textualização abrangem as propriedades do texto (coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade) e todos os procedimentos e estratégias de construção da sequência textual (KOCH; ELIAS, 2014).

Os elementos da situação envolvem as intenções pretendidas ou objetivo pelo qual se escreve (informar, advertir, expor, resumir, convencer, julgar, dar um parecer, declarar); a observância do gênero textual, das convenções que regulam sua forma de construção e de apresentação; o domínio discursivo; o conhecimento prévio de outras situações semelhantes; o conhecimento do interlocutor e a ancoragem do texto.

À guisa de ilustração: análise de um material didático da década de 1960

Em nossa atividade docente, ouvindo relatos de estágio de observação e de intervenção, percebemos que as práticas de produção de texto em sala de aula ainda se encontram em fase de construção. Apesar de todas as reformas, idas e vindas, do sistema educacional, e das mudanças na forma de se ver a função da língua na nossa escola, persistem ainda influências teóricas e procedimentos típicos das concepções de língua como instrumento de comunicação, ou expressão do pensamento, coexistindo com práticas sociointeracionistas de ensino aprendizagem pautadas na abordagem dos gêneros discursivos.

Para ilustrar os três momentos do percurso das práticas de escrita no

Brasil – composição, redação e produção textual – e como essas práticas coexistem em nossa escola, selecionamos um manual intitulado “*Coletânea de Composições para Cursos Primário, Secundário, Vestibular: Redação ao alcance de todos*”, escrito pela Professora Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira e publicado em São Paulo, em 1962. A professora Carolina Rennó foi proprietária e diretora de um dos principais cursinhos preparatórios para os exames de admissão da época, o Curso Rápido 9 de Julho, conhecido por preparar alunos para o exame do Colégio Estadual São Paulo (ARAUJO, 2018).

Nosso objetivo é demonstrar como era a abordagem da produção escrita de textos nas escolas brasileiras, em contraponto ao que se preconiza atualmente, segundo o sociointeracionismo discursivo e os valores que orientam os documentos oficiais.

A obra analisada é dividida em 07 (sete) seções, intituladas: Descrição, Fábulas, Anedotas, Narrações, Cartas, Quarenta e um Provérbios e Dissertações. Cada uma dessas seções, por sua vez, é subdividida em subtítulos.

Ao final de cada seção, constam sugestões de títulos para os aprendizes praticarem a escrita de texto, sempre com o lembrete de que a composição que está ali é apenas um bom modelo a ser seguido, jamais copiado. Trata-se da aprendizagem por via de modelos e de imagens, como afirmamos anteriormente, em que não há preocupação com os interlocutores, nem com as condições de produção dos textos:

Na escola, via de regra, as condições de produção não são apresentadas. Quando é solicitada do aluno a escrita de um texto a respeito de um determinado tema ou gênero escolarizado, as recomendações mais comuns são: atenha-se ao tema; escreva um texto com começo, meio e fim; observe a grafia correta das palavras; não faça parágrafos longos; não faça parágrafos muito curtos e outras instruções no mesmo sentido, que pouco contribuem para ampliar as competências de escrita do aprendiz. (MARCUSCHI; SUASSUNA, 2007, p. 63)

Como consequência desse modelo de atividade, o estudante limita-se a produzir um texto escolarizado, ou seja, uma redação que se configura pela precariedade de suas condições interativas e dialógicas, na medida em que a

escrita é feita da escola para a escola. (MARCUSCHI; SUASSUNA, 2007)

No quadro seguinte, é possível visualizarmos a estrutura composicional da obra analisada:

Quadro 1. Estrutura composicional do manual Coletânea de Composições para Cursos Primário, Secundário, Vestibular: Redação ao alcance de todos

Páginas	Seção	Subseção
6 - 82	Descrição	Descrição de Gravuras
		Descrição de Paisagens
		Descrição de Cenas da natureza
		Descrição de Quadros Animados
		Descrição de Coisas sem movimento
		Descrição de Animais
		Tipos Físicos e Morais
		Descrição de Cidades
82 - 95	Fábulas - Contos - Diálogos	
96 - 105	Anekdotes	
105 - 116	Narrações - narrativas simples	
116 - 134	Cartas	Cartas de agradecimento e suas respostas
		Cartas de felicitações
134 - 145	Quarenta e um provérbios	
145 - 175	Dissertações	

Fonte: elaborado pela autora

As composições que compõem a coletânea foram produzidas por alunos da professora/autora ao longo de seus anos de exercício do magistério, conforme ela mesma esclarece no prefácio. Tais composições são tidas como exemplos de bom texto para os padrões dos anos de 1960: gramaticalmente corretas e vazias de conteúdo.

Inicialmente, destacamos que, pela análise dos subtítulos, podemos perceber que os textos em sua maior parte são classificados segundo suas características tipológicas predominantes, e não de acordo com o gênero ao qual pertencem. Assim, há uma seção composta por textos descritivos (Descrição),

uma seção destinada a textos narrativos (Narrações – narrativas simples) e uma seção final voltada a textos dissertativos (Dissertações). Entremendo os textos nomeados segundo suas tipologias, aparecem gêneros textuais como fábulas, contos, anedotas, cartas e provérbios.

Na perspectiva de trabalho adotada nesse material, o que se solicita dos aprendizes é uma simples narração, descrição ou dissertação, que resultam na elaboração de textos que não incorporam os traços de gêneros circulantes na esfera extra-escolar. Já em uma concepção sociodiscurva de produção textual, passa a ter prioridade o gênero textual extra-escolar, ou seja, que possa circular nas mais diversas instâncias de atividade humana, o que não equivale a deixar de ensinar sequências narrativas ou descritivas ou argumentativas presentes nos diferentes gêneros textuais, mas envolve uma mudança significativa no foco da aprendizagem.

O livro em análise representa bem o padrão da composição/redação clássica na tradição escolar: pode ser solicitada a partir da mera indicação de um tema, de uma característica tipológica (narração, descrição, argumentação, exposição, injunção), ou a partir da explicitação de ambos. A esse respeito, Marcuschi e Suassuna (2006) afirmam que:

O tema geralmente envolve algum evento (campanha contra a violência), alguma data comemorativa (dia das mães), alguma ocorrência na comunidade (festa da padroeira) ou simplesmente reproduz assuntos tradicionais da cultura escolar (minhas férias, uma aventura, um passeio). Nesses casos, o tema (que acaba se transformando no próprio título do trabalho), costuma ser escrito na lousa ou indicado oralmente pelo professor, sem que seja fornecida qualquer orientação de planejamento do texto. (MARCUSCHI; SUASSUNA, 2006, p. 62)

Bunzen (2006) alerta para a prática ainda frequente nas escolas da pedagogia da exploração temática, na qual propostas de produção que solicitam ao aluno que escrevam uma redação sobre determinado tema, sem definir um objetivo específico, sem preocupação sociointerativa explícita, ou seja, uma prática pedagógica que raramente considera a natureza dialógica e interativa da própria linguagem e que anula a subjetividade necessária a toda autoria.

Nesse sentido, chama a atenção especialmente a seção dedicada às Dissertações. Nela, encontramos títulos como: A Educação no Brasil, Instrução Cívica, A Pátria, Sucesso nos Estudos, A Paz, O Vício, A Escravidão no Brasil, A Guerra como Fator de Progresso, entre outros.

A título de ilustração, selecionamos uma das Dissertações para ser objeto de um olhar mais demorado: o texto intitulado A Pátria (OLIVEIRA, 1962, p. 159).

Guedes (2012) aponta como qualidades de qualquer produção textual, a unidade temática, a objetividade, a concretude e o questionamento.

A unidade temática é “a proposição e a tentativa de delimitação de um tema e a identificação de suas partes componentes e das relações que estas partes mantêm entre si que tornam interessante tanto uma conversa quanto um texto”. (GUEDES, 2012, p. 95). O autor ainda afirma que tratar de tudo um pouco equivale a tratar de tudo muito pouco.

No texto A Pátria, é esse o efeito obtido pelo autor ao apresentar uma série de definições e qualidades para a pátria e o patriota, sem que haja uma articulação temática entre os parágrafos. Assim, no primeiro parágrafo, há uma citação de Rui Barbosa definindo o que é a pátria em termos ufanistas. No segundo parágrafo, observa-se a definição do termo patriota. Na sequência, vem um parágrafo sobre o regime democrático e suas vantagens. No próximo parágrafo, uma menção à Constituição Federal. Em seguida, uma crítica “aos aproveitadores das situações com prejuízo da coletividade” e, finalmente, o parágrafo conclusivo, que faz o elogio da abnegação pessoal em nome do bem coletivo: “À Pátria tudo se dá para que dela tudo se possa conseguir”. (OLIVEIRA, 1962, p. 159)

O resultado de um texto como esse, produzido sem atender a unidade temática, é a típica “colcha de retalhos”, uma listagem desordenada e pouco coesa de dados aleatoriamente expostos, que não chegam a compor um todo.

O questionamento, por sua vez, é o conflito que leva o autor a desenvolver o texto, convidando o leitor a pensar, a se envolver e questionar aquilo que lê. O questionamento, pela própria natureza do texto dissertativo, não pode estar desvinculado da unidade. No texto ora analisado, o que se verifica é uma sequência de parágrafos elogiosos à Pátria e aos patriotas, não há um questionamento, um conflito que justifique o desenvolvimento de argumentos e contra-argumentos

para a defesa de uma tese. Parece haver um ponto pacífico em torno do patriotismo, restando pouco espaço para o raciocínio crítico e reflexivo. Assim, tem-se um texto que prima pela exposição de ideias, sem que haja um aprofundamento das técnicas argumentativas. Predominam as definições, como se observa em:

Todos aqueles que amam a Pátria, considerando-a sua segunda mãe, é um patriota e êsse amor denomina-se patriotismo. É patriota o indivíduo que respeita as leis, que trabalha honestamente para ganhar o seu pão, é bom chefe de família e contribui para os cofres públicos, sem sonegação. É o trabalho coletivo organizado, é o cumprimento dos deveres do cidadão cooperando pelo bem público e o engrandecimento do país. (OLIVEIRA, 1962, p. 159)

A objetividade, por seu turno, diz respeito à capacidade de perceber e mostrar os objetos, fornecendo ao leitor todos os dados concretos de que ele necessita para o entendimento de nossas palavras:

O texto precisa mostrar, mais do que meramente dizer. Nenhum leitor tem obrigação de acreditar na seriedade e na honestidade de um autor. [...] O autor é que precisa mostrar-se digno de crédito, não pela solenidade de seus juramentos, mas pela eficiência de seus argumentos, pela veracidade dos fatos que relata (ou, pelo menos, pela verossimilhança, isto é, pela coerência que os faz possivelmente verdadeiros). (GUEDES, 2012, p. 109)

A concretude, que está intimamente ligada à objetividade, é a habilidade do autor em criar um efeito de presença na mente de seu interlocutor. Para essa finalidade, faz uso de exemplos, ilustrações, **analogias, comparações, entre outros**, para elaborar suas definições, desenvolver seu raciocínio e construir sua argumentação.

Na dissertação A Pátria, parece-nos que a fragilidade quanto à unidade temática, assim como a ausência de um questionamento, prejudicam a objetividade e a concretude do texto. O autor não faz uso de uma argumentação variada e não refuta por antecedência possíveis contra-argumentos do leitor. Simplesmente expõe seus ideais de exaltação da Pátria e dos patriotas.

Em suma, o material analisado, no qual observamos uma mescla de composição e redação, expressa com fidelidade as concepções de língua e linguagem que orientaram as práticas de escrita nas escolas brasileiras durante um longo período, e que ainda se encontram presentes, de maneira mais ou menos explícita, na forma de trabalhar de muitos professores de **Língua Portuguesa**.

Considerações finais

Atualmente, as práticas de produção de texto ainda se encontram em fase de construção. Nas salas de aula do país, persistem influências teóricas e procedimentos típicos das concepções da língua como expressão do pensamento ou da teoria da comunicação de Jakobson, mescladas a práticas sociointeracionistas de ensino-aprendizagem.

De acordo com o que foi exposto, composição implica leitores iguais ao autor, que valorizam apenas os aspectos gramaticais da escrita; redação se relaciona a leitores que vão executar os comandos que vêm da autoridade escolar, enquanto produção de textos diz respeito a leitores que vão interagir com o texto para a produção de sentidos, em um diálogo entre locutor, interlocutor e texto:

E nisso vai uma questão fundamental para a prática de escrever: composição pressupõe leitores iguais ao autor, que vão aplaudir a riqueza do vocabulário ou o virtuosismo com que o pronome oblíquo é colocado, ou, em outro gênero, a riqueza da rima. Redação pressupõe leitores que vão executar comandos. Produção de texto pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido, concordar e aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria-prima para seu trabalho. (GUEDES, 2012, p. 90)

Mesmo que a produção de textos escritos na escola tenha avançado bastante nas últimas décadas, devemos ter cuidado para não acreditarmos equivocadamente que os desafios já foram superados. É preciso estar atentos para não cairmos em uma contradição frequente: de nada adianta denominar produção textual a tarefa de escrever um texto, no primeiro dia de aula, sobre o tema “minhas férias”, levar esses textos para casa e devolvê-los aos alunos com os desvios gramaticais assinalados de vermelho.

Em síntese, como afirma Bunzen (2006), aprende-se a escrever por meio da interação verbal e pelo uso de gêneros e, como questiona Sartori (2019), quantos de nossos alunos escrevem poemas, compõem músicas, tocam instrumentos, participam de bandas, de grupos de teatro e de dança, são artistas visuais, escritores de fanfics, ou seja, participam de práticas de letramento não conhecidas pela instituição escolar? O que não é conhecido não pode ser valorizado, e dar importância àquilo que nossos alunos fazem é também acolhê-los no ambiente escolar, tarefa primeira da escola e condição fundamental para o ensino significativo da escrita.

Referências

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: BUNZEN, C. et al. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

ARAUJO, M. A. **História nos Exames de Admissão ao Secundário em São Paulo: 1950-1960**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). PUC-SP. São Paulo: 2018.

BRÄKLING, K. L. **Concepções de linguagem e suas implicações para a prática pedagógica**. [s.d.] Disponível em < https://www.academia.edu/18096291/Concep%C3%A7%C3%B5es_de_Linguagem_e_Suas_Implica%C3%A7%C3%B5es_para_a_Pr%C3%A1tica_Pedag%C3%B3gica >. Acesso em 21 de novembro de 2021.

BUNZEN C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. et al. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola, 2012.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 26 ed. São Paulo: Cultrix, 2011, p. 118-131.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, C. R. R. **Coletânea de Composições para Cursos Primário, Secundário, Vestibular: Redação ao alcance de todos**. 3 ed. São Paulo: Linográfica Editora, 1962. Disponível em <http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/lemad_dh_usp_coletanea%20de%20composicoes_0.pdf>. Acesso em 22/05/2020.

SARTORI, Adriane Teresinha. **O processo de produção de textos escritos na escola: teorias e práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

METODOLOGIA DE ENSINO DE LEITURA SEMÂNTICO-ENUNCIATIVA: UMA ANÁLISE PILOTO A PARTIR DOS PROCESSOS DE (RE)NOMEAÇÃO DE FORMIGA-MG

METHODOLOGY FOR TEACHING SEMANTIC-ENUNCIATIONAL READING: A PILOT ANALYSIS FROM THE (RE)NAMATION PROCESSES OF FORMIGA-MG

Ana Carolina Sandroni-Santos¹
Jocyare Souza²

Recebimento do Texto: 12/09/2021

Data de Aceite: 11/10/2021

RESUMO: Neste artigo, apresentamos uma proposta de metodologia de ensino de leitura da cultura e história local para a Educação Básica, fazendo uso da teoria Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2002). Tomamos como materialidade linguística, na metodologia, textos que contam as histórias das cidades, publicados em sites oficiais, com a intenção de que, por meio dos procedimentos de leitura embasados na Semântica do Acontecimento, os leitores possam contar outras histórias, por vezes apagadas ou silenciadas nos textos oficiais. Para melhor compreensão da proposta, este trabalho apresenta a fundamentação sobre a necessidade de contemplar, nas escolas de Educação Básica, o trabalho com a história e cultura local. Ademais, traz de forma sucinta os conceitos básicos da teoria utilizada na metodologia e parte de uma análise piloto realizada sobre a história de Formiga-MG, evidenciando a possibilidade da inserção da Semântica do Acontecimento na Educação Básica como ferramenta inovadora para desenvolvimento de competências e estratégias de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Semântica do Acontecimento. Educação Básica. Cultura local. História local. Metodologia de ensino de leitura.

ABSTRACT: In this article, we present a proposal for a methodology for teaching reading of local culture and history for Basic Education, making use of the Semantic Theory of Event (GUIMARÃES, 2002). We take as linguistic materiality, in the methodology, texts that tell the stories of cities, published on official websites, with the intention that, through reading procedures based on Semantics of the Event, readers can tell other stories, sometimes erased or silenced in official texts. For a better understanding of the proposal, this work presents the foundation on the need to contemplate, in Basic Education schools, the work with local history and culture. Furthermore, it briefly brings the basic concepts of the theory used in the methodology and part of a pilot analysis carried out on the history of Formiga-MG, showing the possibility of inserting the Semantics of the Event in Basic Education as an innovative tool for the development of skills and strategies of reading.

KEYWORDS: Semantics of Event. Basic Education. Local culture. Local history. Reading teaching methodology.

Introdução

Este trabalho objetiva apresentar uma metodologia de ensino de leitura da cultura e história local destinada ao público da Educação Básica, fazendo uso da teoria Semântica do Acontecimento e seus conceitos de memorável, transversalidade, acontecimento, político na linguagem, reescrituração e articulação. A metodologia foi desenvolvida na Universidade Vale do Rio Verde, UninCor, no programa de Mestrado Profissional Gestão, Planejamento e Ensino, especificamente na linha de Pesquisa: Formação de Professores e Ação Docente e teve embasamento nos posicionamentos teóricos de Guimarães (2002; 2007; 2017; 2018), Karim (2012) e Dias (2018).

A proposta de leitura dentro da perspectiva semântico-enunciativa, utilizada nesta metodologia, propicia um trabalho inter e multidisciplinar trazendo a cultura explorada em várias disciplinas, componentes ou campos de experiências por meio de textos que tratam das histórias de nomeação, ocupação e formação dos territórios em que os estudantes estão inseridos e, em consequência, evidenciando as histórias de ocupação, exploração e formação do território nacional. O procedimento de leitura, tendo como alicerce a Teoria Semântica do Acontecimento, buscou, neste estudo, trazer as histórias que não foram contadas, mas silenciadas ou apagadas (ao abordar silenciamento ou apagamento neste estudo, traz-se a reflexão de Eni Pulcinelli Orlandi -1995, da análise do discurso, haja vista a relação inicial da Semântica do Acontecimento, quando ainda era discursivo-enunciativa, com a teoria análise do discurso), nos textos que contam as histórias dos municípios, evidenciando povos e culturas que constituem as identidades culturais daqueles que ali vivem. Acredita-se que, este procedimento de leitura, desenvolvido nas escolas de Educação Básica, possibilitará aos estudantes ampliar sua capacidade de uso da língua, motivando seu domínio de habilidades de leitura, análise, escrita e oralidade.

