

EMARI ANDRADE | organizadora

PA LA VRA ÇÃO

relações do sujeito
com o conhecimento



EMARI ANDRADE
organizadora

PALAVRAÇÃO:

relações do sujeito com o conhecimento



Taubaté – SP
2025

EXPEDIENTE EDITORA

Diretora-Presidente

| **Reitora:** Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

Conselho Editorial

| **Pró-reitora de Extensão:** Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa

| **Assessor de Difusão Cultural:** Prof. Me Luzimar Goulart Gouvêa

| **Coordenadora do Sistema Integrado de Bibliotecas:** Shirlei de Moura Righeti

| **Representante da Pró-reitoria de Graduação:** Profa. Emari Andrade

| **Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação:** Prof. Dr. Lourival da Cruz Galvão

| **Área de Biociências:** Profa. Dra. Milene Sanches Galhardo

| **Área de Exatas:** Profa. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto

| **Área de Humanas:** Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves

| **Consultora Ad hoc:** Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira

Equipe Técnica

| **Coordenador de Produção Editorial:** Alessandro Squarcini

Projeto Gráfico

| **NDG – Núcleo de Design Gráfico da Universidade de Taubaté**

| **Capa:** Alessandro Squarcini

| **Diagramação:** Rafael Campos de Jesus

| **Revisão:** Autores

| **Impressão:** Eletrônica (e-book)

Ficha Catalográfica

| **Bibliotecária:** Ana Beatriz Ramos - CRB-8/6318

Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi/ UNITAU
Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI

P154 Palavração: relações do sujeito com o conhecimento / Emari
Andrade. – Taubaté : EdUnitau, 2025.
1 recurso online (151p.)

Formato: PDF
Requisitos do sistema: Adobe
Modo de acesso: world wide web

ISBN: 978-85-9561-194-8 (online)

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Educação. 4. Produção do
conhecimento. 5. Formação de professores. I. Andrade, Emari
(org.). II. Título.

CDD – 418.4

Índice para Catálogo sistemático

Leitura – 418.4
Escrita – 418.4
Educação – 370
Produção do conhecimento – 001.42
Formação de professores – 370.71

Copyright © by Editora da UNITAU, 2025

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.

SUMÁRIO

Prefácio -----	05
<i>Cleriston Izidro dos Anjos</i>	
Apresentação -----	10
<i>Emari Andrade</i>	
Para além do indizível: -----	12
a quem cabe a legibilidade de textos acadêmicos?	
<i>Claudia Rosa Riolfi</i>	
Cartografia de uma cidade visível: -----	23
considerações sobre “Historia de la lectura en Honduras”, de J. Amaya Banegas	
<i>Thomas Fairchild</i>	
Como futuros professores citam? -----	39
Movimentos de escrita em relatórios de estágio	
<i>Emari Andrade</i>	
O que os discursos de pós-graduandos indígenas guarani e kaiowa dizem sobre os conhecimentos e a escrita produzidos na universidade? -----	50
<i>Adilson Crepalde</i>	
Leitura, morte e vida: sobre mulheres e suas travessias -----	67
<i>Flavia Krauss</i>	
Games, vida e diversidade -----	80
<i>Silvia José</i>	
Um exercício de estranhamento: variações sobre uma variante -----	100
<i>Ercilene Vita</i>	
Faz-se-gerado: literatura, conhecimento e transformação -----	112
<i>Raquel Lima Silva Costa</i>	
“Comunicado Lunda-Tchokwe”: -----	130
ler o ocidente - um gesto para o prolongamento da morte	
<i>Eugenia Kosi</i>	
A língua portuguesa para a vida, para o trabalho e para os concursos vestibulares -----	140
<i>Adriana Santos Batista</i>	

PREFÁCIO

PALAVRAÇÃO: QUANDO A PALAVRA SE TORNA AÇÃO E DÁ SENTIDO AO CONHECIMENTO

Cleriston Izidro dos Anjos¹

Receber o convite para prefaciar a obra *Palavração: relação do sujeito com o conhecimento*, organizada por Emari Andrade, foi motivo de grande alegria! A obra reúne contribuições significativas para o campo da educação e das ciências humanas, trazendo um conjunto de produções escritas que exploram a relação intrínseca entre linguagem, sujeito e conhecimento. Por meio de uma diversidade de perspectivas, os autores e as autoras contribuem para uma discussão profunda e interdisciplinar sobre como a linguagem é fundante na construção do pensamento, da aprendizagem e nas práticas sociais.

A noção de "palavração", entendida como a articulação entre palavra e ação, enfatiza a inseparabilidade entre o discurso e a prática, especialmente no campo educacional. Quando tratamos a palavra como um ato, reconhecemos seu poder de criar, transformar e intervir na realidade. Essa perspectiva posiciona a linguagem como mediadora central entre o sujeito e o conhecimento, capaz de refletir o mundo e, simultaneamente, moldá-lo. No campo educacional, essa relação se manifesta na sala de aula como espaço de encontro entre diferentes discursos, onde o aprender e o ensinar se tornam atos de significação.

A obra *Palavração* ilumina essa dinâmica ao mostrar como a linguagem é mais do que um meio de comunicação; é um espaço de produção de sentido e construção de

¹ Professor Associado do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), atua na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL). Também é membro do corpo docente do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe (ISCED-Sumbe, Angola). Possui graduação em Pedagogia pela UNESP, Mestrado em Educação pela USP, Doutorado em Educação pela UFAL e Pós-Doutorados em Educação pela USP e em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (UMinho, Portugal). Tem experiência na área de Educação, com destaque para os seguintes temas: Educação Infantil, Formação de Professores, Linguagens Expressivas e Culturas das Infâncias. Coordena o GEPPECI (CNPq/UFAL) e é membro colaborador do CIEC/UMinho e da Frente Nordeste Criança (Alagoas). Contato: cianjos@yahoo.com.br

identidades. A escrita acadêmica, abordada em vários capítulos, exemplifica esse processo, ao desafiar os sujeitos a negociarem suas vozes com as de outros autores. Esse movimento não é apenas técnico, mas ético, pois exige que o escritor reconheça a alteridade e, ao mesmo tempo, afirme sua autoria. Assim, a palavra-ação na educação se configura como um exercício de emancipação, em que o sujeito se apropria do conhecimento ao transformá-lo e o transforma na medida em que se apropria.

No âmbito da educação básica e superior, "palavração" se traduz na prática pedagógica como um convite à ação reflexiva. Professores e estudantes são chamados a se apropriarem da linguagem para questionar, propor e agir, ao invés de meramente reproduzir conteúdos e práticas. Esse processo reconhece que o ato de ensinar e de aprender é, antes de tudo, um ato de interlocução, no qual a palavra desencadeia mudanças concretas no pensamento e nos modos de agir. Nesse sentido, o educador não é apenas um transmissor, mas um agente que transforma sua realidade ao mobilizar o poder criativo da palavra.

Além disso, "palavração" também implica uma tomada de posição política e social. Como destacado na obra, a escrita e a leitura não são neutras; elas carregam intenções, valores e significados que refletem e questionam estruturas de poder. A relação entre sujeito e conhecimento, nesse contexto, torna-se uma relação de resistência e afirmação. Para os mais excluídos da sociedade, a palavra-ação é uma forma de reivindicar espaços e narrativas, desafiando hegemonias e criando possibilidades de inclusão e justiça social.

No capítulo "Para além do indizível", Claudia Rosa Riolfi problematiza a escrita acadêmica, destacando as tensões entre a complexidade teórica e a legibilidade textual. Com inspiração em Ítalo Calvino e Ludwig Wittgenstein, a autora examina os limites da linguagem na tentativa de representar o pensamento, enfatizando que a escrita é sempre um espaço de negociação entre autor e leitor. Sua contribuição é fundamental para questionar as práticas acadêmicas que privilegiam a opacidade e excluem leitores menos experientes.

Thomas Fairchild, no capítulo intitulado "Cartografia de uma cidade visível", apresenta um estudo sobre a história da leitura em Honduras, utilizando a metáfora da cidade para explorar como os textos e as práticas de leitura moldaram a identidade cultural local. Este capítulo destaca o papel das comunidades letradas na construção

de narrativas históricas e sociais, ressaltando a leitura como uma prática de resistência e poder.

No capítulo intitulado "Como futuros professores citam?", Emari Andrade analisa os movimentos de escrita de docentes em formação, destacando os desafios enfrentados ao incorporar as vozes de outros autores em seus textos acadêmicos. A autora propõe que a escrita seja entendida como um trabalho criativo e reflexivo, no qual a autoria emerge da interação entre múltiplos discursos. Sua abordagem tem implicações pedagógicas para a formação docente, incentivando uma relação mais ética e autônoma com a linguagem.

Adilson Crepalde, no capítulo intitulado "O que os discursos de pós-graduandos indígenas guarani e kaiowá dizem sobre os conhecimentos e a escrita produzidos na universidade?", aborda os discursos de estudantes indígenas no ambiente universitário, evidenciando as tensões entre saberes tradicionais e acadêmicos. Este capítulo ilumina como a escrita pode se tornar um espaço de resistência cultural, permitindo que esses sujeitos afirmem suas identidades enquanto dialogam com as exigências do contexto acadêmico.

Em "Leitura, morte e vida: sobre mulheres e suas travessias", Flavia Krauss reflete sobre as trajetórias de leitura de mulheres em contextos de adversidade, explorando como a palavra escrita pode ser um veículo para a sobrevivência e a reinvenção. Este capítulo destaca a potência transformadora da literatura, particularmente para mulheres em situações de exclusão.

Silvia José, no capítulo intitulado "Games, vida e diversidade", explora o universo dos jogos eletrônicos como um espaço de narrativa e aprendizagem, destacando sua capacidade de promover diversidade e inclusão. Este capítulo amplia a compreensão sobre os contextos de linguagem e conhecimento, trazendo novas perspectivas para o campo educacional.

No capítulo intitulado "Um exercício de estranhamento: variações sobre uma variante", Ercilene Vita propõe um estudo linguístico que enfatiza o estranhamento como método de análise e aprendizagem. Sua abordagem incentiva a reflexão crítica sobre o uso da linguagem, promovendo uma relação mais consciente e criativa com o discurso.

A autora Raquel Lima Silva Costa, em "Faz-se-gerado: literatura, conhecimento e transformação", apresenta reflexões sobre uma investigação que trata da relação entre literatura e transformação social, destacando a palavra escrita como uma

ferramenta de resistência e emancipação. Seu texto dialoga com movimentos culturais e sociais, ressaltando o papel da literatura na construção de outros imaginários.

No capítulo intitulado "Comunicado Lunda-Tchokwe: ler o Ocidente - um gesto para o prolongamento da morte", Eugenia Kosi oferece uma análise crítica das narrativas ocidentais, propondo uma leitura que desvela suas estruturas de dominação e exclusão. Este capítulo é um convite à desconstrução de perspectivas eurocêntricas e à valorização de epistemologias alternativas.

Por fim, no capítulo intitulado "A língua portuguesa para a vida, para o trabalho e para os concursos vestibulares", Adriana Batista apresenta uma análise a respeito do papel da língua portuguesa em contextos práticos e educativos. Ela propõe um ensino que equilibre competência técnica e formação cidadã, ressaltando a importância de uma abordagem inclusiva e pluralista.

A obra destaca a centralidade da linguagem na formação docente, apresentando a escrita como um processo de transformação pessoal e profissional, oferecendo contribuições valiosas para educadores e educadoras em formação, enfatizando a importância de práticas pedagógicas que promovam a autoria, o pensamento crítico e a inclusão.

A obra *Palavração* propõe uma visão ampla e não excludente da educação, destacando o papel das epistemologias socialmente marginalizadas e das práticas culturais na construção do conhecimento. Questiona, ainda, as hierarquias tradicionais e sugere caminhos para uma pedagogia crítica, voltada para a justiça social.

Com uma abordagem interdisciplinar, os capítulos enfatizam o potencial transformador da escrita e da leitura. Os exemplos de pós-graduandos indígenas e de mulheres em contextos de exclusão ilustram como o conhecimento acadêmico pode contribuir com as lutas, resistências e emancipação, desafiando estruturas de poder e propondo outras formas de pensar o mundo.

Palavração é uma obra essencial para educadores, pesquisadores e todos aqueles comprometidos com a transformação social. Ela nos lembra que a linguagem é mais do que um instrumento de comunicação; é um espaço de luta, criação e mudança. Ao propor um modo de escrita acadêmica que combina rigor e leveza, a obra convida seus leitores a repensarem suas práticas e a abraçarem uma visão não excludente e transformadora do conhecimento.

A educação que se inspira na perspectiva proposta pelo conjunto de reflexões contidas em *Palavração* se compromete com a transformação, ao reconhecer que a linguagem é viva e conecta sujeitos e comunidades em processos contínuos e colaborativos de aprendizagem e de ação. Ao valorizar a pluralidade de vozes e saberes, a prática educativa se torna um elo entre o presente e um futuro mais equitativo, em que cada palavra dita ou escrita carrega consigo o potencial de inaugurar outras formas de existir e conhecer.

Boa leitura!

Cleriston Izidro dos Anjos

Universidade Federal de Alagoas

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis

APRESENTAÇÃO

Emari Andrade¹

De que modo a palavra dita, escrita ou, ainda, silenciada, pode produzir efeito no sujeito? Em que medida a palavra pode produzir transformação em quem lê ou escreve? Que movimentos políticos e/ou subjetivos a palavra pode trazer para uma sociedade? Essas são questões caras a este livro. **Palavração: relação do sujeito com o conhecimento** reúne dez capítulos que, de diferentes perspectivas e contextos, buscam circunscrever a relação do sujeito com o conhecimento a partir da linguagem. A diversidade de temáticas dá o tom da obra. Em comum, os textos consideram a linguagem como matéria viva e pulsante que anima o corpo do ser vivente, que o acolhe, podendo levá-lo a ser agente de transformação de/em diferentes comunidades.

O livro, que reúne pesquisadores de três regiões do país, é fruto de reflexões inicialmente geradas nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP, da Faculdade de Educação da USP, em diferentes épocas. Tais reflexões reverberaram pesquisas que foram reunidas com o desejo de que as ideias aqui semeadas gerem tantas outras ações e movimentos.

Buscando honrar com a busca do GEPPEP de ser uma “fábrica de ideias”, o neologismo **PalavrAÇÃO** designa a posição ética de cada um dos autores deste livro: parte da ideia de que a palavra pode transformar uma comunidade inteira. A palavra dita / ouvida / silenciada pode gerar movimentos subjetivos, de modo a afetar o corpo de quem lê ou escreve. Assim, a ação de ler e escrever provoca movimentos subjetivos em que se abre para um processo de transformação. Trata-se de uma insistência que requer fôlego, persistência e aceitação de que, nesse trabalho, sempre haverá algo do impossível.

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Professora da Universidade de Taubaté, onde atua na graduação (nas disciplinas Leitura e Escrita / Leitura e Produção de Textos) e no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada. Contato: andrade.emari84@gmail.com

PalavrAÇÃO também nos convida a duvidar das palavras cuja ação não se materializam; instiga-nos, ainda, a questionar a relação com o conhecimento que se estabelece de maneira autoritária, que não considera o outro e os diferentes modos de ser e estar no mundo. Alerta-nos, ainda, para a necessidade de ler a hostilidade que se materializa por meio das palavras que são dirigidas àqueles que detêm o poder na sociedade. Ao mesmo tempo, entende que existe discurso funcionando sem palavras, de modo que essa ausência também afeta o corpo do ser vivente. Por essa razão, há capítulos no livro que questionam as implicações dos sentidos no discurso que culminam com a morte de si com o corpo presentificado.

PaLAVRAÇÃO, nos capítulos aqui reunidos, também sugere a ideia de lavar. Nesse sentido, trabalha com as seguintes acepções: 1) Preparação da terra para o cultivo; 2) Ação de registrar por escrito; e 3) Lapidação, ou seja, o ato de esculpir ou lapidar. Nessa visada, o cultivo se dá a partir da relação que cada sujeito estabelece com o conhecimento e lê as produções da sociedade, sejam na universidade ou na escola básica.

Meu desejo, portanto, é que as palavras aqui reunidas encontrem terreno fértil e ecoem em novas produções!

PARA ALÉM DO INDIZÍVEL:

A QUEM CABE A LEGIBILIDADE DE TEXTOS ACADÊMICOS?

Claudia Riolfi¹

Introdução

[...] nada do que se diz a respeito de Aglaura é verdadeiro, contudo permite captar uma imagem sólida e compacta de cidade.

Ítalo Calvino, 1990, p. 42.

Ao escrever, pesquisadores precisam construir respostas mais ou menos bem sucedidas para o fato de que, inevitavelmente, seus esforços não correspondem ao projeto inicial do que havia a ser dito quando se propuseram a produzir conhecimento e seu texto não fica tão claro como ele pensou que ficaria. Por mais que ele reformule, reescreva, arrume, sempre tem alguém que entende alguma coisa que não tinha nada a ver com o que ele gostaria que tivesse sido entendido.

Não se trata de um problema individual ou que possa ser superado com um pouco mais de boa vontade de ambas as partes. Para todo sujeito falante, a clivagem entre o que pensamos querer dizer e o que conseguimos colocar em palavras é irredutível.

Admitir essa dificuldade implica aceitar que, não obstante nossos esforços na direção da construção de um rigor em nossas pesquisas, sempre haverá uma distância entre o que pensamos dever ser visto e o que o olhar consegue capturar. Consequentemente, por maiores que sejam os esforços de quem escreve na construção de um texto compreensível, haverá sempre algo que escapa na tentativa de produzir e partilhar conhecimento científico.

Posto isso, o que fazer? Caberia ao leitor se esforçar em busca de maior aprofundamento teórico, por exemplo, para ler textos áridos até que os entendesse bem, ou deveria o autor ser um pouco mais caridoso ao escrever seus

¹ Professora livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), fez pós-doutorado pela Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação da FE/USP, orientando mestrados, doutorados e pós-doutorados. Contato: riolfi@usp.br.

trabalhos de modo a incluir o leitor? De quem é a responsabilidade pela legibilidade? Escrever a respeito de temáticas complexas exige uma pessoa do afinho de escrever bem?

Neste capítulo, fruto do projeto de pesquisa *Universidade, conhecimento e sociedade: entre virtualidades, dissonâncias e ausências*, assumimos como objetivo explorar, em textos acadêmicos, a relação entre escritor e leitor, mais especificamente, indicar a quem os autores parecem imputar a responsabilidade pela compreensão. Para tanto, tomamos como norte duas questões propostas por Pêcheux e Fuchs (2014) para analisar as condições de produção do discurso relativas às formações imaginárias referentes ao locutor e ao interlocutor: "Quem sou eu para lhe falar assim?" e "Quem é ele para que eu lhe fale assim?"

Ao fazê-lo, temos como ambição colaborar com a reflexão a respeito de um ensino de escrita que produza escritores capazes de trabalhar na partilha de suas ideias da melhor maneira o possível, consideradas as dificuldades naturais envolvidas no ato de escrever.

A obra *Cidades Invisíveis*, de Ítalo Calvino, de onde retiramos todas as nossas epígrafes, permanecerá como pano de fundo para nossa reflexão.

Limites da representação por meio da linguagem: a cisão pessoa-mundo

[...] O viajante anda de um lado para o outro e enche-se de dúvidas: incapaz de distinguir os pontos da cidade, os pontos que ele conserva distintos na mente se confundem.

Ítalo Calvino, 1990, p. 25.

Em 1921, Ludwik Wittgenstein, autor vienense, naturalizado britânico; já apontava, em seu *Tractatus Logico-Philosophicus* (Wittgenstein, 2010), que existe uma cisão irreduzível entre as entidades no mundo e as palavras usadas para denotá-las. Como, no *Tractatus*, a tese central é a de que a relação de denotação faz o vínculo entre a palavra e o mundo, vemos que, para o filósofo, a única possibilidade que temos de apreensão da dita realidade é o “conceito denotativo”, uma palavra ou expressão que tentaria preservar um elemento semântico que desse ao mundo um sentido passível de ser apreendido. A que preço?

Busquemos responder a esta questão com o aforismo 4.002 do *Tractatus*: “A linguagem é um traje que disfarça o pensamento. E, na verdade, de um modo tal que não se pode inferir, da forma exterior do traje foi constituída segundo fins inteiramente diferentes de tornar reconhecível a forma do corpo”.

Vemos, nesse aforismo, uma inversão radical na antiga perspectiva segundo a qual a linguagem seria a expressão do pensamento. Além de não poder expressá-lo, ela seria responsável por uma intencionalidade – não se sabe de quem, ou de que instância – voltada à não percepção do objeto examinado.

Como, ao produzir e partilhar conhecimento, não temos outro recurso a não ser a linguagem, entende-se, então, que, ao redigir os resultados de suas investigações, os pesquisadores se vejam convidados a criar soluções que contornem os impasses incontornáveis da linguagem na busca de partilha com seus semelhantes. Neste texto, exploramos como o elemento cultural pode ter influência sobre os modos como estas soluções são construídas.

Posto isso, no que segue, vamos utilizar do comentário de uma obra literária para aprofundar as dificuldades colocadas pelo fato de sermos falantes: “As cidades e o nome” (Calvino, 1990). Esta aproximação se deve ao seguinte motivo: assim, como na filosofia, Wittgenstein havia se interessado em compreender o alcance representativo das palavras, Calvino escreveu um conto no qual explora, em uma metáfora, o que pode ou não ser representado, imaginária e simbolicamente, por meio da linguagem.

Limites da representação por meio da linguagem escrita: Aglaura como metáfora

[...] a cidade que dizem possui grande parte do que é necessário para existir, enquanto a cidade que existe em seu lugar existe menos.

Ítalo Calvino, 1990, p. 42.

Em *Cidades Invisíveis*, Calvino constrói um narrador, Marco Polo, que se propõe a entreter o imperador Kublai Khan com a descrição dos lugares visitados por ele em suas aventuras.

Assim, o esperado é que a interlocução se estabeleça de modo que Marco seja o parceiro com maior domínio sobre o conhecimento prévio (uma vez que ele é o viajante) e o imperador limite-se a receber as informações apresentadas,

ou no máximo, apresente suas dúvidas. Entretanto, este caráter passivo por parte de quem está construindo conhecimento é questionado por Calvino, quando constrói um interlocutor que participa muito ativamente na reconstrução de aventuras que não viveu.

Examinemos a posição do imperador no excerto que se segue:

Kublai Khan percebera que as cidades de Marco Polo eram todas parecidas, como se a passagem de uma para outra não envolvesse uma viagem, mas uma mera troca de elementos. Agora, para toda cidade que Marco lhe descrevia, a mente do grande Khan partia por conta própria, e, desmontando a cidade pedaço por pedaço, ele a reconstruía de outra maneira, substituindo ingredientes, deslocando-os, invertendo-os.

Marco, entretanto, continuava a referir a sua viagem, mas o imperador deixava de escutá-lo, interrompendo-o:

- De agora em diante, vou descrever as cidades e você verificará se elas realmente existem e se são como eu as imaginei. (Italo Calvino, 1990, p. 29).

Esse diálogo dá a chave de leitura com a qual o leitor de *Cidades Invisíveis* precisa abordar cada um dos contos: elas serão descritas, mas cabe a quem lê reconstruí-las a seu modo. Em “As cidades e o nome” esse aspecto é ainda mais acentuado, pois o tema da narrativa é, justamente, a impossibilidade de apreender, por meio das palavras, a cidade chamada Aglaura.

No conto, o narrador Marco Polo comenta o paradoxo existente entre a cidade que “que cresce sobre o solo” e aquela que “imaginam habitar”. Como leremos no excerto a seguir, o narrador partilha com o leitor suas dificuldades de decidir sua opinião a respeito da cidade e, mesmo, sua desistência de usar palavras para expressar o que sente a respeito de Aglaura: “[...] surge a suspeita de que ali há algo de inconfundível, de raro, talvez até de magnífico; sente-se o desejo de descobrir o que é, mas tudo o que se disse sobre Aglaura até agora aprisiona as palavras e obriga a rir em vez de falar”. (Calvino, 1990, p. 42).

Analisando o excerto, vemos que o narrador está inclinado a atribuir atributos positivos à Aglaura (inconfundível, raro, magnífico), mas mantém-se a uma distância indecisa (suspeita; talvez até). Por meio de uma marca de indeterminação “sente-se”, o narrador atribui a um sujeito anônimo um “desejo de descobrir” o que seria a verdadeira essência da cidade. Finalmente, ele desiste

de usar as palavras, entendendo que o recurso expressivo que lhe resta é o riso, pois Aglaura “obriga a rir em vez de falar”.

Assim, interessou-nos recortar deste conto que o narrador perdeu as palavras ao se ver convidado a encontrar uma solução singular para o impasse de Aglaura em sua diferença enquanto um objeto no mundo, enquanto um nome de cidade e, ainda, enquanto alvo do imaginário de seus habitantes. Preso neste triângulo infernal, manteve-se vítima do olhar social, desde o qual os sentidos são construídos, e não conseguiu descrevê-lo (Riolfi; Barzotto, 2014). Desde o ponto de vista de Wittgenstein (2010) deixou-se lograr pela linguagem, esse traje que disfarça o pensamento.

No que segue, colocaremos essa metáfora que vimos desenvolvendo para trabalhar colocando a nós, leitores, no lugar de Kublai Khan, e, no lugar de Aglaura, um texto a respeito das divergências interculturais entre a escrita acadêmica inglesa, francesa e alemã que aponta para diferenças significativas entre as culturas linguísticas entre os três países (Siepmann, 2006).

Para além da neutralidade da ciência, os diferentes estilos

As cidades também acreditam ser obra da mente ou do acaso, mas nem um nem o outro bastam para sustentar as suas muralhas. De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas.

Ítalo Calvino, 1990, p. 29.

O artigo “Academic Writing and Culture: An Overview of Differences between English, French and German”, que passamos a examinar (Siepmann, 2006) consiste em uma resenha crítica que compreende 46 trabalhos, sendo 02 deles trabalhos anteriores do autor. Dirk Spiemann, seu autor, é docente na Universidade de Osnabrück, na Alemanha. Seu estudo, que se volta à construção de uma visão crítica a respeito das pesquisas a respeito das divergências interculturais entre a escrita acadêmica inglesa, francesa e alemã, permite-nos continuar avançando nossa reflexão a respeito dos limites da representação por meio da linguagem escrita.

Afastando-se de uma concepção universalista segundo a qual a ciência constitui um sistema cultural secundário, separado das línguas primárias (Widdowson, 1979), Siepmann se interroga, primeiramente, a respeito da existência de estilos intelectuais diferentes em comunidades acadêmicas distintas.

Então, apoiando-se no trabalho de Galtung (1981), Siepmann propôs três metáforas para capturar divergências no estilo intelectual entre pesquisadores de comunidades acadêmicas distintas: o *Estilo saxão*; o *Estilo teutônico*; e o *Estilo Gaulês*.

No *estilo saxão*, haveria ênfase na ávida coleta de dados, geralmente, obtida por meio do esforço de um grupo e na sua organização. O texto é construído com estrutura linear, com apresentação da tese, claramente explicitada, depois os argumentos. A responsabilidade pela organização do texto é colocada no autor, que se representa imaginariamente como alguém que sabe mais do assunto do que o leitor. Por esse motivo, no estilo saxão a pessoa que escreve compreende o leitor como sendo alguém para quem é necessário oferecer, de modo explícito, os motivos para ler o texto, construído de tal forma que seja passível de depreender o que é, de fato, importante nele.

No *estilo teutônico*, a maior preocupação é a sustentação de um pensamento dedutivo e a formação de uma teoria, independente da análise de dados. O texto é construído com estrutura espiralada, sendo que a exposição teórica prepara para a tese, trazida só no final da discussão. O autor é visto como sendo alguém que deve dominar a teoria e procure se dirigir aos seus pares, pessoas cujo conhecimento esperado é próximo ao seu. Do leitor, espera-se grande esforço para compreender o conteúdo do texto; tolerância com trocas frequentes de nível hierárquico e participação em uma mesma comunidade discursiva.

Por fim, no *estilo gaulês*, a maior preocupação estaria na arte linguística, ou seja, na clareza e na elegância do estilo da escrita. O texto também apresenta uma estrutura linear, sendo que a organização tese-argumentos pode variar. Tanto o autor pode escolher começar apresentando a tese e depois sustentá-la por meio dos argumentos quanto pode apresentar uma série de argumentos e, a partir deles, construir uma tese. Aqui também a responsabilidade pela organização do texto é colocada no autor, que, do mesmo modo que no estilo saxão, representa-

se imaginariamente como alguém que sabe mais do assunto do que o leitor. Entretanto, os modos como o autor assume suas responsabilidades divergem: por meio da estética ou da retórica, ele visa a escrever um texto que seduza, que leve o leitor junto. Assim, existe, por exemplo, maior cuidado em vincular claramente as partes adjacentes do texto em um mesmo nível hierárquico, cuidando, entre outros aspectos, para que fiquem todas com o mesmo número de palavras aproximadamente.

Para Siepmann, essas diferenças culturais poderiam ser explicadas pelas distinções nos sistemas educacionais de cada cultura. Os cientistas ingleses seriam tão bem-sucedidos em organizar um número tão grande de dados e em expor suas análises em seus textos porque, ao longo de sua escolarização, teriam recebido um treinamento de escrita mais voltado para o leitor do que para a forma ou o conteúdo. Assim, os fundamentos do *estilo saxão* estariam na habilidade de realizar as operações necessárias para incluir o leitor na escrita do texto.

Siepmann afirmou que alunos ingleses recebem esse tipo de treinamento quando, nas aulas de língua e de literatura, precisam escrever, semanalmente, um ou dois ensaios de não menos do que 3000 palavras; lê-los em voz alta em encontros presenciais com o tutor; responder suas perguntas e reagir aos seus comentários e, por fim, considerar a esse encontro na reescrita do texto.

Já os cientistas alemães não seriam tão bem-sucedidos na escrita de textos claros porque, até muito recentemente, estudantes alemães recebiam poucas instruções a respeito da escrita. Estudantes normalmente costumavam escrever seus ensaios de maneira isolada, sem contar com a leitura dos professores durante o trabalho. A posição dos docentes costumava ser a de corrigir um produto pronto, não a de auxiliar os estudantes durante um processo. Ainda, na Alemanha, culturalmente espera-se que, lendo textos acadêmicos, os alunos compreendam o que devem fazer para entendê-los de forma automática. Consequentemente, as pessoas que foram educadas no sistema alemão não privilegiam o trabalho de grupo e tendem a focar sua argumentação na fraqueza dos outros. São autocentrados e mais orientados aos conteúdos (Siepmann, 2006).

Já os cientistas franceses dariam tanta importância para a elegância do estilo da escrita porque, ao longo de sua escolarização, tiveram aulas de redação regidas pelos preceitos da escolástica dialética. Ainda, na França, a conclusão

bem-sucedida de um curso de escrita em nível médio costuma requerer a escrita de um ensaio regido pelos referidos preceitos.

Não querendo aqui entrar na discussão das razões históricas que teriam levado três países europeus a encontrar soluções diversas para o mesmo impasse relativo à dificuldade de ter de escolher algum tipo de renúncia em face à constatação de que, em se tratando da linguagem humana algo sempre falha, o que nos interessa salientar para fechar esta seção é que, em todas as modalidades, houve perdas e ganhos. O que um ganhou em objetividade e lida com dados empíricos, perdeu em beleza e elegância argumentativa. O que outro ganhou em robustez teórica, perdeu em clareza e lida com problemas práticos envolvendo dados da vida real.

Como estaríamos nós nos saindo em nosso país com menos história, e bem menos tradição de pesquisa?

Um estudo de caso: uma leitura de duas produções de pesquisadores do Grupo de Estudos Produção Escrita e Psicanálise - GEPPEP

E mesmo para mim, que gostaria de conservar as duas cidades distintas na mente, não resta alternativa senão falar de uma delas, porque a lembrança da outra, na ausência de palavras para fixá-la, perdeu-se.

Ítalo Calvino, 1990, p. 42.

Por tudo que vimos discutindo até o presente momento, entende-se que faz parte da formação do pesquisador que se forma na área da linguagem compreender os limites de seu campo de atuação e encontrar modos de contorná-los do melhor modo possível. Isso é especialmente importante quando se trata daqueles que se voltam à investigação dos campos da leitura e da escrita, como é o caso dos investigadores do *Grupo de Estudos e Pesquisas Produção Escrita e Psicanálise - GEPPEP*. Em produções anteriores (Riolfi, 2021), já descrevemos, com maior detalhamento, a respeito dos modos de funcionamento deste grupo. Seria esta produção sensível aos limites da representação pela linguagem a ponto de estar buscando saídas para as dificuldades encontradas? Estaríamos próximos de alguns dos estilos resenhados por Siepmann?

Para responder a essas questões, tomamos como objeto de análise dois textos redigidos por pesquisadores que, ao longo do seu doutoramento, estudaram no mesmo lugar e foram orientados pelo mesmo docente. Essa escolha visa eliminar a variável “formação” para explicar as diferenças que eventualmente forem encontradas nos estilos de escrita.

Os textos, em cujos títulos encontram-se a palavra “escrita”, foram publicados em revistas acadêmicas com sistema de revisão por pares. Para não identificar os autores, por questões éticas, na medida do possível para não comprometer a análise, omitiremos alguns dados, em especial seus nomes e as demais referências bibliográficas.

O primeiro foi escrito pelo **autor a**, doutor, professor universitário em universidade pública. Ele tem dupla cidadania (americana e brasileira), tendo feito a totalidade de sua formação acadêmica em universidades públicas paulistas. O segundo foi escrito pela **autora b**, também egressa de universidade pública paulista e professora universitária em universidade pública.

O **autor a** parece compreender a si próprio como quem tem a missão de construir a legibilidade e a clareza. Depreende-se essa sua posição do fato de ele explicar seus motivos, definir termos, acrescentar dados, informar o leitor a respeito de seu contexto de produção e tornar explícitos os procedimentos de análise. O leitor imaginado por ele é alguém que sabe menos do assunto do que o autor. Por esse motivo, o **autor a** assume a tarefa de escrever um texto que inclua o leitor na reflexão; explicitando, claramente, logo no início, qual é a tese do texto, para, depois, buscar sustentá-la por meio de argumentos. Embora, de modo coerente com uma de suas cidadanias, o **autor a** mostre traços que permitiriam alinhar sua produção com o estilo saxão, dada sua preocupação com a forma artística de seu texto, sua produção poderia também ser alinhada ao estilo gaulês.

Já a **autora b** compreende a si mesma como alguém que está em uma posição simétrica com a do leitor, de quem espera maior colaboração. De sua parte, ela espera que ele partilhe a mesma perspectiva ou, ao menos, um vocabulário comum. Também, ela espera dele maior tolerância com transições bruscas e alternâncias não anunciadas de níveis hierárquicos. Em outras palavras, não obstante ser brasileira e ter se formado doutora no estado de São Paulo, a **autora**

b publicou um texto que, caso tivesse sido analisado por Siepmann (2006), poderia ser incluído no grupo de textos representativos do estilo teutônico.

Portanto, a julgar por este estudo de caso, não parece ser possível correlacionar estilo com nacionalidade, ou, mesmo, com país onde o autor empreendeu sua formação de origem.

Considerações finais

A memória é redundante: repete os símbolos para que a cidade comece a existir.

Ítalo Calvino, 1990, p. 17.

Quem sou eu para lhe falar assim? Ao longo do capítulo, percebemos que respostas diferentes serão respondidas para esta questão pelo escritor que, ao depender da educação prévia recebida, se representa em seu texto de modo diverso, assumindo maior ou menor responsabilidade pela legibilidade de seus escritos.

Quem é ele para que eu lhe fale assim? Em uma equação inversamente proporcional, quem se atribui maior responsabilidade imputa ao leitor menor necessidade de colaboração. Ao contrário, quem julga que o leitor precisa trabalhar para responsabilizar-se pela construção dos sentidos, pode eximir-se da labuta necessária para refinar o seu texto.

Assim, cabe ao professor de Língua Portuguesa auxiliar quem escreve encontrar a justa medida entre o dizer demais, empapuçando o leitor com detalhes desnecessários em uma vã ilusão de controle da linguagem e o dizer de menos, imaginando que os sentidos são evidentes, se fazem sozinhos.

É nosso desejo que, em nosso país, possamos construir um quarto estilo, para além daqueles resenhados por Siepmann (2010). Que esse estilo emergente encontre no rigor acadêmico e no esforço de poesia modos de, ao mesmo tempo, assumir e contornar os limites da representação por meio da linguagem.

Referências

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Companhia das Letras, 1990. 1 ed. [Le città invisibili, 1972] Tradução: Diogo Mainardi.

GALTUNG, J. Structure, Culture and Intellectual Style. In: _____. **Social Science Formation**, 20, p. 817-856, 1981.

PÊCHEUX, Michel, FUCHS, Catherine. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise, HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 5. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2014, p.59-158.

SIEPMANN, Dirk. Academic Writing and Culture: An Overview of Differences between English, French and German. **Meta: journal des traducteurs/ Meta: Translators' Journal**, v. 51, n° 1, 2006, p. 131-150. Disponível em <http://id.erudit.org/iderudit/012998ar>. Consulta em 17/06/2024.

RIOLFI, Claudia; BARZOTTO, Valdir Heitor. **Dezescrita**. São Paulo: Editora Paulistana, 2014.

RIOLFI, C. R. Knowledge Production in Study Groups: Desacralizing Relationships and Previous Understanding. In: Filipović, Jelena, Goetz, Greta, Jovanović, Ana S. (Org.). **Teaching and Learning to Co-create**. 1ed. Switzerland: Springer Nature, 2021, v. p. 39-55.

WIDDOWSON, H. G. **Aspects of Language Teaching**. Oxford, Oxford University Press, 1979.

WITTGENSTEIN, Ludwig. (1921) **Tractatus Logico-Philosophicus**. Tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: Edusp, 2010.

CARTOGRAFIA DE UMA CIDADE VISÍVEL:

CONSIDERAÇÕES SOBRE “HISTORIA DE LA LECTURA EN HONDURAS”, DE J. AMAYA BANEAS

Thomas Massao Fairchild¹

Neste trabalho procuro contribuir para a construção de um estado da arte das pesquisas sobre leitura e escrita em Honduras discutindo a obra *Historia de la lectura en Honduras: libros, lectores, bibliotecas, librerías, clase letrada y la nación imaginada. 1876-1930* (doravante *HLH*), de Jorge Alberto Amaya Banegas. Proponho que se interogue o texto acadêmico enquanto evidência do desenvolvimento de dois processos relacionados – o de concatenar o próprio texto que é dado a ler e o de conhecer (ou investigar) o objeto do qual esse texto trata. Pergunto, portanto, de que forma a obra de J. Amaya Banegas nos permite conhecer um pouco sobre o modo como se escreve na universidade hondurenha e, ao mesmo tempo, sobre o modo como, em Honduras, se conta uma história de como Honduras ingressou na “cultura letrada”.

