

SCRIPTA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Grão-chanceler: Dom Walmor Oliveira de Azevedo
Reitor: Professor Doutor Pe. Luís Henrique Eloy Silva
Pró-reitor de Pesquisa e de Pós-graduação: Martinho Campolina
Rebello Horta

EDITORA PUC MINAS

Conselho Editorial: Alberico Alves da Silva Filho; Conrado
Moreira Mendes; Édil Carvalho Guedes Filho; Eliane Scheid
Gazire; Ester Eliane Jeunon; Flávio de Jesus Resende; Javier
Alberto Vadell; Leonardo César Souza Ramos; Lucas de Alvarenga
Gontijo; Márcia Stengel; Pedro Paiva Brito; Rodrigo Coppe
Caldeira; Rodrigo Villamarim Soares; Sérgio de Moraes Hanriot.

Endereço: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais • Rua
Dom José Gaspar, 500 - Prédio 30. Coração Eucarístico - Belo
Horizonte. Minas Gerais - CEP 30.535-901 • Tel.: (31) 3319-4792 •
E-mail: editora@pucminas.br.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Coordenadora: Terezinha Taborda Moreira
Colegiado: Terezinha Taborda Moreira, Daniella Lopes Dias Ignácio
Rodrigues, Arabie Bezri Hermont.

CENTRO DE ESTUDOS LUSO-AFRO BRASILEIROS

Coordenadora: Sandra Maria Silva Cavalcante
Editora-gerente: Priscila Campolina de Sá Campello.
Capa: Maria Fernanda Sales Machado
Diagramação: Daygla Vivian Taborda e Maria Fernanda Sales
Machado.

Revisão: Leando Rocha Guerra; Luisa Souza Pereira; Irani Coelho de
Souza; Felipe Rodrigues Fernandes Coelho; Sob a orientação de Daniella
Rodrigues e Ev'Ângela Barros.

Endereço: Av. Dom José Gaspar, 500, Prédio 20, Sala 102 •
30535-901. Belo Horizonte, Minas Gerais - Brasil •
Tel.: (31) 3319-4368 •
E-mail: cespuc@pucminas.br ou scripta.pucminas@gmail.com

ISSN-e: 2358-3428 (OJS)

SCRIPTA

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e do
Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas

Literatura e Linguística: olhares múltiplos

Organizada por

Herbertt Neves (UFPE)
Lilian Melo Guimarães (UFRPE/UFPE)
Raquel Guimarães (PUC Minas)



Scripta é uma publicação quadrimestral do Departamento de Letras da PUC Minas, do Programa de Pós-graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros – Cespuc - MG. A revista publica números alternados com matéria de Literatura ou de Linguística, o que se indica no subtítulo: I. Linguística e Literatura. II - Linguística. III - Literatura.

Conselho Editorial da Scripta:

Acesse: : <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/about/editorialTeam>

Indexadores: Dialnet, Diadorim, Erihplus, Google Acadêmico, Latindex, LLBA, MLA, MIAR, DOAJ, Periódicos CAPES, Redib.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

S434

Scripta – v. 29, n. 65, 2025 – Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2025.

E-ISSN 2358-3428

Quadrimestral1. Literaturas de língua portuguesa – Periódicos. 2. Língua portuguesa – Periódicos.

I. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Letras. II. Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros.

CDU: 82.03(05)

Sumário

Editorial

Literatura e Linguística: olhares múltiplos9

Literature and Linguistics: multiple perspectives.....15

Estudos literários

Teorias dos gêneros literários e variação histórica do sujeito
Jonatas Aparecido Guimarães22

(Não) julgue um livro pela capa: estudo da composição
gráfica nas capas de duas edições do romance *Quarenta
dias*, de Maria Valéria Rezende
Thaís Fernanda Viana Batista e Vinícius Lourenço49

Marina, a pretinha de Mário de Andrade
Rafael Ubirajara de Lima Campos78

Mário de Andrade e Minas Gerais: o Modernismo
nos ‘descaminhos’ do ouro
Rosângela Francischini e Isaiás Gabriel Franco95

Ecfráse e feminismo na poesia de Ana Luísa Amaral: uma
análise de “Anúnciação” e “A réplica”
Gustavo Machado Costa121

Narrativa e Resistência em Clarice Lispector e Luís
Bernardo Honwana
Sabrina Perpétuo Ferreira146

A encenação da memória como ato de imaginação (re)criador da identidade cultural moçambicana em <i>Palestra para um morto</i> , de Suleiman Cassamo <i>Cleonice Aparecida Machado de Freitas</i> 165
Corpos disciplinados, vozes silenciadas: uma análise de <i>Corpo desfeito</i> (2022), de Jarid Arraes <i>Luane Gabrielle Monteiro Luna e Geovana Quinalha de Oliveira</i> 197
Antologia rima com poesia em <i>Circo de palavras</i> de Millôr Fernandes <i>Alessandra Mara Vieira e Eduardo Santos de Oliveira</i> 225
Três práticas de escrita literária para a escola <i>Caio Augusto Lima de Castro e Rildo Cosson</i> 251

Estudos linguísticos

Avaliação da seleção lexical em redações vestibulares: análise de orientações pedagógicas <i>Herbertt Neves e Maria Aline Rodrigues Bezerra</i> 277
O processo de correção de textos escolares em uma Plataforma Adaptativa na perspectiva cognitiva e interacional <i>Milene Bazarim e Roberta Varginha Ramos Caiado</i> ... 307
Trabalho docente sob uma perspectiva didática na reflexão sobre ensino de língua e formação docente <i>Sandoval Nonato</i> 340

“Fofoca literária”: a adaptação do gênero resumo no <i>TikTok</i> <i>Maria Ariane Santos Amaro da Silva, Denise Lino de Araújo e Manassés Morais Xavier</i>	374
Reflexões sobre a língua como instituição social em <i>A Vida da Linguagem</i> de W. D. Whitney (2010) <i>Kátia Regina Gonçalves de Deus, Emily Gonçalves de Medeiros Ferreira e Rafaelle de Freitas Oliveira Araújo</i>	403
Representações sobre a autoria feminina na imprensa jornalística do Rio Grande do Norte: o caso das Edições Clima <i>Anna Biatrys Moura e Cellina Rodrigues Muniz</i>	429
Uma Análise sistêmico-funcional da ocorrência de processos mentais em orações de mensagens de texto de relacionamento amoroso publicadas pela trend “ <i>POV-homens</i> ” no <i>Instagram</i> <i>Luiz Henrique Rodrigues e Silva</i>	462
Governando (contra) condutas: a constituição do sujeito <i>gay</i> no canal <i>Põe na Roda</i> <i>Marcos Paulo de Azevedo e Francisco Vieira da Silva</i>	494
<i>Aelius Stilo</i> e o triunfo da filologia científica em Roma <i>Luiz Antonio Lindo</i>	524

Editorial

Literatura e Linguística: olhares múltiplos

A Scripta é uma revista acadêmica que investe na ampliação de oportunidades para pesquisadores que desejam publicar artigos com temas que podem não ter muitos espaços de circulação. Essa política editorial se consolida com as seções livres, dos números com dossiês temáticos e com a prática de proporcionar aos estudiosos, sempre que possível, um número totalmente voltado para pesquisas que abordam temas diversos, como o ocorrido nos seguintes volumes e números: v. 27 n. 59 (2023), v. 28 n. 62 (2024) e este v. 29 n. 65 (2025).

Nosso intuito sempre foi alcançar maior amplitude na divulgação dos interesses das áreas de Linguística e Literatura. Isso possibilita que, por vezes, algumas reflexões que não encontrariam espaço nos números com dossiês temáticos específicos possam contar com a publicação nessas organizações de números abertos ao diverso. O número 65 é um desses casos. Para se ter uma ideia da sua importância, a chamada desta revista recebeu 105 propostas de artigos, o que nos fez suspender a continuidade de recepção até que pudéssemos processar à avaliação daqueles que já estavam conosco. Assim, também decidimos que, após avaliadas as 105 submissões recebidas, os textos aprovados seriam publicados em dois números, um neste ano de 2025 e outro em 2026. O que temos reunido neste número 65, portanto, demonstra a variedade de interesses temáticos e teóricos dos estudiosos da linguagem.

Optamos por organizá-lo em duas partes: uma dedicada aos Estudos Literários, outra, aos Estudos Linguísticos, uma vez que essa divisão por área é bastante definida, embora possa se perceber uma importante interface no campo dos estudos

que envolvem, também, leitura e escrita na Educação Básica, conforme tentaremos destacar. Para demonstrar essa interface que aproxima as duas áreas, deixamos os estudos mais diretamente ligados à educação básica no centro da publicação, para que ficasse clara a centralidade das discussões no campo dos estudos da área. Essa constituição também metaforiza a centralidade que tem, no PPG- Letras da PUC Minas e no Cespuc, responsáveis pela publicação, os assuntos voltados para a Educação Básica.

A primeira seção é voltada para os Estudos Literários qual procuramos diversificar o alcance das abordagens do campo: há alguns textos mais teóricos, outros mais voltados para a crítica, alguns com abordagem comparativista. Há artigos com abordagens mais temáticas, como é o caso do debate identitário e suas diferentes entradas, e há, também, artigos que demonstram o interesse do campo dos Estudos Literários com a formação de leitores, com discussões mais pedagógicas, além de abordagens que discutem a relação da leitura literária com a educação formal.

O primeiro e o segundo textos desse conjunto intitulado, “Estudos literários”, são mais voltados para aspectos da Teoria da Literatura: “Teorias dos gêneros literários e variação histórica do sujeito”, de Jonatas Aparecido Guimarães, e “(Não) julgue um livro pela capa: estudo da composição gráfica nas capas de duas edições do romance *Quarenta dias*, de Maria Valéria Rezende”, de Thais Fernanda Viana Batista e Vinícius Lourenço Linhares.

Na sequência, são apresentados dois textos de natureza crítica sobre a obra de Mário de Andrade. Em “Marina, a pretinha de Mário de Andrade”, Rafael Ubirajara de Lima Campos, num texto extremamente original, analisa em *close*, a personagem de *Amar, verbo intransitivo* e o impacto dela na obra do escritor. No artigo seguinte, Rosângela Francischini e Isaías Gabriel Franco

discutem as relações estético-literárias de Mário de Andrade com o estado de Minas em “Mário de Andrade e Minas Gerais: o Modernismo nos ‘descaminhos’ do ouro”.

A sequência seguinte reúne produções de natureza comparatista. Há um passeio entre a literatura e as artes visuais em “Écfrasis e feminismo na poesia de Ana Luísa Amaral: uma análise de ‘Anúnciação’ e ‘A réplica’, em que Gustavo Machado Costa em que se discute écfrase e questões de gênero, numa aproximação pouco usual. Também com viés comparativista, desta vez entre textos de sistemas literários distintos, temos o artigo “A Narrativa e Resistência em Clarice Lispector e Luís Bernardo Honwana”, de Sabrina Perpétuo Ferreira.

Em seguida, dois textos discutem aspectos relacionados à identidade em “A encenação da memória como ato de imaginação (re)criador da identidade cultural moçambicana em *Palestra para um morto*”, de Cleonice Aparecida Machado de Freitas e “Corpos disciplinados, vozes silenciadas: uma análise de *Corpo desfeito* (2022), de Jarid Arraes”, de Luane Gabrielle Monteiro Luna, e Geovana Quinalha de Oliveira.

Terminamos esse conjunto diverso com artigos que discutem processos de formação de leitores, com preocupação voltada para a Educação Básica a saber: “Antologia rima com poesia em *Circo de palavras* de Millôr Fernandes”, de Alessandra Mara Vieira, que analisa o volume da coleção *Para gostar de ler*, coleção esta voltada para leitores em formação e dedicada à obra do extraordinário artista e humorista; e “Três práticas de escrita literária para a escola”, de Caio Augusto Lima de Castro e Rildo Cosson.

O segundo conjunto de artigos, vinculados ao campo “Estudos Linguísticos”, tem como primeiros textos aqueles nos

quais os autores se voltam para preocupações com a formação de leitores, escritores e processos de aprendizagens, com análises práticas e teóricas. São eles: “Avaliação da seleção lexical em redações vestibulares: análise de orientações pedagógicas”, de Maria Aline Rodrigues e Herbertt Neves, o qual se debruça na análise das orientações propostas para a avaliação da seleção lexical em provas de redação de vestibulares; “O processo de correção de textos escolares em uma Plataforma Adaptativa na perspectiva cognitiva e interacional”, de Milene Bazarim e Roberta Varginha Ramos Caiado, em que as autoras buscam investigar o processo de correção de textos escolares escritos mediado por ferramentas digitais de uma Plataforma Adaptativa; e “Trabalho docente em perspectiva didática: subsídios para a pesquisa sobre ensino de língua e formação docente”, de Sandoval Nonato, o qual contempla a abordagem de duas ordens de implicações teóricas e metodológica distintas para investimentos de pesquisa sobre ensino de língua e formação docente.

Esse conjunto de cinco artigos, presentes no final da primeira seção e no início da segunda, demonstra a importância da interface dos dois campos da grande Área Linguística e Literatura, e que ambos se preocupam com o aspecto da formação de professores e de leitores e, por esse motivo, ressaltamos, foi simbolicamente colocado no centro da publicação.

Na parte final do volume, reúnem-se artigos com abordagens diversas que evidenciam a amplitude das preocupações no campo dos Estudos Linguísticos. Em “Fofoca literária: a adaptação do gênero resumo no TikTok”, Maria Ariane Santos Amaro da Silva e Denise Lino de Araújo demonstram a capacidade de atualização desse campo de reflexão por meio da análise

de gêneros contemporâneos. Já em “Reflexões sobre a língua como instituição social em ‘A Vida da Linguagem’, de W. D. Whitney”, Kátia Regina Gonçalves de Deus, Emily Gonçalves de Medeiros Ferreira e Rafaelle de Freitas Oliveira Araújo buscam descrever e interpretar os fatos sociais da linguagem conforme apresentados na obra.

Complementando esta parte, temos: “Representações sobre a autoria feminina na imprensa jornalística do Rio Grande do Norte: o caso das Edições Clima”, de Anna Biatrys Moura e Cellina Rodrigues, em que investigam as representações da autoria feminina norte-rio-grandense no domínio jornalístico; “Uma análise sistêmico-funcional da ocorrência de processos mentais em orações de mensagens de relacionamento publicadas pela trend ‘pov-homens’ no Instagram”, de Luiz Henrique da Silva que procura compreender o uso de determinados verbos na construção de significados das orações que constituem as mensagens escritas pelos sujeitos masculinos; e, no campo dos estudos discursivos foucaultianos, o artigo “Governando (contra)condutas: a constituição do sujeito gay no canal *Põe na Roda* no youtube”, de Marcos Paulo de Azevedo e Francisco Vieira da Silva, os quais buscam contribuir com reflexões sobre as relações entre as mídias digitais e suas influências nos modos de objetivação e subjetivação na contemporaneidade.

Finaliza nosso número de temas diversos o estudo “Aelius Stilo: filologia para Roma” de Luiz Antonio Lindo que procura expor a contribuição do filólogo como o sistematizador da disciplina que levará a Roma.

Ao fim desta apresentação, convidamos leitores, investigadores, professores e alunos interessados em pesquisas contemporâneas nos campos dos estudos Literários e Linguísticos

e em formação de professores e de leitores a se apropriarem das pesquisas aqui desenvolvidas, a se debruçarem sobre os textos apresentados e a dialogarem com eles, mantendo-se abertos às produtivas discussões instigadas pelos autores deste dossiê.

Boa leitura!

Os organizadores

Literature and Linguistics: multiple perspectives

Scripta is an academic journal that invests in expanding opportunities for researchers who wish to publish articles on topics that may not have many spaces for circulation. This editorial policy is consolidated through its free sections, its issues with thematic dossiers, and the practice of providing scholars, whenever possible, with an entire issue dedicated to research addressing diverse topics, as occurred in the following volumes and issues: v. 27 issue 59 (2023), v. 28 issue 62 (2024), and this v. 29 issue 65 (2025).

Our aim has always been to achieve greater scope in disseminating the interests of the fields of Linguistics and Literature. This allows for reflections that might not find space in issues with specific thematic dossiers to be published in these open issues that embrace diversity. Issue 65 is one such case. To give you an idea of its importance, the call for this issue received 105 article proposals, which led us to suspend further submissions until we could process the evaluation of those already received. Consequently, we also decided that, after evaluating the 105 submissions, the approved texts would be published in two issues, one of them being this issue 65, which therefore demonstrates the variety of thematic and theoretical interests of language scholars.

We chose to organize it into two parts: one dedicated to Literary Studies and the other to Linguistic Studies, given that this division by area is well defined, although an important interface can be observed in studies that also involve reading and writing in Basic Education, as we will attempt to highlight.

To demonstrate this interface that brings the two areas closer, we placed the studies more directly related to Basic Education at the center of the publication, so that the centrality of the discussions in this field would be clear. This structure also metaphorizes the centrality that topics focused on Basic Education hold at the Postgraduate Program in Portuguese Language and Literatures (PPG-Letras) at PUC Minas and at Cespuc, which are responsible for this publication.

The first section is dedicated to literary studies, for which we sought to diversify the scope of approaches in the field: there are some more theoretical texts, others more oriented toward criticism, and some with a comparative approach.

There are articles with more thematic approaches, such as those addressing identity debates and their different entry points, as well as articles that demonstrate the interest of the field of literary studies in reader formation, with more pedagogical discussions, in addition to approaches that examine the relationship between literary reading and formal education.

The first and second texts of this section, entitled “Literary Studies,” focus on aspects of Literary Theory: “Theories of Literary Genres and Historical Variation of the Subject,” by Jonatas Aparecido Guimarães, and “(Don’t) Judge a Book by Its Cover: Study of the Graphic Composition on the Covers of Two Editions of the Novel *Quarenta dias* by Maria Valéria Rezende,” by Vinícius Lourenço Linhares and Thais Fernanda Viana Batista.

Next, two critical texts about the work of Mário de Andrade are presented. In “Marina, a pretinha de Mário de Andrade,” Rafael Ubirajara Campos, in an extremely original piece, offers a close analysis of the character from *Amar, verbo intransitivo*

and her impact on the writer's work. In the subsequent article, Rosângela Francischini and Isaías Gabriel Franco discuss Mário de Andrade's aesthetic-literary relations with the state of Minas Gerais in "Mário de Andrade and Minas Gerais: Modernism in the 'Detours' of Gold."

The following sequence brings together comparative studies. There is a journey through literature and visual arts in "Ekphrasis and Feminism in the Poetry of Ana Luísa Amaral: An Analysis of 'Anunciação' and 'A réplica'," in which Gustavo Machado Costa discusses ekphrasis and gender issues in an unusual approximation. Also with a comparative approach, this time between texts from distinct literary systems, we have the article "Narrative and Resistance in Clarice Lispector and Luís Bernardo Honwana," by Sabrina Perpétuo Ferreira.

Next, two texts discuss aspects related to identity: "The Staging of Memory as an Imaginative Act of (Re)creating Mozambican Cultural Identity in *Palestra para um morto*, by Suleiman Cassamo," by Cleonice Aparecida Machado de Freitas, and "Restrained Bodies, Silenced Voices: An Analysis of *Corpo desfeito* (2022), by Jarid Arraes," by Luane Gabrielle Monteiro Luna and Geovana Quinalha de Oliveira.

We conclude this diverse set with articles that discuss processes of reader formation, with a focus on Basic Education, namely: "Anthology Rhymes with Poetry in *Circo de palavras* by Millôr Fernandes," by Alessandra Mara Vieira, which analyzes the volume from the *Para gostar de ler* collection — a work aimed at developing readers and dedicated to the work of the extraordinary artist and humorist; and "Three Literary Writing Practices for School," by Caio Augusto Lima de Castro and Rildo Cosson.

The second group of articles, linked to the field of “Linguistic Studies,” begins with texts in which the authors turn their attention to concerns regarding the formation of readers, writers, and learning processes, offering both practical and theoretical analyses. They are: “Evaluation of Lexical Selection in University Entrance Essays: Analysis of Pedagogical Guidelines,” by Maria Aline Rodrigues and Herbertt Neves, which examines the guidelines proposed for evaluating lexical selection in university entrance exam essays; “Instructional Feedback in Writing in an Adaptive Hypermedia Environment: A Cognitive and Dialogical Perspective,” by Milene Bazarim and Roberta Varginha Ramos Caiado, in which the authors investigate the process of correcting students’ written school texts mediated by digital tools on an Adaptive Platform; and “Teaching Work from a Didactic Perspective in Reflections on Language Teaching and Teacher Education,” by Sandoval Nonato, which addresses two distinct sets of theoretical and methodological implications for research focused on language teaching and teacher education.

This set of five articles, present at the end of the first section and the beginning of the second, demonstrates the importance of the interface between the two fields within the broader area of Linguistics and Literature. Both are concerned with the aspect of teacher and reader training and, for this reason, as we emphasized, was symbolically placed at the center of the publication.

In the final part of the volume, we bring together articles with diverse approaches, evidencing the breadth of concerns in the field of Linguistic Studies. In “Literary Gossip: The Adaptation of the Abstract Genre on TikTok,” Maria Ariane Santos Amaro da Silva and Denise Lino de Araújo demonstrate

the capacity for updating this field of reflection through the analysis of contemporary genres. Meanwhile, in “Reflections on Language as a Social Institution in ‘The Life and Growth of Language,’ by W. D. Whitney,” Kátia Regina Gonçalves de Deus, Emily Gonçalves de Medeiros Ferreira, and Rafaelle de Freitas Oliveira Araújo seek to describe and interpret the social facts of language as presented in the work.

Completing this section, we have: “Representations of Female Authorship in the Journalistic Press of Rio Grande do Norte: The Case of Edições Clima,” by Anna Biatrys Moura and Cellina Rodrigues, who investigate the representations of female authorship from Rio Grande do Norte in the journalistic domain; “A Systemic-Functional Analysis of the Occurrence of Mental Processes in Relationship Message Clauses Published by the ‘Pov-Homens’ Trend on Instagram,” by Luiz Henrique da Silva, who seeks to understand the use of certain verbs in the construction of meanings of the clauses that constitute the messages written by male subjects; and, in the field of Foucauldian discourse studies, the article “Governing (Counter)conduct: The Constitution of the Gay Subject on the Channel ‘Põe roda no Youtube’,” by Marcos Paulo de Azevedo and Francisco Vieira da Silva, who aim to contribute reflections on the relations between digital media and their influence on the modes of objectification and subjectivation in contemporary times.

We conclude our issue of diverse themes with the study “Aelius Stilo and the Triumph of Scientific Philology in Rome,” by Luiz Antonio Lindo, which seeks to present the contribution of the philologist as the systematizer of the discipline that he brought to Rome.

At the end of this presentation, we invite readers, researchers,

teachers, and students interested in contemporary research in the fields of Literary and Linguistic Studies, as well as in the training of teachers and readers, to engage with the research developed here, to reflect on the texts, and to dialogue with them, remaining open to the productive discussions stimulated by the authors of this dossier.

Enjoy your reading!

The organizers

Estudos Literários

Teorias dos gêneros literários e variação histórica do sujeito

Jonatas Aparecido Guimarães*

Resumo

Colocando em pauta as figuras de leitor, autor, narrador e personagem no processo enunciativo, conjuntamente com noções como discurso, vozes sociais, sujeito, alteridade, houve uma profusão de interpretações sobre os gêneros na segunda metade do século XX, sejam eles literários ou não. Contudo, esse imbricamento entre o sujeito e os gêneros pode remontar mesmo à Antiguidade, com especial destaque para as proposições platônico-aristotélicas. Partindo desse contexto, o presente estudo tem o objetivo de analisar a relação entre as teorias dos gêneros e os modos de subjetivação historicamente situados, tendo em mente a contraposição entre a Antiguidade Clássica e a Modernidade. Para tanto, procura-se estabelecer o contraste entre as teorizações inaugurais de Platão e de Aristóteles e a discussão moderna do sujeito em sua relação com os gêneros, passando por nomes como Descartes e Friedrich Schlegel, até localizar suas ressonâncias no pensamento do primeiro Bakhtin. Em vez de uma história dos gêneros, a grande abrangência temporal aliada à variedade de autores neste trabalho atende ao intento de sustentar a hipótese de que o sujeito, em sua variação histórica, constitui-se como um elemento basilar na caracterização dos gêneros.

* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Doutor Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela UFMG. ORCID 0000-0002-5012-7136.

Portanto, não se procura desenvolver uma análise detalhada dos autores observados individualmente, mas, aos moldes de um projeto genealógico, vislumbrar continuidades e descontinuidades nas relações entre os gêneros e os modos de subjetivação historicamente situados.

Palavras-chave: gênero literário; sujeito; história; *hypokeime-non*; subjetivação.

Theories of literary genres and historical variation of the subject

Abstract

By considering the figures of reader, author, narrator and character in the enunciative process, together with notions such as discourse, social voices, subject, and otherness, there was a profusion of interpretations about genres in the second half of the 20th century, whether literary or not. However, this intertwining of the subject and genres can even date back to Antiquity, with special emphasis on Platonic-Aristotelian propositions. Based on this context, the present study aims to analyze the relationship between genre theories and historically situated modes of subjectivation, bearing in mind the contrast between Classical Antiquity and Modernity. Therefore, we seek to establish a contrast between the inaugural propositions of Plato and Aristotle and the modern discussion of the subject in its relationship with genres, passing through names such as Descartes and Friedrich Schlegel, until locating their resonances in the thought of the first Bakhtin. Instead of a history of genres, the large temporal scope combined with the variety of authors serves the purpose of supporting the hypothesis that the subject, in its historical variation, constitutes a basic element in the characterization of genres. Therefore, the aim is not to develop a detailed analysis of the authors observed individually, but, in the manner of a genealogical project, to glimpse continuities and discontinuities in the relations between genres and the modes of subjectivation historically situated.

Keywords: literary genre; subject; history; *hypokeimenon*; subjectivation.

Recebido em: 13/03/2025 /Aceito em: 10/08/2025

Delimitação do problema dos gêneros sob a ótica dos modos históricos de subjetivação

Em sua obra *Structuralist poetics* (1977), Jonathan Culler chama a atenção para o modo como distintas abordagens formalistas e estruturalistas do século XX atribuíram à figura do leitor um lugar central para a teoria dos gêneros. Conforme destaca o intelectual norte-americano, nessas abordagens teóricas os gêneros estariam associados a um quadro de referência situado historicamente, como um horizonte de expectativas, que orientaria a sua recepção. Esse processo permitiria aos leitores naturalizar os textos de acordo com as convenções de dado gênero, razão pela qual essa expectativa estaria associada antes aos processos de recepção que de produção. Quer dizer, conforme ainda destaca Culler (1977), até há uma expectativa situada na perspectiva daquele que produz, mas mais como um gesto de leitura de seu próprio texto, que como ato de produção.

Naturalmente, embora exista essa ênfase sobre o processo de recepção, não seria possível estabelecer uma divisão tão clara nas abordagens dos gêneros literários. Com a resignificação da teoria dos gêneros operada pelos debates do círculo de Bakhtin e com os desdobramentos da análise do discurso francesa, noções como as de discurso, voz, sujeito, alteridade, colocam em cena figuras de enunciadores que se multiplicam no processo de constituição e de transformação histórica dos gêneros. É por essa perspectiva que Bakhtin, em seus ensaios *O autor e a personagem na atividade estética* (2011) e *O romance como gênero literário* (2019), propõe a concepção da linguagem como atividade enunciativa de posições semântico-axiológicas, ótica pela qual o romance seria o gênero que representa uma

multiplicidade incontornável de vozes características de toda atividade linguística. Mais que isso, é interessante notar que, no primeiro trabalho, a posição do autor enquanto elemento transgrediente ao personagem possibilita o confronto entre o eu e o outro na obra de arte verbal, o que coloca o embate entre diferentes sujeitos no centro da análise literária e da consequente definição do gênero romance.

De imediato, a brevíssima contextualização desse campo de debates do século XX aponta para a constituição de um complexo processo enunciativo, que envolve figuras como leitor, autor, narrador e personagem na constituição histórica e sempre movente dos gêneros. Na realidade, se expandirmos essas reflexões, mais que uma questão cara às suas interpretações modernas e contemporâneas, a pergunta sobre as *personae* que se multiplicam no processo enunciativo pode remontar até mesmo à reflexão inaugural de Platão sobre os gêneros em *A República* (2018). Ou seja, a questão do confronto das subjetividades parece ser um problema que insiste em diferentes momentos e teorias, assumindo nuances variadas conforme distintos regimes de produção. Parece ser possível questionar, por conseguinte, quais possíveis relações entre os gêneros literários e a constituição histórica do sujeito.

Frente a esse debate, o presente trabalho tem o objetivo de analisar a relação entre as teorias dos gêneros e os modos de subjetivação historicamente situados, tendo em mente a contraposição entre o período da Antiguidade Clássica e da Modernidade. Não se pretende, com isso, empreender sequer a mais breve história dos gêneros, ou mesmo um panorama de suas distintas abordagens. Em lugar disso, pretende-se demonstrar, pela referência a distintos regimes de produção, como o sujeito,

em sua variação histórica, constitui-se um elemento basilar na caracterização dos gêneros. Portanto, parte-se da hipótese de que os gêneros se mostram sensíveis aos modos históricos de subjetivação que pressupõem, no mundo antigo, a inscrição na natureza em relação com o pensamento que emana da esfera divina, e, na Modernidade, a ligação com o sujeito individual compreendido como fonte do conhecimento e das representações.

Os gêneros literários e suas teorias na Antiguidade Clássica: a inscrição do homem no cosmos

Até mesmo em decorrência de sua postura polêmica contra as artes imitativas, os diálogos platônicos ocupam uma posição inaugural no mundo helênico, no que concerne tanto ao desenvolvimento de uma teoria da *mimesis*, quanto à proposição de uma conceituação dos gêneros. É no Livro III de *A República* (2018) que o personagem Sócrates introduz o seu questionamento sobre a importância atribuída à *mimesis* na *παιδεία* (*paideia* – educação) ateniense, estabelecendo uma contraposição entre o início da *Ilíada*, quando Homero fala como ele próprio, e o momento em que passa a falar pela voz de Crises. O que está em jogo nessas colocações é a coerência enunciativa entre a voz do poeta/prosador que se enuncia a si mesmo, ou a imitação de outra voz, aspecto a partir do qual a argumentação de Sócrates conduz Adimanto ao reconhecimento de três modos discursivos. O primeiro é denominado *διήγησις* (*diégesis*), a narrativa simples. Citando explicitamente o ditirambo como exemplo, esse é o modelo da predileção de Platão justamente por pressupor a coerência de caráter do poeta ou do prosador que fala por si e como ele mesmo, sem mimetizar outros locutores. Quanto ao

segundo modo discursivo, a tragédia e a comédia são exemplos de *μίμησις* (*mimesis*), em que a enunciação é toda construída por meio de uma ou mais *personae* que não coincidem com a voz do poeta ou do prosador. Por fim, como demonstra o exemplo da epopeia citado inicialmente, as narrativas mistas operam a mistura das vozes do poeta ou do prosador e das *personae*.

Vista por essa ótica, para além de uma questão formal, a teoria platônica dos gêneros literários deve ser pensada a partir de seu vínculo com o contexto político e social de Atenas. Acontece que Platão não tem por objetivo unicamente proceder a uma análise descritiva da arte, mas, antes de tudo, procura desqualificar as formas imitativas pelo seu poder de falseamento, o que atende a seu objetivo de propor a sua exclusão como elemento privilegiado da *paideia* grega. Não é por acaso que o momento em que se identifica o modo imitativo é colocado, mais adiante, em claro paralelo com o que seriam as suas consequências. Na tradução de Jaime Ginzburg (2018), o personagem Sócrates lança questionamentos a Adimanto, induzindo suas conclusões: “Mas, quando fala sob o nome de outrem, não diremos que torna na medida do possível sua elocução semelhante à da personagem cujo discurso ele nos anuncia? [...] Mas neste caso parece que Homero e outros poetas utilizam da imitação em seus relatos.” (Platão, 2018, p. 108). Seguindo em sua cadeia argumentativa, instantes depois, ele questiona: “Ou não notaste que a imitação, se se persevera em cultivá-la desde a infância, fixa-se nos hábitos e converte-se numa segunda natureza do corpo, da voz e até da inteligência?” (Platão, 2018, p. 111). Nesse caso, a condenação ao emprego da máscara de outrem na narrativa se vincula aos efeitos que ela teria sobre a formação dos cidadãos da *pólis*, de maneira que a

sua preocupação se deve à ação que a poesia exerce sobre a alma (Cf, Jager, 1994, p. 980). É por essa lógica que ele argumenta que τοῦ ἀνθρώπου φύσις (*toû anthrópou phýsis* – a natureza humana) não pode ser mais de uma coisa ao mesmo tempo: não seria possível alguém ser ao mesmo tempo rapsodo e ator, da mesma forma que um guardião deve se dedicar exclusivamente a seu ofício, negligenciando tudo o que não disser respeito a ele. Por outro lado, o discurso mimético exigiria exatamente imitar, ou mesmo assumir, uma ou mais naturezas distintas da sua.

Seguindo ou não as leituras coerentistas que procuram estabelecer uma lógica de continuidade entre os distintos livros de *A República*, importa notar que essas posições criam condições para que, no Livro X, seja possível sustentar o posicionamento político tão conhecido de Platão quando propõe que se expulse o poeta da *pólis*. Mas, não custa lembrar, ele não combate toda figura do poeta ou a qualquer forma de narrativa: sua resistência se direciona antes às formas imitativas, que à narrativa simples. Em outras palavras, em um discurso filosófico que repudia sermos mais de uma coisa ao mesmo tempo, a constituição da *persona* enunciativa está no centro de seu questionamento político aos gêneros imitativos. Afinal, a tragédia e a comédia representam o ápice de um processo de transmissão de valores em grande escala após a instituição dos grandes festivais como parte integrante da vida oficial da *pólis*. Contra isso, com a derrota na Guerra do Peloponeso contra Esparta que arrasou o poder político e econômico de Atenas, Platão procurou formas de repensar a *pólis*, razão pela qual a conhecida polêmica consiste em uma tentativa de deslocar a centralidade da arte na educação e de colocar o discurso filosófico em seu lugar. Esse caráter político impõe a Platão (e, posteriormente, a Aristóteles)

a necessidade de refletir sobre a arte não só do ponto de vista dos conteúdos e dos meios, mas sobretudo com relação aos modos de enunciação.

Dessa teoria platônica dos gêneros, houve uma multiplicação de teorias e classificações na interpretação e recepção posterior, sendo que a significativa mudança operada por Aristóteles é obviamente o caso mais conhecido. Ao se dedicar ao trio tragédia, comédia e epopeia, o filósofo, em *Sobre a arte poética* (2018), preocupa-se em discriminar os modos constituintes dos gêneros, deslocando o foco antes centrado na voz do poeta/prosador para os personagens e seus modos de ação. A resignificação aristotélica dos gêneros literários leva em conta a hierarquização das unidades da narrativa, colocando em primeiro plano o $\mu\acute{\upsilon}\theta\omicron\varsigma$ (*mythos* – enredo) e logo depois o $\eta\theta\omicron\varsigma$ (*éthos* – personagem). Assim, o segundo elemento, subordinado ao primeiro, sinaliza o agente responsável por determinada ação de acordo com o gênero. Daí que os gêneros são hierarquizados conforme os agentes, em uma escala na qual a tragédia representa os modos de ação dos personagens (*éthe*) elevados, enquanto a comédia representa os inferiores .

Naturalmente, nos múltiplos desdobramentos das recepções posteriores, o redirecionamento aristotélico para os personagens-agentes não significou a desvalorização da figura do enunciador enquanto elemento caro à caracterização dos gêneros. Luiz Costa Lima, em seu texto *A questão do gênero* (2002), observa como no século II a.C. o gramático Dionysius Thrax enumerava múltiplos gêneros em relação entre si, tais como a tragédia, comédia, elegia, epos, lírica, treno, idílio, pastoral etc., sendo que, para cada um desses gêneros, associavam-se seus mais ilustres representantes. Isso significa que, no sistema de

produção dominante na Antiguidade e no Período Medieval, a produção poética passou a ser identificada com a figura dos grandes mestres de cada gênero. Desse modo, a referência a um poema homérico não significa que este tenha sido produzido por um indivíduo em específico, mas que segue os preceitos do gênero do qual Homero ocupa o lugar de autoridade. Ou seja, em vez da rejeição platônica à imitação da fala de outro, instituiu-se a autoridade do mestre como princípio regulatório para a própria estrutura formal dos gêneros. Por isso, a despeito de as proposições de Aristóteles assumirem um caráter analítico-descritivo, a recepção e a ressignificação platônico-aristotélica nos séculos posteriores redirecionou-as para fins rigorosamente normativos.

É nesse sentido que, no Brasil, João Adolfo Hansen (2004) nega o papel autoral moderno costumeiramente atribuído a Gregório de Matos, para analisar a constituição de uma *auctoritas* que atuaria na regulação das produções satíricas luso-brasileiras dos seiscentos. Na conhecida *A sátira e o engenho* (2004), que celebrizou sua leitura sobre a poesia atribuída a Gregório de Matos, Hansen (2004) deixa claro o seu objetivo de analisar os poemas conforme as regras discursivas de seu tempo. Ele considera, portanto, a historicidade da prática satírica, evitando substancializar as obras romanticamente pelo efeito da autoria. Uma das questões que ele observa a esse respeito é que muitas das poesias reunidas nos códices identificados sob a rubrica de Gregório de Matos muito provavelmente não foram produzidas por ele. Ocorre que, na produção poética do século XVII luso-brasileiro, não seria possível vincular diretamente nenhum dos textos atribuídos àquele recebia efetivamente sua rubrica, uma vez que, em vez de esses textos serem necessariamente assinados

por aquele que o produziu, eram identificados com o mestre do estilo que era imitado. Assim, as produções não seriam reguladas pelo critério da originalidade ou da novidade característicos da noção de autoria romântica, mas se pautariam pela imitação dos grandes mestres, de acordo com os gêneros que representariam. Os próprios textos reunidos sobre a rubrica gregoriana na realidade imitam produções identificadas a Gôngora e Quevedo, além de uma longa tradição aristotélica. Conseqüentemente, o regime de produção seiscentista não só impossibilita a identificação de uma origem quanto à sua produção – o que, no ver de Hansen (2004), seria pouco significativo –, como também sinaliza para normas de um contexto discursivo altamente codificado, segundo os gêneros a que pertencem. É por essa razão que, embora Hansen leve sempre em consideração aspectos materiais, políticos, político-religiosos da produção, se preocupa principalmente com a regulação retórico-poética que regia a produção e recepção nesse contexto colonial.

Nessa variação sócio-histórica dos gêneros literários e de seu aparato teórico-analítico, a rigorosa hierarquização dos gêneros conforme a constituição das máscaras verbais no processo de enunciação se encontra em paralelo com a história das diferentes formas das subjetividades sociopoliticamente inscritas. No caso pré-moderno, a regulação hierarquizada dos gêneros prevê a inscrição humana no domínio da natureza e do cosmos, o que se encontra em homologia com a divisão dos tipos sociais e, conseqüentemente, com a figura dos personagens e dos mestres. A partir do seminal ensaio *O tempo da imagem no mundo* (2002), de Martin Heidegger – passando por trabalhos como *A história da sexualidade* (2020), de Michel Foucault e mais recentemente a *Arqueologia do sujeito* (2013), de Alain de

Libera –, as considerações teórico-filosóficas sobre o sujeito no último século se propuseram a pensar os processos por meio dos quais este se constitui historicamente. Isso significa conceber o sujeito não como uma substância ontologicamente dada, mas tendo em vista os processos históricos, sociais e políticos por meio dos quais ele se constitui.

Uma das mais notáveis teses sustentadas por esse projeto filosófico consiste em diferenciar a noção de sujeito proveniente da filosofia da metafísica, especialmente em Descartes, do *ὑποκείμενον* (*Hypokeimenon*) grego. Isto é, a concepção de sujeito como fonte de representações teria surgido apenas a partir da Modernidade, sendo que na Antiguidade o conceito de *hypokeimenon*¹ não teria qualquer referência ao homem ou ao eu, uma vez que designaria o substrato de predicação, indicando que qualquer coisa que possa ser predicada poderia ser vista como “sujeito”. A designação do sujeito moderno teria ocorrido, com a filosofia cartesiana, a partir da conjunção entre o agente, o homem e o eu, inaugurando uma posição subjetivista que se afirma como fonte do conhecimento e das representações. Ocorre que, no mundo antigo, o pensamento emanaria da esfera divina, e o homem seria apenas ocasião do conhecimento

1 Enquanto um vocábulo polissêmico, o termo *ὑποκείμενα* (*hypokeimai*) está geralmente associado àquilo que subjaz a algo, ou como o substrato, ocupando um lugar significativo na filosofia de Aristóteles. Alain de Libera (2013) argumenta que, no modelo atributivista aristotélico, o *hypokeimenon* seria visto como um suporte de ações, de forma que qualquer coisa que pudesse ser predicada se caracterizaria como *hypokeimenon*. O próprio pensamento seria uma ação cabível a esse suporte, sem que o *hypokeimenon* seja considerado a sua fonte criativa. Logo nas primeiras passagens do Livro I da *Metafísica* (2002), Aristóteles discute a ciência das causas, elencando quatro categorias. A primeira causa seria a *οὐσία* (*ousia* – substância, essência); a segunda diz respeito à *ὑλην* (*hylé* – matéria) e ao *ὑποκείμενον* (*hypokeimenon* – sujeito ou substrato); a terceira se relaciona com a *κίνησις* (*kínēsis* – princípio do movimento); e por último a *αντικείμενον* (*antikeiménon* – objeto, ou finalidade) e o *τάγαθόν* (*tagaton* – o bem). Note-se que na oposição entre *hypokeimenon* e *hylé*, a ciência das causas de Aristóteles não pressupõe necessariamente o agenciamento humano, mas apenas aquilo que subjaz ao evento como substrato de predicação. Apenas com o advento do Sujeito moderno a oposição entre *hypokeimenon* e *hylé* será ressignificada conforme o esquema sujeito x objeto. É interessante notar como, na biopolítica desenvolvida por Foucault em seus anos finais, o filósofo francês explora o caráter polissêmico do *hypokeimenon* que pode remeter àquilo que está situado abaixo, adquirindo, metaforicamente, o sentido de sujeição. Um dos aspectos mais evidentes do projeto arqueogenealógico desenvolvido por Foucault consiste no argumento de que, com o advento do sujeito moderno, a semântica da sujeição, já presente na Antiguidade, foi instalada em seu núcleo, tornando possível o domínio da vida pela internalização do poder.

conforme as possibilidades pré-determinadas por sua natureza. Consequentemente, a divisão de trabalhos entre artesãos, guerreiros, intelectuais, entre outros, diz respeito à natureza desses segmentos divididos em distintas categorias, o que determina as suas possibilidades de ação na *pólis* e a rígida hierarquização social legitimada pela inscrição no cosmos. Essa categorização seguiria o mesmo princípio que rege, por exemplo, a delimitação de *táxons* das plantas, dos animais ou mesmo dos corpos celestes. Isso significa que, na conformação subjetiva concernente ao *hypokeimenon*, os gêneros literários se encontram em homologia com os gêneros humanos e naturais (Worman, 2002). Isso tem consequências centrais para as teorias dos gêneros: quando Aristóteles hierarquiza a tragédia, a epopeia e a comédia a partir dos tipos de personagens característicos a cada uma, há uma íntima relação com o estabelecimento das hierarquias sociais. Ou seja, para que a tragédia, por exemplo, possa ser grave conforme o modo de realidade mimetizado característico do gênero, é necessário que o personagem designado, para merecer tal qualificação, seja proeminente na escala social estamentada conforme as diferentes naturezas. Não é por acaso que, em *Sobre a arte poética* (2018), Aristóteles emprega o vocábulo ἦθος (éthos) para se referir ao que modernamente entendemos como o personagem, o que, de um lado, aponta para o caráter do tipo inscrito na sociedade e no cosmo, e, de outro, sinaliza o caráter ético de sua participação política.

Nos desdobramentos da categorização aristotélica pontuados por Hansen (2004) no contexto seiscentista luso-brasileiro, os poemas, hierarquizados em diferentes níveis, estariam em uma relação de homologia com a ordem divina e com o consequente ordenamento aristocrático, visando à manutenção de seu *status*

quo e atacando, por isso, aqueles que agissem contra as definições do corpo místico. Seria um emblemático exemplo da obediência às hierarquias sociais, em relação de homologia com os gêneros poéticos, que os negros ou indígenas não eram vistos como matéria representável por serem temas baixos, o que, no ver de Hansen, colocaria por terra qualquer objetivo de subversão social da poesia atribuída a Gregório de Matos. Analogamente, assim como esses éthe/personagens estão vinculados aos modos de ação característicos dos distintos procedimentos miméticos, os mestres/*auctoritates* de cada gênero são *personae* que exercem o papel regulatório dos princípios retórico-poéticos conforme o grau de dignidade atribuído.

O sujeito como fonte de representações e a recriação dos gêneros

Falar sobre o advento da Modernidade implica considerar a emergência conjunta de uma nova forma de subjetividade e da instituição da literatura como a conhecemos, considerando, portanto, que esses elementos se encontram indissociavelmente ligados. Entretanto, obviamente não é possível estabelecer delimitações tão bem definidas seja em termos temporais, seja em termos das significações filosóficas e literárias que esses conceitos assumiram, dado que a própria noção de Modernidade é imprecisa e variável, remetendo, em diferentes abordagens, a períodos distintos. Por isso, se as transformações históricas conduziram a uma configuração radicalmente nova na relação entre tais elementos, mais que uma ruptura abrupta, falar sobre os seus contornos modernos implica considerar um longo processo, com avanços, recuos e nuances diversas. Logo, o que importa

considerar é o complexo processo por meio do qual o modo de produção característico do *hypokeimenon* – em sua relação com o princípio de reprodução de categorias pré-determinadas – cedeu lugar progressivamente ao sujeito visto como fonte de representações, o que conduziu conjuntamente à emergência da instituição literária moderna e à ressignificação dos gêneros literários.

Observando esse trajeto, Thomas Greene, em sua obra *The flexibility of the self in Renaissance literature* (1968), aborda o contexto do Renascimento, em que o humano não é mais visto como um ser pré-determinado, uma vez que sua natureza é essencialmente sem forma, como a cera, essencialmente neutra. Nesse momento histórico, os contornos da subjetividade individual não são mais pré-determinados rigidamente a partir de sua inscrição na natureza, assim como era concebido no mundo antigo, mas passam por um movimento de abertura que lhes confere maior maleabilidade. Isso não quer dizer que, em uma semântica religiosa, o homem perderia o lugar de criatura, mas que, dotado de poder de agenciamento possibilitado por sua capacidade racional, ele não é visto mais como *natura naturata* – a natureza imutável e passiva já criada por Deus –, mas como *natura naturans* – a criação de Deus agraciada com o poder criador. O ser humano é uma criatura assim como os outros entes da natureza, mas se distancia destes ao se aproximar da imagem divina enquanto ser capaz de criar. Por conseguinte, essa flexibilidade do eu acarreta uma significação ética, segundo a qual cabe ao próprio ser humano, e não à ordem divina, moldar a si mesmo e ao mundo.

Nesse processo de transformação histórica dos modos de subjetividade, Descartes – e o cartesianismo resultante de

sua recepção – é habitualmente identificado como um momento decisivo para o delineamento das formas do sujeito moderno. As teses filosóficas das *Meditações metafísicas* (2005) são construídas em torno da valorização de uma racionalidade hipertrofiada, erigida sobre a separação entre *res cogitans* (a coisa pensante) e *res extensa* (o corpo). Para tanto, seu método filosófico investe na hiperbolização das incertezas, atacando, em primeiro lugar, os conhecimentos provenientes da experiência sensível; em segundo, por meio do questionamento do sonho, colocando em xeque a existência do mundo exterior; e, em terceiro, a sugestão da existência de um deus maligno enganador que invalidaria até mesmo as verdades matemáticas. Como seria de se esperar, a radicalização das incertezas, no método cartesiano, tem a função de permitir a afirmação de certezas inabaláveis. É por essa via que, reconhecendo na hipótese do gênio maligno a dúvida mais difícil de se contornar, será o sujeito pensante um fundamento indubitável que garantirá sua primeira grande vitória sobre a dúvida. Afinal, para que a coisa pensante possa ser enganada por esse gênio maligno, ela deve necessariamente existir, raciocínio do qual não seria possível duvidar. Afirma Descartes: “Não há dúvida, então, de que eu sou, se ele me engana; e que me engane o quanto quiser, jamais poderá fazer com que eu não seja nada, enquanto eu pensar ser alguma coisa” (Descartes, 2005, p. 59). A afirmação célebre, se ele pensou, é porque ele é, depreende-se um método de pensamento atributivista aristotélico. Ou seja, a ação é predicado de um ser, portanto a ação do pensar garante a existência do ser pensante. Em outras palavras, é pela afirmação do subjetivismo do sujeito pensante, separado de seu corpo e do mundo sensível que lhe é exterior, que Descartes

constrói o alicerce de toda verdade: “Não admito agora nada que não seja necessariamente verdadeiro: não sou, então, precisamente falando, senão uma coisa que pensa, ou seja, um espírito, um entendimento ou uma razão, que são termos cujo significado era-me anteriormente desconhecido.” (Descartes, 2005, p. 46). Com isso, o subjetivismo radical inaugurado com Descartes confere certeza ontológica ao sujeito: *cogito, ergo sum* (penso, logo sou). Daí o caminho de sua hipostasiação: afirmar o sujeito do conhecimento como uma substância é o recurso encontrado pelo método de Descartes para assegurar sua existência. Essa coincidência entre o sujeito e a fonte do pensamento é identificada por Heidegger (2002) como passo decisivo da filosofia moderna, uma vez que o homem passa a ser visto como fundamento último da inteligibilidade do mundo, conferindo sentido a tudo o que o rodeia e a si mesmo. Uma vez que a subjetividade internalizada do *ego* se coloca como base metodológica para a verdade, o sujeito é condição necessária para a própria ciência moderna, uma vez que esta só existe se há certeza do representar.

A interpretação recente de Alain de Libera, na *Arqueologia do sujeito* (2013), procura ressaltar o aspecto processual da conformação subjetiva designada como sujeito moderno, o que lhe permite discordar da hipótese sustentada por Heidegger (2002) de que a emergência do sujeito representaria o passo fundador da Modernidade. Isso porque a transformação do paradigma filosófico teria se operado lentamente já a partir de uma série de autores medievais e se consolidado sobretudo com a recepção posterior a Descartes. Nesse trajeto, De Libera (2013) busca também em John Locke um momento emblemático da constituição dessa subjetividade radical

característica do sujeito moderno, uma vez que, sob essa semântica, o filósofo inglês atribuiria a imputabilidade jurídica à subjetividade internalizada do indivíduo. Trata-se de uma lógica em que o sujeito-agente ocupa o lugar de proprietário de seus atos e pensamentos, de forma que a imputação deve ser pensada a partir do interior. Na análise desenvolvida até aqui, é possível considerar que essa posição representa uma inversão de perspectiva em relação ao *hypokeimenon* vigente na Antiguidade. Afinal, agora não se trata mais de uma inscrição na natureza que delimita as possibilidades do pensar de acordo com categorias pré-determinadas, mas da coincidência entre o *ego* e a origem dos pensamentos que conflui para a responsabilização da subjetividade individual. A emancipação do sujeito, pelo menos nos significados que lhe empresta o pensamento moderno, é carregada antes de tudo de um dever ético.

Mas, afinal, como isso se relaciona com o advento da instituição literária moderna e com as transformações nas teorias dos gêneros abordadas neste trabalho? Não será difícil encontrar paralelos na *Linguagem dos fragmentos* (1997), de Friedrich Schlegel, quando postula a tarefa ética do sujeito produzir a si mesmo indefinidamente rumo à perfectibilidade humana, o que ecoa em sua própria concepção de inacabamento da literatura. Reservando à história um lugar axial, a percepção do ser humano como um ser “a caminho”, sempre em formação, é um ponto comum para as abordagens do *Primeiro Romantismo Alemão*. Na base desse pensamento, reside uma concepção do homem que não pode ser descrito exatamente porque se encontra em processo constante de criação (Berlin, 2000). Como um dos filósofos que lançaram as bases desse programa, é por esse caminho que Friedrich Schlegel (1997) estabelece uma analogia

entre o inacabamento da literatura e do homem, sendo que ambos caminhariam lado a lado rumo ao absoluto. Assim, o conhecido fragmento 116 de seu *Dialeto dos fragmentos* ressalta esse traço:

O gênero poético romântico ainda está em devir; sua verdadeira essência é mesmo a de que só pode vir a ser, jamais ser de maneira perfeita e acabada. Não pode ser esgotado por nenhuma teoria, e apenas uma crítica divinatória poderia ousar pretender caracterizá-lo o ideal. Só ele é infinito, assim como só ele é livre, e reconhece, como sua primeira lei, que o arbítrio do poeta não suporta nenhuma lei sobre si. O gênero poético romântico é o único que é mais do que gênero e é, por assim dizer, a própria poesia: pois, num certo sentido, toda poesia é ou deve ser romântica (Schlegel, 1997, p. 64).

Impossível não notar a proximidade entre as descrições do inacabamento do homem e da literatura. Isso apenas faz saltar aos olhos que, na Modernidade, falar sobre a história é falar também sobre a produção do sujeito, horizonte no qual a literatura ocupa um lugar de destaque. Cumpre deixar claro que as referências ao gênero poético no *Primeiro Romantismo Alemão* compreendem a literatura como um todo. O aspecto do inacabamento é, inclusive, muitas vezes associado à própria forma do romance que emerge na Modernidade, pois seria um gênero aberto, que pode abarcar todos os outros gêneros e que, por isso, se encontra em constante mudança. Nesse contexto, as teorias clássicas dos gêneros literários pautadas no princípio de imitação já não podem mais abarcar, sem contradições, as transformações em curso. Na famosa querela dos antigos e dos modernos, que ganhou corpo com o avanço das discussões do *Primeiro Romantismo Alemão*, há uma rejeição à ideia de uma literatura que se esgotava na imitação e repetição incansável de

seu modelo, pressupondo um constante movimento que se afasta rumo ao infinito, sem nunca retornar, sem delimitar seu espaço, e sem nem mesmo perseguir um alvo definido.

Ou seja, a partir do momento em que não há uma subjetividade pré-definida conforme categorias teologicamente definidas, abre-se espaço para a responsabilidade de o sujeito produzir a si mesmo, assim como a própria literatura está em constante recriação, assumindo inclusive o papel didático na formação do homem. Em lugar da imitação, a literatura é legitimada como instituição social enquanto expressão de uma alma superior, que não tem modelos a seguir nem regras que não as demandadas pela subjetividade criadora, enquanto manifestação autêntica de uma alma desconforme (Lima, 2002). Assim, deslocando-se para a lógica da *natura naturans*, em lugar do objeto criado, o ato criador ocupará a centralidade das teorias da arte. Não mais a codificação dos gêneros pela figura dos grandes mestres ou pela hierarquização dos personagens (éthe), agora o autor como fonte do pensamento assume um lugar fundamental no processo de produção ficcional. E isso tem, inclusive, implicações legais, uma vez que o autor se torna imputável por suas ideias e escritos, além de lhe serem reservados os direitos autorais de sua produção. Ora, se é ele a fonte do pensamento, nada mais natural que considerar o conhecimento que produz enquanto propriedade privada que pode ser convertido em ganhos financeiros. Por isso, já a partir do *Primeiro Romantismo Alemão*, a divisão clara e hierarquizada dos gêneros será veementemente combatida, uma vez que a literatura, enquanto resultado da criatividade do indivíduo, está aberta ao novo e ao conseqüente movimento. É nesse sentido que Luiz Costa Lima afirma que “enquanto dura o Romantismo e reina inquestionável a concepção da poesia como expressão

individual, a questão dos gêneros [pelo menos dos gêneros em sua concepção clássica] é vista como uma antiquilha.” (Lima, 2002, p. 262).

Isso não significa em absoluto o simples abandono das teorias dos gêneros, afirmação que, do ponto de vista de um observador contemporâneo cioso dos volumosos debates no século XX, pareceria absurda. Mas sinaliza ao menos uma relativização do rigor normativo advindo das apropriações antigas e medievais das teorias dos gêneros literários. Cumpre lembrar que o próprio pensamento de Bakhtin, em especial quando desenvolve sua teoria do romance, alimenta-se em grande parte das reflexões estéticas do idealismo alemão. Assim como Friedrich Schlegel considerava a história como elemento central para se pensar o inacabamento do literário, uma das considerações que abre o ensaio *O romance como gênero literário* (2019) é justamente a observação crítica de que a teoria de Aristóteles seria pautada em uma filosofia dos gêneros e espécies, mas não teria caráter histórico, apenas sistematizante. Seguindo esse caminho, em considerações que ressoam vivamente as de Schlegel (1997) sobre o poético, o filósofo russo parte da ideia de que o romance é o único gênero inacabado, porque as forças que o formam agem diante dos nossos olhos: “o nascimento e a formação do gênero romanesco realizam-se em plena luz do dia histórico” (Bakhtin, 2019, p. 66).

A leitura bakhtiniana do idealismo alemão ganha força na mesma medida em que é dotada de significação política, afinal, no conjunto de sua obra, o par arte e responsabilidade ganha forma nas reflexões sobre o eu e o outro na atividade estética. É significativo, a esse respeito, que o seu texto de juventude *O autor e a personagem na atividade estética* procure pensar

o confronto com a alteridade pela posição transgrediente que o autor ocupa em relação ao personagem. Se esse par autor-personagem é o mesmo que constituía o confronto das teorias dos gêneros literários platônico-aristotélicas, em Bakhtin o seu desdobramento permite também o confronto de distintas posições semântico-axiológicas, que seriam inerentes a toda a atividade linguística. No texto *A respeito de problemas na obra de Dostoievski*, o confronto entre as distintas posições axiológicas dos personagens será ainda um elemento-chave para a definição do gênero romance. Conforme defende Bakhtin, o que importava para a obra de Dostoievski seria precisamente “a realização do tema em muitas e diferentes vozes, a multiplicidade essencial e, por assim dizer, inalienável de suas vozes e sua diversidade” (Bakhtin, 2011, p. 199). Nesse ensaio de 1929, Bakhtin antecipa o conceito de heteroglossia que ganhará forma quando escreve o conjunto de textos nas duas décadas seguintes que constituirão suas considerações sobre a teoria do romance. Por conseguinte, no conjunto das reflexões do filósofo, o romance é o gênero que representa esteticamente a multiplicidade essencial e inalienável das vozes em interação dialógica.

Essa heteroglossia permite, em sua abordagem filosófica, estabelecer a confluência entre o inacabamento do romance e a própria abertura do humano. O que está na base dessas considerações sobre o gênero romance senão um olhar historicamente situado sobre o sujeito constituído relacionalmente no contato com o outro? E é por se constituir a partir do confronto entre o indivíduo e a coletividade que esse sujeito se encontra em um processo de mutação constante, já que, assim como o próprio gênero, as forças que o enformam ainda atuam sobre ele: “A própria zona de contato com o presente inacabado

e, por conseguinte, com o futuro, cria a necessidade dessa incoincidência do homem consigo mesmo” (Bakhtin, 2019, p. 107). Há nesse caso um paralelo entre o gênero romance e o personagem. Este seria o único gênero ainda em formação em contraposição aos gêneros do passado “há muito acabados”, sendo que, paralelamente, o personagem do romance é posto em contraposição com o homem dos gêneros distantes. Afirma Bakhtin que este “é o homem da imagem absoluta e distante. Como tal, ele está totalmente acabado e pronto” (Bakhtin, 2019, p. 103). Por isso mesmo, diferentemente da hierarquização social que orientava a divisão dos gêneros na Antiguidade, o regime de produção da Modernidade implicaria que “a personagem não deve ser apresentada como acabada ou imutável, mas em formação, em mudança, sendo educada pela vida” (Bakhtin, 2019, p. 74). Consequentemente, a ressignificação bakhtiniana dos gêneros jamais perde de vista as teorias platônico-aristotélicas e a problematização já moderna do idealismo alemão. Trata-se de uma perspectiva política porque histórica, a partir da qual se entrelaçam os sujeitos e a responsabilidade da arte.

Considerações finais

Como se nota, este trabalho não pretendeu desenvolver uma interpretação aprofundada das obras de autores específicos, como é o caso de Platão, Aristóteles, Descartes, Schlegel ou Bakhtin. Em lugar disso, a contraposição entre os nomes de diferentes momentos oferece um recurso metodológico que permite pensar historicamente as teorias dos gêneros literários em sua relação com as distintas formas do sujeito. Logo, analisar a integração entre os gêneros e os processos de subjetivação em

diferentes regimes de produção pressupõe ter em mente questões de ordem política e social, mesmo quando não explicitamente enunciadas.