No Brasil, o último relatório do Indicador de Alfabetismo Funcional, INAF, realizado em 2018, demonstra que 3 em cada 10 brasileiros com idade entre 15 e 64 anos encontram-se em situação de analfabetismo funcional, ou seja, não são capazes ou apresentam enorme dificuldade de, com as habilidades de leitura e compreensão que possuem, “[...] fazer uso da leitura e da escrita e das operações

matemáticas em situações da vida cotidiana [...]” (AÇÃO EDUCATIVA, 2018). Segundo a pesquisa realizada pelo INAF, os resultados apontam para avanços mínimos nestas habilidades e os indicadores continuam apontando para um número expressivo de brasileiros em analfabetismo funcional.

Além destes resultados, os últimos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), de 2018, apontaram que o Brasil tem baixa proficiência em leitura. Segundo texto da avaliação no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, 50% dos estudantes brasileiros com 15 anos de idade não possuem o nível básico de leitura para poderem exercer plenamente sua cidadania, e, “esse cenário abrange, por exemplo, situações de incapacidade na compreensão de textos e na resolução de cálculos e questões científicas simples e rotineiras” (BRASIL, 2019).

Tendo este cenário sobre a incapacidade de leitura de grande parte da população brasileira, problematizou-se: como ensinar estudantes da Educação Básica a ler textos que contam as histórias de seus municípios identificando a cultura e as histórias por vezes não contadas explicitamente? Inicialmente, hipotetizou-se que os documentos que normatizam o ensino no Brasil e no Estado de Minas Gerais preconizam um ensino contextualizado, garantindo ao mesmo tempo a diversidade, a pluralidade e a individualidade dos educandos, entretanto, os materiais didáticos utilizados por escolas e instituições educacionais mineiras, por serem elaborados em nível nacional, não contemplam os conteúdos para que sejam efetivados estudos da cultura/ história regional. Estas hipóteses justificam a proposição da última: que uma metodologia de ensino da leitura da cultura e história local fundamentada na teoria Semântica do Acontecimento de Guimarães (2002), como uma proposta de leitura enunciativa, seja capaz de trazer elementos da cultura e acontecimentos sócio-históricos dos momentos de nomeação dos municípios, de forma multidisciplinar, subsidiando os professores no trabalho pedagógico contextualizado.

Este texto descreverá a fundamentação sobre a necessidade de contemplar nas escolas de Educação Básica estratégias que favoreçam o trabalho com a história e cultura local. Ademais, trará de forma sucinta os conceitos básicos da teoria utilizada na metodologia desenvolvida e parte uma análise piloto realizada sobre a história da cidade de Formiga-MG, evidenciando a possibilidade da inserção da

Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2002) na Educação Básica como ferramenta inovadora para desenvolvimento de competências e estratégias de leitura.

Organização do Ensino na Educação Básica Brasileira e o trabalho com a cultura e história local

O ensino no Brasil é regulamentado por documentos norteadores como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB (BRASIL, 2017a) e a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2017b). Estes orientam e estabelecem o que deve ser ofertado aos estudantes em termos de conteúdos mínimos, competências e habilidades. Analisando seus textos, percebe-se que a contextualização vem ganhando cada vez mais espaço e evidência. Da mesma forma, a interdisciplinaridade, a integração dos conteúdos e a relação deles com a vida das crianças e adolescentes.

Os dois documentos, LDB e BNCC explicitam a necessidade de um estudo contextualizado com a regionalidade das crianças, suas particularidades individualidades, a relação da diversidade cultural existente no Brasil de modo geral e nas regiões, considerando a diversidade dos povos que formam uma sociedade. O pluralismo cultural e histórico é abordado ou sugere-se que seja abordado, como ferramenta para compreender a história da humanidade, de uma específica sociedade, região.

Os documentos norteiam aquilo que deve fazer parte dos conteúdos programáticos das crianças, como o ensino sobre sua origem, sua comunidade, cultura, enfim. Estes nortes fundamentam o estudo da Semântica do Acontecimento sobre os atos de nomeação das cidades, seu tempo e espaço, as histórias por detrás dos nomes, a cultura da época e remanescente, bem como faz surgir a necessidade de um estudo sobre como os livros didáticos adotados nas escolas de Educação Básica contemplam este estudo da história/cultura regional/local (tempo e espaço) desses municípios.

Em sua pesquisa de mestrado, Sandroni-Santos (2021), ao analisar amostra de materiais didáticos utilizados nas escolas públicas e privadas das cidades que compõem a Superintendência Regional de Ensino de Passos-MG,

evidenciou que os materiais didáticos, por serem produzidos em larga escala, em nível nacional, não contemplam diretamente o estudo contextualizado local dos estudantes, deixando o professor com a tarefa de complementá-los.

De acordo com a pesquisadora (SANDRONI-SANTOS, 2021), a contextualização aparece, porém, em quantidade ínfima se comparada ao total do material didático analisado e nem sempre relacionada com a história e cultura local de cada região, inculcando aos professores a necessidade de complementação sugerida pelos documentos norteadores. Ademais, há poucas sugestões que auxiliem na complementação do professor e, quando há, vem por meio de pesquisas, sugestões de atividades extras, pressupondo estudo e conhecimento sobre o tema a ser abordado para que se elabore ou que se complemente as pesquisas propostas aos alunos, garantindo que não sejam apenas estudos pautados em conhecimentos de senso comum.

Com estas considerações, a elaboração de um material didático capaz de subsidiar o trabalho docente no quesito trabalho com a cultura e história local, torna-se relevante. Atrelar esta temática ao desenvolvimento de estratégias que mobilizem as competências de leitura, escrita e oralidade contribuirá ainda para o aprimoramento destas, com vistas a modificar o atual quadro sobre proficiência leitora dos brasileiros. Para melhor compreender como a teoria Semântica do Acontecimento corroborará com este intento, segue breve explicação sobre alguns de seus conceitos, tomados nas análises desta metodologia.

Semântica do Acontecimento

Como dito, a priori, a teoria que embasa a metodologia de ensino de leitura é a Semântica do Acontecimento de Eduardo Guimarães (2002; 2007; 2017; 2018). De uma forma mais pontual, a Semântica do Acontecimento analisa a linguagem a partir do acontecimento que temporaliza, isto é, de um memorável em que a temporalização do presente do acontecimento é constitutiva do passado, presente e futuro e isso a faz um acontecimento histórico, dado em sua temporalidade própria e específica, mas ao mesmo tempo, abrindo perspectivas de sua futuridade, de possibilitar outros sentidos.

Outro conceito imprescindível para a compreensão das análises é o de

acontecimento na linguagem, em que, para Guimarães (2017), se constitui pelo funcionamento da língua quando se diz algo, se enuncia algo, pelas relações dela com o sujeito que diz; pelas relações da temporalidade no momento do dizer e pelas relações com o real (2002, p. 11). Por isso a palavra traz uma textualidade que repercute a realidade social, cultural e linguística (DIAS, 2018).

É preciso compreender também os espaços de enunciação e o político na linguagem abordados na teoria. Nesta, os espaços de enunciação são os lugares de funcionamento de línguas habitados por falantes, são falantes divididos por seus direitos e modos de dizer, ou seja, é um espaço político. A cena enunciativa por Guimarães, “[...] se constitui pelo agenciamento do falante a dizer. O agenciamento do falante o divide na cena em lugares de enunciação: o daquele que diz (Locutor), o lugar social de dizer (alocutor), e o lugar de dizer (enunciador)” (2018, p. 71), agenciando desta forma o lugar social de onde as figuras enunciativas enunciam.

Neste contexto, o presente estudo propõe o trabalho com leitura na perspectiva semântico-enunciativa num movimento de transversalidade, considerando a temporalidade instaurada no acontecimento do dizer. Esta transversalidade busca analisar as relações dos enunciados dentro dos próprios textos em que eles funcionam (transversalidade endógena) e em relação a outros textos (transversalidade exógena), para os quais a análise nos impele até que os sentidos sejam constituídos. Este procedimento de análise, buscando recortes/fragmentos de textos, pode se repetir até que a compreensão se mostre suficiente para constituição dos sentidos pretendidos, sentidos múltiplos, no caso deste estudo, para a constituição das histórias que eles contam sobre o processo de formação e constituição dos municípios.

Estudo semântico-enunciativo dos municípios

Neste estudo, a proposta de leitura dentro da perspectiva semântico-enunciativa tem como materialidade linguística textos que tratam das histórias de nomeação, ocupação e formação dos territórios em que os estudantes estão inseridos, abordando o estudo semântico-enunciativo destes municípios. Como o trabalho tem foco no processo de nomeação e renomeação dos municípios, vale descrever o que estes processos significam na teoria Semântica do Acontecimento.

Para Guimarães, “a nomeação é o funcionamento semântico-enunciativo pelo qual algo recebe um nome” (2002, p. 9). Isto é, nomear algo no mundo, no caso desta análise, um município, é dar-lhe identidade, ou seja, é constituir sua existência histórico-social, (KARIM, 2012, p. 78).

Desta forma, a designação de um nome deve ser compreendida como um movimento histórico construído na enunciação, ou seja, em um certo acontecimento específico em que um nome funciona, esta nomeação é recortada como um acontecimento memorável por suas temporalidades.

Os nomes de lugares passam por inúmeros processos de (re)nomeação, e o modo como os enunciados trazem as renomeações de um nome/lugar ao longo de um processo histórico, político e social dão o sentido de unicidade, de identidade e de formação deste nome/lugar (KARIM, 2012). Compreendendo, então, os conceitos de nomear e designar, parte-se para o conceito de reescrituração, processo utilizado para registrar as designações dos recortes utilizados nas análises, que, segundo Guimarães (2002; 2017; 2018), pode ser compreendido enquanto formulações e reformulações parafrásticas e polissêmicas, ou seja, capaz de dizer de forma distinta o que já foi dito e assim significando diferentemente, pois, o elemento que reescritura, predica o que foi reescriturado, colocando em funcionamento uma operação enunciativa fundamental na constituição do sentido pelo acontecido (GUIMARÃES, 2017, p. 61). Nestas relações, uma expressão linguística remete-se a outra por algum procedimento que as relaciona no texto, e, pode se dar por: anáfora, elipse, substituição, expansão, definição, negação e/ou condensação.

Neste estudo, foi analisado, como exemplo, as relações designativas dos processos de (re)nomeação de Formiga-MG, e para esta análise piloto tomou-se como procedimento o dispositivo Domínio Semântico de Determinação (DSD), que segundo o autor, “[...] é construído pela análise das relações de uma palavra com as outras que a determinam em textos em que funcionam” (GUIMARÃES, 2007, p. 80).

Aqui apresenta-se o funcionamento dos DSDs, para poder observar as relações que constituem os sentidos do nome, suas determinações, no caso, das determinações das nomeações de Formiga – MG, os DSDs são representados por uma escrita específica por meio dos sinais: \vdash ou \dashv ou \perp ou \top que significam

determinam, a exemplo, “[...] $y \vdash x$ significa x determina y , ou $x \dashv y$ significa igualmente x determina y); — que significa sinonímia; e um traço como _____, dividindo um domínio, significa antonímia. (GUIMARÃES, 2007, p. 81).

Nestas análises, os sentidos não se fecham na linearidade textual nem nos enunciados, mas os textos funcionam pelo efeito de totalidade, de unidade, pois, o enunciado se desintegra, mas o texto não se divide. O DSD trazido por Guimarães (2007) propõe uma leitura que considere a relação fundamental da significação com as relações de determinação semântica e que se relacionem ainda os sentidos entre as palavras e a um externo à linguagem, de uma relação palavra a outra palavra no texto em que elas ocorrem, sejam distintos ou não.

Este processo de leitura enunciativo, buscando as relações de sentido existentes, por meio da análise semântico-enunciativa dos nomes de um lugar, atendem às determinações dos documentos que normatizam o ensino no Brasil e mostram-se ferramenta inovadora na busca por resultados mais promissores que os aqui apresentados sobre a proficiência leitora dos brasileiros, pois, desenvolvem naqueles que tomam este método como ferramenta, um olhar para enunciados, seus acontecimentos e não apenas os sentidos estáticos das palavras.

Análise do processo de (re)nomeação do município de Formiga-MG

O processo de análise semântico-enunciativo do processo de (re) nomeação do município de Formiga-MG foi realizado como análise piloto, a fim de demonstrar a capacidade de a Teoria ser utilizada como base para o trabalho com cultura e a história local em escolas de Educação Básica, agregando, por meio da interdisciplinaridade, a capacidade de ampliação de habilidades e competências de leitura, escrita e oralidade.

Este estudo piloto iniciou-se com a realização da leitura dos textos que trazem a história do surgimento e formação do município, disponíveis no site oficial da prefeitura de Formiga-MG, numa perspectiva semântico-enunciativa, fundamentada, como dito anteriormente, na teoria Semântica do Acontecimento, considerando, portanto, o dispositivo analítico Domínio Semântico de Determinação, DSD de Guimarães (2007; 2017; 2018), seguindo os movimentos

definidos pelo autor (2017):

Reconhecer o texto: pesquisa realizada no site oficial da prefeitura do município de Formiga-MG, no domínio: <https://www.formiga.mg.gov.br/>, especificamente trechos que tratam da história da cidade e da origem de seu nome;

Registrar e definir as designações, ou seja, as reescrituras das nomeações e renomeações de Formiga-MG presentes nos textos, que evidenciam os povos e culturas que já estiveram presentes na região, mesmo que de forma implícita (silenciados ou apagados), conforme grifos nos fragmentos dos textos sobre a história do nome do município e origem de seu nome;

Migrar para outros textos a fim de interpretar as reescrituras e determinações levantadas nas análises;

Analisar as reescrituras considerando o dispositivo analítico Domínio Semântico de Determinação, DSD, proposto por Guimarães (2007).

Os fragmentos/recortes dos textos, tomados aqui como a materialidade linguística, com as reescrituras sublinhadas, encontram-se em quadros que antecedem os gráficos de DSD, suas legendas, resultados e discussão, sendo: DSD1 – descendência portuguesa e DSD2 – descendência indígena.

Nas análises, os recortes são nomeados por “R”, numerados em ordem crescente para cada um dos DSDs criados. Cada um dos trechos do texto oficial, tomado como ponto de partida, terá um recorte (R1) específico a ser analisado, buscando por meio das reescrituras do nome Formiga e das relações que estabelecem dentro do texto em que funcionam, responder aos seguintes questionamentos: Que povos enunciam? Quais culturas estes povos enunciam e estiveram e ou estão ainda presentes na localidade? Este processo pode ser compreendido como uma transversalidade endógena, pois ocorre dentro do texto por meio das relações de sentidos entre as palavras deste. Seguindo, cada um dos recortes dos textos iniciais levará à busca por outros textos, outros recortes (R2, R3, R4 etc.), a fim de complementar os sentidos que respondam a essas questões e possibilitando a construção dos gráficos dos DSDs, caracterizando a transversalidade exógena, que ocorre pelas relações das palavras nos textos iniciais em que funcionam e em outros textos externos a este.

DSD 1 - Descendência portuguesa em Formiga-MG

Recorte 1

A história de Formiga começa em 1675, com a bandeira de Diogo Castanho, mas foi em 1723 que Diogo Bueno adentrou na região para descobrir e povoar o Sertão do Rio Grande e Capivari.

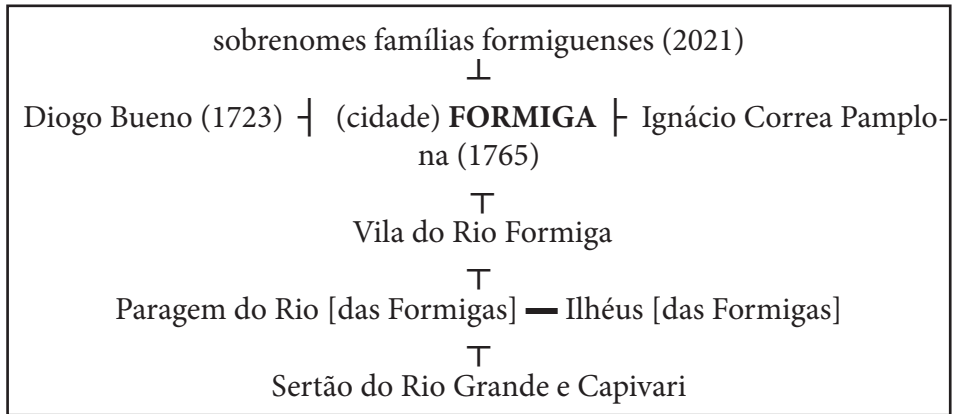
Recorte 2

Em 1765, foi organizada uma expedição exploratória do oeste de Minas, [...] tendo como chefe o Mestre de Campo Inácio Correia Pamplona, que efetivamente promoveu a colonização e a definitiva ocupação daquela região, com a distribuição de sesmarias. [...] Ao passarem pelo sítio onde se situa agora a cidade de Formiga, dada a semelhança do lugar com os ilhéus [das Formigas], aqui, como lá, consistentes de escarpas sobre o rio e lá sobre o mar, deram a esse rio o nome de Rio [das Formigas], denominação que passou ao povoado que se formou. Paragem do Rio Formiga, depois, Vila do Rio Formiga, denominação que foi confirmada como a cidade de Formiga.

Recorte 3

Primeiras famílias formiguenses e os sobrenomes que remetem a famílias de descendência portuguesa que, ainda em 2021, estão no município: Alves do Couto; Alves; Arantes; Arantes Marques; Barbosa; Bernardes de Castro e Bernardes da Silveira; Caetano Leal; Carrilho/ Castro; Corrêa da Costa; Costa; Dias Nogueira; Faria; Faria Pereira; Fernandes Souto; Garcia Pereira; Gomes Rodrigues Câmara; Gomes Rodrigues da Silva; Gonçalves da Fonseca; Gondim; Ignácio da Silva; Monteiro Braga; Nunes Pereira Torres; Nunes Valadão; Paim/ Pamplona; Rabelo de Macedo; Ribeiro; Ribeiro da Silva; Rodrigues Nunes; Silva; Silveira Leão; Silva; Terra; Silveira; Silveira Leão; Teixeira Álvares; Teixeira Alves; Teixeira de Carvalho; Villela. Retirados do livro: A FORMAÇÃO HISTÓRICA DAS COMUNIDADES NO BRASIL. Estudo da criação do arraial de São Vicente Férrer da Formiga: Sua História e Sua Gente. Por: José Francisco de Paula Sobrinho.

DSD 1: Descendência Portuguesa



Onde lê-se: Sertão do Rio Grande e Capivari determina Paragem do Rio [das Formigas] que determina Vila do Rio Formiga, que determina (cidade) Formiga. Paragem do Rio [das Formigas] está em sinonímia com Ilhéus [das Formigas]. Ignácio Correa Pamplona (1765) determina (cidade) Formiga. Diogo Bueno (1723) determina (cidade) Formiga. Sobrenomes famílias formiguenses (2021) determina (cidade) Formiga.