Três perguntas orientam a discussão da obra: a) como a leitura é construída enquanto problema de investigação?; b) como se constituem os dados que embasam a investigação do problema?; c) de que forma os elementos teóricos da pesquisa são mobilizados na discussão dos dados? Procurarei valer-me da metáfora da “cidade” para desenvolver a análise, contrapondo a posição de Ítalo Calvino (1990) - em que ela surge como imagem que esgota as possibilidades do trabalho intelectual sobre um dado - e a de Ángel Rama (1985) - em que surge como matriz de uma ordem simbólica capaz de organizar o real prospectivamente.

1. As cidades e a escrita

Ángel Rama afirma que as primeiras cidades americanas existiam “em sonho”, concebidas como uma utopia no seio da racionalidade europeia, antes de serem efetivamente erguidas sobre o solo do “novo mundo”. Desse modo, não refletiam tanto o passado do colonizador, mas uma visão do futuro que se entrevia para a empresa

¹ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, Professor do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Líder do grupo de pesquisa em Discurso, Sujeito e Ensino (DISSE).

colonial. Rama afasta, assim, a noção de que os colonizadores teriam trazido um modelo urbano pronto que se transpôs para a terra virgem. Também nega o modelo segundo o qual as peculiaridades americanas viriam da mistura de uma matéria bruta envelhecida, de origem europeia, com o frescor das culturas nativas. Em sua perspectiva, havia uma inventividade no seio da própria europeidade do homem renascentista.

Antes de ser uma realidade de ruas, casas e praças, que só podem existir e ainda assim gradualmente, no transcurso do tempo histórico, as cidades emergiam já completas por um parto da inteligência nas normas que a teorizavam, nos atos fundacionais que as estatuíam, nos planos que as desenhavam idealmente, com essa regularidade fatal que espreita aos sonhos da razão e que depararia um princípio que para Thomas More era motivo de glorificação, quando dizia em sua *Utopia* (1516): *'He who knows one of the cities, will know them all, so exactly alike they are, except where the nature of the grounds prevents'*. A mecanicidade dos sonhos da razão fica aqui consignada. (Rama, 1985, p. 29, 32)

Para Rama, há uma íntima relação entre a cidade e o conhecimento das letras – as cidades construídas nas Américas, planejadas, esquadrihadas, numeradas e alinhadas com os pontos cardeais, seriam em primeiro lugar um produto da razão renascentista, da mesma ciência europeia que possibilitou a navegação oceânica. Em certo sentido, a cidade é *escrita* antes de poder ser *lida* – seu marco no pensamento precede a experiência empírica.

A tese de Rama assemelha-se, em alguns aspectos, às conversas imaginadas por Italo Calvino entre Marco Polo e Kublai Kahn (Calvino, 1990). Também ali a cidade surge como imagem totalizadora, metáfora para o problema da experiência. *O que é conhecer um objeto?* – pergunta o Kahn. *Como governar um império que se estende para além das possibilidades de experiência direta, que não pode ser percorrido a cavalo nem visitado pessoalmente no tempo de uma vida?* O mercador veneziano descreve ao imperador as cidades pelas quais passou em suas viagens. Dentro dessa cena-moldura, a metáfora da cidade também se conecta ao signo – uma cidade, para Calvino, é antes de tudo uma descrição, uma narrativa, uma construção da linguagem.

Em diversos pontos da obra, tanto Marco Polo quanto Kublai Kahn, parecem convencer-se de que essa cidade do signo, que existe no espírito ou na razão, substitui a cidade concreta. A certa altura, por exemplo, Marco Polo afirma sempre estar falando de um mesmo lugar:

– Resta uma [cidade] que você jamais menciona.

Marco Polo abaixou a cabeça.

– Veneza – disse o Khan.

Marco sorriu.

– E de que outra cidade imagina que eu estava falando?

O imperador não se afetou.

– No entanto, você nunca citou o seu nome.

E Polo:

– Todas as vezes que descrevo uma cidade digo algo a respeito de Veneza. [...] As margens da memória, uma vez fixadas com palavras, cancelam-se – disse Polo. – Pode ser que eu tenha medo de repentinamente perder Veneza, se falar a respeito dela. Ou pode ser que, falando de outras cidades, já a tenha perdido pouco a pouco. (Calvino, 1990, p. 83)

Escutemos Calvino: cada cidade particular reduz-se a resíduo de uma cidade inicial, que é modelo de apreensão para todas as outras; a própria cidade original torna-se resíduo, reduz-se ao seu próprio traço, desaparece porque se fala dela ou porque se fala de outras cidades. Não há outra cidade (ou experiência) senão essa que está no plano dos signos. Mais adiante, é Kublai Kahn quem encontra um passatempo para inteirar-se das províncias de seu império.

Kublai Khan já não precisava mandar Marco Polo em expedições distantes: detinha-o para jogar intermináveis partidas de xadrez. O conhecimento do império escondia-se no desenho traçado pelos angulosos saltos do cavalo, pelos espaços diagonais que se abrem nas incursões do bispo, pelo passo arrastado e prudente do rei e do humilde peão, pelas alternativas inexoráveis de cada partida. [...] O objetivo de cada partida é um ganho ou uma perda: mas do quê? Qual era a verdadeira aposta? [...] Com o propósito de desmembrar as suas conquistas para reduzi-las à essência, Kublai atingira o extremo da operação: a conquista definitiva, diante da qual os multiformes tesouros do império não passavam de invólucros ilusórios, reduzia-se a uma tessela de madeira polida: o nada... (Calvino, 1990, p. 113).

O tabuleiro de xadrez surge aqui como metáfora do jogo simbólico – não se sabe até que ponto Calvino se refere a Saussure, mas dessa passagem se depreende a mesma tese da distinção entre forma e substância. Calvino diz: não é preciso visitar as cidades porque elas podem ser antevistas por meio de uma combinatória – uma cidade é uma estrutura, e o que há nela a mais do que isso é apenas suporte material². A própria língua se reduz ao nada: não há na língua senão diferenças, e uma casa

² Em outra passagem, seguindo a mesma linha, é Marco Polo quem diz – o que sustenta uma ponte é o arco e não as pedras, mas sem pedras o arco não existe (Calvino, 1990, p. 79).

branca no tabuleiro nada é exceto em relação às casas pretas e brancas que a circundam no espaço do jogo.

Existe, no entanto, uma diferença de direcionalidade entre o pensamento de Rama e o de Calvino. Para este, a cidade do signo é um resíduo da cidade verdadeira. O problema discutido por Calvino é, essencialmente, o do signo como algo que se oferece à interpretação: *dadas as coisas, de que dispõe o homem para conhecê-las?* O homem em *As cidades invisíveis* é um sujeito do pensamento, da percepção, da inteligência. Tanto é que não há ação no livro, exceto os passatempos dos interlocutores enquanto conversam ou o próprio ato de viajar – e este, mais do que uma ação, é um estado, comum aos dois personagens: um constante “ser estrangeiro”. Tanto Marco Polo quanto Kublai Kahn tentam abraçar o mundo pela boca e pelos ouvidos.

Para Rama, pelo contrário, o processo se desenrola na direção inversa. A cidade imaginada não é um resíduo da cidade que se viu, mas projeto de uma cidade ainda não vista. Não se encontra em Rama um mundo pronto sobre o qual os homens possam sentar-se em almofadas e conversar, manipulando dilemas epistemológicos – o que há é um constante fluxo do imaterial para o material. *Dado que se conhecem as coisas de um certo modo, como agem os homens para tornar real e manter esse conhecimento?* A tese da “cidade das letras” tem menos a ver com a ideia de uma restrição de acesso à escrita e muito mais com o aspecto prospectivo do signo – que ele está lá *antes* do real, mesmo já o tendo interpretado. Esta é uma distinção que me parece importante no posicionamento dos dois autores.

Continuemos um pouco mais com Rama. Na sua perspectiva, a manutenção da ordem monárquica na América colonial deve muito a uma “cidade letrada”, isto é, a um conjunto de grupos letrados (poetas, intelectuais, administradores, missionários, jesuítas) que orbitava o cume da pirâmide administrativa, intermediando o projeto metropolitano e a vida colonial. Essa “cidade letrada” sobreviveu a duas grandes provas: os movimentos pela independência das colônias e, em seguida, a chegada da modernidade. A cada vez novos grupos almejavam o poder, novas elites que invariavelmente se apoderaram da escrita como instrumento de sua ascensão e, fazendo isso, reforçaram ou renovaram processos de dominação articulados em torno da letra. Rama põe sob suspeita a relação entre os intelectuais e o poder: quando surgiram as primeiras universidades da América, elas se encarregaram da educação

das elites e as formaram nada menos do que para governar, perpetuando assim a ordem escriturária da sociedade. De forma análoga, na era moderna, o pleito pela autonomia dessas universidades continua sendo luta de um grupo para aceder ao poder mais do que para distribuí-lo equanimemente.

Não agiram de outro modo, em 1918, os jovens rebeldes da Universidade de Córdoba, na Argentina, ao reclamar que fosse autônoma e órgão de condução da sociedade, em uma típica estratégia de ascensão social de um novo setor ou classe que busca alcançar uma instância de poder. A Universidade continuava sendo assim a ponte pela qual se transitava à cidade letrada, como o havia sido no século XIX, quando preparava as equipes do poder, sobretudo ministros e parlamentares, dotando-os agora de um campo operativo mais livre, que lhe permitisse cumprir tanto a função modernizadora como a integradora da sociedade. [...] Mais além das argumentações da reforma universitária cordobesa e da intensa ideologização democrática que desenvolveu, tratou-se de uma substituição de equipes e doutrinas, mas não de um assalto aos princípios que estatuíam a *cidade letrada*, os quais não só se conservaram, mas se fortaleceram ao se redistribuir as forças mediante novas incorporações. (Rama, 1985, p. 84-85)

Um segundo aspecto importante da obra de Rama é sua afirmação da escrita como uma espécie de instituição capaz de produzir e manter sua própria eficácia mesmo quando há transições no poder, mudanças no regime político ou produtivo da sociedade. A escrita, em Rama, não é reflexo ou fruto de relações sociais polêmicas, mas se coloca, de certo modo, numa posição de anterioridade, dando forma a essas relações. É por isso que a escrita, organizada como “cidade”, se mostra extremamente plástica e inventiva em seu conservadorismo – da literatura à legislação, das cortes às universidades, ela não é objeto manipulado por um poder, mas empresta sua forma ao próprio poder.

É concordando com essa posição que, ao ler Calvino, me deparo com uma ambivalência peculiar. Tomemos como exemplo a passagem já citada em que Kublai descobre no jogo de xadrez a fórmula para imaginar qualquer cidade possível. A passagem também me faz lembrar (não sei se a Calvino) a discussão de Lacan (1987) sobre o jogo do par ou ímpar no *Seminário 2*, com a qual o psicanalista elabora sua teoria do simbólico. Assim como o Kahn de Calvino, Lacan, lendo Doyle, afirma – do ponto de vista da estrutura, tanto faz ganhar ou perder uma partida de par-ou-ímpar; o improvável é ganhar ou perder muitas vezes em sequência. A questão que levanto

é saber o quanto a prosa de Calvino tem a ver com uma inscrição teórica. Ler *As cidades invisíveis* consiste em deparar-se com um *enunciado teórico* ou com um enunciado *sobre* a teoria em geral?

Pergunto, em outras palavras, se o livro de Calvino deve ser lido como uma obra que nos pede para duvidar do signo, para entrar com cautela no labirinto que é cada texto, ou se se trata antes de um elogio à hermenêutica literária, um atestado da força dos argumentos alegóricos, um louvor à faculdade de se usar a escrita para expressar o limite, a vacuidade e a mecânica da própria escrita. Tenho dificuldade de encontrar em Calvino sinais de receio – o autor segura firme a sua pena e não duvida de sua prosa, ainda que por meio dela nos diga para duvidar. Para Calvino, é fortuito ou poético que a cidade surja como modelo que a tudo explica – a plasticidade do signo é tomada como matéria-prima, não como problema. De Ángel Rama tiramos uma lição inversa. O fato de a cidade nos servir tão bem como modelo para a experiência, e particularmente para o trabalho intelectual, não é nada fortuito, ainda que poético – isso requer um trabalho constante. Ao eleger a cidade como símbolo do ser, o que faz Calvino senão consagrar a escritura como porta de acesso privilegiada ao âmago do homem?

2. Um país por escrito

Jorge Amaya Banegas é nosso Marco Polo. Lendo-o, somos Kublai Kahn. Ingrata postura: colocamo-nos de partida como imperadores de um mundo em que mal chegamos a botar os pés. Resta avançar com cautela, avisados pelas lições que tiramos da seção anterior.

Começo fazendo um resumo do livro, ao qual me referirei como *HLH*. O estudo dedica-se a analisar a “história da leitura” em Honduras no período de 1876 a 1930, embora faça também muitas considerações sobre o período anterior (colônia e pós-independência). Divide-se em quatro principais capítulos, além de outras seções curtas (dedicatória, apresentação, introdução, conclusão) e um conjunto de anexos que totaliza 27 páginas.

O primeiro capítulo dedica-se à apresentação das bases teóricas do estudo. O autor faz uma breve resenha de obras de Lucien Febvre, Henri-Jean Martin e Roger Chariter. Deste último autor, Amaya Banegas retém duas ideias centrais: a) de história da leitura como sendo “no solamente la historia del uso, distribución, lugares y

significados de dichas lecturas en una sociedad, sino [de] los modos en que los lectores [...] ‘aprehendían, manejaban y se apropiaban de los significados o textos puestos en los libros’.” (Chartier, 1994 apud Amaya Banegas, 2009, p. 25); e b) o par de categorias leitura solitária / leitura em público, que é utilizado diretamente no quarto capítulo.

A seguir, Amaya Banegas retoma alguns estudos de história da leitura na América Latina (México, Chile, Equador, Argentina), na América Central (segundo o autor, Costa Rica é o país onde mais se desenvolveram estudos desse tipo) e, por fim, em Honduras. Nessa revisão, pode-se notar que os autores latino-americanos são mencionados à maneira de um “estado da arte”, servindo como exemplos de estudos filiados à mesma linha ou dedicados ao mesmo tema, e não como obras cujo conteúdo modifique as posições teóricas tomadas dos autores europeus apresentados no início do capítulo – à exceção de Ángel Rama, de quem se fazem algumas considerações sobre o conceito de “cidade letrada” que, aliás, me inspiraram a retomá-lo na primeira parte deste texto.

O segundo capítulo revisa a situação da leitura em Honduras anteriormente ao período que é foco do estudo. O capítulo trata inicialmente dos anos da colônia (1600-1821), que se inicia com a chegada dos primeiros exploradores espanhóis e se encerra com os movimentos de independência na América Central. Aprende-se que, durante esse período, Honduras fez parte da Capitanía General de Guatemala; segundo o autor, a circulação de livros era então muito restrita, praticamente se limitando a bibliotecas particulares pertencentes a membros da elite ilustrada. Amaya Banegas diz-nos que havia somente um colégio na província de Honduras, situado em Comayagua, de modo que era comum que os hondurenhos das classes abastadas completassem os estudos na Universidade San Carlos Borromeo, na Guatemala. Também os primeiros livros escritos por hondurenhos foram publicados fora do país (na Guatemala, no México ou no Peru) – tanto a imprensa quanto a universidade só chegaram a Honduras no período pós-independência. Boa parte do capítulo é dedicada à apresentação de fontes por meio das quais o autor procura reconstituir os acervos da época e estabelecer marcos como quem foi o primeiro hondurenho a escrever ou a publicar um livro. Amaya Banegas sintetiza a situação desse período afirmando que as leituras eram escassas e majoritariamente de cunho religioso.

Ainda no segundo capítulo, o autor faz algumas considerações sobre a leitura nas primeiras décadas pós-independência – período em que Honduras foi anexada

ao Império Mexicano (1821-1823), em seguida fez parte da República Federal de Centroamérica (1824-1839), e finalmente tornou-se estado independente. O autor aponta que, nesse período, a quantidade e variedade de livros em circulação aumentou significativamente; o teor das leituras também se modificou com a difusão de obras seculares. Dois marcos importantes apontados por Amaya Banegas foram a instalação da imprensa nacional, em 1828, “traída a instancias del general Morazán, quien la compra em Guatemala por 1,000 pesos a Santiago Machado” (2009, p. 46), e a fundação da Universidade, em 1847. Outros fatores apontados são a compra de livros escolares pelo governo e o surgimento das primeiras livrarias no país.

O terceiro capítulo dedica-se a apresentar a situação da leitura no período de maior interesse do estudo. O *terminus a quo* (1876) é o ano em que se implementou a chamada Reforma Liberal, no governo do presidente Marco Aurelio Soto; o *terminus ad quem* (1930) é o ano em que teve início a ditadura de Tiburcio Carías Andino. Amaya Banegas sustenta que, nesse período, houve um grande incremento das leituras em Honduras, impulsionado por fatores decorrentes da reforma operada pelo governo nacional, como a reorganização da universidade e a transição do modelo escolástico para o modelo positivista; a formação de uma “classe letrada” que, segundo se depreende, esteve ligada ao nascimento do jornalismo hondurenho e próxima ao governo central; a criação de revistas e jornais variados; a fundação da biblioteca e do arquivo nacionais; a multiplicação das livrarias; o florescimento de uma vida cultural que envolvia concursos literários, tertúlias, jograis, saraus etc. O capítulo apresenta uma grande variedade de dados ilustrativos desses diversos fatores, como transcrições de discursos de personalidades políticas, uma relação de obras adotadas nas escolas hondurenhas, um quadro com os números anuais de visitantes à Biblioteca Nacional etc.

O quarto capítulo, por fim, dedica-se a uma discussão baseada nas categorias de leitura solitária / leitura em público de Roger Chartier. Trata-se de um estudo mais minucioso da formação leitora de dois intelectuais hondurenhos que foram “leitores solitários” – Juan Ramón Molina e Froylan Turcios – e de uma situação de “leitura em público” que eram os serões na casa do escritor Marco Antonio Rosa. Sobre o poeta Molina, Amaya Banegas: a) procura estabelecer que livros teria lido, com base nos autores que citou em sua obra; b) discute seu pensamento sobre a “mestiçagem hondurenha”, influenciado por um modernismo europocêntrico; c) discute as

“sensações” causadas pela leitura no poeta, a partir de depoimentos e comentários encontrados em sua obra; e) comenta a postura do poeta como crítico a outros escritores hondurenhos. Em relação a Froylan Turcios: a) discute sua infância como leitor ávido, com base sobretudo em relatos do próprio poeta; b) comenta suas principais influências literárias (autores românticos americanos e europeus); c) comenta sua atividade como livreiro e a relaciona a sua formação leitora e sua atividade como escritor; d) discute a posição do poeta em relação às leituras que considerava “vulgares” e o que chama de “relação fetichista” que Turcios mantinha com os livros. Finalmente, com relação à categoria da leitura em público, o autor expõe de forma mais breve como se davam as reuniões na casa de Marco Antonio Rosa, nas quais familiares, amigos e aliados políticos se reuniam para ler principalmente jornais; a reconstituição dessas sessões é feita sobretudo por meio de uma obra do próprio Rosa que, de acordo com o título (*La Tegucigalpa de mis primeros años*), suponho tratar-se de um texto autobiográfico.

O capítulo encerra-se com as conclusões do estudo, nas quais Amaya Banegas recapitula o percurso da obra e comenta sobre a necessidade de estudos sobre a história da leitura nas etapas subsequentes da história de Honduras.

A fim de organizar os comentários à obra, retomo na sequência as três perguntas que indiquei no início, uma por uma.

a. Como a leitura é construída enquanto problema de investigação?

O autor pergunta-se pela história da leitura em Honduras, afiliando-se principalmente à concepção de R. Chartier, vinculada aos estudos culturais. Trata-se, portanto, de um conceito de leitura que abrange tanto a circulação dos livros quanto as formas de compreensão dos textos contidos neles. Até certo ponto, o procedimento do autor é bastante semelhante ao de Chartier, que tece suas reflexões de cunho “cultural” sobre um levantamento minucioso de fontes históricas. Amaya Banegas parece deter-se mais nessa etapa – o segundo e o terceiro capítulo da obra dedicam-se fundamentalmente à compilação, organização e apresentação de dados concretos sobre a presença do livro em Honduras, e apenas o quarto capítulo dedica-se ao modo de interpretar ou compreender os textos, às práticas cotidianas ou pessoais de leitura etc. Em alguns momentos, especialmente nos capítulos 2 e 3, o foco do estudo recai mais sobre a escrita, a produção e a circulação de livros do que sobre a leitura – os

dados dizem respeito, diretamente, à atividade da imprensa, à compra de livros, à produção dos escritores nacionais.

Parece-me, portanto, que a obra procura dar conta de diferentes problemas de investigação: a) estabelecer uma cronologia fundadora da escrita hondurenha (quem foi o primeiro hondurenho a escrever um livro, quem foi o primeiro hondurenho a publicar um livro, qual foi o primeiro livro publicado em Honduras etc.); b) estabelecer marcos para uma estimativa da circulação de livros (quantidade de volumes em bibliotecas e acervos públicos e privados, catálogos e listas de doações etc.); c) estabelecer uma “hagiologia” das letras hondurenhas (ao nomear os poetas que estavam em determinado evento, as obras publicadas por determinado escritor etc.); d) relacionar fatos específicos da história do livro ao contexto histórico mais amplo (a imprensa trazida por Morazán etc.) ou a um contexto de uma história das ideias (influência positivista, o romantismo na literatura etc.).

Em suma, trata-se de uma obra minuciosa que procura realizar diversas tarefas necessárias para se construir o objeto proposto no início – uma história “cultural” da leitura em Honduras. Pela própria natureza das fontes usadas pelo autor, trata-se mais de uma história da classe letrada hondurenha do que uma história das leituras populares – como a que se vê em Chartier (1988), a respeito da “literatura de cordel” (*bibliothèque bleue*), ou em Ginzburg (1987), a respeito de Menocchio. Não é claro em que medida isso resulta de um recorte voluntário do autor, de um limite imposto pela natureza das fontes ou da inscrição ideológica daquele que escolheu as fontes a serem pesquisadas. É fato, no entanto, que as únicas menções às leituras das classes “não letradas” são comentários passageiros sem sustentação em dados.

b. Como se constituem os dados que embasam a investigação

Tentarei dar uma ideia das fontes manejadas por Amaya Banegas apontando aquelas que me parecem ter sido suas fontes primárias (consultadas diretamente) e as que consistem em fontes secundárias (citadas através de outras fontes). Não procurei quantificar as referências nem esgotar sua descrição, atendo-me às principais. Dentre as fontes primárias encontram-se obras contemporâneas de historiografia; catálogos de museus; obras historiográficas e literárias da época estudada; obras (auto)biográficas de escritores e personalidades da época estudada;

textos de jornais e leis da época em estudo, consultados em arquivos; fotografias e retratos indicados como sendo do arquivo do autor. Dentre as fontes secundárias, há descrições e relatos da época citados através de outros textos historiográficos; catálogos e listas de doações ou compras de livros; discursos e outras falas proferidas em ocasiões consideradas marcos cronológicos, como a inauguração da Biblioteca Nacional ou concursos literários; fotografias, estampas e pinturas retratando pessoas ou locais referidos no texto (algumas sem fonte indicada). Os anexos do livro incluem uma relação de obras doadas à Biblioteca Nacional desde sua fundação até o ano de 1906; o conto “La campana del reloj”, apontado como uma das primeiras obras da literatura nacional; o “Hino a Gutenberg” composto por Froylan Turcios; imagens das capas de alguns dos livros e revistas citados no estudo; fotografias e pinturas retratando personalidades e localidades referidas pelo autor. Não há uma explicação explícita sobre o critério de seleção desses anexos. Dentre eles, apenas algumas fotos e reproduções de capas de livros constam como pertencendo ao arquivo do autor; as demais são reproduções de material disponível em outras publicações, como a *Revista del Archivo y de la Biblioteca Nacional* e a *Revista de la Universidad*. Parece-me, pois, que se trata de material ilustrativo de algumas das passagens ou marcos considerados importantes pelo autor na história das letras hondurenhas.

Dentre as diversas fontes manejadas por Amaya Banegas, as que são mais frequentemente citadas são obras de historiografia, ao menos conforme se pode inferir de seus títulos, datas e locais de publicação (são textos publicados em periódicos, com datas recentes, fora do período estudado). Desse modo, parte do trabalho consiste em uma pesquisa teórica e não arquivística. Por outro lado, salvo a obra de Rafael Heliodoro del Valle (*Historia de la cultura hondureña*), as demais referências do autor não parecem colocar as informações que trazem num panorama histórico ou atribuir um sentido ao seu conjunto – são obras que tratam especificamente da vida de indivíduos, da história de instituições específicas etc. Pode-se dizer que a construção dessas fontes em dados que compõem uma “história da leitura” é de responsabilidade do autor.

c. Que elementos teóricos são mobilizados na análise desse problema?

A maior parte da discussão empreendida por Amaya Banegas em *HLH* é orientada pelos próprios dados históricos e não pelo desenvolvimento de conceitos

específicos. Pode-se reconhecer o movimento interpretativo do autor sobre essas inúmeras fontes em pelo menos duas proposições que estruturam o teor de *HLH*: a) a periodização da história da leitura no país; e b) a maneira como o autor reúne as informações de que dispõe e estabelece relações entre elas, construindo categorias para explicar os “grandes movimentos” históricos do período estudado. Assim, pode-se dizer que são teses do autor: a) que o período de 1876-1930 corresponde ao ingresso de Honduras na modernidade, sendo o marco inicial da cultura letrada nesse país (já que, nos períodos anteriores, identifica-se a presença de livros apenas em relação a algumas figuras individualizadas); b) a instauração desse processo se deve à Reforma Liberal e outros processos que a acompanharam em Honduras. Embora boa parte do texto consista na exposição descritiva ou narrativa de fatos da época, apresentados por meio de fontes primárias ou secundárias, a forma como essa exposição é organizada cronologicamente e “fatorialmente” (por meio de categorias como “a fundação da Biblioteca Nacional”, “a reforma da universidade”, “a formação de uma classe letrada em Tegucigalpa” etc.) parece ser inédita e resultar do trabalho do autor sobre seu *corpus*.

As categorias de leitura solitária e leitura em público, nas quais se identifica uma filiação teórica mais explícita, não são operativas no conjunto da obra. Nos capítulos 2 e 3, elas são indiferentes por conta da própria natureza dos dados – na maior parte do tempo o autor está discorrendo acerca da formação de acervos, da circulação de livros ou da atividade de escritores, de modo que não entra em questão a forma como esses textos eram lidos pelos hondurenhos. No capítulo 4, em que as categorias de Chartier são explicitamente acionadas, elas surgem como elemento anterior aos dados – vale dizer, o autor procura em suas fontes dados que *exemplifiquem* a leitura solitária e a leitura em público em Honduras.

Há também momentos esparsos em toda a obra nos quais se reconhecem tomadas de posição do autor, como nas passagens a seguir:

- (1) La mayoría de estos historiadores publicaron ensayos y obras históricas en las que plasmaron episodios que ensalzaban la historia colonial y las gestas independentistas, relegando el glorioso pasado indígena de los mayas **y desde luego ocultando la participación de los negros en los procesos históricos del país**. Esta historiografía, naturalmente, contribuyó a divulgar la idea de que la historia nacional había sido protagonizada solamente por héroes criollos o mestizos,

minimizando la contribución de las etnias en la historia hondureña. (HLH, p. 121)

- (2) En esta cita Turcios exhibe la **típica actitud** de los escritores modernistas, que se **autoproclamaron una casta de espíritu alto y refinado, superior al resto de la sociedad**, y aspiraban [...] suplantar la 'aristocracia del dinero' por la 'aristocracia del talento'. (HLH, p. 145)

Em (1), tem-se um exemplo de um comentário passageiro do autor sobre um dado específico. A participação de negros e indígenas na história do país é comentada localmente, mas não constitui uma pergunta com base na qual o autor se debruça sobre a análise do *corpus* como um todo. Em (2), por outro lado, o autor opina a respeito da postura de Froylan Turcios de um modo que acaba se tornando um eixo para a interpretação longitudinal dos dados sobre este escritor (a quem Amaya Banegas dedica parte do capítulo 4 como exemplo de um “leitor solitário”).

Pode-se dizer que a leitura que Amaya Banegas faz de seu *corpus* recebe uma influência maior da noção de “cidade letrada”, comentada no primeiro capítulo, do que da história cultural de Chartier propriamente dita – ainda que Chartier seja mencionado como inspiração teórica e A. Rama não volte a ser citado fora do capítulo inicial. O panorama que Amaya Banegas desenha ao longo dos três capítulos “historiográficos” de *HLH* articula-se, basicamente, em torno da ideia de que em Honduras existiram grupos que se alternaram no poder, mas que mantiveram relativamente intacto um investimento na instalação de um aparelho escriturário (administrativo, jurídico, escolar) – primeiramente a Igreja Católica; em seguida as lideranças revolucionárias, encabeçadas por Francisco Morazán; por fim os republicanos liberais, na figura do presidente Soto e de Ramón Rosa. Todo o cenário minuciosamente descrito pelo autor da Tegucigalpa da virada do século XIX para o XX é tingida pela imagem dos “círculos concêntricos” de que fala Ángel Rama – vemos os poetas frequentando cafés na capital, declamando suas líricas em eventos nos salões nobres; vemos uma *intelligentsia* que vai à barbearia com a classe política empoderada; vemos bibliófilos voltando-se à Espanha e à Europa para comprar livros; vemos escritores viajando ao estrangeiro em busca de modelos literários para seus primeiros ensaios *criollos*.

É verdade, no entanto, que o foco, como já dito, recai muito mais nos círculos interiores dessa cidade escriturária, na intimidade da camada dirigente que era amante das letras e que, por isso mesmo, deixou inúmeros registros escritos de sua passagem. As fontes de Amaya Banegas são, elas mesmas, elementos da “cidade letrada”, de

modo que prestam um testemunho do ponto de vista das elites ilustradas ou das instituições que mantinham registros escritos de seu funcionamento (por exemplo, regulamentos, catálogos, discursos etc.). Esse testemunho é às vezes criticado pelo autor, mas continua sendo o ponto de vista por meio do qual se encontra uma história da leitura em Honduras. Quando as leituras populares são mencionadas, o autor limita-se a fazer um comentário anedótico, de cunho especulativo, como a seguir:

(3) [...] hay que puntualizar que todavía en este tiempo la práctica de la lectura era más común en dicha clase letrada y en las clases acomodadas de la ciudad de Tegucigalpa, aunque **ya ciertamente** las clases medias y bajas comenzaban a retomar en su vida cotidiana la rutina de la lectura para instruirse, informarse o simplemente como diversión. (HLH, p. 123)

Parece-me que o fato de o autor fazer várias vezes comentários parecidos indica que ele mesmo percebe aí um ponto inconcluso da obra. Por outro lado, há também passagens em que a posição do autor parece identificar-se a esse olhar “letrado” – é o caso, por exemplo, ao apresentar a figura de Froylan Turcios como a de um leitor improvável.

(4) Es interesante advertir que su pasión [de Froylan Turcios] por la lectura comenzó en su infancia y es **más sorprendente aún** porque su primera formación literaria la desarrolló en su natal Juticalpa, una región que **naturalmente** presentaba desventajas frente a la ‘letrada’ Tegucigalpa en cuanto a la dotación de libros y lecturas. (HLH, p. 138)

A figura do leitor espontâneo, que por conta própria desenvolve uma pulsão pelos livros e os busca mesmo onde são escassos, é uma imagem pertencente aos próprios relatos de Turcios, uma *persona* que ele mesmo constrói em sua biografia – os dados mostram que não é tão surpreendente que ele fosse um leitor desde a infância, já que morava numa casa onde havia livros, tinha uma irmã mais velha que lia para ele e pôde contar com acesso a diferentes acervos, alguns dos quais privados. O autor não destaca esses dados para construir uma análise “externa” da formação leitora do poeta. Muito embora avalie como “fetichista” a relação de Turcios com os livros, bem como critique sua postura “aristocrática”, não lhe ocorre que a figura de uma criança que se torna leitora “contra todas as probabilidades” seja um argumento que recobre uma origem menos poética – tudo indica que Turcios teria vindo de uma família abastada.

Parece, assim, que a posição de Amaya Banegas oscila: embora em alguns momentos se manifeste crítico a posturas que considera conservadoras, colocando-se numa posição opinativa em relação aos dados, em outros seu tom se aproxima do de suas fontes e sua apreciação parece coincidir com o olhar “bibliocêntrico” que é alvo de suas próprias ressalvas. Há uma série de passagens, por exemplo, em que se pode perceber uma apreciação judicativa do autor sobre suas fontes, sem que os critérios orientadores desse juízo sejam apresentados como parte do processo de investigação histórica. É o que exemplifico abaixo.

(5) A pesar del predominio de la literatura religiosa, Centroamérica y Honduras aportaron **unos cuantos literatos que bien pueden compararse con destacados escritores de América y Europa** de la época. (HLH, p. 37)

(6) Vale añadir que Molina había hecho **una impresionante y atenta** lectura de los grandes pensadores especulativos europeos como Nietzsche y Schopenhauer [...]. (HLH, p. 129)

(7) ¿De dónde le nació a Turcios su pasión por la lectura y la creación literaria? Esta interrogante nos la responde él mismo en sus **famosas Memorias, quizá una de las mejores prosas escritas en toda la historia de la literatura hondureña**. (HLH, p. 138)

É em torno desse ponto que construo meu último argumento a respeito de *HLH*. De maneira semelhante ao que apontei sobre o Calvino de *As cidades invisíveis*, parece-me que a obra de Amaya Banegas, a despeito do amplo trabalho teórico e arquivístico que a sustenta, é ambivalente em suas posições: ora se trata de um trabalho que, inspirado em Rama, mira com suspeita as classes letradas de Honduras, fascinadas pelo estrangeiro, usando a letra escrita como instrumento de afirmação de seu próprio mérito para governar, até mesmo para inventar a nação; ora se trata de um trabalho que, amando as letras hondurenhas com a mesma paixão, louva as conquistas de seu círculo literário, procura nelas algum indício da “nação imaginária” sem a qual talvez se estivesse em situação pior.

Não me é fácil censurar alguém por exaltar o próprio de seu país. Me parece que essa ambivalência deve ser considerada um mérito – o ponto em que está a vida do trabalho, porque não se fecha. Deixar de procurar o que é próprio e louvável em Honduras talvez fosse a última forma de render-se ao estrangeirismo.

Referências

AMAYA BANEGAS, Jorge Alberto. **Historia de la lectura en Honduras**: libros, lectores, bibliotecas, librerías, clase letrada y la nación imaginada. 1876-1930. Tegucigalpa: Sistema Editorial Universitario SEU-UPNFM, 2009.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Tradução de Diogo Mainardi. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1988.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. Trad. de Maria Betânia Amoroso e José Paulo Paes (poemas). São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

LACAN, Jacques. **O seminário. Livro 2** – o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Tradução de Marie Christine Lasnik Penot; com a colaboração de Antonio Luiz Quinet de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

RAMA, Angel. **A cidade das letras**. Tradução de Emir Sader. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COMO FUTUROS PROFESSORES CITAM?

MOVIMENTOS DE ESCRITA EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Emari Andrade¹

O grande legado que uma formação centrada nos fenômenos da linguagem pode deixar para alguém é tornar essa pessoa sensível, curiosa e criteriosa para o mundo que está à sua volta, para os textos que lê, para as produções orais e escritas com as quais, diariamente, se depara. A linguagem, nessa concepção, especificamente no que se refere à formação de professores, não é um instrumento na formação, no sentido técnico da palavra, mas é a própria matéria-prima de constituição de um sujeito que, longe das amarras da realidade empírica, pode se reinventar e deixar os caminhos conhecidos, para, assim, se sentir convocado a ousar a ensinar (Freire, 2019) com responsabilidade subjetiva (Riolfi, 2015).

Aprender a falar significa aprender a usar palavras, não a produzi-las, conforme afirmou Rossi-Landi (1965, p. 78), em uma das passagens em que o autor italiano distingue um uso mecanicista da linguagem (como atividade), daquele que ajuda a criar, ancorar e manter algo: o trabalho humano. A partir dessa distinção, este capítulo toma como objeto o trabalho específico com a palavra que é exigido por aquele que está se formando como professor no momento de citar as palavras de outros para inscrever-se como autor de um relatório de estágio.

Nessa perspectiva, entendemos que o objetivo de uma formação é proporcionar ao futuro professor oportunidades para que ele aprenda a usar as palavras a partir de um projeto enunciativo que lhe seja próprio. O texto se insere dentro do Projeto de Pesquisa “Intervenções de terceiros em textos: efeitos na formação do professor de língua materna”, desenvolvido junto ao Programa de Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté - Unitau. Nossa contribuição, neste capítulo, é investigar o tramado linguístico-textual feito por quem escreve para incluir no texto as vozes de autores lidos.

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Professora da Universidade de Taubaté, onde atua na graduação (nas disciplinas Leitura e Escrita / Leitura e Produção de Textos) e no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada. Contato: andrade.emari84@gmail.com

Entendemos que existe no texto acadêmico um necessário movimento de errância do texto (Riolfi; Barzotto, 2019), no sentido de entrelaçar os vários textos lidos. Sem esse movimento, teríamos um texto organizado por deslizamento dos restos metonímicos do discurso do outro (Riolfi, Magalhães, 2007), sem configurar-se como uma construção metafórica, ou seja, sem a existência de um trabalho que cause transformação em quem o faz.

Assim, buscamos, neste capítulo, responder ao seguinte questionamento: Que recursos linguístico-discursivos são utilizados por futuros professores para integrar as vozes de autores à trama do seu texto? Nosso objetivo, portanto, é analisar os modos de citação feitos por futuros professores, em seus relatórios de estágio e ensaios, depreendendo os movimentos feitos por eles para a tessitura da escrita acadêmica.

Partimos da hipótese segundo a qual a citação, na escrita acadêmica, é entendida como trabalho quando aquele que escreve faz uma delicada trama textual que inclui tanto a voz do outro quanto consegue manter uma distância dessa voz externa. Trata-se dos dois traços considerados por Possenti (2002, p. 113) como indicadores de autoria: “Pode-se dizer provavelmente que alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: dar voz a outros e manter distância em relação ao próprio texto”.

Essas ações são compatíveis com a ideia de Compagnon (2007), para quem a citação exige um “trabalho”, uma vez que quem cita algo precisa fazer um esforço para incorporar um “corpo estranho” ao seu texto. Na visão do autor, a citação “marca uma leitura” (p. 9). Trata-se de um trabalho intenso para retirar do seu ato de enunciação (por exemplo, do texto lido), algo que seja transformado em outra coisa.