Se, entre o Livro III e o Livro X de *A República*, as reflexões inaugurais de Platão sobre os gêneros estão explicitamente vinculadas a um projeto político – que determina inclusive os gêneros autorizados ou não –, o vínculo aristotélico entre os modos de ação dos personagens (*éthe*) e os graus de dignidade atribuídos ao gênero se funda em um ordenamento social rigorosamente estamentado. O fato de a recepção antiga e medieval terem privilegiado uma intenção normativa não representa apenas um desvio interpretativo ou um uso com fins outros das teorias aristotélicas. Na realidade, é preciso considerar que essa hierarquização já estava presente na própria problematização de Aristóteles sobre o *hypokeimenon* que permite designar aquilo que é representável e quais as formas de representação de acordo com os modos de enunciação adequados.

Quando, na Modernidade, o sujeito passa a ocupar o lugar de fonte do pensamento, há um projeto político de emancipação humana. O que está em jogo, portanto, é a responsabilidade ética do sujeito individual frente a toda a sua produção intelectual, de maneira que uma visão dos gêneros como categorias pré-definidas e estanques não se sustenta mais. Por isso, inseridos no campo da história, tanto a humanidade quanto o seu conhecimento se encontram em processo de produção indefinida, o que leva à abertura dos gêneros. Como se nota, considerar a historicidade tanto dos gêneros quanto das subjetividades sociopoliticamente situadas pode ser um caminho produtivo para debater os pressupostos filosóficos de Bakhtin, ou mesmo outras teorias

sobre os gêneros discursivos que se multiplicaram no século passado.

Estas considerações não sinalizam, tampouco, para uma listagem, mesmo que preliminar, dos diferentes regimes de produção. Se se considera apenas o projeto da crítica do sujeito encampado pelo estruturalismo e pós-estruturalismo, ou a política das identidades valorizada com a entrada no século XXI, há um campo de estudos significativamente amplo com muitos aspectos ainda a serem explorados. E se, radicalizando os questionamentos, forem abordados os processos colonizatórios de produção de sujeitos e de dominação cultural, como pensar a relação entre a instituição literária, com todas suas variantes, e as subjetividades em nações periféricas? Seguindo esse caminho, não seria a variação dos gêneros e de suas teorias um campo profícuo para os estudos da Literatura Comparada? Na realidade, sustentar a tese de uma íntima relação entre os gêneros literários e as formas do sujeito significa considerar um campo com forças em tensão, muitas vezes contraditórias. Por isso, assim como os próprios gêneros são históricos, sociais e políticos, o gesto teórico se constitui igualmente como uma tarefa ética.

Referências

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2002.

ARISTÓTELES. *Sobre a arte poética*. Tradução de Antonio Mattoso e Antonio Queirós Campos. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. *A respeito de problemas na poética de Dostoievski*. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *O romance como gênero literário*. In: BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance III*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2019.

BERLIN, Isaiah. *Las raíces del romanticismo*. 2 ed. Tradução de Silvina Mari. Madrid: Taurus, 2000.

CULLER, Jonathan. *Structuralist poetics: Structuralism, Linguistics, and the Study of Literature*. Nova Iorque: Cornell Paperbacks, 1977.

DESCARTES, René. *Meditações metafísicas*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Edição 13ª. Rio de Janeiro: Graal, 2020.

GREENE, Thomas. *The Flexibility of the Self in Renaissance Literature*. In: *The Disciplines of Criticism: Essays in Literary Theory, Interpretation, and History*. New Heaven/Londres: Yale University Press, 1968.

HANSEN, João Adolfo. *A sátira e o engenho: Gregório de Matos e a Bahia do século XVII*. coedição Editora Unicamp São Paulo: Ateliê Editorial; Campinas: Unicamp, 2004.

HEIDEGGER, Martin. *O tempo da imagem do mundo*. In: *Caminhos de floresta*. Tradução de Irene Borges et. al. Coimbra: Fundação Calouste Gulbekian, 2002..

JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005.

LIBERA, Alain de. *Arqueologia do sujeito I: o nascimento do sujeito*. Tradução de Fátima Conceição Murad. São Paulo: Fap;

Unifesp, 2013.

LIMA, Luiz Costa. *A questão dos gêneros*. In: LIMA, Luiz Costa. *Teoria da literatura em suas fontes*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2002. V.1.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Jaime Ginzburg. São Paulo: Perspectiva, 2018.

PLATÃO. *Platonis Opera*. Recogn. Ioannes Burnet. Oxford: Clarendon, 1950. Tomo IV.

SCHLEGEL, Friedrich. *O dialeto dos fragmentos*. Tradução de Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1997.

WORMAN, Nancy Baker. *The cast of character: style in Greek literature*. Austin: University of Texas Press, 2002.

(Não) julgue um livro pela capa: estudo da composição gráfica nas capas de duas edições do romance *Quarenta dias*, de Maria Valéria Rezende

Thaís Fernanda Viana Batista *

Vinícius Lourenço Linhares **

Resumo

Este artigo analisa o trabalho de composição das capas do romance *Quarentas dias*, de Maria Valéria Rezende, nas duas edições publicadas (2014 e 2024). A análise visa a deslindar alguns caminhos interpretativos sugeridos pelas referidas capas a partir de seu modo de composição. Ao fim da análise, constata-se, pelo estratégico planejamento de cada capa, que a da primeira edição ressalta o aspecto metaliterário do romance, focalizando o exercício da escrita da narradora construída como autora, ao passo que a segunda capa coloca em destaque a temática da desigualdade social brasileira, que se mostra encarnada no contraditório espaço urbano encenado no romance.

Palavras-chave: Capa; literatura; livro; romance.

* Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Mestra em Literaturas de Língua Portuguesa. Professora de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. orcid.org/0000-0001-9513-5474.

** Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Doutor em Literaturas de Língua Portuguesa. Professor de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica e professor na pós-graduação lato sensu em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura do IFMG Sabará. orcid.org/0000-0002-3849-8217.

(Don't) judge a book by its cover: study of the graphic composition on the covers of two editions of the novel *Quarenta dias*, by Maria Valéria Rezende

Abstract

This article analyzes the work of composing the covers of the novel *Quarentas dias*, by Maria Valéria Rezende, in both published editions (2014 and 2024). The analysis aims to unravel some interpretative paths suggested by these covers based on their composition method. At the end of the analysis, it is clear, through the strategic planning of each cover, that the first edition's cover highlights the metaliterary aspect of the novel, focusing on the writing exercise of the narrator constructed as the author, while the second cover highlights the theme of Brazilian social inequality, which is embodied in the contradictory urban space staged in the novel.

Keywords: Cover; literature; book; novel

Recebido em: 23/03/2025 / Aceito em: 19/10/2025

1 (Não) julgue um livro pela capa!

O famoso dito popular de que não se deve julgar um livro pela capa parece revelar o seu oposto quando se considera o livro como um produto estrategicamente pensado e forjado em/ por uma cadeia editorial¹. Isso fica muito evidente em livros voltados, especialmente, para o público infantil e juvenil em que o trabalho com imagens é mais comum.

Ilustradores, desenhistas e capistas, por exemplo, esmeram-se em tornar o livro um objeto atraente do ponto de vista da imagem. Afinal, exposto em uma vitrine ou em páginas virtuais, a combinação de cores, o tipo de letra, o traçado da ilustração, a diagramação, a cor do papel e as margens, por exemplo, entram em jogo como fatores de atratividade do livro enquanto um produto sensorialmente explorado pelos leitores. Acerca desse processo, valem as palavras do ilustrador e designer Odilon Moraes:

o objeto chamado livro tem um corpo, isto é, forma, tamanho, cor, tato, cheiro (por que não?) etc., que é como ele se apresenta para nós, aos nossos sentidos. Mas ele também vai ser lido. Seu conteúdo, o qual chamei de alma, vai ser revelado à medida que percorremos seu texto, vemos suas imagens, passamos suas páginas, adentramos seu interior, sua atmosfera, os caminhos que ele nos propõe imaginar. (Moraes, 2008, p.49).

Como nos dá a conhecer as palavras de Moraes (2008), o livro é uma confluência entre corpo (a forma) e alma (o conteúdo), que

¹ Entendemos cadeia editorial em consonância com a boa síntese feita pelo sociólogo britânico John B. Thompson, importante pesquisador sobre os mecanismos e agentes envolvidos no funcionamento do mercado editorial em língua inglesa. O autor esquematiza a cadeia, apontando os seguintes agentes: Autores (criadores de conteúdo), editores (aquisidores de conteúdo), editores (desenvolvimento de conteúdos e controle de qualidade), editores e *freelancers* (cópidesque e edição), designers, diagramadores, revisores, impressão e acabamento (gráfica), vendas e marketing, estoque e distribuição, vendas de livros (livreiros, clube do livro, e varejistas em geral), bibliotecas, consumidores/leitores. (Thompson, 2012, p.19). Tradução e adaptação nossa.

são instâncias cujas construções inter-relacionam-se de maneira recíproca, perfazendo, portanto, um bem pensado planejamento editorial que dá materialidade a um produto chamado livro. Este, por sua vez, até sua chegada às mãos dos leitores, passa por um complexo processo de editoração, partindo da fase da escrita do texto propriamente dita até chegar à fase de impressão de sua versão final, que estará pronta para divulgação e, claro, comercialização.

Desse modo, na formação da cadeia editorial, o livro, para cujos leitores pode suscitar diversas representações e memórias afetivas, tais como o sofrimento, o prazer, a partilha, o medo, a dúvida, o conhecimento, a identificação etc., é um produto estrategicamente concebido. Não sem razão, Roger Chartier e Guglielmo Cavallo (2001), importantes estudiosos da história do livro e da leitura no Ocidente, afirmam que

Os autores não escrevem livros: não, escrevem textos que se tornam objetos escritos – manuscritos, gravados, impressos e, hoje, informatizados – manejados de diferentes formas por leitores de carne e osso cujas maneiras de ler variam de acordo com as épocas, os lugares e os ambientes. (Cavallo; Chartier, 2001, p. 20, tradução nossa)².

As considerações de Cavallo e Chartier (2001) colocam em evidência o caráter técnico que movimenta a cadeia editorial na qual o livro é forjado. Por isso mesmo, do ponto de vista de uma leitura especializada, o olhar do pesquisador precisa estar atento a detalhes da composição material dos livros que têm em mãos, ou aos toques dos dedos.

Tais detalhes, frequentemente, passam despercebidos para

² Na edição consultada: “Los autores no escriben libros: no, escriben textos que se transforman en objetos escritos – manuscritos, grabados, impresos y, hoy, informatizados — manejados de diversa manera por unos lectores de carne y hueso cuyas maneras de leer varían con arreglo a los tiempos, los lugares y los ámbitos.” (Cavallo; Chartier, 2001, p.20).

os leitores não especializados e, apesar dessa ausência de percepção metarreflexiva, os efeitos de sentido pretendidos pela composição dos livros não inviabilizam possíveis impactos que os processos de editoração³, em especial o projeto gráfico, podem provocar no último elo da cadeia editorial, que são os leitores e seu horizonte de recepção da obra.

Partindo, portanto, da importância do projeto gráfico, do qual participam as ilustrações de capa e quarta capa, neste artigo, voltamos nossos estudos para o papel da elaboração gráfica da capa em uma obra da literatura brasileira contemporânea. A obra em questão é o romance *Quarenta dias*, de Maria Valéria Rezende, publicado pela primeira vez em 2014, tendo logrado êxito em várias premiações com especial destaque para a conquista, em primeiro lugar, do prêmio Jabuti de 2015.

Após nos dedicarmos a um estudo crítico literário de alguns textos de Rezende, instigou-nos a nova ilustração de capa para o romance *Quarenta dias*, cuja segunda edição foi recentemente publicada. O novo projeto gráfico editorial da capa da edição de 2024 nos motivou a um estudo comparativo, guiados pela seguinte questão: que caminhos interpretativos a composição gráfica das capas deixa insinuados/sugeridos em relação ao texto do romance?

Ou, dito de outro modo, de que maneira o trabalho gráfico das capas lê o romance e, em consequência disso, que trilhas abre algumas trilhas para a imaginação do leitor? A significativa mudança na ilustração de capa de uma edição para outra nos fez pensar que, em geral, o leitor tem seu primeiro contato com a obra a partir de seus paratextos e que estes, portanto, constituem-

3 Emanuel Araújo (2012), autor cuja obra é referência na área de processos editoriais, assim caracteriza a editoração: “[...] o conjunto de teorias, técnicas e aptidões artísticas e industriais destinadas ao planejamento, feitura e distribuição de um produto editorial. Em outras palavras, editoração é o gerenciamento da produção de uma publicação – livros, revistas, jornais, boletins, álbuns, cadernos, almanques etc.” (Araújo, 2012, p. 38).

se como verdadeiras trilhas que fazem um primeiro convite ao leitor para que a leia ou não.

Para dar cabo a tal questão, orientamo-nos em duas frentes teóricas, que foram inter-relacionadas, a fim de dar consecução à análise proposta. Desse modo, valemo-nos dos estudos sobre projeto gráfico e ilustração emprestados a Moraes (2008) com o qual relacionamos a perspectiva enunciativa da linguagem segundo as postulações teóricas de Benveniste (1989,1995) e de Bakhtin/Volóchinov (2009).

Vale, finalmente, destacar e realçar que as referidas frentes teóricas mobilizadas foram convocadas para nosso texto à medida que se fizeram necessárias. Isso quer dizer que não está em nosso foco retomar e esmiuçar conceitos e/ou categoriais no corpo do artigo, a menos que se faça imprescindivelmente necessário. Portanto, estilisticamente, optamos, também quando necessário, por notas nas quais possamos esclarecer algum conceito e/ou categoria, encaminhando, portanto, o nosso leitor crítico para os caminhos trilhados por nós no percurso do estudo ora apresentado.

2 Da capa ao texto e do texto à capa

Maria Valéria Rezende é uma autora brasileira que tem obtido destaque na cena literária nacional⁴ da atualidade, consolidando-se como importante voz de nossa literatura na contemporaneidade. As obras de Rezende, de modo mais ou

4 A autora recebeu vários prêmios importantes, a exemplo do Jabuti, Casa de las Americas, São Paulo, dentre outros. *Quarenta dias* (2014) recebeu o 1º lugar do Jabuti 2015, além de ter sido semifinalista do Prêmio Oceanos e finalista do Prêmio Estado do Rio de Janeiro também em 2015. Em 2019, a autora publicou o romance *Carta à rainha louca*, que alcançou terceiro lugar no Prêmio Oceanos 2020 e foi finalista do Jabuti 2020. As demais obras da autora, que transitam por contos, crônicas, poemas, literatura infantojuvenil e romances, também receberam distintas premiações literárias. Um maior detalhamento sobre a obra da autora pode ser conferido em: <https://www.mariavaleriarezende.com/>.

menos ostensivo, colocam em realce a metaficção a partir do exercício de uma escrita que também se torna o exercício de algumas das narradoras criadas pela autora.

O romance *Quarenta dias*, cujas duas capas ora tomamos como *corpus*, teve a primeira publicação em 2014, pela editora Companhia das Letras com o selo espanhol Alfaguara, o que se manteve na segunda edição, em 2024. Nesse romance, partindo do conflito existente entre Norinha e Alice – filha e mãe respectivamente – a autora movimenta a narrativa acolhendo como matéria de composição narrativa algumas das variadas assimetrias que marcam as relações da vida social brasileira.

Estrategicamente, Rezende se vale da escrita encenada e do expediente da interlocução fingida, de modo que essas estratégias são ostensivamente mostradas na composição de *Quarenta dias*. A escrita voltada para si mesma, por exemplo, mostra-se em um movimento, pelo menos, duplo: é um exercício da própria autora e, também, um exercício da narradora, cujo nome é Alice e se caracteriza por ser uma mulher velha, professora aposentada, financeiramente estabilizada e com residência fixada na Paraíba. A pedido de sua filha, no entanto, a impositiva e caprichosa Norinha, Alice se muda para Porto Alegre com o intuito central de ficar a postos para caso o planejamento de uma gravidez de sua filha fosse concretizado.

Já tendo se mudado para Porto Alegre, Alice e Norinha se desentendem mais uma vez, já que, anteriormente, Alice se recusa a abandonar sua vida na Paraíba para recomeçar em Porto Alegre. Pressionada não apenas por Norinha, mas também por outros familiares, Alice decide ceder à chantagem da filha. Finalizada a mudança para a cidade sulina, a filha de Alice resolve informar à mãe, informação que estivera omitida até então, que

moraria por um tempo na Europa, a fim de acompanhar o marido que realizaria alguns estudos acadêmicos.

Afastadas pela briga desencadeada pela mentira de Norinha acerca da viagem, Alice se vê, novamente, morando só e, em um acesso de raiva, decide passar quarenta dias (literal e metaforicamente) peregrinando pela cidade de Porto Alegre. Nessa peregrinação, Alice explora a face oculta da capital gaúcha, quando caminha por becos, ruas, morros, vielas e demais espaços da cidade sulina, principalmente os periféricos, tais como vilas e um quilombo, à procura de Cícero Araújo (supostamente o filho de uma conterrânea de Alice) e que havia se mudado para o Sul do país, a trabalho, e nunca mais dera notícias à mãe, que permanecera na Paraíba.

No presente de sua escrita, Alice já regressou de sua quarentena e, munida de uma caneta e um caderno, põe-se a escrever sobre suas andanças por Porto Alegre. Ela anuncia para o leitor a profunda necessidade de desabafar e compartilhar angústias e vivências durante sua peregrinação pela cidade. Movida pelo desejo de relatar o que viveu nas ruas gaúchas, aliado às suas outras angústias, Alice começa a escrever suas experiências na forma de um diário. E, como é próprio do gênero discursivo diário, ela estabelece uma interlocução com uma enunciatária inusitada: a boneca Barbie, que se encontra desenhada na capa de um caderno antigo que trouxera da Paraíba durante sua mudança e que é, assim, transformado em diário por Alice.

Esta armação enunciativa proposta por Maria Valéria Rezende – Alice estabelecendo um interlocução fingida com a boneca Barbie, relatando para esta memórias vividas em Porto Alegre e em outros momentos de sua vida – é uma estratégia

crucial para o processamento da leitura do romance, visto que essa interlocução fingida propõe ao leitor que participe diretamente de uma enunciação que parece nunca ter resposta. Afinal, a narradora, num primeiro plano, conversa com uma boneca de quem, claro, não obtém nenhuma resposta.

É no cruzamento, portanto, das técnicas narrativas escolhidas pela autora – em especial a escrita encenada e a interlocução fingida com a boneca Barbie em um caderno velho transformado em diário – com a encenação de distintas e crônicas desigualdades da cena social brasileira que o romance de Rezende cresce e se potencializa. Isso porque que as escolhas de técnicas narrativas mostram-se bem adequadas, a fim de evidenciar tanto o efeito de desconhecimento mútuo entre grupos sociais habitantes de um mesmo espaço, quanto para destacar a importância da escrita na composição identitária da personagem narradora.

Os temas acolhidos por Rezende são diversos, reiterando, sempre, o diversificado e contraditório quadro da desigualdade, em sentido amplo, que marca a cena social brasileira. Exemplos dessas temáticas são o lugar de abandono da pessoa idosa, em especial mulheres, a impositiva maternidade que pesa sobre mulheres que já passaram dos trinta anos, a migração forçada de nortistas e nordestinos para outras regiões brasileiras, especialmente a Sudeste e a Sul, em busca de melhoria de vida. Destaca-se, ainda, a brutal geografia retalhada da cidade de Porto Alegre, que é capaz de fazer conviver condomínios de luxo em seus bairros mais centrais ao lado de pessoas que constroem moradias com restos de *outdoor* e paredes de madeira descartadas como sucata, além daquelas pessoas forçadas a morarem nas ruas.

Essa riqueza narrativa aponta alguns encaminhamentos analíticos das capas de cada edição do livro. Não sem razão, é significativo notar que, na primeira capa do romance, publicado em 2014, criada por Andrea Vilela de Almeida, a ilustradora opte por destacar o exercício da escrita praticado pela narradora no caderno velho de folhas amareladas, dando, ainda, destaque à escrita que Alice realiza de suas memórias. Além desse exercício, alguns dos diversos papéis guardados pela narradora durante sua quarentena comparecem desenhados na capa do romance, reiterando o foco da capista em destacar o exercício de uma escrita que se volta para si mesma no caderno fictício.

Já na segunda edição do romance, publicada em dezembro de 2024, a capista Joana Figueiredo opta por destacar a espacialidade periférica de Porto Alegre, realçando, para tanto, as moradias mais precarizadas das quais a narradora Alice toma nota em diversos momentos do romance. A partir dessa tomada de nota, Alice escreve em seu diário, relatando suas experiências de quando transitara pelas vilas (favelas) da cidade sulina, peregrinando por espaços empobrecidos, conhecendo-os, *in loco*, durante sua quarentena.

3 O que nos conta o trabalho de composição gráfica das capas?

Após a breve exposição do enredo de *Quarenta dias*, bem como o destaque que fizemos de algumas de suas estratégias principais de composição, a saber, a escrita encenada e o estabelecimento de uma interlocução fingida entre Alice e a boneca Barbie a partir de um mecanismo narrativo emulado⁵,

⁵ Para uma leitura crítica do romance, feita a partir das duas referidas estratégias – a escrita encenada coadunada ao mecanismo

reproduzimos, na sequência, a capa da primeira edição do romance, assinada, reforçamos, por Andrea Vilela de Almeida.

Figura 1 – Capa



Fonte: Fotos feitas pelos autores do artigo a partir do exemplar do livro *Quarenta Dias* (2014).

O exame detalhado da visualidade da capa mostra que aí está mimetizada uma folha do caderno ficcional em que Alice escreve. Veem-se, ainda, as linhas e uma moldura representando as margens desse caderno, o desenho, em vermelho, da espiral, assim como se nota o desenho de uma escrita cursiva, imitando aquela feita à mão. São notados também alguns papéis colados sobre essa página escrita, especificamente uma comanda de

narrativo emulado, conferir a tese de doutorado de Vinícius Lourenço Linhares, intitulada *A escrita supurada de/em "Quarenta dias"*, defendida em 2021 no PPG – Letras da PUC Minas, disponível neste endereço: https://bib.pucminas.br/teses/Letras_VinicciusLourencoLinhares_19182_Textocompleto.pdf Acesso em: 26 dez. 2024.

lanchonete (desenhada também na página 57 do romance), um anúncio de artigos religiosos e consultas espirituais (desenhado também na página 125). Vê-se, também, um papel avulso com anotações, cujo traçado da letra assemelha-se muito ao traçado da letra desenhada na capa, sugerindo que são anotações da própria narradora.

Como se pode notar, o recurso à metaficção via escrita encenada mostra-se encarnado na capa proposta pela desenhista, cuja opção artística é destacar alguns momentos da trajetória feita por Alice em Porto Alegre. Essa escolha feita pela capista ganha sustentação nos signos ligados ao exercício da escrita que compõem ostensivamente a materialidade da narrativa, reiterando e “justificando” a escolha da estratégia metalinguística na composição da capa.

Os signos ligados ao exercício da escrita destacam o importante lugar que esta ocupa na formação identitária da narradora que, ficcionalmente, escreve a própria história. Vale também realçar que esse lugar destacado da escrita ficcional revela a própria identidade de Maria Valéria Rezende, que, além de freira foi também professora, lidando, por isso mesmo, tanto com a leitura quanto com a escrita enquanto um ofício.

A leitura cerrada do romance evidencia a presença dos signos ligados ao exercício da escrita, como é o caso das várias repetições das palavras “caderno”, “livro”, “página”, “folha”, “papel”, “caneta”, “lápiz” e “guardanapo”, por exemplo. Tais palavras não apenas reiteram a escrita encenada como também realçam o fato de o romance encenar, no presente enunciativo, a escrita que a narradora Alice realiza para contar sua história ao leitor e, ironicamente, à boneca Barbie. O trecho a seguir é significativo do que apontamos:

Ninguém vai ler o que escrevo, mas escrevo. É a única maneira de voltar inteiramente, se é que ainda dá pra fazer meia-volta-volver. Mas tento, por isto deixo quieto lá no quarto-de-hóspedes-escritório o meu **dinossauro eletrônico** tão bem conservadinho e **quero mesmo é o manuscrito, deixar escorrer tudo direto do corpo pra caneta e pro papel**. (Rezende, 2014, p. 18, **grifos acrescentados**).

É notória a reflexão da narradora quanto à própria escrita. Mais do que isso, a reflexão da narradora permite que se compreenda a escolha da capista por realçar a escrita na composição da capa na primeira edição do romance. A escrita manuscrita presente na capa destaca a importância que o gesto de escrever assume para a narradora, já que para esta tal gesto relaciona-se ao próprio corpo aproximando-se de uma metabolização que ela precisa fazer ao digerir as experiências vividas em Porto Alegre.

Além disso, a preferência pelo manuscrito revela uma das várias identidades da narradora: a de ser uma mulher idosa, cuja afeição à escrita é anterior à relativa popularização de máquinas de escrever e/ou computadores, uma vez que papel, caneta e/ou lápis eram/são recursos materiais mais acessíveis. No mais, a disputa que pode ser lida entre a escrita manuscrita e a escrita digitada reforçam a oposição estruturante do romance, que é o embate enunciativo entre Alice e a boneca Barbie.

Essa oposição se desdobra e se atualiza em outras contraposições que atravessam toda a narrativa em um jogo irônico em que posições antagônicas são tensionadas, a exemplo da (in)utilidade de alguns objetos e comportamentos, do contraponto entre o moderno e o antigo, entre a juventude e a velhice, entre o Sul do país supostamente desenvolvido e o Nordeste supostamente atrasado, entre a feição física da

narradora contraposta à feição física da boneca Barbie, além de várias outras contraposições que movimentam a narrativa, estruturando-a.

Vê-se, dessa forma, que a capista opta por realçar a perspectiva da narradora, a qual valoriza mais o trabalho “analógico” e critica a maquinização não somente da escrita (“meu dinossauro eletrônico”), mas também das relações sociais tecidas em vários momentos do romance⁶. Por isso a capista imprime uma feição mais artesanal à capa, a fim de sugerir que esta também fora feita manualmente e, assim, é algo singularizado.

Semelhantemente a esse efeito artesanal, observa-se a ilustração de alguns dos papéis avulsos recolhidos por Alice durante sua peregrinação por Porto Alegre; alguns dos quais, posteriormente, seriam colados pela narradora no caderno ficcional. Assim, não sem razão, a capista usa três desses papéis na ilustração da capa. O trecho a seguir evidencia o recolhimento que Alice fez de tais papéis:

E cá estou de novo metida nesta cozinha alheia, “showroom” de móveis modernos, com minha angústia e meu desacerto, **esses retalhos de papel, tickets de compras, guardanapos roubados, folhetos de publicidade recebidos nas esquinas ou catados no chão da cidade, com anotações aleatórias no verso** [...] (Rezende, 2014, p.23, **grifo acrescentado**).

Alice inverte a lógica do que se costuma guardar, trazer e/ou levar como lembranças de uma viagem. No lugar dos costumeiros *souvenirs*, Alice recolhe papéis descartáveis, espécie de detritos desprezados pela cidade, o que fica bastante

⁶ A título de exemplo, vale recobrar a cena em que o dono de uma churrascaria em Porto Alegre dispensa um tocador de forró, migrante nordestino, quando adquire um aparelho musical que reproduz as mesmas músicas cantadas, ao vivo, pelo tocador de que, no entanto, gera menos despesas, aumentando, assim, o lucro da churrascaria. (Rezende, 2014, ps.67-69).

nítido na imagem dos “retalhos de papel”. Esses detritos, nos quais Alice faz “anotações aleatórias no verso”, reiteram não apenas mais uma reflexão feita por ela sobre seu exercício de escrita, como também repisam a importância do gesto da escrita feita à mão.

A ação de manuscruver, portanto, reforça o corpo a corpo de Alice com diversas personagens em sua peregrinação, momento em que ouviu variadas historietas, quase sempre relatos das batalhas cotidianas dessas personagens acerca de como chegaram a Porto Alegre, como constituíram famílias, como famílias foram desfeitas, como reconstruíram a vida etc. São relatos, aspas, sem valor, prosaicos e, no entanto, quando encenados no romance pela escrita de Alice, ganham o contorno de uma singularidade, assim como é única a maneira como cada um de nós aprende a escrever, manuscruvendo traçados singulares. Desse modo, portanto, o gesto tão caro de escrita à mão realizado por Alice comparece na capa do romance, traduzido de modo imagético.

Além da escrita desenhada na capa, que ocupa um significativo espaço, outro importante elemento aproveitado pela capista é a escolha do amarelo como cor majoritária. O uso do amarelo, cuja tonalidade busca manter certa uniformidade, sem variações e/ou contrastes, sugerindo um aspecto de algo envelhecido e/ou em processo de envelhecimento, dialoga diretamente com algumas experiências da narradora, conforme a leitura do trecho na sequência deixa sugerido:

Sei, agora, por que cismeiei de trazer na bagagem este caderno velho vazio, **trezentas folhas amareladas**, com essa Barbie na capa de moldura cor-de-rosa, sabe-se lá de quem era nem como se extraviou na minha casa. Quando Norinha era menina acho que ainda nem existiam esses cadernos da Barbie. Mesmo assim, **já é velho**, nem é politicamente correto, do tempo em que

ainda não se reciclava nada, **já foi branquinho**, não sei quantas árvores assassinadas e toda essa história. Cisme! com ele e pronto. Porque eu quero!, por mais que a fúria organizadora da prima Elizete tentasse botá-lo no **monte de velharias**, quase lixo, pra vender na tal “garage sale” que aprendeu com a filha que foi morar nos Estados Unidos e inventou de fazer com meus trastes. (Rezende, 2014, p. 7, **grifos acrescentados**).

No romance, o amarelo é uma cor que adquire função significativa, condensando e deslocando sentidos, indo além do aspecto literal e indicial. Alguns desses sentidos relacionam-se tanto à velhice da narradora, quanto ao longo tempo em que o caderno estivera guardado nos pertences de Alice. Mais ainda, o amarelo mostra o contraste entre os excessos a que alguns grupos sociais têm acesso e a carência a que outros grupos têm suas vidas submetidas.

Um desses contrastes está insinuado no “branquinho” em oposição às “folhas amareladas”, um contraste literal entre um antes – quando o caderno era novo – e um agora, presente enunciativo da escrita, em que o caderno já está envelhecido, tal qual a narradora. Nesse sentido, o caderno envelhecido estaria apto a ser descartado, à semelhança dos papéis avulsos que Alice recolhe nas ruas de Porto Alegre. Ao contrário disso, porém, a autora do romance opera significativos deslocamentos, valorizando o velho e seu (não) lugar na sociedade de consumo, valorizando saberes e histórias populares, desentranhando vivências de personagens marginalizados: seja pelo gênero, seja pela classe, seja, também, pela raça.

Aliás, o jogo de cores (re)vela a dinâmica de segregação racial que Alice presencia e vivencia em Porto Alegre. Isso fica patente quando a narradora se dá conta de que a forma predicativa “brasileirinho/a” é sinônima de pessoas nortistas,

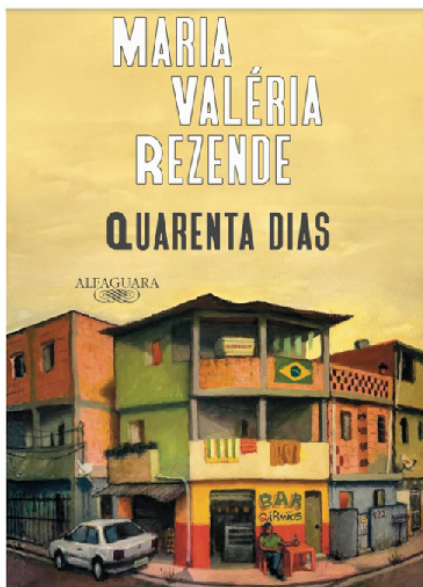
nordestinas e, frequentemente de pele negra e suas variações de tonalidades distintas da cor branca. Mais um sentido, portanto, pode ser lido, já que o caderno outrora branquinho recebe em suas linhas não apenas o amarelado da passagem de tempo físico, mas, também, a escrita da própria Alice, que se diz “quase preta” (Rezende, 2014, p.19) e cuja escrita abre diálogo com inúmeros outros personagens parecidos fisicamente com ela, personagens “encardidos”, amarelados e negros.

Tanto Alice, quanto esses outros personagens são contrapostos, por exemplo, à boneca Barbie, cujo estereótipo físico, conforme amplamente sabido, traduz um padrão hegemônico de beleza e comportamento feminino. A filha de Alice, Norinha, também participa dessa contraposição, já que sua descrição física e comportamental aproxima-se propositalmente à da boneca Barbie. Quando tal aproximação é feita, vale perceber que o amarelo adquire não mais conotação negativa. Antes disso, torna-se uma conotação positiva quando se observam os cabelos loiros tanto da boneca Barbie, quanto os de Norinha. Sobretudo no caso da boneca, vale destacar que a tonalidade da cor do cabelo dela aproxima-se mais do dourado, o que representaria lugares de riqueza ocupados pela boneca, que estão encenados no romance de diversas maneiras.

Percebe-se, desse modo, que a ilustradora Andrea Vilela de Almeida, responsável pela criação artística da capa para a primeira edição do romance, optou por unir dois importantes aspectos da narrativa: a dimensão metalinguística, fortemente representada pela escrita encenada, aliada à escolha da cor amarela, que condensa, desloca e faz chocar vários sentidos no correr do romance.

Já a capa da nova edição traz o seguinte trabalho artístico:

Figura 2 – Capa



Fonte: Fotos feitas pelos autores do artigo a partir do exemplar do livro *Quarenta Dias* (2024).

Ao observar as duas capas, de imediato, percebe-se que o uso da cor amarela as aproxima. Com intervalo de publicação de 10 anos (2014 e 2024) entre as duas edições, é notável que o foco dado pela nova capista – Joana Figueiredo – parece querer atrair o leitor para um aspecto temático candente no romance: a periferia de Porto Alegre e a descrição feita no romance da arquitetura miserável desses lugares periferizados. Isso fica bastante evidente nos tijolos à vista sem o devido acabamento de alvenaria, que consistiria em massa de cimento, camada de argamassa e, finalmente, demãos de tinta. Essa alvenaria inacabada vem destacada pelas cores mais terrosas e de tons mais fechados, além do terracota, dos tons de verde e amarelo e

no marrom avermelhado.

Além disso, a capista destaca a proximidade estrutural das construções/casas/habitações, lembrando os cortiços, locais em que as casas são construídas de modo apinhado para o aproveitamento do escasso espaço para construção. Sinalizam-se, ainda, a caixa de isopor, um comum signo associado às classes mais baixas, quando participam de comemorações e precisam gelar suas bebidas, já que, muitas vezes, não há um freezer à disposição para eventos e/ou comemorações nas famosas “festas da laje”. Outro signo presente na capa é a antena de TV a cabo, cuja escrita, em vermelho, parece representar uma antena da empresa de telecomunicações SKY, figurando, talvez, os famosos “gatos”, também comuns em espaços periféricos mesmo que, claro, essas ligações clandestinas não sejam prerrogativas de tais espaços.

O desenho da rua evidencia o espaço urbano e deixa sugerido que se trata de uma esquina na qual se pode ler uma metáfora do encontro de dois Brasis em constante conflito no romance: o Brasil da Barbie e o Brasil dos brasileirinhos, predicação jocosa no romance, já explicada, com a qual migrantes, sobretudo, nortistas e nordestinos, majoritariamente negros, são designados em Porto Alegre. Essa esquina mimetiza/insinua, ainda, o conflituoso exercício de escrita da autora ao tentar mediar, literariamente, um Brasil que se nutre de outro Brasil. Um Brasil rachado, em disputa, em vários sentidos e no qual, de 2014 até os dias atuais, tais disputas tornaram-se cada vez mais agudizadas na sociedade brasileira, bem como na ordem global atual, marcada por profundas crises do atual arranjo do capital e projetos neocoloniais, cujas expressões máximas de horror são diversas guerras e/ou massacres em curso⁷.

⁷ No plano doméstico, valem citar momentos marcantes de nossa historiografia: o impeachment/golpe da então presidenta Dilma

Mais ainda, o ângulo frontal, de baixo para cima, responsável por um dos enquadramentos da imagem que parte da rua e chega até o céu, parece simular o ângulo narrativo escolhido por Maria Valéria Rezende para enquadrar a enunciação de Alice, a saber, um ângulo que procura dar visibilidade aos (in)visíveis na/da cidade de Porto Alegre: moradores da periferia, migrantes, quilombolas, donos de pequenos comércios, botecos, lixeiros, motoristas, moradores de rua, mendigos, além de diversos outros trabalhadores, quase sempre em condições de precarização, e que vivem na viração. Esse ângulo narrativo sugerido na capa é significativo na cena em que a narradora, ao adormecer em um parque, diz:

[...] deitada **no chão**, à beira de um caminho por onde já passava muita gente, gente apumada que faz sua saudável caminhada todas as manhãs, um ou outro estudante ou funcionário, apressados, cortando caminho por dentro do parque, e eu largada, **vendo o mundo de baixo pra cima, eu ali, ao rés do chão, observando apenas os pés, os calçados, passos, ritmos, tratando de identificar por eles [os pés] as identidades, os sentimentos, a vida... Pelos pés...** Não me mexi por um bom tempo, não queria mostrar a cara naquela situação, um sentimento de humilhação ainda persistia sob a surpresa **de ver o mundo por um novo ângulo**. Fingia que dormia, as pálpebras entreabertas, mas espiava tudo e todos os que cabiam no meu raio de visão, **rasteiro**, até sentir que era hora de me mexer de novo, andar, continuar pra qualquer direção, achar ou inventar novas pegadas de Cícero Araújo (Rezende, 2014, p.165, **grifos acrescentados**).

Rousseff, a assunção de Michel Temer como presidente e a imposição do programa econômico conhecido como Teto de gastos, a prisão do presidente Lula, a eleição de Jair Messias Bolsonaro e a sultura de Lula que, no pleito presidencial de 2022, venceu Bolsonaro. No plano internacional, vale lembrar o conflito OTAN, Rússia e Ucrânia, a guerra econômica travada entre EUA, Europa, China e Rússia, a intensificação dos conflitos entre Israel e o genocídio perpetrado contra a Palestina, dentre outros intensos conflitos. Além disso, vale citar o mantra político levado e entoado por Donald Trump durante o pleito presidencial estadunidense, que culminou com sua vitória em 2025: o MAGA – Make America Great Again – em uma tentativa de resgate do passado dourado (atenção à cor!) de alguns estratos estadunidenses. Tais convulsões sociais alimentam uma polarização que se dá de modo dialético entre o local e o internacional.

Como se pode notar nos destaques do trecho, a narradora enxerga a cena descrita de um ângulo inusitado – “vendo o mundo de baixo pra cima”. Esse ângulo, não sem razão, modula toda a enunciação de Alice no correr de sua escrita encenada, convidando o seu leitor a ver personagens, objetos, espaços e inter-relações para além dos viciados olhos com os quais aprendemos a enxergar a realidade social fruto da produção, circulação e consolidação das ideologias dominantes, cuja base essencial é a normalização das desigualdades. Parecendo ler, portanto, essa angulação subvertida a que nos convida a narradora, Joana Figueiredo, criadora da capa da segunda edição, repise-se, cria um olhar, também, na capa, que vai do chão ao céu.

Além dessa angulação, vale, ainda, reparar, na imagem, as janelas, que evidenciam construções incompletas, tendo apenas a marcação destinada à janela nas paredes, destacando a comum construção de uma casa, em muitas e espaçadas etapas, sobretudo em periferias, em função da ausência e/ou escassez financeira para finalizar as obras. Esse inacabamento, na narrativa, aparece em diversos momentos, como o que abaixo é reproduzido:

Desci no ponto final, peguei uma rua qualquer e segui em frente, afastando-me das ruas centrais, até chegar a estradinhas de terras e **barracos improvisados e madeira e folhas de lata**. [...] encontrei uma porta aberta numa **parede feita de um antigo outdoor de publicidade de cerveja. O resto da casa era de tábuas desencontradas**. [...] (Rezende, 2014, p. 216, **grifo acrescentado**).

Na ilustração da capa, a tímida bandeira brasileira pendurada em uma das edificações parece nos autorizar a dizer que subjacente a um ideário de nação una e indivisa borbulham

conflitos sociais profundos no país, dentre os quais, e que fica bastante evidente no trecho acima, a falta de acesso à moradia digna e a falta de acesso à cidade, embora quem construa essas moradias sejam trabalhadores expropriados, conforme são alguns dos vários operários com quem Alice encontra em um alojamento durante suas andanças por Porto Alegre. Essa expropriação fica bem evidente nos detalhes do trecho, em que uma casa é construída com sobras, restos descartáveis e de modo improvisado, expondo, portanto, a indignidade a que significativa parcela da população está submetida.

Há que se notar também o amarelo presente na bandeira brasileira e em parte da alvenaria das construções, um amarelo mais claro na parede da varanda do segundo andar e um amarelo mais escuro nas paredes do boteco, além do amarelo, à esquerda da imagem, no segundo andar da construção, em que parece existir a simulação de um pequeno jardim. Talvez o recurso às diversas paletas do amarelo possa sugerir uma leitura segundo a qual a arquitetura mostrada na imagem – com construções (in)acabadas e comumente encontradas em periferias – embora componha oficialmente o país em sua dimensão de nação, simboliza a exclusão de muitos segmentos sociais.

Das construções à focalização do céu, destituído de cores “alegres”, contrapondo-se ao idílico céu azul de brigadeiro, surge um tom de amarelo cuja paleta lembra um amarelo⁸ “hepático”,

8 O jornalista e estudioso de semiótica e comunicação visual, Wilson Ferreira, em seus ensaios sobre semiótica e cinema, argumenta sobre a persistência do filtro amarelo na fotografia de muitos filmes hollywoodianos ambientados na América Latina e no México. Nas palavras do autor, esse filtro amarelo está a serviço de sustentar “um estereótipo visual para evocar uma sensação de calor, aridez ou um clima “exótico”. O amarelo, então, torna-se o **signo de um clima sujo, perigoso ou “fora da lei”**, contrastado aos tons mais neutros ou azulados, como são quase sempre representados os Estados Unidos e Europa. (Ferreira, 2025, s/p, **grifo acrescentado**). Não é o caso de aprofundar esta questão dados os limites deste artigo, mas vale aproveitar a arguta leitura sobre o tom amarelado proposta por Ferreira (2025), dado o foco deste artigo. Como já dito, em *Quarenta dias*, o embate enunciativo fulcral envolve a perspectiva da Boneca Barbie (estadunidense) e a narradora Alice (brasileira/latino-americana). A Boneca Barbie, lançada em 1959, pode ser lida como metáfora para o *American Way of Life*, encarnando a era dourada estadunidense no cinema e na economia, por exemplo, no pós Segunda Guerra Mundial. Já a Alice, narradora do romance, não vive e nem experiêcia uma realidade “dourada”, já que seus olhos voltam-se para

a mesma cor que costuma acometer um enfermo com icterícia, cuja pele e brancos dos olhos ficam amarelados em função do acúmulo de bilirrubina no sangue. Essa paleta da cor amarela, que se distancia de uma tonalidade mais aberta, vibrante, e que poderia ser associada à felicidade, à alegria e, ainda, à riqueza representada, por exemplo, pelo ouro, parece ter sido utilizada, a fim de querer sinalizar a vida difícil na periferia.

Essa vida periférica, dificultada por vários fatores, é mostrada, metaforicamente, de maneira enferma, indicando, ainda, a enfermidade do próprio corpo social, que se estrutura a partir da abundância de benesses para alguns poucos contrastada à abundância da miséria para milhões de cidadãos, à semelhança da miríade de personagens com os quais Alice se encontra em Porto Alegre. O trecho a seguir deixa esse contraste evidenciado:

E aqui estou vomitando nestas páginas **amareladas** os primeiros garranchos com que vou enchê-las até botar tudo pra fora e esconjurar toda essa gente que tomou conta de mim e grita e anda pra lá e pra cá e chora e xinga e gargalha e geme e mijá e sorri e caga e fede e canta e arenga e escarra e fala e fode e fala e vende e fala e sangra e se vende e sonha e morre e ressuscita sem parar (Rezende, 2014, ps. 13-14, **grifo acrescentado**).

O trecho, logo no início do romance, mostra bem a reflexão sobre a escrita feita pela narradora (e pela autora, claro). Uma reflexão que simula a busca da melhor forma de escrita para “caber” as histórias ouvidas por Alice em seu percurso por Porto Alegre. Vale também prestar atenção na aproximação entre o

a população “sobrante” de Porto Alegre, aquela que não cabe no metafórico olhar dourado da Boneca Barbie. Alice e vários outros personagens do romance estão muito mais próximos de outro amarelo, o icônico João Grilo, “um amarelo muito safado” (Suassuna, 2005, p. 57) que se vale da astúcia e muito bom humor para encarar a dura realidade de sua vida. Vale, por isso, este registro, em nota, dessa ampla teia interdiscursiva evocada pelo tom amarelo e suas gradações, certamente algo a ser mais bem explorado em outros estudos.

vômito e as páginas amareladas, destacados nos trechos, que evidenciam a imagem do descarte, de algo e/ou de alguém sem valor em sentido amplo. A própria sequência verbal encavalada no trecho, sem vírgulas, vem escrita à semelhança de um vômito, jorrando ações escatológicas, que metonimizam a multidão de pessoas sem valor mercadológico, uma massa amorfa reduzida à pura fisiologia.

Tal massa, no entanto, no contraponto da escrita proposta por Maria Valéria Rezende, alcançará status de sujeito no correr do romance, já que a narradora ilumina algumas histórias de vários personagens que compõem essa massa, seja na interação que teve com alguns personagens, seja, principalmente, no processo de escrita encenada por meio da qual ocorre o resgate dessas personagens, que são olhadas como seres humanos pela narradora.

Resgate esse ironicamente feito em folhas amareladas e na capa de um caderno no qual está desenhada a boneca Barbie. Irônico porque ao escrever nas folhas amareladas, Alice evidencia que tais folhas ainda têm valor e não são meramente descartáveis e, por isso, a escrita de Maria Valéria Rezende subverte a ideologia dominante em seus diversos braços: a ideologia da alta produtividade, da alta performance, da virilidade, da eterna juventude, da meritocracia, da ostentação dentre outras subversões que podem ser lidas no romance. Isso tudo, em conjunto, propõe outros ângulos para que se possa perceber criticamente a realidade social brasileira transposta em forma de romance a partir do recorte extratextual realizado por Maria Valéria Rezende.

4 Julgue um livro pela capa(?): algumas conclusões

As análises apresentadas nos permitem concluir que pelo menos dois caminhos interpretativos são possíveis de serem lidos nas capas analisadas. A primeira capa, de 2014, além de realçar a forte função do exercício da escrita como feição identitária da narradora do romance, parece apostar em uma concepção de literatura que prioriza seu aspecto formal/composicional, compreendida, em sentido amplo, como a arte da palavra, um exercício que se faz na intimidade e no burilar constante da palavra que será “engastada” no romance. Por isso mesmo pode-se associar tal concepção a uma representação do fazer literário nos moldes do Romantismo, visto que a escrita em *Quarenta dias* é encenada como um exercício único, o que, novamente, mostra-se na capa no traçado único e personalizado da letra, ao que tudo indica da narradora, contraposto às fontes padronizadas da escrita na máquina de escrever e/ou no computador.

Por outro lado, a capa de 2024, além de realçar a discussão sobre centro e periferia na urbanização de grandes metrópoles brasileiras, parece querer apostar em uma concepção de literatura mais empenhada, militante de causas sociais prementes na/da sociedade brasileira. Fica, assim, sugerido um enquadramento que opta por ler o romance pela chave de demandas sociais ainda (mais) urgentes na contemporaneidade, apontando e denunciando uma organização urbana desigual, sobretudo em grandes metrópoles, em que uma ampla camada social torna-se excluída das prometidas benesses do (neo)liberalismo em sua versão realizada na periferia do capitalismo. Não se aposta mais em focalizar as reflexões sobre o exercício da escrita que a narradora faz, conforme a ilustração da primeira capa.

O tom da denúncia social encarnado na capa da segunda edição parece se conectar melhor às demandas atuais de consumo ficcional literário por nichos especializados, visto que há um forte apelo, na produção/recepção literária contemporânea, por leituras ficcionais que se empenhem em fazer denúncias sociais, de variadas ordens, frequentemente focalizando mais o conteúdo a ser ficcionalizado do que as formas de mediação desse conteúdo. Em função disso, a capa com o chamariz da pobreza torna-se um atrativo, uma vez que o espaço retratado na capa facilmente pode ser associado às favelas/periferias brasileiras.

Esse nicho especializado encontra eco em um mercado acadêmico bastante aquecido e ávido por consumir temáticas ligadas à exclusão, especialmente as que se relacionem a pautas de gênero, raça e periferias. Em função disso, a nova capa parece fazer um duplo movimento: satisfazer a um possível leitor engajado por pautas sociais, ao mesmo tempo que também projeta esse tipo de leitor, seduzindo-o. Por isso, de um ponto de vista do *marketing*, essa capa tem maior possibilidade de captura e expansão de seu público leitor, dado esse recorte de mercado.

Como consequência dessa demanda, o intervalo de 10 anos separando uma edição de outra, leva-nos a crer que a troca do *design* de capas não apenas pode ser atribuída a uma nova leitura de *Quarenta dias*, mas também se volta para uma estratégia de *marketing*, divulgação e vendas. Ações inteligentemente realizadas pela editora detentora da publicação do romance, a fim de fisgar ainda mais seu leitor/consumidor “nichado”, expandindo, claro, esse nicho.

Finalmente, apesar das diferenças, conforme analisamos, algo aproxima essas capas: o amarelo e suas tonalidades variadas.

⁹ Significativos desse empenho são os romances contemporâneos *Torto arado*, de Itamar Vieira Junior e *O avesso da pele*, de Jefferson Tenório. Sucesso de venda e laureados com vários prêmios literários.

Ponto em comum que, não sem razão, aparece diversas vezes no romance, irradiando uma ampla gama de sentidos, positivos e/ou negativos, alguns dos quais destacamos nas análises. Lidas em seus pormenores, atentando-se às minúcias de sua composição e relacionando a ilustração da capa ao texto do romance, observamos como o projeto de *design* de uma capa revela muito sobre a leitura que o/a capista fez/faz da obra em questão.

Essa leitura, por sua vez, não é cândida e livremente pensada pelo capista, mas vem atrelada ao projeto editorial levado a cabo pela editora detentora do título a ser publicado e as pretensões mercadológicas de vendagem dos livros. Nesse sentido, portanto, as capas frequentemente são bem pensadas e planejadas, a fim de atingir seu público-alvo. Ao julgar um livro pela capa, portanto, o leitor parece estar tendo uma postura inteligente, já que a primeira impressão é a que fica. Fica para ser lida criticamente e/ou lida laudatoriamente/candidamente.

Referências

ARAÚJO, E. *A construção do livro: princípios de técnica e editoração* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et. al. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução de Maria da Glória Novake Maria Luísa Neri. 4. ed. – Campinas, S.P.: Pontes, 1995 (vol. I).

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães et.al. – revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. 2. ed. – Campinas, S.P.: Pontes, 1989 (vol. II).

CAVALLO, G; CHARTIER, R. Introducción. Tradução de María Barberán. In: CAVALLO, G; CHARTIER, R. (Orgs.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, 2001. p. 15-63.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

FERREIRA, Wilson. *‘Ainda estou aqui’ e a cordial luta de classes brasileira*. Cinegnose, 07 jan. 2025. Disponível em <https://cinegnose.blogspot.com/2025/01/ainda-estou-aqui-e-cordial-luta-de.html>. Acesso em: 21 mar. 2025.

LINHARES, V. L. *A escrita supurada de/em Quarenta dias*, de Maria Valéria Rezende. Tese de doutorado. 171fl. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais,

2021.

LINHARES, Vinícius Lourenço. Capa, orelhas e quarta capa como espaços enunciativos de promoção de obras literárias. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 20, n. 3, p. 517–532, set./dez. 2020. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/8372. Acesso em: 20 jan. 2025.

MARTINS, G. *O sol na cabeça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In OLIVEIRA, Ieda de. (ORG.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.

SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*. 35 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

THOMPSON, J. B. Introduction. In: THOMPSON, J. B. *Merchants of culture: The publishing business in the Twenty-First Century*. Cambridge: Polity, 2012, p. 13-23.

Marina, a Pretinha de Mário de Andrade

Rafael Ubirajara de Lima Campos*

RESUMO

Neste artigo, procuramos demonstrar como uma personagem secundária do romance *Amar*; *verbo intransitivo*, torna-se a protagonista de uma cena e de uma questão social fundamental na conformação das famílias brasileiras urbanas do século XX. Defendemos o argumento de que o procedimento estético adotado por Mário de Andrade para compor um dos episódios do romance lança luz sobre o problema do racismo que atravessa o enredo e o tom geral de todo o livro. Assim, ao analisarmos a composição da personagem Marina, na cena em que ela protagoniza, demonstramos como a forma de sua participação desnaturaliza a naturalização do racismo na obra.

Palavras-chave: Poesia; vanguarda; racismo

* Mestre em Literatura brasileira pela UFMG e Doutor em literaturas de língua portuguesa pela PUC – MG. Atua como professor de língua portuguesa no Colégio Santa Doroteia de Belo Horizonte, Orcid: 0000-0003-0387-8938

Marina, the little black girl by Mario de Andrade

ABSTRACT

In this article, we aim to demonstrate how a secondary character in the novel *Amar, verbo intransitivo* becomes the protagonist of a scene and of a fundamental social issue in the configuration of twentieth-century urban Brazilian families. We argue that the aesthetic procedure adopted by Mário de Andrade to compose one of the novel's episodes sheds light on the problem of racism that permeates both the plot and the general tone of the book. Thus, by analyzing the construction of the character Marina in the scene where she takes center stage, we show how the form of her participation denaturalizes the naturalization of racism within the work.

Keywords: Poetry; avant-garde; racism.

Recebido em: 24/04/2025 / Aceito em: 09/08/2025

Uma das especificidades da obra de Mário de Andrade, tanto na prosa quanto na poesia, é a sua capacidade de se manter em estado de diferença. Sua literatura faz a manutenção de uma estranheza constitutiva. Seja no que concerne aos seus pares de momento - do primeiro quartel do século XX - seja no que tange à sua influência ao longo de cem anos de existência literária, pode-se dizer que Mário de Andrade é um escritor singular. Parte disso se dá em virtude da aspereza característica de seus poemas e romances.

Caso tomemos como baliza o espírito de vanguarda que guiou os escritores do início do Modernismo brasileiro, ainda assim a obra de Mário de Andrade revela-se ímpar. Quer dizer, por mais que a tentativa da novidade e da singularidade fosse o diapasão pelo qual os escritores se afinassem, criando aquilo que Octavio Paz (2013) chamou de “tradição da ruptura”, a obra de Mário de Andrade é uma espécie de ruptura que não se imobiliza, não se constituindo facilmente como tradição. Disso resulta que a sua escrita particularíssima não desemboca no próprio trabalho formal das gerações procedentes. O mesmo, no entanto, não se dá com suas ideias, que se espalham em milhares de cartas, algumas dezenas de conferências e acabam assentando os pilares de todo um pensamento estético e histórico-literário.

Assim, o escritor que, sem dúvida, foi o grande influenciador dos escritores de sua geração - sobretudo em virtude de seu pendor pedagógico e de seu contínuo trabalho de missivista - é também aquele cujo estilo pouco ou nada se estendeu aos trabalhos de seus contemporâneos. Em outras palavras, as ideias e as concepções estéticas de Mário, sem dúvida, influenciaram inúmeros escritores e artistas, mas o mesmo não se pode dizer de sua *poiesis*, de sua forma de fazer arte, daquilo que está

impresso na fatura de suas obras. Talvez possamos dizer que hoje, no século XXI, tenham começado a surgir alguns poetas decididamente influenciados por sua poesia de música difícil.

Trata-se de uma literatura e de uma leitura ásperas. E ainda que esteja prenhe de lirismo e bom-humor, a obra de M. Andrade obriga ao choque. Nesse ponto, portanto, o escritor paulista alcançou a “desautomatização” da leitura e dos processos de fruição artísticos tão desejados pelas vanguardas do início do século XX. Seja em *Macunaíma*, em *Amar, verbo intransitivo* ou num *Losango caqui*, o que se colhe da leitura é um certo incômodo. Há algo ali que não se ajeita plenamente à significação e exige pausa, dicionário, pesquisa, análise e, finalmente, interpretação. Gilda de Mello e Souza, a respeito da criação poética de Mário de Andrade conclui que ele

[é] misterioso, intencionalmente oblíquo e portanto difícil. O pensamento sempre aflora camuflado através de símbolos, metáforas, substituições – expediente impenetrável para quem não possui um conhecimento mais profundo, tanto da realidade brasileira, como da biografia do autor. (Souza, 2005, p.31)

O comentário acima pode ser estendido também para o romance. Na obra *Amar, verbo intransitivo*, há um personagem criado por Mário para dar forma a uma estranheza estética. No entanto, além disso, essa personagem também formaliza uma questão social de fundo no Brasil. Em outras palavras, um expediente estético faz com que uma questão social “normalizada” seja lida como anormal em virtude da forma como esta surge no livro. Assim, o mecanismo formal mobilizado faz com que o que poderia ser tomado como um simples elemento de passagem no enredo, seja lido como espanto e ironia e tenha, assim, sua significação sensivelmente agudizada. O mecanismo,

nesse caso, é o modo como a personagem Marina participa do enredo. Ela é a única personagem negra no livro, e quem chama atenção para esse fato é próprio Mário de Andrade.

O problema da raça atravessa o romance do início ao fim e de formas diversas. Felisberto, por exemplo, casou-se com uma mulher que não era “puro-sangue”. O narrador enfatiza isso mais de uma vez. Note-se a ironia no suposto elogio que o narrador tece ao patriarca da família por este ter se casado com dona Laura: “E quem diria que Sousa Costa não era bom marido? era sim. Fora tão nu de preconceitos até casar sem por reparo nas ondas suspeitas dos cabelos da noiva” (Andrade, 1982, p. 55). Quer dizer, a matriarca tem a marca da miscigenação e casar-se com ela seria um gesto de bondade.¹

Além disso, sob a ótica de Fräulein, toda a sua experiência na casa dos Sousa Costa é um enfrentamento étnico. Para ela, todos ali seriam inferiores:

Mas esta última verdade Fräulein não fala aos alunos. Foi decreto lido a vez em que um trabalho de Reimer lhe passou pelas mãos: afirmava a inferioridade dos latinos. Legítima verdade, pois quem é Reimer? Reimer é um grande sábio alemão. Os portugueses fazem parte duma raça inferior. E então os brasileiros misturados? Também isso.

Fräulein não podia falar. Por adaptação. Só quando entre amigos de segredo, e alemães. Porém os índios, os negros quem negará sejam raças inferiores? (Andrade, 1982, p.62)

Quer dizer, o romance é atravessado por questões de raça, enfatizando-se nelas, por meio dos personagens Felisberto e Fräulein, certo desejo de eugenia; o que era, na época de escrita da obra, uma questão candente. Há mesmo um trecho em que o

¹ Para o aprofundamento da questão do negro na obra de Mário de Andrade, sugere-se a leitura da tese de doutorado defendida pela pesquisadora Angela Teodoro Grillo, cujo título é O losango negro de Mário de Andrade.

narrador dilui essas questões — e as rebaixa —, comentando a raça do personagem Carlos a partir da criação de gado:

Repare nesse menino que passa. É grandalhão, é. Mesmo pesado. Muitos afirmam que ele é magro... A culpa não é tanto das carnes, que são rijas e abundantes. Come bem. Dorme bem. Passa vida regalada. E é escandalosamente sadio, nem sequer a faringite crônica de oitocentos mil paulistanos. Mas então porque é magro? Já falei que não é magro, desraçado, apenas isso. O que sucede com as raças muito apuradas? A carne é bem cotada no Mercado, por ser muito mais macia. Pra conservar tais excelências a Inglaterra proíbe a intromissão do boi zebu nas marombas dela. Toda gente sabe também que o gado abatido lá na grande Argentina, que do polledangus albion sempre abunda, atinge tipo elevado na cotação dos importadores europeus. Ora no Brasil entrou o boi zebu. Entra o dunham também, e já pasta o curreleiro e principalmente o caracu. Porém inda não se apurou coisa que valha. Será falta de carne nestes membros possantes? Nem tanto, os ossos é que ainda não diminuíram. Delírios da seleção! fundam o Herd-Book Caracu. O muchirão vai progredindo e já orgulha bastante o Estado de São Paulo. Porém essas coisas não se fazem num dia, carece tempo, muito experiência. (Andrade, 1982, p.92)

No trecho, o narrador faz a passagem do comentário sobre Carlos para o comentário sobre bois sem que haja qualquer marcação de mudança. É como se a questão da raça e da melhoria desta fosse algo de concretamente biológico, tratando-se tão somente de acertar o tempero da mistura e, assim, ir apurando o boi e o homem. A Inglaterra seria o modelo, pois o país “proibiu” a “intromissão” do boi zebu. Carlos, apesar de sadio, não é um representante puro, vide os cabelos “suspeitos” de sua mãe. Toda essa atmosfera de preconceito é narrado com deboche e ironia, o que permite que o leitor perceba que o narrador constrói uma caricatura da família Sousa Costa, que é, por sua vez, uma

metonímia das famílias dos novos ricos paulistanos.