Em R1, retirado do texto que conta a história de Formiga, disponível no site oficial desta, no endereço eletrônico: https://www.formiga.mg.gov.br/?pg=14&id_busca=18 (PREFEITURA MUNICIPAL DE FORMIGA, s/d, *online*), o ano de 1723 marca um momento específico no surgimento do município com a presença de bandeirantes portugueses, enunciando a tomada da região pela aculturação branca, pelo povo civilizado que chega aqui falando a língua portuguesa, alterando as até então relações de enunciação existentes, com as línguas que os povos que aqui habitavam falavam (GUIMARÃES, 2018, p. 25). Assim, “Formiga” funciona no acontecimento de enunciação de R1 constituindo o sentido da presença da descendência europeia, em específico a Portuguesa, trazendo consigo sua cultura, que esteve presente nesta temporalidade no território brasileiro, colonizando as terras após sua “descoberta” em 1500. Neste recorte, a expressão “Sertão do Rio Grande e Capivari” determina a região que hoje compreende Formiga, por um processo de reescrituração por substituição, retomando a palavra “Formiga” para enunciar a ocupação desta região antes de sua nomeação oficial. Nesta expressão, palavras da língua portuguesa apresentam-se conjugadas a palavras de língua

indígena, evidenciando o litígio entre as línguas faladas pelos habitantes do Brasil nesta temporalidade. Entretanto, este único recorte não é suficiente para que seja possível constituir os sentidos da presença da descendência portuguesa na região, assim, migra-se para outros textos.

Em R2, retirado do site oficial da Câmara municipal de Vereadores de Formiga-MG disponível no endereço eletrônico: <https://www.camaraformiga.mg.gov.br/historia/> (CAMARA MUNICIPAL DE FORMIGA, s/d. *online*) a marca da temporalidade de 1765, retrata também o movimento de bandeirantes portugueses na região. Este trecho enuncia a expedição exploratória do oeste de Minas, comandada por Inácio Correia Pamplona, português de Açores. Neste recorte, “ilhéus [das Formigas]” apresenta-se numa relação de sinonímia com “Formiga”, devido a semelhança geográfica reconhecida pelos bandeirantes de Ignácio Correa Pamplona. Devido a essa condição de semelhança, o lugar foi nomeado, nesta temporalidade, por Rio [das Formigas], que, posteriormente virou denominação da região, já povoada, “Paragem do Rio Formiga”, depois, “Vila do Rio Formiga”. Estas duas expressões reescreveram Formiga, por expansão e funcionam no acontecimento de enunciação constituindo o sentido da presença de bandeirantes portugueses na região sendo que, na primeira reescrituração “Paragem do Rio Formiga”, “paragem” articula-se à “Rio Formiga”, nome dado ao rio que por ali passava enunciando já um lugar povoado, onde os viajantes bandeirantes paravam para repousar, tendo já estabelecimentos de moradia. Na segunda reescrituração, “Vila do Rio Formiga”, a palavra “Vila”, articulada a “Rio Formiga” enuncia o crescimento do povoamento na região e, conseqüentemente, da civilização. Os nomes genéricos “sertão”, “paragem”, “vila” e “cidade” enunciam a civilização neste acontecimento de enunciação na temporalidade retratada pelas reescriturações de Formiga-MG.

O terceiro recorte (R3) foi retirado do Documentário “Histórias de Formiga-MG: descendências e suas culturas” (2021) produzido pela pesquisadora em pesquisa de campo no município, disponível no endereço eletrônico <https://youtu.be/t3aHFGgxvrc>. O recorte utilizado encontra-se a partir de 2:08min. do vídeo documentário. Neste, as designações marcadas: “sobremomes”, “descendência portuguesa” e “2021”; enunciam a presença da cultura portuguesa, trazida pelos bandeirantes nas temporalidades de R1 e R2, presentes ainda na

atualidade, marcada pelo ano de 2021, com os sobrenomes tradicionais de moradores da cidade. Em R3, a palavra “sobrenomes” reescreveram por catáfora todos os sobrenomes de origem portuguesa encontrados no livro do historiador José Francisco de Paula Sobrinho.

Assim, tem-se o Domínio Semântico de Determinação, DSD 1, descrevendo a presença da cultura portuguesa presente nas descendências trazidas desde a formação do município de Formiga-MG. As temporalidades específicas, marcada pelos anos de 1765 e 1723, retomam um passado memorável que está relacionado aos processos de ocupação do território nacional, descoberto há pouco tempo pelos europeus. Esta mesma temporalidade trazida pelas datas, instaura um presente e abre perspectivas para outros sentidos, como o trazido pela temporalidade de 2021 com os resquícios desta ocupação portuguesa enunciada pelos sobrenomes de famílias tradicionais de Formiga-MG.

Além desta evidência da descendência portuguesa, o ano de 1723, por meio de anáfora, institui uma temporalidade, retomando o espaço arraial enquanto espaço de ocupação do território, até então nomeado por “Sertão do Rio Grande e Capivari”. Até antes desta temporalidade, este espaço estabelece uma relação de hiperonímia com o território nacional como um todo, uma terra sem dono. Esta ideia de terra sem dono, remete ao ideal de encontrar o paraíso perdido do cristianismo, terra de Adão e Eva (FERNANDES NETO, 2012), que perpassou os desejos de muitos navegadores, desconsiderando os moradores nativos da região que, por não serem cristãos, não poderiam ser donos de lugar algum, pertencendo este a quem o “descobrisse”. Segundo estas crenças, para que os nativos pudessem ser dignos de usufruir das dádivas de Deus, ofertadas pelo paraíso, precisariam ser [...] cristianizados e, a partir de então, foram sofrendo um processo de aculturação branca de origem europeia” (FERNANDES NETO, 2012). Esta narrativa, marcar este espaço como “Sertão do Rio Grande e Capivari” e, cria-se dentro deste, outro hiperonímico, pois, começa a se constituir e institucionalizar o sentimento de cidadania com a ocupação pelos portugueses, ao nomear-se o lugar como “Paragem do Rio [das Formigas]” pela semelhança com os “Ilhéus [das Formigas] de Portugal em 1765 e, posteriormente, como “Vila do Rio [Formiga]. Estas reescrituras enunciam que, antes desta ocupação portuguesa, nada era considerado história neste território, evidenciando o processo de ocupação desta

região e constituição do espaço hoje conhecido como Formiga, parte do território brasileiro.

Este processo de ocupação retoma de forma hiponímica o “paraíso perdido”, em que só se considera cidadão civilizado quando se institui um espaço como o arraial, quando é ocupado pela cultura europeia, quando ocorre o processo de aculturação branca, neste caso em específico, pelos portugueses. Desse modo, o ano de 1723 é uma reescrituração da não civilização, enquanto os anos de 1765 e 2021 são reescriturações da civilização.

DSD 2 - Descendência Indígena

Recorte 1

Provavelmente no início do século XVIII, diz a história que Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhangüera, ou Diabo Velho na língua indígena, “numa de suas históricas diligências descobriu os afortunados mananciais do Rio Vermelho, nascente do Araguaia.

Recorte 2

[...] o nome da cidade teve origem com a vinda dos índios Tapuias, de São Paulo, para dismantelar o Quilombo de Ambrósio, localizado entre os municípios de Formiga e Cristais. Em algumas situações, as aldeias destes indígenas eram denominadas Formigas pelo fato de estes se alimentarem de tanajura.

Recorte 3

Estes assentamentos ou aldeias, em determinadas circunstâncias denominavam-se “formigas”. [...] Com o desmembramento do território de Goiás da Capitania de São Paulo, foi Governador da nova capitania D. Marcos de Noronha, Conde de Arcos. Uma iniciativa desse governador foi a criação de aldeias para os índios, dentre essas uma no hoje município de Formiga. Nada, entretanto, pode confirmar sua instalação.

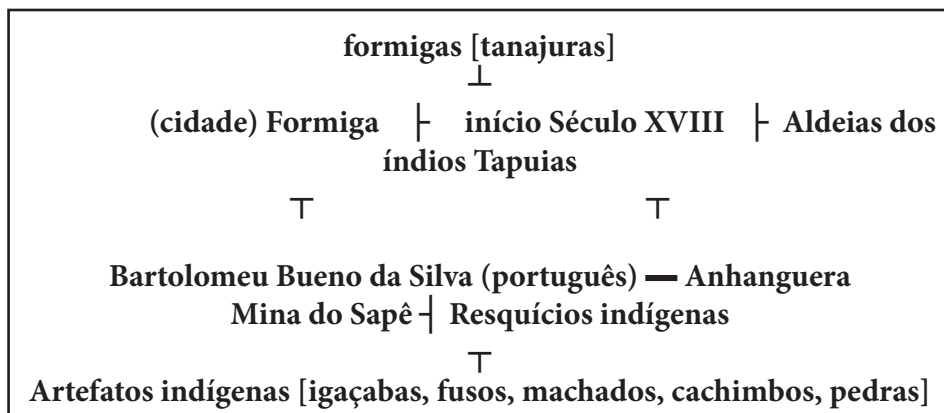
Recorte 4

Bom, aqui a gente tem algumas peças, né? Que comprovam a participação ou existência de indígenas aqui na nossa localidade. Temos a Igaçaba indígena. A igaçaba grande era usada para coletar e guardar água e alimentação. Quando morria algum índio, era usada como urna indígena. Temos também esse machado indígena, que era um artefato que o índio usava para cortar árvores e fazer trabalhos. Aqui embaixo temos as igaçabas menores que eram usadas para armazenar água no decorrer da noite, porque mesmo os índios sendo do mato, a noite era dos bichos. Embaixo temos alguns artefatos indígenas, cachimbos, fusos e pedras de pilar a alimentação dos índios, machados e alguns outros resquícios de materiais indígenas.

Recorte 5

Encontramos a presença da cultura indígena também em nomes, como no caso da Mina do Sapê. A Mina do Sapê, localizada no bairro Sagrado Coração de Jesus em Formiga foi utilizada durante muito tempo por lavadeiras que vinham até o local lavar roupas e tirar o seu sustento. [...] Mina do Sapê tem seu nome em origem num capim abundante na região, o capim “sapê” [...] que na cultura indígena significa “o que alumia” devido ao seu poder de queima.

DSD 2 - Descendência indígena



Onde lê-se: Formigas [tanajuras] determinam Aldeias dos índios Tapuias que

determinam início do Século XVIII que determinam (cidade) Formiga. Bartolomeu Bueno da Silva (português) está em sinonímia com Anhanguera e determina início Século XVIII que determina (cidade) Formiga. Artefatos indígenas [igaçabas, fusos, machados, cachimbos, pedras] determinam Resquícios indígenas que determinam (cidade) Formiga. Mina do Sapê também determinam resquícios indígenas que determinam (cidade) Formiga.

R1, retirado do texto que conta a história de Formiga-MG publicado no site oficial desta (PREFEITURA MUNICIPAL DE FORMIGA, s/d.a, *online*), marca a entrada no século XVIII estabelecendo um outro acontecimento de sentidos trazidos por esta temporalidade específica, tendo o território brasileiro iniciado o processo de povoamento, reforçando a ideia de ocupação e trazendo indícios da exploração deste território. Além deste sentido, R1 traz no nome Anhanguera, reescrituração de Bartolomeu Bueno da Silva por meio um processo de substituição, a presença de uma enunciação de outra língua não oficial, a indígena. Assim, o *Locutor*, ao falar do lugar social de dizer oficial, relata a presença desta cultura e marca a Língua Portuguesa oficial como uma língua dividida, sendo também corrente, estabelecendo relações com outras línguas da região, não oficiais (GUIMARÃES, 2018). Esta nomeação dada por índios, em um tempo e espaço desconhecidos, evidencia o litígio das línguas, uma disputa entre as línguas dos povos que se comunicam por elas, seja o Português, oficial, sejam as línguas nativas. Entretanto, como dito, não é um recorte suficiente para confirmar a presença dos povos indígenas na região de Formiga-MG, embora a confirme no território nacional. Por esta razão, foi necessário migrar para outros textos.

Em R2, de um outro texto presente no site oficial de Formiga-MG (PREFEITURA MUNICIPAL DE FORMIGA, s/d.b, *online*) que conta as três versões para a origem do nome da cidade, percebe-se a presença de índios na região, sendo trazidos para dismantelar um Quilombo que lá existiu. Neste recorte, “formigas”, reescritura “aldeias dos índios Tapuias” por um processo de substituição e funciona, neste acontecimento de enunciação como determinação para a nomeação da região, constituindo o sentido memorável similar ao R1. A palavra “tanajuras”, articulada a “formiga”, determina o tipo de inseto que caracteriza o nome do lugar, contribuindo para a constituição dos sentidos

destas aldeias presentes no lugar, de selvagens que se alimentavam de “tanajuras”. Entretanto, não se tem ainda confirmações da presença destes índios que tinham suas aldeias denominadas “formigas” na região.

Migrando para outros textos, R3 começa a instaurar o sentido da presença dos índios na região. Este recorte, retirado de um blog que retrata a genealogia dos portugueses no Brasil e os pioneiros bandeirantes, Capitão Domingos, no endereço eletrônico: <https://capitaodomingos.com/000-vila-de-formiga-itapecirica-e-a-picada-de-goias-construida-pelos-rodrigues-gondim/>, traz histórias sobre a Picada de Goiás, presente na formação de Formiga-MG e a presença de povos de outras culturas compondo este movimento. No recorte selecionado, a palavra “aldeias”, novamente surge reescriturada por “formigas”. Entretanto, o texto traz nova informação, sobre a criação de aldeias na região de Formiga-MG, “aldeias” articulada a “índios”. Como o próprio texto enuncia não ser capaz de confirmar a instalação, buscou-se em narrativas orais outras enunciações que confirmassem a presença destes povos, o que enunciaria a descendência indígena na região.

Assim, os recortes 4 e 5 foram tomados para a constituição dos sentidos pretendidos neste DSD 2. Ambos retirados do vídeo documentário “Histórias de Formiga-MG: descendências e suas culturas” (2021), estando R4 no minuto 3,06’ e R5 no minuto 4,50’. R4, obtido por entrevista ao coordenador do museu Nhonhô Fonseca, Gervânio da Silva, traz as palavras “peças” e “artefatos [indígenas]” reescriturando por catáfora as palavras “igaçaba indígena”, “machado indígena”, “igaçabas menores”, “cachimbos, fusos e pedras”. Estas palavras encontram-se articuladas a expressão “resquícios indígenas”, num processo que busca explicar suas origens. Todas estas “peças” ou “artefatos” forma localizados na cidade de Formiga-MG, confirmando a presença destes povos na região.

Já R5, embora tenha sido retirado do vídeo documentário, suas informações encontram-se também registradas no site oficial da cidade, no livreto do Patrimônio Cultural Formiga, desenvolvido pela Secretaria de Cultura em parceria com a Faculdade Pitágoras (Divinópolis). Neste recorte, a designação “cultura indígena” funciona neste acontecimento junto à expressão “Mina do sapê”, nomeando uma mina da região e instaurando o sentido do litígio das línguas faladas nesta temporalidade. Na nomeação “Mina do Sapê”, a palavra “Sapê”, de origem indígena, está articulada a “Mina” por um processo de caracterização,

marcando esta relação entre os falantes, de um lado os colonizadores portugueses que falavam a língua oficial, o português, e de outro lado, os falantes nativos, que em sua língua deram nome ao lugar de *sapê* devido a um capim abundante na região. Esta nomeação, agenciada por uma língua indígena, não oficial, marca a presença destes povos na região e sua cultura sendo internalizada pelos colonizadores. Isto posto, possibilita reafirmar que os espaços de enunciação, como este marcado pela nomeação de um lugar com palavras da língua portuguesa “mina”, em relação por articulação com palavras da língua indígena “sapê”, são permeados por relações políticas.

Considerando estes recortes e o funcionamento das designações, o “DSD 2 – Silenciamento da descendência Indígena” marca a presença da cultura indígena silenciada durante o processo de nomeação e formação do território que hoje corresponde à Formiga-MG. O bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva, enunciado em R1, com descendência europeia enuncia novamente a tomada da região pela aculturação branca, pelo povo civilizado que chega aqui falando a língua portuguesa, alterando as até então relações de enunciação existentes, com as línguas que os povos que aqui habitavam falavam (GUIMARÃES, 2018, p. 25). Ao transcrever a história de passagem do bandeirante como aquele que em suas diligências descobriu afortunados mananciais, com a presença de ouro que constituía a atenção do governo português, marca-se o processo de exploração deste território.

O início do século XVIII, enuncia a ocupação portuguesa e é anáfora do paraíso perdido já enunciado no DSD1. O Bartolomeu Bueno da Silva representa uma relação de reescritura por ambiguidade, por ser português, trazendo esta cultura presente em seu sobrenome, e, ao ser nomeado por “Anhanguera”, nome dado por índios devido a sua crueldade com estes povos, matando e perseguindo-os pelas regiões em que, traz a cultura indígena, sendo um homem de duas facetas culturais. Novamente, a Língua Portuguesa oficial apresenta-se como língua portuguesa corrente relacionando-se com a língua indígena, dando visibilidade a ela e humanizando o índio não civilizado. Percebe-se, novamente, a divisão da própria língua colonizadora na relação com seus falantes, no caso, os portugueses, “[...] funcionando politicamente no espaço de enunciação” (GUIMARÃES, 2018, p. 34). Este funcionamento político da linguagem apresenta a língua como uma

unidade única, entretanto, carregada de outras línguas e discursos, dividindo-se por estar exposta ao real, a relações externas, pois, os falantes são determinados, segundo Guimarães (2018), pelas condições históricas de suas existências.

Assim, Bartolomeu Bueno da Silva, ao mesmo tempo em que retoma a institucionalização da civilização, trazendo o povoamento dos portugueses em “descobrir e povoar”, ao ser nomeado por “Anhanguera”, retoma a não civilização, que são os índios não cristãos, comprovando novamente presença do morador nativo da região e seu silenciamento.

Um outro acontecimento marcado pelos R2 e R3 comprova a presença de indígenas no território brasileiro, pois, estes teriam sido trazidos para a região de Formiga. Nestes trechos os índios Tapuias que não eram nativos da região de Formiga foram levados para lá. O que realmente confirma sua presença e assentamento na região são os resquícios indígenas evidenciados nos recortes R4 e R5 com a presença de artefatos indígenas encontrados na região e a presença da cultura destes povos no agenciamento da língua no ato de nomeação de uma mina na cidade, a “Mina do Sapê”, de modo que os resquícios indígenas determinam Formiga e são determinados pela Mina do Sapê e pelos artefatos encontrados na região.

Considerações Finais

A análise semântico-enunciativa se fez importante para estabelecer as relações presentes numa leitura na perspectiva discursivo-enunciativa sobre o político na linguagem, sobre quem tem o poder de fala, de que lugar fala e o que fala. O presente estudo trouxe como a leitura, numa perspectiva semântico-enunciativa, embasada na teoria Semântica do Acontecimento do pesquisador Eduardo Guimarães (2002), utilizando-se do dispositivo analítico DSD (GUIMARÃES, 2007; 2017; 2018) é capaz de desenvolver habilidades de leitura, interpretação e escrita, trazendo do texto e das relações de significação entre as palavras e sentidos, povos, histórias e culturas. Este procedimento de leitura se enquadra ao defendido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia o ensino na Educação Básica brasileira. Segundo este, uma das estratégias e procedimentos de leitura a serem adotados é “inferir ou deduzir, pelo *contexto*

semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas” (BRASIL, 2017b, p. 72. Grifo nosso), ou seja, é preciso desenvolver com os alunos habilidades de constituição de sentidos, de significação, evidenciando a relação estreita entre a teoria apresentada e a nova forma de enxergar o processo de leitura, escrita e oralidade trazidos pelo documento. Os trechos fazem parte da seção sobre Ensino Fundamental, entretanto, compreendendo o documento como organizado de forma em espiral, estes conceitos transcendem este segmento de ensino e devem ser adaptados às demais, seja educação Infantil, seja Ensino Médio. Ressalta-se ainda que, embora o documento oportunize o trabalho com a leitura nesta perspectiva, mais explicitamente no componente de Língua Portuguesa, preza por um ensino interdisciplinar envolvendo as várias áreas do ensino.