A escrita e a formação de professores

Entendemos que uma formação universitária que visa à docência, dependendo do modo como for conduzida e vivenciada, pode levar quem dela se beneficia a sofrer uma transformação no modo como se relaciona com sua palavra, com o saber e, conseqüentemente, com a carreira docente que, no caso do professor de português, toma como objeto de ensino o trabalho com a linguagem.

Essa transformação pode levar alguém a sair de uma posição na qual o sujeito se coloca no mundo “[...] como se fosse o protagonista de uma tragédia escrita por terceiros e sobre a qual não tem qualquer poder de alterar o curso de ação” (Riolfi,

2014, p. 180), para uma na qual pode ter maior liberdade pessoal na administração de sua relação com o saber, com suas palavras e com aquelas que lhe são dirigidas, por exemplo, dos autores da área, dos gestores da escola, daqueles a quem ensina. A pessoa, nessa lógica, passa a ter sede de vida, tornando-se agente de sua construção e de sua carreira. Consequentemente, passa a trabalhar para transmitir essa vida para aqueles a quem assume a responsabilidade de ensinar.

Essa mudança, no entanto, não ocorre de maneira automática. Exige um trabalho ativo de observação, elaboração, curiosidade intelectual que desestabilize os significantes sobre os quais professor em formação se ancorava, seja em relação à escola, ao ensino da disciplina que vai lecionar ou à própria carreira docente.

Nesse sentido, ancoramos nosso trabalho em autores como Riolfi (2003); Barzotto e Eufrasio (2008); Fairchild (2009, 2010) e Pietri (2019) que defendem a escrita com um poderoso “dispositivo pedagógico”, justamente porque exige esse trabalho reflexivo com a linguagem. Os autores postulam que, em qualquer área do conhecimento, a escrita é um elemento central na formação universitária, porque permite, àquele que está em formação, fazer um trabalho específico de retroação sobre seu próprio escrito e, sendo sensível aos efeitos de linguagem sobre o corpo, pode, ao trabalhar o próprio texto, descobrir algo a respeito de si que cause transformação subjetiva (Riolfi, 2003; 2015).

Nesse contexto, analisar os modos como os futuros professores citam ganha relevo. Isso porque pode-se depreender em que medida o futuro professor mantém a distância necessária entre o que leu e aquilo que, a partir do lido, pode ser usado como elemento construtivo do seu texto.

No caso específico dos registros que o aluno da licenciatura em Letras faz das práticas didáticas que observa, entendemos que ao construir linguisticamente um texto que integre a experiência como estagiário em sala de aula com as leituras feitas ao longo do curso, o professor em formação marca uma forma de se inscrever como sujeito. Tal forma pode ser lida pelo docente responsável pelas disciplinas relacionadas à formação do professor de português e ser tomada como objeto de reflexão em sala e como forma de ensino da escrita.

Nessa reflexão, estamos considerando a existência de uma relação intrínseca entre escrita, pesquisa e a formação do professor. Assim, compartilhamos uma concepção de escrita, tal como sustentada por Barzotto e Riolfi (2011, p. 09), vinculada

“[...] à sua compreensão como registro de marcas do sujeito pelo depósito no papel de conhecimento ou de dados produzidos ou em produção; como trabalho com, da e sobre a escrita”. Nessa perspectiva, defendemos que é por meio do trabalho de pesquisa e de enfrentamento com as palavras que o sujeito se forma como pesquisador e como professor.

Assim, a escrita não é entendida como atividade mecânica, mas como um trabalho que possibilita ao graduando se constituir como professor e pesquisador da linguagem. Inspiramo-nos na postulação de Riolfi (2015), que justifica o destaque dado à escrita, no contexto de formação de professores, devido ao fato de que, dada a natureza do trabalho com a linguagem que a escrita exige, permite a reflexão a respeito da realidade escolar vivenciada, do trabalho com a linguagem, bem como da própria postura do aluno em formação frente a essa realidade.

Diferente das outras operações que se pode realizar com a linguagem, por exemplo, o falar, a escrita requer um trabalho intenso por parte de quem decide compartilhar uma experiência por meio dela (Riolfi, 2003). A autora explicou que: a) há um cerne de não saber que envolve tanto aquilo que já se convencionou como verdade dentro do discurso pedagógico quanto o ato de escrever em si; e b) construir um estilo singular ao escrever relaciona-se com a “tentativa de dizer justamente o que se pode ler daquilo que não se sabe de si, daquilo que, por ser único a cada qual, não é facilmente compartilhável com os semelhantes” (Riolfi, 2003, p. 47).

Na obra *A língua espraçada* (2015), Riolfi responde que são três os agentes desse trabalho, não excludentes entre si, referidos a três tempos da relação do sujeito com a escrita. O primeiro agente é a pessoa que trabalha para inscrever as marcas gráficas em uma dada superfície, por exemplo, um papel. O segundo é a própria escrita que, tendo sido depositada na superfície, “trabalha no sujeito que se deixa atravessar por ela, fazendo com que ele mude de posição com relação ao texto (próprio ou de terceiros) e possa, a partir do distanciamento conquistado em um terceiro tempo, exercer um trabalho de reflexão a respeito do texto” (p. 140). Já o terceiro agente é o caso “das pessoas em quem esse processo ocorre durante a escrita de versões do seu próprio texto”. Nesse caso, essas pessoas passam a trabalhar para, deliberadamente, efetuar operações discursivas ou textuais para a construção de uma ficcionalização por meio da qual o processo de construção do texto escrito fica escondido e velado para o leitor (Riolfi, 2015, p. 140).

Partindo, portanto, dessas concepções, vamos analisar os dados para investigar os recursos linguístico-discursivos que são utilizados por futuros professores para integrar as vozes de autores à trama do seu texto.

Como futuros professores citam?

Os textos que analisamos neste trabalho foram retirados de um banco de dados que começou a ser montado por ocasião da realização do projeto de pesquisa *A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento*². No caso das instituições brasileiras, durante pouco mais de dois anos foi reunido um acervo de mais de 1.600 trabalhos do tipo relatório de estágio, produzidos entre 2003 e 2017.

Desse *corpus*, selecionamos três relatórios de estágio escritos por alunos de Universidades Públicas de três estados: Minas Gerais, São Paulo e Pará. A distância geográfica entre eles foi um dos critérios de seleção; no intuito de investigar se haveria diferenças ou similaridades entre os modos de citação de alunos que estudavam em diferentes universidades

O primeiro relatório (R1) foi produzido por um aluno da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Tem 11 páginas (mais anexos) e tematiza a Escrita no ensino médio. O segundo (R2), de um estudante da Universidade Federal do Pará, tem 69 páginas que discorrem acerca do tema “Concepções de linguagem e ensino”. Já o terceiro (R3) é de um aluno da Universidade de São Paulo que, em 102 páginas mais anexos, discute “O livro didático nas aulas de LP”.

Inspirados em trabalhos como o de Santos (2016), a primeira análise que fizemos foi quantitativa, separando o modo como as menções aos autores são feitas nesses trabalhos. O autor recupera três modos de como alguém pode fazer o trabalho de citação nos textos. 1) por meio da reformulação, quando se textualiza a menção do autor, por exemplo, por meio de uma paráfrase e/ou introdução de verbos *dicendi*; 2) por meio da citação direta, quando se insere *ipsis literis* um trecho do texto do autor no texto (é o caso de quando se abrem aspas e se copiam e colam literalmente as palavras do autor), e 3) por meio da evocação, quando “o fragmento passa a constituir,

² CHAMADA UNIVERSAL MCTI/CNPQ Nº 14/2014, coordenado por Thomas Massao Fairchild, da Universidade Federal do Pará.

sob a forma de uma intertextualidade constitutiva, implícita, o discurso do autor da citação ou da escrita da pesquisa que acolheu a citação”. (Santos, 2016, p. 209). Esse terceiro tipo ocorre quando no texto se insere um nome de autor, sem a introdução de marcas de um discurso reportado.

Nesta primeira análise, chegamos aos dados sistematizados na tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Como as menções aos autores são feitas?

Relatório	Reformulação	Evocação	Citação	Total
1	0	0	1 - 100%	1
2	4 = 16,6%	13 = 54,2%	7 = 29,2	24
3	15 = 51,8	10 = 34,5	4 = 13,7	29

Fonte: elaboração da autora a partir da leitura de Santos (2016)

Tais números mostram que, diferentemente das conclusões apresentadas por pesquisadores brasileiros e franceses (Santos, 2016), que descobriram que em textos de pesquisadores experientes predomina a evocação enquanto nos de estudantes de graduação predomina a citação, os futuros professores não rechaçam a citação por evocação. Ao contrário, indicam certo equilíbrio nos modos como as citações são feitas, com exceção do relatório 1, que se vale exclusivamente da citação literal. Os outros dois relatórios, no entanto, relevam que os futuros professores não apenas copiam e colam as palavras do outro, mas se valem da reformulação e da evocação para sustentar seus pontos de vista.

Ao traçar um recorte de pesquisa dos últimos 40 anos, o percurso histórico-epistemológico dos estudos de citação no Brasil, Silveira e Caregnato (2017) constaram que a predominância do enfoque teórico normativo nesse tipo de trabalho é evidente. Trata-se de trabalhos que avaliam se uma citação foi inserida corretamente ou não desde o ponto de vista de uma das “normas” de referências bibliográficas. Por exemplo, se os autores sabem usar as normas, como indicar nome do autor, data da publicação, número de páginas, além de referenciar corretamente de acordo com as agências normativas, tais como a APA ou ABNT. Não foi o nosso olhar neste trabalho.

Por essa razão, para nós, somente nomear como os futuros professores citam traz poucas consequências para pensar a relação daquele que escreve com o conhecimento. Para além de saber quais os tipos de citação, interessa-nos saber como cada uma delas se tece na construção dos textos dos futuros professores.

Assim, passamos à segunda parte da análise: estudar os recursos linguístico-discursivos utilizados por futuros professores para integrar as vozes de autores à trama do seu texto.

Como os futuros professores integram os autores aos seus textos?

A partir da leitura qualitativa dos dados, foi possível agrupar em seis categorias os modos por meio dos quais os futuros professores integram outras vozes ao trabalho desenvolvido. Mesmo sem nos determos minuciosamente em cada excerto, listaremos cada um deles, a fim de o leitor visualizar os modos como as citações foram feitas.

1. Explicitação de contexto de produção (obra e autor de origem)

01	Para a realização desta pesquisa, nos ancoramos na visão sócio-histórica
02	da linguagem a partir dos pressupostos de Bakhtin/Volochinov (1992),
03	além de autores brasileiros que seguem esta vertente como Travaglia
04	(1996), Geraldi (1997), Zanini (1999), entre outros. (R 2)

Trata-se de formulações textuais em que os futuros professores, ao trazerem as palavras de autores consagrados da área, conseguem inseri-los dentro de uma tradição dos estudos da linguagem, hierarquizando-os dentro da área de referência. Esse recurso indica um percurso interessante de leitura, dando a ver uma seleção, diferenciação e categorização dos autores incluídos no escopo do trabalho.

2. Inclusão por meio da modalização em discurso segundo³

01	Segundo João Wanderley Geraldi (2003), quando analisamos o processo
02	interlocutivo, precisamos considerar "três eixos que merecem explicitação:
03	a historicidade da linguagem, o sujeito e suas atividades linguísticas e o
04	contexto social das interações verbais". (R1)

³ Trata-se do modo mais simples e mais direto para o enunciador mostrar que não é responsável por um determinado discurso: apenas indica que está se apoiando em um texto alheio. Para isso, o enunciador vale-se de determinadas marcas linguísticas, como os operadores que indicam conformidade, tais como: Para o autor, segundo o autor, de acordo com o autor etc.

Trata-se dos casos em que o futuro professor incorpora a voz do outro a partir de uma conjunção conformativa (linha 1). No exemplo, além do discurso segundo, introduz-se uma citação direta do autor citado, compondo a sequência sintática do relatório. Especificamente, a voz do autor foi trazida como recurso de autoridade para a análise que seria feita no texto.

3. Caracterização do trabalho do autor citado

01	Carmagnani lista as vantagens das apostilas sobre os LDs, algumas
02	delas destacadas abaixo: (R3)

Outro modo de citação dos autores refere-se não somente à introdução dos *verbos dicendi*, tais como afirmar, dizer, sustentar etc.; ou discurso segundo, mas à caracterização das ações feitas pelo autor no texto. No exemplo acima, Carmagnani “lista as vantagens”. Em outros, “o autor contrapõe”, “questiona”, “debate”.

4. Construção a partir de restos metonímicos de autores

01	A concepção supracitada está relacionada ao objetivismo abstrato,
02	orientação do pensamento filosófico-linguístico, na qual Bakhtin/
03	Volochinov (2010) salienta que nela predomina o sistema das
04	formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. A aula/atividade
05	que relacionamos a essa concepção evidenciou o uso dessas formas
06	inclusive o uso do livro didático, que se tornou norteador das aulas
07	de língua portuguesa (característico dessa época) e é a partir disso
08	que Zanini (1999) a define como as “décadas dos modelos”. (R 2)

01	Zanini (1999) classifica essa vertente como “A década dos modelos”.
----	---

01	Vimos que pouco foi cobrado dos alunos e Zanini (1999)
02	classifica essa concepção como “A década dos modelos”.

Os três exemplos, retirados do mesmo relatório, apontam a dificuldade do futuro professor de ler o autor de referência, no caso, Zanini, e construir o seu relatório fazendo a hierarquização e categorização necessária, para diferenciar os dados que analisa dos dados analisados pelo autor citado. Do modo como foi redigido, entende-

se que Zanini (1999) classificaria como “A década de modelos” três situações diferentes vivenciadas no estágio, dando a entender que o próprio Zanini estaria fazendo alusão à experiência do estagiário. Ou seja, o autor do relatório entende uma parte fragmentada do autor citado e a reproduz em seu relatório.

5. Construção metafórica que inclui diferentes autores na argumentação

01	A universalização do LD a partir do PNLD transformou significativamente
02	o mercado editorial brasileiro. Segundo Mantovani (1999: 20), os investi-
03	mentos no PNLD transformaram-no no maior programa de LD do mundo.
04	Para o mercado editorial, o LD se tornou um “lucrativo produto de merca-
05	do” (MANTOVANI, 1999:29) [...]. Rojo & Batista (2003) tratam da de-
06	pendência da indústria editorial [...]. Outro estudo, feito por Maria José
07	Coracini (1999:7), aponta que o LD representa [...]. (R3)

Diferentemente da construção feita com fragmentos isolados de autores, sem a devida contextualização, o excerto acima mostra que, em 07 linhas, o futuro professor construiu sua argumentação a partir de três trabalhos, colocando-os em favor do seu projeto enunciativo, qual seja: mostrar como o livro didático, a partir do PNLD, se tornou uma fonte de lucro para o mercado brasileiro.

6. Construção metafórica que implica a trama entre autores e a voz de quem escreve o trabalho

01	Ainda a respeito das aulas 5-6, escrevi no Diário que os recursos
02	tecnológicos que os alunos tinham em mãos poderiam ser melhor aprovei-
03	tados pela escola. O problema é que, continuando com a metodologia des-
04	crita até agora, os MP4, celulares e computadores seriam também transfor-
05	mados em LDs, pois “não usar o livro didático não resolve o problema,
06	já que a sua organização, os princípios que o norteiam, a imagem de aluno
07	que veiculam já estão incorporados no professor (Coracini, 1999:23). (R3)

Nesse trecho, percebe-se como o futuro professor defende seu ponto de vista e consegue articular o trabalho teórico com o desenvolvimento do seu tema de

pesquisa. Para além do olhar normativo ou da polarização a respeito do uso do livro didático nas aulas, consegue inserir a sua voz no trabalho, argumentando a partir das vivências do estágio.

Considerações finais

Concordamos com Rossi-Landi (1985, p. 66), ao afirmar: “para que o homem se forme é necessário que o trabalhado se insira entre a necessidade e a satisfação e a imediatez se rompa”. Assim, entendemos que no âmbito da formação de professores, é necessário um trabalho constante com a linguagem, para que o futuro professor não somente use nomes de autores ou conceitos como acessórios, mas que aprenda a “usar as palavras” dentro de um projeto enunciativo próprio, articulando com a sua realidade e os desafios enfrentados ao longo do estágio.

Ao analisarmos os modos de citação feitos por futuros professores, vimos um trabalho de trama entre a reflexão advinda do estágio e as vozes de autores da área. Muitas vezes, essa trama se deu de maneira fragmentada. Outras, no entanto, já indicam um trabalho do futuro professor de apropriação do conceito para a articulação em seu texto. Para nós, esse esforço para administrar e incluir essas diferentes vozes marca uma forma de se inscrever como sujeito. Por essa razão, a escrita de relatórios ou ensaios a respeito do estágio são essenciais para quem está se formando professor de língua materna.

Essa inscrição como sujeito pode ser feita de duas maneiras, como indicaram os trabalhos analisados: ora sendo mais subserviente à palavra do outro; quando o estagiário adere sem questionar às palavras dos autores clássicos da área, ora mantendo-se uma distância que permite ao futuro professor também pôr algo de si nos textos que escreve.

Ao finalizar este capítulo, nosso desejo é o de que cada futuro professor, nesse arranjo de citações, possa compor um tramado que lhe permita colocar a sua palavra em ação, enquanto agente da construção de sua carreira.

Referências

- BARZOTTO, Valdir; EUFRASIO, Daniela. O relatório de estágio como manifestação do perfil profissional em Letras. **Revista de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**, 2008. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/~lalec/revistamelp/numeros/numero03/artigo_barzotto_eufrasio.htm>.
- BARZOTTO, Valdir Heitor; RIOLFI, Claudia Rosa. **Inferno da Escrita**: produção escrita e psicanálise. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- FAIRCHILD, T. M. O professor no espelho. Refletindo sobre a Leitura de um Relatório de Estágio na Graduação em Letras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, volume 10 número 1, 1, 2010.
- FAIRCHILD, T. M. Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, p. 495-507, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. Martins Fontes, São Paulo, 1995.
- PIETRI, Emerson. A função da escrita na formação inicial de professores: a tradição e a inovação no ensino de língua portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 673-694, 2019.
- RIOLFI, Claudia Rosa. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. Leitura. **Teoria & Prática**. Revista da Associação de Leitura do Brasil. Unicamp, Campinas, volume 40, Jan/Jul, p. 47-51, 2003.
- RIOLFI, C. R.; MAGALHAES, M. de M. M. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 13, n. 24, p. 98-121, jun. 2008.
- RIOLFI, C. R. O presente perpétuo e suas facetas no ensino de línguas. In: CORACINI; Maria José; CARMAGNANI, Anna Maria G. (Orgs.). **Mídia, exclusão e ensino**: dilemas e desafios na contemporaneidade. Campinas: Pontes, 2014, v. 1, p. 179-194.
- RIOLFI, Claudia Rosa. **A Língua Espreada**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- RIOLFI, C., & BARZOTTO, V. H. (Orgs.). **Leituras errantes**. Paulistana, 2019.
- ROSSI-LANDI, F. **A linguagem como trabalho e como mercado**: uma teoria da produção e da alienação linguísticas. São Paulo: DIFEL, 1985.
- SANTOS, Cosme. A prática da citação na universidade. As referências à informação científica em trabalhos acadêmicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 55.1, Campinas, Unicamp, p. 199-229, jan./abril. 2016.

O QUE OS DISCURSOS DE GRADUANDOS E PÓS-GRADUANDOS INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ DIZEM SOBRE SUAS TRAJETÓRIAS NA UNIVERSIDADE

Adilson Crepalde¹

Nosso corpo é uma escrita, uma signifeitura que resulta de uma ininterrupta e conflituosa busca por sentidos.
Adilson Crepalde

Considerações iniciais

Muitos indígenas guarani e kaiowá têm conseguido terminar o Ensino Médio, adquirindo condições para pleitear vagas nas universidades públicas e privadas do Mato Grosso do Sul. O direito a cotas de vagas e cursos específicos para indígenas também têm propiciado a entrada dessa população no mundo acadêmico. Muito embora muitos alunos indígenas desses grupos étnicos não tenham conseguido terminar os cursos de graduação, outros têm alcançado seus objetivos e continuado seus estudos em nível de mestrado e doutorado.

A vinda desses alunos para o mundo acadêmico coloca em contato modos de ser, de pensar e de representar diferentes, e essas diferenças colocam problemas a serem pensados. Na universidade, os estudantes indígenas tentam adaptar-se a esse contexto, o que implica adequar-se ao tempo, ao espaço, aos compromissos e a comportamentos determinados. Essa adequação requer mudanças, o que acarreta desdobramentos que acabam tornando o processo de inserção, muitas vezes, conflituoso. Dentre essas adaptações, destaca-se a luta dos estudantes indígenas pela incorporação do modo de pensar e representar da universidade, pois não se escreve de qualquer maneira em nenhuma formação discursiva, e a formação discursiva da universidade impõe impiedosamente suas regras, estabelecendo um caminho a ser trilhado.

¹ Graduado em Letras, Tradutor/Intérprete pela Universidade Ibero-Americana, mestre em História pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pós-doutor em Letras pela Universidade de São Paulo. Atua como professor de Estágio em Língua Inglesa na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e pesquisador sobre processos de construção de sentido e sobre as culturas e línguas guarani e kaiowá. Contato: adilsoncrepa@gmail.com.

No contexto universitário, os alunos indígenas esforçam-se para assimilar o modo acadêmico de ser a partir de suas culturas. Decorre, dessa situação, um contato entre duas formações discursivas que se excluem, se completam, se influenciam e se transformam, deixando marcas na linguagem e cicatrizes nos corpos-textos dos que ousam fazer essa travessia. Objetivamos, neste trabalho, refletir sobre esse *oguada*, essa caminhada, tomando como base os discursos desses indígenas sobre suas trajetórias e sobre seus movimentos na universidade. Para realizar esse objetivo, foram analisados discursos coletados por meio de conversas realizadas com cinco mestres da região de dourados e com cinco graduandos durante orientações de seus trabalhos de conclusão de curso no curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS.

A análise desse *corpus* aponta para um processo complexo que exige grande esforço de adaptação por parte dos alunos indígenas que, embora critiquem a forma como a escrita e o conhecimento acadêmicos lhes são ensinados, incorporam parte dessa forma de escrita e acabam criando um jeito de escrever e falar que caracteriza o grupo dos *letraos*, categoria indígena que abarca aqueles que passam pela universidade. Esses são marcados pelo poder de fazer *omoñe'ẽ kua tia*, fazer o papel falar, pelo poder de *hai*, escrever, traçar no papel os rizomas poéticos e interculturais que se formam em suas mentes, no balé das contradições. Para chegarmos a esse entendimento, foram mobilizados conceitos de diferentes disciplinas de diferentes áreas do conhecimento, com destaque para conceitos desenvolvidos na Análise do Discurso (AD) fundamentada no pensamento de Pêcheux, para conceitos desenvolvidos no âmbito da Linguística Cognitiva (LC), para reflexões realizadas acerca do imaginário e para as explicações que os próprios indígenas têm dado sobre o contato entre eles e os *karai* (não indígenas) elaborados e pensados na quentura das interações no território universitário.

Conceitos norteadores

O conceito de metáfora utilizado neste trabalho vem do âmbito da LC (Kövecses, 2005), um conceito que encerra a ideia de metáfora, não apenas como figura de linguagem, mas como um modelo cognitivo que permite relacionar criativamente as propriedades de dois ou mais domínios. Tal relação varia de cultura para cultura,

dependendo da experiência socioambiental e intersubjetivas dos grupos sociais. Os diferentes sentidos evocados por essas metáforas marcam a diferença entre esses grupos e deixam ver o funcionamento de imaginários operando premissas e valores que permeiam o processo de construção de um nós, de um espaço de pertença.

O conceito de formação discursiva deriva das reflexões realizadas por Pêcheux (1997) e diz respeito aos modos específicos de falar e escrever que determinam os discursos dos indivíduos que se filiam às formações discursivas e imaginadas para alcançarem o *status* de sujeito. Esses discursos são determinados por ideologias em movimento que orientam as práticas sociais que, por sua vez, reforçam as premissas, os valores e os conhecimentos que norteiam a relações inter e intra formações discursivas.

Nesse sentido, pensamos o contexto dos Guarani e dos Kaiowá em um complexo de formações discursivas, um todo composto por variadas formações discursivas e imaginadas. Muito embora uma formação discursiva caracteriza-se pelo que se pode dizer, pela maneira como se deve dizer e pelos métodos que legitimem os conhecimentos que circulam no seu interior, são espaços relacionais dinâmicos com fronteiras fluidas por onde circulam símbolos linguísticos e não linguísticos. Isso leva a constantes mudanças tanto nas formações como no complexo, uma dinâmica que possibilita o surgimento de outras formas de dizer desencadeadas pelo jogo político que move essa dinâmica.

A possibilidade de interação dentro das formações discursivas e entre elas se dá a partir de conhecimentos comuns, o que, em AD, denomina-se interdiscurso, um espaço para articulação de diferenças nos diálogos possíveis. Acerca dessa possibilidade interpretativa, valemo-nos, também, do conceito de corporificação e das reflexões realizadas no âmbito da LC que partem do pressuposto de que, embora as culturas e línguas sejam marcadas pelas diferenças elaboradas no contato social e com o meio ambiente, todas as culturas e línguas são elaboradas com base em modelos cognitivos universais.

Em nosso entender, essas reflexões ajudam a compreender as diferenças e semelhanças entre culturas e línguas, sobretudo quando se trata de estabelecer comparações com culturas indígenas. As diferenças, nessa perspectiva, decorrem das relações com o meio, à medida que os grupos sociais vão buscando em seus devires soluções práticas e sentidos para suas experiências em diferentes condições ambientais e diferentes maneiras de se tecer as relações sociais. Isso gera a

possibilidade de interpretação entre as diferentes maneiras de perceber, pensar e representar o real. Nesse sentido, entendemos que o conceito de corporificação e interdiscurso podem ajudar a compreender o que significam possibilidades interpretativas, ainda que entendamos que exista sempre uma impossibilidade de tradução total, ficando sempre a equivocação à espreita. (Viveiro de Castro, 2018).

A universidade, neste trabalho, é pensada como uma formação discursiva no sentido que, embora abarque diferentes correntes teóricas, diferentes modos de expressão, caracteriza-se por uma maneira de escrever e elaborar o conhecimento que a distingue como um espaço relacional específico, com um modo de funcionamento diferente em relação a outros.

O conceito de imaginário coletivo é aplicado com base nas considerações de Pesavento (1995), quando faz importantes reflexões, embasada em pensadores de diferentes campos do saber, tais como Durand, Bachelard, Moscovici e outros. Os trabalhos de Durand (2012) completam as considerações de Pesavento (1995) e nos possibilitam aplicar o conceito de imagem, utilizado neste trabalho, como um conjunto de informações sobre determinado domínio. Entendemos que, embora o conceito de imagem englobe aspectos do processo de construção de sentido evocados pelo conceito de representação (Moscovici, 2007), amplia essa ideia. O conceito de imagem remete aos efeitos das relações sociais no processo de construção de identidade e pertencimento no processo de construção de sentido que estão contidos na ideia de representação, mas também remete ao trabalho do imaginário, enquanto recurso cognitivo que possibilita arranjos semânticos na construção das mais variadas justificativas para os problemas suscitados na existência humana, o que envolve a busca de respostas concretas, mas também imaginárias sobre o real. O conceito de imagem engloba o processo socio-histórico da evolução humana, chamando a atenção para o trabalho do imaginário como um fenômeno coletivo no processo de construção de sentido. Nessa linha de raciocínio, valemo-nos das reflexões de Milner (2012) que pensa o imaginário como algo extremamente dinâmico e instável movido por forças inconscientes que permeiam o processo, constituído por estratégias e táticas políticas criativamente elaboradas em um processo inacabado e angustiante.

Minha cabeça dói

“Minha cabeça dói”, disse-me um indígena kaiowá, quando lhe perguntei sobre as razões de sua desistência do curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, ainda no primeiro semestre do curso. Ele explicou-me que todo mundo pensava que ele falava português do jeito dos *karai* (não indígenas), mas que, na verdade, a língua do *karai* não era tão “lisa” pra ele, e que, quando ficava ouvindo português por horas seguidas, sua cabeça lhe doía. Doía também quando tentava pensar na ordem que os professores ensinavam, e doía mais quando tinha de escrever na “reta” da linha da língua portuguesa. No final, ele disse que lhe doía a alma quando tinha de ficar muito tempo sem convívio dos seus familiares (*pehengue*, seus pedaços, as partes que o compõem), longe do seu *tekoha*².

Interpretei a fala do aluno com base nos conhecimentos que adquiri ao longo dos últimos 12 anos, fazendo pesquisa bibliográfica e etnográfica sobre as línguas e as culturas guarani e kaiowá. Como base nesses estudos, interpretei a metáfora da dor de cabeça forçando a linguagem, levando em consideração as palavras que o estudante havia escolhido tanto em português como em *avañe’ẽ* e o contexto em que foram enunciadas.

O fato de eu falar um pouco *avañe’ẽ*³ e de ter lhe oferecido uma escuta sem pressa abriu caminho para que ele falasse sobre sua “dor de cabeça”, pois aprendi, ao longo dos anos de estudos, que a conversa entre os indígenas guarani e kaiowá e os *karai* é sempre atravessada de cuidados, inclusive quando se fazem pesquisas etnográficas. Não se trata apenas de limites linguísticos e culturais, mas também táticas de interação.

O convívio com os não indígenas tem lhes ensinado que há vários interesses em jogo nesse contato; aprenderam a fazer a etnografia dos *karai* e, aos poucos,

² A expressão *tekoha*, neste trabalho, não se refere apenas ao espaço no qual os Guarani e os Kaiowá vivem, como tem sido comumente definida. Utilizamos a expressão *tekoha* para evocar a imagem de um espaço-tempo, uma poética que se levanta no e com o meio ambiente.

³ Utilizamos a expressão *avañe’ẽ*, composta por *ava*, indígena guarani e kaiowá, e *ñe’ẽ*, língua, para nos referirmos convenientemente a ambas as línguas guarani e kaiowá. Usamos tal expressão por entendermos que abarca as diferenças e semelhanças entre esses grupos étnicos e suas línguas, bem como as influências que essas línguas exercem uma sobre a outra, em decorrência das relações sociopolíticas entre esses grupos étnicos. A expressão remete também a origem de ambas as línguas que pertencem ao tronco linguístico tupi-guarani e que apresentam semelhas entre elas.

avaliam o que pode ou não ser dito. Aprenderam a distinguir com quem podem falar mais abertamente ou não.

A confiança depositada em mim possibilitou que ele elaborasse significativas metáforas guarani-kaiowá⁴ para descrever suas dificuldades em permanecer na universidade e para adquirir o jeito de falar e escrever da universidade. Muito embora a metáfora, enquanto recurso cognitivo, não seja um privilégio dos Guarani e dos Kaiowá, sendo uma maneira de comunicar e pensar utilizada inclusive na fala e na escrita universitárias, as metáforas guarani e kaiowá são construções elaboradas no contexto de um modo de ser e devem ser interpretadas dentro desses contextos, marcados por um jeito de perceber, de pensar e representar. São metáforas culturais que permitem refletir sobre um jeito de ser no mundo (Kövecses, 2005).

A conversa com o referido aluno e minha participação no Grupo de Estudo e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP - no qual muito se discutiu acerca da elaboração do conhecimento e da escrita acadêmica, bem como sobre a divulgação do conhecimento científico - levaram-me a pensar acerca de como a fala de estudantes indígenas guarani e kaiowá sobre suas trajetórias na universidade podiam levantar questões sobre esse processo. Dessa maneira, neste trabalho, reflito a respeito dessas questões analisando as conversas com alunos guarani e kaiowá que passaram e ainda passam pelo processo da “dor de cabeça”.

Yvy poty

Todas as conversas com os participantes da pesquisa foram marcadas por metáforas guarani e kaiowá. Entre elas, a metáfora “Somos *yvy poty*”, enunciada por um dos participantes, com título de mestre e doutorando, enquanto falava de sua trajetória. Essa metáfora não é apenas uma bela figura de linguagem quando se pensa no contexto guarani-kaiowá, ela evoca um modo de ser e representar e como são construídos os laços de um imaginário coletivo. Essa, como as outras metáforas que foram trazidas durante as falas, tais como “Nosso farmácia é ali, no mata” e “Sou a Macabéa na universidade” - esta última enunciada por uma acadêmica indígena ao falar de sua trajetória logo após ter lido *a Hora da Estrela* de Clarice Lispector,

⁴ O hífen da expressão guarani-kaiowá remete aos pontos comuns entre essas tradições. O hífen evoca os movimentos de atração e de separação entre esses grupos étnicos.

completam-se, formando uma rede simbólica por meio da qual se pode pensar a respeito da maneira de elaborar sentidos.

Nessas metáforas, estão contidas as sabedorias que atravessaram séculos e que hoje incorporam elementos que transitam nas fronteiras das culturas. Essas metáforas dizem acerca da possibilidade de uma escrita, de uma maneira de organizar signos e ler signos inscritos em suportes corpo, chão, madeiras, folhas, sementes e, atualmente, no papel.

As metáforas dos dias de hoje falam também por meio de signos arbitrários cravados no *kuatia* (papel), e de uma situação de interculturalidade, um espaço relacional em que modos de ser, de pensar e de representar chocam-se e se misturam, uma mesclagem (*jopora*) de modos de pensar, de línguas, de elementos de diferentes culturas e de jeitos de aprender. Operam tanto com a semântica da semelhança (Foucault, 1999), buscando estabelecer relações de continuidade entre os signos e as coisas e, ao mesmo tempo, operar com signos arbitrários que tentam organizar no papel. Categorizam os elementos segundo a ordem das coisas no mundo guarani-kaioiwá e, ao mesmo tempo, tentam organizá-los em conjuntos lógico-matemáticos determinados pelas propriedades dos elementos que classificam como manda o ritual da universidade.

No imaginário guarani-kaioiwá, tudo fala, inclusive o papel, por isso quando vão ler dizem *omoñe'ẽ kuatia* (fazer o papel falar). O mundo é um grande texto no qual, plantas, flores, aves, rios, fogo comunicam e comunicam-se e são seres e símbolos a um só tempo que contêm uma contraparte sobrenatural. Esses seres estão organizados numa sintaxe marcada menos pela linearidade e mais pelo rizoma (Deleuze; Guattari, 2011).

No caso da metáfora das flores, seres humanos e flores são filhos da terra, e a terra é a fonte de tudo, inclusive do *Kuatia* (papel), o suporte por meio do qual, nos dias de hoje, se amplia o grande texto-cultura. As flores representam a cultura, o cultivo e o cuidado para fazerem-se flor e tornarem-se guarani e/ou kaioiwá. Assim criam imagens da delicadeza do desabrochar da vida. *Sem a cultura os guarani e os kaioiwá são apenas caruncho da terra*. Essa outra metáfora, que segundo um dos participantes da pesquisa foi elaborada por um sábio kaioiwá, ajuda a compreender a metáfora das flores. Caruncho é o que não viceja, o que não passa pelo processo de vir a ser. O que garante o florescimento dos Guarani e dos kaioiwá é a cultura: seus

cantos, seus jeitos de se moverem no mundo e em suas línguas. É preciso florescer, subir para *yvaga* (céu) onde estão os ancestrais definidos como seres “fininhos” leves, florescidos, tornados em *guyra*, expressão que literalmente significa pássaro, mas metaforicamente alma - uma alma que veio do céu para terra, mas que retornará.

Os ancestrais estão lá para guiar esse retorno – comentou o mesmo participante, que disse que seguia os ensinamentos dos sábios e sábias de sua cultura. Explicou ele, com base nesses ensinamentos, que todos deviam falar *avañe'ẽ*, porque os ancestrais não falam português, e, sem a língua, não poderão encontrar o caminho de volta. A língua é o insumo que não os deixa ficar caruncho da terra, e os mais velhos lutam por ela, criando metáforas para alertar os mais novos sobre o perigo de se entregar aos encantos das culturas e das línguas do *karai*, num gesto de nobre resistência.

O fato de os sábios dizerem que a língua vem do céu pode ser interpretado como um pensamento transcendental, ou até como influência do cristianismo, mas no contexto das culturas guarani e kaiowá, as palavras vêm do céu - da mesma maneira que vêm as sementes e os seres humanos-, e precisam germinar e se levantar (*apu'ã*). Na ideia de *apu'ã*, está contido o trabalho do cultivo, pois a semente em si não basta. Para os sábios, o *apu'ã* se dá na relação com a terra, a Mãe-terra, que nutre a semente, mas precisa ser respeitada e cuidada como uma mãe, e a língua é o espaço onde ficam as palavras a serem germinadas, utilizadas de maneira adequada e sábia.

Essas metáforas, fora do contexto das culturas guarani e kaiowá, podem ser interpretadas somente como linguagem figurativa, mas dizem sobre o que esses povos aprenderam a perceber como mais relevante, falam da maneira de categorizar as coisas do mundo, falam da compreensão de como as coisas são e como se relacionam, falam, enfim, de uma racionalidade, de uma epistemologia, de uma maneira de elaborar sentido e representá-lo.

A escrita no *kuatia* tem sido alvo de intensa discussão entre os próprios indígenas, pois o *kuatia* pode falar em várias línguas, como *avañe'ẽ* e português. A escrita dessas línguas tem suscitado longas discussões que envolve mais velhos, jovens, professores, crianças e adolescentes indígenas. Gostam de falar sobre as línguas e brincar com a interferência que as línguas exercem entre si. Criam possibilidades expressivas com as duas línguas, fazendo misturas de sons, de morfemas, de sintaxes etc., tanto na escrita quanto na fala. Criam metáforas comparando o contato das línguas como guerras e lutas: *Nosso língua está sendo machucada*.

Durante as conversas, foram dados exemplos de frases que os estudantes ouvem em seu dia a dia e expressões coletadas por nós em trabalhos anteriores, como *iduroterei* (é muito difícil), *eguardamina* (guarde, por favor). Essas frases são exemplos do que os indígenas têm chamado de *jopara* (mistura, mesclagem). Combinam palavras da *avañe'ẽ* e do português e empregam palavras da língua portuguesa acomodadas segundo o sistema linguístico da *avañe'ẽ*. Em *iduroterei*, por exemplo, o “i”, nesse caso, funciona como morfema que indica a terceira pessoa do singular e substitui o verbo ser, mas que exerce outras funções na sintaxe da língua Kaiowá (Chamorro, 2023). A aglutinação desse morfema e do advérbio de intensidade *terei* à palavra “duro”, com sentido de difícil, forma a frase *iduroteri* (é muito difícil), frase que demonstra a relação que fazem entre dois sistemas linguísticos diferentes e que usam para se referir ao processo de escrita. Segundo eles, *hia* (escrever) tanto em português como em *avañe'ẽ* tem sido um grande desafio. E os participantes apresentaram várias explicações sobre essa dificuldade. A interpretação das metáforas acima bem como a adaptação de empréstimos ao sistema morfossintático das línguas guarani e kaiowá são exemplos da situação de interculturalidade que os estudantes guarani e kaiowá levam para as universidades.