Já sublinhamos, em outro trabalho, como a escolha pela contratação de uma alemã é reveladora da perspectiva eugenista e racista de Felisberto, pois

Em uma família que busca esconder os traços que possam evidenciar mestiçagem (os cabelos ondulados de dona Laura, o bigode com brilhantina de Felisberto), a contratação de Fräulein como imagem de um primeiro amor filial servirá, também, como espécie de paradigma para a conjugação dos futuros amores de Carlos. Fräulein servirá, desse modo, a duas funções: preparar Carlos contra o mundo dos amores fáceis e fornecer-lhe uma sugestão, a do primeiro amor, que, nesse caso, terá cor, língua e cultura estrangeiras. (Campos, 2021, p. 67)

Além disso, do ponto de vista da arquitetura da obra, da morfologia de seus personagens, Fräulein e Tanaka são especialmente dotados, também, de certa qualidade metonímica. É por meio deles, da ênfase posta em suas linhagens, que o leitor será conduzido a discussões de fundo étnico e psicológico. Eles são “o criado japonês” e a “governanta alemã”. Nesse caso, o dispositivo empregado por Mário de Andrade é um misto, caricato, de comentário sociológico ressentido atravessado pelo ponto de vista dos próprios personagens, que disputam um lugar de primazia como criados em uma casa burguesa no Brasil.

Ambos são uma espécie de refugio de suas pátrias, não têm aquele ar natural dos agregados, dos *de família*, que tanto caracterizaram e ainda caracterizam a relação dos patrões com seus empregados domésticos no Brasil. São, como elemento estrangeiro, literalmente infamiliars, dotando as casas que os acolhem de um novo desenho social, próprio de um país que metaboliza com atraso e de forma *sui generis* as demandas de um modelo social e econômico liberal.

E é nesse contexto e nesse plano discursivo que surgirá a personagem Marina. Em mais de um sentido, ela acrescenta uma demão de aspereza ao romance de Mário. Do ponto de vista estritamente narratológico, que concerne à estruturação do enredo e ao ritmo de narração da obra, o surgimento de Marina parece algo defeituoso. A personagem não foi apresentada previamente, como também não retornará em página ou cena alguma. Ela surge rascante no entrecho e cumpre, ao que parece, uma função estranhamente importante.

E essa aparição da personagem, claro, será sentida pelo leitor, seja de forma apaziguada e conciliatória, vendo-a como um personagem secundário, que foi criado apenas para cumprir certo pacto de verossimilhança; ou, pelo contrário, vendo nisso certo aceno de intencionalidade, como se em plena via do discurso narrativo surgisse a pedra no caminho ou a lombada não vista, obrigando o leitor a dar por sua presença, analisá-la e interpretá-la. E, pela função que Marina cumpre no romance, a de criar um nó narrativo ou uma tensão, fica claro que o leitor não deveria lê-la como somente um personagem secundário.

Mário de Andrade concebia a literatura como um instrumento de ler a realidade. Trata-se de um escritor engajado e empenhado em fazer de sua obra uma leitura do Brasil. É uma obra, portanto, que, para ser entendida, pede ao leitor que mesure a relação ente os enunciados, as palavras no papel, e o que elas propõem a respeito do universo de significados que instauram. E esses significados remontam a um lastro amparado na realidade propriamente dita. O crítico João Luis Lafetá, ao comentar a poética de Mário de Andrade, enfatiza que, para o autor der Macunaíma

O artista não deve alienar-se nem de si mesmo, nem de seu artesanato, nem da história. A postura ética, de participação, é transportada para dentro da postura estética, e a “técnica” é vista como um esforço de desalienação, que implica em constante e insatisfeita procura. (Lafetá, 2000, p.213)

Nesse sentido, Mário de Andrade, ao escrever *Amar, verbo intransitivo*, põe em cena a vida privada de uma família de ricos paulistas, mas fazendo uso de um instrumental estético bastante acumulado. Isso quer dizer que o escritor, nem de longe, espera que seu livro seja tomado por uma obra que emula a realidade retratada. Ele opta pela refração. Do título, passando pelo subtítulo, pela escolha de um narrador machadiano caricaturado e desaguando no enfrentamento de problemas vernaculares (que o interessavam muito!), Mário entrega ao leitor um livro que pensa a realidade a partir da literatura, entendida por ele como uma forma de arte que tem o “direito à pesquisa estética” (Andrade, Mário de. 1974, p.234) Nesse caso, a refração a que aludimos é até muito explícita, pois entre as palavras-discurso e o que elas nomeiam, Mário antepõe autoria e estilo, num “esforço de desalienação” bastante evidente.

Assim como o *Macunaíma*, *Amar, verbo intransitivo* propõe uma interpretação do Brasil. Mas, nesse caso, a opção não é por um viés lendário ou mítico, mas sim pelo ângulo dos costumes. Os Sousa Costa são mostrados de dentro de sua propriedade, focalizando-se seus segredos e suas mentiras de conveniência. Nesse romance de alcova, a “sintaxe das personagens”² está a serviço de enunciados e de discursos cujo objeto é a família, e é este o núcleo social que põe em relevo o sentido de cada um.

Essa eleição da família como o centro de interesse da obra

² A expressão é de Roland Barthes, extraída do artigo “Introdução à análise estrutural da narrativa”.

a filia a uma série de romances modernos brasileiros, fazendo com que a tração crítica de *Amar, verbo intransitivo* trabalhe ainda mais acentuadamente, já que o livro comporá um diálogo com ficções alencarianas e machadianas, por exemplo. De um lado, tem-se a opção ,por um enredo parodicamente romântico, centrado num fato de exceção —a contratação de uma governanta-prostituta —; doutro lado, o narrador que vocaliza a história tem a carnadura dos narradores de Machado de Assis após o *Brás-Cubas*, e faz questão de deixar clara essa sua filiação:

Não vejo razão pra me chamarem vaidoso se imagino que o meu livro tem neste momento cinqüenta leitores. Comigo 51. Ninguém duvide: esse um que lê com mais compreensão e entusiasmo um escrito é autor dele. Quem cria, vê sempre uma Lindóia na criatura, embora as índias sejam pançudas e ramelentas. Volto a afirmar que o meu livro tem 50 leitores. Comigo 51. Não é muito não. Cinqüenta exemplares distribuí com dedicatórias gentilíssimas. Ora dentre cinqüenta presenteados, não tem exagero algum supor que ao menos 5 hão de ler o livro. Cinco leitores. Tenho, salvo omissão, 45 inimigos. Esses lerão meu livro, juro. E a lotação do bonde se completa. Pois toquemos para avenida Higienópolis! (Andrade, 1982, p.57)

O livro não é o que se chama “romance de tese”, mas pode-se dizer que ele tem uma e a desenvolve por meio da ironia, do deboche e da irreverência. O idílio escrito por Mário de Andrade poderia ser sintetizado pela seguinte predicação: a família burguesa do Brasil moderno é o ornitorrinco de que nos fala o sociólogo Chico de Oliveira. Ela é, no livro, uma instituição do contrato e do livre comércio (Fräulein e Tanaka) ao mesmo tempo em que admite, sem a liberalidade de um contrato, o trabalho semi-escravo da personagem Marina.

Mas o que de fato causa espanto é que, num livro cheio de

estranhezas, a aparição de Marina não pode ser enumerada como apenas mais uma; justamente porque o expediente estético, nesse caso, traz consigo a formalização de uma questão social bem brasileira. Os desvios sintáticos de Mário, seu narrador intrometido e indecoroso, assim como a estilização e a paródia praticadas em alguns trechos não carregam consigo a questão social que Marina, ela sim, enforma.

A personagem é apresentada no enredo como se a todo tempo existisse, como se o leitor a conhecesse e sua presença fosse algo previsível:

Laurita, venha cá. Você também, Aldinha. Olhem: mamãe vai fazer uma visita com papai, demora um pouco. Por isso vocês vão com Marina passar o dia na casa de Baby e do René, ouviram? Se ficarem bem quietinhas mamãe traz um presente da cidade pra vocês. (Andrade, 1982, p.117)

Até aí Marina é apenas um nome, parece mesmo uma espécie de dama de companhia extraída dos séculos da colonização. Manuel Bandeira a chamaria de açaфata. Marina é, até então, personagem sem qualquer carnadura ou psicologia, que irá acompanhar Laurita e Aldinha à casa de amigos da família. Seria assim se ela não surgisse três páginas adiante em uma das poucas cenas de tensão no livro.³ É preciso observar panorâmica e estruturalmente este fato: o livro tem pouquíssimos personagens, todos eles moradores da casa dos Sousa Costa, e a uma personagem secundária outorga-se a função de tensionar a narrativa.

³ A pesquisadora Priscila Figueiredo, em livro denso e bastante crítico à obra *Amar, verbo intransitivo*, sublinha que a cena protagonizada por Marina seria a mais bem-feita de todo o livro: “A cena toda parece um poema pau-brasil (...) o paternalismo acaba por suspender as exigências da subjetividade: nesse episódio cheio de ginga, que talvez seja o mais bem-escrito do livro”. (Figueiredo, Priscila de. 2001, p.60)

E ela, na cena em questão, deixa de ser uma onomástica e passa a figurar como “Marina, a pretinha”, ganhando, pelo aposto, uma função social que agora também é um posicionamento crítico: “O automóvel foi levar as crianças e Marina, a pretinha. Três quartos de hora depois a bandeira partia. Porém até que os verdes vençam as derradeiras audácias do urbanismo, temos tempo farto pra umas considerações” (Andrade, 1982, p.117-118)

A nova nomeação da personagem evidencia, no texto, a questão social que orbita a família de Felisberto e a própria configuração da família brasileira após a abolição. Tanaka e Fräulein são os imigrantes que vieram fazer a vida no país que queria se modernizar; são, assim, uma brisa de modernização. Já Marina é o recalque, o elemento perturbador. Tratada, no plano da narrativa, como ancilar, como alguém que ocupa uma função de apoio apenas se necessário (pois precisava-se de alguém para cuidar das crianças em um passeio); no plano da interpretação a sua presença é fundamental para que se leia mais uma camada de ironia existente no livro. Na casa dos Sousa Costa, tudo o que existe parece ser um desejo de superar o Brasil pré-moderno, das oligarquias e dos coronéis. Os filhos têm aula de piano, fazem o catecismo (ensinado a eles por uma “parenta pobre”), estudam língua estrangeira e se preparam para ganhar o mundo. No entanto, Marina servirá para lembrá-los de que a manutenção dessa aparência de modernidade é composta de elementos contrastantes.

Ao se ler a cena em que Marina é protagonista, é exposta uma questão familiar, doméstica, e outra social. Leiamos a cena em sua inteireza:

— Barra Mansa! Mamãe... como que era a outra Barra que eu falei! — Que barra, minha filha? Dona Laura não podia de calor. Abrira mais um botão da blusa, só mais um, mas o trem sacolejava tanto, agora é que as fazendas não paravam, despencando prós lados. Fräulein estava despeitadíssima, com aquele rego de dois seios imensos bem no nariz dela. Laurita, gritando pra se ouvir naquele estardalhaço de ferragens: — Ara, aquela estação! eu falei que era Barra não sei do quê!... Houve uma rápida inquietação na família, ficaram dolorosamente envergonhados. E com efeito alguns passageiros sorriram, era visível que sabiam que Barra era. Mas ninguém na família se lembrava mais, não tinham prestado atenção. Só a pretinha, que escutava tudo, devorava tudo, decorava tudo. De repente deu o riso esganiçado, botou a mão na boca assustada e gritou sem querer: — Ih... Barra do Pirá! — Como que é, Marina! Todos a olhavam agora. Isso Marina caiu numa gargalhada de “ih-ihs” histéricos, que não parava mais. — Diga, Marina! não seja boba! Mas a pretinha não podia mais de vergonha, se ria, se ria, contorcia-se toda, botando agora as duas mãos espalmadas na frente da cara. Sousa Costa estava indignado. Foi preciso dona Laura entrar com toda a autoridade dela: — Marina, que é isso! Diga o nome pra Laurita! A pretinha abaixou as mãos, ficou muito séria, estarrecida mesmo, com os olhos brancos, esbugalhados, tomando a cara toda. Falou devagar, estatelada, num sério de quem ia morrer: — Barra do Pirá? Como que interrogava, assombrada de saber. Todos sossegaram e Laurita voltou a olhar a paisagem, enquanto duas lágrimas grossas rolavam pela cara da pretinha. (Andrade, 1982, p. 128)

Olhando-se para a forma como os Sousa Costa reagem à ignorância de Laurita e ao saber de Marina, espraia-se não só o preconceito, como também a delicadeza e a fragilidade da vaidade burguesa. De início, Felisberto e dona Laura sentem-se “dolorosamente envergonhados” em função de algo mínimo, do esquecimento do nome de uma das estações. O narrador salienta que houve, por parte de outros passageiros, certo sentimento de

vitória em relação a esse esquecimento da família. O primeiro choque, assim, vem do próprio entorno, dos personagens que sequer têm nome, mas que representam a comunidade que ali se apresenta para julgar a “performance” dos Sousa Costa naquela viagem. O segundo choque, porém, é de alta voltagem e leva o patriarca Felisberto a ficar “indignado”.

Repare-se que o que lhe causa indignação, objetivamente, é o fato de Marina não responder à sua pergunta. Ele quer ouvir dela o nome da estação por todos esquecido, no entanto ela tem um acesso de riso e não consegue, imediatamente, responder-lhe. Nesse momento, sua indignação é a do patriarca ferido por duas setas, a da desobediência e a da humilhação. A personagem que não lhe obedece é a pretinha, um avatar da senzala, alguém que deve obediência. A esse respeito, há mesmo a ênfase posta na interferência de dona Laura, que precisou entrar com “toda a sua autoridade”. E de onde viria essa autoridade senão do costume de mando? Mas, nesse caso, a pretinha aprendeu a ler. Mais do que isso, ela lê, preserva a informação e a transforma num saber socialmente compartilhado, causando em si mesma a emergência do riso e do choro.

No entanto, podemos ler que o “assombro” de Marina é o de ser, de repente, protagonista: sobre ela estão todos os olhos, inclusive os do narrador, que carregam consigo os do leitor. E é nesse breve momento de protagonismo do personagem secundário – esse o expediente estético radical - que uma questão social ganha relevo.

A voz de Marina, sua participação na cena e no conjunto da narrativa, permite que melhor se note a fragilidade que está na base dos Sousa Costa. Aparentemente o que houve foi muito barulho por nada; afinal, Felisberto e Dona Laura apenas

representam um tipo social bastante disponível ao chiquete. No entanto, a criação de uma personagem incidental que só existe para dar contorno a esse conflito, um dos conflitos centrais do livro, demonstra que a questão não deve ser tomada como apenas de passagem; pelo contrário, ela é literalmente a questão que coloca em estado periclitante a fortaleza daquela nova família de ricos brasileiros.

Note-se, por fim, que toda a viagem de trem foi narrada num tom de realismo grotesco, focalizando-se o que haveria de baixo nos personagens: é o suor, a roupa mal abotoada, os seios fartos de Dona Laura e a estranha vergonha e falta de jeito para se fazer um lanche. Assim, o desejo de riso do narrador fica explicitado por meio daquilo que decidiu iluminar na cena. Mas, contraposto a esse tom de rebaixamento grotesco, ao focalizar a personagem Marina, o narrador opta pela seriedade e pela compassividade, sublinhando as “lágrimas grossas” que “rolam” por seu rosto. E dessa maneira o expediente formal, nesse caso estilístico, continua a atuar para pôr em alto relevo a importância da cena que a personagem incidental protagoniza. O narrador conduz o leitor para perto de Marina, enquanto o afasta, pelo riso e pela ironia, da família Sousa Costa.

Essa espécie de astúcia narrativa, de fazer com que o irrelevante seja relevante — certamente aprendida de Machado de Assis — ganha, no episódio em questão, um valor de constatação histórica e posicionamento crítico-social. E é a forma como isso foi feito, avesso à literatura panfletária, que torna a cena densa de significação. Num idílio em que nada acontece, em que tudo segue a ordem do que foi combinado, em que até o que seria a primeira transa do personagem Carlos foi garantida pelo dinheiro do pai, ou seja, numa obra em que o

aspecto de encenação domina os acontecimentos, há apenas uma cena em que algo imprevisto ocorre. E esse acontecimento, que seria banal não fosse a forma como o escritor decidiu sublinhá-lo, foi protagonizado por uma personagem nomeada como “a pretinha”. Ela, personificação da senzala, irrompe como uma verdade que não poderia ser dita em meio ao teatro dos Sousa Costa. Mas não pelo que ela diz, “Barra do Pirai”, que não é nada, mas sim pela forma como foi composta sua entrada e saída no romance. O seu surgimento e desaparecimento, em apenas duas páginas, reverbera no romance inteiro, permitindo que o leitor redimensione os personagens quanto à função social que cumprem na narrativa.

Referências

ANDRADE, Mário de. *Amar, verbo intransitivo*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1982.

ANDRADE, Mário de. *Aspectos da literatura brasileira*. São Paulo, Martins; 1974.

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural das narrativas. In: BARTHES, Roland et al. *Análise estrutural da narrativa*. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis: Vozes, 1971. p. 11-63.

CAMPOS, Rafael Ubirajara de Lima. *Modulações da mimesis: Mário de Andrade e Machado de Assis / Rafael Ubirajara de Lima Campos*. Belo Horizonte, 2021. 125 f

FIGUEIREDO, Priscila. *Em busca do inespecífico*. São Paulo: Nankin, 2001.

GRILLO, Angela Teodoro. *O losango negro na poesia de Mário de Andrade*. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015. 239 f.

LAFETÁ, João Luís. *1930: a crítica e o modernismo*. São Paulo: Duas cidades/Ed. 34, 2000.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista / O ornitorrinco*. Prefácio de Roberto Schwarz. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

PAZ, Octavio. A tradição da ruptura. In: PAZ, Octavio. *Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda*. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 15–34.

SOUZA, Gilda de Mello. “A poesia de Mário de Andrade”. In: *A ideia e o figurado*. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2005, p.31)

Mário de Andrade e Minas Gerais: O Modernismo nos ‘descaminhos’ do ouro

Rosângela Francischini*

Isaías Gabriel Franco**

Resumo

As quatro viagens de Mário de Andrade para Minas Gerais – pelas cidades históricas e por Belo Horizonte – foram motivadas por fatores diferenciados; a primeira, por demandas de sua condição de católico praticante; a segunda, pela busca de um passado artístico do Brasil; a terceira, com o intuito de proferir palestras a convite de estudantes da Universidade de Minas e, por fim; em 1944, para visitar amigos, incluindo Henriqueta Lisboa, e para visitar o túmulo de João Alphonsus, filho do poeta Alphonsus de Guimaraens, a quem Mário visitara na viagem de 1919. Nosso objetivo, com este artigo, é trazer ao diálogo os escritos de Mário de Andrade relacionados e posteriores às duas primeiras dessas viagens, a de 1919 e a de 1924. Foram identificados: os 4 artigos *Arte Religiosa no Brasil*, publicados na Revista do Brasil (1920); o Poema *Noturno de Belo Horizonte* (1927); as *Crônicas de Malazarte VIII* (1924); os artigos *Aleijadinho* (1928) e *Aleijadinho e sua posição nacional* (1935). O cotejamento destas fontes é mostrar o papel de Minas Gerais dentro da obra de Mário de Andrade e da consolidação de um imaginário nacional brasileiro.

Palavras-chave: Mário de Andrade; Caravana Modernista; Aleijadinho; barroco mineiro; arte religiosa.

* Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora titular aposentada do Depto. de Psicologia da UFRN. Doutora em Linguística e atualmente, pós-doutoranda no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB/USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7610-0794>

** Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Especialista em música e interdisciplinaridade e Mestre em História. Aluno do curso de pós-graduação (doutorado) em História. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9856-0203>

Mário de Andrade and Minas Gerais: Modernism in the 'detours' of gold

Abstract

Mário de Andrade's four trips to Minas Gerais - through historic cities and Belo Horizonte - were motivated by different factors. The first, owing to the demands of his status as a practicing Catholic; the second, in search of Brazil's artistic past; the third, to give lectures at the invitation of students from the University of Minas and, finally, in 1944, to see friends, including Henriqueta Lisboa, and to visit the tomb of João Alphonsus, the poet Alphonsus de Guimaraens's son, whom Mário had visited on the 1919 trip. Our objective, with this article, is to bring into dialogue the writings of Mário de Andrade related to and after the first two of these trips, those of 1919 and that of 1924. The following were identified: the four articles *Arte Religiosa no Brasil*, published in *Revista do Brasil* (1920); the poem *Noturno de Belo Horizonte* (1927); *the Chronicles of Malazarte VIII* (1924); the articles *Aleijadinho* (1928) and *Aleijadinho and his national position* (1935). The comparison of these sources showed the role of Minas Gerais within the work of Mário de Andrade and the consolidation of a Brazilian national imaginary.

Keywords: Mário de Andrade; Modernist Caravan; Aleijadinho; mineiro baroque; religious art.

Recebido em: 23/07/2024 / Aceito em: 20/09/2025

Apresentação

Minas Gerais ocupa um papel preponderante na temática e na obra de vários intelectuais, escritores e artistas do período modernista em suas diferentes ‘gerações’. Apenas como exemplificação, poderíamos citar, dentre outros, Carlos Drummond de Andrade, Pedro Nava, Emílio Moura, Cyro dos Anjos, João Alphonsus, Agenor Barbosa, Zina Aita, esses dois últimos, presentes na Semana de Arte Moderna, em 1922. Tal preponderância expressa-se de várias maneiras: como cenário de uma produção rica e extensa, como matéria de artigos, em poesias, em viagens. Esse é o caso, por exemplo, de Mário de Andrade (1893-1945), musicólogo, poeta e crítico paulista que de inúmeras formas (quatro viagens¹, numerosos artigos e poemas), dedicou à Minas Gerais uma parte significativa e central de sua obra.

Com este artigo, buscamos mostrar algumas facetas desta centralidade dada por Mário à Minas Gerais. Para isto, começaremos abordando duas das viagens feitas por ele (em 1919 e 1924), analisando os aspectos principais apontados em artigos e poema por ele escritos. Esses escritos retratam as impressões e a grandeza das manifestações artísticas, captadas pelo olhar do ensaísta, poeta e crítico de artes, tendo a temática da religiosidade como um destaque principal. Em seguida, analisaremos o poema *Noturno de Belo Horizonte*, também compreendido por nós como uma viagem simbólica às Minas,

¹ Além das viagens a serem aqui contempladas, a de 1919 e a de 1924, Mário de Andrade esteve em Minas Gerais em novembro de 1939, à convite do DCE da Universidade de Minas Gerais, onde proferiu as conferências “*O Sequestro da Dona Ausente*” e “*Música de Feitiçaria no Brasil*”. A última viagem empreendida por Mário foi em 1944, para visitar a “querida Henriqueta”, rever velhos amigos e visitar o túmulo de João Alphonsus, filho do poeta Alphonsus de Guimaraens, a quem Mário visitou na viagem de 1919. É importante esclarecer que esta viagem de Mário a Belo Horizonte, em 1944, não tem a ver com a Exposição de Arte Moderna, na Pampulha, em Belo Horizonte, conhecida como “Semanainha”, da qual Mário não participou. A palestra de abertura, nessa exposição, foi feita por Oswald de Andrade.

onde temporalidades distintas e imaginários também variados são acionados em nome da criação poética.

A primeira viagem

Em julho de 1919 Mário de Andrade faz uma viagem a Minas Gerais, com destino às cidades históricas, e no dia 10 desse mês, visita o poeta simbolista Alphonsus de Guimaraens, em Mariana. O registro desta visita é marcado por deslumbramentos recíprocos, registrados em carta de Alphonsus para seu filho (Bueno, 2002) e em artigo de Mário. Acrescente-se, ainda, seu registro em Poesia posterior, de Drummond². A reverência de Mário de Andrade ao poeta foi expressa em forma do artigo “Alphonsus”, ainda em 1919 (Andrade, 1974a). Eis, em um pequeno segmento, como Mário de Andrade se expressa:

Em Mariana, a Católica, fui encontrá-lo na escuridade da sua casa de trabalho, sozinho e grande. Escrínio mais profundo que a episcopal cidade não encontrara a sua alma de místico para se guardar. Refugiou lá do ‘estéril turbilhão da rua’ para melhor abrir a flor de sua inspiração no jardim fantástico dos sonhos e dos ideais impossíveis. (Andrade, 1974a, p. 69).

A diferença de gerações entre Alphonsus e Mário não impediu que este último, modernista em formação, proclamasse sua admiração e as lições que do Simbolista aprendeu. A religiosidade cristã, tema presente na poesia de Guimaraens³,

² “A visita”, escrito na década de 1970, narra o encontro entre os dois poetas, com recurso a versos de ambos, em diálogo. Este poema foi escrito por Drummond, a partir de uma promessa que fez a José Mindlin, para publicação inédita e limitada, em 1977, com fotografias de Maureen Bisilliat. Para maiores detalhes, consultar: <https://ims.com.br/2018/10/04/fotografia-e-literatura-nos-livros-de-maureen-bisilliat-a-visita/>.

³ Os poemas *Septenário das dores de Nossa Senhora, Dona Mística e Câmara ardente*, os três, de 1899; *Kiriale*, de 1902; e *Pauvre lyre*, de 1921; e as recorrentes presenças de temas como o misticismo e a morte, são exemplos dessa religiosidade. (Guimaraens, 1960).

pode ser um dos aspectos que tenham aproximado Mário de Andrade de sua poesia, praticante católico que foi. Segundo Silviano Santiago:

A imersão de Mário de Andrade em concepção diferente de religiosidade não percorre caminho linear, tampouco tem o destino final assegurado pela peregrinação realizada à cidade de Mariana. Por isso, generalizo, afirmando que o revezamento nos temas não deve ser avaliado em termos de evolução linear e temporal. Mário não se abandona uma concepção de religião e se adere a outra e diferente a não ser em *deslocamento* pelo espaço. Nova viagem se impõe, que cogita diferente destino. Se o destino for o mesmo (nesse caso, Minas Gerais), os olhos enxergam de modo diferente (Santiago, 2021, s/p).

Para além da religiosidade, está a consciência do valor histórico que os bens culturais guardam e a observação, *in loco*, do abandono e descaso com que são tratados, aspectos estes refletidos na sensibilidade de Mário e expressos por meio de seus textos. Vários artigos foram publicados sobre a Arte Religiosa, posteriores a esta viagem, sobre os quais elegemos os aspectos que seguem.

Um deles é a conferência intitulada *A arte religiosa no Brasil*⁴, pronunciada na Congregação da L. C. de Santa Efigênia – sobre Triunfo Eucarístico de 1733⁵. Consideradas as principais cerimônias e festas ocorridas em Mariana, durante o auge do Ciclo do Ouro, o Triunfo Eucarístico e o Áureo Trono Episcopal, de 1749, foram realizados para comemorar a criação de um Bispado próprio naquela Vila, para receber o Bispo recém-

4 Sob este título, foram publicados quatro artigos na Revista do Brasil; nº 49 – *A arte religiosa no Brasil - Triunfo Eucharístico de 1733*; nº 50 – *A arte religiosa no Brasil (conclusão)*; nº 52 – *A arte religiosa no Rio*; nº 54 – *Arte religiosa no Brasil – em Minas Gerais*.

5 O documento *Áureo Throno Episcopal* está disponível, na íntegra, em <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=148655>

chegado de viagem do Maranhão e festejar sua posse no novo Bispado. Na folha de rosto do livro que relata esses eventos, lê-se: “Notícia breve da Criação do novo Bispado Marianense, da sua felicíssima posse e pomposa entrada do seu meritíssimo primeiro Bispo, e da jornada que fez do Maranhão, o Excelentíssimo, e Reverendíssimo Senhor Fr. Manoel da Cruz.” Toda opulência e suntuosidade dessas festas são narradas por vários historiadores e, nesta Conferência, por Mário de Andrade. (Andrade, 1920).

O artigo inicia-se com uma descrição minuciosa das cerimônias do traslado do Santíssimo Sacramento então na Capela da Senhora do Rosário, para a nova Matriz, de Nossa Senhora do Pilar, padroeira dessa igreja. Como professor de música, Mário observa que do interior da Capela da Senhora do Rosário, “saíam, de mistura com as rafadas de incenso e luz os sons da música a dois coros, de grato ouvir.” (Andrade, 1920, 6)

Segundo ele, no percurso da solenidade/procissão podiam ser vistos: danças militares de cristãos e turcos, carros alegóricos com músicos (cantores e instrumentistas), danças praticadas pelos romeiros, danças de outros músicos vestidos de ouro e prata, homens montados em cavalos, em número de quatro, representando os quatro ventos: norte, sul, leste e oeste, por sua vez, representado, cada vento, com uma cor específica.

Mário de Andrade também descreve a ostentação contida nas vestes e demais objetos sacros que seguiam a procissão, alguns carregados pela “criadagem”. Também eram representados, na procissão, os sete planetas. Por fim, “vinha a última figura, vestida à trágica, da procissão. Representava a matriz nova e trazia um escudo em que se pintara, sobre campo de ouro, o templo e o latinório ‘*Hoec est domus Domini feriniter edificata*’” (ibidem, p. 7). Na sequência, apresentavam-se as Irmandades,

várias, “precedidas por um gaiteiro que, diz-nos o cronista que, “por singular fábrica do instrumento e boa agilidade da arte fazia uma agradável consonância”. (ibidem, p. 8). “Desmanchava então a monotonia das associações farto número de camaristas e moradores notáveis da vila, conduzindo, num carro, o padroeiro da câmara, S. Sebastião. Seguindo-se às autoridades, têm-se novamente outras Irmandades e seus andores, a nobreza ‘militar e literária’ de Minas Gerais. A procissão era encerrada com a tropa de soldados, a “Companhia de Dragões do Sr. D. João V, monarca nobilíssimo desta Ofir.” (ibidem, p. 9).

A sequência do texto mostra-nos, como subtítulo, *A pompa nas festividades religiosas*, tão minuciosamente descrita no texto, anteriormente, e que não nos foi possível abordá-la aqui. O luxo expresso nas indumentárias, nos altares etc. atingiu, na Igreja Católica, “excesso condenável”, segundo Mário de Andrade. No entanto, ele observa que não há controvérsias entre as pessoas a respeito dessa ostentação toda e de que ela é necessária nas celebrações das festividades religiosas. Na Bahia, em Recife, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais,

as comemorações religiosas tiveram uma gala hoje apenas pressentida. O que foi a nossa procissão eucarística, de tão comovida lembrança para os paulistanos, senão uma esqualida saudade junto do Triunfo Eucarístico de 1733? Partiram-se esses tempos bons de solenidade e fulgor dos festivais! A religião entristeceu-se, como já se entristecera a arte cristã, após a Contrarreforma, criando os tipos das Virgens doloridas, dos Cristos em convulsão, das Madalenas penitentes – arte aterrorizante e fúnebre que a estesia apologética do século 4º, o apogeu do gótico e a arte amabilíssima do início da Renascença desconheceu.

Relaxou-se o culto externo, dispersaram-se as tradições – últimos ecos de um castigo dos céus para as demasias dos católicos dessas famigeradas épocas do nosso passado. (Andrade, 1920, p.10-11).

No segundo artigo da série, *A arte religiosa no Brasil (conclusão)*, Mário aponta que, com o domínio e influência portugueses, emerge o Barroco, período em que as igrejas “tomaram uma feição fortemente acentuada, donde muito bem se poderia originar um estilo nacional” (Andrade, 1920a, p. 98). E ainda: “os tipos portugueses trazidos para a nossa terra, ainda pobre e sem facilidades de operários e material, simplificaram-se”. (Andrade, 1920a, p. 98). Três centros principais exemplificam o desenvolvimento da arquitetura religiosa no Brasil Colônia: Bahia e Pernambuco (Mário coloca-os juntos); Rio de Janeiro⁶ e Minas Gerais. Desses centros, Minas nos interessa mais diretamente; portanto, nossa atenção se volta para ele. “Em Minas, vamos deparar com a suprema glorificação da linha curva, o estilo mais característico, duma originalidade excelente.” (ibidem, p. 98-99).

Porém, um artigo ainda mais revelador é *A arte Religiosa no Brasil – Em Minas Gerais*. O artigo inicia descrevendo a ação dos Bandeirantes, as descobertas das riquezas minerais nas regiões de Vila Rica (atual Ouro Preto), Mariana e São João del Rei, e o declínio da exploração dos minerais e suas consequências, nessa região. Mas é mais adiante que Mario faria uma observação notória, falando da importância da arquitetura colonial mineira, comparando-a com outros estilos, para ele menos nacionais’:

⁶ Sobre a Arte religiosa no Rio de Janeiro, remetemos o leitor para o 3º. artigo de Mário de Andrade, desta “série”, *Revista do Brasil*, n. 52, abril, 1920.

Entramos depois numa fase em que se constroem os mais formosos templos do Brasil. Não vos assusteis com a ousadia desta afirmativa, vós que vedes a nossa Paulicéa recobrir-se de matrizes novas, infelizmente feitas com tanta rapidez! Estas poderão ser boas matrizes, poderão mesmo ser belas, mas — **insisto** — **não são brasileiras**. (grifo nosso) A própria Minas, aliás, já rechaça as suas tradições! Nesse encantado reino do silêncio que é Belo Horizonte a matriz será gótica e a atual igreja de que se servem os cidadãos não vos poderei dizer o que é, porque resume todos os estilos. Orgulha-se com a pedanteria de ser uma enciclopédia...(Andrade, 1920d, p. 105).

Isso mostra a valorização do passado colonial mineiro e mais do que isso, a criação de um referencial estético que a partir dali iria ser referido como um dos mais importantes e mais propriamente ‘brasileiros’ do que outros, em termos artísticos arquitetônicos.

A presença de Aleijadinho já é notória, nesta viagem; sua singularidade e importância ímpares são reconhecidas por Mário de Andrade. Na viagem de 1924, a ser abordada em momento posterior deste trabalho, a atenção de Mário para com as obras desse arquiteto, escultor, redobra. Em *O Aleijadinho e sua posição nacional*, publicado em 1935⁷, nosso ensaísta dedica-se à sua genialidade. A seu respeito, ainda em 1920, assim Mário se pronuncia:

⁷ Em várias fontes consultadas (artigos, jornais etc.), consta que este artigo é de 1928. Porém, não localizamos qualquer publicação do mesmo nesta data. Na *Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 3, de 1939, há um artigo de Judite Martins – *Apointamentos pra a Bibliografia de Antônio Francisco Lisboa* – em que a autora cita uma publicação no *Diário Mercantil*, São Paulo, de 12 de novembro de 1927, de Mário de Andrade, intitulada *O Aleijadinho*. No mesmo artigo, cita ainda, de Mário de Andrade, o artigo *Aleijadinho. Posição Histórica*, publicado em 1929, em um n° especial Minas Gerais, do periódico *O Jornal* (RJ) e um outro artigo - *Em louvor do Aleijadinho*, publicado em 09 de outubro de 1937, em *O Cruzeiro*. A publicação a qual recorremos é de 30 de maio de 1930, publicada em *Diário Nacional*, com o título *Aleijadinho*. Esta versão está publicada em *Taxi e Crônicas do Diário Nacional* (Andrade, 2005). Foi ampliada em *O Aleijadinho e sua posição nacional*, publicada em *O Aleijadinho e Álvares de Azevedo*, com 1ª. edição em 1935 (Andrade, 1935), e em edição idêntica em *Aspectos das Artes Plásticas no Brasil*. (Andrade, 1975, 2ª. edição). A leitura que aqui fazemos está ancorada nestas duas últimas edições. A primeira, bastante sucinta, atém-se à condição de mulato, do Aleijadinho, tema este retomado nas versões posteriores.

Antônio Francisco Lisboa é o único artista brasileiro que eu considero genial, em toda a eficácia do termo. Esse mesquinho, que atravessou toda uma vida insulado na dor de ser feio e repelente, buscando dia a dia na sua bíblia a consoladora recompensa de se ver amado por um Deus, procurando na afeição do seu escravo Maurício, como um Camões da escultura, um eco das amizades que lhe recusara o mundo, sem meios para uma viagem de estudos ao Rio ou à Bahia somente, na sujeição constante das formas que vencia tirando da pedra ou da madeira os seus santos e os seus anjos, esse mesquinho considero-o eu um mesquinho genial.” (Andrade, 1920d, p. 105).

Mas adiante, Mário reforça seu reconhecimento do talento e genialidade de Aleijadinho: “Toda a Minas religiosa está tão impregnada da sua genialidade, que se tem a impressão de que tudo nela foi criado por ele só. Esse mísero, feíssimo, corcunda, baixote, sem mãos, amarrando nos cotos dos braços os instrumentos com que fazia explodir da pedra sabão as visagens dos seus romanos e borboletear o sorriso alado dos seus arcanjos, reduziu Minas num só artista: ele! (Andrade, 1920d, p. 106).

A importância da arte mineira vista até então é sacramentada por outra viagem, essa mais famosa, em 1924, que teria papel essencial na revalorização do barroco mineiro, da arte do século XVIII.

A segunda viagem (da redescoberta) - Caravana Modernista

Essa segunda viagem que Mário de Andrade fez em companhia de artistas plásticos, de pintores e de escritores, conhecida como Caravana Modernista, ou, ainda, Viagem da Redescoberta do Brasil, às cidades onde o Barroco Mineiro se

expressa em toda sua potência foi realizada durante as Cerimônias Religiosas da Semana Santa daquele ano. Nela estavam: Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral, Nonê (filho de Oswald), Dona Olívia Guedes Penteadó, Paulo Prado, Goffredo da Silva Teles (genro de Dona Olívia, que não visitou Congonhas do Campo, uma vez que retorna a São Paulo logo após visita a Belo Horizonte), René Thiollier (também regressou à São Paulo antes dos demais) e Blaise Cendrás, que acabara de chegar, pela primeira vez, ao Brasil e havia visitado, pouco tempo antes, o carnaval do Rio de Janeiro.

O itinerário do grupo incluiu São João del Rei, São José del Rei (atual Tiradentes), Ouro Preto, Mariana, Água Santa, Divinópolis, Sabará, Lagoa Santa, Belo Horizonte e Congonhas do Campo. A Semana Santa foi passada em São João del Rei. Aí foram assistidas as Cerimônias desta Semana, finalizando com as celebrações do Domingo de Páscoa. Dessa viagem surgiu um dos poemas mais conhecidos de Mário, que desde seu título faz claras referências à Minas, *Noturno de Belo Horizonte*, a ser retomado neste artigo.

Os tesouros artísticos observados pelo grupo, seu significado estético, considerados bens culturais, imbuídos, portanto, de toda uma potencialidade simbólica, passam a “revestir-se de eficácia social” (Dias, 1984: 44) com a Caravana e seus desdobramentos.

Com o retorno do grupo para São Paulo, seus protagonistas, mobilizados por tudo que puderam observar, reuniram-se em 20 de maio de 1924, a convite de Dona Olívia, em um chá oferecido em seu salão na Rua Conselheiro Nébias. Organiza-se, nesse encontro, a “Sociedade dos Amigos dos Monumentos Históricos do Brasil”. O esboço do documento de criação desta Sociedade foi feito por Blaise Cendrás e um segmento dele encontra-se em

Alexandre Eulálio (2001). Segundo este documento, a Sociedade tem por objetivos: “A proteção e a conservação dos monumentos históricos do Brasil. Igrejas, Palácios, Hotéis particulares, casas particulares dignas de interesse (móveis, objetos e obras de arte, pinturas, estátuas, livros e arquivos, objetos em ouro, etc.).” E, ainda, seu estatuto, conservado no acervo do próprio Blaise Cendrars, “previa a proteção aos bens móveis e imóveis, por meio de inventário, controle e restauração, criação de museus, divulgação do acervo, impedimento de retirada das obras de arte do país etc... etc...” (Eulálio, 2001, p. 282-3). Mário de Andrade não é citado como presente neste chá. Consta, ainda segundo Eulálio, a presença de, além de Cendrars e Dona Olívia, Carlos de Campos (presidente do Estado), José Carlos de Macedo Soares, René Thiollier, Paulo Prado, Oswald de Andrade, Tarsila, Carolina, filha de Dona Olívia, e seu marido, Gofredo da Silva Telles. O embrião do que viria a ser o Serviço do Patrimônio está, portanto, sendo gerado.

As ações institucionais voltadas para a preservação dessa e de tantas outras manifestações artísticas, notadamente o anteprojeto de Mário de Andrade, de 1936 e que, depois de revisto por Rodrigo Melo Franco Andrade, resultou na criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), foram várias. Desta forma, como afirma Dias, “A Mário de Andrade deve-se a institucionalização dos mecanismos de proteção do patrimônio artístico e histórico” (DIAS, 1984, pág. 86) e a perspectiva de se pensar o acesso aos bens culturais a todos, e não como privilégio de determinadas camadas sociais. Ao projeto de criação do SPHAN, Dias acrescenta os seguintes desdobramentos:

(...) a formação da consciência comunitária em torno do valor representado pelos acervos locais; o desenvolvimento do turismo, especialmente o turismo dito cultural; a presença das instituições universitárias na criação de cenários e de estímulos para a produção artística, como os festivais por longo tempo em Ouro Preto e agora em Diamantina; a criação de organismos estaduais de proteção ao patrimônio; o importante programa do governo federal para a preservação das cidades históricas; a formação de pessoal especializado em serviços como o de restauração e conexos; as campanhas de defesa da memória nacional e das memórias comunitárias; o uso dos símbolos barrocos na decoração de interiores e na publicidade comercial. (Dias, 1984, p. 44).

Um outro dado interessante a ser registrado dessa viagem é o papel central dado ao passado e às tradições religiosas e suas manifestações materiais. Conforme observação feita por Natal (2007).

O que interessava ao grupo modernista era a parte histórica de Minas. E como parte histórica compreendia-se a série de edificações, pinturas, estatuária, tradições religiosas e objetos, de modo geral, remanescentes do século XVIII. Os modernistas procuravam, sobretudo, as provas do barroco mineiro. Importava as riquezas do passado: as cidades coloniais, as celebrações religiosas do povo que sobreviviam ao tempo, as paisagens interioranas, etc.(Natal, 2007, p.204).

Noturno de Belo Horizonte - o poema enquanto viagem

O poema *Noturno de Belo Horizonte* inclui-se no livro *Clã do Jabuti*, editado em 1927, mas com poemas de 1923 a 1926. Em carta para Manuel Bandeira, pode-se constatar que em abril de 1924, portanto, logo em seguida à Caravana, Mário de Andrade faz referência aos “versos mineiros” e ao título do livro no qual seriam publicados, *Clã do Jabuti*. Assim os coloca:

“agora talvez escreva uns versos mineiros. É possível. Ando fervendo. Mas em nós nunca se pode pretender escrever poemas. Eles saem, se tiverem de sair. Que Deus o queira! Mas estes poemas brasileiros que escrevo, estou com vontade de reuni-los num livro que sairá muito mais tarde. Tinha pensado no nome *As três raças* para o livro. Ninguém acha bom o nome. Nem eu. Há uns vinte dias imaginei *Clã do Jabuti*. Gosto do nome. E tem um pouco de totemismo fresco, engraçado. Que achas desse nome? Sob ele reunirei o ‘Carnaval’, as ‘Danças’, os ‘Poemas de Campos do Jordão’, alguns avulsos fazendeiros, os mineiros, se saírem de dentro de mim” (Andrade, 2001, p. 119)⁸.

A troca de informações e de impressões sobre *Clã do Jabuti* e *Noturno de Belo Horizonte* está, também, presente, nas correspondências entre Mário de Andrade e Carlos Drummond. De Drummond, em sua primeira carta enviada ao poeta paulista, iniciada com um pedido para que Mário o procure e o reconheça “nas suas memórias de Belo Horizonte: um rapaz magro, que esteve consigo no Grande Hotel, e que muito a estima.”⁹ (Andrade, 2002, p. 40). Lê-se, ainda: “Tenho imenso desejo de conhecer o seu ‘Noturno de Belo Horizonte’. Numa carta, que tive o prazer de receber de Manuel Bandeira, há entusiásticas referências a esse trabalho. Ser-lhe-á difícil ou importuno comunicar-me?” (ibidem, pag. 42). Em novembro de 1924

8 Com esta mesma carta, seguem os Poemas: *Tabatinguera*, de janeiro de 1924, e *A Escrivaniinha*, s/d. Esses poemas, no entanto, não foram incluídos em *Clã do Jabuti*. Integraram os poemas de *Losango Cáqui*, de 1926.

9 Pedro Nava, descreve essa viagem em Beira Mar: “Uma das coisas mais importantes para a vida de nosso grupo foi a visita logo depois da Semana Santa de 1924, da *caravana paulista* que andava descobrindo o Brasil depois do Carnaval passado no Rio de Janeiro. Em Minas ela entraria por São João del Rei e sairia por Congonhas do Campo. Belo Horizonte estava no itinerário. Tive notícias do grupo na rua da Bahia, por Carlos Drummond, que estava convocando visitantes para irem ver os paulistas no Grande Hotel. (...) Fizemos anunciar e subimos para uma espera comovida no salão de cima. De repente vimos entrar com passo apressado e ágil (...) a figura escanhoadá, arrumada e escarolada de um imperador romano de olhos verdes. Era Oswald de Andrade (...) pela mesma porta, deram entrada seis pessoas. Um menino duns dez anos, duas senhoras, três homens – dois disputando a altura e um, mais baixo, tipo estrangeirado a que faltava o braço direito. Eram Oswald de Andrade Filho (Noné), d. Olívia Guedes Penteado, Tarsila do Amaral, Gofredo Teles, Mário de Andrade e o suíço-francês Blaise Cendrars.” (Nava, 2013, p. 245).

este pedido é reforçado por Drummond: “Aguardo também o ‘Noturno de Belo Horizonte’ (ibidem, pag. 60).

No intervalo entre a carta de Drummond, de novembro, há uma carta enviada a ele por Mário de Andrade, referenciada como “Carta 4 – 1924 - s/d”. Tudo indica que com ela seguiu o *Noturno de Belo Horizonte*. Isto porque ela contém várias considerações sobre o poema *Danças*, objeto de observações por parte de Drummond, em sua carta seguinte, de dezembro de 1924, e onde ele afirma:

Recebi o ‘Noturno de Belo Horizonte’, seguramente o maior esforço da poesia nacional. (Se não quiser ler, vire a página; eu vou elogiar.) Gostei ampla, vastamente. Ele me fez crer que você tem razão, por isso que suas ideias nacionalistas o conduziram de maneira lógica a um poema tão rico de expressão e intenção, em que o sentimento da terra se confunde com o mais puro e desinteressado lirismo. Isto eu aplaudo, Patrício! É poesia, e da melhor qualidade. Só não é poesia (pelo menos assim o creio) o trecho em que você prega o nacionalismo universalista, e que podia figurar dignamente num discurso a 15 ou 19 de novembro. Mas o resto, quero dizer, quase todo o poema, é esplêndido. Quantas coisas descobriu você em Minas, numa viagem de poucos dias! Tenho 22 anos mineiros e quase nada sabia disso. Bandeirante! Comoveu-me o largo sopro de idealismo, a força, a graça amorosa daqueles versos. Primeiro, o pretexto de Belo Horizonte, com a deliciosa notação ‘o polícia entre rosas... onde é preciso, como sempre’. Depois, o admirável combate das árvores com a cidade, em que ‘Buck Jones fugiu do cartaz’. E a evocação do São Francisco! ‘Rola-Moça’ e o coronel Leitão dão muita cor ao poema. Duas histórias típicas. Enfim, tudo muito bom. Encontro, por exemplo, no fim, uma ‘água trançada das cachoeiras’ que tem vida própria. O diabo é aquela dissertação sobre pátria! Pode ser que eu me engane, e a dissertação constitua a melhor coisa da poesia; neste caso, serei voto vencido. Lamento não ter aqui à mão o ‘Noturno’. Passei-o ao Nava, que o transmitiu ao Almeida. Outros amigos pedem-me uma vistazinha. Serei discreto e não afixarei o poema, ainda inédito, na porta do Diário de Minas... Mas espero que

you consentirá em que eu satisfaça a mais dois ou três amigos inteligentes; não será excessiva publicidade. Posso emprestar? Tenho tanta coisa a escrever-lhe ainda sobre o 'Noturno'! Fica para quando voltar ao meu poder. (...) Aliás, viveu também o 'Noturno', eu sinto; este poderia chamar-se, embora com inaconselhável espírito de imitação, 'O sonho de uma noite em Belo Horizonte'. São, por isso mesmo, versos de intensa poesia. E outra coisa: de uma grande riqueza melódica. Impressionaram-me os efeitos que você conseguiu obter em mais de uma passagem. Os versos parecem que correm, e que dançam também eles. Ritmo seguro, forte. (Andrade, 2002, p. 80-81).

Construído em versos livres e desdobrando-se em várias páginas, o próprio poema pode ser entendido enquanto uma viagem pelas Minas Gerais. Viagem que tem início em uma calma noite belo-horizontina qualquer dos anos 1920, de marasmo, onde o eu-lírico assim se debruça sobre o brilho das luzes da cidade:

Maravilha de milhares de brilhos vidrilhos,
Calma do noturno de Belo Horizonte...
O silêncio fresco desfolha das árvores
E orvalha o jardim só.
Larguezas.
Enormes coágulos de sombra.
O polícia entre rosas...
 Onde não é preciso como sempre...
Há ausência de crimes
Na jovialidade infantil do friozinho.
Ninguém.
O monstro desapareceu
Só as árvores do mato virgem
Pendurando a tapeçaria das ramagens
Nos braços, cabindas da noite.

(Andrade, 2016, p. 169).

Em seguida, o eu lírico debocha da arquitetura da capital mineira, que, àquela altura, à moda das principais cidades do país, em estilo neoclássico, mimetizava estilos como o neogótico, recriando a léguas da Europa um estilo que, para Mário de Andrade, nada tinha a ver com aquela paisagem. Se em Ouro Preto, Mário via o genuinamente nacional, em Belo Horizonte apenas uma macaqueação que de genuína, segundo ele, não tinha nada. A acidez fica clara nos versos que a essa altura chegam às raias do satírico:

Torres, torreões e tolices
Brigaram em nome da?
Os mineiros secudam em coro:
-Em nome da civilização!
Minas progride.
Também quer também ter capital moderníssima
também...
Pórticos gregos do Instituto de Rádio
Onde jamais Empédocles entrará...
O Conselho deliberativo é Manuelino,
Salão sapiente de Manuéis-da-hora...
Arcos românicos de São José
E a catedral que pretende ser gótica...
Pois tanto esquecimento da verdade”
A terra se insurgiu. (Andrade, p. 169-170).

Depois de uma “insurgência” fantástica vinda da própria terra, que se recusaria a tantas bobagens, fazendo brotar vegetação, ou matos por toda a parte, começa uma viagem idílica e também fantasiosa por outras Minas, além daquela belo-horizontina. Para isso, um imaginário histórico é acionado e o eu-lírico começa a desfilas personagens históricos em meio a paisagens reais e, em parte, imaginosas, em um ideal de Minas Gerais. Assim, desfilam emboabas, carijós, Chico Rei, prata, diamantes, esmeraldas, O triunfo eucarístico, tudo mesclado em

versos dentro do que o eu lírico chama de “sonho mineiro”.

Assim segue a viagem imaginária que, passando pelas “festas do Tejuco”, chegará às cidades de Ouro Preto, Mariana e Tiradentes, onde o contraponto à arquitetura de “macaqueação” vista em Belo Horizonte é feito. Senão feito, ao menos percebe-se pelo eu-lírico uma certa veneração ou respeito diante das naves douradas do século XVIII:

No marasmo de cidades paradas.
Passado a fuxica as almas,
Fantasmas de altares, de naves doiradas
E dos Palácios de Mariana e Vila Rica...
Isto é: Ouro Preto.
E o nome lindo de São José del Rei mudado num
ontológico Tiradentes...
Respeitemos os mártires. (Andrade, p. 174).

Depois o poeta segue a viagem, fazendo críticas ao afrancesamento da capital, à mineração e ao suposto progresso mineiro e elogiando manifestações do passado.

Crônicas de Malazarte VIII (1924)

Publicada no *América Brasileira*, em maio de 1924, portanto, logo em seguida à esta segunda viagem, a Crônica expõe, de forma lúdica, detalhes da viagem de trem, das paisagens mineiras, de atitudes dos viajantes:

Nós andamos em busca de arte e de passado”, afirma Mário, em algum momento da crônica, explicitando, assim, o objetivo principal dos Modernistas nesta viagem. Tarsila e seus desenhos são comparados à simplicidade das paisagens que se apresentam no percurso: ‘Tarsila do Amaral é n’alma a simplicidade nativa, preciso repetir o adjetivo, nativa e encantadora do Brasil’. (Andrade, 1924, s/p).

A arte, que mais de perto nos interessa aqui, é contemplada a partir dos olhares atentos, comovidos, como ele próprio se vê, do crítico de artes e de foco em suas particularidades. Assim, seguindo os elogios à Tarsila, Mário alcança a pintura mineira:

Não sei, mas tudo o que faz, quadros como esbôços, é a própria simplicidade azul destes céus tupinaquis. Este azul que tanto influiu na fantasia decorativa dos pintores mineiros. Falo dos pintores bem mineiros legítimos primitivos, criadores de algumas obras primas que se estragam lentamente. Na matriz de São João d'el-Rei, por exemplo, ha uma tela corrediça no altar-mor que é maravilha. Infinitamente superior, como comoção e como pintura, aos dois quadros laterais, italizantes, sábios e sem valor. Há em Minas, toda uma série de primitivos admiráveis (Andrade, 1924, s/p).

A crônica é recheada, também, de referências a sentimentos, emoções, como o estar “comovido” diante das experiências proporcionadas pelo percurso por onde o trem vai se deslocando. Seguindo “a viagem”, Mário afirma: “Agora que estou reparando: não há poeira na Oeste de Minas. É sempre assim: a gente só repara nos bem-estares que gosta quando sente a falta deles.” (Andrade, 1924, s/p).

A expressão “Quelle merveille!”, que se tornou o símbolo e marca de Cendrars, não escapou ao diálogo que o Modernista estabelece na Crônica: “Partimos. Cendrars vem ter comigo, espantando. – ‘Imagine, Mário! parámos só para entregar uma carta! Quelle merveille!’” (Andrade, 1924, s/p).

No espírito de Crônica, Mário faz várias denúncias sobre a falta de preservação das obras de arte: “É pena. Quanta obra de arte a se estragar!

São Paulo, suas “igrejas modernas” e as construções na avenida Paulista não são poupadas na crítica de Mário, comparadas

às que para ele seriam maravilhas de igrejas barrocas mineiras: “Vai pro inferno com todas as Goticidades Arquitetônicas que não enumerei na minha ‘Paulicéa!’” (Andrade, 1924, s/p).

Ao final, nosso cronista invoca Tarsila, atenta à paisagem e retratando-a em seus esboços; Oswald, Godofredo, sempre atento, Cendrars, com seus milhares “Quelle merveille” e Dona Olívia Guedes Penteadó:

Que outra dama de Higienópolis se arriscaria a esperar trens mineiros na Barra do Pirai? Isso eu ia perguntar no começo desta crônica quando me distrai, fui caminhando e que engraçado! Cheguei ao ponto de partida. Eu sabia bem disso. Há uma ordem misteriosa que dirige pensamentos e mundos! Deixar-se levar assim... É bom!” (Andrade, 1924, s/p).

Por fim, nessa crônica, Mário retrata o espanto que sente com a “gentileza excepcional” dos mineiros, que pararam o trem para que os viajantes da caravana pudessem jantar.

Artigo *O Aleijadinho e sua posição nacional* (1928)¹⁰

Ainda no âmbito da Caravana Modernista, a abordagem agora recai sobre o artigo de Mário de Andrade escrito em 1928, retomando e ampliando o que havia escrito em 1920, referenciado anteriormente neste trabalho.¹¹

O julgamento de Mário sobre a “genialidade” do escultor mineiro, ao qual ele se refere como “gênio nacional”¹²,

¹⁰ Vide nota de rodapé n. 7.

¹¹ Muito se publicou a respeito de Aleijadinho e sua obra. A biografia escrita por Rodrigo José Ferreira Bretas em 1858, intitulada *Traços biográficos relativos ao finado Antônio Francisco Lisboa (o Aleijadinho)* comparece em boa parte dessas publicações. Dados os limites e proposta deste artigo, nossa fonte fundamental são os escritos por Mário de Andrade.

¹² O reconhecimento da grandeza de sua obra é também expresso por Manuel Bandeira. Em *Guia de Ouro Preto* o poeta observa que o diminutivo de Aleijadinho é tão somente manifestação de “compaixão e meiguice brasileira”. Bandeira afirma, ainda, na mesma direção de Mário de Andrade, que não há, entre os artistas plásticos brasileiros, nenhum que atinja a “robustez” e “dignidade” de que se revestem as obras arquitetônicas e em esculturas desse artista. O também amigo de Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, publica, em 1929, no periódico *O Jornal*, em um número especial dedicado a Minas Gerais

é reforçado e ampliado aqui, suportado por dois pilares básicos, interrelacionados (e assim serão abordados aqui): as particularidades do barroco nacional, que o diferenciam do barroco importado da Europa, de modo geral, e da Coroa, em específico; a expressão, na arte, da identidade nacional.

Nas páginas iniciais do artigo *O Aleijadinho e sua posição nacional*, as manifestações da estética barroca no Brasil, sobretudo a obra de Aleijadinho, são contextualizadas e vinculadas à sua condição de mulato, como uma “raça que se impunha”, dentre os brancos e negros. Vários artistas plásticos e músicos, mulatos, são citados por Mário de Andrade, como exemplos do que ele reconhece como “imposição” da raça brasileira, e que são depreciados pelos historiadores e poetas nacionais e pelos estrangeiros¹³. Dois argumentos, no texto, justificam essa depreciação: “Talvez Antônio Francisco fosse mesmo desprezado por causa da cor...” (Andrade, 1975, p. 26) e “No fundo, a generalidade dos brasileiros não temos confiança no que é nosso, a não ser depois que estranhos nos autorizam ao samba, a Carlos Gomes e à baía de Guanabara.” (ibidem, p. 28). Exceção a esta observação é a descrição “verdadeiramente admirável” feita por Saint-Hilaire, transcrita na íntegra, por Mário de Andrade.

Seguem-se aspectos descritivos de características de algumas igrejas das cidades históricas mineiras que, apesar de

(vide nota nº 7), apreciações sobre a obra de Aleijadinho, em *Viagem a Sabará*.

13 Mário de Andrade cita os brasileiros Capistrano de Abreu, Oliveira Lima e Graça Aranha e os estrangeiros Spix e Martius; Rugendas, Saint-Hilaire, Burton. Na biblioteca do IEB/USP, acervo Mário de Andrade, há as seguintes obras: Spix, Johann Baptist von 1781-1826; Martius, Karl Friedrich Philipp von 1794-1868. *Através da Bahia Excerptos da Obra Reise In Brasilien von Spix e von Martins*; trasladados a português por Manoel A. Pirajá da Silva e Paulo Wolf. Bahia Impr. Official do Estado 1928. Rugendas, Johann Moritz 1802-1858. *Voyage pittoresque dans le Bresil par Maurice Rugendas*; traduit par Mr. de Golbery. Saint-Hilaire, Auguste de 1779-1853; *Segunda viagem do Rio de Janeiro a Minas Geraes e a São Paulo* (1822) Augusto de Saint Hilaire. Tradução de Afonso de E. Taunay. O livro a seguir, de Burton, consta na Biblioteca do IEB, mas não especifica se faz parte do acervo de Mário de Burton, Richard Francis 1821-1890: *Explorations of the highlands of the Brazil; with a full account of the gold and diamond mines. Also, canoeing down 1500 miles of the great river São Francisco, from Sabará to the seaby Captain Richard F. Burton, F.R.G.S., etc.* London Tinsley brothers 1869.

refletirem as bases portuguesas da Colônia, “já se distinguem das soluções luso-coloniais, (...) por uma ‘delicadeza’ tão suave, **eminente brasileira.**” (grifo nosso. *ibidem*, p.. 34).