Assim, a proposta de leitura trazida pela BNCC e endossada pela teoria Semântica do Acontecimento, transcende a modalidade tradicional baseada apenas na opacidade da língua estática, pressupõe uma análise aprofundada sobre os sentidos criados na língua em uso, das condições sociais e históricas. Na teoria, pensar e refletir sobre o Locutor, autorizado a dizer a história de formação de um povoado, como no caso, de Formiga, e no alocutor como seu lugar social de dizer é importantíssimo para compreender as relações de disputa pela fala, de representatividade. Estas reflexões, em conjunto com os acontecimentos que instauram um memorável, como o caso da formação do território, incutem a necessidade de se trazer para as escolas o exercício da pesquisa dos estudantes sobre sua própria história, buscando o que os textos ditos por este espaço de enunciação marcado pelo político enunciam por meio de reescrituras e articulações sobre os povos que a constituíram e que ainda estão presentes em suas identidades, inclusive aqueles apagados ou silenciados.

Trata-se de uma forma de oportunizar que os estudantes da Educação Básica possam redizer a história, trazendo outras histórias, evidenciando o que não foi dito, contribuindo para o sentimento de cidadania, pertencimento a uma raça, sua cultura e respeito a diversidade, pluralidade e singularidade, além de contribuir com o que é hoje proposto pela Base Nacional Comum Curricular, distanciando-se da leitura meramente referencialista.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO: ação social do IBOPE. Indicador de Alfabetismo Funcional-Inaf Brasil 2018: Resultados preliminares. Edição Especial. [S.l.], 2018. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 05 de nov. de 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Lei Federal nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular: BNCC**, 2017b. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 14 nov. 2019.

BRASIL. República Federativa do Brasil. Ministério da Educação, MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica, DAEB. **Relatório Brasil no PISA 2018**: versão preliminar. Brasília, DF. Inep/MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em 05 nov. 2020.

CAMARAMUNICIPALDEFORMIGA: Cidades das areias brancas. **História**, s/d, online. Disponível em: <https://www.camaraformiga.mg.gov.br/historia/>. Acesso em 20 jul. 2021.

CAPITAODOMINGOS. Capitão de Ordenanças Domingos da Silva e Oliveira. **Capitão Domingos**, jan. 2008. Online. Disponível em: <https://capitaodomingos.com/000-vila-de-formiga-itapecirica-e-a-picada-de-goias-construida-pelos-rodrigues-gondim/>. Acesso em 25 jun. 2021.

DIAS, Luiz Francisco. **Enunciação e relações linguísticas**. Campinas, SP, Ed. Pontes, 2018.

FERNANDES NETO, João. **Das concepções às práticas**: educação ambiental, meio ambiente e qualidade de vida no ensino fundamental. São Paulo: SESI-SP editora, 2012.

HISTÓRIAS de Formiga: descendências e suas culturas. Ana Carolina Sandroni-Santos. Guaxupé-MG, 2021. 1 vídeo (22:51min.). Disponível em: <https://youtu.be/t3aHFGgxvrc>. Acesso em 03 ago. 2021.

GUIMARÃES, Eduardo. **Domínio Semântico de Determinação**. A Palavra: Forma e Sentido. Campinas, SP: RG/Pontes, 2007.

GUIMARÃES, Eduardo. **Análise de Texto** – Procedimentos, Análises, Ensino. Campinas, SP: Ed. RG, 2017.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica Enunciação e Sentido**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Notícias**, PISA, 2019. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206#:~:text=A%20edi%C3%A7%C3%A3o%202018%2C%20divulgada%20mundialmente,%C3%ADndices%20est%C3%A3o%20estagnados%20desde%202009 . Acesso em 05 nov. 2020.

KARIM, Taisir Mahmudo. **Dos nomes à história – o processo constitutivo de um estado**: Mato Grosso. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Liguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas, S. R: Editora da Unicamp, 1995, 189 págs.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORMIGA. **Turismo**: História de Formiga. s/d.a, *online* Disponível em: https://www.formiga.mg.gov.br/?pg=14&id_busca=18. Acesso em 19 jan. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORMIGA. **Turismo**: Origem do nome. s/d.b, *online*. Disponível em: https://www.formiga.mg.gov.br/?pg=14&id_busca=15. Acesso em 19 jan. 2021.

SANTOS, Ana Carolina Ribeiro Sandroni dos. **Cultura e história local/regional nos processos de (re)nomeação de cidades brasileiras**: uma metodologia de ensino de leitura semântico-enunciativa. Dissertação (Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino) – Universidade Vale do Rio Verde, UNINCOR, 2021.

O DISCURSO DA HISTÓRIA SOBRE A CONDIÇÃO FEMININA¹

THE DISCOURSE OF HISTORY ON THE FEMALE CONDITION

Vicentina dos Santos Vasques Xavier²Silvia Regina Nunes³**Recebimento do Texto:** 13/10/2021**Data de Aceite:** 10/11/2021

RESUMO: O trabalho aborda as primeiras menções ao modo de vida das mulheres, desde o Egito Antigo até o Cristianismo, com o objetivo de apresentar uma visão geral sobre o discurso sobre as mulheres pela história. O discurso da história sobre a condição feminina, em sua maioria, escrita por homens, já que as mulheres não tinham acesso ao mundo da leitura e nem da escrita, mostra o modo como o patriarcado imputou às mulheres diferentes formas de violência, bem como retrata o silêncio das e o silêncio sobre as mulheres. Discorremos sobre como as mulheres viveram, o que fizeram e como chegaram até aqui. O trabalho aponta o modo como o lugar de submissão veio sendo fortemente implantado pelo patriarcado com as suas formas de violências que negaram os direitos e liberdades das mulheres. Percebeu-se que o discurso da história da constituição do feminino, nas sociedades de diferentes partes do mundo, se desenvolveu sob a ordem do patriarcado, regime social vigente até os dias atuais.

PALAVRAS-CHAVES: Discurso. História. Condição feminina e patriarcado.

ABSTRACT: The work addresses the first mentions to women's way of life, since Ancient Egypt until to the Christianity, with the aim of presenting an overview on the discourse about women throughout history. The discourse of history on the female condition, mostly written by men, whereas the women had neither access to the world of reading nor writing, shows how patriarchy imputed to women different forms of violence, as well as portraying the silence of and the silence about the women. We wrote about how the women lived, what they did and how they got till here. The work points out how the place of submission has been strongly implanted by patriarchy with its forms of violence that denied women's rights and freedoms. It was noticed that the discourse of the history of the constitution of the feminine, in societies from different parts of the world, developed itself under the order of patriarchy, a current social regime until today.

KEYWORDS: Discourse. History. Female condition and patriarchy.

1 O artigo é parte da Tese de Doutorado intitulada "O que dizem sobre as mulheres? O funcionamento discursivo da metáfora e da metonímia", sob a orientação da Prof^a Dr^a Silvia Regina Nunes (UNEMAT).

2 Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística – UNEMAT. E-mail: vicentina.xavier@unemat.br

3 Doutora em Linguística pela UNICAMP. Realizou estágio de pós-doutorado junto ao Programa Linguagens e Representações, vinculado à Universidade Estadual de Santa Cruz - Ilhéus - BA. Professora Adjunta da Educação Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Atualmente coordena o Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNEMAT. E-mail: silvianunes@unemat.br

Introdução

A história das mulheres foi escrita por homens, por isso, torna-se tarefa árdua para as mulheres pesquisarem sobre o caminho que as mulheres partilharam até chegar à atual sociedade.

A partir daí o que o *imaginário social* diz sobre a mulher é o que a sociedade também veio dizendo pela história. Quando nos referimos ao *imaginário social* estamos nos reportando ao que pressupõe Orlandi (2015, p. 189), em que “[...] sujeitos e sentidos, constituem-se, pois, em processos complexos em que entram a ideologia, o imaginário social, o político visto como divisão do sujeito, dos sujeitos entre si. (ORLANDI, 2015, p. 189).

O mundo da escrita e da leitura pertencia apenas aos homens e às mulheres lhes era negado o acesso à escola. Entretanto, uma ou outra mulher aprendia a ler e escrever, mas não podiam publicar os seus textos, por isso muitas mulheres escreveram sob pseudônimos masculinos a fim de terem suas identidades preservadas. Com isso, o acesso ao mundo das letras foi uma atividade desenvolvida mais pelos homens e, portanto, a história sobre as mulheres foi narrada a partir do ponto de vista masculino.

Essa opacidade sobre a história das mulheres – que se demonstra pela escassez de documentos, tanto de registros históricos quanto das próprias pesquisas, sobre como viveram, o que fizeram e como chegaram até aqui – retrata o *silêncio das* e o *silêncio sobre* as mulheres. O próprio silenciamento sobre elas já produz efeito de que sua história seria irrelevante, pois muitos séculos se passaram até que a figura feminina pudesse aparecer nos estudos históricos como tema de pesquisa, inclusive.

Pesquisando sobre a história das mulheres, percebemos que de séculos em séculos a mulher carrega sobre si um cenário redundante de submissão, alienação e domínio do homem sobre todas as esferas da sua vida. Na obra *A cama na varanda: arejando nossas ideias a respeito de amor e sexo: novas tendências*, Lins (2007) narra sobre a trajetória da mulher na história num período de aproximadamente dezesseis mil anos antes de Cristo até os dias atuais. Nesse período, conforme a obra, a mulher era educada para obedecer aos homens, fosse o pai, o avô, o marido, o cunhado ou o filho. Caso estes morressem, a mulher deveria sujeitar-se

aos homens da família do marido. Educada para gerar filhos saudáveis e cuidar dos idosos e doentes da família, não participava de nenhuma decisão doméstica ou que envolvesse política, economia e outros, ela seguiu vivendo na servidão e obediência.

O modo como a história conta a trajetória de vida das mulheres reitera que a condição feminina começou a ter outra dimensão com o surgimento dos movimentos feministas. Entre as décadas de 70 e 80, na Europa, na França, como exemplo, com Simone de Beauvoir, muitas mulheres foram conquistando diferentes direitos, entre eles o direito ao conhecimento como fonte principal da sua emancipação. Assim, a partir do início do século XX, por meio dos movimentos feministas, as mulheres tiveram oportunidade de reivindicar direitos e garantias, como a conquista do direito ao voto, ao trabalho e a uma carreira profissional, com igualdade de direitos entre os sexos e outras conquistas.

Para compreendermos o modo como o discurso da história produz sentidos para os comportamentos, atos e atitudes tomados em relação às mulheres, problematizamos as noções de sujeito e ideologia (PÊCHEUX, 2009; 2015; 2014 e ORLANDI, 2010; 2012; 2017) para compreender o imaginário sobre a mulher. Nesse percurso de estudos damos consequência à afirmação althusseriana de que a “ideologia interpela o indivíduo em sujeito”, bem como a afirmação pecheutiana de que a inscrição histórica dos sentidos é materializada na língua.

Para discorrermos sobre o modo como a história produz discurso (s) sobre as mulheres é relevante nos concentrarmos na maneira como a história traça uma retrospectiva sobre a vida das mulheres que viveram antes de nós, como eram os seus costumes e como se organizava a sociedade em que elas estavam inseridas. Algo sobre as mulheres já foi dito no passado em algum lugar da/na história. Quando lemos sobre a vida das mulheres no passado percebemos que o discurso da história mostra que suas vidas foram regidas por homens que as controlavam e legislavam sobre como elas deveriam viver.

O discurso da história sobre as mulheres

Quando mencionamos o termo história da vida das mulheres, recorremos a Paul Henry (2014) para a explicarmos o modo como estamos compreendendo

a noção de História. Ao citar Popper, Henry (2014, p. 53) afirma que “[...] ainda que a história não tenda a nada, nós podemos lhe conferir finalidades; ainda que ela seja desprovida de sentido, nós podemos lhe atribuir uma significação”, o que dependeria do trabalho de cada sujeito, para “dar conta das realidades objetivas”, como por exemplo, as econômicas, sociológicas e psicológicas, bem como o “conhecimento objetivo” dessas “realidades”, como também das ciências humanas e sociais que têm por objeto as realidades objetivas.

Mais adiante, no texto em que nos pergunta “A história não existe?”, o autor sustenta que “Enfim, a história enquanto tal não existe, pois ela é transparente, e os homens podem lhe dar o sentido que quiserem sob a reserva de que eles se coloquem de acordo entre si e deem conta das realidades” (HENRY, 2014, p. 55), assegurando-nos de que não há “[...] “fato” ou “evento” histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências”. (*Grifos do autor*).

E é nisso que consiste este nosso estudo sobre o discurso da história da vida das mulheres, pois “É nisso que consiste para nós a história, nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso, assim como para a outra, a grande História” (*idem, ibidem*).

Para compreendermos o já dito sobre a mulher, a partir do discurso da História, tomamos Orlandi (2007, p. 13), que considera que esse discurso não ficou perdido lá atrás, “Mas mostra ao mesmo tempo a força corrosiva do silêncio que faz significar em outros lugares o que não vinga em um lugar determinado”. A autora afirma que “O não-um (os muitos sentidos), o efeito do um (o sentido literal) e o (in)definir-se na relação das muitas formações discursivas tem no silêncio o seu ponto de sustentação” (*idem* p. 15).

Orlandi ([1992], 2007, p. 12) apresenta-nos dois modos de funcionamento do silêncio. 1. O silêncio da incompletude da linguagem que se dá nos deslizamentos com a metáfora. 2. O (silêncio) do silenciamento, que ligam o não-dizer à história e à ideologia, mostrando “que há um processo de produção de sentidos silenciados”.

Com esse pensamento dizemos que há silêncio sobre a opressão, submissão e desconsideração em que viveram as mulheres, em um processo que veio sendo silenciado no/pelo percurso na/da história, até mesmo no momento mais atual,

sobre o qual discorreremos adiante, quando as mulheres foram convocadas e aceitas no trabalho das fábricas, mas não tiveram os mesmos direitos que os homens, pois há silêncio sobre os seus direitos em relação ao dos homens.

Para compreendermos esse processo histórico, consideraremos o funcionamento do interdiscurso, segundo Pêcheux (2009, p. 149), “[...] como aquilo que fala sempre antes, em outro lugar e independentemente”. Com essa definição, o autor conceitua que o pré-construído, e os seus modos de apresentação (nocional-ideológico e conceptual-científico), determinado materialmente pela estrutura do interdiscurso, que é constituído de todo dizer já-dito, no caso, permeia o discurso da história sobre a vida das mulheres.

O pré-construído, um conceito trabalhado por Pêcheux (2009), é entendido como um já-dito anterior e exterior, independente, que retorna no enunciado. O pré-construído constitui-se como o vínculo principal que a teoria do discurso estabelece com o funcionamento linguístico, visto ser “[...] sua ancoragem linguística”, conforme menciona Malidier (2003, p. 34), pois é a marca, no enunciado, de um discurso anterior.

A autora afirma que, desde a Análise Automática do Discurso, Pêcheux já observava os conceitos de pressuposição e de implicação, desenvolvidos por Ducrot, e que esse gesto do criador da Análise de Discurso era um fator importante para a teoria que ora surgia, a relação do discurso ao “já ouvido”, ao “já lá”, uma vez que o pré-construído “[...] remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado” (PÊCHEUX, 2009, p. 89).

Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao *encaixe* sintático, que o autor mobiliza ao discorrer sobre a noção de pré-construído, procurando evidenciar como se dá a articulação da teoria do discurso com a Linguística. Para Pêcheux (2009), o pré-construído é um efeito discursivo ligado ao encaixe sintático, que remete à presença de um discurso outro.

Nessa relação entre um já-dito e um não-dito, Orlandi (2007, p. 12) sustenta que “[...] as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras” que dizem sobre a mulher na história. Uma pista sobre esse funcionamento são os

dados sobre todas as formas de violência contra a mulher⁴, confirmando que suas vidas vêm sendo marcadas por sofrimentos, abusos, violências diversas e lutas, que marcaram as tentativas da figura feminina na direção de uma emancipação, a fim de se desvencilharem das amarras que as prenderam e prendem-na desde a Antiguidade.

Diante do que mencionamos até aqui, mesmo sendo uma narrativa com efeitos míticos, percebe-se que o modo de vida das mulheres foi baseado na submissão e clausura, e os “ [...] efeitos da violência (*contra a mulher*) seguem sendo perpetrados, amparados pelo funcionamento do silenciamento que imputa às narrativas traumáticas um lugar de esquecimento, naturalizando a violência” (BOCCHI, 2017, p. 79). (*Grifo nosso*).

O homem e seu des(conhecimento)

Segundo Lins (2007, p. 19), depois de milhares de anos acreditando que a fertilidade e a fecundação eram atributos exclusivamente femininos, o homem descobriu que ele era o responsável por inserir seu sêmen no corpo da mulher e gerar uma outra vida, o que, a partir de então, provocou mais uma ruptura na história das relações entre homens e mulheres, pois o homem descobriu a sua participação na maternidade e que podia utilizar esse argumento a seu favor passando, a partir de então, a desenvolver comportamento de arrogância e autoridade. Dessa forma, as relações de igualdade entre homem e mulher foram prejudicadas, principalmente, pela superioridade da força física do homem. Com isso, a superioridade masculina passou a ser reforçada nas relações entre homem e mulher dando ao homem mais poder e garantia de sua supremacia patriarcal. Assim, percebe-se que o homem apresentado pela história é arrogante e autoritário e que sempre exigiu submissão e obediência da figura feminina.

Na sequência a esses acontecimentos, ainda segundo a autora, o homem diminuiu as atividades de caça e passou a cultivar as suas lavouras para a agricultura de subsistência. Nesse ínterim, teve mais confirmação da sua participação na paternidade, quando percebeu que um carneiro podia emprenhar

4 Violência doméstica contra a mulher, de acordo com o artigo 5º da Lei nº 11.340/2006, Lei Maria da Penha, é qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial.

mais de cinquenta ovelhas (LINS, 2007, p. 19).

As lavouras e os aglomerados de pessoas nas comunidades agrícolas aumentaram e exigiu-se que mais pessoas trabalhassem nas colônias agrícolas. Assim, as mulheres passaram a contribuir com a mão-de-obra sob o domínio masculino e tornaram-se instrumentos valiosos nas mãos dos homens que controlavam a agricultura; a mulher que era representada pela Deusa foi sendo subjugada do seu poder. (LINS, 2007, p. 21).

Diante da convicção de seu poder de macho que podia contribuir com o nascimento de um outro ser e a certeza de que a criança que nascia não pertencia unicamente à mulher, o homem desse período neolítico começou a pensar como controlar a fecundidade da mulher, já que isto poderia trazer benefícios para a família e para a própria sociedade organizada naquele espaço. Mas, para que isso se efetivasse, a mulher deveria pertencer unicamente àquele homem, caso ele desejasse deixar herança para os seus próprios filhos.