O que as falas sobre a trajetória nos dizem

Todos os participantes da pesquisa fizeram alusão à dificuldade em escrever textos em português e em *avañe'ẽ* e deram várias explicações sobre isso. Sugeriram que essa dificuldade pode ser decorrente do fato de fazerem parte de uma tradição oral, em que os conhecimentos são elaborados de maneira prática e são transmitidos oralmente por meio de técnicas de ensino que envolvem atividades práticas cotidianas. Disseram, também, que a dificuldade pode ser atribuída ao processo de aprendizagem de português, pois, embora tivessem sido alfabetizados em português e tivessem tido aulas de português tanto no Ensino Fundamental como no Médio, destacaram que os métodos de ensino de português não levam em consideração a realidade dos alunos indígenas. Segundo eles, poucos professores *karai*, inclusive na universidade, procuram saber sobre suas culturas, línguas e entender a situação de interculturalidade em que se encontram o que, segundo eles, acaba dificultando a aprendizagem da escrita e da maneira *karai* de produzir conhecimento.

Em relação à forma textual no contexto universitário, segundo eles, os professores orientadores vão, aos poucos, fazendo “apagamentos” para deixar o texto parecido com o texto acadêmico, tanto em relação à organização textual como na escrita da língua portuguesa. Todavia, mesmo que sejam apagados, os rastros da escrita dos indígenas guarani e kaiowá permanecem de alguma maneira.

Os textos analisados mostram a marcação do plural sem concordância entre substantivos, adjetivos e determinantes, uso do artigo masculino com nomes femininos, emprego da terceira pessoa do singular em vez da terceira do plural, ordem sintática, emprego de preposições e conjunções em desacordo com as regras padrões de regência verbal e nominal. Todavia, as maiores dificuldades encontram-se nas diferenças semânticas, na falta de correspondência em termos de sentido entre as línguas guarani e kaiowá e a língua portuguesa.

Por outro lado, os textos mostram que assimilam com facilidade conceitos relativos à interculturalidade, à identidades construídas no entrelugar de culturas (Bhabha, 1998), e outros conceitos que dizem sobre a relação entre culturas. Os textos mostram que compreendem fenômenos culturais e linguísticos, como o fenômeno do bilinguismo dinâmico (Garcia; Wei, 2014) e de variações linguísticas com muita facilidade. Fizeram alusão a textos acadêmicos, citação de autores e uso de conceitos teóricos para justificar as mesclagens que emergem do contexto em que vivem. Nas explicações orais, utilizaram muito frequentemente o termo *jopara* (mistura, mesclagem) para se referirem à situação de interculturalidade na qual se encontram e para se referirem à influência que suas línguas e culturas têm recebido de outras línguas e culturas. Isso demonstra consciência linguística e da diversidade cultural que, muitas vezes, não se encontra em reflexões sobre o assunto de não indígenas.

Os textos e os relatos sobre suas trajetórias mostram o esforço para se adaptarem ao jeito de pensar e representar no formato do *kuatia* dos *karaí*. Todos disseram que, ao se depararem com o modo de ser da academia, perceberam que não estavam preparados, como imaginavam em relação ao uso da língua portuguesa. Esse fato, segundo eles, os fez reafirmar suas identidades indígenas, aprofundarem seus conhecimentos sobre suas culturas e línguas e a formarem grupos no interior da universidade.

Em suas falas, há marcas que caracterizam o que chamam de *letrao*, expressão empregada nas comunidades indígenas para se referirem àqueles que passam pela

universidade. A fala dos *letrao* mostra o trânsito deles entre duas formações discursivas distintas e a elaboração de sentido nos interstícios dessas formações, porém os *letrao*, ainda que esse título seja importante, devem se submeter aos sábios guarani e kaiowá no processo de construção sentido, pois os sábios são as vozes de autoridade que legitimam todo o sentido produzido, inclusive o discurso dos *letrao*. Nesse discurso, pode-se notar o esforço para marcar corretamente o plural, o que acaba acarretando excessos, como o uso da marca do plural “s” que aparece em conjunções e advérbios. Encontram-se também nas falas dos *letrao* o uso de certos conceitos, empregados de maneira aleatória fora do contexto do uso de determinados conceitos.

Nas conversas, foi possível identificar um discurso que está sendo moldado aos poucos, no qual criticam e, ao mesmo tempo, valorizam a universidade. Se, por um lado, dizem que a universidade não aprendeu a lidar com a diferença, avaliam que terem tido a experiência universitária os ajudou a considerar outros aspectos da realidade. Se, por um lado, criticam a falta de valorização dos saberes indígenas, da tradição oral, por outro, se apoderam de conhecimentos aprendidos na universidade e os utilizam na vida prática e como sinal característico do grupo daqueles que foram para a universidade.

No conjunto dos textos e dos relatos, é possível observar um fio condutor que dá o tom político no discurso dos *letrao*. Com mais ou menos intensidade, é possível perceber que esse discurso acusa o modo de pensar dos não indígenas que permeia o discurso da academia como dominador, colonizador e “monocultural”. A expressão “monointeligência”, usada por um dos participantes da pesquisa, ilustra esse tom político que encontra adesão no mundo acadêmico de muitos professores e estudantes não indígenas.

O tom de rebeldia e denúncia, sobretudo em palestras pronunciadas pelos *letrao*, tem ganhado eco na universidade. Nessas oportunidades, apontam as diferenças entre o modo de pensar indígena e o modo de pensar dos *karai* em relação a questões ambientais, socioeconômicas e educacionais. Nesses discursos, recorrem a expressões e metáfora em *avañe’ẽ* para demarcar essas diferenças, como *teko porã*, modo adequado de ser, *teko joja*, que envolve o trabalho social para manter as pessoas em harmonia, usam a expressão “Mãe-Terra” para se referirem à interdependência entre todos os seres do mundo, *tekoha* como um lugar que resulta do trabalho coletivo, o que envolve a ancestralidade, o respeito às tradições etc.

Nesse sentido, pode-se dizer que um discurso vai surgindo das relações entre duas formações discursivas diferentes. Essas marcas mostram que, embora partam da formação discursiva das comunidades guarani e kaiowá e construam sentido segundo o imaginário coletivo desses grupos étnicos, fazem-no em relação à formação discursiva universidade. Podem estar criando um jeito de falar e de escrever que arranja elementos vindos de duas maneiras diferentes de construir conhecimento e escrever, fazendo interdiscursividades e intertextualidades à moda guarani e kaiowá que pode culminar na formação discursiva dos *letrao*. Esse processo remete ao conceito de complexo de formações discursivas ainda mais dinâmico que envolve formações discursivas entre culturas diferentes e que precisa ser mais bem investigado.

Voltando às observações do aluno desistente, podemos dizer que o processo de assimilação do conhecimento e da escrita acadêmica pelos Guarani e pelos Kaiowá provoca uma “dor de cabeça” que muitos não suportam, e essa “dor de cabeça” no processo de assimilação do conhecimento e da escrita envolve questões linguísticas, cognitivas, culturais, processos de construção de identidade, relações de poder e questões psicossociais.

Por fim, quando se encontra um texto acadêmico escrito por indígenas guarani e kaiowá que passou pelo processo de “apagamento” não se tem ideia da complexidade desse processo, da quantidade de reescritas (Grésillon, 2007) pelo qual passou, um processo que não se pode compreender sem que se tenha conhecimento do funcionamento do modo ser desses indígenas.

Retomamos mais uma vez a conversa com o aluno desistente, quando utilizou a palavra *tekoha*. Essa expressão, sem se aprofundar nas culturas guarani e kaiowá, pode evocar somente a noção de espaço, de lugar, contudo trata-se de uma palavra que evoca um modo de ser, um *apu’ã*, um levantar-se no e com o lugar para vir a ser no mundo por meio de uma epistemologia, por meio de uma cultura.

Nesse sentido, o *tekoha* é tido como um corpo que se confunde com o corpo humano, um corpo que exala um *ñe’ẽ*, uma fala, uma alma. É também a pele escrita da Mãe-terra onde o levantar-se no movimento coletivo escreve e se inscreve nessa pele. No sentido empregado pelo aluno, remete à saudade dos familiares, do convívio familiar, aos laços emocionais que enlaçam aqueles que se levantam juntos. Pela manhã, dizem *mba’echapa neko’ẽ*, expressão utilizada em lugar de bom dia, mas que

pergunta: como você está amanhecendo com tudo em seu redor, o que implica um ritmo de estar no mundo, implica, inclusive entender o *tekoha* como uma obra de arte.

Considerações posteriores

Os textos e os relatos das trajetórias na universidade dos estudantes guarani e kaiowá provocam muitas reflexões que tentamos realizar fazendo uso de determinados conceitos teóricos. Nessa linha de raciocínio, acreditamos que o conceito de imaginário coletivo (Pesavento, 1995), Duran (2012), (Milner, 2012) possibilitou compreender o processo de construção de sentido e as dificuldades apontadas pelos estudantes indígenas, pois tal conceito remete à complexidade do processo de construir imagens da vida. Contudo, o imaginário não pode ser pensado como um depósito dessas imagens, mas como uma faculdade humana que possibilita toda sorte de arranjos na busca de justificativas para a existência. O imaginário é uma construção coletiva que ganha corpo nas relações intersubjetivas e com o meio ambiente, formando um espaço-tempo, que abriga um nós e todos as implicações que perpassam na construção da identidade e do pertencimento.

Os imaginários coletivos guarani e kaiowá, como todos os imaginários, se constroem no andar pelo mundo, na busca por respostas às vicissitudes da vida na luta pela existência, o que envolve tentar organizar em sistemas simbólicos contradições, fantasias, atos falhos, silêncios e as mais variadas percepções, sentimentos e sensações para aplacar angústias, desilusões, medos, incertezas, enfim, as aflições impostas pelos limites humanos. Todavia esse imaginário toma corpo a partir de noções de tempo, espaço, quantidade, qualidade, sociabilidade, religiosidade etc. que fornecem as bases sobre as quais se assentam as respostas elaboradas sócio-historicamente por esses indígenas e que são transmitidas por uma linguagem elaborada para articular as imagens da experiência de estar no devir Guarani-Kaiowá. Essas noções não cabem no sistema simbólico exigido pela universidade, nem na lógica das categorias rígidas, nem na ordem simbólica imposta pela universidade.

O conceito de metáfora cultural permitiu pensar como as metáforas guarani e kaiowá deixam ver, ainda que parcialmente, o funcionamento desses imaginários nos quais são engendradas as imagens guarani e kaiowá sobre a vida e deixam pensar

nos arranjos que esses imaginários possibilitam, permitindo reflexões sobre como isso impacta no momento de operar no interstício de imaginários diferentes.

O emprego de terminados conceitos, como *tecnologia espiritual* e metáforas como *o mimby é o celular dos indígenas*, demonstra o esforço para fazer determinadas traduções entre duas maneiras de pensar, que lançam mão dos mesmos recursos cognitivos, como a categorização, a indução, a dedução e a abdução, mas que consideram outros conjuntos de premissas e valores e que se realizam em um tempo de ritmos e espaçamentos diferentes.

O modo de articular conhecimento dos Guarani e dos Kaiowá molda-se em uma poética que enreda todos os elementos do mundo na qual não se categoriza apenas por propriedades, nem se deduz apenas de maneira lógico-matemática, não se induz a partir de uma amostra isolada. Essa poética articula, de maneira inseparável, os elementos em todas suas dimensões, inclusive a estética, gerando um espaço-tempo que engloba conhecimentos tradicionais e atuais, articulados pelas epistemologias, filosofias e a artes desses indígenas que não são subdivididos em disciplinas. Esse espaço-tempo é conectado e coberto pela *ñe'ẽ*, pela linguagem-alma que agasalha um jeito de ser no mundo. Não faz sentido estudar educação fora do contexto do dia a dia, fora das necessidades práticas, fora do grande objetivo de alcançar o equilíbrio, o bem viver.

O emprego do conceito de formação discursiva foi importante para se pensar como essas metáforas e conceitos são articulados dentro de um contexto que impõe uma maneira de falar, e foi utilizado para demonstrar como esse jeito de falar está impregnado naqueles que se filiam a determinada formação discursiva e imaginária, inclusive pelos recursos simbólicos que articulam esses jeitos de falar.

As línguas guarani e kaiowá são compostas por recursos simbólicos que permitem falar de noções de tempo, de espaço, de quantidade, de qualidade, de intensidade, de negação, de relações de parentesco etc., e os estudantes, ao tentarem articular seus pensamentos em português, devem buscar os correspondentes simbólicos para expressar seus pensamentos, o que gera limites expressivos.

A mobilização dos conceitos teóricos e as explicações sobre a condição de interculturalidade apresentadas pelos próprios estudantes indígenas permitiram pensar na complexidade da trajetória desses indígenas na universidade, uma

trajetória que envolve vários fatores que devem ser levados em consideração, sobretudo por aqueles que recebem esses estudantes nos campi universitários.

Acreditamos, ainda, que este trabalho pode contribuir para se pensar no processo de aprendizagem da escrita acadêmica e como essa escrita é recepcionada por indígenas e até mesmo não indígenas que constroem imagens sobre o mundo a partir de seus entornos, dentro de suas formações imaginadas.

Durante a realização do trabalho, foram utilizados conceitos em *avañe'ẽ* pelos estudantes indígenas que remetem aos conceitos teóricos utilizados neste trabalho. A percepção dos indígenas sobre as constantes trocas de elementos simbólicos entre as culturas, sobretudo signos linguísticos, é evoca pela expressão *ayvu*, uma “barulhada”, uma grande linguagem que envolve nuances das mais variadas vozes humanas, às quais incluem vozes não humanas e as vozes dos espíritos, sendo que essa barulhada está contida na noção de *ñe'ẽ*. Um conceito de linguagem que amplia o conceito de linguagem e trocas simbólicas que ocorrem nos interstícios das culturas.

As explicações dos indígenas para esse jogo de embates entre jeitos de ser e de estar no mundo foi evocado pela expressão *jopora* (mistura, mesclagem) que remete não somente à mistura como um resultado, mas toda a dinâmica da mistura de culturas e de formações discursivas, um todo contraditório em movimento. *Jopora* evoca ainda a criatividade para o engendramento de sentidos articulado em espaços “trans”, espaços de translinguagem (Garcia, Wei, 2014), espaço intersticial no qual os indígenas põem em jogo toda sua inventividade, põem em ação todas as possibilidades articulatórias de seus imaginários.

Além das imagens evocada por *ayvu* e por *jopora*, as expressões *apu'ã* (levantar-se), e *ñe'ẽ* (língua, alma, personalidade) ampliam a imagem de cultura que comumente se utiliza em textos acadêmicos. A cultura é pensada como um florescer, como um processo de existência que exige muita delicadeza. A vida floresce em um complexo que envolve uma gama de relações e é delicada, porque requer estar atento o tempo todo, pois, ao menor descuido, o equilíbrio do vicejar fica ameaçado. Manter o equilíbrio é o sentido último e trabalho cotidiano dos Guarani e dos Kaiowá.

Por fim, este trabalho, ainda que de maneira parcial, apontou a complexidade que envolve o encontro conflituoso entre maneiras de ser, de pensar e de representar diferentes, delineando uma possível imagem que os estudantes indígenas têm de suas trajetórias na universidade, o que, em nosso entender, leva a reflexões sobre o

alcance da escrita universitária e da divulgação do conhecimento científico para comunidades de povos indígenas e para outras comunidades que constroem sentidos com base em seus entornos.

Referências

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

CHAMORRO, Graciela. **Dicionário Kaiowá-Português**. Belo Horizonte: Editora Javali, 2023.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2, vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011a (2ª Edição).

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral** | Gilbert Durand: tradução Hélder Godinho. - 4 ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Salma Tannus Muchail – 8ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging, Language, Bilingualism and Education**. London. Palgrave Macmillan, UK, 2014.

GRÉSILON, Almuth. **Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007.

KÖVECSES. ZOLTÁN. **Metaphor in Culture: Universality and Variation**. Cambridge University Press: New York, 2005.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Tradução e notas: Paulo Sérgio de Souza Júnior; revisão técnica: Cláudia Ihereza Guimarães de Lemos e Maria Rita Salzano Moraes. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

MOSCOVICI, Serge **Representações sociais: investigações em psicologia social** / Serge Moscovici: editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. -5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 15, nº 29, 1995. Disponível em < file:///C:/Users/Adilson/Downloads/sandrajatahy.pdf>. Acesso em 31/01/2021.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi[et al]. 3ª. Ed. Campinas-SP: Unicamp, 1997.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A Antropologia Perspectivista e o método da equi-vocação controlada. Tradução de Marcelo Giacomazzi Camargo e Rodrigo Amaro. **Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, 5 (10): 247-264, agosto a dezembro de 2018.

**LEITURA, MORTE E VIDA:
SOBRE MULHERES E SUAS TRAVESSIAS**

Flavia Krauss¹

Joana sonha muito. Noite dessas, sonhou com um texto. O texto dizia que se você criar filhos direcionando sentimentos hostis à criação, a criança acaba por introjetar sentimentos hostis a si mesma. Também dizia que uma criação com sentimentos positivos acabava por levar a criança a introjetar esses sentimentos positivos. Tudo meio óbvio, mas esse sonho levou Joana a pensar que há muita hostilidade correndo sob o manancial da linguagem: essa hostilidade não chegaria a ser simbolizada em nossa sociedade, não chegaria a virar palavra e passaria meio que camuflada. Se o discurso é uma hipótese teórica somente averiguável via linguagem, pelas construções que usam as palavras como tijolos, Joana sabe que existe discurso funcionando sem palavras, porque dessa ausência de palavras ela também sente os efeitos em seu corpo.

O sonho fez Joana se lembrar dum fato já esquecido, mas que havia ocorrido reiteradas vezes. Na gravidez, Joana bem rapidinho soube que esperava um menino. Não raramente as senhoras, quando sabiam do fato, parabenizavam a Joana, dizendo que era muito melhor ter um filho homem, porque mulher sofre demais. Foi quando Joana começou a pensar em uma vizinha, a Shuling, cuja família havia vindo da China cheia de filhas mulheres. A Shuling explicava que a família havia vindo para o Brasil porque não poderia ter essa penca de filhas mulheres lá. Joana nunca entendeu como uma família embarca com não sei quantas filhas mulheres ainda não registradas, mas o fato é que a Shuling tinha muitas irmãs e vez ou outra se lembrava dessa história. Na vaga memória que Joana conservava da infância, parece que a Shuling dizia que a morte seria o destino dessas mulheres.

Foi na época da gravidez que Joana começou a pensar que não só na China se matam mulheres. Não desejar uma filha mulher sob a suposta explicação segundo a qual mulher sofre demais também seria um jeito de matar as mulheres ainda antes de nascerem. Seria uma negação do feminino enquanto potência, enquanto

¹ Professora na Universidade do Estado do Mato Grosso, *campus* de Tangará da Serra. Contato: flaviakrauss@unemat.br

transformação, enquanto positividade. A filha até que nasce, mas já nasce encruada. Há mortes que se disfarçam de vida.

Anos mais tarde, Joana conheceu uma moça chamada Pilar Godayol. Ela tinha um trabalho bonito no qual hipotetizava que as lésbicas na Catalunha poderiam ser consideradas órfãs de mães vivas. A partir dessa linha de raciocínio, Carvalho, Silva e Silva-Reis (2020, p. 216), ampliaram a observação entendendo que grande parte das mulheres latino-americanas também podem ser consideradas órfãs de mães vivas, já que são muitas as mães que “aniquilam suas filhas politicamente no processo de socialização”. Joana sabe que tais especulações estabelecem muito mais relação com a vivência de cada uma do que com um estudo quantitativo que diga que não sei quantos por cento das latino-americanas podem ser consideradas órfãs de mães vivas. E Joana também sabe que culpar essas mães por aniquilarem as filhas politicamente é só mais um jeito de fazer pesar mais o fardo da culpa das mulheres.

Joana receia dizer que a mãe é a culpada caso a aniquilação seja efetuada. Como vocês podem ver, Joana tem educação cristã e acha que sempre existe um culpado. Joana não é cristã praticante: é dessas que somente sofrem os efeitos e assumem as culpas de uma sociedade cristã. Peca por pensamentos e palavras, atos e omissões. Peca por viver e por deixar de viver. Joana peca por ser. Quem nunca se pegou em pecado somente por ser quem se é?

Federici argumenta sobre o quão importante é a noção de pecado para a domesticação do corpo, primeiro e último lugar a ser visado pela colonização de exploração (Federici, 2017, p. 243)

Na tentativa de formar um novo tipo de indivíduo, a burguesia estabeleceu uma batalha contra o corpo, que se converteu em sua marca histórica. De acordo com Max Weber, a reforma do corpo está no coração da ética burguesa porque o capitalismo faz da aquisição “o objetivo final da vida”, em vez de tratá-la como meio para satisfazer nossas necessidades; para tanto, necessita que percamos o direito a qualquer forma espontânea de desfrutar a vida (Weber, 1958, p. 53).

Como nos mostra Federici (2017), o corpo é o principal foco da cruzada cristã herdada pelo capitalismo. Joana pensa como é difícil desfrutar do corpo que se tem e a pessoa que se é. Foi com Agamben (2007) que Joana aprendeu que o capitalismo herda todo o modo de organização do cristianismo e desse se diferencia somente em um ponto: o cristianismo possui como meta última a vida (eterna, diga-se de passagem), já o

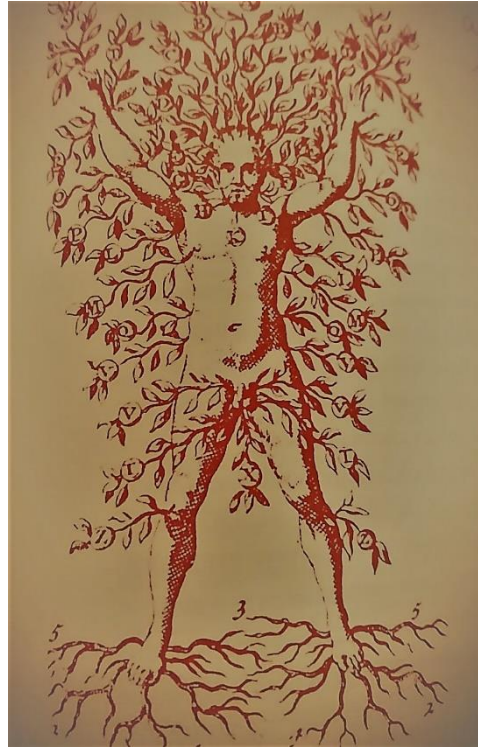
capitalismo tem como único destino a morte. Foi também a partir da leitura de Agamben (2007) que Joana começou a entender o capitalismo como um condutor à impossibilidade de gozo do corpo que temos: segundo a interpretação desse filósofo, ao corpo, ora o consumimos, ora o entregamos ao espetáculo. Será que tudo o que Joana entende como gozar do próprio corpo seja consumo ou espetáculo?

Como também nos conta Federici (2017), o corpo, tal como o concebemos hoje em dia, foi a primeira máquina a ser criada, constituindo-se uma invenção decisiva para a saída da Idade Média e a entrada no Renascimento.

Também é possível observar que, desde o ponto de vista do processo da abstração pelo qual passa o indivíduo na transição ao capitalismo, o desenvolvimento da “máquina humana” foi o principal salto tecnológico, o passo mais importante no desenvolvimento das forças produtivas que teve lugar no período da acumulação primitiva. Podemos observar, em outras palavras, que a primeira máquina desenvolvida pelo capitalismo foi o corpo humano e não a máquina a vapor, nem tampouco o relógio.
(Federici, 2017, p. 267-268)

Joana pensa no quão curioso é isso de que para nascer a noção de corpo, esse, precisamente, precisou se transformar em uma máquina. Pensa, reiteradamente, que há mortes que se disfarçam de vida. O corpo nasce quando se transforma em uma máquina e deixa de ser um emaranhado de seiva e saberes cravados ao chão, um microcosmo sabendo-se conectado às forças da natureza. Nas palavras de Federici (2017, p. 256): “O que morreu foi o conceito do corpo como um receptáculo de poderes mágicos que havia predominado no mundo medieval. Na realidade, este conceito foi destruído”. Joana se lembra do *Compendium Anatomicum* de 1696, de J. Case, cuja imagem conheceu também pelo livro de Federici (2017, p. 267): um homem entre vegetal e animal, cujo corpo se contrasta com a noção de corpo máquina.

Figura 1: *Compendium Anatomicum* de 1696, de J. Case



Fonte: Federici (2017, p. 267).

Joana pensa: que bom seria ter um corpo plantado no chão, flora-florescente total conectada à totalidade, como na imagem apresentada. É que Joana por vezes se sente desconectada de seu corpo-máquina e, ainda mais, infinitamente mais, do que o rodeia. Se, para nascer o conceito de corpo, precisou nascer a noção de um corpo-máquina, Joana se lembra de que é sem nenhuma lembrança de harmonia que tal corpo, anos mais tarde, foi descrito por Deleuze e Guatari (2010, p. 11):

Isso funciona em toda parte: às vezes sem parar, outras vezes descontinuamente. Isso respira, isso aquece, isso come. Isso caga, isso fode. Mas que erro ter dito o isso. Há tão somente máquinas em toda parte, e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões.

Joana reconhece com certo pesar que o corpo é somente “isso” e que há muito pouco de natural no corpo humano, já que esse é uma construção histórica a serviço de certo projeto de mundo.

Um corpo-máquina a serviço de certo projeto de mundo

Com Segato (2018, p. 11) Joana aprendeu que existem dois projetos históricos de mundo em curso na atualidade: um a serviço das coisas e outro a serviço dos vínculos. O projeto histórico a serviço das coisas tem se imposto como preponderante, sobretudo a partir do que a autora denomina como “pedagogias da crueldade”. No interior desse projeto histórico a serviço das coisas, considera Joana, o corpo precisa urgentemente ser combatido, já que é considerado não só o impedimento ao domínio da razão, mas, sobretudo, nossa possibilidade de nos conectarmos aos outros para trabalharmos em prol de um projeto histórico dos vínculos. Joana pensa que sua desconexão de seu próprio corpo e de tudo o que o rodeia talvez não seja uma peculiaridade sua, mas, sim, seja constitutiva de um projeto de mundo. Há destruições do mundo que se disfarçam de projetos de mundo.

Para entendermos melhor como se deu esse processo de condenação e recalçamento do corpo, voltamos, juntas, à Federici (2017, p. 278):

Neste processo, o corpo não apenas perdeu todas as suas conotações naturalistas, como também começou a emergir uma função-corpo, no sentido de que o corpo se converteu em um termo puramente relacional, que já não significava nenhuma realidade específica: pelo contrário, o corpo passou a ser identificado com qualquer impedimento ao domínio da razão. Isso significa que, enquanto o proletariado se converteu em “corpo”, o corpo se converteu em “proletariado” e, em particular, em sinônimo de fraqueza e irracionalidade (a “mulher em nós”, como dizia Hamlet).

A partir dessa linha de raciocínio, o corpo acaba por ser igualado ao irracional, entendido como debilidade: em termos práticos, é comparado ao proletariado e à mulher presente em todos, o mundo bestial que precisa contínua e urgentemente ser domesticado:

Esta consciência impregna a produção literária dos séculos XVI e XVII. A terminologia é reveladora. Inclusive aqueles que não seguiam Descartes viram o corpo como uma besta que, de forma constante, tinha que ser mantida sob controle. (Federici, 2017, p. 278)

Descartes, ao ir inventando o pensamento científico, não só exclui o sujeito, mas sobretudo, ao tratar e dissecar os corpos “por partes”, o entende como um conjunto de peças no qual cada uma das partes assume sua função. O corpo é uma

máquina que funciona e que deve trabalhar para o capitalismo a partir de uma pedagogia da crueldade, como argumenta Segato (2018, p. 11):

Llamo a pedagogía de la crueldad a todos los actos y prácticas que enseñan, habítúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. En ese sentido, esta pedagogía enseña algo que va mucho más allá del matar, enseña a matar de una muerte desritualizada, de una muerte que deja apenas residuos en el lugar del difunto.

E, assim, no interior desse processo histórico que se iniciou com a entrada do capitalismo, mas que se reatualiza em cada ato que exercemos e vivenciamos no interior de uma pedagogia da crueldade, os corpos vão sendo violentamente silenciados. Outros, ainda, vão desenvolvendo uma linguagem difícil de ser compreendida. A psicanálise, justamente, se desenvolveu como lugar de escuta e dispositivo teórico que, em seus primórdios, se propôs a escutar as históricas. Que seria uma histórica senão um ser cujo corpo desenvolveu uma linguagem cifrada? A histeria é o lugar no qual o que foi recalcado não deixa de falar nunca, ainda que sua interpretação não seja nada fácil. Colete Soler (2016), inclusive, chama às históricas de históricas.

Dos curtos-circuitos à construção dos encontros

Procurando gerar um circuito político-afetivo que fizesse frente à solidão imposta pelo isolamento corporal e a falta de convívio social que caracterizou o ano tanto de 2020 quanto de 2021, Joana, em abril de 2020, organizou um grupo de mulheres que começaram a traduzir literatura latino-americana. Esse projeto foi institucionalizado como extensão, na Universidade do Estado do Mato Grosso, *campus* de Tangará da Serra, sob o título *Leitura e Tradução Literária Cartonera*. Algumas das autoras traduzidas foram especialmente eleitas como fontes de inspiração.

Começamos, em outubro de 2020, a lê-las conjuntamente e a partir de então nos encontramos quinzenalmente para discutir o lido. Esse segundo projeto foi institucionalizado, na referida instituição, como *Ayni Literário*. Primeiramente, lemos uma autora boliviana, Virginia Ayllón, que, em algum momento nos disse – mais pelo conjunto dos pecados de seus atos e omissões que por suas palavras – que em muito ganharíamos se lêssemos *O Calibã* e *a Bruxa: Mulheres, Corpo e Acumulação*

Primitiva, de Silvia Federici, traduzido do inglês ao português pelo Coletivo Sycorax e apresentado em 2017.

À Federici fomos. No decorrer dessa leitura era “Eita!” atrás de “Nossa!”. A partir de um trabalho histórico minucioso, Federici ia explicando como, na transição da Idade Média para a Modernidade, a mulher, como produtora de mão de obra – o bem mais valorizado em uma sociedade capitalista – havia sido dilapidada, transformada em bem comum, objetificada e mortificada. Tudo isso em um processo que não deixava rastros, que naturalizava seu trabalho não-remunerado, sua objetificação com relação ao mundo masculino. Um processo histórico que não entrou para a História, não foi nomeado, mas que nunca deixou de surtir efeitos.

Por tudo o que até o presente momento fomos tecendo, o objetivo da reflexão que agora escrevemos se propõe a registrar e interpretar os modos pelos quais as mulheres participantes do *Ayni* Literário significam o antes e o depois dessa nomeação, mapeando as possíveis quebras e deslocamentos vivenciados no círculo de leitura por ela organizado. Os encontros quinzenais de leitura realizados pela plataforma *google meet* foram gravados e entrevistas foram realizadas com as participantes, a fim de mapear possíveis mudanças de percurso e significação.

Às vozes das mulheres do *Ayni* agora vamos

Ao analisar as entrevistas propostas com algumas participantes do nosso *Ayni* Literário, notamos que alguns pontos desses encontros são dignos de nota, não no sentido que ilustram um caminho seguido por todas, mas porque nos lançam faíscas e lampejos interpretativos a partir do percurso e da experiência de cada uma. Começamos esta seção – na qual traremos as vozes de distintas mulheres que nos ajudam a construir nossa tertúlia literária – chamando a atenção para o fato de que quando a leitura d’ *O Calibã* e *a Bruxa* foi proposta, muitas foram as mulheres que declaravam que “fazia tempo que estavam tentando ler este livro” e, por algum motivo, não avançavam na leitura. Nas entrevistas realizadas, duas participantes apontam para uma possível causa:

Quadro 01: trechos das entrevistas com as participantes do projeto

Monik e Alyne O Calibã e a Bruxa: uma verdade difícil de se ler
“O Calibã e a Bruxa foi um livro que eu peguei muitas vezes na mão e não tive condições de prosseguir com a leitura. Eu não sei se porque ele traz uma verdade muito dura de uma realidade que a gente sabe que existe, mas contra a qual a gente tem poucas condições de alteração, pelo menos num momento imediato, né? Teria que ser todo um percurso, um processo para andar, então sempre me causou muito desconforto”. (Monik, 04 de setembro de 2021) “Eu ficava super angustiada. Não, não era angustiada. Eu ficava, tipo... Também não é revoltada. É uma mistura entre angustiada e revoltada de saber como as coisas foram se formando né? E como eu fiquei tantos anos aceitando aquilo como normal. E como foi triste para as mulheres, né? Igual ela coloca aquilo de segurança né? A mulher pra ficar segura ela tinha que casar. E até hoje né? Hoje em dia não tem mais, não tem mais entre nós... Não tem entre nós, eu não sei em outros círculos, outras bolhas... Até quando eu era criança, eu ouvia as pessoas falando ‘Ai, casou com fulano. Por segurança, né?’ E a segurança não era só financeira [...]. Aí você vai ver no livro, era uma segurança literal: as mulheres eram estupradas. Elas eram estupradas e não tinham direito a se defenderem... Tem trechos do livro assim que eu li... O estupro não era crime [...]. Então, isso vai dando um negócio assim (e passa a mão pela garganta, para dizer que o negócio dá é na garganta). E você vê que hoje tem mulheres assim que não têm o espírito de tentarem as coisas sozinhas, ela casa e fica na sombra, deve ser uma memória também...” (Alyne, 02 de setembro de 2021)

Fonte: dados da pesquisa

Como lemos, esses primeiros depoimentos nos apontam para o fato de que existem realidades extremamente doloridas para as quais muitas pessoas se furtam a olhá-las: no caso, essa realidade se refere ao destino dado às mulheres na entrada do capitalismo, um momento histórico no interior do qual “as mulheres se tornaram bens comuns, dado que seu trabalho foi definido como um recurso natural que estava fora da esfera das relações de mercado” (Federici, 2017, p. 192). Ao se tornarem um bem comum, ainda hoje se configuram como corpos-colônias de exploração, como argumenta Segato (2018, p. 11):

La trata y la explotación sexual practicadas en estos días son los más perfectos ejemplos y al mismo tiempo, alegorías de lo que quiero decir con pedagogía de la crueldad. Es posible que eso explique el hecho de que toda empresa extractivista que se establece en los campos y pequeños pueblos de América Latina para producir commodities destinadas al mercado global, al instalarse trae consigo o es, inclusive, precedida por burdeles y el cuerpo-cosa de las mujeres que allí se ofrecen.

Os dois depoimentos anteriormente elencados também tocam no ponto de que, devido ao patriarcado de alta intensidade (Segato, 2018) que organiza nosso *modus vivendi* na América Latina, os resultados desse processo são, ora normalizados/invisibilizados, como aparece no depoimento de Alyne: “É uma mistura entre angustiada e revoltada de saber como as coisas foram se formando, né? E como eu fiquei tantos anos aceitando aquilo como normal”, ora são evitados de serem encarados, como aparece no depoimento de Monik: “ele (o livro) traz uma verdade muito dura, uma realidade que a gente sabe que existe, mas contra a qual a gente tem poucas condições de alteração, pelo menos num momento imediato, né? Teria que ser todo um percurso, um processo para andar, então sempre me causou muito desconforto.”

Se o patriarcado, a partir de uma pedagogia da crueldade, mata a partir de formas desritualizadas que praticamente não deixam vestígios do crime cometido, um *modus operandi* crucial assumido pelos assassinatos pulverizados pelo patriarcado – os que não são levados a cabo na base “do tiro, porrada e bomba” – é silenciar, a partir de narrativas oficiais, inclusive aquelas construídas no interior do marxismo, sobre o processo histórico de coisificação/nadificação ao qual foi submetido as mulheres, seus corpos e seus saberes. Fazemos notar que do desconhecimento histórico do ocorrido no passado também pode advir muito desconhecimento e falta de simbolização sobre o presente no qual fincamos nossos corpos e pensares, como aparece no depoimento de Maria Eduarda.

Quadro 02: trechos das entrevistas com as participantes do projeto

Maria Eduarda: o ganhar palavras para simbolizar o que era “nebuloso”
“Eu só achei na verdade muito verdadeiro e coerente a forma que ela discute o feminismo [...], ela discute de forma coesa e muito fechada, não existe espaço pra abobrinha. Ela tá falando um negócio ali e ela tá com 100% de certeza naquilo ali e ela pode provar. Porque isso que eu sinto, muita falta às vezes em algumas discussões sobre pautas feministas, que a pessoa fala assim “mas eu acho que num

sei que lá”; “mas a minha opinião é essa então não sei que lá”. E ela não tem essa, ela chega e fala assim “minha filha, é isso aqui e tá comprovado por causa disso disso disso e disso aqui.” E foi por isso que eu gostei. E também, quando ela começa a desconstruir Marx, ela não tá apontando uma hipótese, ela tá comprovando ali coisas né? Então foi isso o que eu achei muito incrível, eu achei muito poderoso [...] esse poder dela chegar e falar as coisas com muita propriedade. [...] Eu sou uma pessoa que eu acho que eu sei me comunicar bem assim, na medida da minha idade e dentro da minha necessidade enquanto ser humano, mas... É muito raro eu não conseguir me expressar, mas... acho que quando são sentimentos e pensamentos mais complexos como são, eu acho que são esse tipo de debate eh [...] eu acho que em termos de ideologia política, assim, pessoa, econômica ou de ação, eu tenho muito claro o que eu penso ou o que eu sinto e o que eu simpatizo, mas **em questões feministas assim, eu acho que é uma questão muito, pra mim ainda é muito nebulosa assim, é uma área meio cinza, porque é aquilo que eu falei, eu não me identifico 100% com nada e tem debate que eu acho que tem muitas variáveis [...]. Dá uma frustração você sentir uma coisa ou você querer explicar uma coisa e você não conseguir, entendeu? [...]** Aí ela chegou, pegou na minha mão e falou assim **“então, é por conta disso, disso, disso e disso”**. Só que é assim [...] ela é incrível né? E ela tem muito estudo, muita bagagem, então ela conseguiu explicar um negócio que eu nunca conseguiria explicar sozinha, entendeu? Porque ela tinha toda essa carga, essa bagagem. Talvez eu sozinha eu fosse chegar nessa iluminação com 70 anos e olhe lá.