A arte de Aleijadinho teria, segundo Mário, sua materialização nessas Igrejas. Mulato, mestiço, resultante da mistura do branco com o negro (e não uma raça), ele representaria a identidade brasileira, as especificidades da cultura nacional. Essa condição – ser mulato – não é nada confortável, no Brasil colônia, como enfatiza Mário de Andrade, desde o *Aleijadinho*, de 1920, e retomado em 1975:

O que eles estavam era numa situação particular, desclassificados por não terem raça mais. Nem eram negros sob o bacalhau escravocrata, nem brancos mandões e donos. Livres, dotados duma liberdade muito vazia, que não tinha nenhuma espécie de educação, nem meios para se ocupar permanentemente. Não eram escravos mais, não chegavam a ser proletários, nem nada. (...) Porque carece lembrar principalmente essa verdade étnica: os mulatos eram então uns desraçados (Andrade, 1975, p. 19-20).

A finalização do artigo retoma, em síntese, os argumentos em favor da brasilidade e da genialidade de Aleijadinho:

O Brasil deu nele o seu maior engenho artístico, eu creio. Uma grande manifestação humana. A função histórica dele é vasta e curiosa. No meio daquele enxame de valores plásticos e musicais do tempo, de muito superior a todos como genialidade, ele coroava uma vida de três séculos coloniais. Era de todos, o único que se poderá dizer nacional, pela originalidade das suas soluções. Era já um produto da terra, e do homem vivendo nela, e era um inconsciente de outras existências melhores de além-mar: um aclimado, na extensão psicológica do termo (Andrade, 1975, p.. 45).

A tradição artística brasileira é tecida por vários, muitos

até nomes, que fizeram história, mas nenhum deles tem o destaque e reconhecimento que tem Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho. Vasta produção bibliográfica ocupa-se de seu personagem, de sua obra, de sua história, de sua genialidade, como o caracteriza Mário de Andrade.

O lugar ocupado por Antônio Francisco Lisboa dentro da tradição histórico-cultural brasileira deve-se muito aos Modernistas e suas narrativas, em especial as de Mário de Andrade, às viagens por ele(s) empreendida(s) e aos seus escritos. O que o paulista fazia ao buscar em Minas era não apenas a criação, mas a tentativa de consolidação de uma narrativa sobre um personagem e conseqüentemente sobre o passado mineiro e mais do que isso sobre o passado nacional brasileiro.

Considerações finais

Conforme afirmamos inicialmente, Minas e seus poetas, artistas, músicos, sempre despertaram o interesse de Mário de Andrade. Em seus escritos, ensaísticos e poéticos, configura-se a tentativa de estabelecimento e consolidação de um imaginário nacional e, para isso, o autor aciona diversos imaginários, ficcionais e históricos, em torno de Minas Gerais. Com isso, cria, por meio de sua obra, um lugar social que, além de fundar correntes de interpretação na História das artes e da literatura no Brasil, iria resultar em ações fundamentais para a cultura brasileira, das quais destacamos a criação do órgão de proteção patrimonial no Brasil. Oficializado em lei (Nº 378), de janeiro de 1937, decorrente do projeto de Mário de Andrade, de 1936, o SPHAN é filho das inquietações e desejos dos Modernistas em relação à preservação dos bens culturais do país, até então

não valorizados. Em outros termos, Mário de Andrade procedia à fundação de um lugar social para a produção artística, arquitetônica, musical do Brasil.

Fazendo uma analogia com o discurso certeuniano sobre a escrita historiográfica, podemos ainda afirmar que a escrita ensaística e literária de Mário de Andrade era uma operação visando uma legitimação e, portanto, constituindo-se em discurso de poder. Para tanto, Mário articulava um lugar social, práticas científicas e culturais a uma escrita (Certeau, 1975).

Em parte, a produção marioandradiana constitui-se, dessa forma, como palco/performance de uma nova interpretação da realidade e da cultura nacional no qual o passado mineiro cumpre um papel essencial. O fato dessas manifestações estarem vinculadas ao discurso modernista mostra que para Mário, as tradições deviam ser entendidas dentro da dinâmica de historicidade. Como observa Caion Meneguello Natal: “Minas, portanto, era moderna porque tradicional (Natal, 2007, p.2015).

Referências

ANDRADE, Mário. A arte Religiosa no Brasil (Conferência realizada na Congregação da L. C. de Santa Efigênia) – Triunfo Eucarístico de 1733. *Revista do Brasil*, n. 49, jan. 1920. 1920a.

ANDRADE, Mário. A arte religiosa no Brasil (conclusão). *Revista do Brasil*, n. 50, fev. 1920. 1920b.

ANDRADE, Mário. A arte religiosa no Rio. *Revista do Brasil*, n. 52, abril, 1920. 1920c.

ANDRADE, Mário. A arte religiosa no Brasil – Em Minas Gerais. *Revista do Brasil*, n. 54, jun. 1920. 1920d.

ANDRADE, Mário de. *Crônicas de Malazarte VIII*. América Brasileira, Rio de Janeiro, ano III, n. 29, 155-6, mai. 1924.

ANDRADE, Mário. O Aleijadinho e sua posição Nacional. In: *O Aleijadinho e Álvares de Azevedo*. Rio de Janeiro: R. A. Editora, 1935.

ANDRADE, Mário. “Alphonsus”. In: ANDRADE, Mário de; BANDEIRA, Manuel. *Itinerários: cartas a Alphonsus de Guimaraens Filho*. São Paulo: Duas Cidades, 1974.

ANDRADE, Mário. O Aleijadinho. In: *Aspectos das Artes Plásticas no Brasil*. São Paulo: Martins; Brasília: INL, 2ª. Edição. 1975.

ANDRADE, Mário. *Taxi e Crônicas no Diário Nacional*. Estabelecimento de texto, introdução e notas de Telê Porto Ancona Lopez. São Paulo, Duas Cidades, Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.

ANDRADE, Mário. *Correspondência: Mário de Andrade & Manuel Bandeira*. Organização, Introdução e Notas de Marcos Antônio de Moraes. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Instituto de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo, 2. ed. 2001.

ANDRADE, Mário. *Correspondência: Mário de Andrade & Carlos Drummond de Andrade*. Prefácio e notas de Silviano Santiago. Organização e pesquisa iconográfica de Lélia Coelho Frota. Rio de Janeiro: Bem-Te-Vi, 2002.

ANDRADE, Mário. *De Paulicéia desvairada a Lira Paulistana*. São Paulo: Martin Claret, 2016. Edição especial.

BANDEIRA, Manuel; *Guia de Ouro Preto*. São Paulo: Global. 2015. 8ª edição.

BUENO, Alexei. *Correspondência de Alphonsus de Guimaraens*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2002.

CERTEAU, Michel de. *L'écriture de l'histoire*. Paris: Gallimard, 1975.

DIAS, Fernando Correia. *Líricos & Profetas*. Brasília: Thesaurus Editora, 1984.

EULÁLIO, Alexandre. *A aventura brasileira de Blaise Cendrars: ensaio, cronologia, filme, depoimentos, antologia, desenhos, conferências, correspondência, traduções*. 2. ed. revista e ampliada por Carlos Augusto Calil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2001.

MARTINS, Judite. Apontamentos para a Bibliografia de Antônio Francisco Lisboa. *Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 3, Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1939, p. 179 – 205.

NATAL, Caion Meneguello. *Mário de Andrade em Minas Gerais: em busca das origens históricas e artísticas da nação*. *História Social*, n. 13, 2007.

NAVA, Pedro. *Beira Mar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

Écfrase e feminismo na poesia de Ana Luísa Amaral: uma análise de “Anunciação” e “A réplica”.

Gustavo Machado Costa*

Resumo

Partindo do conceito de tecnologia de gênero e do papel significativo que as artes visuais desempenham em sua construção social, o presente trabalho tem por objetivo analisar, nos poemas *Anunciação* e *A réplica*, de Ana Luísa Amaral, de que modo a écfrase feminina procura desestabilizar e/ou contestar representações da mulher em obras pictóricas consagradas, engendrando mecanismos que problematizam o olhar masculino. Precede à análise um breve resgate do conceito de écfrase, de modo a localizar sua origem e pontuar as significativas (re) formulações por que passou. Nos poemas selecionados, a écfrase não se mostra limitada ao exercício de descrição fidedigna: ela torna-se oblíqua, insubmissa em face da intenção original que se depreende do referente pictórico. Como hipótese interpretativa, considera-se que a voz lírica feminina, ao recusar estabelecer um substituto verbal para o objeto artístico, instaura um processo dialógico de suplementação discursiva, mediante a captação da virtual potencialidade oferecida, inferencialmente, pela imagem. Em última análise, o diálogo interartístico estabelecido no interior dos poemas permite “descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência eterna na representação binária dos gêneros” (Scott, 2019, p. 68). A problematização, via escrita ecfástica, da iconografia religiosa e, por extensão, da narrativa bíblica leva a reconhecer como, imaginariamente, se sedimentam as normas de gênero (Butler, 2019, p. 215), produzindo um modelo arquetípico de mulher que se revela como ficção regulatória, disfarçada por sua aparente atemporalidade (Butler, 2019, p. 225).

Palavras-chave: écfrase; poesia portuguesa; Ana Luísa Amaral; feminismo.

* Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e professor do Instituto Federal Farroupilha (IFFar). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4968-9155>.

Ekphrasis and feminism in the poetry of Ana Luísa Amaral: an analysis of “Anúnciação” and “A réplica”.

Abstract

Starting from the concept of gender technology and the significant role that the visual arts play in its social construction, this paper aims to analyze, in Ana Luísa Amaral's poems *Anúnciação* and *A réplica*, the ways in which the feminine ekphrasis seeks to destabilize and/or challenge representations of women in canonical pictorial works, generating mechanisms that problematize the male gaze. The analysis is preceded by a brief overview of the concept of ekphrasis, in order to locate its origin and highlight the significant (re)formulations it has undergone. In the selected poems, ekphrasis is not limited to the exercise of faithful description: it becomes oblique, insubordinate in relation to the original intention inferred from the pictorial referent. As an interpretive hypothesis, it is considered that the female lyrical voice, by refusing to establish a verbal substitute for the artistic object, initiates a dialogical process of discursive supplementation through the capture of the virtual potential offered, inferentially, by the image. Ultimately, the interartistic dialogue established within the poems allows one “to discover the nature of the debate or repression that leads to the appearance of an eternal permanence in the binary representation of genders” (Scott, 2019, p. 68). The problematization, through ekphrastic writing, of religious iconography and, by extension, of the biblical narrative leads to the recognition of how gender norms are imaginatively sedimented (Butler, 2019, p. 215), producing an archetypal model of woman that reveals itself as a regulatory fiction, disguised by its apparent timelessness (Butler, 2019, p. 225).

Keywords: ekphrasis; portuguese poetry; Ana Luísa Amaral; feminism.

Recebido em: 13/04/2025/Aceito em: 08/11/2025

Tecnologia de gênero, arte e poesia ecrástica

Em ensaio intitulado *Tecnologias de gênero*, Teresa de Lauretis (2019, p. 121) inicia o exame da noção de gênero apontando o caráter limitante que o termo passou a apresentar em boa parte das formulações teóricas e das práticas culturais feministas situadas entre os anos 1960 e 1970, ao estar fortemente vinculado à ideia de diferença sexual e a vetores temáticos que derivam de tal especificidade (cultura da mulher, maternidade, escrita feminina, feminilidade, por exemplo). Segundo a autora, a adoção desse prisma — não obstante se afaste de uma visão biológica, compreendendo a categoria a partir da esfera discursiva — esboça a diferença por contraponto ao masculino, o que, em última análise, “confina o pensamento crítico feminista ao arcabouço conceitual de uma oposição universal do sexo”, além de “reacomodar ou recuperar [seu] potencial epistemológico radical [...] sem sair dos limites da casa patriarcal — na metáfora usada por Audre Lorde” (Lauretis, 2019, p. 122).

Buscando romper a imbricação de gênero com diferença sexual, Lauretis (2019) vale-se da teoria de Foucault — sem deixar de apontar suas lacunas, diga-se — para pensar tal conceito de maneira homóloga à proposição do filósofo ao tratar da sexualidade. Para tanto, toma de empréstimo o termo “tecnologia”, a fim de mostrar que o gênero não corresponde a uma condição dada aprioristicamente nem decorre de atributo físico específico, mas resulta de uma (auto)representação que é, ao mesmo tempo, produzida por relações sociais e produtora de novas formas de configurá-las, em termos de “posicionalidades” (Lauretis, 2019, p. 123-129). Nesse sentido, não só a construção subjetiva do indivíduo é afetada pela representação social de

gênero, mas também a construção social do gênero é tensionada a partir do modo pelo qual o sujeito se autorrepresenta, o que propicia “uma possibilidade de agenciamento e autodeterminação ao nível subjetivo e até individual das práticas micropolíticas cotidianas” (Lauretis, 2019, p. 131).

Com isso, a autora evita que a categoria se torne mero efeito de linguagem ou puro imaginário (isto é, algo sem implicações no mundo empírico), ao mesmo tempo que situa sua construção em um processo contínuo, para além dos campos familiar, educacional, midiático, jurídico, nos quais se manifesta com maior nitidez. De modo menos nítido, outras esferas, tais como a acadêmico-intelectual — inclusive quando se trata de teorias radicais e do próprio feminismo — e a artística — em especial a iconoclastia vanguardista – desempenham um papel relevante nesse âmbito (Lauretis, 2019, p. 148). Acerca da função desempenhada pelas artes visuais como registro histórico de diferentes etapas da representação de gênero, Silvana Mota-Ribeiro (2005, p. 105) assevera que

[a]s imagens visuais, à semelhança de outros textos e práticas culturais, [devem ser] entendidas como organizadoras de todo um imaginário ligado à mulher, afirmando-se, por isso, como um campo incontornável quando se trata de questionar as relações de poder e de combater mecanismos de perpetuação da dominação masculina.

No âmbito da poesia portuguesa, nota-se uma tendência à revisitação dessa iniludível tradição pictórica por meio da écfrase. Especialmente a partir dos últimos decênios do século XX, a composição ecfrástica de autoria feminina procura desestabilizar e/ou contestar representações da mulher em obras de arte consagradas, engendrando mecanismos que

problematizem o olhar masculino (*male gaze*) e promovam uma espécie de virtual libertação da imagem feminil em relação ao aprisionador enquadramento androcêntrico.

Este texto pretende observar as modulações de tal procedimento nos poemas *Anunciação* (Amaral, 2019, p. 1139) e *A réplica* (Amaral, 2019, p. 1143), de Ana Luísa Amaral, a partir de um breve resgate do conceito de écfrase, de modo a localizar sua origem e pontuar as significativas (re)formulações, ora mais restritivas, ora mais abrangentes, por que passou. Ver-se-á, por ocasião da análise dos poemas, que a écfrase não parece estar limitada ao exercício de descrição fidedigna preconizado convencionalmente. Com efeito, a prática torna-se oblíqua, insubmissa em face da intenção original que se depreende do referente pictórico, dando relevo ao que está fora dos limites imagísticos — e, por extensão, discursivos — do quadro.

Écfrase: do exercício retórico ao olhar feminino

Conceito bastante operante nos estudos interartes, a noção de écfrase passou por diferentes modulações no decurso histórico, ora assumindo caráter mais abrangente, ora mostrando-se mais restritiva no respeitante ao(s) fenômeno(s) que pretende cercar. Com origem provável no campo da retórica helenística,¹ o vocábulo apresenta acepção relacionada à ideia de “exposição” ou “descrição” (quanto à etimologia, *ek e phrazô* equivalem, respectivamente, a “até o fim” e “fazer compreender, mostrar, explicar”), “associando-se às técnicas de amplificação de tópicos narrativas, composição de etopeias e exercícios de

¹ , Aelio Theon (Hélio Teão) teria sido o primeiro a empregar o termo como “mecanismo ou procedimento retórico-poético” em reflexões associadas a exercícios de composição, as quais se situam em algum momento entre o período de Augusto e o florescimento da Segunda Sofística no séc. II d.C. (Martins, 2016, p. 164).

qualificação de causas deliberativas, judiciais e epidíticas” (Hansen, 2006, p. 85). Muitas vezes considerada equivalente à hipotipose (Rodolpho, 2010, p. 119), a écfrase constitui um dos procedimentos por meio dos quais se busca produzir enunciados dotados de *enargeia* ou evidência, “figura de pensamento cuja finalidade é conferir vivacidade à imagem verbal” (Rodolpho, 2014, p. 95), funcionando como “*antigraphai ten graphein*” (Hansen, 2006, p. 86), isto é, como modo de “contrafazer o pintado”, de competir com a pintura via emulação verbal. Para se empreender o processo amplificativo, diversos dispositivos podem ser mobilizados, destacando-se figuras retóricas como a metáfora, o símile, a hipérbole, a prosopopeia e a alegoria (Rodolpho, 2010, p. 117). Além disso, sendo discurso periegemático, a écfrase garante não só “visibilidade” àquilo que descreve, mas principalmente inteligibilidade ao que constitui a natureza do objeto apresentado, já que, por analogia, a figura do enunciador desempenharia uma função equivalente à do guia na periegesis, conduzindo a “jornada” e orientando a percepção do interlocutor/ leitor (Webb, 2016, p. 54).

Por estar a *enargeia* associada, desde Aristóteles, com a mimesis — princípio por meio do qual o Estagirita “resgata a arte de sua escravatura perante o real” (Matos Frias, 2019, p. 30) —, o conteúdo da representação obtida encontra-se vinculado ao “regime do *como se*: [...] é a ‘visão como ficção’ que passa a estar em causa, e o acto de colocar perante os olhos passa a ser o acto de construir o visível ‘dando a ilusão de presença’” (Matos Frias, 2019, p. 34).² Ademais, a verossimilhança resultante do

² Contemporaneamente, John Hollander (1995, p. 4) cria a expressão “écfrase nocional” para categorizar “a representação verbal de uma obra puramente ficcional”, distinguindo esse tipo da “écfrase real”, isto é, em que o objeto artístico representado é reconhecível no mundo empírico. Para Mitchell (2009, p. 142, nota 19), que será mencionado alhures, essa distinção se mostra pouco útil, uma vez que “em certo sentido toda écfrase é nocional e trata de criar uma imagem específica que somente pode ser encontrada no texto como um ‘residente estrangeiro’ e que não pode encontrar-se em nenhum outro lugar”.

procedimento imitativo decorre do manejo dos *topoi* fixados na memória coletiva, algo de que a audiência teria plena ciência (Hansen, 2006, p. 86), o que implica um exercício imaginativo quer para o enunciador, quer para o receptor (Webb, 2016). Nesse sentido,

[o] factor crucial do exercício ecfástico, tal como foi previsto pela retórica e pela poética clássicas, é não o objecto de que o discurso se ocupa (que não precisa sequer de ser um objeto, e muito menos de ter uma existência referencial), mas o modo como o objecto é dado a ver (Matos Frias, 2016, p. 33-34).

De acordo com Jas Elsner (2002), se bem que a escrita ecfástica na Antiguidade mostre-se bastante variegada, é possível distinguir, no transcurso de seu desenvolvimento, duas tradições, definidas pelo autor como écfrase interventiva e écfrase autônoma: enquanto a primeira manifesta-se em episódio vinculado a uma composição continente (geralmente épica ou dramática), nela funcionando como pausa narrativa, a segunda toma forma em uma peça independente, autossuficiente, constituindo seu cerne temático. Como exemplos paradigmáticos de cada vertente, pode-se mencionar, respectivamente, a descrição do escudo de Aquiles na *Iliáda* e certas manifestações do epigrama surgidas durante o período helenístico, quando a forma poemática deixa de acompanhar determinados suportes materiais, em relação aos quais desempenhava a finalidade prática de inscrição.

Com o passar do tempo, a influência das produções de Filóstrato, o Velho, certamente contribuiu para desenvolver, a partir do objetivo visualizante da écfrase, “uma metalinguagem que transferiu o dispositivo descritivo para o campo pictórico” (Matos Frias, 2019, p. 39). Tal perspectiva ganhou ainda mais força pela repercussão de dois paralelos entre a poesia e a pintura,

elaborados por Simônides (“a pintura é uma poesia silenciosa; a poesia uma pintura que fala”) e por Horácio (“como a pintura, é a poesia”), especialmente durante o Humanismo renascentista, quando o *topos* horaciano do *ut pictura poesis* converte-se em doutrina, não sem alguma estrapolação exegética. Nesse sentido, a afinidade literário-pictórica, inicialmente concebida em termos de transferência retórica — cuja motivação decorre da necessidade de se estabelecer uma codificação terminológica própria para a pintura, garantindo-lhe legitimidade (Matos Frias, 2018, p. 41) —, abrirá caminho para “uma unidade das artes com base na semelhança dos respectivos processos criativos e de uma mesma natureza mimética fundamental” (Ribeiro, 2000, p.31).

Da imbricação entre o *ut pictura poesis* e certa ideia de imitação resulta um modelo paradigmático de pensamento estético, o qual será, do século XVI até boa parte do século XVIII, continuamente reinterpretado, redefinido ou, até mesmo, substituído (Saldanha, 1995, p. 21). Essa oscilação conceitual tem no *Paragone*, de Leonardo Da Vinci, um de seus marcos, haja vista a defesa de uma inversão hierárquica entre a pintura e a poesia, fazendo a primeira sobrepujar a segunda em decorrência da faculdade perceptiva a que se vincula cada uma delas: a visão e a audição, respectivamente. Nessa perspectiva, a representação pictórica tornar-se-ia dotada de maior vivacidade e veracidade ao ser apreendida de imediato pela *virtú visiva*, demonstrando, a partir de seu “poder de criar uma perfeita ilusão de realidade” (Saldanha, 1995, p. 199), o trabalho intelectual e o caráter inventivo implicados no ofício do pintor.

Refutando a doutrina do *ut pictura poesis* sem romper inteiramente com ela — conforme indica a manutenção do princípio mimético como ponto de convergência entre as artes

(Seligmann-Silva, 2011, p. 55) —, a reflexão de Lessing (2011) em *Laocoonte* torna-se determinante para a derrocada posterior dessa tradição de pensamento, ao delimitar o que seja distintivo entre a mimese pictórica e a mimese poética, não obstante sua compatibilidade quanto ao efeito produzido. Nos capítulos XVI e XVII da obra, o autor procura reconhecer incoincidências relativas aos sistemas expressivos de cada linguagem artística, particularmente no tocante a seus meios e objetos: os signos da pintura (figuras e cores), considerados “naturais”, confinam-se ao âmbito espacial, cabendo-lhes representar corpos estáticos/justapostos; os signos da poesia (sons), na sua “artificialidade”, ligam-se, por sua vez, à esfera temporal, competindo a eles representar ações.

No âmbito da teoria literária propriamente dita, avultam estudos sobre o tema, oriundos inicialmente do campo da Literatura Comparada, mas gradativamente associados a outras correntes do pensamento. Em 1955, Leo Spitzer (2002), ao analisar “Ode sobre uma urna grega”, de John Keats, reabilita o termo, definindo-o como “descrição poética de uma obra de arte pictórica ou escultural, descrição que implica ‘*une transposition d’art*’, a reprodução, por meio de palavras, de *objets d’art* perceptíveis pelos sentidos (‘*ut pictura poesis*’)” (Spitzer, 2002, p. 349, grifos do autor). Na sequência do estudo, complementando o modo como compreende o dispositivo no poema de Keats, o autor afirma que “[a] *ecphrasis* [...] amplificou-se até atingir [...] o registro de uma experiência *exemplar* sentida pelo poeta ao se confrontar com uma obra de arte antiga” (Spitzer, 2002, p. 361). Em termos de avaliação do procedimento efrástico, Spitzer (2002) reconhece sua natureza transpositiva voltada não para a descrição em si, mas para o efeito gerado sobre o receptor;

porém, adota uma perspectiva mais restritiva do que a presente nos *Progymnasmata* ao explicitar como “referente” apenas pinturas ou esculturas.

À semelhança de Spitzer (2002), James Heffernan (1993) também traça limites para a noção: entende-a como “representação verbal de uma representação visual” (Heffernan, 1993, p. 3, tradução própria) e busca distingui-la de outros procedimentos assemelhados, tais como o pictorialismo e a iconicidade. Distanciados da écfrase por se voltarem a objetos e artefatos naturais, em vez de obras de arte representacional, pictorialismo e iconicidade se caracterizam, respectivamente, pela mobilização de estratégias homólogas às técnicas pictóricas (cromatismo, foco, enquadramento etc.) e pela correspondência entre elementos temáticos do(s) “referente(s)” e aspectos formais da composição motivados pela(s) imagem(ns) (Heffernan, 1993, p. 4).

No que se refere aos procedimentos analíticos adotados, a proposta de Heffernan chama a atenção por duas razões. Primeiramente, afasta a ideia de os três dispositivos conceituais há pouco referidos serem mutuamente excludentes: tornar-se-ia, possível, por exemplo, reconhecer em poemas ecfásticos a adoção de estratégias homólogas às técnicas pictóricas, desde que se mantenha a intenção de representar um objeto pictórico reconhecível empiricamente. Em segundo lugar, estabelece características básicas para a écfrase que, sem desconsiderar os mecanismos consolidados pela retórica, indiciam diferentes níveis de complexidade em que ela se manifesta, elegendo o *paragone*, isto é, “a luta pelo poder [...] entre a imagem e a palavra” (Heffernan, 1993, p. 136, tradução própria), como princípio geral.

Ao tomar como premissa a encenação de “uma disputa entre [...] a força motriz da palavra narradora e a obstinada resistência da imagem fixa” (Heffernan, 1993, p. 6, tradução própria), a qual “é muitas vezes fortemente marcada pelo gênero” (Heffernan, 1993, p. 1, tradução própria), o crítico põe em relevo um importante aspecto presente na linha de investigação de William John Thomas Mitchell (2009), cuja síntese encontra-se em ensaio intitulado “Écfrase e o outro”. Nesse estudo, privilegia-se uma abordagem que perscruta a écfrase por meio de sua natureza social, quer equacionando a importância do receptor em seu trabalho elaborativo — a ponto de propor uma relação triangular por meio da qual se operam formas de tradução e intercâmbio (Mitchell, 2009, p. 147) —, quer evidenciando os ideologemas³ dedutíveis das dicotomias conceituais estabelecidas para caracterizar e/ou compreender o fenômeno.

De acordo com Mitchell (2009, p. 146), embora existam distinções inegáveis entre os meios visual e verbal quanto ao tipo de signo, às formas empregadas e às tradições instituídas, texto e imagem não apresentam diferenças essenciais do ponto de vista semântico (isto é, em termos de referencialidade e efeitos gerados no espectador), o que torna a oposição entre os campos verbal e visual uma construção imaginária/discursiva oriunda do modo pelo qual se percebe culturalmente a relação entre o “eu” e o “outro”. Uma vez que a poesia ecfástica constitui justamente a composição na qual se naturalizou identificar um encontro do texto verbal com “modos de representação rivais e estranhos, designados como artes visuais, gráficas ou ‘espaciais’” (Mitchell, 2009, p. 141, tradução própria) — ou seja, com seu “outro” semiótico —, o crítico sugere que ela

³ O termo é empregado de acordo com a aceção delineada por Jameson (1992) em *O Inconsciente Político*, aludindo às “alegorias de poder e de valor sob a aparência de uma metalinguagem natural” (Mitchell, 2009, p. 141).

oferece uma resposta estética perpassada, o mais das vezes, por ambivalência (Mitchell, 2009, p. 147), em conformidade com um jogo de crenças sistematizado a partir de três fases ou momentos de “fascínio” diante da écfrase: (1) a indiferença ecfrástica, que decorre da consciência de sua impossibilidade, dadas as “pressuposições habituais acerca de propriedades ou inerentes dos diferentes meios e de seus modos apropriados ou corretos de percepção” (Mitchell, 2009, p. 138); (2) a esperança ecfrástica, “em que a impossibilidade [...] é superada com a imaginação e a metáfora” (Mitchell, 2009, p. 138, tradução própria); e (3) o medo ecfrástico, que instaura uma espécie de resistência diante da possível concretização do desejo imaginário de coincidência entre o verbal e o visual (Mitchell, 2009, p. 139). Poemas como “Ode a uma urna grega”, de Keats, e “Sobre Medusa de Leonardo da Vinci na Galeria Florentina”, de Shelley são analisados a fim de ilustrar o modo pelo qual se expressam ansiedades ecfrásticas associadas à projeção de fantasias eróticas (voyeuristas) relativas à imagem, à qual são atribuídas qualidades/ características culturalmente vinculadas ao feminino, por oposição dicotômica ao “eu” (masculino) do poeta.

Assumindo sua dívida com a proposição teórica de Mitchell (2009), Elizabeth Loizeaux (2008, p. 1, tradução própria) elabora estudo concernente à écfrase na poesia anglo-americana do século XX com o objetivo de versar “sobre as complexas, mutáveis e variáveis relações entre poeta, obra de arte e audiência que estruturam o poema ecfrástico; e sobre como o poema ecfrástico, por meio dessas relações, abre a lírica para uma rede de engajamentos sociais dentro e além das fronteiras do poema”. Circunscrita ao âmbito da lírica, a écfrase pode ser categorizada como um subgênero, pois, não sendo propriamente

uma forma, corresponde a “uma situação retórica e [a] um conjunto de práticas e tropos que oferecem possibilidades não prescritivas” (Loizeaux, 2008, p. 10, tradução própria). O caráter não prescritivo, nesse caso, deve-se à constatação de que, conquanto seja possível identificar tropos ou práticas mais recorrentes — Loizeaux (2008, p. 19), inclusive, centra sua discussão sobre a genealogia da écfrase moderna a partir de seis tropos — “a própria estrutura da écfrase incentiva poemas que enfatizam a interação dinâmica entre o poeta que percebe, pensa e sente, a obra de arte e o público” (Loizeaux, 2008, p. 16, tradução própria), resultando em uma resposta perceptiva que pode apresentar modulações no andamento do texto. A poesia ecfrástica feminina pode ser considerada ilustrativa de tal dinamicidade, dado que utiliza “para fins feministas a ideia de um olhar dominador e uma obra de arte feminilizada” (Loizeaux, 2008, p. 108, tradução própria), expondo, subvertendo ou, até mesmo, reescrevendo padrões de poder e valor implícitos que estão no horizonte de artistas e espectadores masculinos. Com isso, a autora coloca sob suspeição o estatuto paradigmático ao qual o modelo paragonal foi alçado — especialmente após a aplicabilidade dada por Heffernan às formulações de Mitchell –, já que nem sempre a écfrase torna-se uma arena na qual texto e imagem antagonizam-se, em uma luta por supremacia (Loizeaux, 2008, p. 14-15), mostrando-se mais complexa e volátil por negociar uma relação com o “outro” representado.

Como hipótese interpretativa, considera-se que a voz lírica feminina, ao recusar estabelecer um substituto verbal para o objeto artístico, instaura um processo dialógico de suplementação discursiva, mediante a captação da virtual potencialidade oferecida, inferencialmente, pela imagem. Tal postura coaduna-

se àquilo que Lauretis (2019, p. 132) considera a emergência, no seio da teoria feminista, de uma dupla visão do sujeito, “ao mesmo tempo dentro e fora da ideologia de gênero”. A filósofa explicita a referida atitude a partir da incorporação produtiva de uma categoria pertencente ao código cinemático: o *space off* da representação filmica. Em síntese,

trata-se de um movimento entre o espaço discursivo (representado) das posições proporcionadas pelos discursos hegemônicos e o *space-off*, o outro lugar, desses discursos: esses outros espaços tanto sociais quanto discursivos, que existem, já que as práticas feministas os (re)construíram, nas margens (ou “nas entrelinhas” ou “ao revés”), dos discursos hegemônicos e nos interstícios das instituições, nas contrapráticas e em novas formas de comunidade. Esses dois tipos de espaço não se opõem um ao outro, nem se seguem numa corrente de significação, mas coexistem concorrentemente e em contradição. O movimento entre eles, portanto, não é o de uma dialética, integração, combinatória, ou o da *différance*, mas sim a tensão da contradição, da multiplicidade, da heteronomia (Lauretis, 2019, p. 151).

Da écfrase feminista em *Anunciação* e *A réplica*, de Ana Luísa Amaral

Surgida no panorama lusitano durante a década de 1990, Ana Luísa Amaral é considerada uma importante poeta não apenas entre os escritores da sua geração. Desde as primeiras publicações em verso, a autora notabiliza-se por realizar “uma poesia de revisões em clave ‘feminina’” (Silvestre; Serra, 2002, p. 607), lançando mão de imagens fixadas na tradição cultural para interpelá-las em sua origem *viril*, a ponto de Anna Klobucka

(2009, p. 306) ressaltar que “assumir uma herança não herdada se torna um d[e] [seus] fios condutores”. Em *Ágora*, coletânea de poemas inteiramente voltada à *écfrase*, isso se dá trazendo à “praça” poética consagradas produções pictóricas para refletir sobre elas.

Dentre as composições que constituem o livro, *Anunciação* e *A réplica* têm a particularidade de serem as únicas motivadas por duas partes de uma mesma obra: o *Retábulo de Cervara*, de Gerard David (figura 1).

Figura 1 – A anunciação (detalhes do *Retábulo de Cervara*)



Fonte: Wikimedia Commons.

Trata-se, nesse caso, das imagens que representam a visita do Anjo Gabriel a Maria para comunicar a concepção do Filho de Deus, conforme se encontra no Evangelho de Lucas, as quais, originalmente, estavam posicionadas em lados opostos do políptico. Cada poema apresenta a fala direta de uma dessas personagens, o que é explicitado, no primeiro verso, pela justaposição de duas sentenças, separadas por pontuação (pontos de interrogação e exclamação, respectivamente) e pelo verbo de elocução presente na segunda frase, indicando dois atos enunciativos. Colabora visualmente para essa distinção o uso de *itálico* como mecanismo de realce, utilizado em

Anúnciação para sinalizar a voz da personagem feminina e em *A réplica* para marcar a voz da “narradora” — o que sugere, tipograficamente, discursos em uníssono. Ao adotar o modo narrativo, o sujeito poético feminino engendra o “simulacro da situação de enunciação citada” (Maingueneau, 1996, p. 105), a fim de encenar duas posições discursivas em diálogo (algo perceptível desde o título do segundo poema, ao explicitar seu teor de contestação). Veja-se, inicialmente, o primeiro texto:

ANUNCIACÃO

*Eu? ela perguntou
Mas diz-me como
se trago sobre mim
pano de linho
tingido de mil céus?*

*Se continuo a amar
o meu olhar ao espelho
como em longo deserto
vagueia o peregrino?*

*Mas sobretudo
O
em nitidez de sino?*
(Amaral, 2019, p. 1139)

No poema, todas as sentenças que constituem suas quatro estrofes apresentam função interrogativa, expressando a perplexidade da personagem diante do que se lhe anuncia. A perturbação de Maria — manifestada, no verso de abertura, pela incredulidade de um “Eu?” — não se dá, contudo, pela razão apontada no Evangelho de Lucas, isto é, pela improbabilidade de gerar uma criança sendo virgem. As orações condicionais que se seguem à indagação do “como” referem circunstâncias outras, mobilizando uma rede imagética e simbólica que, apesar

de não ser estranha ao campo religioso, parece apresentar uma intenção distinta da que se observa no imaginário fixado pela narrativa bíblica.

O primeiro aspecto, referido ainda na estrofe inicial, diz respeito à veste que lhe cobre o corpo. Além da menção ao tipo de tecido a partir do qual foi confeccionada (“linho”), indica-se também sua coloração por meio de uma metáfora hiperbolizada: “tingida de mil céus”. Conquanto retome uma cor convencional à iconografia de Maria (presente, inclusive, na imagem motivadora do texto), o uso do elemento celeste para sugerir-la, por analogia, certamente não corresponde a um mero recurso ornamental, levando-se em conta a patente intenção ressignificadora que perpassa as composições da autora. No âmbito da imaginação simbólica, o céu, por sua elevação, torna-se “uma manifestação da transcendência, do poder, da perenidade, da sacralidade” (Chevalier; Gheerbrant, 2006, p. 227). Dado que, nesse contexto (à semelhança do que ocorre na arte sacra, em termos de codificação), a vestimenta deixa de ser apenas “atributo exterior, alheio à natureza daquele que a usa [...], expressa[ndo] a sua realidade essencial e fundamental” (Chevalier; Gheerbrant, 2006, p. 948), a combinação entre metáfora e hipérbole opera em favor da ideia de saturação da sacralidade, muito provavelmente devido à força criadora que o feminino carrega em si, antes mesmo que a “graça” lhe seja concedida.

Na segunda estrofe, menciona-se a contemplação do próprio olhar diante do espelho. A locução verbal utilizada (“continuo a amar”), pelo aspecto permansivo do verbo auxiliar, mostra não se tratar de prática pontual e facilmente dispensável, haja vista a grande afeição manifestada por aquilo que propicia. A comparação utilizada para expressar a medida do apreço, a qual

aproxima o ato de contemplar-se à peregrinação pelo deserto, traz densidade simbólica ao tropo, afastando-o da simples função ornamental que poderia ser-lhe atribuída. Imagem ambivalente, o deserto simboliza, na cultura ocidental, desolação e esterilidade (no *Novo Testamento*, por exemplo, associa-se, geralmente, ao risco de tentação demoníaca pelo afastamento em relação a Deus), mas pode transmutar-se em via de acesso ao “ Ser divino escondido no interior d[as] aparências” (Chevalier; Gheerbrant, 2006, p. 331). A associação à imagem do peregrino contribui para a positivação do símbolo: o enfrentamento obstinado, em seu percurso solitário, das mais adversas condições converte-se em etapa necessária para a iluminação com a qual o transeunte será recompensado ao final da viagem (Chevalier; Gheerbrant, 2006, p. 709). Interpretada à luz dessa rede figurativa, a imagem especular aponta menos para a admiração envaidecida do que para a mais profunda autoinvestigação: uma vez que, simbolicamente, o olhar é “janela da alma”, a contemplação meditativa de seu reflexo, como ato persistente, possibilita a revelação de uma verdade superior sobre o próprio sujeito.

A terceira e quarta estrofes, compostas a partir de uma mesma sentença, colocam em relevo — conforme evidencia, na abertura da frase, o uso da conjunção adversativa “mas”, combinado ao advérbio “sobretudo” — dois motivos conectados entre si por serem da ordem do discurso (a sugestão foucaultiana, nesse caso, não é mera coincidência): a concordância com a palavra e por meio dela. Da interação com o portador da nova, com efeito, não resulta uma dócil sujeição, o que se infere pela ausência quer da reverberação, no próprio sujeito, daquilo que se lhe atribui pela nomeação (a perspicaz omissão do termo dá margem, ao leitor, para a livre especulação), quer de emissão

verbal que torne audível/ legível uma anuência. Desse modo, por meio da transposição ecfrástica da imagem pictórica, o sujeito poético relativiza a versão bíblica de que a “Virgem Maria [...] fica em silêncio respeitoso e em mais respeitosa espera de que se cumpra nela a vontade de Deus” (Medeiros; Zimmermann, 2019, p. 721), imprimindo figurativamente na personagem certa “rebeldia” resultante do entendimento de sua autossuficiência existencial.

A RÉPLICA

Tu! *disse a voz sem som*
O olhar que amas ao espelho
nada vale,
pois deve ele apagar-se
defronte ao que te peço

Olha os meus dedos:
não sou eu que peço:
é Ele
que te ordena

O eco que não sentes:
nada vale,
resta-te só dizer
em mim se faça

(E fecha o livro
porque os livros
não prestam)
(Amaral, 2019, p. 1143)

Com uma disposição estrófica simétrica à do poema anterior (em extensão, diferem apenas em um verso), *A réplica* se estrutura a partir das respostas dadas pelo Anjo Gabriel às ponderações de Maria. No verso de abertura, a afirmação terminante explicitada pela exclamação (“Tu!”) fornece o tom imperioso que perpassará

o restante do texto. Os demais versos da primeira estrofe são direcionados para assinalar a irrelevância (“nada vale”) da prática contemplativa de Maria (agora indiretamente reduzida a indicador da vaidade feminina), devendo ser suplantada a partir da incumbência que lhe é dada. A obliteração do olhar especularmente refletido, à luz do simbolismo observado no poema anterior, sugere o olvido de sua interioridade e, portanto, do que a singulariza. Dessa forma, Maria é impelida à negação de si mesma para estar à altura da tarefa que lhe cabe.

Na segunda estrofe, o Anjo manifesta o caráter impositivo da incumbência. Para isso, faz uso de verbo no modo imperativo, a fim de direcionar o olhar de Maria à configuração de sua mão, o que alude à imagem pictórica, na qual seu dedo indicador aponta para o alto, vinculando tal esfera a Deus (conforme evidencia o pronome “Ele”, pela inicial maiúscula). Ser portador da mensagem d’Ele torna o Anjo representante da Sua autoridade, validando de maneira incontestante o que foi definido como destino da personagem feminina. Cabe destacar que a menção, no poema, ao indicador de verticalidade presente na imagem hierarquiza figurativamente a relação masculino/ feminino, engendrando uma assimetria imemorial e perene, estabelecida fora da esfera humana e, por isso mesmo, constitutiva da ordem natural por sua procedência divina (Scott, 2019, p. 74). Por meio de tal representação, plasma-se poeticamente a ideia, formulada por Joan Scott (2019, p. 69), de que “o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”, ou seja, “um campo primeiro no seio do qual ou por meio do qual o poder é articulado”.

A terceira estrofe rejeita a alegada ausência de identificação de Maria com o nome a ela atribuído. O Anjo Gabriel coíbe o posicionamento feminino, repetindo mais uma vez a expressão

“nada vale” para marcar sua insignificância. Caberia a ela apenas uma resignação despersonalizadora, colocando seu corpo a serviço dos desígnios de Deus, o que a reduz a um mero receptáculo. Ademais, induzir ao silenciamento, nesse caso, desvela o processo coercitivo que erige imaginariamente posições dominantes como as únicas opções verdadeiramente aceitáveis (Scott, 2019, p. 67).

O encerramento do poema, na quarta estrofe, se dá por meio de uma reprimenda entre parênteses. O modo imperativo se faz novamente presente para se ordenar a cessação do ato de ler, aludindo-se, com isso, a um elemento presente na primeira imagem, na qual se pode ver um livro aberto à frente de Maria. Como símbolo da ciência e da sabedoria (Chevalier; Gheerbrant, 2006, p. 554-555), o livro aberto, por sua matéria fecunda, representa um perigo à ordem estabelecida, sendo considerado impróprio para a personagem feminina: nutrir-se dele seria o mesmo que comer do fruto proibido, o que a equiparia à voluntariosa Eva — em relação à qual, com base na conjuntura metafórica do texto bíblico, opõe-se diametralmente (Medeiros; Zimmermann, 2019, p. 718).

Em última análise, o diálogo interartístico estabelecido no interior dos dois poemas permite “descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência eterna na representação binária dos gêneros” (Scott, 2019, p. 68). A problematização, via escrita ecfástica, da iconografia religiosa e, por extensão, da narrativa bíblica leva a reconhecer como, imaginariamente, se sedimentam as normas de gênero (Butler, 2019, p. 215), produzindo um modelo arquetípico de mulher que se revela como ficção regulatória, disfarçada por sua aparente atemporalidade (Butler, 2019, p. 225). Se, no interior da cena

representada, é o Anjo quem sentencia a posição a ser assumida por Maria, na esfera da recepção global dos textos pelo leitor virtual, é a voz lírica que, solidarizando-se com a personagem feminina, dá a última palavra ao descortinar a natureza opressora dessa designação, “expo[ndo] as reificações que tacitamente funcionam como identidades de gênero essenciais, [além de] iluminar os atos e as estratégias de não reconhecimento que formam e disfarçam as maneiras como vemos os gêneros” (Butler, 2019, p. 228).

Referências

AMARAL, Ana Luísa. *O olhar diagonal das coisas*. Porto: Assírio e Alvim, 2022.

BUTLER, Judith. Atos performativos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 213-230.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Tradução de Vera da Costa e Silva. 20.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

ELSNER, Jas. Introduction of genres of ekphrasis. *Ramus*, Cambridge, v.31, 2002, p. 1-18,.

HANSEN, João Adolfo. Categorias epidíticas da *ekphrasis*. *Revista USP*, São Paulo, n. 71, p. 85-105, set./nov. 2006.

HEFFERNAN, James A. W. *Museum of words*. Chicago: The University of Chicago, 1993.

HOLLANDER, John. *The gazer's spirit: poems speaking to*

silent works of art. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

JAMESON, Fredric. *O inconsciente político: a narrativa como ato socialmente simbólico*. São Paulo: Ática, 1992.

KLOBUCKA, Anna. *O formato mulher: a emergência da autoria feminina na poesia portuguesa*. Coimbra: Angelus Novus, 2009.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 121-155.

LESSING, Gotthold Ephraim. *Laocoonte ou sobre as fronteiras da pintura e da poesia*. Tradução de Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Iluminuras, 2011.

LOIZEAUX, Elizabeth Bergmann. *Twentieth-century poetry and the visual arts*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

MACEDO, Ana Gabriela; AMARAL, Ana Luísa (org.). *Dicionário da crítica feminista*. Santa Maria da Feira: Afrontamento, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Elementos de linguística para o texto literário*. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARTINS, Paulo. Uma visão periegemática sobre a écfrase. *Classica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 163–204, 2016. Disponível em: <https://revista.classica.org.br/classica/article/view/425> Acesso em: 11 maio. 2023.

MATOS FRIAS, Joana de. Écfrase: 10 aporias. *eLyra: Revista da Rede Internacional Lyra Poetics*, [S. l.], n. 8, 2016. Disponível em: <https://www.elyra.org/index.php/elyra/article/view/150> Acesso em: 11 maio 2023.

MATOS FRIAS, Joana de. *O murmúrio das imagens I: poéticas da evidência*. Porto: Afrontamento, 2019.

MEDEIROS, Márcia Maria de; ZIMERMANN, Tânia Regina. Virgem Maria. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (org.). *Dicionário crítico de gênero*. 2.ed. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. p. 718-723. Disponível em: <https://omp.ufgd.edu.br/omp/index.php/livrosabertos/catalog/book/2> Acesso em 20 out. 2020.

MITCHELL, William John Thomas. *Teoría de la imagen*. Traduzido por Yaiza Hernández Velázquez. Madrid: Akal, 2009.

MOTA-RIBEIRO, Silvana. Imagem. In: MACEDO, Ana Gabriela; AMARAL, Ana Luísa (org.). *Dicionário da crítica feminista*. Santa Maria da Feira: Afrontamento, 2005. p. 104-106.

RIBEIRO, Eunice. Literatura e pintura: o conflito harmonioso. In: RIBEIRO, Eunice. *Ver. Escrever: José Régio, o texto iluminado*. Braga: Universidade do Minho, 2000.

RODOLPHO, Melina. *Écfrase e evidência nas letras latinas: doutrina e práxis*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODOLPHO, Melina. Écfrase e evidência. *Letras Clássicas*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 94-113, 2014. DOI: 10.11606/issn.2358-3150.v18i1p94-113. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/letrasclassicas/article/view/118457>. Acesso em: 11 maio 2023.

SALDANHA, Nuno. *Poéticas da imagem: a pintura nas estéticas da Idade Moderna*. Lisboa: Caminho, 1995.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 49-80.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Introdução/Intradição: *mimesis*, tradução, *enárgeia* e a tradição da *ut pictura poesis*. In: LESSING, Gotthold Ephraim. *Laocoonte ou sobre as fronteiras da pintura e da poesia*. São Paulo: Iluminuras, 2011.

SILVESTRE, Oswaldo Manuel; SERRA, Pedro (org.). *Século de ouro*. Antologia crítica da poesia portuguesa do século XX. Lisboa: Angelus Novus/Cotovia, 2002.

SPITZER, Leo. A “Ode sobre uma urna grega” ou conteúdo *versus* metagramática. In: COSTA LIMA, Luiz. *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 1. p. 341-375.

WEBB, Ruth. *Ekphrasis, imagination and persuasion in ancient rhetorical theory and practice*. New York: Routledge, 2016.

Narrativa e Resistência em Clarice Lispector e Luís Bernardo Honwana

Sabrina Perpétuo Ferreira *

Resumo

Este trabalho tem como objetos de estudo os contos “Os desastres de Sofia”, de Clarice Lispector, e “Nós matamos o Cão-Tinhoso”, de Luís Bernardo Honwana, ambos publicados em 1964, ano marcado por intensas transformações políticas e sociais, tanto no Brasil quanto em Moçambique. Partindo dessa coincidência histórica e literária, o objetivo central é analisar de que maneira essas narrativas podem ser compreendidas como “narrativas de resistência”, conforme proposto por Alfredo Bosi em seu artigo “Narrativa e resistência” (2002). Para isso, a análise busca identificar a presença de vozes em processo de resistência no interior dos textos, seja na vivências e tensões experimentadas pelos protagonistas, seja na forma como a estrutura narrativa organiza, silencia, revela ou desloca perspectivas. Em Clarice Lispector, interessa observar como a consciência infantil de Sofia desafia normas, verdades e expectativas impostas pelo mundo adulto. Já em Honwana, a violência colonial, inscrita nas relações sociais, ganha visibilidade pela fala coletiva das crianças, que expõem e, ao mesmo tempo, reagem ao sistema opressor. Em ambas as narrativas, a vida dos protagonistas não é apresentada como algo plenamente dado, mas como um objeto de busca e construção, evidenciando um movimento contínuo de resistência — às convenções, às hierarquias, às formas instituídas de poder e de interpretação do mundo. Assim, este artigo pretende demonstrar como essas obras expressam modos de resistência tanto em seu conteúdo temático quanto em seus procedimentos formais, reafirmando a literatura como espaço de questionamento, invenção e liberdade.

Palavras-chave: Clarice Lispector; Luís Bernardo Honwana; narrativas de resistência; Alfredo Bosi; análise literária.

*Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Doutoranda. Mestre em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela UFMG (2014) e graduação em Letras pela UFOP (2009). Professora de língua portuguesa, literatura e produção textual em instituições públicas e privadas, atuando na SEE/MG e no Sistema dem Fiemg/SESI desde 2014. orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8051-242>

Narrative and Resistance in Clarice Lispector and Luís Bernardo Honwana

Abstract

This study examines the short stories “*The Disasters of Sofia*”, by Clarice Lispector, and “*We Killed Mangy Dog*”, by Luís Bernardo Honwana, both published in 1964, a year marked by intense political and social transformations in Brazil and Mozambique alike. Starting from this historical and literary convergence, the central objective is to analyze how these narratives may be understood as “narratives of resistance,” as proposed by Alfredo Bosi in his article “Narrative and Resistance” (2002). To this end, the analysis seeks to identify voices in the process of resistance within the texts, whether through the lived experiences and tensions faced by the protagonists or through the ways in which the narrative structure organizes, silences, reveals, or shifts perspectives. In Clarice Lispector’s story, the focus lies on how Sofia’s childlike consciousness challenges norms, truths, and expectations imposed by the adult world. In Honwana’s narrative, colonial violence—embedded in social relations—becomes visible through the collective speech of children, who expose and, simultaneously, react to the oppressive system. In both narratives, the protagonists’ lives are not presented as something fully given, but rather as objects of pursuit and construction, revealing a continuous movement of resistance—against conventions, hierarchies, and established forms of power and interpretation of the world. Thus, this article aims to demonstrate how these works express modes of resistance both in their thematic content and in their formal procedures, reaffirming literature as a space of questioning, invention, and freedom.

Keywords: Clarice Lispector; Luís Bernardo Honwana; narratives of resistance; Alfredo Bosi; literary analysis.

Recebido em: 22/04/2025 / Aceito em: 18/08/2025

Narrativa e Resistência em Clarice Lispector e Luís Bernardo Honwana

Neste artigo iremos analisar dois contos, ambos publicados em 1964 por autores de nacionalidades distintas – “Os desastres de Sofia”, de Clarice Lispector, e “Nós matamos o Cão-Tinhoso”, de Luís Bernardo Honwana. Esses contos mostram pontos de divergências e convergências interessantes quando pensamos, sobretudo, sobre a questão da narrativa e resistência, tal qual apresentada por Alfredo Bosi em seu artigo “*Narrativa e resistência*” (2002), à luz do qual elaboramos este texto.

A análise desses dois contos pôde ser elaborada na medida em que percebemos a existência de vozes que ali estão em processo de resistência, as quais saem de algum modo de um silenciamento e nos proporcionam reflexões. Nesse sentido, este artigo almeja demonstrar o processo de resistência, realizado tanto pelos protagonistas quanto pela configuração das narrativas em si. Veremos, portanto, que o processo de resistência que se manifesta nesses contos está relacionado, sobretudo, a partir de um modo de leitura do outro, ou de um modo de olhar o outro e, principalmente, a si mesmo, fazendo com que o ser repense o significado da condição humana. Notaremos, pois, que em ambas as narrativas, a vida dos protagonistas será refletida como objeto de busca, construção e resistência.

Traçaremos, a seguir, um breve panorama dos dois contos, com o intuito de compreender os principais fios narrativos que os compõem. O conto “Os desastres de Sofia” aparece, pela primeira vez, publicado em *A Legião Estrangeira*, em 1964. Em 1970, o texto é apresentado como crônica no *Jornal do Brasil*, dividido em cinco partes, sob o título “Travessuras de

uma Menina: Noveleta”. Posteriormente, em 1971, o conto fará parte de Felicidade Clandestina, obra composta por textos já publicados anteriormente, onde retorna ao seu título original. A narrativa faz referência ao livro homônimo da escritora russa, Condessa de Ségur (1799 – 1874), a Sofia de Ségur é uma menina travessa e recebe duras críticas por causa de seu comportamento.

Na obra de Clarice, conhecemos, pelos olhos adultos daquela que chamaremos de Sofia (embora a narrativa não confirme isso), um professor e a própria narradora. Desse modo, a menina-narradora relembra sua infância e suas percepções sobre o professor, por quem sente simultaneamente admiração e repulsa. Sofia nos mostra um homem apagado, de ombros sempre contraídos cujo renascimento acontece após um fato, aparentemente, superficial, e que será um ponto de virada da trama: a menina, de apenas nove anos, escreve um texto que simboliza uma reviravolta decisiva tanto para a vida do professor quanto para a vida dela. O conto aborda, com sensibilidade, o complexo processo de aprendizagem de uma criança, ou seja, a formação da identidade da narradora, seus conflitos e desastres.

Sobre o conto “Nós matamos o Cão-Tinhoso”, é importante mencionar que ele abre a coletânea de contos homônima do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana, publicada em 1964, ano em que a luta de Moçambique da opressão colonial portuguesa se acirrava. O racismo, a violência contra a mulher, o desrespeito ao idoso e a segregação promovida pela colonização são alguns dos temas abordados nos sete contos que compõem a obra. Os contos de Honwana, dessa forma, denunciavam as mazelas da colonização, despertando no povo moçambicano um sentimento anticolonial em um cenário de conflitos que duraram cerca de dez anos.

No conto analisado, o narrador é um menino, Ginho, que integra um grupo de rapazes, a “malta”. Esse grupo recebe uma grande tarefa do veterinário da cidade, ficando encarregados, portanto, de matar o Cão-Tinhoso, um velho cão sarnento de olhos azuis, cheio de cicatrizes, feridas, e pelugem branca. O conto utiliza a figura do Cão-Tinhoso como símbolo da exclusão, da opressão e também da resistência. A descrição do animal, feita de forma lenta e repetida, destaca suas feridas e a repulsa que provoca, contrastando com o carinho da menina Isaura, a única personagem que demonstra compaixão. A obra de Honwana tem, portanto, um forte caráter denunciativo e simbólico, apontando para o despertar da consciência anticolonial no povo moçambicano.

Antes de aprofundarmos na análise dos contos com o apoio de Bosi (2002), é pertinente abordar algumas questões por ele levantadas. Para iniciar, podemos parafrasear o estudioso e inferir que se tratam de narrativas que se configuram mediante uma perspectiva crítica, imanente à escrita, que se manifesta na tensão entre o eu e o mundo. Tal perspectiva vai além de uma simples variante literária da rotina social, apresentando-se, antes, como o seu avesso. Sob essa ótica bosiana poderíamos pensar que os escritores estariam, nesses contos, “imitando” a vida; sim, mas qual vida? “Aquela cujo sentido dramático escapa a homens e mulheres entorpecidos ou automatizados por seus hábitos cotidianos. A vida como objeto de busca e construção, e não a vida como encadeamento de tempos vazios e inertes” (Bosi, 2002, p.13).

No texto “Narrativa e resistência”, o autor parte da definição do conceito de resistência e ensina que “resistir é opor a força própria à força alheia” (Bosi, 2002, p. 118). A escolha do verbo

“resistir” para designar o substantivo “resistência” – antônimo de desistir e sinônimo de persistir – já indica um posicionamento bosiano, no sentido de conceber a resistência como uma ação. Segundo ele, “resistência é um conceito originariamente ético, e não estético. O seu sentido mais profundo apela para a força da vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força alheia” (Bosi, 2002, p. 118).

Desse modo, entendemos, a partir de Bosi, que a obra de arte, enquanto modo de resistência, une as esferas artística e teórica, intuição e política, por meio de “fios subterrâneos poderosos que amarram as pulsões e os signos, os desejos e as imagens, os projetos políticos e as teorias, as ações e os conceitos” (Bosi, 2002, p. 119). Nesse sentido, um texto literário abarca uma totalidade própria, por meio da qual a resistência pode se configurar como tema, como processo inerente à escrita, ou ambos, dependendo da maneira como a narrativa foi composta. Segundo Bosi, a resistência pode ser classificada como *temática* e/ou *imane*nte. Vamos nos deter um pouco sobre essas formas de resistência propostas por Bosi, uma vez que elas nos ajudaram a compreender os limites entre os signos de resistência nos textos de Clarice Lispector e Honwana.

A resistência *temática* está relacionada à questão da cultura e suas distintas formas de manifestação artística, nas quais o narrador assume uma posição diante das grandes questões latentes de uma época. Em outras palavras, a resistência temática está diretamente vinculada ao contexto sociopolítico e cultural de um determinado período histórico. Quanto à resistência *imane*nte, Alfredo Bosi afirma que ela é independente, não estando necessariamente fixada a nenhum fato ou momento histórico específico. Trata-se de uma característica inerente ao

próprio texto narrativo, no qual há uma tensão latente do ser no mundo, em relação dialética com outros seres e consigo mesmo.

Em “Os desastres de Sofia”, a narrativa se relaciona mais à resistência imanente, que aparece como processo inerente à própria escrita. Ou seja, ocorre nesse conto o mesmo fenômeno que Bosi descreve ao analisar o romance *A paixão Segundo G. H.* (1964), como exemplo de uma narrativa que *resiste* por *deixar falar*:

Por sua vez, a narrativa lírica, quando atinge certo grau de intensidade e profundidade, supera a rotina da percepção cotidiana e liberta a voz de tudo quanto esta abafou ou apartou da conversa, até mesmo do diálogo entre amantes, amigos, pais e filhos (Bosi, 2002, p. 135).

Em “Os desastres de Sofia” a narradora busca decifrar a si mesma, ao revisitar sua infância por meio das memórias de adulta. Nesse sentido, essa narradora-personagem está muito mais interessada em narrar um processo do que em descrever acontecimentos. Ao narrar um processo, justamente com suas descobertas e desastres, Sofia não descreve fielmente seu passado, nem a si mesma. Em seu relato, estão presentes suas dúvidas e hesitações. É possível perceber, portanto, que se trata de uma escrita de resistência imanente, pois ela traz, em todos os momentos, a tensão, o imprevisto, o que escapa ao controle. O controle do que se almeja inaugura em Sofia um novo saber — o de como começou a aprender a ser amada: “E foi assim que no grande parque do colégio lentamente comecei a aprender a ser amada, suportando o sacrifício de não merecer, apenas para suavizar a dor de quem não ama” (Lispector, 1998, p.116).