Nesse modelo de vida, o homem poderia ter várias mulheres que lhe gerassem filhos para trabalhar nas diferentes atividades de suas terras, porém, a mulher deveria manter-se fiel ao companheiro e não gerar filhos que não fossem dele, pois futuramente o companheiro não iria querer dividir a herança com filhos que não fossem de sua linhagem. Note-se como esse movimento que marca a mulher como propriedade já nos apresenta indícios acerca de sua condição na relação com o homem, ou seja, já há indícios que apontam para uma objetificação da mulher.

As mulheres do período Neolítico trabalhavam fundamentalmente nas atividades agrícolas e eram homenageadas pela fertilidade ligada à terra, porém, logo os homens começaram a usar os arados para abrir a terra e fazer a sementeira. Lins (2007, p. 24) faz uma associação simbólica do arado com a terra, ao prepará-la para a sementeira, para dizer que a força de arar a terra preparando-a para a sementeira pode ser comparada à função do pênis como órgão de simbolismo relevante.

A partir de então, os homens passaram a se considerar como fertilizadores da terra por meio de seus sêmens que dão início à vida no útero das mulheres. A autora metaforiza que os homens fertilizavam a terra por meio das sementes como fecundavam os úteros por meio do sêmen.

O pênis simbolicamente gerava o alimento e a vida, então, ele tornou-se divinizado, conformando-se como um objeto da fé religiosa e de adoração, referenciado nas entradas das cidades e lugarejos. E o pênis tornou-se um objeto da fé religiosa e de adoração, referenciado nas entradas das cidades e lugarejos

Nesse mesmo modelo de sociedade hebraica os genitais masculinos eram valorizados e citados nas leis e convenções do povo, como por exemplo, se um homem fosse ferido nos testículos ou se perdesse o pênis, como no caso de uma guerra, poderia ser condenado ao ostracismo e proibido até mesmo de entrar no espaço religioso.

Nessa direção, Lins (2007, p. 25) nos diz que os homens passaram a exercer domínio e autoridade sobre a mulher, considerando-a como inferior ao homem e, por conseguinte, subordinada à dominação. E a vida das mulheres passa a ser controlada primeiramente pelo pai, irmão mais velho e marido. Nessa conjuntura é que vai se constituindo o patriarcado⁵, organização social baseada no poder do pai, cuja descendência e parentesco seguem a linha masculina.

O pensamento de que o homem é superior e a mulher é inferior, o homem é o dominador e a mulher é a dominada, entre outros exemplos, dividiu a humanidade em duas partes, trazendo prejuízos e consequências à sociedade, tais como a instituição da sujeição física e mental da mulher. Dois fatores, controle da fecundidade da mulher e divisão sexual de tarefas, trouxeram implicações que restringiram a sexualidade da mulher e a limitaram às tarefas específicas, especialmente as domésticas.

As discussões e debates sobre o patriarcado se dão sob o aspecto de que este é um sistema autoritário que se sustenta por si só, ou seja, por meio de sua reprodução, já que as próprias mulheres subordinadas não têm, muitas vezes, consciência da dimensão da opressão e dos valores conservadores a que estão sujeitas (LINS, 2007, p. 24). Para Althusser ([1969] 1985, p. 85. *Grifos do autor*) “[...] a ideologia é uma “representação” da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”, por isso, a ideologia de dominação é ampla e se

5 O termo patriarcado se origina da combinação das palavras gregas pater (pai) e arkle (origem, comando). A expressão refere-se, segundo Engels (1984), a uma forma de organização familiar e social em que um homem, o patriarca, submete os outros membros da família ao seu poder. Saffioti (2004, p. 44), por sua vez, define patriarcado como o “[...] regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens”, Weber (2000, p. 184) chama de “[...] patriarcalismo a situação na qual, dentro de uma associação, na maioria das vezes fundamentalmente econômica e familiar, a dominação é exercida (normalmente) por uma só pessoa, de acordo com determinadas regras hereditárias fixas”.

estende às esferas maiores da sociedade, como raças, nações e outros.

Assim, o patriarcado foi se fortalecendo nas sociedades e povos antigos, tanto que, no antigo Egito a mulher continuou atendendo às atividades domésticas, servindo aos filhos, marido e servos. O compromisso da mulher era gerar filhos, cuidar e tratar das enfermidades de todos da família, inclusive zelar pelos ídolos e aqueles que necessitassem de ajuda. (LINS, 2007, p. 25).

Mocellin (2000, p. 9) relata sobre uma mulher egípcia, que viveu há mais de três mil anos A.C. e que é apresentada ao lado do marido, o homem ladeado pela mulher e de mãos dadas, simpáticos e felizes, acompanhados pelos filhos, aparentando ser uma família igualitária e feliz, porém quando se busca informação sobre o relacionamento homem e mulher, como no caso do casamento, o que é encontrado é o que foi escrito, por homens, e na leitura desses materiais há necessidade de se analisar, também, o silenciamento que ocorre quando se narra sobre a vida das mulheres, como por exemplo, a representação da mulher nos textos iconográficos, escritos ou arqueológicos.

A ausência de informações sobre a figura da mulher, nesse aspecto, se dá porque ao silenciar a figura feminina se apagam outras possibilidades de significá-la. Orlandi (2007, p. 76) afirma que “[...] toda dominação apaga necessariamente outros sentidos possíveis, o que mostra que o dizer e o silenciamento são inseparáveis: contradição inscrita nas próprias palavras”, dessa forma, a exclusão da mulher dos espaços sociais, inclusive o da escrita, é naturalizada, materializando a sua insignificância.

Do ponto de vista jurídico, a mulher podia ter propriedades, legar bens e fazer testamentos, além de ter o direito de agir sob sua própria responsabilidade, sem consentimentos de terceiros ou de seu marido, se fosse casada, o que é um paradoxo, quando comparado ao que o autor diz sobre a questão da infidelidade da mulher e do homem, pois, quando um dos cônjuges do casal egípcio era infiel, havia uma pena bastante severa para aquele que fosse o transgressor. Caso fosse o homem, a punição era a de levar cem bastonadas ou ter de cumprir pena de trabalhos forçados; se fosse a mulher, a punição era ter o nariz cortado ou ser lançada aos crocodilos. Vê-se nesse relato que havia julgamentos e condenações diferentes para o casal.

Todavia, há registros de que essas condenações não passavam de teorias,

pois, na prática, os homens introduziam concubinas em suas casas e, com isso, o adultério ocorria normalmente, naturalizado na sociedade egípcia. Caso a mulher adulterasse, o marido aplicava, muitas vezes, uma surra na esposa e tudo voltava ao normal.

Sobre a mulher na Mesopotâmia, por volta do terceiro milênio antes de Cristo, é possível afirmar, segundo Mocellin (2000), que as mulheres levavam uma vida de opressão e as leis as tratavam de forma diferente dos homens, o que pode ser considerado como o uso de dois pesos e duas medidas. Uma das leis que regulamentava os conflitos matrimoniais dos sumerianos, assinada por Oto Pierre, dizia: “Se uma mulher pratica o adultério deve-se jogá-la no rio! Se o marido pratica o adultério ele deve pagar meia mina de prata”. Essa premissa mostra a desigualdade nos modos de punição: ao marido a afetação é financeira enquanto a mulher paga com a morte.

A prática da prostituição masculina era bastante comum na Mesopotâmia, embora as leis desse povo punissem severamente as mulheres que violassem as leis matrimônias. Como punição pela transgressão, muitas mulheres sofriam mutilações, tais como amputação de dedos, de um lábio, do nariz, dos seios e das orelhas; também havia as mortes por afogamento, estaca ou enforcamento – o que ocorria com frequência na sociedade sumeriana.

Pelo viés da história da religião, sobre a organização das sociedades do século VII a.C. e, mais especificamente, das famílias, Tenney; Packer; William (1982, p. 17-20) nos dizem que as filhas primogênicas ocupavam lugares privilegiados e tinham deveres na família⁶. Assim, se a família não tivesse filhos do sexo masculino, as filhas poderiam herdar os bens do pai (Números 27:5-8)⁷; mas só poderiam conservar a herança se se casassem dentro de sua própria tribo (Números 36:5-12). O pai tomava por ela todas as decisões importantes, tais como com quem ela devia casar-se. Mulheres solteiras, ficavam sob o domínio legal do pai até que se casassem, passando a seguir a obedecer aos maridos, a quem chamavam de senhor. Estes maridos tinham autoridade total sobre elas.

Como pudemos observar, o discurso histórico sobre a opressão

6 A primogênita de Ló tentou convencer a irmã mais nova a ter um filho do próprio pai, para preservar a linhagem familiar (Gênesis 19:31-38). Do mesmo modo, na história de Labão e Jacó, outra filha primogênita, Lia, teve prioridade sobre a irmã mais moça (Gênesis 29:26) e foi dada em casamento primeiramente.

7 Conforme os modos de apresentação da Bíblia, onde aparece o livro, seguido do capítulo, e do(s) versículo(s), por exemplo, Salmos 37: 23-24.

das mulheres ocorreu em diferentes sociedades e períodos da história, independentemente de região e/ou localidade, assim, pois, não é de estranhar que a mulher seja oprimida desde a origem do ser humano. Se assim foi na vida social e cultural, também o foi/ o é na religião, em alguns lugares do mundo, como aponta a *Fundação Thomson Reuters*, quando ranqueia os lugares mais violentos para as mulheres viverem: 1º Índia, 2º Afeganistão, 3º Síria, 4º Somália, 5º Arábia Saudita, 6º Paquistão, 7º República Democrática do Congo, 8º Iêmen, 9º Nigéria, 10º Estados Unidos.

Prosseguindo com as histórias das mulheres, mencionamos as de Atenas, que viveram durante o século V a.C. e que viram a construção do Partenon – dedicado à deusa virgem Parthenos – e tiveram a oportunidade de conviver com as palavras do filósofo Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), que afirma, em seu livro *Política*, no trecho 1254b 12, “[...] também entre os sexos, o macho é por natureza superior e a fêmea inferior, o macho governador e a fêmea subjugada”.

Quando se estuda a vida da mulher ateniense, verificam-se enormes diferenças entre as mulheres-cidadãs, que eram as esposas, e as não-cidadãs, que eram as concubinas, cortesãs e prostitutas, que eram mulheres estrangeiras, respaldadas legalmente para essas tais práticas, visto que atendiam aos desejos naturais da maioria dos homens. (MOCELLIN, 2000, p. 122).

A história ateniense retrata, contudo, que a vida das mulheres prostitutas era miserável, pois quase sempre eram escravas, moravam em habitações precárias e eram exploradas por gigolô, além de serem subnutridas, embriagadas e morrerem precocemente.

Havia também a mulher hetaírai (companheira), que era o nome dado às cortesãs e prostitutas sofisticadas, que, além das prestações sexuais, ofereciam companhia, mantendo com os clientes um relacionamento prolongado. Tratava-se de mulheres belas e talentosas, que inebriavam os homens com sua beleza física e seus dotes literários e musicais.

Quanto à educação, a mulher ateniense era subordinada ao pai e educada pela mãe para aprender as prendas domésticas. A educação mais formal também era dada e elas eram trancafiadas no Gineceu, aposento feminino, onde aprendiam de forma rudimentar, recebendo um pouco da educação primária e canto.

Era também o pai quem escolhia o marido da filha e a parte sentimental

pouco contava, já que o casamento tinha dois objetivos básicos: a transmissão da propriedade e a sequência da linha familiar. A cerimônia era realizada por meio de um contrato e a jovem noiva trazia um dote, geralmente em dinheiro. Quanto ao divórcio, o homem podia divorciar-se quando desejasse, sem apresentar qualquer justificativa. Já a mulher, para divorciar-se, teria de provar que sofria maus-tratos. O adultério e a esterilidade – da parte da mulher – eram motivos para a separação. No entanto, ambos os comportamentos, da parte do homem, não davam motivos para que se desfizesse o casamento. Vale ressaltar que, nesses dias passados, a fertilidade era bastante valorizada e, caso uma mulher fosse estéril, isto era considerado motivo justo para o marido pedir-lhe o divórcio.

A vida cotidiana das mulheres atenienses pobres era calcada nos trabalhos pesados, muitas tinham jornada dupla de trabalho, ajudavam seus maridos na agricultura, nas lavouras e nas atividades do campo. Já as ricas podiam se dar ao luxo de ter uma vida mais confortável. Quando o marido recebia convidados para os jantares, suas esposas não podiam participar desses momentos, podendo apresentar-se apenas em reuniões de família.

Caso alguma mulher se sentasse para jantar com algum homem, o marido poderia usar tal fato para fazer uma denúncia de infidelidade da parte dela. As atenienses também não participavam dos Jogos Olímpicos e, as casadas também não podiam assisti-los. E, se alguma mulher violasse essa lei, era jogada ao mar do alto de um penhasco.

O filósofo Platão, que viveu 348-347 a. C., escreveu em A República – V livro, que “[...] a mulher é a reencarnação dos homens covardes e injustos”. Do mesmo modo, Aristóteles, 384-322 a.C., escrevendo sobre suas pesquisas em história natural, na zoologia, entre descrições de peixes, mariscos e outros diferentes animais, disse que “[...] a mulher é fêmea em virtude de ser mais vulnerável à piedade, de chorar com mais facilidade, ser mais propensa à inveja, à lamúria, à injúria, ter menos pudor e menos ambição e, ser menos digna de confiança”.

Na cidade de Esparta, que ficava em uma localidade da Grécia Antiga, situada às margens do rio Eurotas, no sudeste da região do Peloponeso, sendo uma das mais notórias cidades-estado da Grécia Antiga, todos viviam para a guerra e a mulher espartana teve que se adaptar a esse estilo de vida. Tinha que se alimentar

bem e realizar treinos físicos com o objetivo de gerar filhos fortes e saudáveis, que seriam bons guerreiros na guerra. Assim, devido aos treinos e exercícios físicos, a mulher espartana apresentava uma aparência masculinizada e, por isso, era ironizada por mulheres de outras regiões da Grécia, por ter um corpo musculoso parecido com o dos homens da sua sociedade.

Mesmo sem ter direitos políticos, a mulher espartana era responsável pela administração total dos bens do marido. O homossexualismo, feminino e masculino, era comum, pois tanto a solidão das mulheres quanto a convivência entre os guerreiros, contribuíam consideravelmente para isso. A masturbação era incentivada pelos espartanos, que consideravam essa prática uma válvula de escape, e não um vício ou doença, já que os homens ficavam longas temporadas distantes das mulheres, por estarem guerreando em diferentes regiões.

Citemos também a mulher etrusca, que segundo relatos, gozava de plena igualdade social com o homem. A sociedade etrusca era constituída de povos que viveram na península Itálica, na região ao sul do rio Arno e ao norte do Tibre, mais ou menos equivalente à atual Toscana, com partes no Lácio e a Úmbria, hoje região da Europa.

A etrusca, ao contrário da grega ou da romana, segundo a história contada pelo patriarcado, não era marginalizada da vida social, senão que participava ativamente dos banquetes, nos jogos ginásticos e nas danças. Esta situação social da mulher entre os etruscos, bem mais livre do que entre gregos e romanos, fez com que gregos e latinos considerassem “promíscua” e “licenciosa” a cultura etrusca. Entre helenos e latinos, as mulheres estavam absolutamente subordinadas aos homens. Desse modo, a mulher etrusca tinha uma posição relevante entre os aristocratas, pois que estes eram poucos e amiúde estavam envolvidos na guerra: por isto, os homens escasseavam. Esperava-se que a mulher, em caso de morte do marido, assumisse a tarefa de assegurar a conservação das riquezas, a continuidade da família e, por meio dela, transmitia-se e preservava-se a herança e bens do marido.

Ademais, segundo Finley (1991, p. 38), em Roma, o nascimento de uma criança não significava que seria reconhecida pela família, pois, assim que nascia um bebê, cabia ao pai a prerrogativa de aceitá-la ou não. E o conhecido ato de levantar o recém-nascido significava que ele estava sendo aceito pelo pai; caso não

fosse aceito era colocado em um local público para quem quisesse recolhê-lo. As mulheres recebiam o nome de família, como por exemplo, filha de Marco Túlio Cícero, chamar-se-ia Túlia.

As meninas romanas, ao nascerem, ficavam sob a custódia do *pater famílias*, que tinha total poder sobre estas, pois, além de ser o mais elevado estatuto familiar na Roma Antiga, tomava sempre uma posição masculina, visto que o termo latino significa “pai da família”. Assim, aos doze anos, já estavam preparadas para o casamento e os atributos femininos mais valorizados eram os cabelos loiros, seios pequenos e quadris largos.

O casamento das romanas era regulamentado pelo Estado, as questões afetivas e amorosas não eram consideradas e os escritores romanos pouco retrataram o amor em seus escritos, pois o casamento visava à conquista ou a manutenção do poder.

Imagens nos vasos gregos, utilizados como utensílios diários, ornamentos e oferendas como prêmios, apresentam a mulher trabalhando. Há dois grupos distintos de mulheres representadas nos potes gregos: o das cidadãs livres, esposas e filhas que são retratadas executando tarefas domésticas, como apanhando água, tecendo, fiando, cuidando de crianças e outros; e o das mulheres escravas, ex-escravas e estrangeiras

A sociedade masculina das classes mais altas descrevia o primeiro grupo como mulheres respeitáveis e o segundo como menos respeitáveis. Entretanto, em ambos os grupos as mulheres estão condicionadas a servirem aos homens, seja por meio do trabalho doméstico e familiar ou proporcionando-lhes prazer e entretenimento fora de seus lares (MASSEY, 1988, p. 57).

Igualmente, a religião em Roma, assim como a política, era dominada, com raras exceções, pelo público masculino. Nos cultos à deusa Vesta, a deusa romana do lar, por exemplo, era costume serem escolhidas seis virgens, de nobres e abastadas famílias, que com votos de castidade serviam aos rituais. Se alguma quebrasse o voto de castidade, seria enterrada viva, sendo sempre subordinada a um líder homem. Entretanto, havia alguns outros rituais religiosos nos quais as mulheres tinham papéis importantes, tanto quanto os homens, como na religião cristã.

Quanto às mulheres que viveram seus dias no início do Cristianismo,

considerando que até aqui não encontramos nenhum registro histórico que demonstre uma vida digna para a mulher, ou seja, ela continua vivendo no subjugo dos homens tendo os seus direitos negados, renegados e silenciados, pois o que esse desenrolar histórico tem nos mostrado é que há um silenciamento sobre a condição de vida da mulher se dar em igualdade com a do homem.

Nas leis cristãs, conforme mencionado anteriormente, tanto o adultério feminino quanto o masculino eram considerados pecado, mas a pena mais dura e pesada cabia sempre à mulher que era condenada e julgada até à morte, enquanto ao homem cabiam punições mais leves, como “pagar o seu erro com uma cesta básica” ou a prestação de algum trabalho, como o é na atualidade.

Nas condições de existência da humanidade muitas mudanças foram ocorrendo e, conseqüentemente, o século 19 trouxe diferentes configurações e, com elas, novas relações sociais se estabeleceram. Assim, Ignácio (2008, p. 78) explica que foi a Revolução Industrial que promoveu o ingresso das mulheres no mundo do trabalho, como uma consequência inevitável para a crescente acumulação de riqueza da burguesia nascente.