Fonte: dados da pesquisa

Como podemos ler a partir do depoimento de Maria Eduarda, existe uma declaração de dificuldade para se posicionar no interior dos debates feministas, seja com ele concordando ou dele discordando. Interpretamos, a partir de sua própria fala, que tal dificuldade possa ser tributária de um desconhecimento histórico da causa em questão, uma causa que lhe atravessa o corpo, mas para a qual se sente/sentia ainda sem ferramentas simbólicas para entrar no debate. Se, no caso de Maria Eduarda, tínhamos uma área cinza/nebulosa, já no depoimento de Daniela vislumbramos uma raiva sem motivo que, com a leitura de Federici, pode se reencontrar com seu motivo. Ao reencontrar seu motivo, a raiva pode ser também canalizada em forma de “força” e “energia” para lutar pelo direito das mulheres, como nos conta, a seguir:

Quadro 03: trechos das entrevistas com as participantes do projeto

Daniela: a descoberta do motivo de sua raiva
“Eu sentia uma revolta e não sabia o motivo. Parece que a Silvia me contou o motivo [...] E me deu mais força [...]. Eu acho que é essa força do feminino [...]. Eu acho que é esse reconhecimento dessas mulheres todas, de como elas foram oprimidas, de como elas foram maltratadas. E aí isso de certa forma me traz forças para eu não aceitar a opressão. Eu sinto isso assim, que eu estou mais potente (não sei se essa é a palavra, risos). Eu me sinto com mais energia com relação a defender os direitos das mulheres, em lutar pela igualdade de direitos, porque a gente ainda tem muita coisa para mudar, muita coisa para melhorar [...]. Me sinto mais forte para lutar por isso: vendo tudo isso que essas mulheres viveram e sofreram. ”

Fonte: dados da pesquisa

Se ao irem ganhando “palavras simbólicas” (Dolto, 2017, p. 62), oferecidas por Federici, Maria Eduarda pode abandonar a frustração de não saber se posicionar e Daniela pode reatar sua raiva ao lugar de origem e dar o devido encaminhamento para este sentimento, Monik compara esse processo ao catapultado pelo analista: ir organizando o saber que ainda não é percebido como tal e ir lhe conferindo esse estatuto.

Quadro 04: trechos das entrevistas com as participantes do projeto

Monik e a certeza de que “me organizando eu posso desorganizar”
“Eu acho que o que ela fez comigo foi trazer para dados coisas que eu já tinha a impressão de saber. Eu acho que a gente sabe, mas não sabe que sabe. Então o que a Silvia faz? Ela faz quase o trabalho da analista: ela traz pro consciente aquilo que a gente tem bagunçado em algum lugar do inconsciente”

Fonte: dados da pesquisa

Quadro 05: trechos das entrevistas com as participantes do projeto

Alyne: a verdade como combustível para a ação
A Federici me faz mais entender onde começou tudo isso. Porque como eu sempre fui muito bocuda... Eu falo e eu sou bem livre, ninguém manda em mim [...]. Dá para entender onde tudo começou: a mulher bocuda com capacete. [...] É bem forte esse livro né? [...] Ele para mim é muito esclarecedor, muito revelador e muito, tipo, ele afirma em mim o propósito de seguir estudando e resistindo ao patriarcado. Ela dá força para resistência em mim [...]. Eu acho que a verdade dá força. Quando você passa a conhecer a verdade e a ver que nada faz sentido, então

você fala: é isso mesmo, o caminho é esse mesmo. É tudo isso que eu vejo as pessoas criticando, lutando e eu mesma; realmente não tem por que ser assim né? Se foi tudo feito sob o propósito do dinheiro, tudo pelo dinheiro e pelo poder. Eu tenho muita vontade, eu espero que eu consiga de alguma forma, pouco ou muito, eu quero fazer diferença na vida da comunidade na qual eu estiver trabalhando, dando aula. Então, selecionar mesmo o que eu vou levar para as crianças. Não vou ficar instigando lutas da sala de aula, mas selecionar o que que eles vão ler, o que que eles vão ver, pra eles mesmos começarem a pensar. Principalmente as meninas. E os meninos também. Porque é lá no começo de tudo que vai se quebrar o patriarcado, porque o homem também tem que mudar.

Fonte: dados da pesquisa

Notamos, ao analisarmos as entrevistas, que existe um fio condutor que enlaça tanto os encontros como as entrevistas realizadas com as mulheres participantes do Ayni Literário: a certeza no corpo, já que essa certeza acaba sendo percebida como força e entusiasmo, de que é preciso trabalhar a situação de misoginia generalizada dentro da qual cultivamos nossa vida. Interpretamos esse entusiasmo como um efeito da interpelação ideológica conforme descrita por Althusser (1970): essas mulheres, ao lerem a história das mulheres na entrada do capitalismo, identificam uma guerra no interior da qual estão sendo massacradas como um nascedouro de potências. Ainda que, provavelmente, tivessem sentido o massacre, não o reconheciam como tal, porque não o haviam nomeado. Assim, de posse desse conhecimento histórico, algumas das participantes do Ayni se subjetivaram a partir de certa ideologia que as convoca à luta na arena discursiva dentro da qual sempre estiveram, mas, talvez, sem terem sido avisadas sobre o fato de que estavam em uma luta. Talvez apanhassem sem saber que estavam em um *ring*.

Joana olha ao redor e pensa que preferiria não estar de pé dentro do *ring*. Assim como Foucault (1996 [1971]) enunciou há mais de cinquenta anos, preferiria ter sido envolvida pela palavra e ter sido levada por ela para além de todo começo possível. Mas Joana agora sabe que se deixar envolver pela palavra é repetir a mesma história por séculos e séculos não contada. Joana tem aprendido que as palavras despertam melhor se as tomamos menos como tapetes voadores e mais como voadoras. No peito.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

CARVALHO, L.; SILVA, L.; SILVA-REIS, D. Apontamentos basilares para os estudos da tradução feminista na América Latina. Mutatis Mutandis. **Revista Latinoamericana de Traducción**. v. 13, no. 2, 2020, julho-dezembro, pp. 210-227.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. São Paulo: Editora 34, 2010.

DOLTO, F. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo, Perspectiva: 2017.

FEDERICI, S. **Calibã e a Bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996 [1971].

SEGATO, R. **Contra-pedagogías de la crueldade**. 1ª. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SOLER, C. **O que faz laço**. São Paulo: Editora Escuta, 2016.

GAMES, VIDA E DIVERSIDADE

Sílvia Ap. José e Silva¹

Introdução

Este capítulo é resultado de um projeto de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP), no qual nos dedicamos a discutir como a leitura pode colaborar com a manutenção da vida e, conseqüentemente, possibilitar o adiamento da morte². A morte física é certa. No entanto, consideramos que pode haver outro tipo de morte: o esquecimento ou a invisibilidade daqueles que, mesmo vivos, são pouco considerados pela sociedade em geral. É uma morte silenciosa que atinge uma parcela da população que pouco se reconhece nas diferentes mídias presentes em nosso dia a dia, pois, geralmente, somos apresentados a um mundo homogêneo: branco e majoritariamente masculino, que não traz a diversidade de gêneros e de etnias existentes em nosso cotidiano.

Pensando nesse contexto, decidimos observar como essa diversidade está presente (ou não) em alguns títulos de jogos digitais. Escolhemos essa mídia devido ao seu grande alcance junto à população. Esse objeto de entretenimento faz parte da Indústria Cultural, que pode moldar o nosso modo de ver o mundo (Adorno, 1985). Queremos acrescentar a essa observação a atuação de alguns dos aparelhos ideológicos de estado (AIE) como o aparelho escolar e o cultural, que agem sobre os indivíduos difundindo e normalizando a ideologia de uma classe social dominante (Althusser, 1980).

Acreditamos que trazer essa discussão sobre diversidade e representatividade para os jogos digitais permite que se questione a manutenção da reprodução não só de um tipo padrão de pessoa e de comportamento, mas também da presença dos mesmos modelos de cultura e de linguagem em detrimento de se apresentar um

¹ Professora da Faculdade de Tecnologia – Fatec Americana. Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e doutorada em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua nos cursos de Gestão Empresarial, Jogos Digitais, Segurança da Informação, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Logística com as disciplinas de Português e Comunicação. Contato: silviajose18@gmail.com

² Trata-se do projeto de pesquisa: Leitura e escrita: adiamento da morte?, desenvolvido ao longo de 2021.

mundo diversificado em um objeto cultural que circula em diferentes estratos sociais. Aqueles que ao se verem e ao serem vistos nessas mídias poderiam deixar a “invisibilidade”, pois ao aparecerem ocupariam um lugar que anteriormente não lhes era reservado, e, assim, a morte lenta e silenciosa que seria causada pelo esquecimento poderia ser substituída por uma vida na qual sejam os protagonistas.

Portanto, essa é a nossa proposta: observar como os jogos digitais tratam a questão da diversidade e da representatividade de gêneros e etnias em alguns de seus *games* e de que forma a presença dessa diversidade humana colaboraria com a manutenção da vida e, conseqüentemente, do adiamento da morte.

1.1 Contextualização

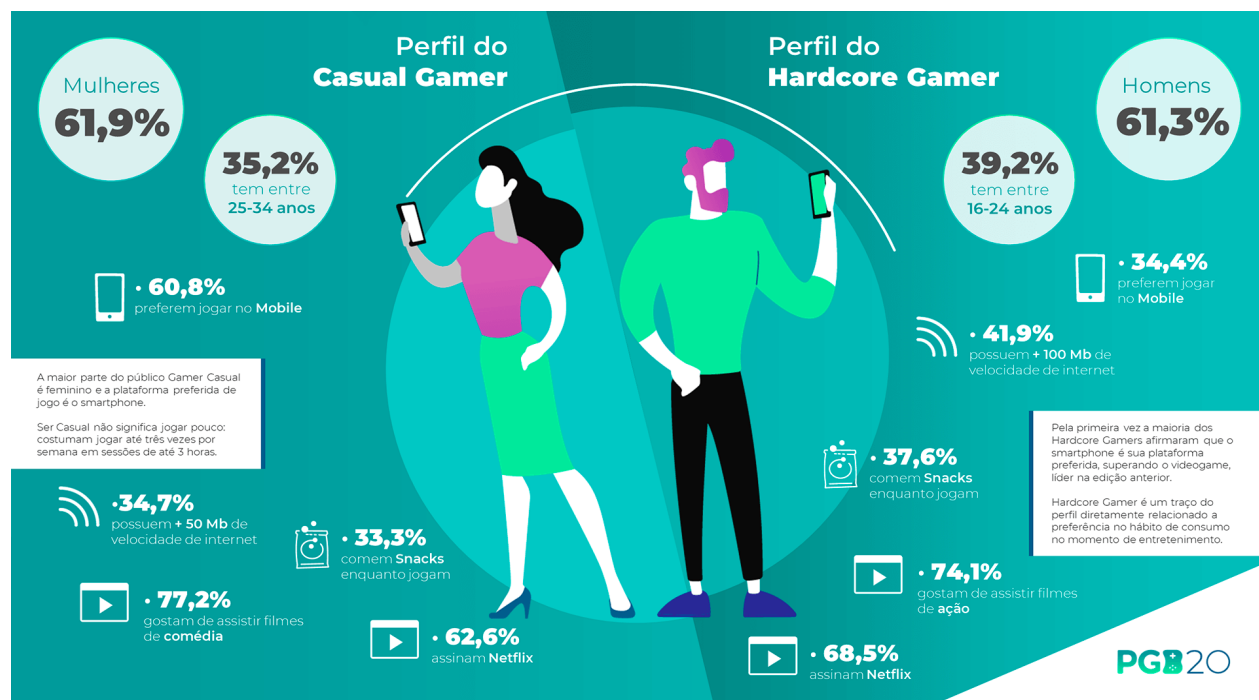
Somos submetidos a um grande fluxo de informações audiovisuais diariamente. Vivemos em uma sociedade cercada por imagens e sons, podemos destacar a imprensa, o rádio, o cinema, a televisão, e, mais recentemente, o computador e o jogo digital. Esses recursos tecnológicos estão presentes em nosso cotidiano e, de alguma forma, nos influenciam. O contato com esses objetos culturais pode afetar nosso pensamento e nosso modo de ver o mundo (Adorno, 1985).

Nesse cenário, de avanço tecnológico e sua influência na sociedade, nosso interesse se volta para os Jogos Digitais que têm se destacado no panorama nacional tanto no setor de entretenimento quanto no econômico.

Podemos acompanhar essa situação por meio da 7ª edição da **Pesquisa Game Brasil (PGB)**³ realizada em 2020 que afirma: “73,4% dos brasileiros dizem jogar jogos eletrônicos, independentemente da plataforma”, número 7,1% maior que na pesquisa feita em 2019. Para chegar a esse total, a PGB entrevistou 5.830 pessoas em 26 Estados e no Distrito Federal, no mês de fevereiro daquele ano a fim de traçar o perfil dos jogadores brasileiros. Com esses dados, elaborou o infográfico a seguir – figura 1:

³ Pesquisa divulgada por: <https://dropsdejogos.uai.com.br/noticias/industria/segundo-pesquisa-brasileira-nacional-734-dos-brasileiros-jogam-games/> acesso 21 de ago. de 2021

Figura 1: infográfico: perfil do jogador brasileiro



Fonte: drops de jogos (2021)

Observamos que a PGB20 divide os jogadores em dois grandes grupos: *Casual gamer* – aqueles que têm o hábito de jogar, mas não dedicam muito tempo a essa atividade - e *HardCore gamer* – aqueles que o jogo tem papel importante em suas vidas. Apesar de os jogos serem geralmente associados ao interesse masculino, a pesquisa nos mostra que o público feminino é maioria entre *casual gamers*.

Em 2021, a PGB ainda não havia divulgado sua pesquisa para o público em geral. No entanto, seus organizadores revelaram que uma questão sobre etnia dos jogadores foi acrescentada e "descobriu que pretos e pardos são a maioria dos jogadores (50,3%)⁴", refletindo a composição da população brasileira, na qual cerca de 56% se autodeclararam pardos ou negros⁵.

O grande número de jogadores no ambiente doméstico fomenta o mercado de jogos digitais, que em 2021 previa uma receita de US\$ 2,3 bilhões (cerca de R\$ 12 bilhões), de acordo com uma pesquisa realizada pela Newzoo, empresa que faz análises sobre *games* e levantamentos referentes ao setor, divulgada pelo site *Olhar*

⁴ <https://labsnews.com/pt-br/artigos/tecnologia/pesquisa-games-brasil/> (acesso 21 ago.2021)

⁵ <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,1%25%20como%20amarelos%20ou%20ind%20C3%ADgenas.> (acesso 06 out. 2021).

*Digital*⁶. Ainda de acordo com a pesquisa, o Brasil é o primeiro país da América Latina em receitas de jogos e o 12º no mundo.

Percebemos que o perfil dos jogadores brasileiros é diverso, a presença feminina e de negros e pardos são significativas entre os *gamers*, isso nos motiva a estudar essa mídia, a fim de verificar como estão representados (ou não) esses diferentes gêneros e etnias em seus jogos.

Jogos, Cultura e Sociedade

Os jogos digitais podem ser considerados como parte da indústria cultural. Eles, muitas vezes, são consumidos automaticamente sem uma reflexão, por isso, pretendemos, nesse trabalho, olharmos um pouco mais atentamente para alguns títulos dessa mídia.

Segundo Adorno (1985), a indústria cultural preza pela lucratividade e não necessariamente pelo seu conteúdo, não há preocupação em fazer algo personalizado “(...) o fato de milhões de pessoas participarem dessa indústria importaria métodos de reprodução, que por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para satisfação de necessidades iguais.” (Adorno, 1985, p.114). São elaborados padrões para filmes, séries, livros, novelas e podemos acrescentar para os *games* à lista desses objetos de entretenimento.

Ainda de acordo com Adorno (1985), a indústria cultural também cria entretenimentos vazios, muitas vezes, de prazer momentâneo que preencheriam o nosso tempo vago: “(...) ocupar o sentido dos homens da saída da fábrica, à noite, até a chegada ao relógio de ponto na manhã seguinte (...)” (Adorno, 1985, p. 123) e, assim, talvez não ocuparíamos esse mesmo tempo para uma reflexão crítica sobre a realidade na qual estamos inseridos.

A indústria cultural reproduz os valores da classe dominante: “os monopólios culturais (...) têm que se apressar em dar razão aos verdadeiros donos do poder (...)” (Adorno, 1985, p.115). Dessa forma, ela mantém seu lugar dentro do sistema ao qual pertence. Em outras palavras, essa indústria reflete a estrutura da sociedade em que está inserida e pode moldar os pensamentos e a visão de mundo de seus consumidores. Assim, todos somos influenciados pela indústria cultural.

⁶ <https://olhardigital.com.br/2021/05/05/games-e-consoles/mercado-de-jogos-no-brasil-2021-pesquisa/> (acesso 21 ago. 2021)

Temos a produção e o consumo em massa de objetos culturais que são elaborados numa escala industrial e, de modo geral, a arte, o conhecimento e a cultura passam pelo filtro da indústria cultural.

Se de um lado, temos a indústria cultural que preza pelo lucro e reproduz a sociedade na qual está inserida, do outro, temos um sistema que também quer manter a estrutura social da forma que lhe é mais vantajosa economicamente e, para isso, vê a necessidade de estimular a criação e a manutenção de recursos que garantam essa reprodução e estabilidade da ordem desejada. Logo, dispomos de forças – da indústria cultural e de diferentes instituições - que trabalham juntas com a finalidade de manter a estrutura social de interesse de determinadas classes sociais que comandam e influenciam toda a sociedade (Althusser, 1980).

De acordo com Althusser (1980), instituições como escola, família, igreja, judiciário ou sistemas como o cultural etc. são ambientes de perpetuação de uma determinada ideologia. O autor denomina esses espaços como “aparelhos ideológicos de estado” (AIE) que, para ele, são lugares que difundem e reforçam uma ideologia que tem o propósito de manter a classe dominante no poder.

Destacamos dentre esses aparelhos ideológicos de estado a *escola*. Essa instituição está presente no cotidiano de grande parte da população desde os mais jovens até adultos e idosos. Nesse espaço, segundo Althusser (1980), é o lugar onde se aprende a ler e a escrever, além de se aprender também as regras da boa conduta, que para o autor, isso significa aprender a ser submisso à ordem vigente. Podemos dizer que mesmo com funções diferentes na sociedade, tanto a Indústria cultural quanto a instituição *escola* possuem objetivos gerais semelhantes, isto é, normalizar a ordem social corrente.

É nessa intersecção que se encontra o curso de Jogos Digitais, visto que, de um lado, trabalha com o desenvolvimento de produtos para o entretenimento que estão ligados à indústria cultural, e, de outro, está inserido no ambiente escolar, ou seja, espaço que é responsável pela formação acadêmica de futuros profissionais nessa área de conhecimento.

Logo, esses especialistas estão sob influência de dois grandes sistemas que se complementam no sentido de difundir e normalizar a ideologia de uma classe dominante. Acompanharemos, neste trabalho, como essa ideologia se apresenta na questão da diversidade de gêneros e etnias em alguns *games*.

Metodologia

Com o objetivo de observarmos como a sociedade é representada em alguns *games*, propomos aos alunos do curso superior de tecnologia em Jogos Digitais que analisassem um jogo que estivesse presente em seu cotidiano, verificando se há representatividade de diferentes gêneros e etnias nos títulos escolhidos. Acreditamos que se reconhecer e ser visível nesses objetos culturais é uma maneira eficaz de evitar o esquecimento e, conseqüentemente, adiar a "morte" simbólica causada pela invisibilidade e marginalização. A representação nos meios culturais não só valida a existência e as experiências dos indivíduos, mas também desafia a hegemonia de narrativas dominantes, promovendo uma sociedade mais inclusiva e diversa.

Para realizar o trabalho, a sala foi dividida em grupos e cada um deveria escolher um jogo para ser examinado. No desenvolvimento da atividade, os alunos informariam o título do jogo, quem o desenvolveu, o ano de lançamento, gênero do jogo e fariam um breve resumo da narrativa. Em seguida, eles deveriam observar a presença de personagens masculinos, femininos, LGBTQIA+⁷ etc., além da etnia a qual eles pertenceriam. Os alunos comentariam a representatividade que o jogo apresentou. Após essa pesquisa, os grupos fariam uma apresentação em sala de aula mostrando seus resultados. Os jogos escolhidos pelos grupos foram: *Assassins Creed2*, *The Last of us*, *Tomb Raider*, *Hollow Knight*, *Life is Strange*, *Biohazard: Resident Evil 7*, *Detroit: become human*, *Gris* e *Coffee Talk*. Para termos uma ideia geral desses jogos elaboramos o quadro 1 a seguir:

⁷ LGBTQIA+ é o movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade e direitos para essa população. O seu nome demonstra a sua luta por mais igualdade e respeito à diversidade. Cada letra representa um grupo de pessoas. <https://www.fundobrasil.org.br/blog/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/> (acesso em 13/10/2021).

Quadro 1: detalhes dos jogos escolhidos pelos alunos

TÍTULO DO JOGO	LANÇAMENTO	DESENVOLVEDOR	GÊNERO DO JOGO	ETNIAS E REPRESENTATIVIDADE	PERSONAGENS E REPRESENTATIVIDADE (DESTAQUES- GÊNEROS)
1 - <i>Assassins Creed2</i>	2009	Ubisoft Montreal (Canadá)	Ação e Aventura	Todos os personagens são brancos europeus.	Desmond, Lucy, Shaun, Rebecca (tempo presente) Cláudia Auditore, Maria Auditore, Catarina Sforza, Lucrecia Borgia, Cristina Vespucci. Há presença de cortesãs – Paola, Madame Solari. (Renascimento) Ezio Auditore, Mario Auditore, Nicolau Maquiavel, Fabio Orsini, La Volpe, Bartolomeu d'Alviano, Leonardo da Vinci, Cesare Borgia, Rodrigo Borgia, Michelletto Corella, Octavian de Valois, João Borgia. (Renascimento)
2 - <i>The Last of us</i>	2013	Naughty Dog (EUA)	Ação e aventura / survival-horror	Etnia: irmãos negros- Henry e Sam - e Marlene	Fem: Ellie, Marlene, Dina, Tess, Masc: Joel, Bill, Henry, Tommy, Sam e David. No <i>game</i> há a presença de personagem da comunidade LGBTI+ (Dina é namorada de Ellie)
3 - <i>Tomb Raider</i>	2013	Crystal Dynamics (EUA)	Ação e aventura	Joslin (Negra) Samantha (oriental) Todos os inimigos enfrentados por Lara são homens brancos ou negros – são personagens pouco desenvolvidos na narrativa.	3 personagens femininas: Lara, Samantha e Joslin. Vários personagens masculinos (pouco desenvolvidos na narrativa) no decorrer da história.
4 – <i>Hollow Knight</i>	2017	Team Cherry Independente (Kickstarter) (Austrália)	Ação e aventura	Os personagens são insetos antropomórficos.	Hollow Knight (cavaleiro que precisa salvar o que sobrou do mundo) Hornet (protetora dessas ruínas e, às vezes, tenta impedir que isso ocorra) Iselda Há vários personagens secundários.

Palavração: relações do sujeito com o conhecimento

5 – <i>Life is strange</i>	2017	Dontnod Entertainment (França)	Aventura gráfica	São muitos personagens e quase não há diversidade étnica. Apenas o diretor da escola é negro: Raymond Wells (Ray).	Maximine Caulfield Nathan Prescott Warren Graham Chloe Price Mark Jefferson Kate Marsh Joyce Price Brooke Scott Presença de diversidade LGBTQ+
6 – <i>Biohazard: Resident Evil 7</i>	2017	CapCom (Japão)	Survival horror	Os personagens são majoritariamente brancos. Há no início do jogo um policial negro, mas morre em poucos minutos.	Ethan Winters Mia Winters (esposa) Jack Baker Zoe (filha de Jack) e Lucas (filho de Jack) Marguerite Eveline (criança)
7 – <i>Detroit: become human</i>	2018	Quantic dream (França)	Ação e aventura	Humanos e andróides Há personagens negros e brancos em papéis de destaque e secundários	Kara Marcus Connor Luther Presença de diversidade LGBTQ+
8 – <i>Gris</i>	2018	Nomada (Espanha) independente	Plataforma-aventura	Há apenas a garota Gris, branca.	Apenas uma personagem: Gris é uma jovem sem voz que enfrenta seus sentimentos
9 – <i>Coffee Talk</i>	2020	Toge Productions – independente (Indonésia)	Romance visual, Ficção interativa	Há a presença de personagens humanos brancos e negros	Personagens humanos e seres fantásticos como elfos, orcs... Humanos: Barista (jogador) Freya- jornalista Jorji - policial

Fonte: autoria própria (2021)

Análise dos dados

Os alunos do curso de Jogos Digitais se encaixam no perfil do jogador *HardCore gamer* – conforme pesquisa PGB20. Primeiro, porque o jogo ocupa um papel tão importante em suas vidas que eles escolheram uma profissão ligada ao seu desenvolvimento; segundo, porque os jogos escolhidos para análise estão em consoles ou computadores, ou seja, não são jogos casuais disponíveis apenas para *smartphones*. É preciso dedicar mais tempo para o jogo.

Os títulos apresentados foram lançados no mercado ao longo de um período de 11 anos (2009-2020), o que representa uma considerável extensão temporal no contexto digital, dado o rápido avanço das tecnologias. No entanto, esses jogos são possivelmente significativos, pois alcançaram sucesso de vendas e receberam diversas premiações dentro do universo dos jogos digitais.

Além disso, observamos que, entre os jogos analisados, apenas um deles possui um nome que não é em inglês: *Gris* (cinza, em espanhol), desenvolvido na Espanha. O uso recorrente do inglês nos jogos talvez seja encarado com naturalidade pelos consumidores, devido à influência da indústria cultural e da ideologia dominante difundida pelos AIE, como a escola, que constantemente reforçam a importância de dominar essa língua para participar do mundo econômico, cultural e do entretenimento.

O jogo *Gris* (Espanha, 2018), desenvolvido em Barcelona, recebe o nome de sua única protagonista. Gris, que significa cinza, provavelmente faça referência à falta de cor e à perda de voz da personagem, aspectos centrais de sua narrativa, pois ela é uma cantora. No jogo, a garota enfrenta momentos delicados que envolvem dificuldades emocionais e psicológicas. A escolha de uma mulher para abordar essas questões é significativa, já que, no senso comum, as mulheres são vistas como mais adequadas para falar sobre sentimentos do que os homens. Talvez isso explique a escolha da personagem. Figura 2:

Figura 2: Personagem do Jogo Gris



Fonte: <https://ruidorosa.blog.br/o-jogo-gris/> (acesso 06 out. 2021)

Hollow Knight (Austrália, 2017) é um projeto independente, ou seja, não está ligado a uma grande empresa de jogos e foi desenvolvido pela Team Cherry que contou com a ajuda de apoiadores (Kickstarter) a fim de arrecadar o valor necessário para concretizar o jogo. A história desse *game* se passa em um mundo no qual os personagens são insetos. Uma praga se instalou no reino de Hallownest e ameaça toda vida do lugar. O rei realizou ações para conter a praga o que funcionou por um período, porém ela voltou e destruiu a metade do reino. Agora, eles lutam para salvar o lugar.

São vários personagens que foram desenvolvidos inspirados em diferentes insetos, mas todos foram antropomorfizados – figura 3:

Figura 3: algumas classes da sociedade do reino Hallownest



Fonte: <https://hollowknight.fandom.com/pt/wiki/Iselda> acesso em 06/09/2021

Em relação à diversidade de gênero, há personagens femininas, mas em número inferior às masculinas, apresentamos Iselda – figura 4:

Figura 4: Iselda



Fonte: <https://hollowknight.fandom.com/pt/wiki/Iselda> acesso em 06/09/2021

A personagem é esposa de Cornifer – um vendedor de mapas. Ela fica em um estabelecimento vendendo mapas e ferramentas de mapeamento, geralmente ela reclama do marido e gostaria que ele passasse mais tempo em casa cuidando dela. Por meio de diálogos com outro personagem, descobre-se que Iselda costumava ser uma guerreira ou aventureira, mas que deixou tudo para trás ao se mudar e se estabelecer com Cornifer naquele lugar.

O comportamento da personagem se assemelha ao de várias mulheres no mundo real que abandonam seus planos e sonhos para seguir o marido, aparentemente as mudanças ocorridas na vida dela não atendem às suas expectativas, pois ela está sozinha a maior parte do tempo e, talvez, sinta falta das atividades que realizava no passado. Temos, nesse *game*, a imitação de situações plausíveis no mundo real.

O jogo reproduz uma sociedade monárquica, há um rei e seus súditos – divididos em diferentes classes sociais – cada grupo tem suas responsabilidades específicas. Aqui encontramos novamente a influência da indústria cultural, pois mesmo que seja criado um universo diferente de nossa realidade, há a repetição da ideologia na qual estamos inseridos. (Adorno, 1985). Há a normalização do comportamento “humano” dos personagens, além das relações de poder e submissão em diferentes contextos.

Coffee Talk (Indonésia, 2020 – produção independente) é um jogo que transporta o jogador para um universo fantástico. Frequentam uma cafeteria elfos, anões, vampiros, orcs, lobisomens, entre outras criaturas fantasiosas. Todos convivem e possuem estilo de vida semelhante ao nosso: trabalhando, amando, sofrendo e seguindo em frente. Os problemas apresentados pelos personagens procuram retratar dilemas da atualidade como o casal de namorados - um *elfo* e uma

súcubos (demônio com aparência feminina)¹ - que sofre com o preconceito da família. O jogador assume o papel de dono da cafeteria e serve uma bebida quente para seus clientes, ele mistura os ingredientes e precisa acertar o pedido para interagir com cada um.

Neste jogo, há diferentes etnias e gêneros. Em relação aos personagens humanos, podemos destacar Freya – branca com olhos e cabelos verdes – é colunista em um jornal da cidade; Jorji – policial negro que trabalha nas proximidades da cafeteria e nos intervalos aparece para um café, ele é caracterizado como uma pessoa honesta que ajuda a resolver alguns conflitos. Quanto às outras criaturas que frequentam o estabelecimento temos: Gala – um lobisomem veterano de guerra, Hyde – um vampiro e modelo, Lua – uma súcubos gentil e inteligente, Baileys – um elfo de uma família rica com a qual vive em conflito, Myrtle – uma meia-Orc bem quieta, Aqua – sereia de Atlântida tímida, Rachel e Henry – pai e filha Nekomimi (personagens com orelhas de gato) que passam por um conflito de gerações e Neil um extraterrestre misterioso.

Novamente vemos que mesmo em um ambiente fantástico, em outra realidade, encontramos a reprodução de situações cotidianas presentes em nossa sociedade e, assim, a repetição do sistema no qual estamos inseridos.

O jogo *Assassins Creed2* (Canadá, 2009) está centrado na possibilidade de o personagem Desmond reviver situações ocorridas no passado por meio de uma ligação genética com seus antepassados – nesse jogo ele está em contato com Ezio Auditore - para cumprir algumas missões que terão consequências no tempo presente. Temos duas narrativas acontecendo: uma no século XXI e outra na Itália (Florença) no século XV durante o Renascimento. O jogo utiliza personagens históricos do período, no entanto, eles são apresentados de forma fantasiosa, uma ficção. No tempo presente, os personagens são brancos e estadunidenses, situação semelhante ocorre no tempo passado, eles também são brancos, mas de origem europeia e italiana. Portanto, no *game*, não há diversidade em relação à etnia.

A representação feminina pode ser observada em dois momentos distintos: primeiro no século XXI – Lucy e Rebecca – que trabalham no aperfeiçoamento de uma máquina que tem por objetivo ajudar Desmond a se conectar com os antepassados e, assim, poderá conseguir mais informações e desenvolver outras

¹ São demônios, de várias tradições culturais, que buscam mulheres e homens para sexo. Qualquer tipo de demônio pode assumir esse papel. Súcubos tomam forma feminina para atacar homens durante seus sonhos. (<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-sao-incubos-e-sucubos>).

habilidades para enfrentar os Templários do mundo moderno que ameaçam destruir toda a civilização. Nesse eixo narrativo, as garotas, assim como os outros personagens masculinos, possuem grandes responsabilidades em fazer a máquina funcionar. Elas são vistas como profissionais capazes e eficientes.

No século XV, há a presença de algumas mulheres com diferentes papéis na narrativa. De modo geral, a presença feminina pode estar ligada a três ambientes: doméstico, amoroso ou sexual. Como exemplo de dedicação à família, temos Maria Auditore – mãe de Ezio - que sofre com a morte do marido e de um outro filho, razão pela qual passa os dias rezando pelos familiares que perdeu. Cristina Vespucci namorou Ezio, mas se casa com outro homem, no entanto, ela morre nos braços de Ezio durante uma invasão a Florença, reforçando a ligação amorosa entre os dois. Em relação ao ambiente que explora a sexualidade, há os bordeis. As prostitutas são usadas por Ezio para distrair guardas. O jogo é reconhecido por ter uma reconstrução de cenário primorosa, além disso, algumas dessas personagens têm base histórica, o *game* mescla ficção e história. Essa combinação pode gerar incertezas sobre quais ações dos personagens são reais e quais são fictícias.

No game *Assassin's Creed 2*, podemos observar uma ausência de diversidade étnica. Em termos de diversidade de gênero, há a presença de personagens femininas que desempenham diferentes papéis ao longo da narrativa. No tempo presente, essas personagens são representadas como pessoas competentes ao realizar o trabalho que está sob sua responsabilidade. No passado, as personagens femininas são retratadas de acordo com estereótipos comuns, como mãe zelosa, amante inalcançável ou prostitutas que atendem aos interesses e desejos masculinos. Essa representação provavelmente está relacionada ao contexto histórico e cultural em que a narrativa se insere.

Life is strange (França, 2017) possui grande número de personagens, dentre eles apenas o diretor da escola, Raymond Wells (Ray), é negro. Ele é uma figura autoritária e severa que prefere ficar sozinho a maior parte do tempo, não saindo muito de seu escritório. Quanto à representatividade de gêneros, a história é centrada em Maxine (Max), uma garota que descobre que pode voltar no tempo e interferir em ações realizadas por seu grupo de amigos e alterar os acontecimentos. O jogo apresenta personagens masculinos, femininos e LGBTQIA+ como o romance entre Max e Chloe que no final protagonizam uma cena de beijo. O jogo discute temáticas

contemporâneas como relações, afetivas, amorosas e familiares, uso de drogas, assédio, homossexualidade e apresenta situações da vida real: depressão, *bullying*, suicídio, doenças mentais e perda de entes queridos.

Outra personagem que se destaca é Kate, filha de uma família profundamente religiosa e conservadora. Durante uma festa, sua bebida é adulterada por um dos rapazes, resultando em ações que são gravadas sem o seu consentimento. Posteriormente, o vídeo é postado na internet e rapidamente viraliza, expondo Kate a uma humilhação pública e intensa. Ela sofre *cyberbullying*, sua família a condena e sob tensão e fragilidade mental tenta o suicídio que é impedido por Max ao voltar no tempo. Situações como essa se repetem na atualidade e, assim como na vida real, há uma grande pressão sobre as mulheres que de vítimas passam a serem vistas como culpadas em circunstâncias semelhantes às experimentadas pela personagem do jogo.

Em *Biohazard: Resident Evil 7* (Japão, 2017), temos personagens femininas e masculinas. Os personagens são majoritariamente brancos. No início da partida, há um policial negro, porém ele morre em poucos minutos de narrativa e não há outros representantes dessa ou de outra etnia na história.

O protagonista Ethan Winters está em busca da esposa – Mia Winters - envolvida com a criação de armas biológicas. Ela foi dada como morta no início da história. No entanto, Ethan recebe um recado dela e vai ao seu encontro. Ele chega a uma fazenda misteriosa pertencente à família Baker, composta pelo pai, mãe e dois filhos. Lá, ele encontra Mia e uma garotinha que a chama de mãe. Ao longo da história, descobrimos que Mia e Eveline foram resgatadas de um naufrágio pela família Baker. Na verdade, a menina é uma arma biológica viva e perigosa que manipula todos ao seu redor. No final, Eveline, que envelhece 24 vezes mais rápido que o normal, é morta pelo protagonista.

Detroit: Become Human (França, 2018) foi indicado ao *The Game Awards*: em 2018, na categoria de melhor narrativa e, em 2019, pela excelência em animação, destacando seu sucesso entre a crítica e o público. A história se passa em 2036 – futuro distópico - a narrativa é estruturada em torno de três diferentes perspectivas, cada uma centrada em um androide como protagonista: Kara, Markus e Connor que são seres complexos, extremamente capazes e com a aparência idêntica aos humanos. Esses segmentos narrativos exploram diversos pontos de vista sobre o papel dos andróides na sociedade e a questão de sua autonomia e direitos. O jogador

pode vivenciar qualquer uma das três histórias, de modo que cada uma traz suas próprias perspectivas. As narrativas individuais possuem diferentes gêneros e etnias.

A diversidade de gênero pode ser vista em Kara – empregada doméstica - uma das protagonistas da história, ela adquire consciência ao defender Alice filha de seu patrão violento e luta contra suas ordens. A personagem tem desejo de ser mãe e em algumas ocasiões aparece como indefesa. Repetição de um senso comum para o papel da mulher na sociedade: a maternidade e a proteção de outra pessoa geralmente um homem. Em certo momento da narrativa, há a presença de um casal feminino LGBTQIA+.

Quanto à etnia, Markus é negro, um androide doméstico que trabalha como assistente e enfermeiro do pintor Carl Manfred homem gentil e paternal. Devido a um acidente, Markus ganha autonomia, foge e busca um novo lar e uma missão. O androide tem um papel importante na história. Ele é o líder da rebelião, que sem sua atuação, todos os androides em Jericho teriam sido destruídos ou desativados.

Luther é um androide negro que desempenha funções braçais, reforçando a representação estereotipada do "escravo negro", como um homem forte e destinado a tarefas árduas. O nome do personagem parece fazer referência a Martin Luther King, pastor negro e líder dos direitos civis nos Estados Unidos, embora Luther não possua a mesma relevância no enredo do jogo. Sua história se entrelaça com a de Kara, pois ele salva Kara e Alice, tornando-se o protetor das duas garotas.

Connor, um androide detetive branco, tem a função de investigar e prender androides rebeldes, conhecidos como divergentes, que desobedecem às ordens e, em alguns casos, se tornam violentos contra seus antigos donos. Nesta narrativa, o principal dilema é a questão da perseguição aos seus semelhantes.

Embora os androides tenham sido concebidos inicialmente para realizar tarefas cotidianas em Detroit, observa-se que Kara reforça o estereótipo ao ser designada para cuidar da casa e de uma criança, atividades geralmente associadas ao universo feminino. Em contraste, Markus assume responsabilidades mais abrangentes e evita tarefas rotineiras, enquanto Luther é especificamente destinado a trabalhos físicos pesados. Connor, um homem branco, desempenha um papel mais intelectual como investigador, frequentemente confrontado com dilemas éticos.