Desse modo, a tensão se instaura já no título do conto — “Os desastres de Sofia” –, que pressupõe a apresentação de alguns

desastres vividos pela personagem. Essa tensão se intensifica quando consideramos que esse seria o nome da narradora – *Sofia* – cuja etimologia, do grego *sophia*, significa “sabedoria”. No entanto, ao longo do conto, percebemos que, ironicamente, essa sabedoria não está necessariamente ligada ao saber, mas antes, veremos que essa ligação se estabelece pela esfera do não-saber. Nessa mesma direção, podemos destacar outro termo expresso no título do conto — “desastre”. Etimologicamente, a palavra deriva do italiano *disastro*, de dis+astro, remetendo à “má-estrela” ou “má-fortuna”. Porém, quando pensamos o conceito de desastre tal como formulado por Maurice Blanchot, em *L'Écriture du desastre* (1980), ele não se limita – ou não se reduz – ao sentido negativo de catástrofe ou ruína. Trata-se, sobretudo, de um processo de inacabamento e impossibilidade que atravessa toda forma de escrita, seja ficcional ou filosófica. Assim, os dois termos que compõem o título do conto convergem ao apontarem para uma experiência existencial que incide sobre nossa percepção da realidade e sobre os modos pelos quais nos comunicamos.

Dito isso, retomaremos as tensões instauradas em “Os desastres de Sofia”, e veremos, em diversos momentos, que é justamente pelo viés do não-saber que se dá seu processo. Vejamos alguns exemplos: “É verdade que nem eu mesma sabia ao certo o que fazia, minha vida com o professor era invisível” (Lispector, 1998, p.100); “Não, não era para irritar o professor que eu não estudava; só tinha tempo de crescer. (...) na minha pressa eu crescia sem saber pra onde.” (Lispector, 1998, p.102).

Esse “não saber” faz parte, portanto, de todo processo de resistência expresso na tensão configurada na escrita do conto. A estética do conto se manifesta na medida em que Sofia, em

sua tentativa de “salvar” o professor, acaba exercendo um modo de leitura e um jogo de sedução com ele, enquanto busca a sua identidade. Nesse sentido é válido lembrar a máxima de Jacques Lacan: “a verdade é da ordem da ficção”, ou seja, o que se crê verdadeiro participa do mundo imaginativo, processo construtivo inacabado por excelência:

Mas assim como por um instante no professor eu vira com aterrorizado fascínio o mundo – e mesmo agora ainda não sei o que vi, só que para sempre e em um segundo eu vi — assim eu nos entendi, e nunca saberei o que entendi. Nunca saberei o que eu entendo. (Lispector, 1998, p.115).

Notamos também nesse conto, assim como em toda a obra clariciana, a obsessão por dizer o indizível e por atingir uma verdade ou uma totalidade inalcançável. Há, portanto, na escrita desse conto, a busca pela verdade e a tentativa de nomear o inominável, aquilo que só se dá a ver na distração do ser e que se estabelece como um jogo:

O jogo, como sempre, me fascinava. Sem saber que eu obedecia a velhas tradições, mas com uma sabedoria com que os ruins já nascem – aqueles ruins que roem as unhas de espanto —, sem saber que obedecia a uma das coisas que mais acontecem no mundo, eu estava sendo a prostituta e ele o santo. Não, talvez não seja isso. As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou, pelo menos, não apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas eu posso contar – uma palavra mais verdadeira poderia de eco em eco fazer desabar pelo despenhadeiro as minhas altas geleiras. (Lispector, 1998, p.99-100).

A escrita desse conto se dá através de um fascínio pelo jogo das palavras que atravessa a transformação da narradora, sua passagem para a puberdade; ao fazer um mergulho introspectivo, ela se serve de uma estrutura em *mise-en-âbime* fazendo coexistirem vários planos ficcionais para um mesmo sujeito e permitindo a existência de vários níveis de relatos e, portanto, de verdades: há o conto em que se conta uma história na qual a personagem reconta a sua história na qual escreve um conto sobre uma história narrada por outra personagem... Em qual delas se dá o reconhecimento de si? O enleio e a solução talvez estejam em perceber que um tapete é feito de muitos fios, tal qual uma história que é feita de muitas histórias. Estabelece-se assim mais um traço, um traço da resistência imanente, conforme o pensamento de Bosi: trata-se de uma narrativa que se inscreve em processo de tensão, que se inscreve e vive o desastre de saber que não se sabe qual seria a palavra mais verdadeira capaz de, de eco em eco, fazer desabar.

Avançando um pouco mais no texto de Bosi, é importante destacar os esclarecimentos feitos por ele acerca dos valores e antivalores que ocorrem na narrativa durante o processo de translação da ética para a estética. Segundo o autor, a feitura do romance está ligada ao tratamento de valores como categoria ética, que sofre um processo dialético em relação à sociedade, o que gera, no romance, a categoria estética: “A translação de sentido da esfera ética para a estética é possível, e já deu resultados notáveis, quando o narrador se põe a explorar uma força catalisadora da vida em sociedade: os seus valores”. (Bosi, 2002, p.120).

Considerando os valores como uma categoria importante para o entendimento da formação da “resistência” dentro de uma

obra, Bosi define “valor” como um “objeto de intencionalidade da vontade, a força propulsora das suas ações” (Bosi, 2002, p.120). E traz como exemplos de valores e antivalores: “liberdade e despotismo; igualdade e iniquidade; sinceridade e hipocrisia; coragem e covardia: fidelidade e traição etc.” (Bosi, 2002, p.120).

Segundo o autor, os valores se manifestam de modo intenso nos artistas, como uma “fisionomia”; eles os exprimem mediante “imagens, figuras, timbres de vozes, gestos, formas portadoras de sentimentos que experimentamos em nós ou pressentimos no outro” (Bosi, 2002, p.120). A fisionomia de uma obra de arte carrega seus valores como motivação intrínseca, que se desvela nos “fios subterrâneos” da escrita.

Nesse sentido, Bosi apresenta o diferencial do termo “valor” para o homem de ação e para o romancista. Segundo ele, o homem de ação tem na realização dos valores um compromisso com a verdade das representações, o que o rege é o “princípio da realidade”; já o escritor se dispõe de um espaço de liberdade inventiva. A escrita, desse modo, vai trabalhar não só com a memória das coisas acontecidas, mas também com todo o reino possível do imaginável:

Graças à exploração das técnicas do foco narrativo, o romancista poderá levar ao primeiro plano do texto ficcional toda uma fenomenologia de resistência do *eu* aos valores ou antivalores do seu meio. Dá-se assim uma subjetivação intensa do fenômeno ético da resistência, o que é a figura moderna do herói antigo. (Bosi, 2002, p.121-122).

Dessa forma, Bosi esclarece, são os modos de realizar esses valores que distinguem um narrador resistente de um militante sobre uma mesma ideologia. A partir do momento em que o

romancista molda a personagem, todo seu esforço se voltará para conquistar a verdade de expressão. “A exigência estética assume, no caso, uma genuína face ética. Escrever bem passa a ser um imperativo moral” (Bosi, 2002, p.121-122).

Vejam agora um exemplo de como se estabelece a relação entre a narrativa e a resistência, com a história da realização dos valores também nos servindo de guia. Vamos nos concentrar no conto “Nós matamos o Cão-Tinroso”, primeiramente com o objetivo de compreender a distinção entre a resistência como *tema* da narrativa e resistência como *processo* constitutivo de uma certa escrita. Podemos afirmar que o conto de Honwana se enquadra tanto na resistência temática quanto na resistência imanente, pois sua narrativa se desenvolve durante um regime opressor e questiona a postura deste diante da subalternização do colonizado. Ao mesmo tempo, é possível analisar o conto sob a ótica da resistência imanente, uma vez que os questionamentos levantados por Ginho não estão necessariamente presos a um contexto histórico específico, mas continuam a reverberar. Trata-se, sobretudo, de uma narrativa que carrega dentro de si uma tensão existencial, semelhante àquela presente no conto de Clarice Lispector.

Como já dito, o conto de Honwana se debruça sobre a vida e a morte de um velho cão sarnento. Nessa perspectiva, o narrador menciona a existência de outros cães na história, contudo, demonstra que eles eram indiferentes ao Cão-Tinroso, pois sempre se zangavam com a passividade dele e “punham-se a ladrar, mas como ele não dissesse nada e só ficasse para ali a olhar, viravam-lhes as costas e voltavam a cheirar debaixo do rabo uns dos outros e a correr” (Honwana, 2000, p. 01).

Desse modo, observaremos nessa narrativa como a translação da ética para a estética torna-se evidente, ela ocorre na medida em que a resistência contra a opressão colonial e a busca por justiça social se refletem na construção estética da obra. A ética de resistência das personagens é traduzida para a estética do conto, que destaca a luta contra a desumanização imposta pelo sistema colonial. A estética da narrativa, permeada por elementos culturais africanos, serve como expressão artística da ética de preservação identitária e resistência contra a dominação externa.

Ao considerarmos as observações de Bosi sobre a translação da ética para a estética, mediada pelos valores sociais, percebemos que esse conto transcende a mera narração de eventos para se tornar uma manifestação artística das lutas éticas e sociais de suas personagens. A estética, longe de ser apenas ornamental, torna-se um meio de transmitir valores éticos fundamentais. A resistência, a justiça social e a preservação cultural emergem não apenas como temas, mas como princípios estéticos que moldam a forma dessa obra. Dessa forma, percebemos como a resistência, os valores e antivalores aparecem no conto “Nós matamos o Cão-Tinioso”, orientando-se a partir da ideia da “resistência enquanto forma imanente da escrita”. Trata-se de uma obra cuja escrita é resistente, “aquela que já se pôs em tensão com o estilo e a mentalidade dominante” (Bosi, 2002, p.130).

Para demonstrar mais de perto, podemos citar o personagem Ginho, que começa a observar as situações que o cercam, os valores e antivalores presentes, a violência contra o Cão-Tinioso (um animal que, embora teimoso, simboliza a resistência, insistindo em fazer parte de um grupo e continuar vivendo). Há também a violência contra outra personagem, a menina Isaura

(símbolo de resistência feminina), a única que permanecia ao lado do cão, mas que, assim como ele, é excluída. Isaura e o Cão-Tinhoso sofrem, portanto, a tentativa de extermínio dos que estão no poder: os colonizadores que, a todo momento, tentam silenciá-los.

A desventura do Cão-Tinhoso gira em torno de duas crianças: Isaura e Ginho. Como já dito, Ginho ficou encarregado, juntamente com a “malta” da tarefa de matar o Cão-Tinhoso. Porém, antes do assassinato, nos deparamos com uma descrição minuciosa do animal, a qual se destaca não apenas pela descrição física do Cão, mas especialmente pela forma como ela é narrada. Há um jogo entre olhos e olhares, na medida em que os olhos do menino incidem sobre os olhos do Cão:

O Cão-Tinhoso tinha uns olhos azuis que não tinham brilho nenhum, mas eram enormes e estavam sempre cheios de lágrimas, que lhe escorriam pelo focinho. Metiam medo aqueles olhos, assim tão grandes, a olhar como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer. (Honwana, 2000, p. 12).

Essa descrição retorna à narrativa repetidamente, funcionando como um mote ou como um refrão, instigando o enredamento dos acontecimentos e configurando a tensão da narrativa – a tensão do *eu/mundo*, conforme apresentada por Bosi. Outro aspecto de destaque na descrição do Cão-Tinhoso, que também se repete como um mote, está relacionado às suas feridas: “O Cão-Tinhoso tinha a pele velha, cheia de pelos brancos, cicatrizes e muitas feridas. Ninguém gostava dele porque era um cão feio. Tinha sempre muitas moscas a comer-lhe as crostas das feridas” (Honwana, 2000, p. 02).

Outro aspecto que se percebe ao longo da história é que haverá, sobretudo na perspectiva do cão, um entrecruzar de

planos, espaços e temporalidades: no real cotidiano ele é rejeitado e deve ser exterminado; já no espaço imaginário, é descrito como um herói por ter conseguido fugir da bomba atômica. Assim, podemos conceber que a narrativa de Honwana exprime, a partir da suas técnicas e foco narrativo, toda uma fenomenologia de resistência do *eu* aos valores ou antivalores do seu meio, à luz dos pensamentos de Bosi.

No caso da narrativa de Honwana, há o entrecruzar de planos: o realista (África das segregações, exclusões, opressões e violências) e o imaginário, inventivo (África imaginada, na qual observemos a translação do ético para o estético). Se, por um lado, podemos conceber que esse primeiro plano pode apresentar um exemplo de resistência enquanto tema — dadas as potencialidades de um sistema que toma como base ações que partem de imposições, de atos subjugadores: matar, chorar, calar, esquecer —, por outro podemos conceber também toda a manifestação da resistência imanente. Nesse caso, a narrativa traz sua potencialidade na forma, ao criar espaços que promovem o encontro entre as memórias dos meninos em relação ao cão, a memória da comunidade em relação ao cão e a memória coletiva do que esse cão representa.

Sendo assim, “Nós matamos o Cão-Tinhoso” pode estar sob a ótica da resistência temática e da resistência imanente. Sobre a resistência imanente, por sua vez, Alfredo Bosi afirma que ela é independente de fatos ou momentos históricos específicos, sendo inerente ao próprio texto narrativo. Nessa resistência, há uma tensão latente do ser no mundo em relação dialética com outros seres e consigo mesmo.

Desse modo, podemos concluir, a partir de Bosi e a partir dos contos aqui analisados, que a escrita resistente não resgata

apenas o que foi dito uma única vez, mas também “o que é calado no curso da conversação banal, por medo, angústia, pudor (...). E aqui são os valores mais autênticos e mais sofridos que abrem caminho e conseguem aflorar à superfície do texto ficcional” (Bosi, 2002, p.133-134):

A resistência é um movimento interno ao foco narrativo, uma luz que ilumina o nó inextricável que ata o sujeito ao seu contexto existencial e histórico. Momento negativo de um processo dialético no qual o sujeito, em vez de reproduzir mecanicamente o esquema das interações onde se insere, dá um salto para uma posição de distância e, deste ângulo, se vê a si mesmo e reconhece e põe em crise os laços apertados que o prendem à teia das instituições. (Bosi, 2002, p.134).

Nessa perspectiva, ambos os contos aqui analisados, a partir das articulações propostas por Bosi, se configuram dentro da chamada “narrativa e resistência”, visto que as escritas tanto de Honwana quanto de Clarice Lispector rompem fronteiras históricas e abarcam uma totalidade própria, por meio da qual a resistência pode se configurar como tema ou como processo inerente à escrita.

É nesse sentido que se pode dizer que a narrativa descobre a vida verdadeira, e que esta abraça e transcende a vida real. A literatura, com ser ficção, resiste à mentira. É nesse horizonte que o espaço da literatura, considerado em geral como o lugar da fantasia, pode ser o lugar da verdade mais exigente. (Bosi, 2002, p.134).

Nesse contexto, propomos uma última palavra acerca dos dois contos. Os desfechos de ambos apontam para uma tensão, encerrando-se com um sentimento simultaneamente tranquilizador e intranquilo, que deixa, sobretudo, em aberto a possibilidade de outras histórias. Sabemos agora que se tratam

de narrativas que exprimem o lugar da verdade mais exigente, que persiste, que insiste e re(existe). Como afirma Leila Perrone-Moisés: “A literatura parte de um real que pretende dizer, falha sempre ao dizê-lo, mas ao falhar diz outra coisa, desvenda um mundo mais real do que aquele que pretendia dizer” (Perrone-Moisés, 1990, p.102).

Para finalizar, citamos o desfecho de cada conto:

— Ginho... Tu passas-me a prova? - O Quim abraçou-me pelos ombros. Deixas-me copiar?...

— Está bem.

— Ginho... Tu estás zangado comigo? A gente não devia ter liquidado o cão?... Foi o Senhor Duarte que mandou... Tu também estavas lá...

— Eu não estou zangado nem nada...

— Então passas-me os problemas?... Passas-me?... Eu faço-te o desenho...

— Está bem.

— Meninos! Para a aula! Para a aula, já disse!

E fomos para a aula. (Honwana, 1985, p. 148).

... E foi assim que no grande parque do colégio lentamente comecei a aprender a ser amada, suportando o sacrifício de não merecer, apenas para suavizar a dor de quem não ama. Não, esse foi somente um dos motivos. E que os outros fazem outras histórias. Em algumas foi de meu coração que outras garras cheias de duro amor arrancaram a flecha farpada, e sem nojo meu grito. (Lispector, 1998, p.116).

Notemos que, ainda que de modo implícito, Ginho não revela como está se sentindo verdadeiramente. O seu “estar bem” é abafado por outra camada de significado, especialmente pela frase que fica em aberto: “Eu não estou zangado nem nada...”. Esse “nada” sugere um vazio ou um estado não completamente resolvido, à beira de “desvendar um mundo mais real do que aquele que pretendia dizer”. Inacabada também é a aventura de Sofia, que termina por anunciar a contínua construção da verdade. Sendo assim, à luz de tudo o que foi apresentado, podemos entender que ambos os contos revelam um inacabamento. Eles expressam uma aprendizagem que ocorre em tensão, sobre o ódio e o amor, e representam os sacrifícios do não merecer. Dessa forma, evidenciam, mais uma vez, a presença da resistência na narrativa e a insistência em continuar a dinâmica de recomeçar e buscar a verdade mais exigente.

Referências:

BLANCHOT, Maurice. *L'écriture du desastre*. Galimard: Paris, 1980.

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. *In*: BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 118-135.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HONWANA, Luís Bernardo. Nós matamos o Cão-Tinhoso. *In*: HONWANA, Luís Bernardo. *Nós matamos o Cão-Tinhoso*. Lisboa: Afrontamento, 2000, p. 01-19

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. *In*: LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998. p. 98-116.

PERRONE-MOISÉS, Leila. *Flores da escrivainha*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

SÉGUR, Condessa de. *Os desastres de Sofia*. Fábula, 2019.

A encenação da memória como ato de imaginação (re)criador da identidade cultural moçambicana em *Palestra para um morto*, de Suleiman Cassamo

Cleonice Aparecida Machado de Freitas*

RESUMO

O artigo propõe uma leitura do romance *Palestra para um morto*, de Suleiman Cassamo, que privilegia a encenação da memória como ato de imaginação (re)criador da identidade cultural moçambicana. Preliminarmente, retoma a noção do ser humano como “espécie fabuladora”, e sua capacidade de se deslocar ao passado e ao futuro por meio de narrativas. Em momento posterior, aborda como as ficções ajudam-nos na criação do eu e qual é o papel da memória nessa elaboração. Entrando enfim no romance, analisa algumas estratégias de encenação presentes na obra, a saber: a escolha narrativa de manter duas cenas enunciativas na construção do romance, uma fixa e outra móvel, ambas, porém, regidas pelo narrador. Em seguida, aborda o mito bíblico da Criação para tratar da associação entre forma e conteúdo no romance, destacando a função do número sete na composição da obra. Na sequência, faz uma discussão sobre memória oficial e memória coletiva para compreender quais memórias são encenadas no livro. Por fim, retoma, ciclo a ciclo, o modo a partir do qual a encenação da memória dá-se no romance estudado.

*Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-MG. <https://orcid.org/0000-0002-7740-3401>

Nesse ponto, defende-se que a identidade cultural moçambicana pode ser mais bem trabalhada se as memórias dos dois períodos de guerra – colonial e civil – pelos quais o país passou, forem narradas e, a partir dessa estratégia, ressignificadas e recriadas.

Palavras-chave: Literatura moçambicana; memória; identidade cultural; encenação; Suleiman Cassamo.

The staging of memory as an imaginative act of (re)creating Mozambican cultural identity in *Palestra para um morto*, by Suleiman Cassamo

Abstract

The article proposes a reading of the novel *Palestra para um morto*, by Suleiman Cassamo, focusing on the staging of memory as an act of imagination that (re)creates Mozambican cultural identity. Initially, it revisits the idea of the human being as a “fabulating species” and its ability to move between past and future through narratives. Later on, it examines how fiction contributes to the construction of the self, and the role of memory in this process. Turning to the novel itself, the analysis explores certain staging strategies employed in the work, namely: the narrative choice to maintain two enunciative scenes in the novel’s structure—one fixed and the other mobile—both, however, controlled by the narrator. Next, it addresses the biblical myth of Creation to investigate the relationship between form and content in the novel, emphasizing the role of the number seven in its composition. Subsequently, it delves into the concepts of official memory and collective memory to determine which memories are staged in the book. Finally, it revisits, cycle by cycle, how the staging of memory unfolds in the novel. At this point, it argues that Mozambican cultural identity can be more effectively explored if the memories of the country’s two war periods—colonial and civil—are narrated and, through this approach, reinterpreted and reimagined.

Keywords: Mozambican literature; memory; cultural identity; staging; Suleiman Cassamo.

Recebido em: 18/03/2025 /Aceito em 19/10/2025

Introdução

Podemos dizer, amparados por Huston (2010), que dotar o real de sentido é uma prerrogativa humana. A autora também nos define como espécie fabuladora, isto é, uma espécie que, por meio da narratividade, desloca-se para o passado e projeta-se para o futuro. Em outras palavras, Huston acredita que os seres humanos, na busca de sentido para o real, são capazes de sentir nostalgia, ao recordarem o passado, e esperança, ao pensarem no porvir. Isso é possível porque a construção das ficções e de nossa própria constituição enquanto sujeitos elabora-se desde um processo ininterrupto de permuta no qual “penetrando no nosso cérebro, as ficções o formam e o transformam. [Assim,] mais do que nós as fabricamos, elas nos fabricam – arranjam para cada um de nós, ao longo dos nossos primeiros anos de vida, um *ego*” (Huston, 2010, p. 23).

A construção do *ego* começa no dia de nosso nascimento e perdura por toda a vida, uma vez que “tornar-se um eu – ou melhor, confeccionar-se um ego – é ativar, a partir de um dado contexto familiar e cultural, sempre particular, o mecanismo da narração” (Huston, 2010, p. 23). Como nosso cérebro atua por intermédio da fabulação, estamos em constante processo de (re) constituição. Esse ativar da narração como processo criador do eu tem estreita relação com a memória, pois, de certo modo, esta, também uma ficção, serve de borracha no processo de elaborar o eu. Diz Huston (2010) que a memória apaga o que impediria a conservação do *ego*. Assim, ao dizer que a memória é uma ficção, ressaltamos sua característica de “passa[r] o tempo todo ordenando, associando, articulando, selecionando, excluindo, esquecendo, ou seja, construindo, fabulando” (Huston, 2010, p. 23).

Nesse ponto, é válido dizer que a tentativa de dar sentido ao real por meio de narrativas — a constituição do eu — e os atos criadores da memória são processos relativos “à experiência subjetiva dos sujeitos que se colocam e se situam na e pela linguagem” (Benveniste, 2006, p. 68). Isso se dá, ensina-nos ainda Benveniste (2006), no exercício da linguagem, isto é, no ato de discurso, a pessoa se coloca em sua individualidade, institui-se eu por oposição a um tu e ele. Aliando os estudos de Huston aos do linguista, pode-se dizer que a pessoa que fala numa determinada circunstância de enunciação sempre ocupará o espaço textual do eu. Este eu que, por sua vez, é uma ficção, ativada pela memória, no discurso. Vale ressaltar porém que, fora dele, Benveniste considera o pronome uma forma vazia sem conexão com nenhum conceito ou objeto, já que “recebe sua realidade e substância somente no discurso” (Benveniste, 2006, p. 69). Embora, investidos do eu pelo exercício da língua, possamos evocar o passado e, em prospecção, mirar o futuro, o tempo da fala é sempre o presente, isto é, a ordenação do tempo feita pela língua se dá na instância do discurso, no agora, no momento da enunciação. É a partir desse lugar que o eu relata a sua percepção do tempo. Esta não segue uma linha cronológica, mas sim a ideia de significação, o quanto a experiência significou para o sujeito. Isso define sua duração para ele nos arranjos (re) feitos pelos atos de imaginação da memória.

Com isso em mente, far-se-á, neste trabalho¹, uma leitura do romance *Palestra para um morto*, de Suleiman Cassamo, que aponte a encenação da memória como ato de imaginação (re) criador da identidade cultural moçambicana. Para isso, estudam-

¹ Este artigo tem como base parte do primeiro e do quarto capítulos da minha dissertação de mestrado, intitulada “A encenação da identidade cultural moçambicana em *Palestra para um morto*, de Suleiman Cassamo”, disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Letras_CleoniceAparecidaMachadoDeFreitas_1323.pdf.

se de início algumas estratégias de encenação usadas na obra, em especial as de duas cenas enunciativas. A seguir, aborda-se o mito da Criação para tratar da associação entre forma e conteúdo no romance, destacando a função do número sete em sua composição. Por fim, discutem-se a memória oficial e a memória coletiva para compreender quais memórias são encenadas no livro em comento e aborda-se, passando pelos sete capítulos da obra, o modo a partir do qual a encenação da memória dá-se no romance. Nesse ponto, defende-se que a identidade cultural moçambicana pode ser mais bem trabalhada se as memórias dos períodos de guerra — colonial e civil — pelos quais o país passou, forem narradas e, a partir dessa estratégia, ressignificadas.

O cenário da memória

Em *Palestra para um morto*, de Cassamo, das palavras, que são o adubo do romance, temos um narrador que surge do centro do texto, de igual modo que o morto para quem ele palestra surge do chão, para orquestrar seus medos, contradições e lembranças, em duas cenas enunciativas que percorrem o livro. Essas duas cenas não são independentes; uma puxa a outra para o texto, como que numa estrutura de encaixe; assim como o narrador ter encontrado o morto insepulto rege a sua vida. Para relatar seu encontro com o morto, o narrador reelabora, numa cena enunciativa que remete ao passado, memórias concernentes àquele episódio.

No que tange às cenas enunciativas de relevo no romance, uma é fixa: a que transcorre no presente e em que o narrador se dirige diretamente ao morto, por meio de questionamentos, como o momento em que indaga ao morto o porquê deste não

ter saído da toca onde se escondia e na qual, provavelmente, fora vítima de um comboio:

A toca driblou raízes, cabriolou, avançou, até que, um dia, forçaste o teco do túnel e cabeceaste o ar.

Os animais esperavam ver-te a correr, lançado, não diria na imensidão da noite, no vazio da liberdade. Nada. Tipo caranguejo, às arrecuas, sumiste outra vez, no chão.

Medo da responsabilidade da liberdade? Pena de abandonar tão suado buraco? Escolha de ser acuado que fugitivo? Ou o hábito de toupeira? Ou nem hábito, nem nada?

Mas continuavas a espiar no bambu. Sempre o cipaio, cada vez e cada vez mais. Fie-da-mãe: estava escrito assim, o gajo a vigiar-te e, tu, a apodreceres tocaiado com essa medonha ferida trazida, ou foi uma bala na hora de te escapulires? do chibalo. A apodrecer, quando tinhas o túnel... (Cassamo, 1999, p. 30).

A outra cena enunciativa remete ao passado e altera-se a cada novo ciclo/capítulo² em que são introduzidas outras personagens na obra, o que assegura certa ideia de movimento da narrativa. Na segunda cena enunciativa, temos por exemplo a introdução da personagem Biana, o que ocorre no quinto ciclo: “Tinha uma mulher no meio do destino, no meio do destino havia uma mulher”. Biana é a mulher por quem o narrador nutrira um amor desde a época em que fora pastor de cabras até quando se enterra com o morto, no sétimo ciclo do romance. Ao lançar mão dessa cena enunciativa, que remete ao passado, o narrador busca articulá-la com a cena presente, ou seja, com o fato de que,

² No livro em análise, os capítulos são denominados “ciclos”. Por este motivo, neste trabalho, utilizar-se-á de ambos os termos para se referir às divisões internas do romance.

mesmo após conquistar a independência, Moçambique ainda é um país dominado pela recapitulação de práticas de exploração advindas do processo colonial.

Em relação ao morto, o narrador não está em movimento porque ambos estão juntos. Porém, em relação à narrativa, de modo geral, o narrador está em constante peregrinação. Ele se desloca da cena em que se encontra com o morto para as cenas passadas de sua vida, durante todo o trajeto. Nesse percurso, não somos apresentados, pelo narrador, a um passado absoluto, mas a um passado revisitado. Tal lembrança do passado cumpre o papel de transpor, para o mundo ficcional, dados que nos remetem à realidade moçambicana. Assim, o próprio fato de o narrador pautar-se na incerteza da veracidade do que narra salienta o ato de lembrar, de rememorar. Contar uma história envolve, concomitantemente, o ato de lembrar e de criar. É o que vemos, por exemplo, no terceiro ciclo do romance. Nele o narrador nos alerta sobre sua incerteza em relação àquilo que conta ao inserir um episódio que ganha relevo na segunda cena enunciativa, na qual relata a história de Júlio Queface, um morto que encontrou enquanto fugia por ter perdido as cabras de seu tio:

A ndjinga furava a noite. Por pouco, íamos contra uma banda de cactos. Corríamos mais do que a luz do nosso próprio farol. A terra escurecida semeada de pirilampos, ou seriam estrelas?, corria, lá em baixo, e nós, muito acima da esponjosa substância da noite, talvez já em outra galáxia, quem sabe, indo, indo e indo.

A bem dizer, não estou, até hoje, de todo, certo dessa aventureira boleia. Pode ser que sonhei. Mas terei de conceder em que o alado pedalador me contaminou o sono. Pois, um buraco no entendimento, e dou comigo

frente a um olho de fogo no ventre de um restolho. Fibra a fibra, as línguas do lume foram subindo, pedindo lascas, lenha, troncos, subindo. (Cassamo, 1999, p. 39).

Não temos no romance o passado absoluto, imutável, das antigas epopeias; temos um passado lembrado, sonhado e – por que não? – criado. Na perspectiva de que “palavras criam coisas” (Vansina, 1982, p. 157), Cassamo cria seu texto, nos moldes de uma palestra, como tentativa de recriar uma situação de oralidade em que busca cantar não os feitos dos heróis épicos, mas sim o processo de constituição da nação Moçambicana, que se faz desde o degustar do “sabor do ronga de Pháti” (Cassamo, 1999, p. 70) até o enterro do narrador e do morto, que faz com que o narrador encontre a “verdadeira escada do céu” (Cassamo, 1999, p. 95). Esse é um processo doloroso, que passa não só pelo sonhar uma nação, mas também pelo enterrar um passado que desconsiderava a existência dessa nação. Assim, quando o narrador, no sétimo ciclo, fala sobre a morte e insulta o morto, podemos associar tal fato a uma tentativa de enterrar um passado colonial para que, a partir daí, possa nascer uma nação.

A morte é uma cooperativa. Hoje, sou eu; amanhã, és tu. A maior cooperativa que se conhece. Uma lágrima, uma quota. Este invento é o fim da cooperativa. O fim, entendes? Acabou. Cada um passa a enterrar-se a si próprio. Assim, nunca mais o teu caso, de impotente incógnito insepulto. Se te insultei? Repito: impotente; repito: incógnito; repito: insepulto. E longe de retirar, reitero. Ao peso duma palavra, acrescento o da outra. Para prostrar-te de uma vez por todas. Se insultar não compensa, não deixava de ser justo chamar-te qualquer coisa feia da tua mãe, e de igual envergadura do teu pai, carga no fardo, merecida canga. Pois, cuspiste na minha sina, e a minha vida não vingou. Era de todo o direito. (Cassamo, 1999, p. 88-89).

Nessa perspectiva, de um romance que encena a constituição de uma nação, é útil voltar-se à própria estruturação do romance. Sua divisão em sete ciclos remete à crença de que “a alma dos mortos permanece junto ao túmulo durante sete dias” (Chevalier; Gheerbrant, 2009, p. 829). Se a simbologia do sete for transposta ao âmbito literário, notaremos que a alma do morto permanece junto do narrador e impressa no texto durante sete ciclos. Dentre a miríada de sentidos atribuídos ao número sete, destaca-se também o que respeita ao mito da Criação, relatado no livro de Gênesis:

Inicialmente observou-se que o sete é o número da conclusão cíclica e da sua renovação. Tendo criado o mundo em seis dias, no sétimo Deus descansou e fez dele um dia santo: portanto, o sabá não é realmente um repouso exterior à criação, mas o seu coroamento, a sua conclusão na perfeição. (Chevalier; Gheerbrant, 2009, p. 827).

Numa perspectiva de criação literária, os sete ciclos ou capítulos do romance podem ser lidos como uma tentativa de Cassamo de um texto que, em sua finitude – o sétimo ciclo –, encerre, na ficção, a passagem de Moçambique de um período colonial para um período pós-independência. Assim, o último ciclo do livro, intitulado “A escada do céu”, significaria não apenas a ascensão do incógnito morto e do narrador, mas também a passagem do país africano da condição de colônia portuguesa à condição de nação.

Elevador a pairar no buraco da mina de ouro do John do início do século, girafa truncada esbatida no luar, geringonça de pau no véu de cacimbo, esguio cabeçudo quadrúpede, caixa de líquidas arestas em cima de patas de cavalo, quase assim quase assado, sabe-se lá se bicho ou engenho ou o que era aquilo.

Provido dessa riqueza da estranheza de mais parecer do que ser, imóvel, isso sim, mas só de posição. Pois, era mutação constante, coisas na coisa. Como estar à janela do olho de um camaleão, e as imagens se revezassem cada vez que ele fecha e abre a comporta do olho. Ademais, o entendimento, mais lento que o revezamento, escorregadio. Tipo sapo a escapular-se da boca duma cobra, eu que te trinco, eu que pulo, e mudo, a presa a virar outro batráquio a cada investida do predador. (Cassamo, 1999, p. 79).

Ainda à luz da simbologia do sete, é possível ler o sétimo capítulo como o lugar, no texto, em que mais claramente se articula a presença da vida, representada pelo narrador, e a da morte, pelo incógnito morto. Ao enterrar-se com o morto, o narrador simbolizaria que essas duas instâncias são indissociáveis. Sabe-se que

na África, também o sete é um símbolo de perfeição e de unidade. Para os dogons, como o sete é a soma de 4, símbolo da feminilidade, com 3, símbolo da masculinidade, ele representa a perfeição humana (GRIE). Os dogons consideram o número 7 o símbolo da união dos contrários, da resolução do dualismo, portanto, símbolo de unicidade e, por isso, de perfeição. Mas esta união dos contrários – que inclui a dos sexos – é também símbolo de fecundação. (Chevalier; Gheerbrant, 2009, p. 830).

Assim, no sétimo ciclo, tem-se a sugestão da resolução do dualismo que percorre a narrativa: um vivo que falou a um morto durante seis ciclos agora se une a ele. E as palavras dessa palestra, semeadas ao longo dos ciclos, fecundaram o texto escrito, para que um romance fosse gerado.

As flutuações da memória

Em *Palestra para um morto*, ao recuperar e criar suas memórias – que são também memórias de Moçambique –, o narrador busca recuperar sua identidade e um conhecimento mais profundo de si e do seu mundo, porque a memória, além de consolidar o sentimento identitário, é fator essencial para que se possa organizar o conhecimento acerca de algo externo a si e conferir-lhe sentido.

A memória organiza “os traços do passado em função dos engajamentos do presente e logo por demandas do futuro”, [por isso] devemos ver nela menos “uma função de conservação automática investida por uma consciência sobreposta” do que um modo essencial da consciência mesma, o que caracteriza a interioridade das condutas. A lembrança não “contém” a consciência, mas a evidencia e manifesta, é a “consciência mesma que experimenta no presente a dimensão do seu passado”. (Candau, 2011, p. 63).

Sob esse viés, a noção de memória dá-se no trânsito entre passado, presente e futuro, o que reforça que a memória seja um artigo caro às forças sociais que disputam o poder:

tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (Le Goff, 1990, p. 368).

Historicamente, percebe-se que a memória oficial recalca a memória individual porque há a necessidade, por parte dos governos, de criar uma memória que sustente um ideal político o menos manchado possível. Para isso, busca-se, muitas

vezes, justificar atrocidades tentando imprimir, na memória coletiva, a necessidade desses atos para atingir um bem maior. Esse trabalho de construção da memória comum parece ser o adotado por governos totalitaristas e países colonizadores ao longo dos anos. E um ranço desse modo de lidar com as memórias pode permanecer mesmo depois que um país se livra do regime totalitário e, no caso dos países colonizados, depois que conquistam sua independência. No primeiro caso, podemos citar, conforme Pollak (1989), o caso do Leste Europeu, que teve dificuldades para rearticular o processo de construção da memória de modo a promover uma “desestalinização” depois que Stálin foi destituído. A imagem de um Stálin “pai dos pobres” ficou tão impressa no imaginário popular que custou às pessoas para retirar-lhe a condição de mito.

No caso dos países que já foram colônias, às vezes acontece de terem sido tão marcados pelo processo de colonização que a memória oficial vigente no período colonial os estigmatiza a ponto de, já no pós-independência, reiterarem práticas coloniais. Inicialmente, entende-se, neste trabalho, a memória oficial como pertencente a Portugal, país que colonizou Moçambique. Porém, lembra-se que, mais tarde, no pós-independência, a elite moçambicana que à época detinha o poder também buscou a instauração de uma memória oficial, desta vez definida a partir das ações da Frente de Libertação de Moçambique — Frelimo — em seu ideário de modernizar o país abrindo mão das tradições moçambicanas e, não raro, prejudicando o processo de construção da subjetividade dos indivíduos desse país.

Dentre os artifícios usados pelos europeus, no processo colonial, para submeter os africanos à exploração, estava o de exaltar as práticas culturais portuguesas e, mais que isso,

tentar convencer os moçambicanos de que deveriam adotar tais práticas porque eram as “certas”. Desse processo, as memórias moçambicanas propriamente ditas não saíram ilesas. Foram recalçadas, abafadas, já que Portugal tencionava um apagamento das memórias sociais e culturais nativas de Moçambique para que não interferissem nas negociações a partir das quais se desejava moldar a memória oficial portuguesa, que deveria ser adotada pela colônia como a única. Nessa conjuntura, não só a memória social de Moçambique foi afetada como também a memória individual de seus habitantes.

Nesse ponto, é importante atentar para que o processo de construção da memória é, por sua vez, um processo gradual, marcado pelas escolhas de cada indivíduo, pois a memória é seletiva:

a memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. (Pollak, 1992, p. 4).

Quando falamos de memória herdada, somos de imediato levados à noção de que ela seja, em todos os níveis, um fenômeno construído social e individualmente. E há, neste trabalho, o que se poderia chamar de uma ligação entre a memória e o sentimento de identidade.

Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também

para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros. (Pollak, 1992, p. 5).

Vale lembrar, contudo, que a identidade individual não se constitui sem que se possa levar em consideração a existência do outro. A alteridade não pode ser desconsiderada nesse processo porque

se assimilamos aqui a identidade social à imagem de si, para si e para os outros, há um elemento dessas definições que necessariamente escapa ao indivíduo e, por extensão, ao grupo, e este elemento, obviamente, é o Outro. Ninguém pode construir uma autoimagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com os outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo. (Pollak, 1992, p. 5).

Esse processo de negociação da identidade, quando se trata de pessoas que vivem em países que foram colonizados, ainda enfrenta outro problema: é complicado definir-se, identitariamente em relação a um país que encontra, ele próprio, dificuldades para se definir, para firmar uma imagem identitária e delimitar sua expressão sociocultural. Além disso, ainda há, no processo de construção da identidade, o embate entre a memória coletiva – para o propósito deste trabalho, referimo-nos de modo específico à memória oficial – e as memórias individuais.

Há certa recusa, mesmo que inconsciente, do indivíduo em moldar sua identidade conforme o postulado pela memória oficial, imposta pelo país responsável por uma infinidade de

eventos ruins que aconteceram no seu país nativo. No caso do narrador nesse romance, percebe-se a sugestão de uma dupla recusa: a da memória oficial imposta por Portugal, durante o período colonial, e a da memória oficial imposta pela ditadura da Frelimo, a qual, inicialmente, fora criada para lutar pela independência moçambicana, mas que, depois de conquistado esse objetivo, acabou rumando por ideais tão prejudiciais a Moçambique quanto os dos portugueses, levando o país a uma guerra civil.

A respeito do período de guerras vivido por Moçambique, que compreende o período colonial e a guerra civil que se seguiu à independência, Macêdo e Maquêa (2007) observam que, após a conquista da independência, as utopias que impulsionaram as lutas de libertação nacional cederam lugar a disputas políticas pelo poder entre forças opostas. Nesse cenário, tem-se, então, conforme as autoras, uma guerra travada entre o governo da Frelimo e seus opositores da Frente de Libertação de Moçambique – Renamo.

Face ao exposto, considerando que “o estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história” (Le Goff, 1990, p. 422), objetiva-se, partindo das reminiscências do narrador de *Palestra para um morto*, de Cassamo, fazer uma leitura da memória social e cultural de Moçambique que privilegie não a memória oficial, mas a recalcada, a memória silenciada que pode ser aludida, no romance, pela presença do morto para quem o narrador palestra.

Representações do passado: narrativas de identidade

Ao recuperar, nos sete ciclos ou capítulos do romance, fragmentos de memória, o narrador pode intentar encenar uma proposta de apresentação das flutuações da memória na construção de sua identidade e da identidade moçambicana.

No primeiro capítulo – “A incrível ascensão de um estranho rebento humano, ao encontro da aura solar” –, o narrador recupera a memória de quando encontrara o morto, e também tenta situar geograficamente, pela encenação, a terra em que se passa a narrativa. Assim, quando o morto surge do chão, emerge junto com ele para o texto, “na mesma respiração” (Cassamo, 1999, p. 19), uma plethora de “árvores, chagas e pântanos no chão do vale, bichos subentendidos no aconchego da mata, bichinhos do calor a incandescer o ar, céu redondo e azul” (Cassamo, 1999, p. 19). No tempo da enunciação, o narrador questiona o morto sobre esse evento, que se dera muito antes de quando foi narrado, o que, aliado aos artifícios criativos usados para conjugar texto e imagens por ele (re)inventadas, o classifica como memória encenada: “Homem, quem eras tu nessa tarde perdida, a crescer do mesmo lugar do chão como um estranho rebento, como nunca crescem os cogumelos?” (Cassamo, 1999, p. 19-20).

Esse ciclo é construído intercalando o detalhamento da aparição do morto e a caracterização, teatralizada, do povoado. Ao mesmo tempo em que expõe a maneira de andar do morto, o narrador encena traços das atividades diárias das pessoas que vivem no povoado:

um pouco e outro pouco, o tronco de fora, e o pequeno alongando o pescoço, espiando, a calar-lhe fundo a titânica ascensão, à espera de perguntas cheias de

cansaços, pois quererias saber do caminho de Pháti, afinal isso é como pedir água, coisa de viajante.

Pháti, pela maneira que andas, como se tivesses os pés cheios de matequenha, fica a dois dias e duas noites. Indo assim, de cara para o vento. É a tua cabra que se perdeu? Então, andaste em vão. Aqui não, estes são domésticos do meu tio. Disseste vaca? Vá ver nos bois do Uíngé, descendo e seguindo o rio. É procurar sossegado que aqui não se come coisa de dono. Mas se procuras o povoado, não percebo como é que passaste por ele. Além de cego, precisavas de ser surdo. Pois, mesmo daqui se ouve o pilão, o riso das mulheres no poço, os remos contra a água, o vozerio dos pescadores que estendem a rede com a linha da ondulação fluida nos testículos, porque aqui, creio que na vossa terra há-de ser o mesmo, cada um faz pela vida. (Cassamo, 1999, p.20).

Dentre as funções do pilão, destaca-se a de separar grãos de cascas. O ato de pilar se parece com o trabalho de seleção da memória que é feito nos sete ciclos do livro pelo narrador. Ele recolhe episódios essenciais para, por meio da imaginação, recriar sua própria identidade e, por extensão, recriar a identidade cultural de Moçambique.

No segundo ciclo do romance – “Eventual explicação do morto incógnito” –, o narrador relata que, quando o cadáver do morto apareceu, ninguém solicitou o corpo, o que fez que o Padre ficasse intrigado e perguntasse a quem pertencia o morto.

Mas o Padre não se cansava. O morto? É de Deus, diriam. Mas, nada. Todos olhavam para mim. A palavra, disseram, é do rapaz. Ele que o achou, coisa de três dias. Se ainda não lhe demos enterro, como manda a Sagrada Escritura, foi do susto do comboio, que parou a terra. Só ouvimos o barulho de um desconhecido animal. Não passou tempo. Bufa-que-bufa, bufa-que-bufa, o

Makalanhana subiu na terra. Pelo que foi daí, Padre, do susto, o nosso pecado. A gente também espera ouvir do rapaz.

O pequeno pastor de cabras olhou para ti, embaraçado. E tu estavas na chacota, o sorriso rangido e duro. Olhando a areia fresca da cova, o rapaz disse, visionário:

— Foi o Comboio.

Mas já o Padre se embravecia. Que o pequeno não só não devia falar como até devia ser poupado do espetáculo da morte. (Cassamo, 1999, p. 28).

O pastor de cabras citado no trecho anterior era o narrador. Neste capítulo, ele encena não só a lembrança da inabilidade das pessoas ao lidarem com o cadáver, mas também o fato dele mesmo, narrador, não ter o direito de opinar. Quando tenta teorizar sobre o porquê da morte do cadáver que havia encontrado, é repreendido pelo Padre, que lhe diz que ele deveria ser poupado de falar sobre coisas relacionadas à morte.

Enquanto isso, o morto estava “na chacota, o sorriso rangido e duro”. O sorriso do morto, aí, parece um tanto quanto irônico. Naquela situação em que os vivos estavam tensos, preocupados em encontrar quem soubesse a quem pertencia o cadáver, ele sorria. A dúvida instaurada pela falta de um dono para o cadáver parece ser o motivo do sorriso entrevisto em seu rosto. Assim, da mesma forma que o morto vaga sem rumo à procura de Pháti, impossibilitado de encontrar seu destino na cidade, também o seu corpo encontra-se à deriva. Se o perambular sem rumo do morto evidencia a impossibilidade de estabelecer relações de pertencimento no espaço por ele percorrido, o sorriso em seu

rosto sinaliza essa mesma evidência – embora o narrador, ao que parece, não se dê conta disso.

Nessa perspectiva, o sorriso rangido e duro no rosto do morto pode ser lido como uma “ironia dramática”, resultante da disparidade entre a compreensão que as pessoas do lugar têm, de que o corpo pertence ao pastor, e a incapacidade deste de reconhecer-se na situação de dono do corpo que a comunidade lhe impõe. Em Morgado encontra-se a seguinte explicação para a ironia dramática:

a verdadeira ironia dramática provém da cumplicidade que, em determinado momento, se estabelece entre um personagem ou um grupo de personagens e o público, ou seja, a ironia dramática resulta do jogo feito entre o que o público sabe sobre uma personagem ou situação e o desconhecimento desta personagem ou personagens dessas mesmas situações ou factos. [...] Mas o que verdadeiramente dá sentido à ironia dramática e lhe transmite um carácter cómico/trágico é a identificação que existe entre o público e o personagem, o facto de sentirmos que poderia ser cada um de nós a viver aquela determinada situação. (Morgado, 2009).

Dessa incompreensão do pastor, portanto, é que parece rir-se o morto. Se lembrarmos que o morto acompanha o narrador por toda a vida, desde o seu encontro, compreenderemos também nós, leitores, o sorriso do morto. Mais ainda: se lembrarmos que nesse encontro o morto emerge do chão trazendo consigo a terra moçambicana, como já sugerido, poderemos pensar que não apenas o morto continua ao lado do narrador como um fantasma, mas que também a terra que ele traz consigo persegue o narrador de maneira fantasmática. O sorriso no rosto do morto põe em jogo uma questão: se o morto busca Pháti como quem busca

uma tradição moçambicana suprimida pelas guerras colonial e civil, é essa mesma tradição que sua presença fantasmática perto do pastor lhe imporá. Mas disso o pastor ainda não tem consciência quando, ainda garoto, depara-se com o morto. Essa consciência só lhe virá ao longo da vida, enquanto atravessa um país marcado por escombros e ruínas deixados pelas guerras e evidenciados nos próximos ciclos do romance.

No terceiro ciclo – “A estória de um morto indômito pela boca do próprio” –, vemos que, depois de perder as cabras do tio, ao ter se assustado com o cadáver, o narrador fugiu para a cidade. Nesse percurso, ele encontra-se com o morto Júlio Queface. Este, por mais que trabalhasse, via que “o dinheiro duro de ganhar, orgulhosos engatadores perdulários, dissolvia-se como o sal” (Cassamo, 1999, p. 40). Foi quando decidiu dar vazão à sua paixão pelos pássaros e partiu para conhecer novos lugares. Entretanto, não conseguiu viver o bastante para transitar por todos os lugares que desejava, pois o vitimou “uma facada mortal dum fie-da-mãe dum tsotsi, olha, aqui, no coração” (Cassamo, 1999, p. 42). Sabe-se que *tsotsi* é uma palavra ronga que significa “bandido, criminoso”. Ao recuperar esse episódio, o narrador sinaliza para um problema que assola Moçambique no pós-independência, em razão dos períodos de guerra já citados: a desvalorização da vida. Sabemos que na luta pela independência do país houve inúmeras mortes; entretanto, aquelas mortes eram, de certa forma, um sacrifício por uma causa, a liberdade. Por outro lado, a morte do personagem Júlio Queface alegoriza uma morte injustificável, decorrente da instalação de um estado de violência típico de espaços politicamente desorganizados.

No quarto capítulo do livro – “De como a viúva resistiu à inexorável combustão do tempo, jogando ntchuva com o filho

paralítico até o jogo raiar pelo incesto” –, o narrador vai até a casa da viúva do morto e a encontra junto com o filho. Conforme relatado, o morto nem chegou a conhecer o filho, como se pode perceber no trecho: “o mais que posso, agora, já que terás deixado grávida a Canguéia, é partilhar contigo a memória que guardo de Malaquias” (Cassamo, 1999, p. 48).

O narrador gasta um tempo maior descrevendo o dia a dia do filho e da esposa do morto:

isto eu vi com os próprios olhos. Posso dizer com perdoável exagero que Canguéia seguiu mudando-lhe as fraldas quando já tinha pelos brancos. Terá sido esta a razão por que não mais teve homem, de como manteve a sua castidade de viúva. Terá sido esta. Não por respeito pela tua memória. Essa disciplina de freira, foi da moléstia do filho.

E, sem querer ofender-te, arrisco mais: Canguéia tinha ciúmes. Não fosse a sombra da mãe a atrapalhar, Malaquias era nas mulheres mais que esses engatadores de meia tigela, abotoados de ouro falso, o cabelo cheio de brilhantina. Ela dava amiúde com cartas, bordados, amendoim torrado, lencinhos e pulseiras de alumínio.

— Quem são que querem matar o meu filho?

Pode parecer, com isto, que Malaquias era para a mãe tua imagem e saudosa lembrança. Esquece. Canguéia nunca te mencionou. Nem sequer para colorir a sua refinada verborreia. (Cassamo, 1999, p.48).

Conforme a leitura que o narrador fez do que viu na casa, a esposa e o filho mantinham uma relação incestuosa. É sintomático que as lembranças que o morto suscita no narrador sejam um tanto polêmicas. E talvez seja porque o corpo instigue

um debate sobre diversas situações delicadas relacionadas a Moçambique que ninguém reclamou o cadáver. Por outro lado, o narrador reclama essas memórias para a sua palestra.

O único capítulo do romance em que o narrador recupera uma memória da qual o morto, de alguma forma, não se faz presente, é o quinto – “Tinha uma mulher no meio do destino, no meio do destino havia uma mulher”. Nele, o narrador fala sobre Biana, uma mulher por quem se apaixonara quando ainda era um pastor de cabras, mas com a qual não pôde ter um relacionamento. Em um primeiro momento, o narrador não pôde se relacionar com a mulher porque ela era mantida como “posse” do pai, que tinha uma relação incestuosa com ela e, mais tarde, porque, mediante negócio com o pai dela, o tio do pastor acabou tomando-a por esposa. A relação de Biana com o pai e o tio do pastor evidenciam a dialética da colonização, marcando um lugar de submissão da personagem feminina que alegoriza a herança de exploração da terra assumida pelos próprios moçambicanos no pós-independência.

No sexto capítulo do livro – “Acolhido debaixo do tecto do ex-pastor de cabras, bem servido tudo, eis que um estranho vindo da chuva cospe no prato” –, o narrador e a esposa, num certo dia chuvoso, hospedam um homem faminto e cansado. Depois, esse homem rouba os poucos bens que o casal conseguira juntar em vinte e nove anos. Quando o homem finalmente saiu,

marido e mulher fomos até à porta, sabendo que tudo aquilo não passava de um mau sonho. E mais: tive a grata ilusão de que não eram nossos bens que iam embora, mas o teu fêretro, na carroça. Mesmo quando o vulto do homem mais o burro e mais a carroça abarrotada subiram na neblina, até ao Dia de São Nunca. (Cassamo, 1999, p. 73).

O narrador queria que, em vez de seus bens, o homem tivesse levado o cadáver do morto, que o perseguia desde a juventude. Contudo, o fato de o cadáver ainda permanecer por perto do narrador mostra que as memórias a que seu corpo aludia não podiam simplesmente ir embora; precisavam ser postas em cena, para, então, se organizarem.

O sétimo e último ciclo – “A escada do céu” – é o de maior extensão. Nele, o narrador chega à conclusão de que, para livrar-se do cadáver do morto, teria de se enterrar junto com ele. O ciclo tem como foco as reflexões do narrador acerca do fato de sua vida ter adquirido novos moldes a partir do seu encontro com o morto, como se pode perceber quando o narrador encena uma pretensa tentativa de diálogo com o morto sobre o projeto de enterrá-lo:

mas eis que uma sombra se espraia. Furtiva, em esparramado avanço. Avulsa, sem donde nem dono. Não era difícil de concluir: não perdes a hora. Ardiloso mentor de toda a tribulância da minha vida, tu. De facto, outra coisa não podias já ser, senão sombra, vergada ao golpe da luz terminal. Olheiro, espiando de longe os trabalhos, mirone da minha azáfama, pacientaste. Veja que só nasci de verdade no dia do teu fantasma. Agora, ali estavas, de novo, exacto que nem relógio suíço. (Cassamo, 1999, p. 87-88).

Assim como relógio marca as horas, o morto demarcou os caminhos pelos quais o narrador, ex-pastor de cabras, passou desde seu encontro com ele. Pode-se dizer que o morto funciona como um “relógio” no decorrer do romance, uma vez que a noção de tempo é apresentada, em todos os sete ciclos, tendo em mente a dinâmica do antes e depois do encontro entre narrador e morto.

O morto estar de algum modo presente em quase todas as memórias descritas pelo narrador aponta para a noção de que, assim como a identidade de um “eu” é constituída em relação a um “tu”, as memórias de um indivíduo se constituem e se organizam em relação a um “outro”. Afinal,

ninguém se recorda exclusivamente de si mesmo, e a exigência de fidelidade, que é inerente à recordação, incita ao testemunho do *outro*; e, muitas vezes, a *anamnesis pessoal* é recepção de recordações contadas por outros e só a sua inserção em narrativas colectivas – comumente reavivadas por liturgias de recordação – lhes dá sentido. (Catroga, 2001, p. 45).

Em *Palestra para um morto*, quase todos os fatos recordados pelo narrador têm ligação com o morto. Mesmo nas situações com as quais o morto não tem relação direta, contudo, o narrador é apresentado consoante as suas atitudes perante aqueles que aparecem no capítulo, o que reforça a ideia de que a identidade “é uma construção social, de certa maneira, sempre em devir, no quadro de uma relação dialógica entre o eu e o outro”. (Catroga, 2001, p. 50). Por essa óptica, quando posto em relação ao tio, o narrador era o sobrinho e o pastor de cabras; quando em relação a Biana, era o pastor de cabras de coração partido; quando em diálogo com Queface, era o pastor de cabras, com o coração partido, e que almejava a tentar vida nova na cidade, após ter perdido as cabras do tio; quando, finalmente, posto junto com sua esposa diante de um homem a quem ajudam e que depois os rouba, era um homem que, mais uma vez, perdia tudo o que tinha. O narrador do romance é um homem que passou por muitas perdas – tal qual o morto que anda com ele, que perdera o caminho de Pháti. Por isso, ao palestrar para um morto, ele

pode reelaborar as memórias das suas perdas e empenhar-se na reconstrução de si como indivíduo.

Depois do trauma: a reorganização da memória

Ao falar sobre o processo de constituição e manutenção da memória, Pollak (1992) aponta o seguinte: quando a memória e a identidade são efetivamente constituídas – o “constituídas”, aqui, é para representar uma certa estabilidade e não um produto, pois o processo constitutivo da memória e da identidade é, de algum modo, permanente –, os questionamentos que elas sofrem por grupos externos à sua constituição é menor, porque elas atingem um nível de organização maior, o que diminui a recepção de problemas não relacionados ao grupo.

Gostaria de enfatizar que, quando a memória e a identidade estão suficientemente constituídas, suficientemente instituídas, suficientemente amarradas, os questionamentos vindos de grupos externos à organização, os problemas colocados pelos outros, não chegam a provocar a necessidade de se proceder a reorganizações, nem no nível da identidade coletiva, nem no nível da individual. Quando a memória e a identidade trabalham por si sós, isso corresponde àquilo que eu chamaria de conjunturas ou períodos calmos, em que diminui a preocupação com a memória e a identidade. (Pollak, 1992, p. 7).

Como já visto antes, a memória e a identidade do narrador, e por extensão de Moçambique, não passam por “períodos calmos”. Ao contrário, foram recalcadas pelo poder oficial, representado antes por Portugal e depois pela elite moçambicana que assume o poder no pós-independência. Nessa óptica, as memórias encenadas no romance são memórias que a história

silenciou.

As dificuldades surgidas no processo de negociação que visa à emergência dessas memórias podem ser visualizadas, no romance, a partir dos trechos já citados, uma vez que em nenhum dos ciclos o narrador recupera lembranças felizes porque nem ele as tem, nem Moçambique. Ele tem de trabalhar na reconstrução de suas memórias e, por conseguinte, de sua identidade, a partir de ruínas. Ele, assim como Moçambique, precisa de reelaborar sua subjetividade após o traumático período de guerras pelas quais passou.

Ao falar do problema da subjetividade e das fontes de pesquisas que envolvem entrevistas, Pollak (1992) pontua que a dificuldade das pessoas entrevistadas em usar o pronome “eu” demonstra a própria dificuldade do indivíduo em definir-se subjetivamente depois de passar por experiências traumáticas.

O narrador de *Palestra para um morto*, no segundo ciclo do livro, ao falar sobre seu encontro com o morto, inicialmente adota um discurso distanciado, e fala de si mesmo usando expressões na terceira pessoa do discurso, como “o rapaz”, “o pequeno pastor de cabras” e “o pastor” (Cassamo, 1999, p. 28). Para ele, o encontro com o morto e, principalmente, o rumo que sua vida tomou depois disso, conscientizam-no em relação ao trauma da identidade perdida, o que torna difícil para ele narrar os escombros que se põem no lugar dessa identidade sem assumir certa distância da situação e de si mesmo.

Essa subjetivação do personagem e a construção de sua identidade complicam-se ainda mais pelo personagem estar, quase sempre, num local de trânsito. Estava de passagem pelas estradas, mas não pretendia fixar-se nelas, pois seu destino era o “irresistível apelo da cidade” (Cassamo, 1999, p. 42). Essa

situação impõe um problema: “se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar” (Augé, 1994, p.73).

Os não lugares são, nas palavras de Augé (1994, p. 36) “tanto as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e bens (vias expressas, trevos rodoviários, aeroportos) quanto os próprios meios de transporte ou os grandes centros comerciais, ou ainda os campos de trânsito prolongado onde são alojados os refugiados do planeta”. A noção de não lugares demonstra que é necessário reaprender a pensar o espaço. No romance sob análise, os lugares “de passagem”, assim como os elencados por Augé, aparecem na narrativa. O narrador vê Biana, a mulher por quem se apaixona mas com quem não se envolve, na estrada, numa carroça. Quando encontra o cadáver do morto, o narrador está na estrada. Quando se encontra com Queface, também está numa estrada.

O narrador se encontra, muitas vezes, em não lugares. Sua passagem pelos não lugares se dá pela necessidade de percorrer os caminhos da memória e procurar por lembranças que lhe permitam encenar a constituição de uma identidade. Desse modo, ele empreende uma busca pelo sangue que “vem de muito longe” (Cassamo, 1991, p. 91). Na mesma pegada, a mobilidade é a responsável por instaurar, no texto, a figura do morto.

A noite caía, não teriam casa nem abrigo. Mesmo assim, sem escutar o canto das codornizes que era como o apelo da própria terra, avançaram, tchê-dê, tchê-dê, tchê-dê, superando-se subindo e descendo e voltando a subir as colinas, mais lesto que o crepúsculo, novamente um como no começo, nem homem nem cão, único, oscilando na aura da tarde, ponto no poente, átomo, pó de Deus ao encontro do Sol. (Cassamo, 1999, p. 22).