No século 20, o número reduzido de homens, em virtude das duas Guerras Mundiais, foi a alavanca básica para o trabalho das mulheres na indústria e em outros setores da economia do Ocidente. Assim, com as mudanças de ordem econômica ocorrendo, surgiram os grandes movimentos políticos e culturais dos anos 1960, que discutiam questões, tais como os direitos das minorias e, dentre elas, os direitos das mulheres.

Tomando em consideração os estudos de Henry (2014, p. 54), pois para o autor, “[...] a história enquanto tal não existe, pois ela é transparente, e os homens podem lhe dar o sentido que quiserem”, buscamos, por meio dessa retomada, mostrar o modo como a mulher defronta-se, todo o tempo, com relações de forças desiguais que buscam imobilizá-la em um lugar de submissão.

Ao longo deste percurso, que considerou a vida das mulheres, desde dezesseis mil anos a.C até os dias atuais, compreendemos que a condição feminina mudou consideravelmente, assim, vimos muitas mulheres entrarem para a política, para a economia, para as artes, ocupando diferentes e variados espaços da sociedade, como altos cargos, nos importantes escalões dos governos, em todas as partes do mundo.

Entretanto, as ocorrências de violência contra a mulher tornaram-se um problema mundial e a história das mulheres e sobre as mulheres vem sendo marcada por essas lutas, resistências e combates às diferentes formas de manifestação de opressões e violências sofridas ao longo de milhares de anos, desde a negação dos seus direitos e liberdades básicas englobando, sobretudo, o direito à livre expressão de pensamento, à igualdade perante a lei e o acesso a estes direitos.

Referências

ALTHUSSER, L. Freud e Lacan. **Marx e Freud**: introdução crítica-histórica. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica de José Augusto Albuquerque. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985 [1969].

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Simone de Beauvoir. Trad. Sérgio Milliet. 5ª edição. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2019.

BOCCHI, A. F. A. O funcionamento Discursivo de testemunhos de violência no parto: movimentos de sentido entre o jurídico e o equívoco *In*: ZOPPI FONTANA, M.; FERRARI, A. J. **Mulheres em discurso**: Gênero, Linguagem e Ideologia. 1. Ed. Campinas: Editora Pontes, 2017.

FINLEY, M. I. **Economia e sociedade da Grécia Antiga**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux. Tradução de Eni Puccineli Orlandi. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5 ed. Campinas: Unicamp, 2014.

LINS, Regina Navarro, 1948 - **A cama na varanda**: arejando nossas ideias a respeito de amor e sexo: novas tendências / Regina Navarro Lins. - Ed. rev. e ampliada. - Rio de Janeiro: BestSeller, 2007.

MALDIDIÉ, D. **A inquietação do discurso** – (Re)Ler Michel Pêcheux hoje. Trad.: Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MASSEY, M. **As Mulheres na Grécia e Roma Antigas**. Publicações Europa-América, Coleção Saber. Portugal, 1988.

MOCELLIN, R. **As mulheres na Antiguidade**. São Paulo. Editora do Brasil, 2000.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**. Princípios e procedimentos. Campinas-SP: Pontes, 2010.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9ª edição – São Paulo, Cortez; SP: 2012.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P. **Linguagem e educação social**: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. Revelando o outro: fotojornalismo e representações da pobreza no sertão. Revista Rua, Campinas. Número 21 – Volume 2. Novembro 2015.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso** – uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, [1975] 2009.

PÊCHEUX, M. Determinação, formação do nome e encaixe. *In: Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad.: Eni P. Orlandi, Lorenço C. J. filho, Manoel L. Gonçalves Corrêa e Silvana M. Serrani, 4ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, [1988], 2009.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In: ORLANDI, Eni (org.). Gestos de leitura*: da história no discurso. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1982]. 2014.

PÊCHEUX, M. [1969]; Análise Automática do Discurso (AAD-69) (1969). *In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 7ª Edição. Campinas – SP: Pontes Editores, [1990] 2015.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. [1975]. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. Tradução de Péricles Cunha. *In*: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. “Papel da memória”. In ACHARD, P. *et al.* **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 2015 (1983).

PÊCHEUX, M. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni P, Orlandi. Campinas: Pontes, 2014.

TENNEY, C.; MERRIL. PACKER J. I. WHITE,; WILLIAM JR. **Vida cotidiana nos tempos bíblicos**. Venda Nova: Vida, 1982.

POLÍTICA Y PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICAS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ZONAS DE FRONTERA

LINGUISTIC POLICIES AND PLANIFICATION OF FOREIGN LANGUAGES IN BORDER AREAS

Viviane Ferreira Martins¹**Recebimento do Texto:** 03/09/2021**Data de Aceite:** 01/10/2021

RESUMEN: Las fronteras, como espacios sociolingüísticamente complejos, deben adaptar sus políticas lingüísticas al multilingüismo local. Esta labor no está en manos solo de los agentes gubernamentales ya que todos podemos ser agentes activos en la política lingüística y contribuir a favor del plurilingüismo, también en lenguas extranjeras. Los docentes y toda la comunidad educativa pueden desempeñar un destacado papel en las fronteras y ser el punto de partida de la política y planificación lingüísticas para el fomento del plurilingüismo. Con el objetivo de contribuir en esta tarea y favorecer la construcción de iniciativas a favor de la diversidad lingüística en las zonas de frontera, el presente estudio ofrece algunos temas y puntos de debate (la hegemonía del inglés, las lenguas como capital simbólico y delimitadora de espacios, la influencia de la política en lenguas maternas en la difusión de lenguas extranjeras, entre otros) que pueden servir de base para una visión más igualitaria de las lenguas, para el incremento de la conciencia de que todos somos agentes de política lingüística y, por último, para el incentivo de puestas en práctica de iniciativas de enseñanza de lenguas extranjeras que respondan a las demandas lingüísticas de los individuos.

PALABRAS CLAVE: política lingüística. Planificación lingüística. Lenguas extranjeras, frontera.

ABSTRACT: Border areas, as sociolinguistic complex spaces, must adapt their linguistic policies to the local multilingualism. Such task does not only rest in the hands of the governmental agents, since all of us can be active agents in linguistic policies and in contributing in favour of plurilinguism, also in foreign languages. Teachers as well as the whole educative community can develop an important role in the borders and become the starting point of the linguistic policies and planification for the plurilinguism promotion. In order to contribute in this task and encourage initiatives in favour of linguistic diversity in border areas, the present study offers some debatable topics and points: the English language hegemony, languages as symbolic capitals and space delimiters, the influence of mother tongue policies in foreign languages diffusion, among others. The aforementioned points could serve as a basis for a more egalitarian vision of languages, the strengthening of a conscience that all of us are agents of linguistic policy and, to finish, the incentive of implementations of foreign language teaching that respond to the linguistic demands from the individuals.

KEYWORDS: Linguistic policy. Linguistic planification. Foreign languages. Border.

¹ Doctora en Lingüística y profesora en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) – España. vferreir@ucm.es

Introducción

La enseñanza y difusión de lenguas extranjeras adquieren una atención especial en contextos de frontera. En estos espacios lingüísticamente complejos, muchas veces la presencia de las lenguas en los diferentes ámbitos responde a las situaciones de asimetría y desigualdad entre los hablantes.

En las fronteras, como espacio super diverso (Vertovec, 2007) caracterizado por las migraciones y la estratificación social, en la mayoría de los casos, las lenguas se distribuyen a nivel de escalas verticales de espacio-tiempo (familia, nacional, local, institucional, periférico) en las que las lenguas se legitiman o deslegitiman, así como las identidades asociadas a ellas (Blommaert, 2007, 2010). La correspondencia entre los grupos sociales y sus privilegios económicos en el plano lingüístico conlleva a que los intercambios lingüísticos reflejen las relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de poder y fuerza (Bourdieu, 1979, 1982, 1991). El lenguaje, por ende, es capaz de reproducir formas de desigualdad o mantener una estructura de jerarquía social (Bauman y Briggs, 2003). (Ferreira Martins, 2019, p. 190)

Partiendo del presupuesto de que todos somos agentes de cambio, más allá de los organismos gubernamentales, en las prácticas capaces de consolidar y expandir las lenguas a cada una de las escalas, se hace necesaria una mayor concienciación y formación por parte de toda la comunidad educativa en materia de política y planificación lingüísticas.

Con el objetivo de contribuir en esta labor y favorecer la construcción de iniciativas a favor de la diversidad lingüística en las fronteras, el presente estudio ofrece algunos temas y puntos de debate (la hegemonía del inglés, las lenguas como capital simbólico y delimitadora de espacios, la influencia de la política en lenguas maternas en la difusión de lenguas extranjeras, entre otros) que pueden servir de base para una visión más igualitaria de las lenguas, para el incremento de la conciencia de que todos somos agentes de política lingüística y, por último, para el incentivo de puestas en práctica de iniciativas que respondan a las demandas lingüísticas de los individuos. Aunque lo que presentamos pueda servir para diferentes contextos de política de difusión y enseñanza de lenguas extranjeras,

los planteamientos están pensados en particular para las zonas de frontera o para situaciones sociolingüísticamente complejas.

Política y planificación de lenguas: hacia el plurilingüismo y el igualitarismo lingüístico

En los primeros modelos de planificación lingüística (Haugen, 1959; Kloss, 1969) los agentes son claramente identificables, lingüistas y agentes políticos. En la actualidad se observa un cambio en los agentes de la política lingüística en el sentido de que las micro intervenciones tienen un papel destacado tanto en la política como en la planificación lingüísticas. El nivel micro es también un agente de cambio y las decisiones no parten de forma exclusiva de los gobiernos. Es más, todos somos agentes de cambio para la política y planificación lingüísticas. En las intervenciones de los nuevos agentes la relación entre poder y lenguaje ocupa un papel central y el lenguaje es visto como una forma de armonizar situaciones asimétricas entre lenguas y hablantes. Este planteamiento encuentra sus fundamentos en la Ecolingüística (Fill y Mühlhauser, 2001), en la Política Lingüística Crítica (Tollefson, 2005) y en la Lingüística de los Derechos Humanos (Phillipson, 1996).

Estas teorías parten del presupuesto de que en la política y la planificación lingüísticas la defensa de la diversidad y del igualitarismo lingüísticos significan la garantía de los dictámenes de igualdad y libertad de los derechos universales humanos y en este sentido todas las lenguas y variedades tienen el mismo valor y deben gozar de protección, sobre todo aquellas que se encuentran en peligro de extinción o que su valoración positiva puede disminuir situaciones de minorización y conflictos. “En esta misma línea, las políticas y la planificación lingüísticas deben estar al servicio de los intereses de los individuos de manera que preserven sus derechos lingüísticos, su dignidad y estén acordes con las características sociolingüísticas locales” (Ferreira Martins, 2016).

En muchas ocasiones, el multilingüismo presente en determinados contextos no está reflejado en las políticas lingüísticas ya que se apoyan en políticas públicas de ámbito más amplio construidas bajo ideales de unidad y monolingüismo, tanto en lo que se refiere a lenguas maternas como a lenguas

extranjerías. En este último caso, la situación más habitual es aquella en la que el inglés es la única opción como lengua extranjera en el sistema educativo. Aunque el inglés ostente la hegemonía en posición de lengua extranjera, a punto de ser considerada como lengua franca, es consenso en los textos de las políticas lingüísticas supranacionales actuales la defensa de iniciativas que valoran el multilingüismo y fomenten el plurilingüismo más allá del inglés. Esta prerrogativa responde a los presupuestos de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, promovida por la UNESCO y declarada en Barcelona en 1996. Dicho documento es un intento de que las naciones se conciencien en el mantenimiento y preservación de la diversidad lingüística del mundo con bases de igualitarismo lingüístico, es decir, en la consideración de que todas las lenguas tienen el mismo valor y tienen derecho a su desarrollo.

Las políticas lingüísticas a nivel supranacional actuales, por tanto, caminan en este sentido y reivindican el plurilingüismo y la igualdad de las lenguas. La Unión Europea, por ejemplo, fomenta que sus ciudadanos aprendan dos lenguas más allá de su lengua materna. En América Latina, el MERCOSUR también incentiva la enseñanza de las lenguas oficiales de sus países miembros. No obstante, los países no tienen igualdad de medios para difundir sus lenguas fuera de sus territorios, los países con mayor desarrollo económico tienen más recursos para crear políticas y estrategias de difusión internacional de su idioma.

Otro problema para la real consecución de políticas y prácticas plurilingües es el reconocimiento de las lenguas maternas de un país como lenguas oficiales. La política lingüística en lenguas maternas tiene gran influencia para el desarrollo del plurilingüismo también respecto a lenguas extranjeras. Si los individuos de un país tienen políticas desarrolladas de valoración de la diversidad lingüística en lenguas maternas, es más fácil la introducción de lenguas extranjeras bajo los mismos presupuestos de valoración del plurilingüismo.

La puesta en práctica de las reivindicaciones de las políticas supranacionales hacia el multilingüismo y plurilingüismo depende de que los distintos países desarrollen sus políticas bajo los mismos principios. Un análisis detenido de los textos jurídicos de diversos países lleva a la conclusión de que, en el fondo, aunque incluyan el debate del plurilingüismo, valoran sobremanera unas lenguas más que otras o priman por ideal de unidad frente a la diversidad.

En la línea de Bourdieu (1985 [1982]), podemos decir que en muchas ocasiones los textos jurídicos nacionales en materia lingüística reflejan la producción y la reproducción de una dominación simbólica por la vía del lenguaje. Para citar un ejemplo, Blanco Valdés (2013: 480) analiza el tratamiento de las lenguas en la Constitución Española de 1978 y destaca la presencia de un “plurilingüismo atenuado” y una valoración clara del castellano frente a las demás lenguas con estatus de cooficialidad en algunas Comunidades Autónomas.

Ese modelo constitucional podría denominarse de «plurilingüismo atenuado», pues, si por un lado se proclamaba el carácter oficial del castellano en toda España y, paralelamente, el de las demás lenguas españolas en sus respectivas Comunidades, también se establecía, al mismo tiempo, un elemento de clara asimetría entre la lengua común y las vernáculos. Así, mientras la Constitución prescribirá sin ambages que todos los españoles tienen el deber de conocer el castellano, tal deber no se dispondrá para las lenguas regionales. La Constitución de 1978 guardará, pues, silencio, en este ámbito, al contrario de lo que hizo en su día la de la II República española. (Blanco Valdés, 2013, p. 480)

De forma similar la Constitución Federal Brasileña presenta un gran atraso si la comparamos con las de otros países de América Latina que reconocen las lenguas indígenas como lenguas oficiales del Estado (Paraguay, Venezuela, Colombia o Bolivia, por ejemplo). La constitución 1988 refleja la visión monolingüe que se ha construido en Brasil a lo largo de la historia desde el período colonial que oculta las numerosas lenguas indígenas de Brasil. No obstante, como señala Prado Soares (2016), aunque la Constitución Federal asegure la oficialidad únicamente de la lengua portuguesa, hay garantía de la pluralidad lingüística en la medida en que se legisla positivamente hacia la diversidad. El autor entiende el derecho al patrimonio lingüístico como un desglose de los derechos culturales (Artículos 215 y 216) y destaca que la educación formal y las leyes municipales tienen un importante rol para la real garantía de la diversidad lingüística.

La valoración del plurilingüismo, de la diversidad e igualdad entre lenguas maternas en la legislación nacional de los diferentes países puede favorecer la inclusión de lenguas extranjeras en las escuelas pues crearía una visión, tanto

a nivel individual como en el sistema educativo, que estaría más lejos de un imaginario de unidad o de monolingüismo. Sin embargo, este imaginario suele estar reflejado en la difusión y enseñanza de lenguas extranjeras y se traduce en la presencia casi exclusiva del inglés. Los documentos curriculares suelen priorizar el inglés, aunque las necesidades lingüísticas del alumnado sean otras.

Es ampliamente sabido que la lengua inglesa es la lengua extranjera más difundida, en algunos países de forma exclusiva. No se puede minusvalorar el peso de la lengua inglesa en la actualidad y la necesidad de incluirla en el sistema educativo en todo el mundo. Sin embargo, en determinadas regiones los hablantes tienen otras necesidades lingüísticas en materia de lengua segunda o extranjera. Es reconocida la situación del inglés como lengua global por razones históricas, socioculturales y económicas, pero debemos ser conscientes de las consecuencias de este fenómeno. Crystal (2003 [1997], p. 14-15) señala los posibles peligros del dominio de una lengua global en mundo:

The benefits which would flow from the existence of a global language are considerable; but several commentators have pointed to possible risks. Perhaps a global language will cultivate an elite monolingual linguistic class, more complacent and dismissive in their attitudes towards other languages. Perhaps those who have such a language at their disposal – and especially who have it as a mother-tongue – will be more able to think and work quickly in it, and to manipulate it, thus maintaining in a linguistic guise the chasm between rich and poor. Perhaps the presence of a global language will make people lazy about learning other languages, or reduce their opportunities to do so. Perhaps a global language will hasten the disappearance of minority languages, or – the ultimate threat – make all other languages unnecessary. ‘A person needs only one language to talk to someone else’, it is sometimes argued, ‘and once a world language is in place, other languages will simply die away’. Linked with all this is the unpalatable face of linguistic triumphalism – the danger that some people will celebrate one language’s success at expense of others.

En un camino similar, según Pennycook (1998) la promoción de lenguas dominantes puede revelar la intención de borrar culturas minoritarias y aboga

por desalojar los discursos de la hegemonía y del colonialismo del inglés.

Frente a este panorama, la planificación en lenguas extranjeras presenta el desafío de preparar a los individuos para las exigencias de las lenguas que dominan el mercado internacional, entre las cuales el inglés está muy por encima de las demás lenguas con elevado número de hablantes como el español, y a la vez, suplir las demandas lingüísticas y educativas de acuerdo con las características sociolingüísticas locales.

Política y planificación lingüísticas en contextos fronterizos

La falta de un análisis sociolingüístico en la elaboración de políticas e iniciativas de planificación lingüística en lenguas extranjeras puede generar un desencuentro con las demandas sociales y lingüísticas de los individuos. Esta situación es bastante evidente en zonas fronterizas con países de habla no inglesa que, pese a este hecho, priorizan el inglés en el sistema educativo y relegan a la lengua del país vecino un papel secundario, o en algunos casos, la borran del sistema educativo.

En zonas de frontera, las políticas lingüísticas que aseguren la presencia de las lenguas de los países contiguos en el sistema educativo significan un gran paso para la difusión de la lengua, pero no se debe olvidar la importancia de políticas pensadas para el contexto extraescolar. En este sentido Müller de Oliveira (2005, p. 89) afirma que se pueden obtener mejores resultados en la enseñanza de lenguas extranjeras si se aprovecha de sus condiciones de existencia extraescolar.