Neste *game*, encontramos personagens femininos, masculinos e integrantes da comunidade LGBTQIA+. Há presença de brancos e negros, no entanto, o papel

que eles desempenham no jogo está diretamente ligado a uma determinada visão de nossa sociedade. Acreditamos que essa divisão de trabalho reproduz, de certa forma, o contexto social no qual estamos inseridos e dessa forma, o jogo reforça a manutenção desse modelo. E, assim, voltamos à influência da indústria cultural.

Em *The last of us* (EUA, 2013), a narrativa acontece em um mundo pós-apocalíptico que sofre com uma infecção, *Cordyceps*, uma espécie de fungo parasita que contaminou a humanidade e não há cura. As pessoas infectadas são hospedeiras desse fungo, elas se tornam violentas e atacam outros humanos, por fim acabam morrendo. Joel Miller e sua filha, Sarah, tentam fugir da cidade onde vivem – Austin (Texas), mas ela é baleada e morre, Joel sobrevive. O tempo passa e a vida continua um caos. O mundo é dominado por militares ou milícias armadas. Joel recebe a tarefa de levar Ellie – uma garota de 14 anos – para os Vagalumes (milícia revolucionária), pois segundo Marlene – líder dos Vagalumes - a menina é a chave para a cura do fungo que ameaça a humanidade.

No *game*, há a presença de personagens masculinos, femininos e LGBTQIA+, sem estereótipos forçados como o caso de Bill – que sua homossexualidade fica subentendida e não é o pilar de sua personalidade. As personagens femininas – Sarah, Tess, Marlene, Ellie - são fortes sem serem masculinizadas.

Em relação às etnias presentes no jogo, encontramos os personagens negros: Marlene – líder “dos Vagalumes” e os irmãos – Henry e Sam – que escapam de uma emboscada e se juntam por um tempo a Ellie e Joel colaborando com a jornada dos dois. No entanto, Sam é contaminado pelo fungo e Henry o elimina com um tiro na cabeça.

Esses personagens são importantes para o desenvolvimento da narrativa e suas ações consistentes com o momento que estão vivendo. O jogador pode refletir sobre as relações humanas em meio a um apocalipse.

A versão do jogo *Tomb Raider* (EUA, 2013) utilizada pelos alunos para pesquisar sobre diversidade de gênero e etnias foi a lançada em 2013. O jogo, originalmente publicado em 1996, deu origem a três filmes e foram vendidas mais de 7 milhões de cópias naquele momento. O jogo apresenta uma nova história para sua personagem principal Lara Croft. Nessa versão, Lara estava em um navio com o objetivo de encontrar o reino perdido de Yamatai. A embarcação é atingida por uma tempestade e afunda, os sobreviventes chegam a uma ilha. Lá são capturados pelos

habitantes locais “os Solarii”. No decorrer da narrativa, ela enfrenta vários desafios de sobrevivência, há mortes e traição no grupo de sobreviventes.

Grande parte dos personagens do jogo são masculinos e brancos. Os inimigos enfrentados por Lara podem ser brancos ou negros, para a história isso não é relevante, pois fica claro durante o jogo que as atitudes deles ocorrem por verem Lara como uma invasora a ser destruída.

Lara lidera o grupo, toma as iniciativas e elabora as ações a serem realizadas, o núcleo masculino, nesses momentos, abraça suas ideias sem aparente julgamento. Junto a Lara temos também as personagens femininas: Samantha Nishimura (Sam) e Joslin Reyes. A personagem Sam tem conhecimento das lendas relacionadas à Yamatai que é de etnia oriental, ela é sustentada pela família rica e é lembrada como a amiga de Lara. Joslin é a única personagem negra no jogo. Ela é ex-policia e especializada em mecânica, sua preocupação é garantir a segurança da tripulação, pois quer voltar à civilização para rever a filha, ela é mãe solo e não acredita nas lendas sobre Yamatai.

Então, o jogo traz uma protagonista, Lara, independente e forte, mas não há preocupação em explorar mais detalhadamente etnias ou gêneros de outros personagens, visto que estes são pouco desenvolvidos e ocupam um papel secundário na narrativa.

Considerações finais

A influência da indústria cultural se faz presente em vários objetos culturais e os jogos digitais não são uma exceção, muitas vezes, nessas mídias encontramos a reprodução de uma ideologia centrada numa classe dominante que se preocupa apenas com seus próprios valores e desconsidera o diferente. Portanto, romper com esse sistema que se mostra preconceituoso e reproduz um senso comum amplamente difundido pela sociedade se faz necessário.

A escola – aqui entendida como a Faculdade de Jogos Digitais – também colabora de alguma forma e de diferentes intensidades na manutenção da ideologia dominante, visto que ela é responsável pela formação de um profissional que vai atuar junto à indústria cultural. O objetivo final da instituição é alocar seus egressos no mercado profissional, por isso justifica seu comportamento alegando que é assim que o mercado opera. Por isso, é difícil um rompimento drástico com a ordem estabelecida.

Então, voltando à questão inicial deste estudo, os jogos digitais trazem a diversidade humana para suas narrativas e, ao apresentar uma variedade de gêneros e etnias colabora com o adiamento da morte?

A presença da diversidade de gêneros e etnias nos jogos revela-se bastante escassa, como demonstrado pela análise dos jogos examinados. Nota-se a ausência quase completa de personagens negros ou de outras etnias nas narrativas, os quais, salvo raras exceções, são relegados a papéis secundários e recebem um desenvolvimento narrativo limitado ao longo da experiência de jogo.

A presença feminina é uma constante nos jogos examinados, embora nem sempre ocupem papéis de destaque; ocasionalmente são representadas de acordo com estereótipos convencionais, porém estão invariavelmente incorporadas em todas as narrativas estudadas. Em contraste, personagens da comunidade LGBTQIA+ são menos frequentes nos jogos analisados. Em títulos como *Detroit: Become Human*, *Life is Strange* e *The Last of Us*, encontramos personagens que pertencem a essa comunidade, embora suas características não sejam frequentemente destacadas como elementos centrais de suas personalidades, resultando em representações diversas e algumas relações mais marcantes do que outras.

Podemos afirmar, em conclusão, que os jogos, de certo modo, incorporam diferentes gêneros e etnias em suas narrativas. No entanto, essa presença é irregular e, por vezes, fundamentada em estereótipos difundidos na sociedade, refletindo a ideologia dominante atual, que perpetua uma visão estereotipada do homem, branco e heterossexual. Ainda assim, acreditamos que, mesmo com uma presença tímida, essas narrativas proporcionam um espaço crucial para discussões sobre diversidade e representatividade nos *games*. Elas redirecionam nosso olhar para essas questões, dando visibilidade a grupos sociais que normalmente são desconsiderados, desvalorizados ou relegados a papéis de menor relevância. A inclusão de diversas perspectivas nos jogos não apenas enriquece a narrativa, mas também promove um senso de pertencimento e reconhecimento para todos os jogadores.

Essas discussões são fundamentais para combater o esquecimento e a invisibilidade, pois garantem que todos sejam vistos e ouvidos. Ao abordar essas questões, colaboramos para criar um ambiente mais inclusivo e respeitoso, tanto dentro dos jogos quanto na sociedade em geral. Dessa forma, a presença e o

debate contínuo sobre diversidade e representatividade nos *games* ajudam a adiar uma "morte" causada pela marginalização e a promover uma cultura de valorização e respeito mútuo.

Referências

Drops de jogos: **Segundo pesquisa brasileira nacional, 73,4% dos brasileiros jogam games** – 04 jun. 2020. Disponível em <https://dropsdejogos.uai.com.br/noticias/industria/segundo-pesquisa-brasileira-nacional-734-dos-brasileiros-jogam-games/> acesso 21 ago. 2021

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985, p.113-156.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE EDUCA): **Conheça o Brasil – População - COR OU RAÇA**. IBGE, 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,1%25%20como%20amar%20ou%20ind%C3%ADgenas.> (acesso 06 out. 2021)

HENRIQUE, Arthur; MOTA, Renato. **Mercado de jogos no Brasil deve atingir US\$ 2,3 bilhões em 2021**. Olhar Digital, 2021. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2021/05/05/games-e-consoles/mercado-de-jogos-no-brasil-2021-pesquisa/> (acesso 21 ago. 2021)

Significado da sigla LGBTQIA+. Fundo Brasil (2021). Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/blog/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/> (acesso em 13 out. 2021)

Pesquisa games Brasil. labsnews.com (2021). Disponível em: <https://labsnews.com/pt-br/artigos/tecnologia/pesquisa-games-brasil/> (acesso 21 ago.2021)

SCHAUS, Rafaela. O que são íncubos e súcubos? SuperInteressante (2021) Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-sao-incubos-e-sucubos> (acesso 18 ago. 2021.)

UM EXERCÍCIO DE ESTRANHAMENTO:
VARIAÇÕES SOBRE UMA VARIANTE

Ercilene Vita¹

*Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros.
É feia. Mas é realmente uma flor.
(Carlos Drummond de Andrade)*

Este texto nasce marcado por um olhar direcionado às possíveis relações entre estranhamento e língua portuguesa. Essa relação foi a base de meu Doutorado e, a partir dela, creio que podemos pensar a respeito do que é uma língua e também sobre a forma como ensiná-la. Justamente pelo fato de estranhá-la, nem sempre as respostas que conseguimos são perenes. O que se pode saber sobre a língua, se não for pela dúvida? Pelo constante embate com ela? Drummond, autor da epígrafe deste texto, também escreveu: “Lutar com as palavras é a luta mais vã, no entanto lutamos mal rompe a manhã.” Estranhar a língua parece-me com um movimento de luta e ao mesmo tempo de rendição. Um movimento duplo e contínuo.

No entanto, apesar de esse movimento me parecer tão evidente e constitutivo, depois de pesquisar várias bibliotecas *on-line* e textos esparsos na internet, não encontrei quase nenhum artigo acadêmico que juntasse esses dois temas. Foi uma busca que se estendeu pelo prazo de dois anos, em que, com certa regularidade, eu voltava às minhas palavras de pesquisa, tentando encontrar alguma novidade, algum novo artigo.

Como os textos continuavam escassos, dediquei-me ao estudo dos que já havia visto desde o início. Assim, iniciarei aqui minhas considerações a partir da análise do artigo de Negreiros (2015), o texto encontrado que está mais especificamente relacionado a essa junção. Provavelmente não por acaso, esse artigo se refere ao trabalho com uma variante regional em sala de aula. Nele, a autora chama o leitor a perceber o quanto o que aparece como um estranhamento - vivenciado por

¹ Ercilene Vita é doutora em Linguagem e Educação pela FEUSP, tradutora de francês/português e professora de Língua Portuguesa no Lycée international français de São Paulo. Entre outras obras, traduziu “A ética do cuidado” de Fabienne Brugère e História do Livro, de Frédéric Barbier (tradução coordenada pelo professor Valdir Heitor Barzotto). É autora do livro *Mar de palavras-chave: domínio e estranhamento em língua portuguesa*, editado pela Mercado de Letras. Contato: ercilenevita@hotmail.com.

parte de uma professora entrevistada em sua pesquisa - faz com que a ordem estabelecida entre a teoria e a prática de aula se subvertam. Negreiros (2015), que tem como referencial teórico a análise de discurso de linha francesa, aponta então para a distância entre a prática e a teoria que, neste caso, está relacionada ao que se estabelece nos currículos acerca do que deve ser ensinado em Língua Portuguesa.

Em seu artigo, após discorrer sobre a diferença de perspectiva, objetivos e efeitos entre os currículos tradicionais, críticos e pós-críticos, Negreiros (2015) narra um momento em que, em um exercício de revisão de texto feito em classe, a professora entrevistada (que ela chama de "sujeito-professor") se depara com a talvez inesperada – e ao mesmo tempo tão sabida - presença em sala de aula de algo que causa um estranhamento: a variante regional.

O trecho que a pesquisadora transcreve é o seguinte:

Quadro 1: recorte de artigo analisado

Cláudia: Conte uma experiência em sala de aula que não deu certo.

Professor CL: [...] coloquei (os textos dos alunos) lá no PowerPoint. Powerpoint não, nos slides para eles... mas ninguém se manifestou, né. E aí eu...a gente fez algumas modificações, né...estrutura, tal, só que muita coisa eu não consegui mudar, até mesmo... trata-se da variação linguística, sabe. Lá é uma comunidade assim que **eles preservam, preservam mesmo, entre aspas, o Cuiabanês deles, falam bem cuiabano mesmo.** Então, tem expressões que eu não conheço, sabe. **Então, no lugar de vírgula, eles colocam o tchá, pensa...E aí, agora, para tirar esse tchá aqui...não, professor, não pode tirar o tchá!**¹ [...] Eu falei...eu não posso fazer isso, porque de certa forma é preservação da variedade linguística deles. Então, não é uma experiência que não deu certo. Mas assim, que eu não sei como trabalhar isso ainda, nesse sentido. E outras expressões também que eu não me lembro no momento, mas que ficaram, que se repetiram em todos os textos.

Fonte: (Negreiros, 2015, pp. 62-63).

Como explica Negreiros, a expressão *tchá* é utilizada na Baixada Cuiabana, região a que pertence o município de Rosário Oeste, próximo ao distrito em que se encontra a escola em que a professora entrevistada lecionava.

¹ Grifos da autora

Citando Almeida (2005), a autora destaca alguns aspectos linguísticos da população dessa região em que fenômenos “[...] do sistema sonoro também observados em uma ou mais fases históricas do português, em especial da língua portuguesa dos séculos XVII e XVIII, na época das bandeiras”, (Almeida, 2005, p. 69) podem ainda ser observados na fala de alguns “habitantes nativos dessa região”. Assim, por exemplo, observa-se a ocorrência da consoante fricativa pré-palatal surda /ʃ/, pronunciada, então, como africada surda /tʃ/. Uma das hipóteses para essa ocorrência seria a existência de línguas indígenas na região, especialmente o bororo, em que ocorre esse fonema.

Explica-se, assim, a ocorrência do som inicial da palavra *tchá*. Porém, também como salienta a autora, baseando-se ainda no estudo de Almeida (2005):

[...] não há menção sobre a ocorrência do vocábulo em situação de pausa na pontuação, como verificado na sequência linguística produzida pelo aluno. Tampouco a sua inserção no verbete do Dicionário Cuiabanês, de William Gomes, onde a expressão “Tchá por Deus”, com uma única entrada, indica espanto, admiração, dúvida, e é ilustrada pela expressão: “Tchá por Deus, esse ônibus tá muito cheio!”. Pensamos que caberia, portanto, um estudo mais investigativo na região acerca das variações linguísticas, o que foge aos objetivos deste artigo. (Negreiros, 2005, p.64).

Em uma busca pela internet, consegui alguns outros sentidos e/ou empregos para o *tchá* cuiabano. Além da ocorrência na expressão *Tchá por Deus*, que indica admiração, dúvida, espanto, também pude encontrar a ocorrência *Tchá mãe*, como uma forma de xingamento², ou ainda na expressão encontrada em um blog: *Tchá Bina, não tá nem aí pá paçoca*³. Nesse *blog*, porém, não há nenhuma indicação a respeito de seu significado fora do contexto da frase. Tentei então buscar o sentido dessa expressão em outros *sites* e dicionários, mas não encontrei nada a respeito, tendo que me contentar em imaginar o que poderia ser: talvez uma variação de “sinhá”, “senhora” ou “tia”...

Em contrapartida, pude observar outras ocorrências para o *tchá*: a primeira delas na expressão *tchá com bolo*⁴, aqui não como uma palavra nova, mas como uma

² Disponível em <https://oitavalinha.wordpress.com/2010/06/12/da-linguagem-cuiabana/>, Da linguagem cuiabana, publicado em 12/06/2010 ou em: <https://redecuiabana.blogspot.com/p/dicionario-cuiabano.html>

³ Disponível em <https://fuzuedasartes.blogspot.com/2011/12/linguajar-cuiabano.html>

⁴ Disponível em <https://coleccionadordesacis.com.br/2018/07/06/conheca-o-tcha-cobolo-na-dona-eulalia-o-mais-famoso-de-cuiaba-mt/>

forma de pronunciar a palavra *chá*, nessa expressão *tchá com bolo* que parece ter se consagrado. Na época em que fiz a pesquisa, havia inclusive um programa da TV local de Cuiabá que levava esse nome. Por ocasião da escrita deste artigo, esse programa ainda continua a existir.

A segunda ocorrência para o termo me pareceu mais interessante porque parece mais próxima da relatada pela professora entrevistada no artigo de Negreiros: era uma chamada para um vídeo com os seguintes dizeres: *Sotaque de CUIABANO, tchá, siste essa aí!!!*⁵

Nesse último exemplo, o *tchá* aparece como uma interjeição, entre vírgulas, remetendo à memória do trecho relatado pelo professor:

*Lá é uma comunidade assim que eles preservam, preservam mesmo, entre aspas, o Cuiabanês deles, falam bem cuiabano mesmo. Então, tem expressões que eu não conheço, sabe. Então, no lugar de vírgula, eles colocam o tchá, pensa...E aí, agora, para tirar esse tchá aqui...não, professor, não pode tirar o tchá!*⁶ [...]

Nesse excerto, Negreiros (2015) ressalta a condição de estranhamento do professor diante do seu não-saber: um não-saber lexical e um não-saber a respeito do que fazer com esse achado. Uma pedra no meio do caminho. Uma pedra que não desce pela garganta feito *tchá com bolo* pois, por ser estranha, não cabe dentro da expectativa do professor.

Ao pedir que relatasse uma experiência em sala de aula que não dera certo, em relação à prática docente de Língua Portuguesa, o professor trouxe uma situação a qual envolvia uma atividade de retextualização. Após a produção textual, ele projetou os textos na parede da sala a fim de que, juntos, professor e alunos, fossem discutindo e reelaborando os textos. Mas algo o surpreendera: tratava-se de uma substituição de um elemento “esperado” na sequência frasal, em momento de pausa (uso da vírgula), atravessado por um elemento “estranho” a esse esperado. (Negreiros, 2005, p. 62)

Coracini (2009) comenta que “não raro somos todos acometidos por certo estranhamento, naquela que consideramos nossa língua materna” (2009, p. 475).

⁵ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=f_5016f5HpM

⁶ Grifos da autora

Sempre em algum momento, acabamos passando por essa experiência: o de olhar a língua como se ela não fosse tão nossa, como se ela nos escapasse pelos dedos feito um peixe fugidio, um peixe que pensávamos estar tranquilo em um aquário. Mas não. Passamos normalmente por experiências como a de um dia nos perguntarmos, por exemplo: “Mas, será mesmo que berinjela é com j?”, “Como isso aqui pode se chamar “toalha”? “*Janela*, que palavra estranha...”. Estranhamos o básico, até mesmo o que tem uma presença enorme em nosso cotidiano. Estranhamos o que faz parte de algo que muitas vezes nos é extremamente familiar.

A esse respeito, ao comentar o texto *O Estranho*⁷, de Freud, em que o fundador da psicanálise discorre sobre as relações entre o que é ao mesmo tempo familiar e estranho, Coelho Jr. e Martini (2010, p.383) consideram que para que haja o estranho familiar, o eu (*self*) precisa vivenciar um colapso – ainda que momentâneo - acerca do que é familiar e do que é estrangeiro.

Ainda que o estranhamento de que fala Coracini não seja necessariamente da ordem do estranho familiar narrado por Freud, ele parece ser, porém, um estranhamento da ordem da constituição do sujeito. Nele se percebe o Outro da linguagem, e das instituições, como instâncias que nos envolvem e constituem, e que ao mesmo tempo não nos são idênticas.

Também nossa língua não é idêntica a si mesma, nem no tempo e nem no espaço. Daí Negreiros ter se referido ao estranhamento provocado na professora entrevistada quando em sala de aula ela se depara com a utilização de uma variante regional de uma forma que ela não esperava. Pode-se perceber em seu relato vozes contraditórias, diferentes posições discursivas também não idênticas: uma delas é a da professora que “não conhece”, muitas vezes uma posição difícil de sustentar diante de uma “plateia”: *Então, tem expressões que eu não conheço, sabe. [...] Mas assim, que eu não sei como trabalhar isso ainda, nesse sentido*. Ou ainda aquela posição daquele que se distingue do grupo: eu X eles (*Então, no lugar de vírgula, eles colocam o tchá, pensa...*).

Uma outra posição marcada nesse excerto é aquela da divisão subjetiva, a de uma oscilação a partir da situação em que o sujeito se encontra, sem ter condições de julgar. O locutor parece hesitar, porém no final assume a posição daquele que não poderia fazer algo no sentido de impedir a ocorrência e manutenção de algo que não

⁷ Em uma tradução mais recente deste texto.

havia previsto: *(Eu falei... eu não posso fazer isso, porque de certa forma é preservação da variedade linguística deles).*

Negreiros (2015) utiliza-se da definição de Ernst-Pereira e Mutti (2011, p. 830) para definir o estranhamento enquanto uma estratégia discursiva que:

[...] consiste na apresentação de elementos intradiscursivos – palavras, expressões e/ou orações – e interdiscursivos, da ordem do ex-cêntrico, isto é, daquilo que se situa fora do que está sendo dito, mas que incide na cadeia significativa, marcando uma desordem no enunciado.

Não sei exatamente em que sentido a palavra “estratégia” estaria sendo usada aqui. Prefiro coincidir com a expressão de Pêcheux que define o sujeito da análise do discurso como um “estrategista assujeitado”, uma vez que esse estranhamento me parece ser, inclusive como dizem Ernst-Pereira e Mutti, da ordem da irrupção, não da ordem do “planejamento”, como algo que “possui como características a imprevisibilidade, a inadequação e o distanciamento daquilo que é esperado”. (Ernst-Pereira; Mutti, 2011, p.830).

Citando Pêcheux (1981, p.24), Negreiros relembra que uma língua natural é condição para a existência de universos discursivos não estabilizados de forma lógica, que a “nossa língua [brasileira] significa em uma filiação de memória heterogênea” (ORLANDI, 2009, p. 30), que ainda segundo essa autora funda a identidade nacional, formada pela memória discursiva presente em cada povo.

Após transcrever essa citação de Orlandi, e retomando o relato feito pelo professor que havia entrevistado e citado como exemplo de estranhamento em relação à língua, Negreiros escreve que “Talvez, a expressão utilizada por esses alunos da comunidade tenha desestabilizado a própria unidade da Língua Portuguesa, e também do próprio falar cuiabano, que não comporta tal ocorrência.” (Negreiros, 2015, p. 65).

Parece-me interessante a utilização da expressão “unidade da Língua Portuguesa”, utilização da qual muitas vezes até mesmo nós que a estudamos e fazemos parte dela não estamos livres. Explico: imaginariamente temos uma “vontade totalitária”, uma vontade ainda que inconsciente de dominar um conceito, um significante, um objeto. Por mais que tenhamos como objeto de estudo a língua, ainda temos a vontade de dominá-la, de utilizá-la como instrumento. Por mais que saibamos

assim como Negreiros também sabe - tanto sabe que escreve a respeito - que a língua é sujeita ao equívoco, está “sempre está sujeita a falhas”. Temos um ideal de completude, de domínio do nosso objeto de estudo.

Daí meu exercício de estranhar os dados que aqui apresentei, também apresentados por Negreiros. Exercício difícil, porque pressupõe uma falta. Quando relemos o trecho referente à utilização do *tchá* no texto dos alunos e na fala do professor, alguns questionamentos sobre o sentido aparecem. A língua(gem) é equívoca, opaca e não-una. Esse elemento *tchá* no meio do texto, da fala, da língua. Como escutá-lo?

[...] só que muita coisa eu não consegui mudar, até mesmo... trata-se da variação linguística, sabe. Lá é uma comunidade assim que **eles preservam, preservam mesmo, entre aspas, o Cuiabanês deles, falam bem cuiabano mesmo**. Então, tem expressões que eu não conheço, sabe. **Então, no lugar de vírgula, eles colocam o tchá, pensa...E aí, agora, para tirar esse tchá aqui...não, professor, não pode tirar o tchá!**⁸ [...]

Não é, talvez, muito fácil compreender o sentido desse excerto sem ter em mãos os *slides* do professor, utilizados durante o exercício de revisão. Poderíamos pensar que a palavra *tchá* apareceria em substituição à vírgula. Mas como seria possível, se ela parece uma interjeição, que justamente deveria aparecer entre vírgulas, como na chamada do vídeo⁹ citado anteriormente?

Há outras possibilidades de interpretação: será que o professor ao dizer “Então, no lugar de vírgula, eles colocam o tchá, pensa” talvez quisesse dizer que eles usam o *tchá* o tempo inteiro, como se coloca a vírgula o tempo todo nos textos, a torto e a direito?

Ou ainda uma oscilação entre o que é do registro oral e o que é do registro da escrita?

O fato de o trecho da fala do professor ter trechos omitidos também dificulta a interpretação. Pensando nisso, acabei escrevendo para a autora, que gentilmente me passou a transcrição integral da entrevista e também a resposta à demanda que exponho a seguir:

⁸ Grifos da autora

⁹ “Sotaque de CUIABANO, tchá, siste essa aí!!!”

Quadro 2: Transcrição integral da entrevista

1. Conte uma experiência em sala de aula que não deu certo.

Agora uma que não deu certo, não vou dizer que não deu certo ainda porque está em fase de construção essa experiência, sabe. É... foi da seguinte forma: eles têm muita dificuldade de escrever. Têm alunos mesmo assim que chegam... mal decodificam, estou me referindo a alunos de sétima e oitava série, têm muita dificuldade de leitura e escrita, assim, na norma padrão da escrita. Têm muita dificuldade... entre aspas...errado. E aí então, eu pedi pra que eles produzissem um texto, eu recolhi, eles ficaram com medo: "O que é que você vai fazer com este texto? Você vai ler?". Mas eu pedi que eles não assinassem os nomes, acho que todo professor deve ter feito isso, né. Aí eu digitei alguns, eu peguei os mais gritantes, sabe, assim... digitei e coloquei lá no PowerPoint, PowerPoint não, nos slides pra eles e eu quietinha, né. Coloquei um texto, mas ninguém se manifestou, né. E aí eu ... a gente fez assim algumas modificações, né...estrutura, tal, só que muita coisa eu não consegui assim mudar, fazer com que eles vissem diferente. Até mesmo porque eu não fiz isso direito, porque trata-se da variedade linguística, sabe. Lá é uma comunidade assim que eles preservam ainda, preservam mesmo assim, entre aspas, o *cuiabanês* deles, falam bem cuiabano assim, sabe. Então, têm expressões que eu não conheço, sabe. Então, assim, em lugar de vírgula, eles colocam o *tchá*, pensa...E aí, agora, falei assim, gente, para tirar esse *tchá* aqui: "Não, professora, não pode tirar o *tchá* não. Eu falei...eu não posso fazer isso, porque de certa forma é preservação assim da variedade linguística deles. Então assim, é uma experiência, não que não deu certo, mas assim, eu não sei como trabalhar ainda isso, nesse sentido. E outras expressões também, outras expressões que eu não me lembro no momento, mas que ficaram assim, que se repetiram em todos os textos. Foi bem interessante. Se repetiram em todos os textos, foi bem interessante. Mas eu não sei... não é que não deu certo, ainda está em fase assim, o que eu vou fazer para trabalhar isso. [Cláudia: Depois você me conta.]

Na transcrição da resposta integral dada à demanda pergunta sobre o que não havia dado certo, podemos perceber também uma hesitação do professor em relação à própria noção do que é certo. Daí um estranhamento também, um efeito de sentido em que o professor parece não saber se posicionar: *Agora uma que não deu certo, não vou dizer que não deu certo ainda porque está em fase de construção essa experiência, sabe. [...] mas eu não sei... não é que não deu certo, ainda está em fase assim, o que eu vou fazer para trabalhar isso. [...] Então assim, é uma experiência, não que não deu certo, mas assim, eu não sei como trabalhar ainda isso, nesse sentido. E outras expressões também, outras expressões que eu não me lembro no momento, mas que ficaram assim, que se repetiram em todos os textos. Foi bem interessante. Se repetiram em todos os textos, foi bem interessante.*

Ou ainda: *Mas eu pedi que eles não assinassem os nomes, acho que todo professor deve ter feito isso, né.*

Nesse trecho, o professor parece se questionar tanto em relação a seu papel quanto em relação a como tratar as variantes: ***Até mesmo porque eu não fiz isso***

direito, porque trata-se da variedade linguística, sabe. Lá é uma comunidade assim que eles preservam ainda, preservam mesmo assim, entre aspas, o cuiabânês deles, falam bem cuiabano assim, sabe. Então, têm expressões que eu não conheço, sabe. Então, assim, em lugar de vírgula, eles colocam o tchá, pensa...E aí, agora, falei assim, gente, para tirar esse tchá aqui: “Não, professora, não pode tirar o tchá não. Eu falei...eu não posso fazer isso, porque de certa forma é preservação assim da variedade linguística deles.

E o professor parece hesitar, em um jogo entre a fala e a escrita: *É... foi da seguinte forma: eles têm muita dificuldade de escrever. Têm alunos mesmo assim que chegam... mal decodificam, estou me referindo a alunos de sétima e oitava série, têm muita dificuldade de leitura e escrita, assim, na norma padrão da escrita. Têm muita dificuldade... entre aspas...errado. E aí então, eu pedi pra que eles produzissem um texto, eu recolhi, eles ficaram com medo: “O que é que você vai fazer com este texto? Você vai ler?”. Aí eu digitei alguns, eu peguei os mais gritantes, sabe, assim... digitei e coloquei lá no PowerPoint, PowerPoint não, nos slides pra eles e eu quietinha, né. Coloquei um texto, mas ninguém se manifestou, né. E aí eu ... a gente fez assim algumas modificações, né...estrutura, tal, só que muita coisa eu não consegui assim mudar, fazer com que eles vissem diferente.*

Esse trecho parece uma pausa, justamente como a professora diz: uma construção. Ela hesita, faz a pausa, mas não parece ter destruído o exercício de revisão, não o considerou um erro, mas algo que lhe dá um caminho, como se ela não soubesse exatamente como continuar.

Ela parece querer partir do que trazem os alunos: *só que muita coisa eu não consegui assim mudar, fazer com que eles vissem diferente.*

Negreiros analisa sobretudo a posição de hesitação em relação ao vocábulo *tchá* como um estranhamento. E talvez assim ela possa ser considerada. O interessante me parece também é perceber que frente a esse estranhamento não houve uma posição de rejeição. Aparentemente, essa posição foi de questionamento: *não é que não deu certo, ainda está em fase assim, o que eu vou fazer para trabalhar isso. [...] Então assim, é uma experiência, não que não deu certo, mas assim, eu não sei como trabalhar ainda isso, nesse sentido.*

O estranho por debaixo do tapete, nesse caso, foi mencionado. Ainda que não se saiba o que fazer com ele. Nesse caso, não há o efeito de apagamento dos sentidos

que muitas vezes aparece quando falamos sobre o diverso, as variantes. Ao contrário, nesse artigo de Negreiros a variante é apresentada no que ela tem de inesperado e de abertura para um questionamento.

Em seu artigo, a nomeação do estranhamento em relação à língua portuguesa – que não encontrei tão especificamente em nenhum outro artigo – causou-me um efeito de espelhamento, coincidência, semelhança, identificação, ainda que com algumas distinções. A transcrição do excerto inicial da entrevista e também a transcrição da resposta integral da professora levaram-me igualmente a me colocar em questão. Eu, não? Eu, nunca? Nunca havia tratado o trabalho das variantes sem questionamento? Eu nunca havia aceitado sem estranhar o discurso de livros didáticos que propõem como única possibilidade para o estudo das variantes em sala de aula a correção da fala do Chico Bento? Só o que o Chico Bento diz é “erro”? Só o que ele diz - quando transcrito – precisa vir com a ortografia alterada nos gibis? Algumas vezes, eu fiz esse exercício, cada vez mais incomodada com essa correção unilateral.

Um ponto de mudança evidente em minha prática foi quando, uma vez, mudando os exercícios propostos por um livro didático, resolvi usar um texto específico para pedir aos alunos que imitassem “sotaques”. Um aluno franco-brasileiro pediu para lê-lo numa variante que chamamos, no momento, de “sotaque de caipira do Estado de São Paulo”. Eu estranhei. Achei que não ia dar certo. Ele era francês... tinha um “r” tão diferente... Ele insistiu. Deixei. Surpresa. Ele falou, foi perfeito. Parecia um “caipira”. Os outros alunos riram, como aliás, ríamos brincando com todos os sotaques. Cada um do seu jeito. E na materialidade da imitação, inesperada, eu encontrei minha avó. E fiquei emocionada no meio da sala, assim como talvez outros alunos tivessem ficado, sem eu perceber, com a imitação de outros “sotaques diferentes”. Naquele momento, com aquela voz embargada em que tive que falar e dizer que a imitação tinha sido ótima, talvez eu tenha autorizado com muita propriedade a variante em sala de aula. Pelo menos foi essa a impressão que me deu. Os olhos dos alunos – tentando entender a minha voz, que eu não controlava, trêmula - me deram essa “impressão”. Acabei tendo que explicar um pouco, para não os deixar com os olhos assim tão em dúvida: - *Você falou que nem a minha avó...* E todos rimos.

Voltando à teoria, e citando Klemperer (2009, p.48-49), podemos dizer que “É voz corrente dizer que a linguagem é a expressão de uma época. Da mesma forma

pode-se dizer que é o retrato de um tempo e de um país.” Se houve uma posição inicial de resistência por parte da professora “só que muita coisa eu não consegui mudar” – e também de minha parte -, houve igualmente uma posição de “existência”, de autoquestionamento (quando ela acabou se questionando diante da recusa dos alunos em alterar o texto e, eu, no meu caso, quando me pus em xeque diante da insistência de meu aluno em imitar o “sotaque caipira”).

Vejo uma grande beleza nesse questionamento/estranhamento do professor. Assim como vejo nele um espelho de muitos questionamentos de colegas a respeito de como trabalhar as variantes regionais. Nos livros didáticos, por exemplo, até onde os conheço, os exercícios são sempre no sentido de transformar a variante em linguagem padrão, como numa espécie de exercício de correção. Alguns professores resistem, fazem outra coisa. Mas talvez não saibam se estão certos, talvez não saibam se fazem o suficiente. Pois trabalhar sobre variantes é correr o risco de mostrá-las como borboletas espetadas em alfinetes. Sem asas de voar. Melhor apresentá-las como uma flor que irrompe no asfalto, ainda que inesperada e frágil. Provavelmente longe da aparência que imaginamos para ela, em nossa vontade de domínio.

Referências

ALMEIDA, Manoel M. S. Ecos fonético-fonológicos no falar cuiabano. In: ALMEIDA, Manoel M. S.; COX, Maria Inês P. (Org.). **Vozes cuiabanas: estudos linguísticos em Mato Grosso**. (Coleção Tibanaré de estudos mato-grossenses; v.5). 1. ed. Cuiabá: Cathedral Publicações, 2005. p. 69-93.

KLEMPERER, Victor. [2002] **LTI: A Linguagem do Terceiro Reich**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2009.

MARTINI, André de; COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto. Novas notas sobre "O estranho". **Tempo psicanal**. Rio de Janeiro, v. 42, n. 2, p. 371-402, jun. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382010000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 mar. 2018.

NEGREIROS, Cláudia Landin. Que Português é esse? Diversidade e estranhamento. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n.1. p-50-71, jan/jun.2015. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5876>. Acessado em 7 de janeiro de 2018.

FAZ-SE-GERADO:¹

LITERATURA, CONHECIMENTO E TRANSFORMAÇÃO

Raquel Lima Silva Costa²

Nas linhas que seguem, pondero a relação entre Literatura e conhecimento. Para tanto, lanço mão do conto rosiano “Famigerado”. Interessa-me particularmente observar o que reverbera de uma leitura literária, seja na dimensão da oralidade, seja na dimensão escrita e o que então resulta, a partir da leitura, como forma de conhecimento. Tenho, nesse contexto, por objetivos: i) abordar o potencial pedagógico do conto rosiano, no que se refere especialmente ao enigma que nele se trava em torno do sentido da palavra “famigerado”; ii) discutir o modo como o conto é lido e apreendido por estudantes cursantes de um cursinho popular; e iii) depreender, com base na análise de uma peça textual, indícios de leituras que lhe são anteriores.

São pressupostos nos quais ancoo minha reflexão: compreendo a Literatura como uma *forma de* e uma *via para o* conhecimento e os textos resultantes de leituras literárias como *manifestação* e *produção* de conhecimento. Nessa perspectiva, entendo que o professor, enquanto mediador de leitura, a partir dos objetos de aprendizagem que articula e com que trabalha em sala de aula, pode fazer a ponte entre o conhecimento elaborado na Universidade (a formação para a docência) e o que dele pode repercutir socialmente (especialmente no que toca à educação básica e à formação dos sujeitos).

Quando se trata de Literatura, o conhecimento, no entanto, não é dado às claras. É antes marcado pelos modos como os escritores elaboram a linguagem e pelos modos como os leitores, ao apreenderem o trabalho linguístico, constituem sentidos. Antes de pôr-se a conhecer algo, no concreto, o leitor põe-se a decifrar o enigma literário, em sua abstração. Conhecer pela Literatura é então compreender que entre o *fato* e a *verdade*, existe o possível; que entre o que se capta literariamente

¹ Alusão ao conto “Famigerado”, de Guimarães Rosa, tomado como objeto de investigação, neste texto.

² Professora de Português e Espanhol no Instituto Federal de São Paulo (IFSP – *Campus* Suzano). Mestra em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Contato: rlsilva@ifsp.edu.br.

paira, numa centelha, o dito e o não-dito. É uma forma de conhecimento, portanto, que, longe de evidenciar algo, deixa o fenômeno à interpretação.

Para discutir esses pontos, organizei este texto em cinco seções, quais sejam: i) *Literatura e Direito*, em que discorro, com base em Candido (1970), acerca da Literatura como direito inalienável; ii) *Palavra e Enigma*, na qual apresento uma análise do conto “Famigerado”, de Guimarães Rosa; iii) *Leitura, Leituras*, em que relato uma experiência leitora junto a vestibulandos; iv) *Releituras*, na qual, com base em Zilberman (2001), considero as formas pelas quais a leitura literária se transmuta em conhecimento; v) *Palavras-Eco*, em que analiso uma produção textual discente, numa tentativa de entrelaçar literatura, conhecimento e transformação (de sentidos, de sujeitos, da sociedade). Por fim, apresento minhas considerações.

Literatura e Direito

Em seu ensaio “O direito à Literatura”, que integra a obra *Vários Escritos*, publicada em 1970, Antonio Candido trata a Literatura como um dos direitos humanos essenciais à existência, como o é a própria liberdade. Candido inicia seu texto demarcando como a civilização humana funda-se em grande contradição: há reconhecido aparato técnico e tecnológico capaz de sanar dificuldades por quais passaram gerações antes da nossa, mas que ainda não apresenta meios suficientes para alimentar de pão e de paz grande parte da população mundial. É quando o autor aponta os direitos humanos como uma alternativa que emerge como um modo de tornar igual os semelhantes.