A imagem do morto se locomovendo torna-se mais intensa na medida em que ele é descrito como “pó de Deus ao encontro do Sol”. Entretanto, o morto “de costas para Pháti, fundar caminho” (Cassamo, 1999, p. 22), proporciona um deslocamento da tradição. É significativo que o morto ande de costas para Pháti quando parece almejá-la. Ao fazê-lo, ele sente também uma repulsa por ela. Sua postura tem certa semelhança com uma situação analisada por Benjamin num ensaio famoso. Conforme o filósofo,

há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso. (Benjamin, 1994, p. 226).

Do mesmo modo que o anjo da história quer se afastar de algo que encara fixamente, o morto, ao andar de costas para Pháti, que aparenta ser o seu destino, demonstra temer as ruínas de um Moçambique assolado por duas grandes guerras. Ele quer reconciliar-se com Pháti, mas se sente impelido a fundar outros caminhos. O andar de costas para ela talvez aponte para uma proposta de que ele só possa alcançá-la depois que for ressignificada. Mas isso é algo que só se pode visualizar após

um processo em que se consiga lidar com os traumas deixados pela colonização e pela guerra civil. Processo esse que, defende-se aqui, está encenado no romance *Palestra para um morto*.

Referências

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006.

CANAU, Joel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.

CASSAMO, Suleiman. *Palestra para um morto*. Lisboa: Editorial Caminho, 1999.

CATROGA, Fernando. Memória e História. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). *Fronteiras do milênio*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2001.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores números*. 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2009.

HUSTON, Nancy. *A espécie fabuladora: um breve estudo sobre a humanidade*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

MACEDO, Tânia; MAQUÊA, Vera. *Literaturas de língua portuguesa: marcos e marcas – Moçambique*. São Paulo: Arte & Ciência, 2007.

MORGADO, Maria Filomena. Ironia dramática. In: E-DICIONÁRIO de termos literários de Carlos Ceia. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 29 dez. 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/ironia->

dramática. Acesso em: 7 fev. 2025.

POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). *História geral da África: volume 1: Metodologia e pré-história na África*. São Paulo; Paris: Ática; Unesco, 1982.

Corpos disciplinados, vozes silenciadas: uma análise de *Corpo desfeito* (2022), de Jarid Arraes

Luane Gabrielle Monteiro Luna*

Geovana Quinalha de Oliveira**

RESUMO

Este artigo propõe uma análise do romance *Corpo Desfeito* (2022), da escritora brasileira Jarid Arraes, por intermédio de um *corpus* crítico-teórico feminista com o intuito de refletir como o sistema político e cultural do patriarcado tem operacionalizado dispositivos de poder que alocam as mulheres em posições de inferioridade e invisibilidade submetendo-as a opressões, controles de seus corpos e violências de diferentes formas ao longo da história ocidental. Buscamos debater as estratégias éticas, políticas e estéticas do romance cujas tessituras abrem espaços para compreendermos o texto literário como lugar de reflexão, resistência e re-existência, e sobre temas, pautas e agendas cruciais para as mulheres em termos de equidade, ampla liberdade e não-violência. Consideramos, ainda, a complexidade de fatores que atravessam as experiências das mulheres por meio de uma leitura crítica interseccional que considera marcadores sociais como gênero, raça/etnia, classe/economia, sexualidade, religiosidade e lugar. Nossa fundamentação teórica está embasada em estudos de Elódia Xavier (2021), Cecil Zinani (2011), Carla Akotirene, (2019), Lélia Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2019) e Cida Bento (2022).

Palavras-chave: corpo disciplinado; crítica feminista; interseccionalidade; feminismo negro; *Corpo desfeito*.

* Mestranda em Literatura e práticas culturais pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2706-758X>

** Doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3538-9362>

Restrained bodies, silenced voices: an analysis of *Corpo desfeito* (2022), by Jarid Arraes

ABSTRACT

This article proposes an analysis of the novel *Corpo Desfeito* (2022), by Brazilian writer Jarid Arraes, through a feminist critical-theoretical corpus with the intention of reflecting how the political and cultural system of patriarchy has operationalized power mechanisms that allocate women to positions of inferiority and invisibility, subjecting them to oppressions, control of their bodies, and violence in different forms throughout Western history. We seek to debate the ethical, political, and aesthetic strategies of the novel, whose textures open spaces for us to understand the literary text as a place of reflection, resistance, and re-existence, and on crucial themes, issues, and agendas for women in terms of equity, broad freedom, and non-violence. We also consider the complexity of factors that permeate women's experiences through an intersectional critical reading that considers social markers such as gender, race/ethnicity, class/economy, sexuality, religiosity, and place. Our theoretical foundation is based on studies by Elódia Xavier (2021), Cecil Zinani (2011), Carla Akotirene, (2019), Lélia Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2019) and Cida Bento (2022).

Keywords: restrained body; feminist criticism; intersectionality; black feminism; *Corpo desfeito*.

Recebido em: 11/04/2025 / Aceito em: 18/11/2025

Corpo desfeito: um ciclo de violências

Jarid Arraes, autora que veio de uma família de cordelistas e xilogravadores, nasceu em 1991 no município de Juazeiro do Norte (CE), a mesma ambientação que faz parte do livro *Corpo Desfeito* (2022). Seu livro de contos, *Redemoinho em dia quente* (2019), foi vencedor do prêmio Biblioteca Nacional e *Um buraco com meu nome* (2018), livro de poemas, foi finalista do Prêmio Jabuti. Como ativista no incentivo à literatura, Jarid fundou o *Clube de Escrita Para Mulheres*, realizando encontros a fim de encorajar mulheres no processo de escrita. Além disso, possui diversas contribuições editoriais e mais de setenta cordéis publicados.

No romance *Corpo Desfeito* (2022), a escrita de Jarid Arraes evidencia uma cadeia de violências que atravessa três gerações de mulheres. O livro apresenta a narradora e protagonista Amanda, que perdeu a mãe aos 12 anos e, sem conhecer o pai, é deixada aos cuidados da avó, uma mulher dura e intolerante que passa a cercear progressivamente todos os aspectos da vida da garota sob o pretexto de seguir os mandamentos divinos e cristãos, reproduzindo, portanto, as regulações de gênero estruturadas pelo patriarcado e reiteradas pela instituição religiosa, também responsável por constituí-las, legitimá-las e perpetuá-las.

A trajetória de Amanda, marcada por perdas, controle e silenciamentos, evidencia que sua experiência não pode ser lida apenas pela lente individual ou familiar. Ao contrário, os conflitos que atravessam sua vida dão a conhecer estruturas sociais mais amplas que moldam e restringem a existência das mulheres. É a partir dessa compreensão que se torna fundamental mobilizar uma leitura que considere a articulação entre diferentes eixos

de opressão. Por uma perspectiva interseccional, analisamos a violência de gênero ligada a outros marcadores sociais, a exemplo da classe/economia, raça e religiosidade.

Jarid Arraes recusa a leitura de suas personagens como “miseráveis”, pois isso reforça estereótipos sobre o Nordeste. Contudo, o marcador social de empobrecimento faz parte do cotidiano da narrativa, pois os empregos das mulheres que sustentam a casa — primeiramente Fabiana (mãe), depois Marlene (avó) — são mal remunerados e a protagonista passa por grandes dificuldades durante toda a vida.

Toda essa situação se intensifica após a morte de Fabiana, momento em que também se iniciam os opressivos rituais religiosos que a avó impõe a Amanda, e sobre os quais discutiremos mais adiante. A partir daí Marlene transforma completamente a dinâmica familiar. A gestão do lar, já marcada pelo empobrecimento, torna-se ainda mais frágil, e os ritos religiosos introduzem novas e severas restrições à vida de Amanda. A fim de instituir a si e à neta uma vida humilde e de renúncia às coisas do mundo, estabelecendo uma possível relação com princípios religiosos de “pobreza divina”, Marlene descarta todas as vestimentas, brinquedos de Amanda, seus últimos absorventes, aparelhos eletrônicos, além de limitar o acesso a itens básicos de higiene e até mesmo energia elétrica.

Um outro aspecto a ser analisado na obra diz respeito a questões raciais. Apesar da narradora evitar o excesso de descrições físicas das personagens, é possível concluir que algumas delas são pessoas negras com diferentes tons de pele. Ao refletir sobre a ausência do pai, Amanda expressa o desejo de saber “de quem era a minha cara. Com quem eu me parecia. De onde vinha o meu cabelo castanho e crespo, minha pele

amarelada, meus olhos grandes. Tudo tão diferente de mainha” (Arraes, 2022, p. 31). No trecho, Amanda destaca algumas diferenças físicas entre ela, com cabelos crespos e castanhos, e sua mãe Fabiana, que possuía fios escuros e lisos. Contudo, a narradora não nos fornece outras menções diretas e descrições físicas específicas a respeito do tom de pele de Fabiana. Já sobre os estereótipos e sua relação com o avô Jorge, Amanda narra:

Não sei como ele começou a gostar de mim. [...] Me parecia que, na maioria das vezes, ele conseguia me distanciar o suficiente de mainha, esquecendo um pouco que eu tinha uma ligação de sangue com ela, porque nossos cabelos, os meus e os dele, eram muito mais parecidos, ainda que os cabelos dele fossem curtos e grisalhos, e porque minha pele não tinha aquele tom marrom, que era o mesmo tom de vó. Minha palidez, parecida com a dele, também era um motivo para encontrar em mim a possibilidade do afeto (Arraes, 2022, p. 33).

Como se vê no trecho acima, ao ser mais próxima da aparência do avô do que o “tom de marrom” da pele da avó, Amanda recebia um pouco do afeto de Jorge, que era sempre violento com a avó Marlene e, por extensão, com a filha Fabiana. Essa diferença de tratamento expõe comportamentos racistas dentro do próprio núcleo familiar. Como destaca Linda Bertolino e Leocádia Chaves (2023), o cruzamento entre fatores de raça, classe e gênero na obra *Corpo desfeito* (2022) é um conjunto fundamental para pensarmos nos corpos das demais personagens e “no corpo de Amanda que carrega no sangue a herança do discurso colonial — ser filha de uma mãe solteira e “marrom”. E, por isso, também, “prostituta” e exame/objeto de condenação” (2023, p. 367).

Ainda na esteira dessas questões, verifica-se um ciúme

excessivo e infundado por parte do avô que, diversas vezes, violenta a esposa por considerar que Fabiana não é sua filha simplesmente porque seu tom de pele não se aproxima do pai. O fato é que Jorge é um homem violento que naturaliza suas ações e culpabiliza sua esposa, como é próprio da estrutura perversa do patriarcado e do racismo.

Diante desse cenário de violências naturalizadas, o olhar dessa pré-adolescente nos conduz ao passado das mulheres de sua família e ao seu próprio cotidiano, revelando suas dores, memórias e resistências. Por intermédio de uma narração em primeira pessoa, tecida quase como um diário, Amanda transita entre presente e passado para contar o que sabe sobre as vidas da avó, Marlene, e da mãe, Fabiana, suas experiências de mulheres negras, empobrecidas e assujeitadas pelo sexismo e o racismo estrutural.

Corpo Desfeito (2022) caracteriza-se como uma obra que põe em evidência a violência em suas diversas formas para representar experiências que foram legitimadas pelo patriarcado, como a violência doméstica, instigando o questionamento sobre a relação de poder entre homens e mulheres e, sobretudo, a repressão de mulheres também contra outras mulheres, como se vê na relação da avó Marlene com sua filha e neta.

Em um casamento conturbado, Marlene resistiu por anos às violências físicas, psicológicas e traições em prol de manter a “sagrada instituição do casamento”. O marido nunca permitiu que a esposa pudesse desfrutar do espaço público, exceto a Igreja. Muito religiosa, a personagem se silenciava diante das agressões de Jorge, tanto infligidas a ela, quanto à filha pequena, Fabiana, rejeitada pelo pai. Para Marlene “marido é coisa sagrada, casamento é coisa sagrada, é a vontade da Virgem

Maria, que as esposas sejam pacientes, que aceitem sua missão” (Arraes, 2022, p. 35).

Em meio a este violento núcleo familiar, a filha Fabiana, ainda na adolescência, engravidou e precisou abrir mão de seus planos acadêmicos e profissionais para ajudar no sustento da casa e cuidar da criança sozinha, uma vez que o pai da criança sequer aparece como personagem na trama. Suportando agressões verbais e o preconceito não só de sua comunidade, como da própria família, que descrevia a situação como “um fenômeno da impulsividade e um atestado da incapacidade feminina de fechar as pernas” (Arraes, 2022, p. 12), Fabiana criou Amanda com muita dificuldade, sem nenhum tipo de amparo econômico, tampouco emocional:

Tudo vinha antes de mim e do leite em pó que eu precisava, todas as prestações, vontades, todas as obrigações de uma casa. [...] Meu primeiro tempo de vida foi todo acolchoado pelas almofadas que me protegiam das grades do berço, mas que também tapavam minha visão. Não sei se demorei a me desenvolver, assim no completo, mas demorei a falar. Como se não quisesse ter o que dizer. Mainha não desfazia os nós de minha língua, estava sempre trabalhando (Arraes, 2022, p. 13).

Nessa passagem em que Amanda retorna às memórias de sua infância, é possível perceber como a relação entre mãe e filha já era marcada por algumas situações difíceis para ambas. Isso se manifesta tanto nas necessidades básicas na primeira infância, pois a mãe estava sempre a trabalhar, como no fato de Fabiana não conseguir defender Amanda dos maus-tratos da avó. Embora percebesse a violência, ela estava submetida a uma dupla opressão: o assujeitamento à severa autoridade dos pais e a urgência de garantir o sustento da filha.

Ainda que certas questões carreguem o peso do empobrecimento, da opressão e das violências, a sensação de abandono e isolamento afetivo culminam na dificuldade de Amanda em expressar-se, tornando-se uma menina silenciada. Com a ausência frequente da mãe que trabalhava dia e noite, a menina também cresceu com muitas obrigações domésticas e exigências impostas pela avó, o que a impedia de viver plenamente sua infância, pois seu cotidiano era extremamente controlado por Marlene.

Sempre que eu terminava de fazer o almoço e limpar a casa, se eu pegasse a boneca sequer para descansar minha vista na carinha bonita dela, eu podia me preparar para ouvir meia hora de essas bonecas de hoje em dia, esse short curto, as pernas de fora, esse tanto de maquiagem, minha virgem, tenha juízo, Amanda. Era um gosto por me aperrear quando eu parecia ter a menor das alegrias. Se eu não estivesse com cara de sofrida esfregando calcinha no tanque de lavar roupas, eu não estava na minha condição de espírito ideal (Arraes, 2022, p. 19).

Além das inúmeras restrições, Amanda, frequentemente agredida pela avó, é a representação de um corpo cuja cultura hierarquiza gerações e justifica a violência como forma de afeto ou correção. Sobre isso, a avó afirma: “eu bato pra educar, pra ela aprender, não virar uma drogada, uma quenga, ou me dominar, hoje em dia tem filho que bate em pai e mãe” (Arraes, 2022, p. 101). Essas agressões permaneciam incólumes, uma vez que Amanda nunca sentiu-se segura para buscar ajuda e Fabiana, sua mãe, parecia não perceber os maus tratos sofridos pela filha.

[...] calei porque percebia a distração de mainha quando ela voltava. [...]. Depois da ameaça, vó estralou o cinto nas minhas pernas. Oito, nove, dez lapadas. Chicoteou minha bunda com a ponta pesada que terminava com a

fivela dourada. Achou que o couro era pouco e tirou um cipó verde do pé de fruta. O cipó machucou mais do que o cinto (Arraes, 2022, p. 43-44).

Essa dinâmica estende-se por toda a infância de Amanda, marcando um amadurecimento atravessado pelo silenciamento e pela submissão à violência praticada justamente por pessoas que, legalmente, deveriam protegê-la. Com o início dos rituais instituídos por Marlene, sob a suposta justificativa de proteger e purificar a neta, a avó inicia a prática de orações constantes e impõe uma série de regras comportamentais envolvendo o que a neta deve fazer, comer e vestir.

Ao decorrer da narrativa as violências psicológicas e físicas se intensificam, manifestando-se em constantes repreensões e restrições à liberdade da menina. A narrativa adquire um caráter cada vez mais ritualístico, como a obrigatoriedade das orações diárias diante de uma estátua de santa que representa o rosto de Fabiana, morta em um acidente. Esse ritual cria uma atmosfera opressiva e controladora de um corpo disciplinado. Contudo, em um movimento de deslocamento, esse corpo disciplinado resiste e se encaminha para vislumbrar caminhos outros, como será discutido nos próximos tópicos.

Hierarquias de gênero: uma leitura a partir da crítica feminista

A construção da ideia de inferioridade das mulheres é um processo histórico, político e cultural profundamente enraizado nas estruturas de poder que moldam as relações de gênero. Ao longo dos séculos, as mulheres¹ foram sistematicamente

¹ O termo mulheres é aqui entendido em sua pluralidade, diferente do essencialismo biológico.

marginalizadas, sendo reduzidas a papéis de subordinação em diversas esferas da sociedade e em diferentes partes do mundo. As desigualdades estabelecidas por intermédio do sexismo produziram papéis de gênero como mecanismo de controle em relação aos corpos femininos, determinando, por exemplo, a definição de espaços destinados a homens e mulheres. Marcava-se então uma expressiva diferença entre os locais privados reservados às mulheres e os espaços públicos destinados à socialização e ao engrandecimento masculinos, sob o engendramento do patriarcado².

No mundo ocidental, essa divisão de espaços foi intensificada pela Revolução Francesa que “acentua a definição das esferas pública e privada, valoriza a família, diferencia os papéis sexuais estabelecendo uma oposição entre homens políticos e mulheres domésticas” (Perrot, 2009, p. 14). De acordo com Michelle Perrot (2009), durante o processo da Revolução Francesa, ocorreu um estreitamento rigoroso das diferenças entre as fronteiras que separam a vida pública (para homens) e a vida privada (para mulheres). A historiadora explica que dentro dessa lógica, no universo masculino dos que participavam da vida política, o privado passou a ser associado a conspirações e traições, tornando necessário que as reuniões e discussões de interesse político fossem públicas. Em contrapartida, às mulheres foi reservado exclusivamente o ambiente doméstico e suas tarefas, e estas eram proibidas de fazer parte de quaisquer organizações políticas, pois o espaço público lhes era negado. Como relata Perrot:

2 Diferentemente da concepção tradicional sobre o conceito de patriarcado e seu sentido literal de “governo do pai ou de direito paterno”, compreendemos o termo dentro das proposições da crítica feminista, ou seja, o patriarcado é um sistema estrutural de opressão e violência em relação às mulheres cujas bases de dominação e poder masculinas modificaram-se e atualizaram-se no decorrer da história da humanidade ocidental e ainda são vigentes. O “patriarcado contemporâneo”, como propõe Lia Zanotta Machado (2000), e o “patriarcado moderno”, de Carole Pateman (1993) são possibilidades de se pensar o termo e suas peculiaridades na atualidade.

todas as associações femininas foram suprimidas, pois iam contra a “ordem natural”, na medida em que “emancipavam” as mulheres de sua identidade exclusivamente familiar (privada). [...]. As mulheres eram tidas como a representação do privado, e sua participação ativa como mulheres em praça pública era rejeitada por praticamente todos os homens (Perrot, 2009, p. 22-23).

A partir dessa perspectiva, é possível compreender como foi engendrada a naturalização da subordinação feminina por uma visão sexista e tradicional dos papéis de gênero, que considerava as mulheres apenas parte do ambiente doméstico e familiar, enquanto aos homens era permitido a liberdade da vida pública à sua escolha. O sistema cultural e político que estrutura as diferenças hierárquicas de gênero em relação aos espaços atribuídos a homens e mulheres tem origem na ideia forjada em torno da inferioridade das mulheres cuja gênese remonta às narrativas dos grandes mitos fundadores da humanidade, a exemplo do mito judaico-cristão de controle e regulação dos papéis sociais de gênero.

Segundo Alves e Pitanguy (2022), todo o esforço milenar e operacional do patriarcado para “provar” a inferiorização das mulheres revela que essa condição não é natural, e que justamente por isso precisa ser reiterada, justificada e atualizada por práticas e narrativas simbólicas. Se analisarmos contextos recentes do mundo das redes sociais, por exemplo, é notória a disseminação do ódio às mulheres por intermédio de ideologias de masculinidades tóxicas, em que diversos perfis compactuam com movimentos como *Red Pill*, *Incel* (*Involuntary celibates*), *MGTOW* (*Men Going Their Own Way*) e *MRAs* (*Men’s Rights Activists*), que incluem pessoas adultas, adolescentes e, em alguns casos, até crianças.

Diante desse cenário, a postura de resistência das mulheres e de pessoas feministas contra esses discursos de controle e assujeitamento do corpo feminino é essencial, do mesmo modo como é imprescindível recuperar a história e as lutas e conquistas das mulheres para que não se caia no esquecimento os malefícios que o sexismo e a regulação de gênero exerceram e ainda exercem para toda a sociedade.

No campo da literatura, em contraposição a uma literatura universal e canônica — que foi historicamente dominada pela perspectiva masculina —, a produção literária de mulheres se apresenta como uma forma de resistência na disputa das relações de poder quanto à representatividade e à re-apresentação do mundo por intermédio de uma perspectiva outra. A literatura produzida por mulheres desnaturaliza as construções de gênero e cria estéticas moldadas por projetos intelectuais e políticos em relação à arte como produção cultural de denúncia ao patriarcado, à sujeição, à objetificação, à violência e a diversas outras formas de opressão impostas às mulheres. Isso não quer dizer que homens não possam e não devam escrever sobre tais temáticas. O que estamos afirmando é que a autoria de mulheres, antes invisibilizada, vem redefinindo a história da literatura tornando-a mais plural, diversa e inclusiva.

Essa pluralidade é ainda maior quando pensamos em outros marcadores sociais, como raça/etnia, classe/economia, sexualidade, lugar, religiosidade, faixa etária. Nesse sentido, o feminismo tem possibilitado o exercício de escuta para vozes marginalizadas para além da categoria gênero, exercendo uma criticidade indispensavelmente interseccional (Akotirene, 2019), de modo a questionar a maneira como a literatura, assim como outras produções culturais, configura-se como um espaço de disputa de poderes.

A esse respeito, é importante pontuar que os corpos femininos muitas vezes vistos como “sexo frágil” oprimidos e proibidos de exercerem funções como trabalhar para além do espaço doméstico, representavam apenas uma parcela de um extenso grupo de mulheres. Essa narrativa não contempla a realidade de mulheres negras, cujas vivências históricas e sociais são profundamente distintas pois, como afirma Sueli Carneiro,

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, *de que mulheres estamos falando?* Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar. Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto (Carneiro, 2019, p. 314, grifo nosso).

Na esteira do pensamento da filósofa Sueli Carneiro, algumas mulheres lutam para, ao menos, serem humanizadas e não para terem direito ao trabalho, pois as mulheres negras e empobrecidas sempre trabalharam. A reivindicação dessas mulheres é para que o trabalho que sempre fora exercido por elas receba o reconhecimento e remuneração devidos. O feminismo eurocêntrico que se popularizou na década de 1960 não deu conta de articular questões de especificidades culturais, étnicas, raciais, sexuais, religiosas e socioeconômicas das mulheres. Por isso, a diversidade de experiências exige um olhar individualizado dentro do próprio movimento feminista.

Nas palavras de Maria Lugones (2020), ao relacionar a opressão de gênero ao processo de dominação colonial, a autora destaca a importância de uma perspectiva interseccional de análise, uma vez que o feminismo popularizado no século XX não relacionava questões de gênero, classe e heterossexualidade com a racialização. A autora reconhece a importância do movimento contra a disseminação da ideia de corpos femininos como frágeis, passivas e inferiores física e intelectualmente, mas afirma que esse feminismo “não explicou a relação dessas características com a raça, já que elas são parte apenas da mulher branca e burguesa” (Lugones, 2020, p. 73).

A esse respeito, a pesquisadora Carla Akotirene (2019) destaca que a interseccionalidade tem o objetivo de instrumentalizar a relação teórico/metodológica “racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado — produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (Akotirene, 2019, p. 14). Com isso, ignorar a complexidade de fatores que atravessam os corpos femininos e pensar a literatura de mulheres única e exclusivamente a partir da perspectiva de gênero resulta em um reducionismo que apenas retarda o avanço do debate em busca de mudanças sociais efetivas. As diversas marcas culturais identitárias moldam as experiências de vida e, por extensão, a literatura das mulheres que ali se (in)screvem.

Se para as mulheres brancas a autoria representou um marco significativo na busca por autonomia, para as mulheres negras a literatura representa, também, uma forma de enfrentamento contra o pacto da branquitude (Bento, 2022). É uma reescrita da história e autoafirmação de suas subjetividades e experivivências

pois, como afirma Gonzalez (2020), a hierarquia racial e sexual suprime a humanidade das mulheres negras justamente porque lhes nega o direito de serem sujeitos de seus próprios discursos.

Para as mulheres negras, a autoria é também uma possibilidade de se escre(vi)ver a partir de seus corpos geopolíticos, históricos e culturais. O discurso racista e misógino de que a mulher negra não produz intelectualidade é uma perversidade estrutural que perpassa a experiência literária dessas mulheres, limitando seu incentivo à publicação, à valorização na indústria editorial e ao reconhecimento das/dos leitoras/es. Essa é uma urgência sobre a qual não podemos nos silenciar porque perpetua atos anti-humanitários, desigualdades, reforça estereótipos de classe/economia, reproduz o racismo estrutural e a misoginia.

Corpos disciplinados

No eixo da crítica feminista e dos estudos de gênero, Elódia Xavier, em seu livro *Que corpo é esse?* (2021), apresenta uma análise da corporalidade feminina em diversas narrativas da literatura brasileira. A autora problematiza onze categorias de estudo do corpo³ a fim de compreender como as práticas sociais moldam e atravessam as experiências corporais das mulheres em diferentes contextos. Interessa-nos para este estudo o conceito “corpo disciplinado”, que reúne em sua definição os estudos de três pesquisadores — Arthur Frank, Michel Foucault e Pierre Bourdieu — em diálogo com a análise de Elódia Xavier.

Para Arthur Frank (*apud* Xavier, 2021), criador da categorização da tipologia dos corpos, a maior característica do

³ As categorias de estudo do corpo são: corpo invisível, corpo subalterno, corpo disciplinado, corpo envelhecido, corpo imobilizado, corpo refletido, corpo violento, corpo degradado, corpo erotizado, corpo liberado e corpo caluniado (Xavier, 2021).

corpo disciplinado é o que ele chama de carência, relacionado à falta de algo. Essa carência é constantemente assegurada pelo processo de disciplina, ou seja, é um corpo que vive de acordo com as regras que foram impostas a ele.

A subserviência de Amanda, na obra de Jarid Arraes, é evidente em sua aceitação às rígidas regras comportamentais impostas por Marlene, como as restrições ao que vestir, ao que pode ou não fazer, a quais lugares pode frequentar e como se portar publicamente. É importante salientar como sua postura de obediência não se trata de uma escolha, mas do resultado da criação de uma garota silenciada desde o nascimento, e que teve sua subjetividade totalmente reprimida.

A imagem idealizada de Fabiana, construída pela avó, funciona como um mecanismo de opressão que molda o comportamento de Amanda e limita sua autonomia. Maltratada pelos pais ao longo da vida, sobretudo após a gravidez precoce e fora do casamento, vista como uma afronta aos preceitos religiosos da família, Fabiana passa a ser ressignificada por Marlene após sua morte. A mudança repentina é reveladora: antes humilhada por “não ter dado um pai” a Amanda, Fabiana torna-se, nas palavras da avó, “boa, paciente, pelejou muito na vida, morreu de injustiça” (Arraes, 2022, p. 11). Quais os motivos desse paradoxo comportamental?

Por um lado, acreditamos que o comportamento de Marlene pode ser compreendido como resultado da culpa e do remorso pelas agressões que a filha sofria, pois como Amanda conta: “mainha explicou para vó que toda aquela culpa precisava de perdão, e que a única forma de ser perdoada estava no esforço para manter uma vida decente e modesta” (Arraes, 2022, p. 53). Por outro, é um mecanismo eficaz e perverso para controlar o

corpo de Amanda, usando o apelo/idealização maternal para regular e controlar uma menina vulnerável que ansiava por uma conexão com a mãe morta, pois como afirma a pequena Amanda: “A promessa de partilha me comoveu” (Arraes, 2022, p. 53).

Me botei de joelhos, mais emocionada do que sabia que ficaria. Supliquei para entender o que estava acontecendo. Pedi me prepara para o que a senhora quer pra mim, me ajuda a ver do mesmo jeito, a aceitar, eu quero seguir, quero honrar cada detalhe do que a senhora desejou pra mim, eu quero, mainha, santa, eu preciso de ajuda (Arraes, 2022, p. 69).

Essa submissão, tanto à hierarquia familiar, quanto à figura materna ausente, como no trecho supracitado, reflete a construção social, as performances da feminilidade e as expectativas de conformidade impostas às mulheres na sociedade que ainda atuam na contemporaneidade. O silêncio de Amanda, como aponta Ana Duarte (2023), é resultado de seu amor familiar, mas também pela ideia fomentada durante sua formação de que ‘sacrificar sua vida em prol do outro “é como oferecer o corpo para ser punido”’ (2023, p. 53). Desse modo, a personagem só consegue romper esse ciclo de violência ao final dos nove meses de agressões após a morte da mãe, “embora no oitavo mês já começasse aos primeiros rompantes, como vestir, mesmo sendo descoberta, as roupas que queria” (Duarte, 2023, p. 53).

Michel Foucault (1987), em suas discussões acerca da ideia de “corpos dóceis” explica que o poder dessa disciplina vem dos métodos de operação de controle sobre os corpos, métodos que realizam a sujeição desses corpos e que impõe uma relação que ele chama de “docilidade-utilidade”. Segundo o autor, em uma relação de dominação se estabelece um vínculo de aceitabilidade, de submissão, e passa a existir ali uma disposição para obedecer

e aceitar a dominação, como um adestramento, através de limitações, proibições ou obrigações (*apud* Xavier, 2021).

Nesse sentido, a teoria da “violência simbólica” de Pierre Bourdieu, como aponta Xavier (2021), é fundamental para compreender essa dinâmica de poder, pois a “força simbólica” define uma forma de dominação que atua sobre os corpos sem a necessidade de opressão física. Essa violência se manifesta de maneira sutil, manipuladora, através de uma longa relação de subordinação aos agentes de dominação, levando à internalização de normas e valores opressores.

Elódia Xavier (2022) destaca que as instituições Família, Igreja, Escola e Estado são agentes cruciais na manutenção da dominação social, pois essa “se institui por meio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante” (Xavier, 2022, p. 63-64). Por esse prisma, constrói-se uma situação em que o sujeito dominado permanece preso de acordo com as normas sociais, os indivíduos legitimam as hierarquias sociais e aceitam passivamente seu lugar, pois existe uma ordem hierárquica que valida essa subordinação, tal qual um contrato social.

Em *Corpo Desfeito* (2022), a vida de Amanda é rigidamente controlada pela avó em vários aspectos, que faz da religiosidade um instrumento de dominação em múltiplos aspectos. Embora não explicitamente ligada a uma religião específica, a prática ecoa o mito judaico-cristão que ainda ampara o pensamento ocidental e se manifesta através de papéis sociais que reforçam estereótipos femininos de conduta e comportamento e alimentam o patriarcalismo, um sistema que:

sustenta-se nas variadas instituições que agem como promotoras e controladoras em todas as esferas sociais, tais como o Estado (a política e as leis), as escolas, as famílias e a Igreja. Partindo dos mitos judaico-cristãos,

os princípios clericais, que regeram por séculos como força soberana nas sociedades ocidentais (e em muitas orientais), contribuíram não só para a construção de uma imagem feminina calcada na inferioridade do sexo, mas nas atribuições negativas envolvendo caráter e “juízos de valor” (Schweig, 2023, p. 25).

Em sua pesquisa sobre a eroticidade nos contos claricianos, Talita Schweig (2023) traça um estudo sobre a construção das imagens de mulheres nos mitos-judaicos-cristãos, e analisa como os corpos femininos ao longo da história tiveram sua individualidade e identidade reduzidas aos papéis sociais e biológicos a serviço dos homens, como uma forma de moldar sua conduta a partir de modelos e estereótipos presentes na Bíblia. Interessa-nos, portanto, a dicotomia associada à figura de Eva e de Maria, idealizadas como figuras dicotômicas pela Igreja. Desse modo, ocorre a

a demonização das mulheres pela associação à Eva, a qual carrega a culpa pelo pecado original que levou o homem à queda do paraíso. Já em Maria, se vê baseada a imagem da mulher santa, isto é, aquela que, apesar de carregar o pecado original causado por Eva, é purificada através da castidade e da obediência aos ensinamentos religiosos (DELUMEAU, 1990). Mas as mulheres reais estavam longe de atingir o ideal de perfeição da Virgem, sobressaindo, assim, a imagem preconceituosa sobre o caráter desviante atribuída à Eva (Schweig, 2023, p. 28).

Esse ideal difundido pela Igreja enquanto formadora do pensamento ocidental, categoriza os corpos femininos através do papel de Eva, a principal culpada para que a humanidade fosse expulsa do paraíso com seu ato pecaminoso, em contraste com a figura de Maria, uma mãe virgem, portanto, inatingível aos humanos. No 12º aniversário de Amanda, Fabiana sofre um

acidente e a garota torna-se órfã, sendo deixada aos cuidados da avó. Após um longo período de luto, Marlene diz à neta que recebeu uma revelação de Fabiana em um sonho. A revelação consistia em um conjunto de regras sob as quais a falecida supostamente exigia que a filha fosse criada, como se lê no trecho abaixo:

Então ela [...] me contou que enquanto estava vivendo aquele luto intenso, chorando todas as noites, começou a receber sonhos enviados pelos céus. **Mainha aparecia vestida como santa, com um manto azul-claro que reluzia tanto quanto o da Virgem Maria, e tinha o rosto sereno e descansado.** Num deles, mainha explicou para vó que toda aquela culpa precisava de perdão, e que a única forma de ser perdoada estava no esforço para manter uma vida decente e modesta. Em outro, falou sobre mim, sobre como vó deveria me proteger para que eu não fizesse escolhas ruins, **porque eu devia ser pura.** Nos dias que seguiram, vó recebeu fragmentos de normas, regras a serem seguidas, instruções de como buscar esse perdão e uma reza pequena a ser repetida todos os dias, especialmente aos domingos, quando aconteceria uma preparação, tudo regido por vó (Arraes, 2022, p. 53, negrito nosso).

Com os trechos em destaque, podemos compreender como a estátua de Fabiana transformada em santa remete à figura de Maria, como se a moça transcendesse seus pecados da carne através da morte — e coberta com manto em tom azul tão característico, o mesmo tom dos vestidos simples que Marlene obriga que a neta use, substituindo todas as suas roupas antigas: “Eu era a garota do vestido azul, a que parecia uma freirinha” (Arraes, 2022, p. 77).

Ao invocar a figura santificada de Fabiana, a avó justifica suas decisões em manter Amanda pura e obediente e realiza constantes exames corporais como parte de um ritual

de purificação que visaria garantir a castidade da menina, aproximando-a do ideal de Maria, pois “apenas as mulheres castas e puras eram consideradas respeitáveis. Aquelas que não se conservavam virgens até o casamento eram associadas com a imagem da pecadora e prostituta” (Schweig, 2023, p. 44).

Amanda se submete a essa dominação pela ordem hierárquica, pela ideia da família sagrada, da família como instituição que nunca pode ser questionada. Como nos trechos: “Uma lógica simples. Um papel que eu tinha que cumprir” (Arraes, 2022, p. 71); “Eu ouvia e obedecia” (Arraes, p. 74); “Eu acreditava na santidade da mulher que fez tudo por mim” (p. 75). Essa prática, além de violar o corpo e o espaço da menina, reforça a ideia de que o corpo das mulheres é um território a ser vigiado e controlado, e que a sexualidade feminina é algo sujo e perigoso que precisa ser reprimido — e Amanda é assujeitada a essas “inspeções”: “Era o normal de minha vida. Contava com a repetição daquela reza, soberba em sua segurança, direcionada à mainha, a única capaz de me oferecer a proteção que uma menina de doze anos deseja” (Arraes, 2022, p. 8).

Os rituais incluíam tanto a mudança nas vestimentas, como períodos de jejum, constantes orações e regras extremamente rigorosas em relação à higiene pessoal, proibições de acesso a entretenimento e normas quanto ao seu comportamento diante de figuras masculinas e quem poderia ou não tocá-la. Reforçando a conduta de manter-se limpa e coberta, protegida para que não desperte o desejo dos homens, pois “o corpo feminino é considerado a fonte da perdição e, conseqüentemente, o responsável pela perdição imoral” (Schweig, 2023, p. 32).

Os maus tratos sofridos por Amanda manifestam-se de diversas formas, a exemplo da violência patrimonial, quando

Marlene realiza uma purificação na casa e descarta todos os objetos pessoais da menina que ela considera “impuros”. A aceitação resignada de Amanda, como demonstra o trecho “como tantas outras coisas, estava mais do que conformada, me sentia até muito convencida” (Arraes, 2022, p. 65), evidencia a complexidade da violência psicológica e retifica a aquiescência da personagem em diversos momentos, o não questionamento e a passividade enquanto único lugar possível para aquele corpo frágil, dócil (Foucault, 1987), como no trecho: “Eu fui obrigada, mas também quis. [...]. Por isso eu aceitava as mãos de vó no meu corpo que tremia, por isso não questionava o propósito de tudo que ela me apresentava” (Arraes, 2022, p. 79).

Conforme aponta Elódia Xavier (2022), existem momentos em que o controle “falha”, momentos de indisciplina que são fundamentais na narrativa de *Corpo Desfeito* (2022), pois, através desse processo de resistência, Amanda busca a libertação das amarras de sua avó e, por extensão, dos grilhões da religião e do patriarcado. A princípio, com pequenas ações, como quando recusa-se a usar o vestido azul simples costurado por Marlene e pega escondida da avó um conjunto de blusa e saia, e descreve o momento como: “O sentimento parecia novo. Devia ser apenas o resgate de algo banal, mas não era. [...] aquele par de roupas se grudava ao meu corpo como algo muito meu” (Arraes, 2022, p. 83- 84).

A transgressão tem sucesso momentâneo, pois a avó vai até a escola de Amanda e obriga a menina diante toda a turma, a mudar de roupa para suas vestes simples. Em outro momento, Amanda aceita um presente de sua amiga Jéssica e, quando Marlene a vê com roupas convencionais — uma blusa e um *jeans* — responde com violência mais uma vez. Encaminhando-se

para o final da narrativa, Amanda começa a nutrir um sentimento de revolta:

Na cabeça, uma pequena labareda de provocação. E se eu desse os remédios trocados? Se, em vez dos comprimidos para o coração, eu entregasse apenas remédios para dor de cabeça? Tirei as cartelas de comprimidos da caixa e fiz a troca. [...] Mas sabendo de minha escolha, voltei atrás. Não sei explicar que tipo de morte desejei para ela, mas diante do oratório, olhando para mainha, sentindo a força de sua imagem iluminada pelo fogo, pedi que ela desse um fim ao meu sofrimento. De qualquer jeito que fosse (Arraes, 2022, p. 107, 108).

A menina elabora uma tentativa de revidar, cansada de tantas agressões, e troca os remédios de Marlene, mas quando a avó realmente adoece, Amanda se arrepende. Sua libertação concretiza-se apenas quando, ao ouvir ameaças veementes da avó, responde às agressões:

Então meu corpo foi tomado por vontade de movimento. Agarrei a primeira coisa que vi na minha frente, uma das velas. Quebrei a vela ao meio. Achei pouco. Arranquei as currulepes dos pés e joguei em vó. Ela veio para cima de mim e eu a empurrei. Ela bambeou para trás. [...] Tomei a estátua do oratório e joguei no chão. Segurei outra vez e joguei mais longe. Só parei quando vi que mainha estava bastante rachada, os pedacinhos espalhados pelo chão (Arraes, 2022, p. 119-120).

O trecho em que Amanda quebra a estátua de sua mãe Santificada, representa uma rachadura definitiva na fé e devoção da menina em relação aos rituais religiosos de purificação impostos a ela. A destruição do símbolo que a avó utilizava para manipulá-la e oprimi-la, marca o momento em que Amanda se liberta desse ideal. Ela reconhece sua condição de vítima e confronta a dura realidade da própria situação, e ainda que

de forma “justificável”, responde com a violência e fúria que faziam parte do seu cotidiano.

Tudo o que eu acreditava e tudo o que era motivo de dúvidas estava destruído. Se realmente achei que mainha tinha virado santa, e por algum tempo acho que acreditei nisso com todo o meu coração, naquele dia minha cabeça virou. A estátua não era abençoada, todas aquelas regras absurdas eram ridículas e, depois de conseguir dizer isso com a boca cheia, enxergava como eram aterradoras. Eu chorava também de vergonha. Que vergonha ter passado por todas aquelas coisas. Que vergonha ter acreditado, e ter obedecido, e ter vagado como alma, ter caído como vítima (Arraes, 2022, p. 120 121).

Essas contribuições, relacionadas ao conceito de “corpo disciplinado”, dialogam diretamente com as perspectivas que dizem respeito à naturalização da subordinação e da posição de inferioridade como sintomas de uma doença que está nas raízes das relações de gênero em todos os campos da sociedade. Marlene internaliza os discursos que foram construídos ao longo de muitos séculos ao ponto de impor sobre a neta tamanha violência, e age em consonância ao argumento de que a figura feminina deve a todo momento resguardar a sua pureza física e moral para provar o seu valor. Isso ocorre em um ambiente de restrições e nos limites da vida doméstica, condenando qualquer contato com a vida pública e minando todas as relações que a garota poderia construir na escola, na igreja ou nas aulas de costura que gostava de frequentar.

Nesse sentido, a narrativa de Jarid é um projeto literário, político e estético que problematiza discussões em torno dos corpos dissidentes notoriamente marcados por relações de poder instaurados pelos padrões cisheteronormativos, patriarcais e

racistas. Por intermédio da literatura os tantos corpos desfeitos que circulam em nossa sociedade resistem buscando romper com ciclos de sofrimento.

Considerações finais

Este artigo apresentou discussões críticas e teóricas sobre o *modus operandi* das estruturas patriarcais na perpetuação de vetores políticos, sociais e culturais que marginalizam as mulheres historicamente por intermédio da análise do livro *Corpo desfeito* (2022), de Jarid Arraes. Todas essas questões foram debatidas tomando como ponto de partida a literatura como extensão da própria vida. Buscamos apresentar algumas reflexões analíticas que interligam de forma interseccional gênero, raça/etnia e classe/economia desvelando os mecanismos de poder instaurados nas construções simbólicas de hierarquia entre os sujeitos a depender de suas marcas identitárias.

Corpo desfeito (2022) desempenha um papel fundamental ao incluir experiências silenciadas, corpos oprimidos, disciplinados e violentados abrindo caminhos para debates sobre a necessidade de construções de relações sociais mais equânimes tanto na esfera da diegese da obra quanto no espaço da autoria, isto porque, a literatura, como dito, representa uma forma de enfrentamento e resiliência contra os valores misóginos, racistas e às estruturas opressoras do neoliberalismo.

Como defendemos ao longo do artigo, a literatura atua como espaço político, ético e simbólico onde é possível reescrever uma história outra, de autoafirmação de subjetividades e experivências de mulheres racializadas e, em muitos casos, empobrecidas, promovendo a visibilidade de suas narrativas e

suas intelectualidades, pois como afirma Cida Bento: “é urgente fazer falar o silêncio” (2022, p. 24). Esperamos que estas reflexões inspirem desdobramentos e aprofundamentos teóricos que continuem a interrogar as relações de poder que sustentam as opressões e as violências de gênero. Que a leitura de *Corpo Desfeito* convoque novas análises sobre como o patriarcado, a moral religiosa e o racismo estruturam práticas de silenciamento, disciplinamento e controle dos corpos femininos. Ao trazer à tona essas camadas de opressão, a obra de Jarid Arraes nos lembra da urgência de produzir leituras críticas que contribuam para desestabilizar essas estruturas.

Referências

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.

ARRAES, Jarid. *Corpo Desfeito*. 1º ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2022.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERTOLINO, Linda Maria de Jesus; CHAVES, Leocádia Aparecida. Aos corpos desfeitos, o refazer. *Revista Odisseia*, [S. l.], v. 8, n. Especial, p. 363–382, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/32361>. Acesso em: 17 jan. 2025.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 313-321.

DUARTE, Ana Carolina Pereira. Proteção ou punição? O corpo feminino em *Corpo Desfeito*, de Jarid Arraes. *Rascunhos Culturais*, v. 14, n. 28, p. 50-58, 29 abr. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/rascunhosculturais/article/view/19409>. Acesso em: 17 jan. 2025.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 38-51.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje:*

perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 54-83.

MACHADO, Lia Zanotta. Perspectivas em confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo? *In: Sociedade Brasileira de Sociologia* (ed.). Simpósio Relações de Gênero ou Patriarcado Contemporâneo, 52ª Reunião Brasileira para o Progresso da Ciência. Brasília: SBP, 2000.

PERROT, Michelle (org.). *História da vida privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. Tradução de Denise Bottmann, Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PITANGUY, Jacqueline; ALVES, Branca Moreira. *Feminismo no Brasil: memórias de quem fez acontecer*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2022.

SCHWEIG, Talita Luana. *A tessitura erótica como expressão da individualidade feminina: um recorte de Clarice Lispector*. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6535>. Acesso em: 11 mar. 2025.

XAVIER, Elódia. *Que corpo é esse? O corpo no imaginário feminino*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2021.

PATEMAN, Carole. *O contrato sexual*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Crítica Feminista: lendo como mulher. *Revista FronteiraZ*, São Paulo, n. 7, dez. de 2011, p. 1-10.

Antologia rima com poesia em *Circo de palavras* de Millôr Fernandes

Alessandra Mara Vieira*
Eduardo Santos de Oliveira**

RESUMO

A coleção *Para gostar de ler* publicou 47 volumes de livros com compilados de textos literários, sendo que deste número apenas oito deles foram dedicados ao texto poético. O livro *Circo de palavras: histórias, poemas e pensamentos*, com textos de Millôr Fernandes, é um deles e, apesar de o texto poético estar misturado a outros gêneros, a presença da poesia é marcante no livro e merece análise, principalmente se pensarmos que o autor ficou conhecido nacionalmente por seus desenhos e textos em prosa, como as fábulas e crônicas. A partir desses elementos, o objetivo deste artigo é analisar o modo de composição do livro, em que estão dispostos os textos em prosa e os poéticos, e também avaliar como essa forma de apresentação se relaciona com as produções millordianas.

Palavras-chave: Millôr Fernandes; poesia brasileira; antologia poética.

* Doutoranda em Literaturas de Língua Portuguesa na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG e docente do CEFET-MG, campus Timóteo. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3619-9535>.

** Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0145-7024>.

Anthology rhymes with poetry in “Circo de palavras” by Millôr Fernandes

ABSTRACT

The collection *Para gostar de ler* published 47 volumes of books with compilations of literary texts, of which only eight were dedicated to poetry. The book *Circo de palavras: histórias, poemas e pensamentos*, with texts by Millôr Fernandes, is one of them, and although the poetic text is mixed with other genres, the presence of poetry is striking in the book and deserves analysis, especially if we consider that the author became nationally known for his drawings and prose texts, such as fables and chronicles. Based on these elements, the objective of this article is to analyze the composition of the book, in which prose and poetic texts are arranged, and also to evaluate how this form of presentation relates to Millôr's productions.

Keywords: Millôr Fernandes; brazilian poetry; poetic anthology.

Recebido em: 10/02/2025 / Aceito em: 18/08/2029

1 Para gostar de ler crônicas... e alguma poesia

A antologia é um gênero discursivo através do qual é possível depreender o modo como se escreve e se lê literatura, mas também como se dá a publicação dos textos literários em uma determinada época e em determinado espaço geográfico. Ela também pode ser um instrumento de conhecimento e reconhecimento de certo escritor e gênero literário. Além disso, a antologia pode ser um complemento didático relevante dada a constatação de que os manuais direcionados ao Ensino Básico, no Brasil, oferecem uma amostra em geral muito pequena de escritores e gêneros a serem estudados. Isso se dá um pouco pela natureza do trabalho didático sobre literatura que se produz hoje no país: uma apresentação em linha histórica da literatura e dos principais escritores que produziram em determinada estética.

Sobre a poesia especificamente, a abordagem dos livros didáticos, segundo professor Hélder Pinheiro (2007, p. 145), ainda há outro agravante: “pouquíssimas obras didáticas ostentam uma abordagem que parte inicialmente da leitura dos poemas para, depois, chegar a questões mais amplas de estilo de época, de traços de autores e de temáticas predominantes, de aspectos históricos e ideológicos presentes nos textos” (2007, p. 145). A antologia, por sua vez, pode ser uma opção para a leitura mais conectada com a matéria poética e para uma abordagem menos historicista. Ela abre possibilidade para um estudo mais prolongado e aprofundado, inclusive da poética de um escritor, um mergulho no mundo que cada autor cria com suas obras — o que seria de natureza totalmente diversa daquele em que se privilegia o enquadramento estético em detrimento da poesia e suas particularidades.

Sobre a coleção de que se trata neste trabalho, *Para gostar de ler*, sabe-se que ela nasceu de uma conversa entre o editor Jiro Takahashi e Affonso Romano de Sant’Anna sobre Rubem Braga (Fendrich, 2023). O famoso cronista brasileiro àquela época era muito utilizado em sala de aula, mas isso não se revertia em vendagem de livros, e a coleção seria uma maneira de homenagear os grandes escritores, mas fazer com que publicações específicas e pensadas com esta finalidade pudessem unir estudos pedagógicos e o mercado editorial. Com esses dois objetivos em mente, na metade dos anos 1970, nasceu o primeiro volume, com primeira tiragem de 100 mil exemplares e segunda de 150 mil (Fendrich, 2023), uma antologia de crônicas de Rubem Braga, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e Carlos Drummond de Andrade, nomes que foram mantidos do volume 1 ao 5. Até o volume 6, os livros vinham sem título específico, ostentavam apenas o nome da coleção, seguido do número do volume e do gênero, como por exemplo “Para gostar de ler – Volume 1 – Crônicas”, seguidos dos nomes dos escritores que compunham o livro. Foi somente no volume 14 que as obras passaram a vir com nome – como, por exemplo, *O nariz e outras crônicas*, de Luís Fernando Veríssimo. Não somente esse estilo de nomear os volumes, mas também a predominância do gênero crônica passou a ser marca identitária da coleção, que se estendeu até o ano de 2013, com o último volume, o de número 47.

Uma observação simples mostra que desses 47 volumes publicados pela coleção de Jiro Takahashi, somente 8 deles trouxeram texto poético, a saber: *Poesias*, de José Paulo Paes, Henriqueta Lisboa, Mário Quintana e Vinícius de Moraes; *Feira de versos*, de João Melquíades F. da Silva, Leandro Gomes de Barros e Patativa do Assaré; *Poesia marginal*, de Ana Cristina

Cesar, Cacaso, Chacal, Francisco Alvim e Paulo Leminski; *Eu, passarinho*, de Mário Quintana; *O melhor poeta da minha rua*, de José Paulo Paes; *Poesia faz pensar*, organizado por Carlos Felipe Moisés; *Ver de novo: histórias de meio ambiente*, com textos de diversos autores de diversas nacionalidades; e *Circo de Palavras: histórias, poemas e pensamentos*, de Millôr Fernandes. Sobre estes dois últimos (*Ver de novo: histórias de meio ambiente* e *Circo de Palavras: histórias, poemas e pensamentos*), importante ressaltar que trouxeram mistura de gêneros: o primeiro reúne crônicas, contos, letras de canção e poemas; já o segundo, de Millôr Fernandes, trouxe fábulas, poemas e alguns quadros irreverentes que ele executou na revista *O Cruzeiro*. O saldo da coleção: são 47 volumes, 8 livros que contêm poesia, sendo que 2 deles contêm outros gêneros.

De certa forma, as antologias preconizam valores no modo como organizam e fazem circular a literatura. Em artigo em que analisa o penúltimo volume da coleção (*Poesia faz pensar*, 2011), Thaís Batista ressalta que antologizar “a partir de inúmeros critérios que podem ser elencados, significa também escolher determinados valores preconizados socialmente que estão presentes nas produções literárias escolhidas” (2023, p. 97). A antologia é, portanto, um tipo de agrupamento que

envolve a visão pessoal do antologista (...) expondo vínculos a certas concepções estéticas e teóricas sobre a literatura. Ou seja, há uma dialética cultural em ação: antologias transmitem gostos particulares ao mesmo tempo que são influenciadas pela cultura maior que elas ajudam a criar (Guidotti, 2010, p. 8).

Nesse sentido, se as antologias são objetos carregados de sentidos em relação ao mundo cultural que habitam, por extensão as coleções de antologias – como é o caso da *Para gostar de ler*

– também o são: veiculam ideias sobre a literatura e, nesse caso, explícita, em alguma medida, o jogo entre publicações e estudos de poesia no contexto maior dos estudos literários.

Não é apenas através de paratextos (prefácios, posfácios e notas) que o antologista se afirma enquanto crítico, mas é “também através do próprio procedimento de corte e montagem, incluindo e excluindo autores e obras. [...] certos discursos sobre a literatura se afirmam e são difundidos, reforçando visões de grupos, emitindo juízos de valor, ampliando ou preservando cânones” (Guidotti, 2010, p. 6). Em relação à coleção citada, foram 47 volumes, dezenas de autores, de estilos e estéticas e épocas diferentes, com projetos literários díspares, uma enorme diversidade nos detalhes da construção da coleção *Para gostar de ler*, e, ainda assim, a poesia aparece como uma ponta do iceberg literário.

Há ainda grande afastamento “entre os estudantes e os textos poéticos”, e isso se deve “à ideia amplamente divulgada de que poesia é um gênero difícil” (Batista, 2023, p. 98). Também os critérios inadequados de seleção de poesia para o trabalho em sala de aula podem fortalecer a noção de que a poesia e os “poetas são inalcançáveis, visão que ainda parece perdurar nas escolas” (Batista, 2023, p. 98). Esta diferença entre o número de publicações de narrativas e o de poesia, de certa forma, fortalece e realimenta o pensamento sobre a dificuldade dos estudos de poesia e a inacessibilidade a ela.

2 O circo de Millôr Fernandes: a poesia entre a prosa

Partindo das possibilidades de estudos didáticos a partir de antologias, este artigo visa analisar um volume específico da

coleção Para Gostar de Ler. Trata-se do número 42, publicado em 2007, e intitulado *Circo de Palavras: histórias, poemas, pensamentos*, com textos de Millôr Fernandes. A seleção de textos era de Rafael Lima e ilustrações do próprio autor. A leitura e reflexão sobre sua construção e conteúdo pretende elucidar os critérios de escolha dos textos poéticos do volume, como estes poemas escolhidos se relacionam com a obra de Millôr Fernandes, bem como veiculam alguma noção de poesia.

Sem a pretensão de analisar todos os fatores que colaboram para a poesia aparecer minoritariamente nas coletâneas de textos literários e sem perder de vista os aspectos que se relacionam com a publicação do gênero poesia em si mesma, o intento é analisar a poesia de Millôr Fernandes, tratando dos diversos aspectos que circundam os escritos dele. Isso porque a publicação de sua poesia tem vínculo direto com a organização daquilo que produziu, aspectos que serão considerados neste trabalho.

O nosso interesse pela poesia publicada em *Circo de Palavras* se dá, portanto, por dois motivos básicos: o primeiro deles se relaciona com o que foi dito acima – a poesia ser minoritária mesmo em agrupamentos de textos que pretendem ampliar o conhecimento do leitor sobre a literatura produzida no Brasil¹. A grande diferença numérica entre a publicação da prosa e da poesia, conforme ficou demonstrado anteriormente, pode ter contribuído diretamente para interferir em práticas de letramento literário de gerações de leitores alcançadas pela coleção. Em segundo lugar, a poesia de *Circo de Palavras* nos interessa porque, paradoxalmente, o livro traz a poesia de autor que não é conhecido por ela: em se tratando de Millôr Fernandes,

¹ Alguns volumes da coleção *Para gostar de ler* trouxeram textos da literatura universal, nomes como Isaac Asimov, Edgar Allan Poe, Kafka, Bashô, Ondjaki, Cervantes, Conan Doyle, Shakespeare, entre outros, mas a maioria dos volumes e do conteúdo era de Literatura Brasileira.

a poesia é o gênero menos estudado pela crítica acadêmica que se dedica à sua obra. A maior parte dos estudos está relacionada às suas crônicas, charges, fábulas, trabalho n’*O Pasquim* e na revista *Pif-Paf*. Além disso, seu texto poético é o menos citado em matérias jornalísticas.

Nos últimos tempos, a obra poética de Millôr Fernandes parece ganhar visibilidade conforme indicam alguns acontecimentos editoriais. Essa maior visibilidade parece ter começado por ocasião da publicação do livro *Essa cara não me é estranha* (2014), livro de poesia reorganizado e publicado para a homenagem ao artista durante a Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP). Esse mesmo livro foi incluído recentemente no quadro geral de obras que podem ser adquiridas diretamente para o Kindle, um dos *e-readers* mais famosos do mundo, para o qual o livro tem custo em torno de 20% menor em relação ao impresso. Além de visibilidade, sua poesia ganha possibilidade de ser distribuída com menor custo para o leitor, o que favorece a divulgação, aquisição e leitura do texto poético. Também foram disponibilizados em formato *e-book* os livros de poesia *Hai-kais* e *Poemas*, obras que Millôr Fernandes publicou pela primeira vez em 1968 e surgem agora em formato remoto, com preço 50% menor em relação ao livro impresso. Desses acontecimentos, é possível afirmar que a poesia do autor não só está sendo reeditada, mas está também ganhando novas formas de acesso, mais condizentes com o tipo de leitor que ele pode conquistar no século XXI, leitores que não gostam de acumular livros impressos, não podem ou não querem carregar livros físicos e, ainda assim, podem ler poesia quando estão em movimento, distantes de casa ou de uma biblioteca.

Em artigo recente, de nossa autoria, foi analisada a

publicação poética de Millôr Fernandes desde seu primeiro livro, *Papáverum Millôr* (1974), até o último, *Essa cara não me é estranha* (2014). O trabalho elaborou certo resgate da obra poética do escritor, considerando que seus poemas, além de não serem conhecidos do grande público, são pouco estudados na academia e pouco discutidos na imprensa quando se fala em Millôr Fernandes (Vieira, 2023).

Quando se investiga a obra de Millôr Fernandes, é preciso voltar os olhos para o início de sua carreira de escritor. Embora o que o tenha deixado famoso para o público da segunda metade do século XX e do século XXI sejam suas frases, charges, crônicas e fábulas publicadas em revistas e jornais de grande circulação nacional – como *Folha de S. Paulo*, *Veja*² e *Jornal do Brasil* –, parte das técnicas criativas do autor nasceu na sua seção “O Pif-Paf” da revista *O Cruzeiro*, na primeira metade do século passado. O espaço que dividiu com Péricles na revista, a partir dos anos 1940, consistia em uma amálgama de gêneros com piadas, frases, máximas, narrativas, tudo escrito por ele e com “Bonecos de Péricles”, conforme anunciava o cabeçalho da seção³.

Naquela época, Millôr Fernandes, assinando Vão Gôgo, insistiu na experimentação de gêneros literários e textuais e construiu uma obra que extrapolou os limites da forma e do conteúdo – uma recusa insistente a enquadramentos formais e temáticos e até ideológicos. O conhecimento que o leitor contemporâneo possui de Millôr Fernandes e sua versatilidade, provavelmente, vem do contato com os textos da revista *Veja* e outros veículos, mas foi nas revistas *O Cruzeiro* e *A Cigarra*

² Na revista *Veja* Millôr Fernandes produziu a famosa seção “Supermercado”.

³ De 1945-1955, “O Pif-Paf” era assinado por Péricles e Vão Gôgo; de 1955 a 1962, esteve assinado por Emmanuel Vão Gôgo; a partir de 1963, Millôr Fernandes assume a autoria do semanário.

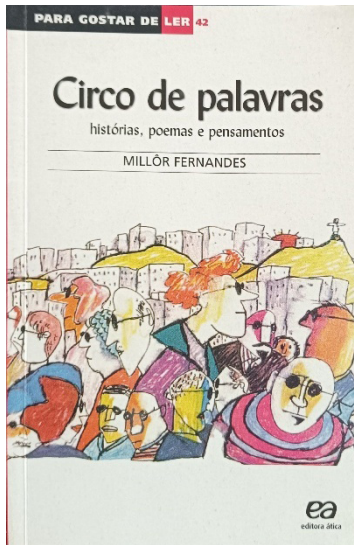
que experimentou e fundou-se como artista. Naquelas revistas, o “escritor sem estilo” criou seu estilo inconfundível.