Sabidamente, no entanto, as escolas costumam ser o túmulo das línguas. São instituições com resultados medíocres em ensino e aprendizado de língua, em comparação com as situações de inserção/imersão nas suas diversas modalidades. As práticas sociais existentes na sociedade são professoras muito mais competentes. Manter o foco de atenção exclusivamente na escola para a elaboração e execução de políticas lingüísticas e confiar exclusiva ou prioritariamente nelas para manter e desenvolver a vida das línguas é abrir mão de obter resultados concretos na reversão, por exemplo, de uma tendência à perda lingüística, ou no aproveitamento de usos concretos da língua em questão na sociedade que podem ser potencializados – planejados

- para obtenção de melhores índices de proficiência para grupos específicos. Em conjunção com estes fatores de funcionamento das línguas em diversas instâncias extra-escolares é que o ensino pode dar o melhor de si.

Según el autor, la escuela no mantiene la vida de las lenguas. El éxito de la difusión de una lengua depende de políticas que vayan más allá del sistema educativo. En Sudamérica, para citar un ejemplo, “la consolidación de las lenguas oficiales del Mercosur fuera de sus propios territorios depende de la integración en contextos extraescolares (integración cultural, científica, económica y social) que llevará el uso de la lengua también a contextos escolares” (Ferreira Martins, 2016, p. 185). Desde esta perspectiva, la planificación en zonas fronterizas no debería desconsiderar la importancia que tiene la funcionalidad de la lengua para el éxito de su enseñanza en el sistema educativo formal. Según Cooper (1997 [1989]: 218) “es poco probable que la planificación de la adquisición de la lengua surta efecto si esa lengua no cumple ninguna función de utilidad en la población a la que está dirigida”. Las fronteras son un contexto favorable para desarrollar el plurilingüismo y pueden desempeñar un importante papel para el logro de los objetivos lingüísticos de políticas supranacionales, como las de la Unión Europea y del Mercosur, de difundir las lenguas de sus países miembros fuera de sus propios territorios. Pero insistimos en la importancia de coordinar políticas e iniciativas para el contexto formal de enseñanza y para la vida de la lengua fuera de las escuelas.

Veamos el ejemplo de Brasil. En su intento de consolidar el español en el sistema educativo, según las directrices de las políticas lingüísticas del Mercosur, los más de 10.000 kilómetros de frontera con países hispanohablantes podrían ser el centro irradiador de la lengua hacia las demás regiones del país. No obstante, para que la frontera cumpla una función en la difusión de lenguas extranjeras, es conveniente que su política y planificación lingüística sea adaptada al contexto local, sobre todo en países de grandes dimensiones geográficas (como es el caso de Brasil).

La diversificación de la oferta de lenguas extranjeras en Brasil y la posibilidad de que los municipios o escuelas elijan las lenguas extranjeras según sus necesidades son alternativas poco viables en la actualidad. En particular las zonas de frontera con países hispanohablantes se ven a día de hoy con enormes

dificultades de seguir incrementando la enseñanza y difusión del español y, es más, el español está en retroceso. El español está perdiendo el protagonismo que había asumido en el sistema educativo brasileño a partir de 2005 con la promulgación de la Ley 11.161 (Brasil, 2005), impulsada por los objetivos de integración del MERCOSUR y conocida como ley de obligatoriedad del español. Ello se debe a que, desgraciadamente, dicha ley fue revocada con la Ley 13.415 de 2017 (Brasil, 2017), lo que significó el ocultamiento del español en el sistema educativo brasileño. La nueva legislación elimina la autonomía de las escuelas para elegir las lenguas extranjeras y señala la obligatoriedad del inglés, y otra lengua en carácter opcional, preferentemente el español, “de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (Brasil, 2017). Esta opcionalidad en la actualidad conlleva, en muchos casos, a la eliminación de la segunda lengua extranjera en la medida que depende de otros factores (disponibilidad de horarios y local) que, como es sabido, presenta serias deficiencias en Brasil: escasos recursos financieros de las escuelas para aumentar el horario de clase y precarias estructuras físicas para comportar más asignaturas. Con la actual legislación educativa brasileña, el inglés se legitima como lengua hegemónica y, aunque no sea de forma explícita, silencia el español en el sistema educativo nacional. Este hecho pone de manifiesto las dificultades que presenta Brasil para ofrecer una educación lingüística en las zonas de frontera adecuada a las demandas del alumnado debido a una política y planificación lingüísticas construidas fuera de contexto, basadas en la unidad como si todo el territorio nacional presentara las mismas características sociolingüísticas.

No obstante, una planificación lingüística debe partir de la realidad sociolingüística local y responder a las demandas lingüísticas y sociales de los individuos. En palabras de Cooper (1997 [1989], p. 216) “la planificación lingüística no puede entenderse fuera de su contexto social o de la historia que dio origen a ese contexto”. En países con características sociolingüísticas variadas y grandes dimensiones geográficas puede que presente diferentes contextos sociales y lingüísticos que justifican la creación de una planificación local. En políticas de lenguas, si el objetivo es el desarrollo del plurilingüismo, la diversificación política es una vía más fructífera.

Conforme ya hemos alertado, la elección de lenguas extranjeras para determinado sistema educativo es una tarea compleja porque requiere pensar en

la preparación del alumnado en las lenguas que dominan el mercado de trabajo y, a la vez, respetar el multilingüismo local y las lenguas que componen el escenario más inmediato, aunque no sean idiomas de los negocios y de los intercambios internacionales. De hecho, la planificación lingüística, más allá de responder a cuestiones de carácter económico y político, debe estar basada en objetivos que sirvan a los individuos y que contribuyan a fortalecer la integración social y el respecto por la diversidad cultural y lingüística.

Aunque la planificación lingüística sirva a las elites y a las contra elites, también puede servir a la masa, en particular porque fortalece en el individuo el sentido de dignidad, de la autoestima, de la integración social y, en última instancia, su condición de miembro de un grupo vinculado al pasado y al futuro. (Cooper, 1997 [1989], p. 217)

Esta planificación lingüística hacia la igualdad y la integración puede ser iniciada por cualquier miembro de la sociedad, no necesariamente por personas involucradas en cuestiones lingüísticas o por organismos gubernamentales. Ahora bien, el hecho de que conozcan las políticas y planificación de lenguas a nivel nacional y local y valoren su adecuación al contexto es de extrema importancia para que, a largo plazo, se construya una visión crítica sobre el lugar de las lenguas en la sociedad. Los docentes pueden desarrollar una importante labor en este sentido e introducir cuestiones sobre plurilingüismo, igualitarismo y variación lingüística en sus clases con vistas a crear una postura crítica en el alumno. De esta manera, es más probable que políticas adecuadas a la realidad local surjan de la participación ciudadana. Anteriormente ya hemos visto el cambio en las políticas actuales a nivel micro y en este sentido el profesorado puede ser un importante agente de cambio. La labor docente de despertar una mirada crítica hacia las lenguas en determinado contexto social puede tener repercusiones fuera del aula, pues como señala Pennycook (2001) el aula es un microcosmo del mundo social y cultural más amplio que, más allá de reflejar y reproducir este mundo, tiene el potencial de cambiarlo, y por tanto sus paredes son permeables. De modo similar Rajagopalan (2008) defiende que el docente debe plantearse continuamente cuestiones relacionadas con las políticas lingüísticas.

O(a) professor(a) deve perguntar por que estou ensinando a língua ou por que os meus alunos precisam dominar esta língua, antes de se perguntar qual a metodologia a ser adotada na sala de aula. Por que ensinar o inglês (ou qualquer outra língua, inclusive a materna) é uma pergunta que pertence à política linguística. (Rajagopalan, 2008: 18)

Desde esta perspectiva, el profesor de lenguas extranjeras debe siempre pensar los aspectos políticos y la posición de la lengua extranjera que enseña en el sistema educativo y en la política lingüística nacional.

Consideraciones finales

Para concluir, a modo de síntesis, presentamos los factores que desde nuestro punto de vista son prioritarios para la difusión y consolidación de lenguas extranjeras a partir de políticas e iniciativas de planificación lingüísticas en consonancia al contexto sociolingüístico local y a las demandas del alumnado en contextos de frontera.

En primer lugar, es necesario que las políticas lingüísticas se apoyen en los principios de la diversidad lingüística y del igualitarismo lingüístico. Urge un cambio en las políticas de los diversos países que todavía dejan huellas del monolingüismo. No obstante, para que una lengua extranjera se consolide en determinado contexto, sobre todo en zonas de frontera, es necesario llevar a cabo tanto iniciativas en el contexto educativo como fuera de las escuelas. En otras palabras, en zonas de frontera, es necesario introducir, aprovechar y fomentar situaciones de uso de la lengua fuera del aula como una forma de contribuir a la consolidación de la lengua en las escuelas.

En el mismo camino, las políticas deben partir de un análisis sociolingüístico y, de acuerdo con las demandas locales, se deben desarrollar políticas específicas para cada contexto. La diversificación en la política lingüística, una política global versus una política local en los municipios con características lingüísticas peculiares y en las fronteras, puede ser una de las claves para el éxito en la enseñanza de determinadas lenguas.

Destacamos que las políticas lingüísticas no deberían responder tan

solo a las cuestiones económicas y de mercado y, por tanto, deberían conciliar la necesidad de contemplar el inglés debido a su posición de lengua global y hegemónica, pero sin olvidar que en muchos casos son otras lenguas extranjeras las que suplirían las necesidades comunicativas de los individuos.

Para finalizar, es importante que la comunidad educativa y sobre todo el docente de lenguas sean críticos sobre las cuestiones sociolingüísticas y de educación lingüística. Para ello, es fundamental que conozcan la política lingüística nacional y local y traslade al aula el debate del plurilingüismo con el fin de fomentar, a largo plazo, un cambio real en la política lingüística.

Referencias

BLANCO VALDÉS, R. L. **Políticas lingüísticas y construcción nacional: el laboratorio español**. In: AFDUAM: Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, 17, p. 475-500, 2013.

BOURDIEU, P. **¿Qué significa hablar?** Madrid: Ediciones Akal, 1985 [1982].

BRASIL. **Ley nº 11.161, de 05 de Agosto de 2005**. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.161%2C%20DE%205%20DE%20AGOSTO%20DE%202005.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20ensino%20da,eu%20sanciono%20a%20seguinte%20Lei%3A&text=%C2%A7%202%C2%BA%20%C3%89%20facultada%20a,de%205%C2%AA%20a%208%C2%AA%20s%C3%A9ries (Fecha de acceso: 18/08/2020)

Ley 13.415 de 16 de Febrero de 2017. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm (Fecha de acceso: 18/08/2020).

COOPER, R. L. **La planificación lingüística y el cambio social**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997 [1989].

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003 [1997].

FERREIRA MARTINS, V. **Formación sociolingüística e intercultural para profesores de ELE en contexto de diversidad lingüística: un estudio de caso en**

la frontera Brasil-Bolivia. RIE. Revista Iberoamericana de Educación, v. 81, n. 1, p. 189-210, 2019.

FERREIRA MARTINS, V. **Las políticas lingüísticas de enseñanza y difusión de español / lengua extranjera (ELE) en el Mercosur.** *Onomazein*, v. 33, n. 1, p. 174-188, 2016.

FILL, A. y MÜHLHÄUSLER, P. (Eds.). **The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment.** New York: Continuum, 2001.

HAUGEN, E. **Planning for a standard language in modern Norway.** *Anthropological Linguistics*, v. 1, n. 3, p. 8-21, 1959.

KLOSS, H. **Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report.** Québec: International Center for Research on Bilingualism, 1969.

MÜLLER DE OLIVEIRA, G. **Política Lingüística na e para além da Educação Formal.** *Estudos Lingüísticos*, 2005, v. 34, p. 87-94, 2005.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism.** New York: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics. A critical introduction.** New York: Routledge, 2001.

PHILLIPSON, R. L. **Linguistic Imperialism.** Oxford: Oxford University Press, 1996.

PRADO SOARES, I. V. **Direito à diversidade linguística no Brasil e sua proteção jurídica.** In: CARVALHO GARCÍA, M. V. et alii (Org.) **Actas del Seminario Iberoamericano de diversidade Lingüística**, p. 66-93, 2016.

RAJAGOPALAN, K. **Política linguística e a política da linguística.** In: SIMÕES, D.; HENRIQUES, C.C. (orgs). **Língua Portuguesa, Educação & Mudança.** Rio de Janeiro: Ed. Europa, p. 11-22, 2008.

TOLLEFSON, W. **Critical Theory in Language Policy.** In: Ricento. T. (Ed.) **An Introduction to Language Policy: Theory and Method.** Oxford: Blakwell, p. 42-59, 2005.

ENTREVISTA



ENTREVISTA COM LUIS IGLESIAS FEIJOO

ENTREVISTA A LUIS IGLESIAS FEIJOO

Luis Iglesias Feijoo¹

Daniel Burgos²

Agnaldo Rodrigues da Silva³

Maria Teresa Amado Rodríguez⁴

Entrevista concedida em 29 de novembro de 2021

DANIEL BURGOS (D.B) – Em primeiro lugar, quero agradecer à CAPES, que financiou minha bolsa de estudos para realizar este Doutorado Sanduíche na Universidade de Santiago de Compostela, na Espanha. Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (PPGEL), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Agradeço também aos professores, Dr. Agnaldo Rodrigues da Silva (orientador/PPGEL) e Maria Teresa Amado Rodriguez (coorientadora/USC). E, em especial, agradeço ao senhor Prof. Dr. Luis Iglesias Feijoo, por ceder esta entrevista. Peço ao senhor que, brevemente, se apresente.

LUIS IGLESIAS FEIJOO (L.I.F) – Bem, é um prazer dar esta entrevista. Sou Luis Iglesias Feijoo, professor emérito da Universidade de Santiago de Compostela (USC), onde estudei na década de 1960. Depois de uma breve estada na Universidade de Málaga, retornei para USC e fui professor até minha aposentadoria em 2015. Minha tese de doutoramento foi sobre Antonio Buero Vallejo, mas também trabalho com outros temas da literatura espanhola, clássica e contemporânea, desde Garcilaso, Cervantes, Calderón, Larra, Valle Inclán, dentre outros.

D. B. – A segunda pergunta tem a ver com a oportunidade de estudar e conhecer pessoalmente o autor estudado. O senhor teve a oportunidade de

1 Entrevistado. Universidade de Santiago de Compostela (USC).

2 Doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (UNEMAT/PPGEL/CAPES).

3 Docente no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários, da Universidade do Estado de Mato Grosso/Brasil. Orientador.

4 Docente da Universidade de Santiago de Compostela. Coorientadora/USC.

conversar pessoalmente com Antonio Buero Vallejo. Conte-nos como foi isso.

L. I. F. – Sim. Mas quando comecei a trabalhar no teatro do Buero, não o conhecia. Escrevi a primeira carta a ele por volta de 1966, quando comecei a ver suas obras representadas. Ele estava em plena produção criativa e, mesmo assim, me respondeu. Deu-me algumas referências bibliográficas, que eram difíceis de obter aqui (Santiago de Compostela, Espanha).

Em um dado momento, senti a necessidade de ir a Madrid. Primeiro, porque, na biblioteca de Madrid, havia livros ou revistas com artigos que me interessavam. E também, sobretudo, queria vê-lo; se ele, claro, fizesse a gentileza de me receber. E, de fato, ele disse que sim. Foi tão gentil, que me recebeu em sua casa, na rua Hermanos Miralles – era assim que se chamava antes da guerra – hoje é a rua General Díaz Porlier. Bem, em todo caso, lá estava eu na casa dele; descobri que Buero tinha muitos artigos publicados na imprensa, desde que ele começou a escrever e, claro, isso era uma mina.

A partir desse dia, de dois em dois meses eu ia à casa dele e ficava lá por uma semana, era o tempo em que quase não havia fotocópias. Deus! Eu lembro dos primeiros exemplares, eles saíam quentes, e quando eu coloquei o dedo, em um deles, foi apagado. Essa é a pré-história da investigação, mas de qualquer forma, eu anotei muito.

Então, conversei com Buero, porque ele sempre me deixava em um pequeno escritório, e quando eu terminava meu trabalho – meu dia de trabalho –, ele dizia: “Bem, pare por hoje e vamos beber algo!”. E vinha até a sala onde eu trabalhava e trazia duas taças para tomar um vinho Xerez ou um do Porto. E, assim, conversava com ele, então fiz uma amizade muito boa, que durou até a sua morte, em 2000. Foi uma relação muito, muito intensa e muito agradável, porque ele era uma personalidade realmente muito, muito marcante.

D. B. – Muito interessante! Esta pergunta que farei agora tem o intuito de dar um norte a diversos estudantes de mestrado ou doutorado, que estão buscando um objeto para investigação. Como foi o processo para escolher Buero Vallejo, como seu objeto de estudo e pesquisa?

L. I. F. – A verdade é que, quando se estuda Letras, a pessoa se interessa por linguística ou por literatura. Claramente, eu sempre me interessei por literatura. Então, eu estava lendo coisas e assistindo teatro e chegou a hora que tive que definir um tema de tese. Ou era Calderón ou era Buero. E como eu disse antes, aqui na biblioteca da Universidade de Santiago havia pouquíssimas bibliografias e revistas, e, claro, não havia internet. Então, o que aconteceu? A bibliografia sobre Calderón era muito maior e, portanto, o número de coisas que eu tinha que realizar era muito maior do que o que existia. Então, decidi de vez por Buero, não porque seria mais fácil, mas porque era um contemporâneo meu.

Assim, tratei de analisá-lo em profundidade e foi o que fiz com Buero. Ele nunca me deu a menor sugestão de onde estudá-lo. Ele me disse que suas obras estavam lá para quem quisesse analisá-las. Ai, comecei a estudá-lo. Eu tinha a ideia de que cada autor se enquadra em um tempo específico, por isso decidi investigar a situação de Buero na história, na literatura e no teatro. Então, me pareceu essencial conhecer aspectos de sua vida. Ele era um homem realmente sério e comprometido.

Buero não queria ser muito explícito durante o período de Franco⁵ sobre suas circunstâncias, mas em particular ele o fez. Sim, ele contou. Ele tinha sido um republicano e havia sido condenado à morte em 1939 por 9 meses. Mais tarde, sua pena foi transferida para prisão perpétua; depois para 30 anos; em seguida 20; até que o deixaram em liberdade provisória, em 1945. Como consequência, isso evidentemente o marcou, como qualquer homem que passa por tal circunstâncias trágicas, que no seu caso foram ainda mais antigas, porque ele era republicano.

Na República, mataram o pai de Buero, que era militar e uma boa pessoa. Ele não era golpista, mas na altura em que o exército de Franco se aproximou de Madrid, em 1936, acreditavam que os soldados não eram claramente leais à República, mas neutros, o que poderia ser um perigo, por isso atiraram nele sem julgamento nem nada. O pai de Buero foi baleado nos famosos massacres de Paracuellos.

Buero, claro, sentiu o golpe, mas manteve-se fiel à República, embora não lutasse na linha de frente, ficava cuidando dos feridos e fazendo diversos desenhos para o boletim de saúde do quinto regimento. Por falsificar um salvo-conduto, foi julgado e condenado por seis anos. Foi na prisão que conheceu Miguel Hernández

5 O autor refere-se ao governo do Generalíssimo Francisco Franco Bahamonde, na Espanha (1939-1975).

e outros escritores. Em princípio, mesmo em liberdade, Buero foi até proibido de dormir em Madri. É uma coisa absurda, mas ele estava lá, ele poderia estar lá durante o dia, mas tinha que dormir em uma cidade, que hoje também faz parte de Madrid. Mas, bem, essas coisas aconteceram, e ele, imediatamente, decidiu que o que queria fazer não era pintar como havia pensado em 1936. A partir disso, começou a escrever e se tornou um escritor de sucesso.