Por quê? Porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. Esta me parece a essência do problema, inclusive no plano estritamente individual, pois é necessário um grande esforço de educação e auto-educação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado. Na verdade, a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo. (Candido, 2011, p. 172).

O ensaísta brasileiro chega à ferida, ao refletir acerca da seguinte questão, que parafraseio: quando se considera que todos têm os mesmos direitos básicos, também se lhe garante ao pobre, de igual maneira, que possa acessar bens culturais, como os

romances de Dostoiévski ou as peças de Beethoven? (cf. Candido, 2011, p. 172). Nessa indagação, o autor pondera se deveras estendemos aos outros todos os direitos que julgamos a nós serem imprescindíveis. Para Candido, portanto, “[...] o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos” (idem, ibidem). Dessa inquietude apontada pelo autor, inquieta-me outra, dela decorrente: se não na escola, especialmente no caso de famílias com pouco acesso a bens simbólicos e culturais, quando poderá um estudante ler Guimarães Rosa? O que essa leitura lhe pode significar? O que pode, a partir dela, produzir e doar ao outro, em forma de conhecimento?

Essa breve introdução com base em Candido (1970), faço-a porque, em tempos nos quais a Literatura ou não ocupa um lugar na sala de aula ou, se ocupa, é sempre um lugar que paira incerto (seja pela forma como é compreendida como objeto literário, didático e de conhecimento, seja nos modos pelos quais a leitura é experienciada por docentes e estudantes), penso tornar-se oportuno lembrarmo-nos de que *somos outros* após a leitura de um texto literário. Isso porque sofremos mudanças subjetivas decorrentes das leituras que experienciamos. O leitor que conhece personagens as mais diversas, os mundos que elas habitam e as aflições por quais passam, é um antes e é outro depois da leitura a que se dedicou. Privar alguém da experiência da leitura literária é impedir-lhe, portanto, o acesso a uma forma de conhecimento que se dá pela via da subjetividade.

Palavra e Enigma

Onde há linguagem, há dúvida. E a dúvida movimenta o homem. É o que se passa com Damázio, dos Siqueiras, jagunço temido por “carregadas mortes”, o “oh-homem-oh”, nas palavras do narrador do conto “Famigerado”. Chega às suas terras um moço do Governo, que, ao dirigir-lhe a palavra, denomina-o “famigerado”. Termo ainda não conhecido pelo jagunço, leva-o a pensar tratar-se de chacota, zombaria, conduzindo-o à decisão de seguir uma *viagem-travessia* a um vilarejo, no intuito de encontrar alguém que lhe possa explicar o sentido para tal epíteto. Antes, porém, carrega consigo três cavaleiros, coagindo-os e, ao mesmo tempo, fazendo-os de testemunha dos fatos.

Damázio pensou em procurar pelos padres de sua região, desiste, justificando que “logo engabelam”, então, dirige-se a um médico (narrador do conto, não nomeado), após caminhar por seguidas seis léguas. Acuado e desarmado, o doutor-narrador tanto entrega ao leitor o fato do encontro inesperado com o jagunço como a análise que faz do cavaleiro e da situação que lhe é por ele apresentada. Teme, inclusive, que esteja em meio de grandes intrigas, quando o jagunço, com sua “catadura de canibal”, propondo sangue “em suas tenções”, diz-lhe que dele precisa de uma *opinião explicada*.

– Vosmecê agora me faça a boa obra de querer me ensinar o que é mesmo que é: fasmisgerado... faz-megerado... falmisgeraldo... famílias-gerado...? (Rosa, 2001, p. 52).

Dito *num tiro* (“E, pá”, na fala do narrador), após certas entonações e silêncios, o enunciado acima se constitui pelo uso de pronome de tratamento (vosmecê) e por um tom cortês (“me faça a boa obra de...”). Por meio dele, o enunciator põe-se na posição de discípulo, ao pedir ao médico que queira lhe ensinar o sentido de uma palavra que não consegue pronunciar ao certo. O jagunço assume, assim, uma posição de humildade, que, de algum modo, contrasta com sua feição, caracterização e postura de “canibal”.

Destaco, no enunciado, a expressão “o que é mesmo que é”, reiterada por mais duas vezes na sequência do conto, em sua forma reduzida: “o que é o que é”, estrutura, como sabemos, típica de advinhas. Há, assim: um homem rústico, cujos modos atinam para a violência, mas que, em contrapartida, ao carecer de algo, põe-se às ordens, pronto a ouvir o que outro homem, um “sabedor”, tem-lhe a explicar.

O outro homem, um médico, em sua casa, num povoado tranquilo, repentinamente acuado por um tropel cujo líder era Damázio. O leitor bem percebe a leitura minuciosa que o médico faz daquele paciente, concebido em grande dúvida, que dele espera uma resposta ao seu enigma, ponderando, meticulosamente, as possíveis reverberações de seu *dizer*:

[Damázio] Detinha minha resposta, não queria que eu a desse de imediato. E já aí outro susto vertiginoso suspendia-me: alguém podia ter feito intriga, invencionice de atribuir-me a palavra de ofensa àquele homem; que muito, pois, que aqui ele se famanasse, vindo para exigir-me, rosto a rosto, o fatal, a vexatória satisfação? (Rosa, 2011, p. 52).

Novamente intimado, entendendo que precisa apresentar uma resposta, o doutor explica: “– Famigerado é inóxio, é ‘célebre’, ‘notório’, ‘notável’...” (Rosa, 2011, p. 52). Ao não ser compreendido, em razão da variante linguística que utiliza, o narrador precisa *redizer*:

- “Vosmecê mal não veja em minha grossaria no não entender. Mais me diga: é desaforado? É caçoável? É de arrenegar? Farsância? Nome de ofensa?”
- Vilita nenhuma, nenhum doesto. São expressões neutras, de outros usos...
- “Pois... e **o que é que é, em fala de pobre, linguagem de em dia-de-semana?**”
- Famigerado? Bem. É: “importante”, que merece louvor, respeito... (Rosa, 2011, pp. 52-53, grifos nossos).

“Famigerado é importante, que merece louvor, respeito...”, explica o médico ao jagunço. Este faz aquele prometer sob juramento de que diz a verdade, escutando: “– Olhe: eu, como o sr. me vê, com vantagens, hum, o que eu queria uma hora destas era ser famigerado – bem famigerado, o mais que pudesse! (Rosa, 2011, p. 53). Só então Damázio se satisfaz. Muda as feições, sorri, libera os sequazes, aceita água. Considera que o melhor para o moço do Governo é partir. Admite também certa “cisma de dúvida boba” (Rosa, 2011, p. 53). Agradece e se despede. Indo, à galope, certo de ser famoso.

O conto termina, mas não se finda o enigma. O leitor apressado, que, satisfeito pela não-violência física, acompanhou Damázio à galope, talvez não tenha percebido que o doutor, então acuado durante toda a narrativa, não deixa de fazer prognósticos, vaticinando perigos de morte, de modo que, se não mente, ao dizer que *famigerado*, em acepção positiva, é “famoso”, decide por omitir o valor pejorativo do termo (“que tem má fama, má reputação”), tomando a resolução de apaziguar uma situação conflituosa, salvaguardando, assim – como o faz um médico –, a vida (de outros e a própria). Ao sabermos, então, que o sentido de uma palavra foi dado pela metade, iludindo, portanto, um famígero jagunço, somos levados a nos questionar quem de fato, na narrativa, detém o poder. Disso, o ponto: talvez tenha tido mais poder aquele que dominou a linguagem. O conhecimento linguístico também indicia uma forma de poder.

Interessa-me, ainda, para caminharmos ao desenlace dessa breve análise, um outro poder, aquele que tem um texto de, a partir de tipos humanos fictícios, conduzir-

nos a problemáticas universais – o bem e o mal; o certo e o errado; o poder físico e o simbólico; o medo e o alívio etc. –, levando-nos a compreender que nenhum desses estados se manifesta em forma pura. O conflito (in)tenso entre Damázio e o médico sintetiza, pois, a tensão que invade a própria existência, sustentada em areia movediça. Como explicar, em termos científicos, essa natureza humana, abstrata e subjetiva? Aí provém, com sua riqueza de temas universais, a Literatura e sua ética. Não é à toa que Candido nos explica tratar-se a Literatura de “[...] uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (Candido, 2011, p. 176). Do efeito de uma *construção literária*, portanto, o princípio *humanizador*.

Leitura, Leituras

“Conhecem Guimarães Rosa?”. Uns disseram que sim, outros balançavam a cabeça negativamente; houve quem tivesse a impressão de conhecer. “Ele escreveu *Grande Sertão: Veredas*”. Muitos então já se lembravam mais. “Já leram seus livros, algum de seus contos e novelas?”. Talvez trechos, alguns responderam. Houve quem se lembrasse da relação afetiva entre Riobaldo e Diadorim. O solo já apresentava então pegadas. E isso me pareceu muito bom.

Eu estava na primeira de duas aulas, todas de 1h, junto à turma do Cursinho Popular da Faculdade de Letras, da Universidade de São Paulo. Oportunidade que, à época, me foi concedida pela professora de redação do cursinho, quando ela soube de meu interesse em ler e discutir com os estudantes o conto “Famigerado”, do livro *Primeiras Estórias*, de Guimarães Rosa, publicado em 1962. As aulas, as propostas de escrita (apresentadas adiante) e a coleta de peças textuais para análise foram previamente autorizadas por professora e estudantes.

Como docente, sei que, quando escolhemos um texto como objeto de estudo, a decisão implica problematizações de toda ordem, desde a complexidade da linguagem literária às interpretações que venha suscitar. Ao ler e discutir o conto rosiano junto aos estudantes do cursinho, propunha-me a observar, com base nos objetivos que expus na introdução deste texto, as seguintes questões: qual ou quais conhecimentos um texto suscita e como, a partir de sua leitura, outros conhecimentos podem pulular, irrompendo-se tanto nas falas como nas produções escritas dos estudantes? Ao selecionar o texto “Famigerado”, de Guimarães Rosa, situei ainda o

propósito de que os estudantes observassem a tensão em torno de uma palavra, de modo a apreenderem como ao conhecimento linguístico imbuem-se relações de poder físico, simbólico e ideológico.

Nessa primeira aula, dedicamo-nos à leitura de “Famigerado”. Em geral, essa narrativa era desconhecida da turma. Questionei quem gostaria de lê-la. Foram quatro os leitores que alternaram a leitura em voz alta, acompanhados pela atenção dos demais ali presentes. Lemos o conto por completo, sem grandes interrupções, para além das trocas de turno dos leitores.

Passamos às discussões. A primeira delas recaindo sobre a dificuldade em compreender o conto, em razão, especialmente, da linguagem e de recursos metalinguísticos empreendidos pelo autor. Por causa do tempo, não nos foi possível reler o texto. Deixei o convite para que o fizessem em ocasião anterior ao nosso próximo encontro, que seria dedicado à escrita. Naquele momento, buscaríamos compreender a narrativa, a partir da troca de impressões, de dúvidas e de retomadas do texto. A mim coube, de algum modo, “impulsionar” à reflexão, por meio de retomada textual, atrelada a perguntas previamente elaboradas.

Num primeiro momento, apresentei questões mais gerais:

- do que trata a narrativa?
- quais são os personagens e quais os dilemas que enfrentam?
- como são caracterizados os personagens, a cena, o lugar onde se encontram?
- quem é o narrador do conto? Como sabemos de quem se trata?

Seguidas por questões mais profundas:

- por que Damázio decide procurar o personagem-narrador? Quem era o narrador? Por que essa peregrinação, decidindo por deslocar-se de sua região ao povoado onde o narrador se encontra?
- por que Damázio decide ir acompanhado?
- qual o grande dilema enfrentado por Damázio? Qual sua dúvida? Qual a pergunta que faz?
- por que o narrador “habita preâmbulos”, antes de responder ao jagunço?
- qual o desenlace para a problemática?

Com essas perguntas, minha intenção era ajudar os estudantes na reconstrução, compreensão e interpretação da narrativa. Contribuir, portanto, para a

apreensão do conto rosiano. Considero que o movimento de retomadas de cenas apresentou-se como relevante, de repercussão positiva. Assim, quando não lembramos ou não entendemos ao certo, por exemplo, o porquê de Damázio alocar os cavaleiros que o acompanhavam em determinada região topográfica, voltamos ao conto e relemos o trecho onde se encontrava a informação:

Nenhum se apeava. Os outros, tristes três, mal me haviam olhado, nem olhassem para nada. Semelhavam a gente receosa, tropa desbaratada, sopitados, constrangidos coagidos, sim. Isso por isso, que o cavaleiro solerte tinha o ar de regê-los: a meio-gesto, desprezivo, intimara-os de pegarem o lugar onde agora se encostavam. **Dado que a frente da minha casa reentrava, metros, da linha da rua, e dos dois lados avançava a cerca, formava-se ali um encantoável, espécie de resguardo.** Valendo-se do que, o homem obrigara os outros ao ponto donde seriam menos vistos, enquanto **barrava-lhes qualquer fuga**; sem contar que, unidos assim, os cavalos se apertando, não dispunham de rápida mobilidade. Tudo enxergara, tomando ganho da topografia. **Os três seriam seus prisioneiros, não seus sequazes. Aquele homem, para proceder da forma, só podia ser um brabo sertanejo, jagunço até na escuma do bofe** (Rosa, 2011, p. 50, grifos nossos).

Uma vez a cena retomada, era então esmiuçada. No caso do trecho acima, observamos como o jagunço, “tomando ganho da topografia”, conseguira aprisionar os próprios cavaleiros que o acompanhavam, impedindo-lhes a fuga. Percebemos também como o narrador apreendia toda a situação de risco em que se encontrava, conjecturando medidas e precauções.

E assim, seguimos, a cada pergunta realizada, com retomadas de cenas do texto, quando necessitávamos de maiores detalhes. Tal movimento de *pergunta-retomada* exige por parte do docente, para além de ponderar as questões a serem feitas, demarcar os pontos de parada, aqueles a serem relidos. Acredito que conduzir uma leitura, portanto, seja mesmo como *pôr-se à orquestração*, no sentido de planejar, articular sentidos. E quando consideramos uma obra rosiana, é pôr-se também a ouvir os signos, em toda *grafo-sonoridade* posta aos olhos e à audição. Nos contos de Guimarães Rosa, o sentido está grudado a esse artifício. Interessa observarmos, nesse aspecto, o momento em que, ao perceber-se em perigo, o médico assume o medo como sinal de ignorância e, mentalmente, declara: “O medo é a extrema ignorância em momento muito agudo. O medo O. O medo me miava (Rosa, 2011, p. 51).

A gradação de termos iniciados com uma nasal bilabial “/m/”, seguida de vogais anteriores fechadas e semifechadas (“MEdo”, “MOMENto”, “MUIto”, “MIava”) nos remete à tremulação dos lábios de quem teme algo ou alguém. Vejamos, também no trecho acima, algo como a configuração do próprio susto em “O medo O. O medo [...]”, cujas vogais, maiúsculas, aludem, possivelmente, à feição estupefata, temerosa, habitualmente seguida pela interjeição “Oh!”. Lembremos, ainda, que a cena toda se passa na mente do narrador-personagem, que, como sabemos, tenta esconder seu temor diante da figura do sertanejo. *O medo o* é dissimulado ao jagunço. O leitor é quem o percebe.

Quando, na posição de docentes, solicitamos aos estudantes que percebam esses recursos expressivos, mobilizamos conhecimento linguístico-discursivo; impulsionamos, portanto à interpretação, a partir do efeito estético. Onde repousa o sentido? Em várias paragens. No caso da cena acima, somos capazes de compreender que um médico, em meio ao *status social* que ocupa, também sente, como qualquer ser humano, *o medo O*. Percebamos Damázio, com toda sua autoridade sertaneja, em seu medo de ser desdenhado pelo moço do Governo. Ainda, no oposto, o tal moço, dando ares de querer correr risco, ao nomear o jagunço de “famigerado”, parecendo não o temer. Esse conto rosiano nos faz topar com a própria ambivalência constitutiva dos sujeitos, em que poderes (linguísticos, políticos, ideológicos, científicos) se desvanecem na própria condição humana.

Seguimos nesse movimento de *pergunta-retomada* até a conclusão da aula. Muitas foram as estações de parada. Profundas e relevantes as observações apontadas pelos estudantes. Dentre as inúmeras reverberações suscitadas, apresento reflexões que se fizeram em torno do que julgo ser uma das ou a questão central do conto: *o não saber o sentido de uma palavra e, quando de o receber, recebê-lo de modo incompleto*. Como já adiantei, Damázio parte, a contento, conhecendo-se famoso, mas sem saber que sua fama se atrela à brutalidade. Retorna à terra, sabendo algo pela metade. Temos, em contrapartida que, aquele que detém o conhecimento, opta por dá-lo em partes, em razão, não esqueçamos, de seus temores.

Durante a aula de leitura, quando nos detivemos acerca deste ponto – *há alguém que não sabe o sentido de um termo e há alguém que o sabe, mas que o explica de modo incompleto* –, a fagulha de um comentário logo ganhou intensidade. Alguém na sala se recordou de situação similar que se passou num *reality show*,

quando um dos participantes fez uso do termo “basculho”. Eu desconhecia o ocorrido, também o termo, que me foram explicados. A notícia, a seguir, retoma a cena do programa então citada, indo ao encontro das reflexões aqui tecidas:

Basculho? Entenda o que é a expressão pernambucana usada por Gil

Gil e Pocah brigaram ontem no “BBB 21” após o doutorando escolher a cantora como a participante que ele acreditava que não venceria o reality no jogo da discórdia. Em determinado momento, Gil, exaltado, bradou, como um bom pernambucano: “Eu não vim do lixo pra perder pra basculho!”. A fluminense Pocah, que não entendeu o que era, perguntou o que isso significava. Mas Gil não revelou: “Não interessa!” (UOL TV e Famosos).³

Na notícia, relata-se que a busca pelo sentido da palavra “basculho” aumentou sobremaneira na *Internet*. Alguns conterrâneos do participante Gil sugerem explicações. Um deles explica que “basculho” significa “resto”, “algo a ser descartado, jogado fora”; explica, ainda, que o termo compõe a seguinte expressão: “não vou perder para basculho” (UOL TV e Famosos).⁴

Ao notar a repercussão linguística e cultural à que o acontecimento remete, dois pontos chamaram-me a atenção, pela relação que estabeleceram com os propósitos da aula: 1. do conto rosiano, os estudantes estabeleceram *links* com algo que lhes ocorreu na vida, ampliando as interpretações para além do texto literário; 2. no exemplo dado pelos estudantes, assim como na narrativa por eles lida, aquele que detém o conhecimento linguístico denota, a partir dele, alguma forma de poder, a ponto de dar um sentido pela metade ou de suspendê-lo completamente.

Algo que então se deixa ver: da Literatura, os leitores interpretaram cenas do cotidiano. Algo possível porque, antes, dedicaram-se a compreender o âmago da narrativa: *a busca de alguém pelo conhecimento não só de uma palavra, mas da própria existência*. Damázio, ao querer saber o sentido de uma palavra, pretendia, em verdade, compreender a si mesmo, saber quem era. Todos nós, em nossas sagas, não nos propomos a algo similar?

³ A notícia pode ser lida em: <https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2021/02/16/basculho-entenda-o-que-e-a-expressao-pernambucana-usada-por-gil.htm>. Acesso em: 16 ago., 2022.

⁴ Os sentidos aspeados encontram-se na mesma notícia, apresentada em nota anterior.

Releituras

“Toda leitura implica sempre a interpretação e a geração de outro texto”, é o que afirma Regina Zilberman (2001, p. 21), em seu artigo “Leitura e produção do conhecimento”, publicado na revista *Itinerários*. Esse fenômeno de transmutação textual, Zilberman compreende tratar-se da “leitura como metamorfose”. Em suas ponderações, a autora se questiona se teria sido literal a expulsão dos poetas da Academia de Platão. Ou seja, se a *poiesis* teria sido de fato uma ameaça à cidade platônica ideal. Ao colocar a questão à prova, Zilberman compreende que em “O mito da Caverna” (Livro VII, de *A República*) Platão retoma, dentre outras leituras, a tragédia *Édipo Rei*, de Sófocles.

Tanto o herói de Sófocles quanto o escravo de Platão passam da cegueira à visão, do conhecimento à sabedoria, da existência vivida em sociedade e coletiva ao isolamento mais completo, sendo a descoberta individual e intransferível, experimentada por cada um e não compartilhável (Zilberman, 2001, p. 26).

Para Zilberman, Platão retoma narrativas, como a de Sófocles, também de Homero, para elaborar princípios conceituais, como os de ignorância e conhecimento. A imagem do prisioneiro-escravo, que experimenta a turvação da visão, ao defrontar-se com a realidade exterior à caverna, de algum modo recupera a tragédia edípica, quando o filho de Laio opta por perfurar-se os olhos, uma vez que não havia sido capaz de enxergar a profecia do oráculo, de modo a evitar o parricídio. As reminiscências, no diálogo platônico, da poética clássica, sinalizam, para Zilberman, que o filósofo leu e interpretou textos anteriores, nos quais se ancorou para fundamentar seu pensamento. Platão, também Aristóteles, então, “não apenas leram (ou ouviram) o texto poético, mas o interpretaram; não apenas o interpretaram, mas, decorrente desse ato, deram vazão a um outro texto, igualmente objeto de leitura” (Zilberman, 2001, p. 26).

Ao afirmar que a leitura, mesmo a literal e estreita, suscita, pela interpretação, outro texto, articulando-se, portanto, à produção do conhecimento, Zilberman (2001) salienta, embasando-se em Bakhtin (1981), a natureza dialógica dos textos e dos discursos. A esfera literária, por exemplo, é essencialmente polifônica, dado o resgate e transformação em que nela se opera de uma tradição poética. A leitura, nessa linha,

configura-se, conforme a autora, como a possibilidade para a “metamorfose do texto em texto” (Zilberman, 2001, p. 28).

As considerações de Zilberman mantêm relação com os dois modos de recuperação textual-discursiva, apresentados por Fiorin (2006), a intertextualidade e a interdiscursividade. No caso da intertextualidade, o linguista explica tratar-se de um fenômeno em que a relação discursiva, portanto a dialogicidade, se dá pela retomada material de um texto em outro. Ou seja, um texto anterior invade graficamente o ulterior. É o caso, por exemplo, do trecho “Minha terra tem...” do poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, retomado posteriormente em poemas de Casimiro de Abreu, Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes, Oswald de Andrade. Quando, por sua vez, a relação dialógica não se materializa textualmente, estamos diante da interdiscursividade. A retomada de um estilo, para emulá-lo ou transgredi-lo, sem menção explícita a texto precedente, exemplifica, conforme Fiorin, a presença do interdiscurso.

Aqui, então, a partir de Zilberman e Fiorin, ambos apoiados em Bakhtin, entendo a leitura como ato discursivo que propicia não apenas a recuperação do texto lido como também sua transformação em algo novo. O conhecimento, nessa perspectiva, atravessa o sujeito, na experiência do ler e na experiência de dar a ver o que se leu, pela oralidade ou pela escrita. Compreendo assim que toda leitura, essencialmente histórica e subjetiva, sempre ressoa. Na posição de docente, vejo então que nos cabe pensar meios para que a leitura possa então ressoar. Um meio é vê-la transmutar-se graficamente em...

Palavras-Eco

De modo a observar as reverberações da leitura do conto rosiano, sua metamorfose e, em decorrência, a produção de conhecimento a ela circunscrita, apresentei aos estudantes, em nosso segundo encontro, duas propostas de escrita, para que pudessem escolher uma delas. Com relação à primeira proposta (P1), propus a elaboração de um texto a partir do qual os estudantes considerassem a relação entre conhecimento linguístico e poder. Aos alunos caberia escolher o gênero textual. No que toca à segunda proposta (P2), sugeri a escrita de um texto dissertativo-argumentativo voltado à reflexão a respeito da relação entre Literatura e conhecimento. No caso específico dessa segunda proposta, forneci também um

fragmento do tópico 4 do ensaio “O direito à literatura”, de Antonio Candido, como texto-base. Em ambos os contextos, a leitura e discussão do conto rosiano precisaria ser levada em conta.

Dos sete estudantes que estavam presentes em nossa segunda aula (também de 1h), cinco entregaram suas produções escritas, concedendo-me, por escrito, a permissão para as ler, analisá-las e tomá-las como objeto de pesquisa. Todos os vestibulandos, à época, tinham dezoito anos ou mais. Quanto às produções textuais, apenas uma (1) referiu-se à segunda proposta de escrita (P2), fato que me chamou a atenção, em razão de essa proposta estabelecer relação mais direta com o gênero redação de vestibular, a qual os estudantes vinham se dedicando.

No que diz respeito aos outros quatro textos, dois (2) apresentaram características composicionais próximas a de um relato opinativo; um (1), também dispondo-se como relato opinativo, mas fortemente marcado por recursos expressivos (repetição enfática, jogo de palavras, deslocamento sintático etc.); e um (1) poema. É sobre este último, em razão de suas especificidades literárias, que decidi lançar minhas lentes, neste momento. Dá-lo a ver de pronto (em sua versão manuscrita e em sua transcrição diplomática) talvez seja a melhor aposta, para que tão logo possamos compreender a minha escolha.

Quadro 1 - Versão manuscrita e transcrição diplomática do poema “Sinônimo”.

Versão manuscrita	Transcrição diplomática
Sinônimo (proposta 1) -Precisamos de água! Disse o coitado Coisa que só o governo resolveria Juntou-se com mais coitados foi atrás do Prefeito, crendo que ele faria Tinha outros coitados na prefeitura Tinha muitos problemas naquela periferia. -Sr. a água das cisternas acabou -As crianças precisam cume -As muié precisam lavar suas ropa -Sr. a água se acabou O Prefeito mal olhou Nem conhecia a cidade, na qual a eleição ganhou -Podemos implantar H₂O nas cisternas de vocês? -É só assinar aqui! Disse o Prefeito Cara de confuso foi a que todo mundo fez -Mas nós nem sabe o que é isso! AGADOISÓ? -Nóis queremos é água sínhô Prefeito Disseram os coitados – (Que dó!) Os coitados saíram de lá Tinham certeza que o Prefeito queria ajudar (Eu mesmo sei que ele nem quis tentar) Voltaram para casa Iam ter que esperar a chuva chegar Talvez fosse um dilúvio, mas o Prefeito, fora da arca	Sinônimo (proposta 1) - Precisamos de água! Disse o coitado Coisa que só o governo resolveria Juntou-se com mais coitados foi atrás do Prefeito, crendo que ele faria Tinha outros coitados na prefeitura Tinha muitos problemas naquela periferia - Sr. a água das cisternas acabou - As crianças precisam cume - As muié precisam lavar suas ropa - Sr. a água se acabou O prefeito mal olhou Nem conhecia a cidade, na qual a eleição ganhou - Podemos implantar H₂O nas cisternas de vocês? - É só assinar aqui! Disse o Prefeito Cara de confuso foi a que todo mundo fez - Mas nós nem sabe o que é isso! AGADOISÓ? - Nóis queremos é água sínho Prefeito Disseram os coitados – (Que dó!) Os coitados saíram de lá Tinham certeza que o Prefeito queria ajudar (Eu mesmo sei que ele nem quis tentar) Voltaram para casa Iam ter que esperar a chuva chegar Talvez fosse um dilúvio, mas o Prefeito, fora da arca

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No poema acima, escrito por A.⁵, jovem do gênero feminino, com mais de dezoito anos à época, é posto em cena um enunciador, “coitado”, que junto a outros personagens “coitados”, moradores de uma periferia, recorrem ao prefeito para, dentre outras melhorias, solicitarem-lhe água, para que pudessem preparar alimentos e lavar roupa. São todos, no entanto, ludibriados pelo chefe do executivo, que, embora os incite a assinar algum documento para legitimar o pedido, não desempenha ação efetiva para mudar a situação vulnerável dos solicitantes, que voltam para casa, tendo de “esperar a chuva chegar”, para terem acesso à água.

⁵ Utilizamos pseudônimo, conforme protocolos de ética em pesquisa.

Com relação aos conhecimentos linguístico-discursivos mobilizados no texto poético, observamos o conflito em torno do vocábulo *água* e da nomenclatura científica a ele correspondente, *H₂O*. Notamos ainda como o desconhecimento, pela população, do que seja “AGADOISÓ”, demarca diferenças em torno da formação escolar e do nível socioeconômico dos sujeitos envolvidos numa questão de natureza política. Ao demarcar essa diferença, o poema, assim como ocorre no conto rosiano, deixa ver a relação existente entre conhecimento linguístico e poder. No caso do poema, um prefeito que opta por denotar prestígio, ao dizer *H₂O*, enquanto a cidade que administra necessita de água.

Cabe observarmos, ainda, que o diálogo, no poema, é atravessado por outro enunciador que assiste à cena, tecendo críticas ao prefeito. Essa outra instância enunciativa ora se manifesta “às vistas”, ao testemunhar a cena política (O prefeito mal olhou/Nem conhecia a cidade, na qual a eleição ganhou); ora “se acortina”, entre parênteses, para denunciar as intenções do político (Eu mesmo sei que ele [o prefeito] nem quis tentar) ou para se compadecer diante da situação da população (Que dó!); ora assume, mobilizando uma metáfora bíblica, um julgamento diante da figura pública (Iam ter que esperar a chuva chegar/ Talvez fosse um dilúvio, mas o Prefeito, fora da arca). Como vemos, a polifonia, no texto, sintetiza a própria dinâmica de formações discursivas contraditórias, em tensão ideológica.

Dirigindo-me, mais diretamente, à leitura como metamorfose (Zilberman, 2001), da qual resulta um texto outro, derivado de leituras anteriores, observo no poema acima reverberações da leitura de “Famigerado”. A retomada textual se dá, no entanto, de modo indireto, por interferência da interdiscursividade (Fiorin, 2006), ou seja, o poema remete ao conto “Famigerado” de modo implícito, sem apresentar marcas materiais do texto rosiano. Os procedimentos linguísticos dessa interdiscursividade nos dão indícios de como a leitura literária se transmuta em conhecimento, o qual, por sua vez, atrela-se aos modos como os sujeitos apreendem significantes e lhes dão sentido. Nesse ponto, notemos que, assim como em “Famigerado”, o poema “Sinônimo”:

- a) sustenta-se em diálogos;
- b) apresenta uma relação (in) *tensa* entre enunciadores distintos (o povo, o prefeito, o eu-lírico narrador);
- c) apresenta variações linguísticas e condições socioeconômicas distintas;

- d) possibilita uma reflexão em torno do sentido de um vocábulo e o que seu conhecimento e desconhecimento é capaz de gerar (água - H₂O);
- e) possibilita uma reflexão acerca da relação entre conhecimento linguístico e poder;
- f) dá a ver que, ao final, há aquele que sai iludido, no contexto de uma situação linguística conflituosa.

Diante disso, o poema “Sinônimo” não somente apresenta-se como eco da palavra lida – o conto rosiano –, mas também como leitura transformada. Essa leitura metamorfoseada em texto denota uma experiência por meio da qual o sujeito que escreveu o poema, ao mesmo tempo em que resgata leitura anterior, entrelaça-a a outras leituras, expandindo, ainda, os horizontes de análise e interpretação. Nesse aspecto, o sujeito dá indícios de que alcançou, nos termos de Marcuschi (2008, p. 259), o “horizonte máximo da produção de sentido” do texto lido. Esse nível de leitura e compreensão é marcado por processos inferenciais, os quais se referem a

[...] atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto. É uma leitura do que vai nas entrelinhas; não se limita à paráfrase, nem fica reduzido à repetição. Esse horizonte representado pelas inferências constitui o horizonte máximo da produção de sentido. (Marcuschi, 2008, p. 259).

É por esse prisma que compreendo o poema “Sinônimo” como conhecimento também posto à prova e aquele que o escreveu como sujeito produtor de conhecimento. Nessa linha de reflexão, esse texto poético indicia, a meu entender, o trabalho de linguagem que denuncia a posição de um sujeito que encontrou *nas e pelas* palavras um meio de se posicionar humana e criticamente diante de uma injustiça social (uma população que precisa de água para sobreviver, mas que, infelizmente, não pode contar com o prefeito que a representa politicamente). Ao reelaborar uma leitura anterior, situando-a para além de seu contexto, o sujeito articula recursos linguístico-discursivos por meio dos quais encontra uma forma para fazer passar sua voz pelas brechas dos já-ditos. Não à toa, ao ler e reler “Sinônimo” vejo por meio dele um sujeito que, pela leitura literária, *faz-se-gerar* conhecimento (movimento que vai ao encontro de si e do outro), deixando, a partir disso, um legado no mundo.

Considerações

Analisar em que medida um texto, ao transmutar-se em outro (Zilberman, 2001), aponta para a produção do conhecimento, por parte de sujeitos em formação, permite-me considerar que: i) a leitura literária possibilita meios para que jovens leitores expandam as relações entre texto lido e acontecimentos pessoais e sociais; ii) os leitores, ao implicarem-se na expansão dessas relações, podem alcançar uma amplitude de compreensão do texto lido (Marcuschi, 2008); iii) a compreensão leitora atrela-se, por sua vez, ao posicionamento crítico, cujas marcas podem ser identificadas tanto em produções textuais orais como escritas. Ler, nesse sentido, apresenta-se como ato emancipatório e humanizador (Candido, 2011), que pode levar os sujeitos a reelaborarem suas experiências de vida e a produzirem conhecimento.

A prática leitora, nessa perspectiva, vincula-se ao que Freire (2003) apresenta como sendo a leitura da *palavramundo*: o sujeito, ao ler uma palavra que passa a nomear uma sua experiência já vivida, revive a experiência de maneira crítica e, ao fazê-lo, toma a responsabilidade de reescrever sua história, então atravessada por novos sentidos. O sujeito, ao ler (e reler), pode, ainda, no que buscamos defender neste texto, criar algo de seu – um texto poético de dimensão social, por exemplo –, e doar ao mundo em que habita. Ao professor, penso caber-nos promover condições, meios e alternativas para esse encontro entre Literatura, conhecimento e transformação (dos sujeitos, dos sentidos, da sociedade).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e Intertextualidade. In.: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, pp. 161-193.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 45ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

ROSA, João Guimarães. "Famigerado". In.: _____. **Primeiras Estórias**. 15ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira: 2001.

ZILBERMAN, Regina. Leitura e produção de conhecimento. **Itinerários**, Araraquara, 17: 21-34, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/3446/3198>. Acesso em: 15 ago., 2022.

“COMUNICADO LUNDA-TCHOKWE”:

LER O OCIDENTE - UM GESTO PARA O PROLONGAMENTO DA MORTE

Eugenia Kosi¹

*Duas vezes se morre:
Primeiro na carne, depois no nome.
A carne desaparece, o nome persiste mas
Esvaziando-se de seu casto conteúdo
Manuel Bandeira*

Existem diversas formas de se presentificar a morte e não implica, categoricamente, a ausência do corpo físico, a ausência do sentir, a ausência do estar. Não se trata da noção de morte de Epicuro², que nos mostra que essa não deve significar nada para os seres humanos, pois “quando estamos vivos, é a morte que não está presente; ao contrário, quando a morte está presente, nós é que não estamos” (Epicuro, 2002, p. 28). O próprio filósofo a considera, na sua carta a Meneceu, “o mais terrível de todos os males” por afligir os vivos.

Essa angústia interessa a este trabalho não no sentido epicurista, mas no sentido do esvaziamento do significado que nos traz Manuel Bandeira, no texto que abre este capítulo. Importam os elementos em volta dos quais os indivíduos se constituem em sujeitos e se particularizam enquanto comunidade se diferenciando de outras comunidades e, de certo ponto, enquanto sujeitos em relação a outros sujeitos. Interessa, nesta vertente, questionarmos as implicações dos sentidos no discurso que culminam com a morte de si com o corpo presentificado.

Trazemos para a nossa reflexão um comunicado publicado em 2019 cujo título é “Sobre as declarações do presidente português Marcelo Rebelo de Sousa, de visita a Angola. Foi escrito pelo movimento do protectorado Lunda-Tchokwe³. O objetivo da sua publicação era responsabilizar o governo português por ter permitido a integração do reino Lunda-Cokwe ao território angolano, no tempo colonial, e assim se ter

¹ Doutora em Educação, na área de Educação, Linguagem e Psicologia; e pesquisadora colaboradora do Gabinete de Línguas da Universidade Jean Piaget de Luanda. Contato: eugeniakossi@gmail.com.

² Filósofo grego da época Helênica.

³ A grafia que será mantida por nós no texto obedece a ortografia bantu, portanto, usaremos Cokwe no lugar de Tchokwe, mas será mantida a grafia original do comunicado sempre que citarmos diretamente trechos do documento.

mantido depois da independência de Angola. A reclamação surge no quadro de uma declaração do presidente Marcelo Rebelo sobre a unidade do povo angolano numa das suas visitas a Angola, em 2019, como especifica o comunicado.

Tal reclamação enquadra-se, acreditamos, numa visão de resistência ao silenciamento imposto a um poder tradicional secular que foi invadido pelo poder colonial em 1920. Em seguida, foi integrada à Angola independente, em 1975, tendo o seu poder reduzido à dependência provincial e permanecido nessa condição até os dias de hoje, quando alguns dos seus descendentes clamam pela necessidade do retorno às origens da nação Cokwe independente.

Consideramos que esse processo que apresenta um sujeito proclamando uma identidade diferenciada do discurso dominante é o traço de uma ilusão, nos moldes de Pêcheux (2014), da autonomia do pensamento. Notamos que o entendimento do mundo de uma dada geração encerra uma realidade numa determinada formação discursiva que, no caso apresentado, se regulamenta pela liberdade do pensamento, autonomia das comunidades locais, assim como pelo respeito e reconhecimento do valor do seu poder e saber. Isso assegura o fortalecimento da ideia dos direitos dos povos com base, principalmente, na Declaração das Nações Unidas sobre os povos indígenas de 2008.

A esses elementos juntam-se a necessidade da participação política do indivíduo movido, em Angola, por exemplo, pela facilitação do acesso à educação básica e superior, pelas informações globais sobre manifestações de movimentos civis facilmente acessadas nas redes sociais; pela facilidade e rapidez das denúncias em mídias digitais cada vez mais acessíveis e avançadas; e pela aparente abertura política à liberdade de expressão anunciada em 2017². Além disso, acrescenta-se a onda de contestações que se tornam cada vez mais comuns em Angola com base nos discursos em nome da luta pelos direitos do cidadão e das comunidades, nomeadamente sobre a emancipação política do território Lunda-Cokwe, em 2019, para o reconhecimento do poder tradicional secular.