Apresentar Millôr Fernandes, através de uma antologia, para o público jovem ou maduro, não é uma tarefa simples. Em razão dos mais de setenta anos de produção artística e literária, pela imensidão de textos que produziu e publicou, é enorme tarefa editorial a de selecionar um compilado representativo. Por esta razão, qualquer antologia de sua obra será um recorte com ares de imprecisão⁴. Além disso, ainda existe outro componente neste contexto da dificuldade de se pensar o que antologizar: a diversidade de Millôr Fernandes, porque a mistura de linguagens não é um detalhe de sua produção literária, mas sim uma marca forte de sua poética. Em *Circo de palavras*, o próprio nome aponta para a mistura de linguagens, considerando que “circo” é aquele lugar onde se apresentam atrações variadas. No caso, as atrações são as palavras em suas variadas formas: histórias, poemas e pensamentos.

Até onde se pode investigar – porque muitas das edições de volumes da coleção *Para gostar de ler* estão esgotadas e as novas foram reformuladas –, o livro de Millôr Fernandes, se não for o único, é dos pouquíssimos volumes que trazem ilustrações do próprio autor antologizado, inclusive na capa, como se pode perceber pelo traço inconfundível do artista gráfico. Uma marca de tudo que ronda a obra de Millôr Fernandes é que ele esteve envolvido com todo tipo de produção e com diversas fases das publicações.

4 Para se ter uma ideia do volume de textos deixados por Millôr Fernandes, após sua morte em 2012, O Instituto Moreira Salles recebeu parte do acervo gráfico do artista logo após sua morte, em 2013, e segue dez anos depois organizando e planejando a publicação dos textos. Recentemente, o IMS-Rio disponibilizou em seu site 4.000 desenhos originais do autor, com marcas autorais e muitos detalhes de bastidores. E este volume de textos refere-se somente ao acervo gráfico.

Figura 1



Fonte: Capa da publicação de 2007.

No caso da coleção *Para gostar de ler*, a poesia de Millôr Fernandes não foi antologizada por falta de matéria-prima, por assim dizer. Embora tenha ficado mais conhecido por outros gêneros, Millôr produziu poesia por mais de 40 anos. Começou nas páginas da revista *O Cruzeiro*, quando tinha apenas 22 anos – e, pelas datas, nossas pesquisas indicam que ele escreveu e publicou poemas até 1986. Havia, portanto, material suficiente para publicar uma antologia de poesia de sua autoria endereçada à juventude; a opção editorial da coleção, no entanto, foi a de editar um livro em que a poesia estivesse entre as suas narrativas. A capa autoral, as ilustrações internas e a mistura de gêneros textuais/literários, tudo isso transforma esse volume em algo diferente de tudo o que a coleção *Para gostar de ler* publicou.

3 Um prefácio interessantíssimo

No prefácio de *Circo de palavras*, o editor apresenta ao leitor as características da escrita millordiana que serão encontradas na antologia. Esclarece que o autor antologizado poderia ser considerado anacrônico e afirma:

Um mundo veloz, cheio de novidades. Você certamente se reconhece nele. As imagens e a internet trazem tanta informação... Pode até parecer que Millôr Fernandes está muito distante desse mundo, com seus livros, muitos deles criadores em máquina de escrever (...) apesar da máquina com que Millôr escreveu seus textos já estar totalmente ultrapassada, eles continuam muito atuais. (Lima, apud Fernandes, 2007, p. 7).

O editor ataca logo no início algo que os jovens, geralmente, utilizam como escudos contra os textos literários: a antiguidade. Ele defende a atualidade dos textos produzidos na máquina de escrever, mas poderia ter também aludido ao fato de Millôr Fernandes ter sido um dos primeiros artistas gráficos no Brasil a usar o computador em sua produção, e manteve também durante muito tempo uma página na internet com seus textos, inclusive as famosas *Fábulas Fabulosas*. Foi artista que viveu quase nove décadas, trabalhou por mais de sete delas e buscou acompanhar os processos criativos de cada tempo à medida que o mundo ia mudando. Não se tornou obsoleto em nenhum sentido.

Outra afirmação do prefácio a ser ressaltada é: “o riso é a forma que ele escolheu para retratar com mais leveza realidades às vezes muito complexas ou difíceis” (Lima, apud Fernandes, 2007, p. 9); aqui, o editor revela que Millôr Fernandes está muito próximo dos modernistas, que pregavam a liberdade da linguagem. Conforme Mário de Andrade, em seu “Prefácio

Interessantíssimo”, achava que era difícil saber “onde termina a blague, onde principia a seriedade” (1987, p. 60), em Millôr Fernandes *certo desvairismo* está presente, porque ele fala a sério quando está brincando, brinca quando parece sisudo. Esta postura de Millôr diante da arte pode seduzir para a leitura esta juventude pretendida, afinal são atraídos por personalidades polêmicas, exatamente como a do autor.

4 A poesia na antologia *Circo de palavras*

O livro *Circo de palavras: histórias, poemas e pensamentos* está organizado em quatro seções: “Velhas e novas fábulas”, aquelas publicadas e republicadas em livros pela editora Desiderata; “Trapézio de letras”; “Tempos e modos”; e “Palavras por palavras”. Este artigo se debruçará sobre algumas poesias das três últimas partes, pois em todas elas têm-se a presença de poesia em meio à prosa, num total de 23 poemas.

4.1 O “Trapézio de letras” do Millôr

Na apresentação desta seção do livro, o editor afirma que “Literatura se faz com palavras raras e solenes? Poesia é texto difícil? Não para Millôr. Ele faz piada da linguagem do cotidiano, com diferentes sentidos das palavras” (Lima, apud Fernandes, 2007, p. 35), e antecipa que os poemas do livro são sobre a vida comum dos indivíduos mais comuns vivendo suas vidas. Esta é a parte do livro em que o texto poético foi privilegiado (dos 17 textos apresentados, 14 são poemas), e traz ainda o nome sugestivo “Trapézio de letras”. A palavra *trapézio* retoma o

aparelho usado para acrobacias aéreas composto de duas cordas e uma barra de ferro, aquele muito esperado em espetáculos circenses pelo perigo e pela emoção que causa no espectador. O nome do capítulo pode estar sugerindo que emoção parecida será apresentada pelos textos que o compõem, letras e palavras que fazem movimentos, espécie de dança de sentidos.

4.1.1 Poesia cinética I e II

Foi nessa seção “Trapézio de letras” que a antologia trouxe dois poemas famosos de Millôr Fernandes, publicados originalmente na revista *O Cruzeiro*, na seção “O Pif-Paf”, e que aparecem vez ou outra nos livros didáticos em que mencionam a poesia concreta⁵:

A
pertados no balanço
Margarida e Serafim
Se beijam com tanto ardor
Que acabam ficando wijsse.

O moço entra apressado
Para ver a namorada
E é da seguinte forma
escada.

a
sobe
ele
Que
Mas lá em cima está o pai
Da pequena que ele adora
E por isso pela escada
wijsse
ele
vem
embora.

⁵ A poesia que Millôr Fernandes chamou cinética dialoga com os movimentos da poesia concreta, aquela em que os versos íntegros são abandonados em favor de uma linguagem poética atribuído sentido também pelo significante (a forma do verso, o desenho de palavras etc).

Era um homem bem vestido
Foi beber no botequim
Bebeu muito, bebeu tanto
Que

s a i u

d e

l â

a s s i m.

As casas passavam em volta
Numa procissão sem fim
As coisas todas rodando

Assim



(Fernandes, 2007, p. 37-38)

Os poemas acima são dois exemplares do experimentalismo que os textos de Millôr Fernandes adotaram desde a década de 40 nas revistas *O Cruzeiro* e *A Cigarra*, em que publicou inúmeros textos. Na mesma seção, “Trapézio de letras”, encontra-se o texto “Poesia matemática”, brincadeira com as Ciências Exatas, uma história de amor insólita entre figuras matemáticas:

Às folhas tantas
do livro matemático
um Quociente apaixonou-se
um dia
doidamente
por uma Incógnita.
Olhou-a com seu olhar inumerável
e viu-a do ápice à base
uma figura ímpar;
olhos rombóides, boca trapezóide,
corpo retangular, seios esféroídes.
Fez de sua uma vida

paralela à dela
até que se encontraram
no infinito.
(...)
(Fernandes, 2007, p. 42-44).

Este poema, que brinca com os conceitos da Matemática, foi publicado pela primeira vez em “O Pif-Paf”, da revista *O Cruzeiro*; posteriormente integrou o livro do pseudônimo Emmanuel Vão Gôgo, publicado em 1949, *Tempo e contratempo*. Recentemente, após a morte do autor, a editora Nova Fronteira publicou o poema em forma de livro, *Poesia matemática*, com ilustrações de Ivan Zigg. Logo em seguida, em 2015, a mesma editora lançou *Poesia geométrica*, com ilustrações de Daniel Bueno, também um livro com um poema de Millôr Fernandes que guarda relações com a Matemática em área específica, a geometria. Nesse último livro, seu amigo Fortuna diz que Millôr demonstrou que “toda definição é um erro à espera do humor” (Fortuna, apud Fernandes, 2015, p. 7).

Circo de palavras amplia o conhecimento sobre o gênero poesia e especificamente sobre um autor, objetivo que as antologias devem perseguir. Ao trazer a poesia que brinca com aspectos das Ciências, a antologia atinge outro aspecto com potencial interdisciplinar. Esses textos favorecem o atendimento a um dilema da escola básica, que ainda é muito tradicional, e, por razões diversas, em pouco ou nada consegue ser interdisciplinar. As disciplinas seguem engessadas, cada uma com seus problemas metodológicos e lidando com os seus próprios desafios didáticos. Ainda há grandes dificuldades a serem enfrentadas no sentido de tratar as disciplinas de forma que os estudantes percebam que, no mundo real, elas estão conectadas. Ao privilegiar os poemas do autor que apontam para este jogo de linguagem, a antologia

Circo de palavras abre possibilidades para um trabalho reflexivo sobre as disciplinas e seus conceitos: por que um poema se chama “Poesia cinética”? O que seria dar esta energia do mundo da natureza para a poesia? São perguntas possíveis para uma aula com a antologia e que podem se desdobrar em atividades em que o texto poético se encontre com a Física e com a Matemática. Nesse sentido, os poemas podem não só auxiliar nos estudos sobre a linguagem, mas também na compreensão e discussão de como a natureza é interpretada pelo poeta.

4.1.2 Teatro Corisco, um palco antigo

Na antologia *Circo de palavras*, o “Teatro do Corisco”⁶ aparece como uma pequena seção, mas as nossas pesquisas revelam que ela foi mantida por mais de duzentas vezes, por mais de quatro anos e meio, na revista *O Cruzeiro*, na seção “O Pif-Paf” que Millôr Fernandes conduziu, primeiramente com desenhos de Péricles, posteriormente com suas próprias ilustrações. Era um quadro que se pretendia ser um diálogo, às vezes uma espécie de miniteatro, uma piada, um poema, algo como uma mistura de gênero de difícil classificação, que seguia a direção do desejo do autor ou de outros aspectos editoriais que estão por serem iluminados.

Os leitores das páginas de Millôr Fernandes na revista *O Cruzeiro* puderam acompanhar durante muito tempo este pequeno quadro em que ele apresentava pequenos diálogos, piadas curtas e conversas insólitas, todas voltadas ao humor ou insensatez do mundo e da linguagem. Para se ter uma ideia da

⁶ Para conferir uma inserção do “Teatro Corisco”, acessar o link: <<http://memoria.bn.gov.br/DocReader/003581/69114>> Acesso 16 de nov. de 2025.

importância desse quadro, criado na década de 1940, Millôr o levou para a revista *Pif-Paf*, que fundou depois de sua saída da revista *O Cruzeiro* em 1964, em parceria com Fortuna, Jaguar, Ziraldo e outros. Na antologia *Circo de palavras*, o “Teatro do Corisco” apresenta um poema, chamado “O capitalismo mais reacionário”, pequena história, por isso chamada de “Ato único”, em que se dá um diálogo entre um empregado e o patrão, como se fosse uma peça teatral:

O capitalismo mais reacionário

Tragédia em um ato

Personagens – patrão e o empregado

Época atual

ATO ÚNICO

Empregado – Patrão, eu queria lhe falar seriamente. Há quarenta anos que trabalho na empresa e até hoje só cometi um erro.

Patrão – Está bem, meu filho, está bem. Mas de agora em diante tome mais cuidado.

(Pano bem rápido)

(Fernandes, 2007, p. 51).

O texto escolhido é uma típica brincadeira de Millôr Fernandes sobre revolucionários e reacionários, pois inverte as possibilidades e sugere que o capitalismo anda para trás (é reacionário) quando não faz o que se propõe: explorar os trabalhadores até o limite das possibilidades. O pequeno poema “O Capitalismo mais reacionário” abre portas para diversas discussões pedagógicas sobre os limites entre os gêneros literários e textuais, porque ele possui marcas de diversos deles, como, por exemplo, as rubricas e o diálogo do gênero dramático, mas a ironia de Millôr Fernandes constrói um pequeno conto em que o narrador interfere na recepção do texto ao afirmar “Pano rápido”, fazendo referência ao fechamento das cortinas no fim dos atos das encenações.

Pede que seja rápido, porque está brincando com o tempo do humor; se se perde o tempo, a piada perde a graça.

4.2 O espetáculo da vida: “Tempos e modos”

Nesta seção da antologia *Circo de palavras* “Tempos e modos” são apresentados 12 textos de Millôr Fernandes, sendo 7 poemas e 5 textos em prosa. Dentre os poéticos, foi selecionado “Mandrake”, que segue abaixo:

Você procura um objeto
Horas inteiras. Revira a casa toda.
Afinal, quando a esposa sabe o que
Você procura
Aponta
Muito segura:
“Mas, está aí mesmo
Embaixo do seu nariz”
Você olha
E é como ela diz.
Mas é bom examinar com cautela:
O objeto já estava lá
Ou apareceu ao gesto dela?
(Fernandes, 2007, p.65)

O poema destacado foi publicado originalmente na revista *O Cruzeiro*, na seção “O Pif-Paf”, em 9 de agosto de 1958, e trata da intriga entre homens e mulheres sobre objetos perdidos por eles. Vale lembrar que um tema recorrente da obra de Millôr Fernandes é o relacionamento amoroso da classe média, o que se diz sobre os homens e o que se diz sobre as mulheres, também como acontecem as interações entre eles no casamento. Na apresentação dessa seção do livro, o editor adianta que os textos vão tratar da sociedade e o modo como o

autor enxerga o mundo e afirma: “A sociedade é matéria infinita para a curiosidade do escritor, que analisa com bom humor, (...) a variedade do caráter humano” (Lima, apud Fernandes, 2007, p. 61). O poema e as palavras do editor confirmam que o autor foi interessado nos relacionamentos amorosos entre homens e mulheres, o comportamento deles diante do outro e as interações geradas desses relacionamentos. Como os textos que tratam deste assunto são construídos, em sua grande maioria, a partir do ponto de vista masculino, abre caminho interessante para a discussão em sala de aula sobre ponto de vista e a validação do discurso feminino no texto literário millordiano.

4.3 Palavras sobre palavras

Nesta seção “Palavras por palavras”, estão textos de Millôr Fernandes que fogem à classificação de gênero textual; a maioria deles possui traços de metalinguagem e do modo como a língua funciona como, por exemplo, o “Dicionário EtimoLÓGICO”, em que as letras maiúsculas do título são parte do questionamento sobre a lógica do sentido das palavras. Dentre esses textos, está o poema “Biografia do constante leitor”, em que o eu lírico conta como se tornou leitor de jornal e como seu interesse foi se transformando ao longo da vida:

Foi uma consequência natural
De aprender a ler
Seu amor ao jornal.

Ou melhor, mesmo antes,
Deitado no chão,
As pernas para o ar,
Via as histórias em quadrinhos
Tentando decifrar

A intenção dos mocinhos.

Daí cresceu,
Fez-se mais forte
E seu interesse derivou
Para o esporte.
Descobriu a mulher
E, interessado no tema,
Demorava mais tempo
Na página de cinema.

Há um momento na vida
Bem intelectual;
Quando ele passou a ler
Ensaaios literários do jornal.

(...)
Assim por toda a vida,
Nunca abandonou o jornal,
Com um só interesse
Ou com interesses vários
Até atingir este, final:
“Obituários”
(Fernandes, 2007, p. 106-107)

Neste poema, Millôr Fernandes trata da leitura e de como ela vai se transformando à medida que o ser humano amadurece e envelhece. Mesmo dentro de um mesmo veículo, como é o caso do eu lírico leitor de jornal, os temas de interesse vão mudando e se adequando àquilo que o indivíduo pensa e vive. Por nomear o poema com a palavra “biografia”, deixa no leitor a impressão de que vida e leitura estão conectadas, o que para a juventude, pode ser um tema de bastante relevância, porque auxilia na reflexão sobre que tipo de leitores são e quais são as perspectivas para o futuro da leitura e dos leitores, principalmente com o advento da internet e a mudança dos paradigmas da imprensa.

5 O Millôr da língua

Ao olhar para a antologia *Circo de Palavras* como um todo, pode-se dizer que a língua que Millôr Fernandes utilizou em seus textos coletados é aquela que definiu em *Millôr Definitivo: a bíblia do caos*: “O que os olhos não veem a língua inventa” (1994, p. 285), frase que demonstra sua aposta no poder de criação da língua. Embora trabalhasse com diversas linguagens ao mesmo tempo, vivia em um espaço linguístico e pensava sobre o seu idioma todos os dias de forma irreverente, como demonstra a frase “Que língua a nossa! A palavra oxítone é proparoxítone” (1994, p. 285). Estava sempre dando demonstrações de que refletia sobre a língua em diversos níveis: pensava no som, na imagem, no sentido, na lógica e construía uma lógica própria, que em geral tira o leitor de um conforto – atitude necessária para a compreensão e aproximação da língua. Suas técnicas, suas brincadeiras, piadas e todo o conhecimento de mundo espalhado por sua obra estão representados pela coleta de textos feitas em *Circo de Palavras*.

No livro *Circo de palavras*, a língua portuguesa é também instrumento de crítica social quando em seu poema “Aos que não têm vez”, em que o eu lírico diz:

Até mesmo na ciência
o pobre sente ironia
Pois toda alta de preços
Se estuda em economia.
(Fernandes, 2007, p. 46)

O poema parece uma alfinetada ao discurso econômico tão inacessível e hermético, que não dá possibilidade de entendimento aos que mais são afetados, os pobres. A língua

de Millôr Fernandes no livro em questão é ainda instrumento de expressão de sentimentos profundos como a solidão, quando no “Poesia exploratória” pergunta:

Quem alisa meus cabelos?
Quem me tira o paletó?
Quem, à noite, antes do sono,
acarinha meu corpo cansado?
Quem cuida da minha roupa?
Quem me vê sempre nos sonhos?
Quem pensa que sou o rei desta pobre criação?
Quem nunca se aborrece de ouvir minha voz?
Quem paga meu cinema, seja de dia ou de
noite?
Quem calça meus sapatos e acha meus pés tão
lindos?
Eu mesmo.

(Fernandes, 2007, p. 46).

Em sua poesia chamada concreta, como visto em “Poesia cinética”, está uma língua inconformada com os limites, que busca desafiar obstáculos e atingir o objetivo de propor uma leitura integral da palavra, som, imagem, movimento. Tudo isso na década de 40 do século passado, muito antes do movimento concretista ganhar força no Brasil. Estas atitudes vanguardistas, espalhadas pela antologia, podem ser tomadas como recursos pedagógicos inesgotáveis.

6 Últimas palavras

A coleção *Para gostar de ler*, durante quase quarenta anos de existência, fez circular a literatura brasileira em sua diversidade. Desde o volume 1, aquele de Carlos Drummond, Rubem Braga, Fernando Sabino e Paulo Mendes Campos, até o volume 47, que

trouxe textos de Marcelino Freire, Reginaldo Prandi e Ricardo Ramos, é perceptível a inovação e a tentativa de abrangência da coleção. Ela dedicou os cinco primeiros números da coleção aos mesmos escritores e depois seguiu buscando abraçar o que havia de mais interessante e inovador, mesmo que tenha privilegiado o texto em prosa, conforme este trabalho demonstra.

Quando a coleção contemplou a poesia, o fez com o mesmo propósito, o de criar um percurso poético pelo qual os estudantes jovens pudessem conhecer a poesia brasileira e nomes como José Paulo Paes, Henriqueta Lisboa, Mário Quintana, Vinícius de Moraes, Patativa do Assaré. Quando chegou a vez de Millôr Fernandes, a poesia salta aos olhos, numa coletânea que acompanhou, de certa forma, o modo como sua obra circulou. Permanecem os números insatisfatórios relativos à publicação de poesia: foram somente 8 volumes para os 39 de prosa, mas embora a poesia tenha sido minoria, uma abordagem otimista da antologia de Millôr Fernandes possibilita imaginar que o livro serve como estímulo para que a leitura e estudos de textos poéticos sejam praticados e possam incentivar um mergulho na poesia brasileira como um todo.

Do modo como está organizada, a antologia favorece os estudos a partir da matéria poética, porque ele está privilegiado e em lugar de destaque: à medida que o leitor vai folheando o livro, já se depara com o texto poético, um encontro inevitável entre juventude e poesia. Além disso, Millôr Fernandes brinca com tudo, retira o caráter sisudo até da Física e da Matemática. A antologia favorece a percepção, por parte do leitor, que, para o escritor, a língua é instrumento de criação, pois manteve seus olhos e ouvidos abertos para tudo o que era possível pensar sobre a língua materna, e fez apologia da palavra e uso da liberdade

total para criar, inventar e refletir. Não respeitou as regras, usou-as para pensar mais, esticar os sentidos.

Apesar de a poesia ser minoritária na coleção *Para gostar de ler*, na antologia *Circo de palavras* ela possui uma presença marcante. Seus pequenos versos, pequenos e grandes poemas (“Poesia matemática” possui 69 versos), a vida, a sociedade, as coisas importantes e as comezinhos estão por toda parte e podem dar ao jovem leitor do século XXI a ideia do que é a obra de Millôr Fernandes e do que a poesia representou em seu trabalho. O livro veicula a ideia de que a poesia, na obra dele, faz parte da mistura de tudo o que fez e propôs. A poesia em suas produções foi mais do que uma linguagem, foi uma ferramenta.

Referências

ANDRADE, Mário. *Poesias completas*. edição crítica de Diléa Zanotto Manfio. - Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade São Paulo. 1987. p.59-60.

Batista, T. F. V. (2023). Pensando em poesia: uma análise das visões de poesia da antologia Poesia faz pensar. *Cadernos CESPUC De Pesquisa Série Ensaio*, (42), 95-113. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3231.2023n42p95-113>

FENDRICH, Henrique. A história da Coleção Para Gostar de Ler. 2020. Disponível em: <https://www.portalentretextos.com.br/post/a-historia-da-colecao-para-gostar-de-ler> Acesso em: 10 de fev. de 2025.

FERNANDES, Millôr. *Hai-kais*. São Paulo: Senzala, 1968.

FERNANDES, Millôr. *Papáverum Millôr*. 2ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1974.

FERNANDES, Millôr. *Poemas*. Porto Alegre: L&PM Editores,

1984.

FERNANDES, Millôr. *Millôr definitivo: a bíblia do caos*. Porto Alegre: L&PM Editores, 1994.

FERNANDES, Millôr. *Circo de palavras: histórias, poemas e pensamentos*. São Paulo: Ática, 2007. (Col. Para Gostar de Ler).

FERNANDES, Millôr. *Essa cara não me é estranha e outros poemas*. São Paulo: Boa Companhia, 2014.

FERNANDES, Millôr. *Poesia matemática*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

FERNANDES, Millôr. *Poesia geométrica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

GUIDOTTI, Clarissa G. “Antologias. Teoria, crítica e história da literatura.” Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/escrita-e-critica-literaria-no-brasil/assets/edicoes/2018/arquivos/9.pdf> Acesso em 10 de fev. de 2025.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2007.

Vieira, A. M. (2023). Poesia, dispersão e antologia em Millôr Fernandes. *Cadernos CESPUC De Pesquisa Série Ensaios*, (42), 198-220, disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3231.2023n42p198-220> Acesso em 24.09.2025.

Fonte primária

O CRUZEIRO. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica “O Cruzeiro”. 1959-1963. Disponível em O Cruzeiro : Revista (RJ) - 1928 a 1985 - DocReader Web Acesso em 10 de fev. de 2025.

Três práticas de escrita literária para a escola

Caio Augusto Lima de Castro*

Rildo Cosson**

Resumo

Apesar de ser respaldada por uma longa tradição e ter reconhecida sua importância no contexto escolar, a escrita literária é frequentemente negligenciada nos currículos, onde predomina a escrita acadêmica e dissertativa. Acrescente-se a isso o desafio dos aplicativos de Inteligência Artificial Generativa – IA Gen – que performam com mais rapidez e aparente eficiência as tarefas da escritura. Para enfrentar esse cenário adverso, reafirma-se neste texto a subjetividade e a liberdade criativa da literatura, apresentando três práticas de escrita literária, incluindo a escrita a partir da linguagem musical e a escrita por meio de protocolo, além de oferecer orientações para o planejamento de aulas de escrita literária. Nessas práticas, defende-se que a escrita literária deve ser associada à leitura literária, com os professores assumindo o papel de leitores e valorizando a autoria dos alunos. Dessa forma, a escrita literária assume a condição de uma experiência transformadora, essencial para a formação pessoal e cultural, ocupando um lugar central na escola, especialmente em um contexto em que a IA tende a padronizar a escrita.

Palavras-chave: escrita literária; letramento literário; escrita na escola.

* Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor. Supervisor de Ensino de Língua Portuguesa na Escola Projeto 21, Curitiba/PR.

ORCID: 0000-0002-7186-0660.

** Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Doutor. Professor Visitante. ORCID: 0000-0003-2677-5149.

Three literary writing practices for school

Abstract

Despite being supported by a long tradition and having its importance recognized in the school context, literary writing is often neglected in curricula, where academic and dissertative writing predominates. This challenge is further compounded by the emergence of generative artificial intelligence applications that can perform writing tasks with greater speed and efficiency. To address this challenging situation, the subjectivity and creative freedom of literature must be reaffirmed. This refurbishment is presented in this text through three literary writing practices, including writing from musical language and writing by protocol, as well as offering guidelines for planning literary writing classes. It is contended that literary writing should be associated with literary reading, wherein teachers assume the role of readers and value students' authorship. In this manner, literary writing assumes a transformative status, pivotal for personal and cultural development, it occupies a significant role in academic settings, particularly in a context where artificial intelligence tends to standardize writing.

Keywords: literary writing; literary literacy; writing at school

Recebido em: 31/03/2025 /Aceito em: 20/09/2025

Indagações em torno do ensino da escrita literária

“...estou procurando, estou procurando. Estou tentando entender”. Essas são as palavras com que G.H., personagem narradora do romance *A Paixão Segundo G.H.*, inicia o relato de sua experiência fundante após entrar em contato com a massa branca de uma barata, em um dos cômodos de seu apartamento. Em certa medida, nós, professores de literatura, nos vemos diante desse “procurar”, desse “tentar entender” enunciados por G.H. quando nos questionamos sobre o ensino e a prática de escrita literária na escola.

A questão não é nova e se apresenta já na entrada dos cursos de Pedagogia e de Letras quando os estudantes percebem que o ementário não a contempla em nenhum lugar, embora, no caso da Letras, uma boa parte dos alunos tenham buscado o curso acreditando que iriam se desenvolver tanto como leitores quanto como autores¹. Continua durante os anos de sua formação quando percebem que a literatura é abordada apenas como leitura, seja como formação de repertório para o ensino no curso de Pedagogia quando há uma disciplina de literatura infantil, seja como formação crítica, como acontece nos cursos de Letras. Avança para a prática em que permanecem a lacuna e o silêncio sobre a especificidade da escrita literária, ainda que não faltem sugestões de atividades envolvendo esse tipo de escrita nos livros didáticos e no cotidiano da escola.

Mais recentemente, quando uma das principais indagações dos professores diz respeito à importância do ensino da escrita e aos desafios para esse ensino diante de um contexto em que a popularização dos aplicativos de IA Artificial Gen é percebida

¹ Cf. Tauveron (2014).

como ameaça, a questão da escrita literária na escola parece mais urgente. Se é certo que, com simples comandos, os algoritmos são capazes de gerar textos em poucos segundos, isso também vale para uma escrita mais autoral como é a literária? Se é função da escola possibilitar o acesso à cultura letrada (Saviani, 1985), quais caminhos seguir para que as práticas de escrita literária sejam favorecidas nesse espaço? Que contribuições a escrita literária pode oferecer aos estudantes? Diante do avanço da IA Gen, haveria lugar para essa escrita na escola?

Essas são algumas das inquietações que estão presentes no cotidiano dos professores de literatura. Não é a proposta deste texto esgotá-las, mas sim apresentar como foram se desvelando e tomando forma durante um percurso formativo, com auxílio da experiência de todos os participantes. Assim, em um primeiro momento, seguindo uma proposta já tratada em outro lugar², iremos realizar uma breve discussão sobre os limites da escrita literária na escola. Depois, apresentaremos três práticas: duas de produção de texto e outra sobre planejamento de escrita literária na escola. Por fim, à guisa de conclusão, na seção 4, buscaremos refletir sobre como elas ajudam a localizar o ensino da escrita literária na escola.

Os limites da escrita literária na escola

Para tratarmos do cenário que a escrita literária encontra na escola pensamos ser importante compreender, inicialmente, em que medida essa escrita se diferencia da escrita acadêmica, particularizando-se. Em outras palavras, precisamos delimitar o objeto sobre o qual incide nosso estudo. Dentro dessa perspectiva,

² Cf. Cosson, Rildo. A escrita literária na escola. São Paulo: Contexto (no prelo).

com o fito de estabelecer uma comparação entre “escrita acadêmica” e “escrita literária”, Coelho (2008) estabelece algumas distinções. Uma delas é que na escrita acadêmica a realidade é apreendida ou representada de forma “objetiva” e “direta”. Por sua vez, na escrita literária, a apreensão da realidade não se compromete com a objetividade, possibilitando, assim, o contato com aquilo que “poderia ter acontecido”. Outra diferença é que enquanto na escrita acadêmica não há espaço para uma interpretação ambígua, porque é mais explicativa; na escrita literária, a ambiguidade é desejada, pois dá margem à subjetividade. Logo, “enquanto a linguagem acadêmica desemboca numa explicação, a linguagem literária tem tantas interpretações quanto forem os leitores” (Coelho, 2008, p. 231). Diferenciam-se também na medida em que a escrita acadêmica requer uma linguagem que expresse clareza e concisão, já a escrita literária possui maior liberdade, partilhando com a linguagem o estatuto de objeto.

Há, ainda, o fator temporal. A escrita acadêmica envelhece mais rapidamente enquanto a escrita literária transpassa os limites temporais, apresentando-se sempre renovada para o leitor. Em síntese, Coelho (2008) afirma que, sendo as duas rigorosas cada uma a sua maneira, ambas apresentam respostas às indagações humanas, encontrando-se, portanto, em uma relação de complementaridade. Mais que isso, tanto a escrita acadêmica quanto a escrita literária oferecem à sociedade aquilo que delas se espera: “indagações necessárias, inquietações necessárias, a busca incessante da transformação, a construção da nossa modernidade” (Coelho, 2008, p. 236). No entanto, considerando o espaço destinado à escrita literária na escola, mesmo se restrito à área de linguagem, há uma clara prevalência

da escrita acadêmica sobre a literária, a ponto da indicada relação de complementaridade se transformar em uma relação de subordinação, quando não de mera complementaridade.

As razões que levam a tal posição têm raízes históricas e razões contextuais diversas cuja análise excede os limites deste trabalho. Não se pode deixar de anotar, porém, que a escrita literária nunca ocupou uma relação de igualdade em objetivos, práticas e valores com a escrita acadêmica. Na descrição das várias etapas do ensino da escrita na escola básica feita por Marcuschi (2010), por exemplo, é possível verificar que nas composições livres praticadas até os anos 50 dominava o rigor ortográfico e gramatical, ou seja, mesmo sendo demandado ao aluno usar sua imaginação, pouco importava qualquer elaboração estética. No período seguinte, os anos 60 e 70, a ênfase sobre a comunicação permitiu uma maior expressividade por parte do aluno que terminava se perdendo na escrita de textos descritivos e narrativos como passos para se chegar ao texto dissertativo.

A partir dos anos 80, a troca da redação pela produção dos textos passou a enfatizar o destinatário e o contexto de uso do texto, privilegiando, supostamente, aqueles mais usados no cotidiano do aluno ou socialmente bem demarcados. Tal orientação se consolidou nos anos 90 e início do século XXI em diante, com destaque para as normatizações dos PCNs e BNCC, que por meio da noção de gênero textual tornaram a escrita na escola uma operação complexa e pragmaticamente orientada, nos melhores casos, e reprodutiva de fórmulas retóricas de gêneros jornalísticos, nos piores. Em uma outra análise, Rezende (2018) observa que a escrita literária vai perdendo espaço progressivamente à medida que avançam os anos de escolarização. Logo, se nos anos iniciais narrativas e poemas

estão presentes nos processos pedagógicos de ensino, ao término dos anos finais e ao longo do ensino médio, esses textos são largamente suplantados pelo tipo dissertativo-argumentativo. A autora destaca também que, no contexto brasileiro, muito mais do que o exercício da expressão lúdica da linguagem, infelizmente, a escrita de narrativas e de poemas centra-se “na reprodução de estruturas modelares” em detrimento de uma escrita literária legítima.

Para superar tal situação, Rezende (2018) sustenta a tese de que a escrita literária no espaço escolar deve estar relacionada à leitura literária que, por sua vez, não pode ser substituída pelo texto de crítica literária. Além disso, de acordo com a autora, “ter a consciência de que se escreve para ser lido ou ouvido e que o leitor ou ouvinte pode se interessar pelo que de singular e único o sujeito escrevedor tem a dizer permite instaurar uma nova dimensão no trabalho da escrita, mesmo que este responda a demandas escolares” (Rezende, 2018, p. 99). Assim sendo, ela enfatiza que a escrita literária na escola não deve ser entendida como a apreensão ou reprodução de padrões. De igual maneira, afirma que é fundamental que o professor permita-se ir ao encontro do texto do aluno desempenhando a função de “leitor”, dando a si “a oportunidade de encontrar-se como leitor na leitura e na escrita”. E, neste ponto, deparamo-nos com os limites da escrita literária na escola, os quais apontam para a importância da formação continuada dos docentes; para a necessidade de a escola reconhecer a presença de uma nova população escolar que se encontra imersa na era da informação e, por conseguinte, para a necessidade de a escola se ressignificar como território cultural.

O horizonte que se apresenta às nossas vistas é complexo e desafiador, contudo, Tauveron (2014), ao discutir sobre as condições requeridas para que a escrita literária se efetive na escola, argumenta que é possível que os alunos sejam capazes de formular um projeto estético consciente desde que algumas condições didáticas sejam articuladas para que isso aconteça. A mais importante delas é considerar os alunos (“sujeitos escolares”) como autores singulares, isto é, compreender que o estudante é capaz de produzir um texto com uma intenção artística. Dessa forma, a definição de “autor” se diferencia da definição de “escritor” no sentido de que somente o segundo tem reconhecidos, pelo sistema literário, tanto a intenção quanto o valor estético daquilo que escreveu. Nesse sentido, a fim de que o aluno seja encorajado a adotar uma “postura de autor”, é necessário que essa mesma postura seja reconhecida e legitimada na sala de aula, sendo assegurada uma leitura literária de seu texto. Também é importante que o autor componha sua produção tendo um leitor em vista e que os projetos de escrita sejam compartilhados e confrontados em seus vários aspectos, reconhecendo falhas e buscando aprimoração. Tudo isso dentro de uma perspectiva de que escrever requer esforço e compromisso acima de qualquer inspiração. Ao professor cabe especificamente não subestimar a competência dos alunos, simplificando ou limitando a atividade de escrita. Acima de tudo, ele deve se posicionar como um leitor literário e não como um mero avaliador a desempenhar a função de corretor³.

As ideias discutidas por Tauveron (2014) lançam muitas luzes para uma das inquietações apresentadas na introdução e aqui repetida por conveniência: “quais caminhos seguir para que

3 Tauveron (2014) denomina “perspectiva ortopedagógica” aquela em que o professor se coloca diante do texto do aluno apenas para corrigi-lo.

as práticas de escrita literária sejam favorecidas na escola”?

Considerar o aluno como autor e encorajá-lo a adotar essa postura certamente é um dos caminhos mais profícuos para que essa escrita seja favorecida na escola, visto que tal perspectiva confere uma consideração verdadeira por aquele que está desenvolvendo sua aprendizagem. É respeitá-lo em sua dignidade de sujeito e em sua singularidade de “ser alguém que aprende”. Assim, para que a escrita literária seja favorecida (e valorizada) na escola, é imprescindível que o estudante, aprendiz da escrita, tenha legitimado sua “autoria”. Além disso, suplantando a atenção “ortopedagógica” pela atenção estética também corresponde a um importante caminho, já que com essa atitude a capacidade criadora do discente é reconhecida e, por conseguinte, não é subestimada nem diminuída. Ademais, tem ele sua intenção artística valorizada por meio da interlocução com a “comunidade de autores” (colegas e professores).

Finalmente, tomar consciência de que os obstáculos para essa perspectiva de escrita na escola residem, em boa medida, na postura do professor também é um importante caminho para que, no exercício da docência e, sobretudo, por meio da formação continuada, a escrita literária possa encontrar um lugar de maior relevância e significado no contexto escolar.

Práticas de escrita literária para a escola

As práticas de escrita literária que apresentaremos nesta seção, bem como as notas sobre planejamento de aulas destinadas à escrita literária na escola resultam das experiências de aprendizagem vivenciadas ao longo do segundo semestre de

2024⁴. Na ocasião, desempenhamos diferentes papéis: Rildo Cosson atuou como docente, ministrando as aulas, que foram organizadas em um total de catorze encontros, sendo doze presenciais na universidade e dois destinados a práticas que se desenvolveram em instituições de ensino de educação básica no município de Curitiba.; por sua vez, juntamente com outros quinze participantes, Caio Augusto L. de Castro integrou o grupo de alunos (todos professores em atuação ou em escolas da rede pública ou em escolas da rede particular), na condição de “aluno especial”.

O objetivo do curso, conforme a ementa, era prioritariamente analisar a escrita literária como parte do letramento literário e refletir criticamente sobre sua inserção no ensino de literatura em escola de ensino básico. Sendo assim, partindo da premissa de que “a escrita literária é parte fundamental do ensino de literatura na escola”, o curso foi estruturado em três movimentos contínuos e imbricados.

O primeiro deles consistiu na leitura e discussões de textos sobre a relação entre escrita literária e ensino de literatura. O segundo movimento teve como foco a prática da escrita literária desenvolvida por meio de consignas. Sendo assim, todos os encontros que ocorreram na universidade foram divididos em um momento de discussão e debate e um momento de realização de escrita literária. O terceiro movimento destinou-se à localização concreta de atividades escolares envolvendo a escrita literária.

Organizamos esta seção de forma que em 3.1 e em 3.2 são apresentadas duas práticas de escrita literária efetivamente. Já em 3.3 apresentamos algumas orientações aos professores sobre o planejamento de práticas de escrita literária na escola.

⁴ Curso sobre escrita literária oferecido no Programa de Pós-Graduação em Linguagem da UTFPR no segundo semestre de 2024.

A escrita literária a partir da linguagem musical

De que maneiras diferentes podemos engajar nossos alunos para produzir um texto de escrita literária? Com toda a certeza, muitas são as possibilidades de resposta a essa pergunta, sendo a interface de propostas de escrita literária com diferentes expressões artísticas um recurso bastante produtivo. No caso da prática descrita nesta seção, a proposta partiu de uma canção popular.

Para tanto, algumas estratégias utilizadas na etapa de motivação bem como as consignas para a escrita foram fundamentais para que o processo de escrita resultasse significativo. A atividade teve início no final de semana antecedente à aula quando recebemos no grupo da turma, criado em um aplicativo de mensagens instantâneas, um link seguido de uma mensagem curta e afetuosa do professor: “Caros, uma canção para embalar o final de semana de vocês”. No dia da aula, uma segunda-feira, a turma foi recebida em sala com a mesma música sendo tocada. Era a canção “Espumas ao vento”, escrita por Accioly Neto (1977) e interpretada por Elza Soares. No retorno do intervalo da primeira parte da aula, todos ouvimos mais uma vez a composição e fizemos uma cantoria juntos. Na sequência, o professor conduziu um momento de interpretação da canção, chamando a atenção para a necessária relação entre a letra e o ritmo e a performance da intérprete. A seguir, passou a consigna para a produção: “O poema foi endereçado a você. Responda, por gentileza”.

Analisando, inicialmente, a etapa da “motivação” para a escrita, reconhecemos na estratégia utilizada um paralelo com a sequência didática para o letramento literário na escola proposta

por Cosson (2009), aqui adaptada para a prática da escrita. Assim, o fato de nos ter enviado previamente a canção via link, convidando-nos a ouvi-la no final de semana, ilustra a afirmação feita na seguinte passagem: “dessa maneira, o primeiro passo na montagem de uma estratégia de motivação é estabelecer o objetivo, aquilo que se deseja trazer para os alunos como aproximação do texto a ser lido depois” (Cosson, 2009, p. 79). Ou, no caso desta atividade, “aproximação do texto a ser escrito depois”.

Obviamente, sabemos que o contexto no qual essa estratégia foi utilizada era um ambiente universitário, todavia, acreditamos que é possível adaptá-la e adequá-la aos mais variados cenários da educação básica, contribuindo, portanto, para o cultivo do potencial criador e imaginativo dos alunos, conforme defende Cerrillo (2009) ao dizer que para o cultivo do aspecto lúdico e criativo da linguagem, é preciso que o aluno seja estimulado a escrever sobre aquilo que se constitui como experiência própria, abordando, pois, temas que lhe sejam compreensíveis, “episódios emocionantes”, ou seja, escrever sobre aquilo que é capaz de expressar.

No que se refere à consigna, travestida de uma simplicidade aparente, localizamos uma elaboração bastante significativa. Na primeira parte dela, “o poema foi endereçado a você”, o sujeito (ou seja, aquele a quem a proposta de escrita foi endereçada) é implicado na atividade por meio de um deslocamento discursivo, isto é, deixa de ser uma terceira pessoa que acompanha a meia distância as escusas do eu lírico da canção e passa a ser a segunda pessoa, aquela a quem as referidas escusas se destinam. Na segunda parte da consigna, “responda, por gentileza”, o deslocamento discursivo continua atuante, já que, agora, o

mesmo sujeito tem de se deslocar da segunda pessoa, para a primeira. Além disso, devido ao teor injuntivo, são mobilizadas não somente as habilidades técnicas para a escrita (registro da linguagem - formal? informal? -; gênero textual - poema? carta? post de rede social? -; extensão - curta? média? longa?), mas também as emoções, os afetos, as hesitações, enfim, o repertório requerido para desenvolver uma resposta coerente com a letra da canção. Isso é ilustrado em alguns fragmentos extraídos de um dos exemplares de textos resultantes dessa prática de escrita⁵:

(1) a. deslocamento discursivo

“Cara espuma ao vento,

Você tem razão quando diz que dentro de mim mora um pedacinho de ti. (...) Vejo com enorme gratidão a porta que se encontra sempre aberta, porém, cá estou eu” (...)

b. mobilização de afetos do sujeito

“Vejo com enorme gratidão a porta que se encontra sempre aberta” (...)

c. repertório

“Quantas vezes devo perdoar? “Setenta vezes sete”? Não! Isso só mesmo no texto bíblico. Entre nós, o que vale é a “regra três, onde menos vale mais”.

Como podemos observar, em (1a) o uso da primeira pessoa evidencia o deslocamento discursivo de quem, a princípio, não estava implicado na situação, acompanhando-a como observador, para alguém que passa a responder ao eu lírico da canção. Em (1b), verificamos explicitamente no texto a mobilização de afetos traduzida no sarcasmo e ironia da expressão “enorme gratidão” utilizada em um contexto que a torna plausível e verossímil, no caso uma discussão entre um casal. Já em (1c), percebemos o repertório marcado pela intertextualidade com a narrativa bíblica

⁵ Todos os fragmentos de textos citados são de autoria de Caio Augusto Lima de Castro.

e com uma das canções da música popular brasileira (“Regra Três”).

Tendo sido produzidos os textos, iniciava-se outra etapa importante: o compartilhamento da leitura das produções entre a turma. A premissa para essa etapa era tão somente a atividade da leitura, no entanto, tal ato dialoga com o que afirma Marsuschí (2010) sobre o que se espera de uma atividade de escrita compreendida como uma atividade comunicativa que leva em consideração o espaço de circulação, o leitor presumido, o registro de linguagem etc. Além disso, vai ao encontro das ideias de Rezende (2018) quando afirma que o professor deve permitir-se desempenhar a função de leitor quando diante do texto dos alunos. De igual maneira, vemos que esse momento cumpre ao menos duas das condições propostas por Tauveron (2014), a fim de que o aluno assuma uma postura de autor: (i) sentir-se autorizado a se colocar na sala de aula como um sujeito em processo de aprendizagem; (ii) motivar a classe a formar uma comunidade de autores onde projetos de escrita são compartilhados e confrontados.

A escrita literária por meio de protocolo

Em paralelo à leitura protocolada, a escrita protocolada é uma estratégia de escrita literária em que os comandos a serem seguidos durante o processo de produção são apresentados pouco a pouco, intercalados com momentos de escrita. Essa prática foi aplicada em uma das aulas, cujo tempo de duração foi de sessenta minutos. Para tanto, fomos organizados em duplas pelo professor que, em seguida, foi nos passando as consignas, primeiro de forma oral e imediatamente depois escrevendo-as no

quadro. Cada uma delas deveria ser cumprida em um intervalo de tempo bastante curto. As limitações de espaço nos impedem de apresentar, na íntegra, um dos exemplares resultantes dessa prática de escrita literária intitulado “Saga-Ana”, contudo, alguns fragmentos dele extraídos ajudam-nos a ilustrar nossa análise.

Assim, independentemente do valor estético que “Saga-Ana” possa ter, a maneira como foi produzido revela, por meio das escolhas lexicais, sintáticas e semânticas, não somente o cumprimento das consignas, mas aquela consciência de um “projeto de efeito sobre o leitor”, discutida por Tauveron (2014), ao instaurar seu autor como “sujeito da escrita”. Observemos dois fragmentos que ilustram essa afirmação:

(2) a. “Olhei para o lado e vi uma jovem mulher vestida com uma jaqueta preta. Suas unhas estavam pintadas com esmalte da cor do sangue, sangue que corre pelas veias a nutrir o ser”.

b. “Ana se foi e eu fiquei ali hipnotizado com sua energia... Quantas lutas Ana enfrentara para estar ali? Quantos anseios Ana carregava em seu coração? Afinal, quantas ‘Anas’ Ana poderia inspirar? Envolvi-me nessa teia de indagações durante um tempo”.

Em (2a), ao estabelecer a descrição, ocorre uma inversão sintática na ordem direta entre termo determinante e termo determinado no sintagma. Logo, temos “jovem mulher” ao invés de “mulher jovem”. A associação da cor das unhas ao “sangue” e a relação que é estabelecida com o verbo “nutrir” também são ocorrências que evidenciam a presença de um “sujeito da escrita” e, por conseguinte, revelam sua autoria. Em (2b), a série de perguntas alcança o leitor provocando-lhe o pensamento na elaboração de hipóteses a respeito da personagem apresentada. Ademais, à luz de Tauveron (2014), reconhecemos no texto

produzido ao menos uma das leituras literárias de onde pode ser retirada alguma tática de escrita. Logo, não à toa, o título “Saga-Ana” e a epígrafe do texto⁶ fazem referência direta ao conto “Sagarana” de Guimarães Rosa.

Da mesma forma que a prática apresentada na seção 3.1, as produções foram lidas em sala, cumprindo aquilo que Tauveron (2014) estabelece como condição para superar os limites da escrita literária na escola, a saber, o interesse do professor pelo compartilhamento da escrita e, portanto, a perspectiva de que essa escrita seja lida como os demais textos de “autores-escritores”. Além disso, a leitura para a turma instaurou uma comunidade de autores para a qual cada projeto de escrita foi compartilhado e pela qual foi confrontado. Vejamos os fragmentos a seguir, pois ilustram bem a atuação dessa “comunidade de autores”:

(3)a. “Fiquei imaginando Ana subindo aqueles andares da Universidade como a representação de um farol a iluminar tantos outros caminhos a tantas outras Anas. O voo de Ana agora era a sinalização de que aquele espaço poderia (e deveria) ser ocupado por uma revoada de Anas”.

b. “Um grupo de aproximadamente vinte mulheres desceu a rampa do prédio, como uma avalanche, lutando pelos direitos das estudantes-mães de poderem amamentar dentro da Universidade. Um professor havia sido arrogante com uma aluna e todas as outras se solidarizaram com a luta. Ana não é mãe, mas sabia de sua importância”.

c. “Enquanto caminhava, fiquei imaginando Ana subindo aqueles andares da Universidade como a representação de um farol a iluminar o caminho a tantas outras Anas. O voo de Ana, agora, era a sinalização de que aquele espaço poderia (e deveria) ser ocupado por uma revoada de Anas. Mal sabia eu, contudo, que Ana iria ao encontro de outras como ela. Nunca estivera só. Mulheres vieram antes dela e tantas outras, depois. Dei-me conta disso quando, ao chegar ao sétimo lance da rampa, meio ofegante e com o coração acelerado, avistei um grupo de aproximadamente vinte mulheres a descer a mesma rampa, como uma avalanche, com faixas e cartazes em sinal

⁶ A epígrafe contém o seguinte fragmento: “... Foi de verdade? Foi visão de sonho? Eu já estou velho, para querer saber. Muita gente acha que sim, mas só tem coragem de dizer que não! Sei lá...” (Sagarana - João Guimarães Rosa).

de protesto, lutando pelos direitos das estudantes-mães de amamentarem seus rebentos dentro da Universidade. Um professor havia demonstrado arrogância e truculência contra uma aluna e, por isso, todas as outras se solidarizaram com a luta. Ana não era mãe, dizia o cartaz que segurava, mas sabia da importância de sua saga: “Saga-Ana”.

Em (3a), verificamos a primeira versão do final do texto. Em (3b), o que temos é a contribuição de um dos participantes do curso atuando como um leitor por quem o texto foi confrontado. Como se vê, a escrita em (3b) explicita a elaboração de um parágrafo sugerido como um novo final para o texto. Por sua vez, (3c) aponta para as escolhas e tomadas de decisão do autor em relação à contribuição do membro da comunidade de autores. Investido de sua “autoria”, é ele quem decide sobre o que vai incorporar e o que deixará de lado em relação ao que recebeu da comunidade, conforme se pode perceber nas formulações que se encontram em destaque. Portanto, por meio da prática de escrita protocolada, os princípios elencados por Tauveron (2014) como elementares para que um aluno possa adotar uma postura de autor foram “experienciados”.

Por sua vez, essa “experiência de escrita” remete-nos às discussões de Larossa (2011). De acordo com o autor, experiência é “isso que me passa”. “Isso” porque é algo exterior a nós (princípio da exterioridade, da alteridade). “Me” porque o lugar da experiência é cada um de nós em nossa interioridade (princípio da subjetividade). “Passa” porque “isso que me passa” deixa em nós, território que somos da experiência, um vestígio. Assim sendo, ao desempenhar atividades de escrita literária como essa, tornamo-nos território de uma experiência externa a nós - haja vista as consignas em protocolos fornecidas pelo professor – e por meio da qual já não somos mais os mesmos, porque por ela fomos transformados. Por conseguinte, padecemos dos efeitos dessa experiência, porque também por ela fomos afetados.

Logo, ao passar por essa experiência de prática de escrita literária, chegamos à resposta para mais uma das inquietações apresentadas no início deste trabalho: “que contribuições a escrita literária pode oferecer aos estudantes?”, dentre tantas possibilidades, a certeza de que a escrita literária é promotora de uma experiência profunda e intensa de aprendizagem e de encontro de subjetividades, de personalização, de valorização do sujeito cognoscente. E por se constituir uma experiência profunda de personalização é que, diante do avanço da IA Gen, a escrita literária encontra seu lugar na escola visto que ela é o espaço da manutenção da “escrita pessoal”, o que responde à outra indagação apresentada na introdução e aqui repetida: “diante do avanço da IA Gen, haveria lugar para essa escrita na escola”?. Portanto, se com o advento das plataformas de IA Gen a escrita pessoal tende a ser substituída pela formulaica (exemplo: modelos prontos de redação do ENEM), é a escrita literária que possibilita a manutenção da forma pessoal do escrever e, por isso mesmo, deveria ser privilegiada nos currículos escolares.

Notas sobre o planejamento de aulas de escrita literária na escola

Os apontamentos que apresentamos nesta seção resultam das reflexões realizadas a partir da proposta de escrita de planejamentos de aula de escrita literária que pudessem ser aplicados na escola de educação básica. Entretanto, o desafio era pensar em algo que ainda não havia sido experimentado por nós, a fim de que as propostas pudessem ser discutidas e comentadas em sala.

Nessa perspectiva, tendo em vista o pensamento de Rezende (2018) acerca do ensino de escrita literária não ser “apreensão nem reprodução de uma determinada estrutura”, ou ainda os princípios elencados por Tauveron (2014) para a efetiva condução do trabalho docente no ensino desse tipo de escrita, é fundamental que consideremos a natureza da proposta a ser planejada em função do público-alvo. Em outras palavras, ao planejarmos uma aula de escrita literária nós, professores, devemos nos indagar: “dado o público-alvo para quem estamos planejando, qual proposta propiciará uma maior expressão da subjetividade de nossos alunos”? Essa pergunta é fundamental na elaboração de um plano de escrita literária.

Outro aspecto importante a ser considerado por nós é a aproximação que é feita entre leitura literária e proposta de escrita literária (dimensão “ler para escrever”)⁷. Tal aproximação precisa ser aderente. Em outras palavras, é necessário haver uma integração entre o texto que foi escolhido para a leitura e o texto solicitado como produção escrita.

Além disso, é preciso estarmos atentos às oportunidades que as leituras de textos literários nos oferecem. Para ilustrar essas ideias, consideremos como exemplo uma possibilidade de planejamento de escrita literária a partir do livro *Letras de Carvão*, escrito por Irene Vasco, escritora colombiana, filha de mãe brasileira, especialista em literatura para crianças e jovens. Esse planejamento destina-se a uma turma de quinto ano do ensino fundamental, com aproximadamente 25 alunos.

O objetivo central da proposta é mobilizar as crianças para a escrita de uma carta desenvolvendo, assim, a ampliação da experiência leitora e, por conseguinte, o cultivo do potencial

⁷ Sobre a relação entre ler para escrever e escrever para ler, ver Cosson (2009), capítulo 3.

criativo (Cerrillo, 2009), por meio de um acréscimo ao enredo original. Isso seria possível porque o enredo da obra nos coloca diante da história de uma mulher que narra para seu filho como foi que ela, ainda menina, aprendeu a ler e a escrever.

Oriunda de uma comunidade quilombola chamada Palenque, a narradora conta que naquele lugar poucas pessoas sabiam ler. Uma delas era o dono da mercearia, quem anotava na parede o nome daqueles que comprovam suas mercadorias e lhe ficavam devendo. Quando a dívida era sanada, ele apagava o nome do freguês. É com esse personagem que, em troca de seu trabalho, a narradora aprende a ler e a escrever.

O anseio pelo acesso à cultura letrada demonstrado por ela tinha um objetivo bastante claro: conseguir entender o que estava escrito nas cartas que Miguel enviava para Gina, a irmã da narradora. Ao término daquele ano em que iniciara seu aprendizado, tanto a narradora quanto Gina já conseguiam entender o que diziam as letras, contudo, esse foi o momento também em que as cartas recebidas passaram a ficar cada vez mais escassas. No Natal Gina recebe uma última carta de Miguel; carta essa que, agora, consegue ler e entender. E é justamente esse o ponto que poderia ser tomado como mote para a proposta de escrita literária.

Assim, considerando que no enredo do livro Gina não escreve uma carta em resposta a Miguel, a proposta seria que os alunos dessem voz a ela e escrevessem essa carta, participando colaborativamente da construção da narrativa. O trabalho poderia ser organizado seguindo algumas etapas. A primeira seria a realização da leitura de *Letras de Carvão* tendo em vista cada passo da sequência didática básica proposta por Cosson (2009), a saber, motivação, introdução, leitura e interpretação e

extrapolação. É na parte da interpretação que viria a escrita da carta como uma forma de participação na narrativa e ao mesmo tempo como registro indireto de sua interpretação. Realizada a escrita, ainda como parte dessa etapa, a leitura dos textos produzidos aconteceria em sala, à luz dos princípios estabelecidos por Tauveron (2014). Depois disso, a próxima etapa, como uma transição entre a interpretação e a extrapolação, seria destinada a atividades de revisão, edição e circulação dos textos na escola, o que poderia ser feito em mural, por exemplo, devidamente organizado e preparado pelas crianças com o auxílio do professor.

Uma vez que o enredo de *Letras de Carvão* também toca, com bastante sutileza, em questões sociais (afinal, por que as pessoas em Palenque não sabiam ler?), outra proposta de escrita literária poderia ser a produção de SLAM. Nesse caso, o objetivo seria mobilizar as crianças para refletirem sobre as questões sociais que permeiam seu cotidiano, expressando seus pensamentos e conclusões por meio da linguagem poética própria desse gênero.

Dentro dessa perspectiva, após a leitura do livro⁸, seria iniciado um novo ciclo de escrita literária denominado “etapa da extrapolação”. Para tanto, o primeiro passo seria a realização de uma sondagem sobre as questões sociais próximas da realidade dos alunos. Essa sondagem culminaria na criação de uma nuvem de palavras contendo palavras-chave. Tendo em vista essa nuvem de palavras, na etapa seguinte, chamaríamos a atenção deles para a terminação das palavras, pois dessa maneira, seria possível introduzir um trabalho com as rimas, recurso bastante característico do SLAM. Em uma etapa posterior, dividiríamos a turma em pessoas a favor dos aspectos abordados e pessoas

⁸ Respeitando-se a sequência didática básica proposta por Cosson (2009).

contra. Com essa organização, o SLAM iria sendo construído coletivamente. Após essa etapa, poderíamos passar alguns vídeos com as performances de alguns *slamers*, para que os alunos pudessem ampliar seu repertório e, caso houvesse necessidade, qualificar suas produções. A culminância dessa proposta de escrita literária poderia ser uma performance de SLAM para os alunos de outros anos de ensino.

Finalmente, a prática de compartilhar nossos planejamentos com alguns colegas que nos auxiliem com críticas e observações no sentido de qualificá-los constitui-se também um exercício profícuo de aprendizado para nós, professores, visto que passar pela experiência do olhar do outro disposto a auxiliar na qualificação da proposta apresentada é recordar que todo professor é sempre um aprendiz e, portanto, sua formação precisa ser continuada. E nesse processo contínuo de formação, o erro está presente mais como uma possibilidade de aprimoramento do que como um insucesso a ser escondido ou desprezado.

Considerações Finais

Parafraseando Larossa (2011), o que reivindicamos ao término desta travessia em que discutimos a escrita literária na escola? Certamente, a possibilidade de auxiliar nossos alunos a se constituírem sujeitos da experiência dessa escrita. E nessa condição mesma de “sujeitos da experiência”, pudemos encontrar algumas das respostas àquelas perguntas que apresentamos na introdução. Sendo assim, quais caminhos seguir para que as práticas de escrita sejam favorecidas na escola senão aqueles em que as condições necessárias para que o aluno assuma a postura de autor sejam garantidas, conforme proposto por Tauveron (2014)?

Que contribuições a escrita literária pode oferecer aos estudantes senão a riquíssima possibilidade da experiência como “aquilo que me passa” (Larrosa, 2011) e, por isso mesmo, permitir ao sujeito (território da experiência) ser por ela, de alguma forma, transformado? Ademais, diante do avanço da IA Gen, que lugar a escrita literária na escola deve ocupar senão o de centralidade, já que ela é quem se constitui como espaço privilegiado da escrita pessoal em detrimento da escrita formulaica dos algoritmos?

Saímos dessa experiência deveras transformados. E nessa condição de sujeitos que padecem os efeitos de sua “paixão”, como G.H. em *A Paixão Segundo G.H.*, porém munidos de um repertório ampliado de possibilidades metodológicas e de uma clareza maior em relação a como planejar propostas de escrita literária na escola, vislumbramos nosso cotidiano impelidos a seguir compartilhando aquilo que aprendemos, aquilo que vivemos, enfim, aquilo que experienciamos. Por essa razão, acreditamos que as práticas de escrita literária apresentadas ao longo deste trabalho auxiliarão os professores e professoras a promoverem esse tipo de escrita em seus locais de atuação, contribuindo, assim, para a formação daqueles estudantes com os quais dialogam diariamente e para os quais seu ofício de ensinar é destinado.