D. B. – Perfeito. É precisamente sobre estes dois grandes traumas que Buero teve – a morte do pai e todo esse período na prisão – que farei a minha próxima pergunta. A experiência de vivenciar a prisão e a execução de diversas pessoas é algo chocante. Certa vez, Buero estava lendo sobre Dostoiévski e descobriu que o autor, também, havia sido condenado à morte e passado por uma simulação de execução. Às vezes, parece que Buero não é tão explícito em seus temas. Por quê?

L. I. F. – De fato, todo escritor escreve aquilo que vivencia, que vive. Mas Buero vai aprendendo a dosar isso em cada obra que escreve. Em 1949, com *A história de uma escada*, o público o aplaudiu, mas ele não tocou diretamente em assuntos que não podia tocar. Isso é uma evidência. É claro que a escrita não sai do nada, sai da experiência. Sartre disse que o homem é um ser em uma situação.

Bem, claro que Buero sabia que se escrevesse algo contra o governo franquista teria que fugir para o exílio. Mas ele queria viver no país, trabalhar no país, e foi o que fez. E sua experiência foi disseminada pelos trabalhos. Não fala diretamente da guerra civil até a *Claraboia* (1967) e Franco ainda estava vivo, ele só veio a falecer em 1975. Mas antes, Buero já havia falado sobre a guerra, por exemplo, em *A tecelã dos sonhos* (1952). Nessa obra ele traz o mito de Ulisses e Penélope, para falar sobre a guerra, mas sobre a guerra dos gregos. O que acontece é que qualquer espectador sabia da existência de muitas guerras, e que, na Espanha, houve uma, e o público não é bobo, completamente bobo não é. Buero, em suas obras, lida muito com o confronto interno, o confronto entre as pessoas, o choque de personalidades e famílias.

D. B. – Buero escreve sobre um realismo simbólico do mundo, uma literatura de caráter universal, mas que fala, obviamente, de uma realidade

espanhola. Porém, pode-se dizer que Buero não propõe apenas uma difusão de conteúdo, mas também de estética. Talvez nem era seu intuito discutir sobre uma teoria do teatro, mas isso é aparente em várias obras. O senhor pode falar um pouco sobre isso?

L. I. F. – Bem, há autores que não formulam uma teoria do teatro e da literatura, nem precisam, porque um escritor não precisa ser teórico, certo? Nesse sentido, penso, por exemplo, em García Lorca, que em uma conferência fala algo sobre a criação poética, muito claramente, quando lhe perguntaram o que queria dizer com os seus versos. Ele respondeu: o que quis dizer, eu já disse, agora, cabe ao leitor dizer o que compreendeu. Nesse sentido, existem criadores que não teorizam.

Em relação a Buero, sim, ele tinha uma grande curiosidade intelectual e embora sua formação não fosse universitária, isso não lhe fez falta para pensar, já que era autodidata. Então, ele se educou, lendo, lendo muito. E ele se voltou para os gregos. Para apoiar uma teoria da tragédia. E ele disse que a situação do ser humano é trágica. É trágica porque o ser humano luta e, no final, morre. Albert Camus disse que os homens morrem e não estão felizes, e isso é uma situação trágica que pode ser disfarçada com o que você quiser, mas no fundo está aí. Amadurecendo nisso, o que ele veio formular é uma ideia sobre o assunto.

Em princípio, Buero era mais limitado em termos de construção teatral, porque cada um descende de onde vem, e ele veio do Teatro Europeu do século XIX com Ibsen e tornou-se uma referência para muitos outros, grandes escritores. E depois George Bernard Shaw, Arthur Miller e Tennessee Williams fizeram com que expandisse, gradualmente, a estrutura formal de seu teatro. Então, como Buero não estava de acordo com algumas das ideias formuladas, como a do espectador não se deixar levar muito pela torrente de emoções, mas em ter a capacidade de ver (compreender) o contexto. Ele acreditava que deveria haver uma crítica implícita para que o espectador pudesse pensar, e é isso que a partir dos anos 60 ele vai usar, que depois foi chamada de teoria do distanciamento.

Então, como ele faz? Não produz o efeito de distanciamento de Brecht, mas algo semelhante, por exemplo, levar as obras para o passado. E isso começa em 1958 com *Um sonhador para um povo* e continua em *As meninas* (1960) e *O concerto de San Ovidio* (1963). Ou seja, o espectador pode pensar. *O concerto*

de San Ovidio é uma representação do século XVIII. A partir da música tocada por cegos que também sabem ler, há uma proposta de reformulação. A sociedade circundante diz que isso é estúpido: é impossível, eles são cegos e não há mais nada a fazer. Porém, hoje sabemos que já se inventou a leitura Braille e que partes dos cegos podem aprender a tocar. Então, mesmo que a sociedade diga que é impossível, pode vir a acontecer depois. Ele mostra que a utopia pode se tornar realidade e essa é uma atitude dinâmica da história da qual ele claramente aproveitou.

D. B. – Muito bom! Para Buero, o homem estava sempre na prisão. Classificava o homem como cego de nascimento. Certa vez ele disse que escrevia teatro para tentar entender o ser humano, a vida, a morte. Qual seria o papel social do teatro para o senhor e para Buero?

L. I. F. – O papel social do teatro é distrair e orientar. Isso é uma coisa que ele encontrou em Brecht. Fazer, ler e assistir teatro tem que ser uma distração. Se o teatro não é divertido, a obra não cumpre sua função. Se é chata, é inútil. Brecht havia escrito, no início de sua carreira, peças educativas, didáticas, que são uma chatice. Porém, depois amadureceu e escreveu *A vida de Galileu* e *Mãe Coragem*. Buero aprendeu vendo o exemplo de Brecht que atraía o público, mas que também permitia refletir.

Buero queria que sua obra fosse atrativa para o público espanhol. Entendia que Shakespeare escrevia para os ingleses, obviamente, não iria escrever para os zelandeses que não existiam como tal. Portanto, o que Buero queria é que o público espanhol, da época, tivesse a oportunidade de se distrair com uma obra, mas ao mesmo tempo que servisse como elemento de reflexão para saber onde está (como sociedade), e isso é algo que ele tinha muito claro desde o início.

Então, acredito que o teatro dele foi enriquecendo no século XIX, nos anos 50, sobretudo, a influência de Ibsen foi mais marcada, mas porque era muito simbólico. São elementos simbólicos que Ibsen e Miller haviam usado. As técnicas são muito paralelas. Arthur Miller, em *A morte de um viajante* (1949), por exemplo, apresenta elementos de distanciamento, com saltos temporais e provoca surpresas no público estadunidense. Buero insere isso, não por influência de Miller, mas por seu próprio desenvolvimento. *A Fundação* (1974) é um exemplo excepcional

disso. O público não sabe o que está vendo e então se encontra perplexo, pois as coisas não funcionam. Parece uma série de investigadores em um instituto de investigação. Querem fazer uma foto e pegam um copo. Um personagem pede que tire a foto e, claro, o outro personagem diz: “Você é estúpido? Como vai fazer uma foto com isso? Você está brincando comigo?” E ouvindo o diálogo, o público percebe que eles estão condenados à morte em uma prisão.

O teatro provoca o processo de desalienação. O peso da obra é o que leva à conscientização do público. Cada um depois tira suas próprias conclusões, porque o que fica claro é que o teatro não iria embora. O teatro não derrotaria Franco. Baseados em versos, não. Franco morreria em uma cama. A função do teatro é criar uma consciência crítica.

D.B. – Perfeito. O tempo e o espaço são elementos básicos da obra *História de uma escada*. É uma história que tem um enredo muito claro e muito fino. Lembro que li em sua tese sobre Buero que ele não queria um teatro que fosse uma lição, apenas que fosse comprometido. Buero queria que o público tirasse suas próprias conclusões sobre a história daquelas gerações que vivem no mesmo prédio, diante da mesma escada por 30 anos. Por favor, fale um pouco sobre esta obra.

L. I. F. – De fato, deixar para o público tirar por si mesmo uma conclusão é um componente crítico. Acho que, mais do que tudo, era o pensamento dialético que buscava uma síntese. Das posições para além de uma determinada tese, não há tese, há antítese, mas o que deve ser alcançado é uma síntese e foi isso que ele buscou durante toda a sua vida. E, bem, com mais sorte em algumas obras do que em outras, porque nem todas são igualmente estimadas, mas acho que ele manteve um tom que o levou a ser o dramaturgo mais importante da segunda metade do século XX, na Espanha.

Em suas obras, Buero não apresenta problemas sérios, não é muito fino, mas perfeitamente compreensível. É o confronto de algumas famílias com outras, que moram juntas, em um edifício no mesmo andar, que curiosamente é muito parecida com a casa onde ele morava em Madrid. Era de Guadalajara, mas mudou-se para Madrid para estudar Belas Artes. O ano, eu acho que foi 1934, e a família se mudou depois.

Eles sempre moraram naquela rua dos irmãos Miralles, número 36, e lá eles levaram o pai e a mãe. Moraram lá até a morte dela. Ele continuou morando lá até sua morte. É uma casa com muitos e muitos apartamentos por andar. Bem, é parecido. E isso permite um conjunto de perspectivas entre pessoas mais abastadas como Elvira e seu pai; outras menos prováveis, como Fernando e sua mãe, porque não podiam nem pagar a luz; e outros que são trabalhadores como seu amigo Urbano, por exemplo.

Bem, em qualquer caso, há, em suas obras, possibilidade de brincar com o tempo, com marcas de espaço fixas. Então, em *História de uma escada*, os personagens estão sempre no mesmo lugar, mas o tempo passou e o que era jovem agora é velho. Buero escreveu esta peça em três atos, logo após sair da prisão, em 1946. Voltando à obra, o primeiro ato aconteceu em mais ou menos 1916. O segundo acontece 10 anos depois, em 1926. O último acontece após 20 anos, ou seja, no presente, 1946 ou 1949, quando foi divulgado que havia uma guerra civil. Estou ponderando sobre isso para que entenda que o jogo de tempo da peça introduz uma perspectiva, e é isso que Buero pretende: um teatro de perspectiva. Em outras palavras, que o público pudesse compreender o que estava acontecendo. De qualquer forma, são confrontos de famílias, famílias espanholas.

Na Espanha, acontecia que alguns membros de uma mesma família eram republicanos e outros pequenos burgueses conservadores. Essa divisão não é bem clara, não é explícita, mas está no subtexto. Com essa obra, ele ganhou o Prêmio Lope de Vega e ganhou porque ninguém o conhecia. Se soubessem que ele era um ex-combatente da República, condenado à morte, não teriam lhe dado o prêmio. Mas não sabiam quem ele era: Quem é este autor? Bem, o trabalho está bom, vamos lhe dar o Prêmio Lope de Vega.

E, assim, por dez ou vinte anos seguiram falando de Buero e mencionando apenas a sua obra *História de uma escada*. E isso ele não gostava, pois havia escrito muito mais. Mas, também, sabia que foi por aquele trabalho que ficou conhecido no mundo todo. Ele não sentia raiva daquele trabalho, mas me falou certa vez, “Homem, presta atenção no que eu fiz depois!”

D. B. – E qual é o melhor trabalho de Buero, já que o senhor analisou todas as produções dele.

L. I. F. – *História de uma escada*, de fato, é uma obra imatura e mostra que ele estava aprendendo todo um processo. *A Fundação*, não sei se é a melhor, mas é a que me convém. Acho que Buero encontrou elementos em Calderón, em *A vida é um sonho*, e isso enriqueceu seu trabalho. Além disso, trata-se de outro tema que é muito, muito marcante, que é a loucura.

Ele sempre teve personagens meio loucos ou meio perturbados. Ele sempre gostou de usar esse elemento. Buero apreciava muito George Wells. E não foi o único. Certa vez, Borges disse que Wells foi o maior criador de mitos da literatura do século XX. É a história de um homem que acreditava que estava na selva e, no final da narração, descobre que nunca saiu de Nova Iorque. Buero explora isso em *A fundação*. E quem esteve na prisão está sempre na prisão. E se escapar, vai para outra prisão. Ou seja, os elementos que coagem o ser humano nunca, nunca deixam de existir. A sociedade sempre vai impor certas condições, certas alienações que existem, e o que pode acontecer de melhor é que temos consciência delas; e que eles⁶ não coexistiram realmente com a sociedade do século XX, mas hoje, também, estamos presos, se não for pelo Google, será pelo metaverso de Zuckerberg.

Alguns dizem que isso pode não dar certo. Eu digo: bem, vamos ver! Porque pode ser que a juventude venha a assumir que é melhor viver dentro do metaverso do que na realidade concreta. Bem, mas a verdade é que eu gosto da obra *A Fundação*.

D. B. – O senhor também conheceu Mariano de Paco, outro grande especialista de Buero Vallejo. Vocês têm até palestras gravadas juntos no YouTube. O que vocês fizeram juntos?

L. I. F. – Mariano e eu reunimos no segundo volume da Obra Completa de Buero todos os artigos ensaísticos que escreveu ao longo de sua vida. São extremamente interessantes, porque mostram uma mente consciente. Teve uma ideia clara de que não poderia fingir fazer nada no campo teatral se não tivesse preocupação com a forma teatral. Buero sempre se preocupou com o problema da construção, o problema formal, claro. Porque na Espanha dos anos 50 ou 60, alguns poetas, dramaturgos e romancistas disseram que a forma é algo que não deveria

⁶ Luis Iglesias Feijoo refere-se aos autores, que como Buero, não conviveram com a sociedade do século XX, porque estavam na prisão.

interessar. Aí, eu pergunto: como pode haver um artista que não se interessa pela forma? Isso o revoltou, porque é algo que é uma tradição. Da mesma forma que os romances sociais que foram publicados para derrubar Franco, que geralmente eram mal concebidos ou construídos, não tiveram êxito.

A literatura não pode ser aquela que quer ter uma ação política concreta. Mesmo que ela faça isso, mas não tentem transformá-la nisso. Gabriel Celaya dizia que a poesia é uma arma carregada de futuro, mas não de presente. Porque permite despertar a consciência.

Sobre o entrevistado

Luis Iglesias Feijoo

Formado em Filologia Românica e Filosofia e Letras pela USC. Doutor em Filosofia e Letras, pela Universidade de Santiago de Compostela. Defendeu a tese “El teatro de Buero Vallejo” (1974). Professor emérito da Universidade de Santiago de Compostela.

Sobre o entrevistador

Daniel Burgos

Graduado em Letras (UNEMAT), Mestre em Estudos Literários (PPGEL/UNEMAT), Doutorando em Estudos Literários (UNEMAT/PPGEL/CAPES), sob a orientação do Prof. Dr. Agnaldo Rodrigues da Silva. Contato: daniel.araujo@unemat.br.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

1. A *Revista Ecos* publica artigos originais nas áreas de Literatura e Linguística, em português, inglês e espanhol. O periódico é publicado no suporte *online*.
2. Os autores, para submeter os textos, devem cadastrar-se no OPEN JOURNAL SYSTEMS/SEER no endereço: <http://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/user/register>
3. O recebimento dos artigos, sua aceitação ou recusa serão comunicados aos autores pelo Conselho Editorial da revista.
4. O acesso ao conteúdo dos volumes é gratuito.
5. Os trabalhos deverão obedecer a seguinte formatação:

a) Configuração de página:

- Tamanho do papel: A4
- Margem superior e esquerda: 3,0 cm
- Margem inferior e direita: 2,5cm
- Medianiz: 0 cm

b) Título do trabalho:

- Times New Roman 12, negrito, alinhamento centralizado, caixa alta.

c) Nome do autor seguido de nota de rodapé, com o nome da instituição e titulação.

- Autor: Times New Roman 10, negrito.

d) Artigos:

- O artigo deverá vir acompanhado de um resumo (até 10 linhas) e 05 palavras chave em português e em língua estrangeira (*Abstract* e *Keywords*), em Times New Roman 10, alinhamento justificado, com espaçamento simples entre linhas. Entre Resumo, Palavras-chave, Abstract e Keywords, colocar espaçamento

antes e depois 5 pt. As palavras-chave devem ser separadas por ponto final.

- Redação do artigo: Times New Roman 12, alinhamento justificado, com espaçamento 1,5 entre linhas, margem 1,5 de primeira linha.

- As citações acima de três linhas deverão ser recuadas 4,0 cm da margem esquerda, com alinhamento justificado, sem aspas e sem itálico. Espaçamento antes e depois de 10 pt.

e) As referências devem vir ao fim do artigo, e não em notas de rodapé. Espaçamento 1,5 entre linhas.

f) O nome da obra, nas referências, devem estar em negrito.

g) As citações e referências devem ser feitas de acordo com as normas da ABNT/2011, cujo atendimento se constitui em um critério para aprovação do texto para publicação.

h) As citações no corpo do texto e recuadas seguirão o seguinte modelo:

- Citações Diretas: citações no corpo do texto menores que três linhas, entre aspas.

- Se a citação ocupar um espaço maior que três linhas, deve ser: destacada do texto, recuada, com corpo menor e sem aspas. Ex.: fonte 12 no texto, fonte 10 na citação. Ex:

[...] quase todos os exemplos de dialetos literários são deliberadamente incompletos. O autor é um artista, não um lingüista ou um sociólogo, e sua proposta é antes literária que científica. Realizando seu compromisso entre a arte e a lingüística, cada autor toma sua própria decisão a respeito de quantas peculiaridades da fala de seu personagem ele pode representar de forma proveitosa (IVES, 1950, p.138).

- Corte da citação: deve ser grafada com [...].

- Incorreções: a expressão latina [sic] deve vir seguida da palavra grafada incorretamente.

- Citação de citação: seguida das expressões apud e sobrenome do autor da obra consultada, fazendo-se desta última a referência bibliográfica completa.

i) A referências devem obedecer ao alinhamento à esquerda e deverão ser nos seguintes moldes (Deve estar escrito apenas REFERÊNCIAS, e não referências bibliográficas):

Livros como um todo:

ARROJO, R. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. São Paulo: Ática, 1992.

Capítulos de livros:

- Autor do capítulo diferente do responsável pelo livro todo:

ALKMIN, T. M. A variedade linguística de negros e escravos: um tópico da história do português no Brasil. In: MATTOS E SILVA, R. S. (Org.). **Para a história do português brasileiro**. São Paulo: Humanitas, 2001. P. 317-335.

- Único autor para o livro todo: substitui-se o nome do autor por um travessão de 6 toques após o “In”. PRETI, D. A língua oral e a literatura: cem anos de indecisão. In: _____. **A gíria e outros temas**. São Paulo: EDUSP, 1984, p.103-25.

Publicação periódica

MOLLICA, M. C. Por uma sociolinguística aplicada. DELTA, São Paulo, v. 9, n. 1, p.105-111, 1993.

Dissertações e teses

HATTNER, A. L. Uma ponte sobre o atlântico: poesia de autores negros angolanos, brasileiros e norte-americanos em uma perspectiva comparativa triangular. 1998, 173 f. Tese (Doutorado em Letras) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

Artigo de jornal

ALMINO, J. A guerra do “Cânone Ocidental”. Folha de São Paulo, São Paulo, 13 ago. 1995, p.3.