Mesmo sem os elementos enumerados acima, as civilizações lutam para a manutenção de sua existência e a continuidade de um legado de âmbito social e comunitário. Tal fato é massivamente colocado em prática pelas lideranças dentro das comunidades em nome de todos e do bem comum, pela preservação de uma memória cerceada pelas identidades individuais, em parte, e pelas lideranças tanto tradicionais

quanto do estado nacional. O poder político cria modelos apresentados como normas e tradições que se impõem ideologicamente para a manutenção de uma determinada forma de poder, umas dominantes e outras dominadas em relação a uma estrutura política mais abrangente, nacional ou internacional. Assim sendo, todo o poder está subordinado a outro poder, ou seja, as comunidades dependem de um poder que as ultrapassa pressupondo um jogo desigual entre instâncias de poder.

Tal demanda passa, a nosso ver, no sentido althusseriano, pela reprodução da submissão a uma ideologia dominante e à capacidade de a manejar (Althusser, 1980, p.21). Um movimento que, em países anteriormente colonizados, se subverte entre formações sociais tradicionais e a formação social capitalista. Cabe realçar, neste âmbito, que as sociedades tradicionais, que em países como Angola têm uma relativa autonomia e entram na configuração do direito costumeiro (Constituição da República de Angola, 2010, Título VI, Capítulo I, art. 213) que é regido pelas autoridades tradicionais, não têm suficiente autonomia para que se instalem fronteiras políticas entre a sociedade tradicional, que na sua base não faz parte de uma matriz capitalista, e a formação social capitalista na qual está integrada o estado nacional.

Tal jogo inscreve-se no discurso de duas formas, no entender do presente trabalho, primeiro, pelo impulso do reforço de uma região ideológica que aparentemente seria uma instância independente, do ponto de vista da construção de estados tradicionais seculares por meio dos reinados; segundo, pela ilusão do retorno à origem, do recomeço e da independência. Portanto, se tomarmos as instâncias tradicionais no âmbito dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), veremos que pode haver uma relação de subordinação nos termos de Pêcheux (2014, p.133) que implica uma posição do sujeito delimitada pela sua entrada num jogo de interpelações.

De acordo com Lecercle (2018, p. 42), recorrendo a Althusser (1980), o sujeito é interpelado pelos diversos aparelhos com as quais entra em contato, sendo, portanto, a interpelação plural. Porém, a complexidade aumenta quando este mesmo sujeito fica dividido entre discursos de formações sociais diferentes, tendo em conta a independência citada anteriormente, na qual se reconhece uma tradição outra que não seja ocidental, mais ainda quando a instância de poder dessa formação integra o organograma do poder central de forma não autônoma. Tal fato impele o sujeito a ler o seu contexto, a ler o seu país e o mundo, não mais a partir do seu local para o mundo, mas do mundo para o seu local, confundindo o seu local com o mundo,

podendo promover o apagamento, neste quesito, do movimento diferenciador e “original” da cultura local.

O discurso sobre o papel centralizador do ocidente imposto desde a colonização aos países considerados periféricos pela comunidade internacional (no centro das decisões globais), tal como Angola, permeia o processo de identificação do sujeito que é “sempre-já sujeito”³. Nesses moldes, o sujeito, constituído pela contradição de se reconhecer livre, dono de si, e pelas marcas do outro em si apagadas por essa ilusão, irrompe num processo de transformação que alude às suas lutas (Cf. Pêcheux, 2014a). Os sentidos desvelam-se numa dada conjuntura e se materializam no discurso subalternizando outros sentidos em outra conjuntura. Isto quer dizer que numa luta, estratégias utilizadas no discurso para promover mudanças denotam a dependência do sujeito pela ideologia dominante nos moldes de Pêcheux (2014a, 2014b) e de Althusser (1980). O sujeito recorre a um discurso pela posição em que é colocado pelo outro.

Essa posição em que é colocado dita a forma como o sujeito se coloca no mundo e a forma da sua permanência na vida deixando-se morrer esvaziando significantes. Manuel Bandeira faz uma chamada de atenção: “duas vezes se morre: primeiro na carne, depois no nome” e nos impele a questionarmos a contradição entre a permanência no passado e a ocidentalização do presente que se encerra na maneira como o sujeito lê a sua realidade, como dito anteriormente. Impele no sentido de percebermos que o discurso no documento nos introduz numa arena em que decorre uma luta interna do sujeito entre o desejo de externalizar o seu respeito, em certa medida, o seu amor à sua nação e a marcação do lugar que esta ocupa.

O lugar que ocupa a nação é o do apagamento imposto pela colonização e que resiste, todavia, como vemos no próprio nome do movimento: movimento do Protetorado Lunda-Tchokwe. A palavra protetorado, segundo a Real Academia Espanhola (2020), significa:

Modalidade de administração por meio da qual, mediante um tratado internacional, um Estado exerce o controle, especialmente em relação aos assuntos externos, defesa e ordem pública, sobre um território no qual existe uma entidade política dotada de autoridades próprias.

Nesse contexto, um movimento em defesa do protetorado impele-se ao propósito do acordo e não no sentido do poder tradicional, propriamente, uma vez que

é explícita a colonização que tal posição política exige, embora se invista no discurso na ilusão da independência. Esse investimento ao prolongamento da morte do poder tradicional, silenciado e, depois, apagado durante a colonização, parece estruturar o documento. Observemos o excerto:

“O movimento do protetorado Lunda Tchokwe, saúda a visita de Estado do Governante Português a Angola, onde os seus Bisavós, usurparam durante cinco séculos de ocupação colonialista incluindo territórios alheios ao reino Ndongo [...]”

Interessa observar o sintagma “[...] seus bisavós, usurparam durante cinco séculos de ocupação colonialista [...]” em que reconhecemos uma “norma identificadora” que, segundo Pêcheux (2014, p.146), mascara sob a transparência da linguagem o caráter material do sentido. O enunciado apresenta o que deve ser dito por quem defende os discursos de defesa da igualdade de direito dos povos, o retorno e autonomia das comunidades locais, podendo ter, porém, como fundo opacizado o significado “vocês [portugueses] devem reparar os erros dos vossos bisavós que usurparam as nossas terras, pois só vocês têm autoridade e poder para tal”. Aparece a figura dúbia do ocidente como invasor/salvador ao mesmo tempo em que se enaltece o modo individualista do discurso “você fez, você concerta”.

Observamos que o documento não reconhece nem a autoridade do governo lunda (o seu papel antes e durante a assinatura dos tratados) e nem do atual governo angolano constituído depois da independência, passados quase 50 anos. Embora o documento cite questões políticas para não aceitação do atual governo, cabe notar que alega a traição de Portugal por não ter cumprido a promessa de proteção do território tal como assinado no tratado do protetorado por ambos os povos:

“[...] a presença dos fascistas e falsos colonizadores Portugueses sob a bandeira de celebração de tratados de protectorado, ou seja, proteger o povo e a Nação Lunda Tchokwe [...]”

Apesar da forma particular de escrita, constatamos a evidência, neste trecho, do sujeito “apanhado” nas camadas de vozes que compõem o seu discurso. A colocação de superioridade é marcada pela exigência de proteção. O texto, ao apontar o governo português atual como responsável pela situação do território Lunda, denota uma estratégia de responsabilização (você fez, você resolve) que remete ao reconhecimento de um poder colonial que atravessa as barreiras da independência

nacional, carregando o valor do poder ocidental acima das formas de poder dos próprios “soberanos” lundas, os Mwananganas.

No quinto ponto do documento, encontramos o trecho:

[...] foram os vossos bisavós que, sem o consentimento dos povos aqui encontrados, os aglomerar num projecto chama Angola, estes povos merecem o respeito e consideração e o reconhecimento por parte de todos os povos do mundo e o de Portugal [...].

A responsabilização é reforçada com a alegação da necessidade de reconhecimento para que ocorra a restituição do poder da nação desfeita. Torna-se mais incisiva com o uso do termo **bisavó** recorrendo ao grau de parentesco entre as gerações dos colonizadores e dos seus descendentes. Parece não haver possibilidade de fuga. Ligada a tal marca discursiva, encontramos uma posição de subordinação ao poder português que também se evidencia pelo uso do vocábulo **coroa** para designar o governo português, remetendo ao passado colonial anterior à ascensão da república portuguesa em 1910.

Contrariamente, os governantes locais foram apresentados pelo documento como “Soberanos” sem que se especificassem os nomes. Embora a apresentação dos governantes lunda tenha sido feita com letra maiúscula inicial e a portuguesa com um **c**- minúsculo como uma forma de demonstração da validade do poder dos primeiros, a palavra que os identifica está escrita entre aspas. Tal grafia pressupõe um sujeito dividido que se distancia da palavra dita mantida “sob vigilância” e sob “controle” (Authier-Revuz, 2004, p. 219) podendo implicar uma “hesitação” da forma como deveria ser dita (Ibidem, 2004, p. 220), remetendo ao já-dito que não reconhece o poder dos governantes africanos anteriores às independências, de modo geral, como soberanos.

Nesse processo identitário entre as diferentes formações discursivas, há um jogo avaliativo opaco que se intercala entre o negativo e positivo, o que podemos encontrar nos sintagmas “fascistas e falsos”. Há uma aparente avaliação positiva de defesa da nação Lunda-Cokwe acusando os portugueses colonizadores não só de fascistas, mas de falsos. Um tom, aparentemente, depreciativo que se esvanece ao tentarmos compreender o uso do segundo sintagma. Pensamos ser possível o uso da palavra “falsa” diante da possibilidade do uso de “verdadeiro”, o que instiga ao questionamento da existência de “verdadeiros colonizadores”, no sentido daqueles

que teriam respeitado o tratado e mantido o território Lunda-Cokwe independente, culminando na não integração em um governo angolano que eles não reconhecem.

Embora se considere essa ilegitimidade, no documento reconhece-se um governo angolano atual ao expressar tal nome comum. Mas elimina o seu poder demonstrando que a nação que defende não faz parte de Angola. Enuncia que “Portugal tem a responsabilidade do protectorado da Lunda” no seu décimo primeiro ponto. Logo, podemos pressupor que não haja outro poder sem o poder ocidental, o que retira a validação de uma força política tradicional por si mesma acarretando um apagamento da importância da instância tradicional (por exemplo os líderes que assinaram o tratado no século XIX) colocados como protegidos dos portugueses.

Com o apagamento dos nomes desses governantes no documento, pressupomos que na base do propalado discurso da mudança está a ideologia ocidental dominante mantendo ainda os elementos da sua regulação. Uma regulação mantida evidente pelo uso do nome do militar português que assinou o tratado, segundo o comunicado em análise. O nome expresso é Henrique Augusto Dias de Carvalho, qualificado de diplomata e militar, nomes comuns que o colocam no topo da avaliação dos fatos históricos em detrimento dos lunda.

O diplomata instiga a capacidade de negociação que culminou no tratado referido que conferia proteção aos povos originários. Além disso, sublinha-se que era militar de carreira, ou seja, um indivíduo desse gênero é considerado disciplinado. O que pode implicar alguém que segue minuciosamente o que se consagra, não sendo, portanto, compreensível, pela lógica do comunicado, que tenha depois havido falsidade dos portugueses descendentes da geração de Henrique Augusto. Essas palavras são marcas da caracterização das qualidades imprescindíveis da capacidade de convencimento na cultura ocidental que é tomada como universal.

Nisso retomamos o sintagma nominal “seus bisavós” em alusão à relação geracional dos portugueses, como dito acima. Essa palavra surge duas vezes no documento reiterando o sofrimento a que submeteram os povos originários sem a alusão dos antepassados originários, tal como Mwene Kapenda Kamulemba⁴, enquanto “bisavós” também. Surgem no texto as palavras “povos”, “povo” e “Nação” para se referir aos ancestrais. O que nos remete para uma memória discursiva (Cf.

⁴ Rei Lunda Tchokwe que celebrou o primeiro Tratado de Protectorado em 1885.

Pechoux, 1999), uma memória da colonização e de secundarização do negro angolano colocando-o como excluído do processo transformação da história da humanidade.

Esses elementos encerram a reclamação de desproteção discutida acima, pois só protege quem tem poder de o fazer e só é protegido quem está desprotegido e não reconhece em si o poder de assegurar a sua própria sobrevivência e segurança. Posto isto em causa, há implícitos no discurso que indicam a atribuição da falta de poder e autoridade dos lunda, só se apresenta um povo enganado e levado à subordinação, vítima da colonização. Tendo sido o nome apagado, apaga-se a essência do sujeito, o seu legado e o seu lugar social. No texto apresenta-se um sujeito silenciado cuja voz é reclamada por meio de uma reparação pela voz do outro que deve falar para libertar o primeiro.

Morrem fisicamente os soberanos e morrem também os seus nomes e os seus feitos, no discurso. O apagamento desses nomes é um indício da interpelação do sujeito e do apagamento das fronteiras identitárias entre sujeitos e comunidades, olhando para os temas considerados chave na cultura ocidental: educação, política e direitos. Universalizados, eles tendem a trazer um saber e um fazer ocidental acima dos princípios e preceitos dos saberes locais. A sua difusão na escolarização tem amortecido os conhecimentos da cultura das comunidades locais, especificamente, quando não são também ensinados como saberes nas comunidades escolarizadas, mas como noções do senso comum.

Portanto, tal generalização no discurso reitera a desvalorização pelo esquecimento do nome deixando-se carregar pela morte que se prolonga nas palavras esvaziadas de significado. Esse esquecimento não se aplica às formações discursivas tradicionais que, segundo Tchamba⁵ (Cf. Chimbinda, 2009, p. 83), “assim como quando uma galinha ao passar por uma abertura estreita deixa umas penas atrás, assim quem atravessa o portão da morte deixa atrás, entre os vivos, o seu nome”. As penas são parte da galinha que permanece mesmo depois da sua morte, encerrando elementos da sua identidade.

Porém, com o discurso da ocidentalização, as palavras de Tchamba ficam, infelizmente, circunscritas a uma cultura cujo modelo se remeteu ao passado ou a uma noção de distanciamento. Com a modernidade, o discurso dominante é cada vez

⁵ Tchamba foi informante na construção da dissertação do mestrado de Jorge Simeão Ferreira Chimbinda, antropólogo angolano, na Universidade Western Ontário, no Canadá.

mais forte mesmo na sua versão antidominante. Ou seja, apesar das tentativas de deslocamento do sujeito para distanciar-se do poder instituído, as referências utilizadas são a base do pensamento dominante. Isso leva-nos a observar que as lutas pela valorização de um povo e a sua visibilização passam pela morte da sua essência, mesmo quando se luta por ela.

Apagou-se o nome de Kamulemba ao mesmo tempo que se apagaram os princípios da sua política administrativa e da sua diplomacia. A sua palavra esvaiu-se ficando as palavras dos portugueses impressas no papel onde foi escrito o texto do protetorado. E é na cultura ocidental que a palavra escrita ultrapassa a palavra oralizada, e não na cultura dos povos originários de Angola. Hampaté-Bâ (1972) mostra-nos que “a palavra compromete o homem, a palavra é o homem”, nas culturas orais, e na ocidental “o papel substituiu a palavra. É ele que compromete o homem”. Então a indicação no comunicado da importância do protetorado, um documento escrito, sem a menção da importância da história local em volta dos dados políticos e diplomáticos do rei Kamulemba nas narrativas do povo lunda, é um traço da invasão do poder ocidental.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ANGOLA. **Constituição**, 2010. Constituição da República de Angola. Disponível em: https://governo.gov.ao/fotos/frontend_1/editor2/constituicao_da_republica_de_angola.pdf. Acesso em: 10 de out. de 2021.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BÂ, Hamadou Hampaté. A Educação Tradicional na África. *In: Aspects de la Civilization Africaine*, Paris, ed. Présence Africaine, 1972. Trad. Daniela Moreau, revista THOT n. 64, 1997.

BANDEIRA, Manuel. **Os nomes**. Disponível em: <https://www.asle.net.br/oesias-de-manuel-bandeira/>. Acesso: 5 de out de 2021.

CHIMBINDA, Jorge. **O nome na identidade umbundu**: contributo antropológico. Huambo: Etu, 2009.

EPICURO. **Carta sobre a felicidade**: a Meceneu. Tradução e apresentação de Álvaro Lorencini e Enzo del Carratore. Sao Paulo: Editora UNESP, 2002.

LECERCLE, Jean-Jacques. *Une théorie du style*. Études de stylistiques anglaise. Sociétés de Stylistique Anglaise. Jan. 2018. Pp 39-54. Disponível em: <https://journals.openedition.org/esa/409>.

PÊCHEUX, Michel [1975]. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3.ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: Estrutura ou Acontecimento, Tradução: Eni Puccinelli Orlandi 7ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2002.

PROTECTORADO. *In: Real Academia Española*. Madrid: Real Academia Española, 2020. Disponível em: <https://dle.rae.es/protectorado>. Acesso em: 10 de out. de 2021.

PUGA, Miguel. Henrique Augusto Dias de Carvalho: 1843-1909. **E-dicionário de Escrita de Viagens Portuguesa**, 2019. Disponível em: <http://www.fcsn.unl.pt/devp/dictionary/carvalho-henrique-augusto-dias-de-1843-1909/>. Acesso em: 18 de out. de 2021.

REINO LUNDA. *In: Portal Geledes*, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-reino-da-lunda/>. Acesso em: 18 de out. de 2021.

A LÍNGUA PORTUGUESA PARA A VIDA, PARA O TRABALHO E PARA OS CONCURSOS VESTIBULARES

Adriana Santos Batista¹

Neste texto, retomo parte das reflexões realizadas em 2012 no âmbito das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP) quando da discussão sobre aspectos relevantes para se pensar ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Embora os documentos oficiais tenham passado por muitas alterações nos últimos anos, creio ser possível recuperar alguns dos pontos debatidos naquele momento, de modo a atualizá-los e articulá-los a aspectos de interesse ao projeto em desenvolvimento “Formação de professores para o ensino da leitura e da escrita em contextos de desigualdades sociais²”, cujo objetivo é investigar, em documentos oficiais, produção acadêmica e práticas em sala de aula de diferentes níveis, de Angola e do Brasil, a formação de professores para o ensino da leitura e da escrita em contexto de desigualdades sociais, considerando aspectos linguísticos, raciais, de classe e de gênero.

Para iniciar as discussões sobre as especificidades do Ensino Médio, vale registrar a seguinte passagem da *Base Nacional Comum Curricular*, segundo a qual a Língua Portuguesa no Ensino Médio deve ser trabalhada de modo a, entre outros aspectos, ampliar “[...] as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos” (Brasil, 2018, p. 498). Trata-se de considerar que o ensino de Língua Portuguesa deve vislumbrar as possibilidades de ação no mundo por meio da língua, tanto em termos mais práticos e objetivos quanto no que diz respeito à dimensão artística.

Se levarmos em conta, entretanto, um dos *posts* em uma rede social, que em 2012, congregava mais de nove mil pessoas um grupo destinado a Professores do

¹ Professora da Universidade Federal da Bahia, líder do Grupo de Estudos sobre Texto e Enunciação (GETEn). Faz parte do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, da UFBA, e do Doutorado em Ciências de Educação do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe, Angola. Contato: adrianasb@ufba.br.

² Projeto contemplado com o edital 16/2023 CAPES sob coordenação da Profa Dra Lilian Teixeira de Sousa.

Estado de São Paulo, a impressão é que há doze anos não estávamos muito otimistas quanto ao cumprimento dessa premissa, que na época também estava presente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006). Vejamos, sem emendas, um *post* publicado por alguém que se denomina professor da rede estadual de São Paulo. O trecho em questão se refere ao comentário sobre uma reportagem que problematiza em que medida o Ensino Médio prepara ou não os alunos para o mercado de trabalho:

[...] a realidade que a escola de hoje não prepara para a vida, trabalho e nem para o vestibular. Hoje existe uma escola do faz de conta, ou seja, faz de conta que ensina e o aluno faz de conta que aprende, daí vem um monte de números sem credibilidade nenhuma para dizer que a educação no Brasil está evoluindo...
Falam que o decoreba já era... mas não preparam o aluno para o vestibular... Falam que o importante é preparar para a vida, mas daí quando acabam o ensino médio vão trabalhar de empacotadores de mercado, está um caos só!!!!

Considerando a decisão política de, nas aulas de Língua Portuguesa, desenvolvermos a atribuição do Ensino Médio de preparar os alunos para o mercado de trabalho e para a continuidade dos estudos, indagamos: Como ensinar a Língua Portuguesa de modo a propiciar, ao aluno do Ensino Médio, uma relação com ela que: oportunize a transformação subjetiva? Viabilize o “espírito”, a criação e a fruição das peças languageiras? Leve-o a obter sucesso, não só no trabalho e no vestibular, mas, também, em situações cotidianas da vida?

Aspectos teórico-metodológicos

É frequente que jovens associem as disciplinas da escola à sua utilidade prática na sua vida e demonstrem acreditar que aquilo que é ensinado deve apresentar uma aplicação concreta. A seguir, há um trecho de uma entrevista concedida em 2019 por um adolescente de 13 anos a estudantes de um curso de licenciatura por ocasião da realização de estágio supervisionado:

[...] sem a escola no futuro você não vai ser nada, porque a escola que faz tudo, a escola que te ensina [...] todas as matérias servem [...] porque eu posso entrar numa firma que de repente eles podem me mandar pro estrangeiro, aí se eu souber

espanhol e inglês eu já vou saber alguma coisa, já ia ter como dialogar com pessoas, então toda matéria tem um fundamento para ajudar o aluno. Se não tivesse isso, se não ajudasse, eles não iam dar à toa para os alunos, então todas as matérias têm uma função.

Paradoxalmente, essa fala muito se assemelha a uma máxima constantemente proferida por estudantes: “Não vou estudar isso porque não serve pra nada”. Ambas indicam ser cada vez mais comum que os alunos e também seus pais e a mídia tenham expectativas como essas. Nos dois exemplos, há em comum o fato de se atribuir à escola uma função de utilidade imediata: o que se aprende tem de necessariamente servir para alguma coisa; assim, o espanhol servirá para o emprego no “estrangeiro”, a matemática para programação, e a Língua Portuguesa...? Como resposta, temos por vezes projeções ligadas aos vestibulares e à vida profissional.

O mesmo acontece com os professores que, não raro, pressionados por motivações tais como avaliações externas, acabam por seguir um caminho bastante determinado: treinar o jovem para fins específicos. Essa tendência liga-se a uma concepção de vida construída, sobretudo, por relações de consumo; assim, conforme discute Larrosa (2004, p. 129):

Nestas condições, é claro que a mediação entre o conhecimento e a vida não é outra coisa que a apropriação utilitária, a utilidade disto que se nos apresenta como “conhecimento” para as necessidades disso que se nos dá como “vida” e que são completamente indistintas das necessidades do Capital e do Estado.

Ao negarmos essa apropriação utilitária e optarmos por preparar os alunos de modo mais amplo, oferecemos uma base sólida de conhecimentos linguísticos que lhes possibilitará utilizá-los para a leitura, escrita, escuta e fala em situações que exijam variados níveis de complexidade. O treinamento para situações específicas, por sua vez, implica a repetição de uma dada situação que se enfrentará futuramente; são treinamentos, por exemplo, simulados de vestibulares, encenações de entrevistas de emprego e o uso de testes de múltipla escolha semelhantes aos aplicados em vestibulares.

Tanto as situações de preparo quanto as de treino são frequentes nas aulas de Língua Portuguesa, sendo que as do segundo tipo podem integrar as do primeiro. Dadas essas possibilidades e o fato de o conhecimento adquirido na escola não se encerrar nele mesmo, o principal risco que corremos é o de, ofuscados pela

necessidade de bons resultados, elegermos as atividades de treino como ponto central de nossas aulas e perdermos de vista a Língua Portuguesa como objeto de ensino. Essa reflexão nos ajuda a avaliar se estamos dando ênfase à redação do vestibular ou à produção escrita, à entrevista de emprego ou aos registros de fala, ao currículo ou à seleção adequada de informações para composição de um texto.

Chegou-se a uma concepção mais ampla de ensino a partir de estudos principalmente nas áreas de Linguística, Literatura e Educação que apontavam para a necessidade de se promover um processo que não fosse pautado em decorar informações, mas na compreensão mais global de seu contexto. Contudo, essa perspectiva contrasta com uma constante pressão por bons resultados em avaliações externas e exames vestibulares que, por vezes, são utilizados para efetuar *rankings* de escolas ou promover aumento salarial a professores. Assim, se por um lado somos instigados a promover um ensino mais amplo e contextualizado, que permita aos alunos o exercício da cidadania, a formação cultural e o bom desempenho linguístico em diferentes situações, por outro, há a cobrança por bons resultados em situações específicas que podem ser mensuradas, dentre as quais a mais eminente são os concursos vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No que diz respeito ao mercado de trabalho, o senso comum é que um bom domínio linguístico permitiria ao aluno almejar melhores postos; tal discurso é constituído e reforçado por perfis em redes sociais, programas de TV, entre outros meios, que ensinam o jovem a não falar gírias em uma entrevista ou a escrever corretamente seu currículo. Nas aulas de Língua Portuguesa não é raro nos apoiarmos nesses exemplos para promovermos atividades para os alunos de Ensino Médio, entretanto convém notar que as situações aqui apresentadas dizem respeito ao momento em que se procura trabalho, bastante corriqueiro a estudantes nessa etapa. Devemos, pois, observar que, tendo ou não passado por treinamentos desse tipo nas aulas de Língua Portuguesa, muitos deles já desenvolvem ou desenvolverão diferentes atividades profissionais e, após a etapa da seleção, terão de enfrentar cotidianamente situações que vão exigir uma forma de lidar com a língua que ultrapasse a decodificação.

Quando falamos em situações de trabalho que exigem diferentes operações linguísticas, não nos referimos apenas àquelas que têm como pressuposto atividades de escrita, como a de um roteirista; imaginamos tarefas do cotidiano: a leitura de um

bilhete deixado pelo patrão com uma determinada instrução para o motoboy; o recado recebido por telefone que a recepcionista precisa passar a um dos funcionários da empresa; a compreensão do manual de instruções de um novo aparelho eletrônico etc. São muitas as situações de trabalho que exigem habilidades linguísticas complexas, cujo desenvolvimento pode ocorrer nas aulas de Língua Portuguesa, tais como inferência, anáfora e compreensão de metáforas.

A preparação que a escola pode oferecer para que o aluno consiga lidar com situações cotidianas, como as já elencadas, não precisa necessariamente passar por um treinamento de como agir quando for necessário escrever um recado a alguém no ambiente de trabalho; para que o aluno obtenha sucesso, é importante que tenha conhecimentos básicos de Língua Portuguesa que lhe permitam fazer as leituras e escolhas linguísticas.

A reflexão apresentada pode, à primeira vista, parecer óbvia: para preparar os alunos para a vida, para o mercado de trabalho e para os vestibulares basta ensinar a Língua Portuguesa? Acreditamos que o caminho é exatamente este: o professor não pode perder de vista que para um bom desempenho como profissional, em exames e desafios impostos pela vida no que diz respeito à leitura, escrita, articulação de informações e verbalização, é imprescindível ter sólidos conhecimentos linguísticos. Isso não impede que a escola também faça uso de treinamentos para algumas situações específicas, mas não pode fazer desse o seu objetivo principal.

O professor então provavelmente lidará com a angústia de escutar reclamações como a que apresentamos anteriormente, “isso não serve pra nada”, e saber que sem noções linguísticas bastante consistentes, o aluno talvez tenha dificuldades de compreensão, tanto de tarefas do dia a dia, quanto de tentativas de humor em frases corriqueiras, presentes em *outdoors* ou para-choques de caminhões, como estas: “Carteiro feliz é aquele que gosta de sê-lo!” e “Evite uma vida sedentária. Beba água!”.

Nesses trechos, brinca-se com diferentes possibilidades de significação a partir das características fonéticas e morfológicas das palavras. No primeiro, apesar de se trabalhar com a equivalência fonética entre *sê-lo* e *se-lo*, não basta escutar a frase para que se compreenda a homofonia, faz-se necessário ler e entender algumas transformações pelas quais as palavras podem passar. Em Língua Portuguesa, ao se empregar um verbo no infinitivo (ser) seguido de um pronome oblíquo (o) que o complementa, omite-se o morfema que marca infinitivo {-r} e usa-se o pronome

acrescido de *l*. Forma que, por ser pouco frequente na escrita e rara na fala, pode dificultar a compreensão da ambiguidade contida na frase: carteiro precisa gostar de sua profissão e de selo.

Na segunda frase, busca-se o humor na sugestão de que o adjetivo “sedentário” teria se originado da raiz {sede} acrescida do sufixo {-tário}, semelhante à estrutura das palavras *comunitário*, *unitário* e *utilitário*. Para compreender essa frase, não seriam necessários conhecimentos aprofundados sobre a estrutura morfológica da palavra, entretanto seria imprescindível conhecer o significado de “sedentário”, caso contrário poderia de fato se acreditar que ela corresponderia a ter sede.

Frases de caminhão, assim como piadas e músicas, são exemplos de enunciados com os quais lidamos diariamente e que podem provocar efeitos de humor por meio de recursos como metáfora, ambiguidade, homofonia etc. Ser capaz de compreender e desfrutar do prazer que esse humor pode provocar é uma das capacidades que, enquanto professores, devemos desenvolver em nossas aulas. Ademais, além da compreensão, um bom conhecimento da língua permite ao jovem expressar-se, seja pela escrita ou pela fala, com mais desenvoltura. No convívio em sociedade, essas habilidades lhe permitirão, por exemplo, conquistar amigos, conhecer novas culturas e defender ou refutar opiniões.

Em um momento em que muito do que os alunos leem ou escrevem está ligado à internet e a redes sociais, pode-se supor que a construção de uma autoimagem por esses meios conduza a uma escrita mais apurada e cuidadosa ao dizer sobre si próprio. Contudo, não se pode ignorar a quantidade de sites, páginas e perfis em diferentes redes sociais com conteúdo pronto para ser repostado. Em alguns deles, há, por exemplo, as seções “perfis prontos”, “frases” e “depoimentos”, cada uma com divisões remetendo a diferentes estilos, como “paty” e “emo”. Em “depoimentos” encontra-se o seguinte texto para se enviar a uma amiga: “Adivinha quem está deixando este depô aqui? A linda; a maravilhosa; a espetacular: (SEU NOME AQUI)...”. A procura por um texto como esse para expressar uma relação singular sugere, no mínimo, o não se sentir à vontade para se expressar por meio da língua escrita.

Esse aspecto prazeroso e expressivo da língua, que podemos desenvolver, por exemplo, em atividades ligadas à literatura, conduz à preparação dos alunos para situações que vão além de uma perspectiva utilitarista. Elas dizem respeito à formação de pessoas capazes de compreender a cultura de seu tempo e, quem sabe, contribuir

com ela. Desse modo, é necessário considerarmos que o ato de educar se dá no interior de certa cultura. Segundo Bárcena (2004, p. 91):

Educamos e vivemos dentro de uma cultura e essa mesma cultura nos permite criar ou produzir mais cultura ou distintas formas culturais. Deste modo, educar-se é tratar com essas formas culturais, é ter experiência constante no trato com um mundo que adota a forma de um texto que se nos dá a ler, a interpretar e que pode chegar a nos comover ou, no pior dos casos, a deixar-nos como éramos.

O trato com essas formas culturais, além de se relacionar às manifestações literárias, também diz respeito ao aprimoramento e desenvolvimento dos conhecimentos gramaticais dos alunos. Nesse caso, não temos em mente o trabalho que elege como aspecto principal a classificação de orações ou de tipos de sujeitos, mas a abordagem desses conhecimentos de forma a explorar sua significação. Se pensarmos no que tem sido cobrado nos principais vestibulares, veremos que a classificação gramatical assume já há muitos anos um papel secundário, como se percebe nesta questão, presente na prova aplicada pela Unifesp em 2009:

Jesus, que barriga

De um lado a luz, na forma de uma sorridente e radiante Gisele Bündchen, 28 anos, que em seu único desfile na semana de moda em São Paulo exibiu a beleza simpática de costume – sempre com roupas estrategicamente soltinhas. De outro, na mesma passarela, a cara fechada e o peito aberto de Jesus Luz, 22, não namorado de todo mundo sabe quem. (Veja, 24/06/2009)

- a) Tendo como referência o uso coloquial e interjeitivo que as pessoas fazem da palavra Jesus e o texto apresentado, faça duas interpretações possíveis e coerentes para a frase *Jesus, que barriga*.
- b) Tomando como parâmetro a referência ao semblante das personalidades citadas, nomeie a relação de sentido estabelecida entre eles, utilizando termos que justifiquem sua resposta.

Não desapareceram os termos gramaticais, contudo, no lugar de se questionarem quais funções poderia assumir a palavra “Jesus”, trabalha-se com suas possibilidades de significação. Além disso, espera-se uma leitura global do texto e sua relação com elementos não transparentes textualmente, como a gravidez da modelo,

à época ainda não confirmada, e sugerida no texto pelo trecho “roupas estrategicamente soltinhas”.

Ao vestibulando, inicialmente caberia perceber que “Jesus, que barriga”, remete ao espanto frente a duas situações distintas: a gravidez de Gisele e o corpo definido de Jesus. O título brinca com o nome do modelo, fazendo-o funcionar tanto como vocativo, quanto como interjeição. Sendo vocativo, seria um enunciado direcionado exclusivamente ao modelo, fazendo referência a seu corpo definido; na medida em que é interjeição, ele indica espanto e admiração frente ao aspecto físico do modelo e à saliente barriga de Gisele Bündchen, indício de sua gravidez. Embora a questão não tenha abordado o sobrenome de Jesus, cabe destacar que logo na primeira linha também se explora a palavra “luz”, que, mesmo integrando o nome do modelo, no desfile em questão foi atributo somente de Gisele Bündchen.

Na segunda questão relacionada ao texto, solicita-se que o candidato identifique a relação de sentido construída textualmente entre os dois modelos a partir da descrição de seus semblantes. A referência a modelo de “beleza simpática”, que irradia “luz” e se mostra “sorridente e radiante”, contrasta com a do modelo de “cara fechada”, constituindo-se, portanto, uma relação de oposição.

Para além de ser um exemplo do que tem se cobrado nos exames vestibulares, essa questão também evidencia a importância da Língua Portuguesa na leitura cotidiana, pois se trata de um texto veiculado por uma revista de grande circulação. Questões desse tipo, em que se utilizam textos ou situações presentes no dia a dia para que o candidato as interprete com base em conhecimentos linguísticos, têm sido cada vez mais comuns em exames vestibulares e no ENEM, tendência que também se evidencia no ensino.

Sem o intuito de discutir se predomina a influência do currículo escolar sobre os vestibulares ou o contrário, deve-se considerar que, pelo menos na rede privada, vê-se que os tipos de questões presentes nos principais vestibulares têm peso no conteúdo e na forma de se ensinar. Britto (1997) comenta que os vestibulares têm exercido significativa influência no estabelecimento do conteúdo a ser trabalhado pela escola:

[o vestibular] tem sido, na cultura brasileira, muito mais que instrumento de seleção, funcionando como o grande referencial para o estabelecimento de programas e condutas da escola regular. Mais ainda, a própria finalidade da escola – em nível ideológico para todo o ensino e em nível prático para as escolas de classe média – passou a ser a preparação para o vestibular. (Britto, 1997, p. 202)

Se esses exames e o ENEM têm influência no modo como se conduz o ensino de Língua Portuguesa, ela tem sido condizente à perspectiva que apresentamos aqui, ou seja, em favor de um trabalho mais reflexivo e contextualizado; nesse ponto a preparação para os vestibulares encontra sua principal confluência com/para a vida profissional.

Levando-se em consideração que qualquer trabalho exige um grau de precisão e para que seja possível sua execução são necessários instruções, manuais, leitura de e-mails, telefonemas, entre outros, espera-se que nosso aluno saiba ler e escrever com clareza. Nesse sentido, é de suma relevância a compreensão de metáforas, ambiguidades e índices de coesão, fatores que frequentemente levam a dificuldades de leitura. Dessa forma, pensamos que essa é uma das frentes com as quais o professor de Língua Portuguesa pode trabalhar em sala de aula se quiser preparar seus alunos para o mercado de trabalho, para os vestibulares e para a vida.

Acreditamos que, do ponto de vista linguístico, é condição necessária para atuação em ambas as instâncias que se promova uma comunicação capaz de significar e decifrar com precisão, quando for o caso, bem como de lidar com as nuances das metáforas e ironias cotidianas.

Assim sendo, no que se segue, elaboramos uma atividade inspiradora, com a qual finalizamos o texto, desejando que abra outras possibilidades de diálogos. Propomos que seja apresentada aos alunos a seguinte mensagem SMS³, recebida em janeiro de 2020, cujo objetivo era ludibriar o dono da linha:

Sbt aniversario Domingo legal inf. seu aparelho foi premiado a 1 CROSS FOX e 2 CELULARES Iphone + inf. Ligue gratis d'seu fixo. 031859xxxxxxx senha *99999*

Organizados em grupos, os alunos terão como objetivo, com base em seus conhecimentos de Língua Portuguesa, apresentar argumentos para ligar ou não ligar para o número indicado. Para que a atividade seja proveitosa, o professor deverá informar que se trata de uma mensagem real, porém não poderá adiantar se é uma tentativa de fraude. Após as discussões, em grupo e posteriormente com toda a sala, as análises dos alunos poderão ser sistematizadas na lousa. A seguir, elencamos

³ A mensagem segue tal como foi recebida, omitimos somente o número do celular.

alguns aspectos que, caso não sejam apresentados pelos alunos, poderão ser abordados pelo professor:

Gramática (Regência)	“seu aparelho foi premiado a...” <i>Ser premiado</i> pede a preposição <i>com</i> , e não <i>a</i> .
Convenção de escrita (Abreviação)	“d’seu” Em língua portuguesa não se abrevia com apóstrofo.
Acentuação	“gratis” Paroxítonas terminadas em <i>is</i> são acentuadas.
Coerência	“Ligue gratis d’seu fixo. 031859xxxxxx” Apesar de se informar que a ligação é grátis, trata-se de um número de celular do Ceará.
Itens de persuasão	“Sbt aniversario Domingo legal” Uso de nome de um canal e programa conhecidos.
Referente	O trecho “seu aparelho” poderia remeter a qualquer pessoa.
Reestruturação de informações	“031859xxxxxx” O código da operadora, DDD e número de telefone aparecem sem traços ou espaçamentos para que o leitor não perceba que se trata de um celular.

Referências

BÁRCENA, Fernando. A aprendizagem do novo: reflexões sobre a tragédia do começo. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima. **Escola Viva**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: volume 1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: ME/SEB, 2006.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua X tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima. **Escola Viva**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.



UNITAU
Universidade de Taubaté

ISBN: 978-85-9561-194-8

CDL



9 788595 611948