Referências

CERRILLO, Pedro César. A escrita criativa dos alunos. *Revista Desenredo*, Universidade de Passo Fundo, v.2, n. 4, p. 177-191, 2009.

COELHO, João Paulo Borfes. Escrita acadêmica, escrita literária. In: RIBEIRO, Margarida Calafate; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Moçambique: das palavras escritas*. Porto: Edições Afrontamento, 2008. p. 229-236.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. *A escrita literária na sua escola*. São Paulo: Contexto (no prelo).

LARROSA, Jorge. *Experiência e alteridade em educação*. In: *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011. Disponível em: .

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MARCUSCHI, Beth. *Escrevendo na escola para a vida*. In: ROJO; Roxane Helena Rodrigues; RANGEL, Egon de Oliveira. (Orgs.). *Explorando o ensino: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010, p. 65-84.

NETO, Alciolly. *Espumas ao vento*, 1977.

SAVIANI, Demerval. Sentido da Pedagogia e papel do pedagogo. In: *Revista da Ande*, São Paulo, n. 9, 1985.

TAUVERON, Catherine. A escrita literária da narrativa na escola: condições e obstáculos. In: *Educar em Revista*, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014.

VASCO, Irene; PALOMINO, Juan (ilustrador). LEITE, Márcia. (tradução). *Letras de carvão*. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.

REZENDE, Neide Luzia de. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. *In: Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 93-105, 2018.

ROSA, João Guimarães. *Sagarana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

Estudos Linguísticos

Avaliação da seleção lexical em redações vestibulares: análise de orientações pedagógicas

Maria Aline Rodrigues Bezerra*

Herbertt Neves**

Resumo

Para a avaliação de um texto escolar, é preciso que se postule um conjunto de critérios valorativos que estão associados aos elementos que constituem (ou garantem) a textualidade. No Brasil, a avaliação analítica (Fossey, 2018) que envolve esses critérios é empregada por boa parte dos grandes vestibulares, como o Enem e o vestibular da UnB. Tendo em vista assumirmos que a seleção lexical desempenha um fator primordial no processo de escrita da redação e na concretude do pensamento crítico do vestibulando, neste trabalho buscamos analisar as orientações propostas para a avaliação da seleção lexical em provas de redação de vestibulares. Desse modo, procuramos seguir uma linha teórica que compreendesse a prática de avaliação da produção escrita (Serafini, 1998; Suassuna, 2007) e a assimilação da seleção lexical como mecanismo textual e critério avaliativo (Antunes, 2012; Neves, 2022). Para tanto, nosso *corpus* concentrou-se nas orientações presentes no Módulo 03 do Curso de Capacitação para Avaliadores do Enem e no Guia de Avaliadores da UnB. Ao realizarmos nossa análise, observamos, primeiramente, quais as categorias a que pertenciam os critérios referentes à análise da seleção lexical. Com isso, verificamos qual era o direcionamento que as orientações apontavam sobre a avaliação desses critérios no texto. De modo geral, as orientações analisadas demonstraram a tendência dos materiais formativos de explicitar os critérios

* Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestra em Linguagem e Ensino. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9850-261X>.

** Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutor em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor de Língua Portuguesa da UFPE, nos cursos de Graduação em Letras. Professor permanente dos cursos de Pós-Graduação em Letras (UFPE) e Linguagem e Ensino (UFCG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4454-2755>.

que pertenciam ao âmbito lexical de maneira voltada para análise gramatical e ortográfica das palavras, deixando de lado dimensões importantes da palavra lexical, como seu papel funcional no texto e na interação.

Palavras-chave: seleção lexical; redação vestibular; avaliação da produção escrita; materiais formativos; exames vestibulares.

Evaluation of lexical selection in university entrance essays: analysis of pedagogical guidelines

Abstract

For the evaluation of a school text, it is necessary to postulate a set of evaluative criteria that are associated with elements that specify (or guarantee) textuality. In Brazil, the analytical evaluation (Fossey, 2018) that involves these criteria is used by most of the major entrance exams, such as the Enem and the UnB entrance exam. Bearing in mind that we assume that lexical selection plays a key factor in the writing process of the essay and in the concreteness of the student's critical thinking, in this work we seek to analyze the guidelines proposed for the evaluation of lexical selection in writing tests for university entrance exams. Thus, we seek to follow a theoretical line that includes the practice of evaluating written production (Serafini, 1998; Suassuna, 2007) and the assimilation of lexical selection as a textual mechanism and evaluation criterion (Antunes, 2012; Neves, 2022). Therefore, our corpus focused on the guidelines present in Module 03 of the Training Course for Enem Evaluators and in the UnB Evaluators Guide. When carrying out our analysis, we observed, first, which categories belonged to the criteria referring to the analysis of the lexical selection. With this, we verified which was the direction that the guidelines pointed out on the evaluation of these criteria in the text. In general, the guidelines that were analyzed showed the tendency of the training materials to explain the criteria that belonged to the lexical scope in a way focused on the grammatical and spelling analysis of the words, leaving aside important dimensions of the lexical word, such as its functional role in the text and in interaction.

Keywords: lexical selection; entrance exam essay; assessment of written production; formative materials; entrance exams.

Recebido em: 26/08/2023 / Aceito em: 08/08/2025

Introdução

O léxico pode ser considerado o conjunto de palavras disponíveis na língua de que o falante faz uso para posicionar-se sobre o mundo e sobre si (Antunes, 2012). Esse componente da língua, amplo e inesgotável, permite as manifestações linguísticas da experiência de cada falante. Sob esse viés, destacamos como o conhecimento sobre o léxico de uma língua é imprescindível para seus usuários, uma vez que precisam utilizar-se de palavras em todos os espaços do cotidiano, em situações de interação diversas.

Assim, é elemento indispensável, no ensino de língua portuguesa, o trabalho sistemático com a competência lexical (Travaglia, 2021), da qual faz parte a seleção lexical. Além disso, a importância desse fenômeno na textualidade justifica a necessidade de os exames vestibulares abordarem, em suas matrizes de referência para a avaliação da redação, a seleção lexical como um critério de avaliação dos textos.

Compreender os itens lexicais da frase-tema da redação, por exemplo, é fundamental para que o estudante saiba o que irá escrever. Ao produzir o texto escrito, é necessário que o participante faça as escolhas adequadas dos itens lexicais que irão compor o seu texto para alcançar o objetivo almejado pela banca avaliadora: mostrar o seu posicionamento com relação à temática, influenciar o leitor pelas suas palavras e solucionar os possíveis problemas citados nos textos de apoio ou no comando da proposta. Desse modo, a banca avaliadora, ao analisar as redações dos participantes, verifica se esses objetivos foram atingidos segundo uma grade padronizada por critérios de avaliação do texto que contemplam várias competências

e habilidades. Uma delas deve (ou deveria) dizer respeito à competência lexical.

Segundo nos indicam Mendonça e Neves (2019), para a avaliação de um texto, é preciso que se postulem determinados critérios materializados em grades que indicam tudo o que será verificado e a pontuação atribuída a cada critério. Esse conjunto de critérios valorativos associados aos elementos presentes no texto e que constituem (ou garantem) a textualidade faz parte de uma avaliação analítica do texto (Fossey, 2018). No Brasil, a avaliação analítica é empregada por boa parte dos grandes vestibulares e pelo Enem, que eventualmente tornam públicos os critérios utilizados nas grades de avaliação e as orientações que são estabelecidas para avaliação textual.

No contexto avaliativo dos processos seletivos, em especial os vestibulares, encontramos a necessidade do estabelecimento de critérios para a análise textual da prova de redação, principalmente porque o desempenho dos participantes é avaliado por um grupo heterogêneo de profissionais – e não por um avaliador único, como ocorre em sala de aula (Goldstein; Bartho, 2019). Logo, as orientações são elaboradas com o objetivo de auxiliar o avaliador a utilizar a grade e ajudá-lo a compreender a especificidade de cada critério avaliativo, possibilitando, ao máximo, a homogeneidade no olhar de todos, de modo que desempenhos semelhantes recebam pontuações semelhantes.

Tendo em vista que a seleção lexical desempenha um fator primordial no processo de escrita da redação e na concretude do pensamento crítico do vestibulando, este trabalho tem como objetivo investigar como os critérios linguísticos-textuais e ortográficos de avaliação do texto, materializados nas grades de

avaliação, e as orientações para o uso da grade – por parte dos avaliadores – contemplam o léxico, especificamente, a seleção lexical no texto escrito do participante.

Partindo do pressuposto de que, nas avaliações de redações dos vestibulares, os elementos mais considerados são a adequação ao tema e ao gênero, a capacidade de argumentação, a coesão e coerência estabelecidas no texto, sempre com preocupação maior no modo como as ideias estão sendo estruturadas e como os conectivos estão sendo usados, surge a necessidade de pensarmos de modo aprofundado acerca de como a perspectiva lexical tem sido considerada nessas avaliações e impacta nos critérios mencionados. Em outras palavras, como tem sido observada a escolha vocabular do aluno ao empregar a língua escrita nesse contexto.

Para tal, organizamos o presente artigo em seis partes. Nesta primeira, apresentamos a contextualização, objetivo e justificativa da pesquisa. Na segunda, expomos os aspectos metodológicos da realização da pesquisa. Na terceira e na quarta, contemplamos as teorias que nos auxiliaram a compreender sobre a prática de avaliação da produção escrita (Serafini, 1998; Suassuna, 2007) e a assimilação da seleção lexical como mecanismo textual e critério avaliativo (Antunes, 2012; Neves, 2022; 2024). Na quinta, refletimos sobre como as orientações encontradas indicam uma perspectiva de análise lexical. Por fim, na sexta e última parte, apresentamos nossas considerações finais acerca das apreciações por nós realizadas a partir dos dados analisados.

Procedimentos metodológicos de análise

Para realização desta pesquisa, inicialmente, além de delimitarmos a temática central, selecionamos os dois processos seletivos que serviriam para nossa análise: Vestibular Tradicional da UnB e Enem. Essa escolha se deu tanto pela presente notoriedade de ambos os processos quanto pela divulgação de materiais que trazem as orientações e os critérios que eles utilizam na avaliação das redações dos participantes. Entre os vários critérios apresentados nas grades de avaliação, focalizamos nossa análise nas orientações que dizem respeito à dimensão da seleção lexical, na qual se desenvolvem critérios correspondentes à propriedade e/ou escolha vocabular.

Desse modo, identificamos, na seção “D”, intitulada “Critérios de avaliação dos aspectos microestruturais”, do Guia da Prova de Redação da UnB, sete ocorrências de orientações que visam à análise da seleção lexical. Tabulamos, assim, nossa primeira parte dos dados com códigos de UnB-01 a UnB-07. Da mesma maneira, no material do vestibular Enem, na seção três, nomeada de “Os desvios”, do “Módulo 3 – Competência I (Enem Redações)”, encontramos seis ocorrências de orientações que também estão relacionadas à análise da seleção lexical. Atribuímos, então, os códigos Enem-01 a Enem-06 para nos referirmos a nossa segunda parte dos dados.

Após a catalogação do *corpus*, analisamos as treze ocorrências a partir de três categorias teóricas, a saber: aspectos contextuais, aspectos linguístico-textuais e aspectos gráficos. Tais categorias foram formuladas a partir da realização de uma pré-análise dos dados coletados. Para este artigo, vamos abordar apenas os aspectos linguístico-textuais e ortográficos.

De maneira geral, os aspectos linguístico-textuais se referem à materialidade e à construção do texto, isto é, aos elementos linguísticos da superfície de um texto que constituem e influenciam no ato interlocutivo. O emprego desses elementos na composição textual implica em critérios que evidenciam fenômenos morfossintáticos, estilísticos, neológicos, etc. Já os aspectos gráficos se referem ao domínio da escrita convencional das palavras, ou seja, a adequação da grafia das palavras no texto. A análise dessa adequação relaciona a estrutura e o sentido que determinada palavra tem contextualmente.

No que se refere à caracterização de nossa pesquisa, ela é de natureza documental e de abordagem qualitativa, utilizando-se de método dedutivo e com finalidade interpretativo-descritiva, conforme classificações propostas por Mascarenhas (2012) e Paiva (2019). Caracteriza-se, ainda, como uma pesquisa da Linguística Aplicada (Paiva, 2019), ancorada nas contribuições da Lexicologia e da Linguística Textual.

A avaliação do texto escrito

A prática de escrita em contexto escolar, devido à transposição didática, é um processo constituído por diversas etapas, sendo a avaliação uma das mais importantes. Partimos do pressuposto de que, no âmbito escolar, a avaliação do texto escrito é um processo que tem a correção como etapa imprescindível (Serafini, 1998). Todavia, essa lógica não é seguida na avaliação da redação dos exames vestibulares, tendo em vista o tratamento unicamente analítico que os processos seletivos dão aos textos dos participantes.

De acordo com Serafini (1998), a correção e a avaliação

textual são procedimentos que caminham lado a lado e, por isso, às vezes, são confundidos, não deixando de ser dois procedimentos diferentes. Ao discorrer sobre essas distinções, a autora explica:

A correção é o conjunto das intervenções do professor sobre o texto do aluno para ajudá-lo a melhorar. A avaliação, por sua vez, consiste em dar ao texto uma nota e um julgamento final em relação aos demais textos, aos desempenhos médios dos colegas, e aos resultados anteriores obtidos pelo próprio aluno (Serafini, 1998, p. 13).

Nessa linha de raciocínio, constatamos que essa prática não é aplicada pela banca avaliadora dos exames vestibulares, já que não há oportunidade de reescrita, e a finalidade não é de ajudar a melhorar o desenvolvimento textual do participante, mas, sim, de qualificar e quantificar esse desenvolvimento para a possível aprovação ou reprovação dele. Para isso, interferindo ou não no texto, o avaliador traz imbuídas concepções que podem justificar as decisões e as perspectivas priorizadas no ensino e na avaliação textual.

Nesse sentido, Suassuna (2007) destaca a existência de dois grandes paradigmas de avaliação: o tradicional e o formativo. De maneira geral, a avaliação tradicional enfatiza o certo ou o errado, não valorizando o processo de construção do conhecimento, mas o produto cujos resultados se traduzem em notas. Por essa razão, os vestibulares adotam essa prática, na medida em que elegem os participantes a partir dos acertos ou erros verificados na prova de redação, o que se justifica, inicialmente, pela necessidade de objetividade que é permitida por esse tipo de avaliação. De outro modo, a avaliação formativa se fundamenta na ideia de um processo avaliativo contínuo, processual e diagnóstico, que

“serve para pensar e planejar a prática didática” (Sacristán, 1998, p. 297), considerando como, o que, para que e para quem está o que se pretende ensinar. Portanto, a avaliação textual não é realizada de maneira simplista, com foco exclusivamente técnico ou formal – como no caso dos processos seletivos –, pois o que importa é a observação do desenvolvimento da competência de escrita do aluno.

Ante essas considerações, nos vestibulares, a avaliação tradicional se faz pertinente ao contexto de classificação que lhe é característico, uma vez que a competência de escrita do estudante é considerada como objeto de aprovação/reprovação e não de ampliação.

Seleção lexical: mecanismo e critério textual

Consideramos que a escolha e o uso que se faz do léxico resultam do conhecimento tanto advindo das experiências do cotidiano quanto adquirido na própria sala de aula – independentemente do nível em que se dê a escolarização. Dessa forma, chama atenção o modo como usamos os mecanismos linguísticos, textuais e discursivos na estruturação da “unidade” do texto escrito, pois, como Cardoso (2015) reconhece,

[...] a escolha lexical usada na elaboração de um texto diz muito sobre as intenções comunicativas de quem o produziu e de seu papel na sociedade. As palavras selecionadas podem revelar valores ideológicos, retratar o conjunto da experiência humana acumulada, assim como práticas sociais e culturais, já que é no léxico que se veem representadas, de forma mais objetiva, as visões de mundo dos sujeitos participantes da prática discursiva (Cardoso, 2015, p. 124).

Redigir um texto escolar representa muito mais do que simplesmente escrever palavras no papel. Essa ação pressupõe escolha lexical, conhecimento enciclopédico, conhecimento linguístico, além de manifestar os posicionamentos ideológicos do aluno/escritor (Travaglia, 2009; Antunes, 2010). Assim, destacamos como a seleção lexical é uma importante estratégia de convencimento e de argumentação, na medida em que se mostra como parte fundamental no processo de entendimento de que, por detrás de todo texto, há intenções, informações, ideologias.

Sob este ângulo, Biderman (2001) destaca que

[...] o léxico configura-se como um dos elementos essenciais para que se possa ‘ler’ fatos de história e cultura de determinada comunidade, pois é pelo uso da palavra que se revelam traços de cultura, identidade e visões de mundo, envolvendo ‘todo o universo da significação, o que inclui toda a nomenclatura e interpretação da realidade’ (Biderman, 2001, p. 98).

Nesse sentido, o léxico atua como catalisador de perspectivas e posicionamentos, situando a linguagem nos eventos cotidianos e conferindo-lhe função social significativa. Dessa forma, a escrita envolve escolhas lexicais estratégicas, nas quais o produtor do texto seleciona palavras em função do contexto e dos efeitos de sentido pretendidos, uma vez que é através delas que os interactantes da linguagem expressam suas convicções, valores, crenças e emoções (Alves, 1990; Biderman, 1998; Turazza, 1996). Por conseguinte, esse processo de seleção de palavras é central para a construção da textualidade, pois organiza os sentidos, orienta os efeitos discursivos e estabelece relações sociocomunicativas.

As propostas de redação dos vestibulares, por exemplo, mostram como é essencial que o participante faça a seleção lexical ou escolha vocabular apropriada para a construção do significado textual, uma vez que ela pode servir como excelente estratégia de persuasão (Bezerra; Neves, 2022). A escolha cuidadosa de palavras revela as intenções do autor, além de fornecer informações importantes sobre os elementos participantes do ato comunicativo (Neves, 2022).

Na arquitetura textual, o autor providencia a relação entre as escolhas lexicais estabelecidas, elabora estrategicamente a construção argumentativa, coordena o arranjo selecionado, relacionado em uma sequência devidamente estruturada, a fim de defender seu ponto de vista e convencer o leitor. Tal dinamicidade na articulação dos argumentos corrobora a construção de um texto que tem coesão e coerência, mecanismos fundamentais na organização das ideias, na clareza e objetividade da argumentação. Por isso, os itens lexicais assumem um papel central no estabelecimento da continuidade semântica, criando e sinalizando a coesão e a coerência do texto, entre outros recursos da textualidade (Neves, 2022).

Pode-se afirmar, então, que “a seleção lexical constitui um nível central ligado à atividade de produção de sentido” (Marcuschi, 2003, p. 7), além de ser um elemento fundamental no estabelecimento da textualidade e revelar-se como uma grande estratégia de persuasão e argumentação.

À luz desses apontamentos, verificamos que a avaliação da seleção de palavras de um texto abrange aspectos que visam à precisão conceitual do que é dito, ao valor que as palavras escolhidas têm socialmente, além do efeito retórico e sonoro que as palavras provocam na construção de sentidos. Portanto,

considerar a seleção lexical como um critério avaliativo é mostrar-se atento à habilidade/competência lexical do aluno/ vestibulando, analisando a capacidade que ele tem de não apenas conhecer os significados das palavras, mas, sobretudo, de discernir os efeitos de sentido que suas escolhas proporcionam no desenvolvimento textual.

Análise dos aspectos linguístico-textuais referentes à avaliação da seleção lexical

Entendemos por aspectos linguístico-textuais as orientações que relacionam o item lexical a algum fenômeno de materialidade linguística que influencia na construção de sentido do texto. Segundo Antunes (2012), o nível lexical abrange o estudo de variados fenômenos linguísticos, os quais contribuem para o desenvolvimento das competências do aluno. Desse modo, estudar a dinamicidade do léxico nos permite observar processos de derivação, neologismos, empréstimos, polissemia etc. Com vistas nesses fenômenos, conseguimos encontrar nas orientações cinco ocorrências em que a seleção lexical se relaciona a algum aspecto no processo estilístico, neológico, morfossintático e de repetição de palavras no texto.

Começando pelo critério ‘estilo’, compreendemos que um texto com estilo é aquele que atende às condições impostas pelo gênero, visando à interação por meio da linguagem (Possenti, 2001). A ocorrência a seguir mostra como esse critério é avaliado na redação:

o uso de figura de linguagem que comprometa a clareza do texto, provoque ambiguidade ou gere incoerência. [UnB – 03]

O avaliador é orientado a verificar se o texto apresenta objetividade no conteúdo; qualquer traço de subjetividade, nesse caso, decorrente do emprego de figuras de linguagem, deve ser penalizado. Assim, é possível observar uma associação entre o uso figurativo da linguagem e a noção de desvio, o que remete à ideia de que recorrer a tais recursos não corresponde ao ideal esperado em um contexto linguístico mais monitorado. Além disso, ressalta-se que o emprego de figuras de linguagem pode comprometer a clareza do texto.

As figuras de linguagem são recursos estilísticos que podem ser usados para tornar o texto mais expressivo, mais harmonioso, mais persuasivo, entre outras características que podem ser impressas nele, conforme a intenção do autor. A orientação sugere uma ideia equivocada e já bastante disseminada sobre o uso de figuras de linguagem ser apropriado apenas para textos literários narrativos e poéticos, não se adequando ao texto dissertativo, por exemplo, equívoco já sinalizado por Antunes (2012).

No texto dissertativo, como já mencionamos, o senso comum presume uma linguagem impessoal e objetiva, prevalecendo o sentido denotativo das palavras e, de preferência, a ordem direta dos termos das orações. No que diz respeito às funções da linguagem, o texto apresentará, essencialmente, a função referencial, aquela cujo foco é o assunto, ou melhor, a problemática que está sendo tratada. Por isso, o critério de estilo da redação do vestibular preza principalmente pela clareza, simplicidade e coerência textual. A clareza na redação é obtida quando as ideias são apresentadas sem ambiguidade, o que garante a univocidade, isto é, um elemento linguístico só pode ser interpretado de uma única forma. Essas ideias equivocadas são

reproduzidas nas orientações em análise. Dessa maneira, deixa-se de lado a compreensão de que a clareza está relacionada com o domínio de conhecimento que se tem de determinado assunto, e o modo como as palavras compõem o texto revela isso.

Notamos que a orientação não generaliza como inadequado o uso de figuras de linguagem, apenas as que afetam o sentido do texto, como por exemplo os casos em que elas geram ambiguidade. A ambiguidade surge quando algo que está sendo dito admite mais de um sentido, comprometendo a compreensão do conteúdo. Isso pode suscitar dúvidas no leitor e levá-lo a conclusões equivocadas na interpretação do texto. Por isso, a ambiguidade na redação é vista como um desvio das normas do padrão estabelecido para a língua portuguesa. Não se observa a perspectiva do leitor na interpretação da ambiguidade, que passa a ser vista sempre como um defeito da língua. Essa visão se afasta de uma compreensão interacional de língua, o que mostra indícios de uma perspectiva ainda descontextualizada na avaliação da seleção lexical no vestibular da UnB.

Partindo da perspectiva do avaliador, a orientação é insuficiente sobre a explicação de quais figuras de linguagem podem causar esse problema. Não se exemplifica que, ao usar um recurso como o paradoxo, que remete a elementos e ideias contraditórias, o participante corre o risco de comprometer a interpretação do leitor sobre o seu ponto de vista, se distanciando da característica objetividade exigida na redação.

A clareza textual é uma qualidade básica do texto dissertativo, e um texto claro é aquele que comunica uma ideia com objetividade, possibilitando a compreensão pelo leitor. Esse efeito é causado, em especial, pelas escolhas lexicais que o autor faz. Percebemos, assim, que a avaliação se volta para

o aspecto estilístico das palavras e considera a importância da seleção lexical no sentido. O avaliador é orientado a encontrar palavras que não ajudam na clareza textual e se relacionam a esses recursos.

O segundo critério que identificamos foi o emprego da neologia. Como processo, a neologia pode ser concebida como a capacidade natural de renovação do léxico de uma língua pela formação de novos itens lexicais (Alves, 1990). Com relação a esse critério, encontramos a seguinte ocorrência:

Palavras inexistentes na Língua Portuguesa ou que sofreram alguma alteração morfológica indevida para que funcionassem no contexto em que foram inseridas também devem ser consideradas problemas de imprecisão vocabular. [Enem - 02]

Esse direcionamento relaciona-se à criação neológica que não está atestada no uso, negando a interlocução, isto é, interferindo na relação de comunicação entre autor, texto e interlocutor. Nesse contexto, enquanto a orientação sugere uma percepção interacional de neologia, nos exemplos, percebemos que a observação está voltada apenas para os processos morfológicos de neologia.

Para exemplificar essa orientação, cita-se como exemplo a palavra “emboramente”, que é considerada um neologismo, ou seja, a criação de uma nova palavra que surge a partir da união da conjunção “embora” com o sufixo formador de advérbio “-mente”. Assim, o avaliador deve punir casos como esse, já que os neologismos não estariam de acordo com a língua padronizada. Isso revela como a avaliação está fundamentada nas prescrições da gramática normativa, desconsiderando os fenômenos semântico-lexicais na textualidade e os resultados de

pesquisas da linguística contemporânea.

No que diz respeito ao critério da repetição, Antunes considera que, “igual a todos os outros recursos, a repetição pode ser usada de forma mais apropriada ou menos apropriada, de forma mais funcional ou menos funcional” (Antunes, 2012, p. 68). Vejamos como a ocorrência a seguir orienta a avaliação da repetição:

o emprego de palavras repetidas de forma viciosa no mesmo parágrafo (considera-se apenas um erro, na primeira repetição); [UnB - 04]

O avaliador é orientado a identificar palavras repetidas de maneira viciosa no decorrer do texto. A seleção lexical, novamente, é vista como caráter de identificação, registro, sem se levar em conta a funcionalidade das escolhas lexicais. Fica clara nesta orientação a concepção de avaliação tradicional, ao se propor uma contagem de erros quando diz “considera-se apenas um erro, na primeira repetição”.

Muitas vezes, a repetição é avaliada de modo negativo, contudo a orientação em análise adverte o uso repetitivo da mesma palavra no parágrafo, e não no texto completo. A orientação destaca o papel menos funcional da repetição na medida em que tenta sugerir que repetir palavras em um parágrafo torna a leitura cansativa, prolixa e passa a impressão de que o repertório vocabular do participante é limitado.

Dando prosseguimento, encontramos duas ocorrências que tratam de processos morfossintáticos. A primeira é transcrita a seguir.

O uso de diminutivos e aumentativos (ex.: “basiquinho”; “muitão”); [Enem - 03]

O avaliador é orientado a analisar a seleção lexical a partir de um elemento gramatical/morfológico: o sufixo que indica se a palavra está no grau aumentativo ou diminutivo. Aumentativo e diminutivo são variações de grau que os nomes podem apresentar (Cegalla, 2008). Em geral, o grau aumentativo indica um tamanho grande ou aumentado, enquanto o grau diminutivo indica o tamanho pequeno ou diminuído de um ser ou de um objeto. Observamos o grau de uma palavra por meio do processo de derivação sufixal (processo de formação de palavras).

Segundo Basílio (2004), o sufixo diminutivo ou aumentativo também pode ser um meio estilístico que torna a linguagem mais flexível e mais expressiva, refletindo nossos sentimentos e intenções pelas coisas e pelas pessoas. Na linguagem coloquial, em que as manifestações de ternura se caracterizam por sua intensidade, é comum o adjetivo, por afinidade com os substantivos, assumir uma forma diminutiva ou grandiosa, utilizando os sufixos com um valor de superlativo. Em textos mais monitorados como a redação, o avaliador é levado a ver esse recurso como um fator negativo para a avaliação. O trabalho, novamente, resume-se à identificação e não contempla a análise da seleção lexical a partir da observação e reflexão dos usos.

Esse é outro critério que não se relaciona com nenhum dos fatores e critérios estabelecidos na teoria, uma vez que se trabalha unicamente com a identificação de estruturas gramaticais (morfológicas – sufixos, no caso).

O último critério dessa categoria também é relativo à morfossintaxe:

o uso de expressões não dicionarizadas:

- de formas que (Dic. Houaiss: de forma que/a);
- demais disso;
- eis que (para introduzir oração causal);
- face de (Dicionários Aurélio e Houaiss:
- em face de/à face de/face a);
- frente a (Dicionários Aurélio e Houaiss: em frente de,
- no sentido de ‘em face de’);
- inobstante;
- lado outro;
- no que pertine (verbo inexistente);
- no que atine (verbo inexistente);
- vez que (Dicionários Aurélio e Houaiss: uma vez que). [UnB – 05]

Em UnB-05, temos uma orientação que associa seleção de palavras com o uso indevido de conector. As expressões listadas não são neologismos, mas conectores modificados no momento de escrita por alguma confusão fonética ou flexional ou que pertencem apenas ao uso informal. Em consonância com a dita norma-padrão da língua portuguesa, o avaliador considera as expressões “vez que”, “frente a” e “face de”, por exemplo, como impropriedades vocabulares. O participante que comete essa inadequação linguística demonstra que não está atento à escrita correta das palavras dicionarizadas. Novamente, constatamos que o avaliador é orientado a avaliar unicamente a estrutura gramatical do texto.

A partir do que Antunes (2012) distingue entre unidades lexicais e unidades gramaticais, identificamos que os conectivos como “uma vez que” não se configuram como elementos lexicais, mas sim gramaticais, em razão da função que exercem no interior das construções sintáticas e nas relações morfossintáticas. Isso

significa dizer que o avaliador não é orientado a compreender essa distinção elucidada pela autora e, por consequência, dá prosseguimento a análise lexical mais reducionista, atrelada apenas à perspectiva gramatical.

Sendo assim, com base nesse apanhado, verificamos que a maioria dos critérios que dizem respeito aos aspectos linguístico-textuais concentra-se na análise de fenômenos morfológicos. De forma mais específica, o critério do estilo traz uma ideia ultrapassada sobre o uso de figuras de linguagem na redação, o critério da neologia evidencia como a criação de novas palavras prejudica a interlocução, o critério da repetição alude à perspectiva negativa dessa função no texto, e o critério da morfossintaxe restringe-se à estrutura e ao processo de formação das palavras. No geral, a seleção lexical aparece, sob o ponto de vista semântico, apenas nas ocorrências UnB – 03 e Enem – 02, ainda assim de forma bastante limitada.

Dessa forma, esse tipo de abordagem demonstra como o avaliador é levado a assimilar os aspectos linguísticos ao que é prescrito pela gramática. Ademais, pensando nos reflexos dessa percepção nas práticas escolares, notamos que essas orientações destinadas à banca avaliadora dos vestibulares não auxiliam no avanço do ensino do léxico, especificamente, da seleção lexical, na medida em que o trabalho analítico da escolha vocabular se assemelha apenas ao paradigma tradicional/normativo da língua, ao tratar os itens lexicais enquanto forma, sem considerá-los enquanto elementos necessários à construção da textualidade.

Análise dos aspectos gráficos referentes à avaliação da seleção lexical

Contemplamos como aspectos gráficos as orientações que compreendem o item lexical apenas como forma gráfica, sonora na materialidade textual. Ao fazermos uso desta ou daquela palavra no texto, estabelecemos relações entre todos os níveis de composição da língua. Desse modo, é possível destacar como a ortografia e a semântica, por exemplo, desempenham um fator preponderante nas escolhas lexicais que realizamos, pois conhecer o sentido de uma palavra pode requerer a noção da grafia dela.

De acordo com Castilho (2019), a grafia é uma representação escrita abstratizada de uma língua e reflete os seus diversos contextos de uso. A decisão sobre a ortografia de uma palavra pauta-se por diferentes orientações, algumas de base linguística, outras de base histórico-social.

Os padrões da escrita resultam de um conjunto de convenções que estabelecem as regras para a grafia correta das palavras, conforme nos reafirma Antunes: “a escrita, enquanto sistema de codificação, é regida por convenções ortográficas, oficialmente impostas” (Antunes, 2003, p. 60). Assim, a escrita é um processo de codificação que envolve o conhecimento sistematizado das convenções da modalidade formal ou informal da língua em práticas cotidianas e conforme o contexto situacional.

As orientações, como já vimos, seguem essas prescrições da modalidade formal escrita da língua e apresentam cinco

ocorrências sobre o critério da grafia. A primeira ocorrência diz o seguinte:

Devemos nos atentar, sim, ao fato de que usos imprecisos, gerados pela confusão entre uma palavra e outra, devem ser considerados problemas de imprecisão vocabular. [Enem - 04]

Em Enem-04, temos uma orientação com foco no léxico, no sentido dos itens lexicais no texto. Primeiramente, é mostrado um recorte da redação de um participante em que ele confundiu o uso das palavras “logaritmo” com “algoritmo”. Essa constatação se deu a partir do contexto e da temática. A confusão de uma palavra por outra afetou a construção de sentido, gerando incoerência naquilo que estava sendo transmitido. Então, essa orientação, mesmo que leve em consideração a grafia das palavras, sinaliza também como a troca de uma palavra por outra muda o sentido do texto, tornando-o impreciso.

Exemplificando esse dizer, são citadas algumas palavras com radicais e sonoridades parecidos, mas com sentidos diferentes, que podem ser encontradas nas redações dos participantes a depender da temática solicitada, como afinidade x finalidade, descriminalizar x discriminar etc. Como pode ser observado, esse critério relaciona-se com o critério da precisão vocabular, pois considera a função que a seleção lexical tem na textualidade. Apesar de ter relação com o uso da palavra, incluímos esse critério na categoria dos aspectos gráficos porque essa orientação também se resume à identificação gráfica. Assim dizendo, no exemplo, para analisar a troca de “finalidade” por “afinidade”, é como se “afinidade” ser usada no lugar de “finalidade” fosse uma questão mais ortográfica que semântica,

propriamente, já que os contextos não são analisados.

A segunda ocorrência evidencia o uso de palavras homófonas:

o emprego inadequado de uma expressão por outra:

- a cerca de/acerca de/há cerca de;
- a fim de/afim;
- à medida que/na medida em que;
- ao encontro de/de encontro a;
- ao invés de ('ao contrário de')/em vez de ('substituição');
- a princípio/em princípio/por princípio
- onde/aonde/donde;
- tampouco/tão pouco;
- sob/sobre. [UnB - 06]

As palavras homófonas da Língua Portuguesa apresentam pronúncia idêntica, mas grafias e significados diferentes (Silva; Rocha, 2020). Essa orientação não traz a análise de seleção lexical em si, mas sim de um aspecto ortográfico das palavras. O avaliador precisa identificar, no texto do vestibulando, se ele “escolheu” a grafia correta da palavra que utilizou no texto.

Essa orientação trabalha com a noção de precisão conceitual e sonoridade das palavras, isto é, fica subentendida a consideração desses critérios ao listar essas palavras e analisarmos o que leva o participante a empregar uma palavra por outra e, possivelmente, ser penalizado por essa confusão. Porém, a orientação limita-se à lista das palavras homófonas sem mostrar ao avaliador o que o engano pode causar no sentido do texto. Dessa maneira, podemos pressupor que uma possível justificativa para a desconsideração do processo textual-interativo no uso de palavras homófonas se dê pelo caráter direcional das orientações, ou seja, pela necessidade de apontar objetivamente o que os avaliadores devem encontrar

como erro nas redações.

A terceira ocorrência aborda a paronímia:

o emprego indevido de parônimos:

- O presidente avocou (evocou) a si a decisão sobre o projeto.
- O servidor autuou (atuou) o processo.
- Enquanto esperavam, ele deferiu (diferiu) o pedido com muita rapidez.
- Depois dos cumprimentos (comprimentos), ele iniciou a palestra. [UnB - 07]

A paronímia é a relação da semelhança entre som e grafia existente entre as palavras, porém com divergência no que se refere ao significado. Os exemplos apresentados na orientação mostram que a troca de uma palavra por outra altera o sentido da frase. Relacionando com a ocorrência UnB - 06, o avaliador, nessa orientação, tem uma base sobre como se configura a troca ou confusão de uma palavra por outra, mas ainda assim não se leva em conta a textualidade, e, sim, novamente, o aspecto gráfico.

Os critérios e fatores que abarcam a dimensão da seleção lexical até então permanecem distantes dos que são contemplados nas orientações, fazendo com que os avaliadores tenham uma ideia estrutural e limitada sobre esse mecanismo textual.

A quarta ocorrência se baseia na identificação de expressões usadas na linguagem da *internet*:

- formas usadas na Internet, como “blz”, “vc”, “eh” [Enem - 05]

Essa orientação aborda a linguagem informal das palavras, mais precisamente o uso do chamado “internetês”. O avaliador é levado a verificar se o texto traz essas formas e punir os

ocorridos. Contudo, fica por interpretação dele compreender o que essas formas afetam o texto, pois não é dito que essas formas dificultam a compreensibilidade do que está escrito. É apenas o critério ortográfico que baliza a avaliação da adequação vocabular, mais uma vez. Por ser um critério puramente gráfico, não conseguimos perceber como a seleção lexical pode ser avaliada sob esse aspecto, pensando-se em elementos da textualidade e da interação.

A última ocorrência é reproduzida a seguir:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Reduções (como “pra”, “pro”) e abreviaturas, como “p/” (no lugar de “para”) ou “c/” (no lugar de “com”). [Enem - 06] |
|--|

Da mesma maneira que na ocorrência anterior, Enem-06 foca no reconhecimento gráfico. Essas exemplificações de reduções e de abreviaturas estão ligadas ao coloquialismo, ou seja, a um uso da escrita com um menor grau de monitoramento (Bagno, 2013), pois são simplificações de palavras que levam em conta a pronúncia e a eliminação de letras e acentos na escrita. A grafia da língua portuguesa pode dar pistas de como as pessoas falam, principalmente, quando o usuário da língua está acostumado a produzir textos em contextos menos monitorados. Logo, em textos mais formais, espera-se a escrita adequada e completa da palavra. Essa verificação, no entanto, não se refere à adequação do uso das palavras nas redações: a análise da seleção lexical restringe-se ao aspecto gráfico e identificatório, sem articulação com os critérios textuais que apresentamos aqui.

Fica evidente, portanto, como a seleção lexical é vista na avaliação de ambos os vestibulares: a busca pelo erro das impropriedades vocabulares na dimensão gramatical e gráfica. O avaliador não é orientado a analisar a seleção lexical no texto,

isto é, a avaliação não é voltada para a textualidade, para o sentido, mas, sim, apenas para a forma, a grafia das palavras, e pela perspectiva do erro. É perceptível que todas as orientações aqui analisadas são voltadas para o aspecto normativo, apenas um dos que devem ser avaliados no texto dos participantes. As orientações analíticas acabam indo de encontro ao que se percebe da natureza do componente lexical da língua, na medida em que deixam a desejar na abordagem de estudo que determinadas escolhas de palavras causam no texto e privilegiam a avaliação dos processos morfossintáticos e gráficos das palavras.

Considerações finais

Este trabalho apresentou como a seleção lexical é abordada nos materiais destinados aos avaliadores para analisar as redações de vestibulandos e, por conseguinte, atribuir uma nota. À medida que descrevemos as orientações para o avaliador presentes no módulo e guia dos vestibulares do Enem e UnB, buscamos relacioná-las com os fatores e critérios que explicamos na teoria, refletindo, assim, sobre como o aspecto lexical é considerado na textualidade.

Ao realizarmos nossa análise, observamos, primeiramente, quais as categorias a que pertenciam os critérios referentes à análise da seleção lexical. Com isso, verificamos qual era o direcionamento que as orientações apontavam sobre a avaliação desses critérios no texto.

Na categoria que diz respeito aos aspectos linguístico-textuais, verificamos que os critérios se referem aos processos estilístico, neológico, morfossintático e de repetição de palavras no texto, focalizando uma análise de fenômenos morfológicos.

Já na categoria dos aspectos gráficos, a seleção lexical é estritamente observada pelo critério da (orto)grafia, buscando os erros estruturais das formas escritas das palavras.

Desse modo, os resultados nos mostraram que os materiais aludem à seleção lexical, mas não trazem orientações para que o avaliador realize uma análise lexical consistente sobre a escolha vocabular realizada pelo participante, adotando unicamente uma perspectiva estrutural e/ou normativa. O módulo e o guia estudados também não permitem que o avaliador direcione o olhar para possíveis transgressões gramaticais e ortográficas que afetam a compreensão do todo textual, isto é, como alguma alteração nas estruturas linguísticas interfere na produção de sentidos do texto e como o funcionamento dessas estruturas desencadeia problemas no processo de interlocução.

Vale salientar que há muito ainda a ser feito no que diz respeito às práticas avaliativas da seleção lexical na redação dos exames vestibulares. Destacamos a necessidade de mais pesquisas sobre o assunto, com materiais formativos de outros vestibulares que, porventura, se encontrem disponibilizados. Outro viés seria averiguar o tratamento dado a outros critérios que, além da propriedade e/ou escolha vocabular, pertencem ao âmbito lexical.

Referências

- ALVES, I. M. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.
- ANTUNES, I. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BASÍLIO, M. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.
- BIDERMAN, M. T. Dimensões da palavra. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 2, p. 81-118, 1998.
- BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística: (teoria lexical e linguística computacional)*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BEZERRA, M. A. R.; NEVES, H. Análise de critérios contextuais para avaliação da seleção lexical em exames vestibulares. In: BARRETO FILHO, R. R.; NEVES, H. (orgs.). *Análise da interação verbal: festschrift para Kazue Saito Monteiro de Barros*. Campinas, SP: Pontes, 2022, p. 115-128.
- CARDOSO, E. de A. O léxico na sala de aula: da teoria à prática pedagógica. In: VALENTE, A. C. (org.). *Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 118-124.
- CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2019.
- CEGALLA, D. P. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*.

48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISA EM AVALIAÇÃO E SELEÇÃO E DE PROMOÇÃO DE EVENTOS (CEBRASPE). *Guia dos Avaliadores da UnB: critérios de avaliação das redações e das questões do tipo D*. Brasília, DF: Universidade Federal de Brasília, 2012. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/vestibular/2VEST2012/arquivos/CRIT_RIOS_DE_CORRE_O_DAS_REDA_ES_E_DAS_QUEST_ES_TIPO_D.PDF Acesso em: 10 jun. 2023.

FOSSEY, M. F. Avaliação de redações de vestibular: da teoria à prática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 57, n. 2, p. 1015–1042, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8652181>. Acesso em: 15 jul. 2023.

GOLDSTEIN, N. S.; BARTHO, V. D. DE O. R. Prática de correção textual e formação de escreventes: viés dialógico. *Scripta*, v. 23, n. 48, p. 137-147, 11 set. 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/19682/15886>. Acesso em: 17 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Manual de correção da redação: Competência 1*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_1.pdf Acesso em: 10 jun. 2023.

MASCARENHAS, S. *Metodologia científica*. São Paulo: Pearson, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *O aspecto lexical no processo de textualização*. Recife, 2003, 33 p. Projeto de Pesquisa não publicado.

MENDONÇA, M; NEVES, C. A. de B. *A redação no Vestibular Unicamp: O que e como se avalia*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2019.

- NEVES, H. Notas sobre o funcionamento textual-interativo do léxico. In: BARRETO FILHO, R. R.; NEVES, H. (org.). *Análise da interação verbal* - festschrift para Kazue Saito Monteiro de Barros. Campinas: Pontes, 2022. p. 47-62.
- NEVES; H. Relações entre léxico, língua e ensino. In: NEVES, H.; LIMA, A. (org.). *A vida no texto: homenagem a Irandé Antunes*. São Paulo: Parábola, 2024. p. 137-146.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.
- POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. *Revista da Faebra*. Salvador, v. 10, n.15, p.15-21, jan./jun., 2001. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faebra/issue/view/242/141>>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- SACRISTÁN, J. G. Avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G; GOMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1998.
- SILVA, A. D. da; ROCHA, W. M. da. Estudo da conjunção em um livro didático do 5º ano do Ensino Fundamental. *Revista Humanidades e Inovação*, v.7, n.1, p. 196-203, 2020.
- SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSHI, B; SUASSUNA, L. (org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- TRAVAGLIA, L. C. *Estudo de vocabulário*. São Paulo: Cortez, 2021.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- TURAZZA, J. S. *Léxico e criatividade*. São Paulo: Plêiade, 1996.

O processo de correção de textos escolares em uma plataforma adaptativa na perspectiva cognitiva e interacional

Milene Bazarim*

Roberta Varginha Ramos Caiado**

Resumo

O objetivo deste trabalho é investigar o processo de correção de textos escolares escritos mediado por ferramentas digitais de uma plataforma adaptativa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, realizada no âmbito da Linguística Aplicada. O *corpus* foi constituído por vídeos que registraram a prática corretiva de contos produzidos por alunos do 9º. ano do Ensino Fundamental de uma escola de Fagundes-PB durante o segundo e o terceiro bimestres de 2021. Neste trabalho, a prática corretiva em contexto escolar é concebida como um processo em que um professor produz um texto sobre, ao lado, abaixo ou em anexo à produção do aluno, mas, também, como uma forma de diálogo e como um andaime no qual o estudante pode se apoiar durante a reescrita. Desse modo, do ponto de vista teórico, a pesquisa está fundamentada em conceitos advindos, principalmente, dos estudos cognitivos da escrita e da Análise Dialógica do Discurso. Os resultados apontaram que, no *corpus* investigado, a correção mediada por ferramentas digitais da plataforma adaptativa caracteriza-

*Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Professora da Unidade Acadêmica de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino UFCG. Membro do grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-2017-1722>. E-mail: milene.bazarim@professor.ufcg.edu.br

** Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunto I do curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da UNICAP. Membro do grupo de Pesquisa GETE – Gênero, Texto e Ensino. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4444-774X>. E-mail: roberta.caiado@unicap.br

se como um processo recursivo, reflexivo e responsivo, o qual depende tanto da adequação das ferramentas quanto da axiologia e dos conhecimentos do corretor, bem como do seu comprometimento com a prática corretiva. Diante disso, conclui-se que estava subjacente à prática corretiva uma concepção de correção que transcende a mera identificação de erros, ainda que não prescindida dela.

Palavras-chave: correção de texto; recursividade; reflexividade; responsividade; Língua Portuguesa.

Instructional feedback in writing in an adaptive hypermedia environment: a cognitive and dialogical perspective

ABSTRACT

This paper investigates the process of instructional feedback in writing, mediated by digital tools within an adaptive hypermedia environment, from a linguistic perspective based on cognitive and dialogical theories. It is a qualitative case study conducted in the field of Applied Linguistics. The corpus comprises video recordings of classroom practices involving the correction of short stories written by 9th-grade students from a public school in Fagundes, Paraíba, during the second and third academic terms of 2021. In this study, instructional feedback is conceived as a dialogical process in which the teacher inserts comments alongside, beneath, or attached to the student's text, providing support for rewriting. The theoretical framework draws on cognitive approaches to writing and Dialogical Discourse Analysis. The findings indicate that digital feedback, when mediated by digital tools in an adaptive hypermedia environment, is recursive, reflective, and responsive in nature. Its effectiveness depends on both the adequacy of the technological resources and the teacher's axiological stance, linguistic knowledge, and pedagogical engagement. The study concludes that the conception of feedback underlying the observed practice transcends the mere identification of errors, while still encompassing it, and highlights its formative dimensions.

Keywords: instructional feedback; recursiveness; reflexivity; responsiveness; Portuguese language.

Recebido: 08/04/2025 / Aceito em: 10/08/2025

1 Introdução¹

As publicações em Língua Portuguesa (LP) no Brasil sobre correção de texto escolar já acontecem desde a década de 1980. Inicialmente, em Serafini (1989), a correção foi reduzida à identificação e à sinalização dos erros² nos textos dos alunos. Tempos depois, Ruiz (2010; 2001) inovou ao considerar que a prática corretiva é um texto que promove o diálogo do corretor, quase sempre o professor, com o aluno por meio de comentários feitos sobre, ao lado ou abaixo da produção. Nesse sentido, em seu trabalho, Ruiz (2010; 2001) propôs a correção textual-interativa, a qual consistia na elaboração de comentários mais longos, normalmente na forma de bilhete, após a produção do aluno. Tais comentários permitiam que o aluno compreendesse e solucionasse, na nova versão, problemas identificados e comentados na correção. O uso e o efeito desses bilhetes na construção da coerência da produção textual dos alunos, por exemplo, foi o foco da pesquisa de Buin (2006).

Ademais, Gonçalves e Bazarim (2022) transcenderam a dimensão textual, logo local, da correção de texto ao concebê-la, de forma mais global, como um trabalho inerente a uma rede na qual devem ser articuladas atividades de leitura e análise linguística aos comentários e às marcações feitas pelo corretor *no e sobre o* texto do aluno a fim de orientar a reescrita. De forma complementar, Bazarim e Colaço (2021) destacaram o papel de andaime³ que a correção, sobretudo a textual-interativa,

1 Este artigo é resultado das investigações empreendidas no âmbito do projeto de pesquisa “O uso de ferramentas digitais para a correção de textos produzidos por alunos da educação básica: estudo de caso em uma plataforma adaptativa”, processo CAEE n. 43399421.2.0000.5206, aprovado pelo CEP conforme parecer 4.611.671. Os participantes e seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2 Assim como em Bazarim (2023), erro contempla tanto os desvios em relação às convenções e às normas da modalidade escrita formal quanto qualquer sequência linguística que dificulte a compreensão.

3 Andaime (*scaffolding*) é uma metáfora elaborada por um grupo de neovygotksyanos (Wood, Bruner, Ross, 1976) que explica

também exerce na ampliação da competência escritora de alunos da Educação Básica.

Assim como as pesquisas sobre correção de texto escolar, nem a utilização do computador e das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no contexto educacional nem as pesquisas sobre esse uso são recentes. Desse modo, o uso de ferramentas digitais na correção de texto já foi abordado em algumas investigações realizadas no campo aplicado de estudos da linguagem.

Nesse sentido, Silva e Vieira (2014), por exemplo, realizaram uma pesquisa a respeito do impacto das ferramentas tecnológicas (plataforma *Moodle* e e-mail) tanto na correção quanto na reescrita de textos produzidos por estudantes do curso de Letras de uma universidade pública brasileira. Como resultado, os autores constataram que, na reescrita mediada pelas TDIC, há sobreposições e complementaridades em relação às práticas tradicionais sem a mediação das novas tecnologias.

Além disso, tanto o trabalho de Silva, Serra e Caiado (2021) quanto o de Moés e Cavalcanti (2021) contemplaram o uso do *WhatsApp* (WA), uma interface digital, na produção de intervenções. No primeiro trabalho citado, as autoras investigaram como as interações em um grupo de WA produziram efeitos na reescrita de *Fanfictions* (*Fics*) elaboradas por jovens que estavam cursando o Ensino Médio (EM). Os resultados confirmaram a influência das intervenções via WA na reescrita das *Fics*. Já em Moés e Cavalcanti (2021), o objetivo foi investigar o uso do comentário oral por meio do WA no processo de correção de textos produzidos por alunos de um curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os resultados

a ajuda oferecida pelo par mais experiente à criança durante a aquisição da linguagem para a resolução de um problema cuja solução ela ainda não é capaz de encontrar sozinha.

da pesquisa revelaram que a correção via WA ampliou as possibilidades de diálogo entre professor e aluno acerca do texto, favorecendo a apropriação de saberes sobre argumentação e informatividade. Ademais, foi possível concluir que o processo de correção de texto, para provocar efeitos positivos na reescrita, demanda personalização.

Nos últimos tempos, houve a publicação de resultados de pesquisas, as quais já contemplaram o uso da IA na correção de textos escolares, entre eles Costa, Oliveira e Castro-Júnior (2020), bem como Lima *et al.* (2023), que possuem um enfoque mais computacional. Já o trabalho de Rodrigues (2023) trata o objeto considerando tanto aspectos linguísticos quanto pedagógicos. Enquanto os dois primeiros trabalhos, de natureza teórica, contemplaram o mapeamento de pesquisas que abordaram a correção de texto utilizando IA, mas não em um contexto real de ensino e de aprendizagem de LP, Rodrigues (2023) apresenta um estudo de caso cujo objetivo foi comparar a correção feita por um software que utilizava IA, denominado CIRA, com a correção de uma professora de produção textual. Os resultados desse estudo evidenciaram que o CIRA é um bom recurso tecnológico desde que seja utilizado sob a supervisão de um professor de produção textual, pois, na correção feita por ele, foram identificadas falhas que comprometeram a avaliação da coerência do texto.

Destarte, ao contrário do que possa parecer, também o desenvolvimento e estudo de plataformas adaptativas, foco desta pesquisa, não é algo tão contemporâneo. Desde 1990, diversas formas, aplicações de apresentação e navegação adaptativas são utilizadas, principalmente, na educação a distância (Brusilovsky, 2000). A partir de 1996, com a popularização do uso da Web

2.0, houve, segundo Brusilovsky (2000), uma virada no desenvolvimento e no estudo dessas plataformas, que passaram a ser aplicações da Web.

Assim, convém esclarecer que, para uma plataforma ser chamada de adaptativa, é considerada a inteligência computacional utilizada no seu desenvolvimento. Ela deve estar baseada em um sistema hipermídia adaptativo (SHA) e em um sistema tutor inteligente (STI). No campo educacional, é possível dizer que uma plataforma adaptativa consiste em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) dinâmico no qual tanto os conteúdos quanto o layout e a forma de navegação podem ser adaptáveis a cada usuário. Nesse campo, o uso de Plataformas Adaptativas permite a personalização do ensino, ou seja, a partir de algoritmos e de ferramentas computacionais, elas se tornam capazes de sugerir ao aluno usuário o melhor caminho a ser utilizado para que ele aprenda determinado conteúdo.

Isto posto, considerando a necessidade de ampliar os conhecimentos acerca da prática corretiva mediada por TDIC, a pesquisa, cujos resultados estão sendo contemplados neste artigo, foi realizada a fim de investigar o processo de correção de textos escolares escritos mediado por ferramentas digitais de uma plataforma adaptativa. Desde já, cabe ressaltar que, embora a prática corretiva na plataforma adaptativa investigada seja mediada pelo computador e pelas ferramentas computacionais que são disponibilizadas, não há o uso de inteligência artificial, sendo necessária a ação do corretor, que é quem, efetivamente, corrige a produção do aluno.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa tornam-se relevantes porque, além de contribuir para sanar uma lacuna nos estudos acadêmicos sobre correção do texto escolar

utilizando TDIC, agrega a reflexão sobre a articulação entre a ação humana e as ferramentas de inteligência computacional durante a correção.

Além desta introdução e das considerações finais, este artigo apresenta uma seção de fundamentação teórica, na qual é revisitada a concepção de escrita na perspectiva cognitiva e interacional, uma seção de descrição dos aspectos metodológicos da pesquisa, bem como uma seção de apresentação e discussão dos resultados obtidos na investigação.

2 A produção de texto como um processo recursivo, reflexivo e responsivo

A prática corretiva contemplada nesta pesquisa consiste na produção de um texto digital que, embora multissemiótico, não prescinde da escrita. Desse modo, nesta seção é necessário abordar, ainda que brevemente, as concepções de escrita que contribuem para a análise do correção de texto escolar. Assim, neste trabalho, considerando o vínculo com o processo de ensino e de aprendizagem de LP, bem como o fato de que a prática corretiva investigada consiste na produção de textos dos gêneros comentário e bilhete, com a mediação de ferramentas digitais da plataforma adaptativa, é preciso compreender a escrita tanto do ponto de vista cognitivo, como um processo, quanto do interacional, como uma atividade responsiva, uma oferta de contrapalavra.

À vista disso, apesar de algumas especificidades advindas das diversas formas de se estudar a escrita na perspectiva cognitiva, a produção de texto escrito pode ser considerada uma atividade complexa, pois pressupõe: i) a execução de

vários processos mentais; ii) a consecução de um objetivo e iii) a mobilização de uma grande quantidade e diversidade de conhecimentos (Alamargot; Chanquoy, 2001). Em geral, os modelos cognitivos consideram a escrita como um ato intencional e como um processo permeado por uma série de decisões e escolhas feitas pelo escritor a partir de elaboração de objetivos e de planejamento.

No entanto, cabe ressaltar que a concepção de produção de texto escrito como um processo cognitivo, de acordo com Flower e Hayes (1981), distingue-se dos modelos baseados em estágios, os quais descrevem o ato de escrever como uma série linear de etapas separadas no tempo e caracterizadas pelo desenvolvimento gradual do produto escrito. O principal problema desses modelos de estágio é a presunção da sequencialidade linear do processo, além disso, semelhantemente ao que acontece na perspectiva linguística, “eles modelam o crescimento do produto escrito, não o processo interno da pessoa que o produz” (Flower; Hayes, 1981, p. 367, tradução nossa).

Assim, de forma bastante resumida, na perspectiva cognitiva, a produção de texto escrito pode ser considerada um ato intencional, guiado por objetivos, e uma atividade complexa que envolve aspectos cognitivos, mas também sociais, afetivos (motivacionais) e contextuais. Ainda que os aspectos sociais, afetivos (motivacionais) e contextuais não tenham sido descritos a contento nos modelos, eles são tão importantes quanto os cognitivos. O processo de produção, portanto, é recursivo, podendo ser interrompido, retomado e modificado. Essas idas e vindas durante a produção, que comprovam a não linearidade, estão intrinsicamente relacionadas à reflexividade que, neste trabalho, assim como em Bazarim (2021), refere-se ao

monitoramento, de forma intencional, de um processo em fluxo.

Cabe destacar que, de acordo com Hayes (2009), mesmo não havendo ainda um consenso entre os pesquisadores da perspectiva cognitiva, existem algumas evidências de que a produção de texto não seja apenas sequencial, mas também que alguns subprocessos possam ser paralelos, ou seja, é possível que os escritores possam gerar ideias, traduzir e revisar simultaneamente.

Dando prosseguimento, para compreender a produção de texto na perspectiva interacional, torna-se necessário revisitar algumas obras do Círculo de Bakhtin, as quais constituem a base da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Desse modo, na ADD, “o discurso é dialógico por natureza” (Bakhtin, 2016c [1997], p. 116). Portanto, toda interação discursiva (ou verbal, conforme algumas traduções), independentemente do tipo relativamente estável de enunciado (gênero discursivo) em que se realiza ou da modalidade (oral ou escrita), é dialógica, pois dois “enunciados alheios confrontados, que nada sabem um do outro, se querem tocar, ainda que de leve, o mesmo tema (pensamento), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si” (Bakhtin, 2016b [1979], p. 88).

Assim, na perspectiva da ADD, não existe enunciação nem interação discursiva se não houver um interlocutor, pois a palavra, signo ideológico por excelência, procede de alguém e se dirige a alguém, funcionando como uma ponte lançada entre mim e o outro (Volóchinov, 2017 [1929], p. 205). Ademais, a enunciação é entendida como ininterrupta, por isso, ainda que pareça completo, qualquer enunciado é apenas um elo de uma corrente complexa e infinita de enunciados. Diferentemente da palavra e da oração, ele é “uma totalidade de *sentidos*” (Bakhtin,

2016b [1979], p. 99, grifo do autor) e não de forma, a qual é apenas gramatical e abstrata.

Nesse sentido, todo enunciado, oral ou escrito, sendo dialógico, o é também responsivo, pois “sempre responde (no sentido amplo da palavra), de uma forma ou de outra, enunciados do outro que o antecederam” (Bakhtin, 2016a [1979], p. 61). Com isso, embora a realização de um enunciado em uma determinada situação seja individual, um falante de cada vez ou um monólogo, a enunciação nunca é monológica. Na concepção do Círculo, o ato discursivo individual, isto é, a enunciação monológica, seria uma contradição, pois o enunciado monológico é uma abstração. Dessa maneira, um enunciado pode ser monologal, no que diz respeito à sua forma, mas, devido a sua natureza social, jamais monológico, pois o falante não é um Adão bíblico (Bakhtin, 2016a [1979], p. 61).

Além disso, considerando que todo texto escrito responde a algo, mas também já tenta antecipar as respostas dos interlocutores, ele pode ser considerado uma oferta de contrapalavra de um locutor para o seu interlocutor real ou projetado. Logo, o ato de escrever, nessa perspectiva interacional, pode ser compreendido como uma atividade responsiva. Com isso, não só o texto de correção pode ser considerado uma resposta, mas também a própria produção do aluno antes mesmo da reescrita, conforme também foi apontado por Menegassi e Lima (2018).

Essa possibilidade está de acordo com o que Koch e Elias (2015) apresentam como escrita com foco na interação. Ainda que na definição dada pelas autoras o “outro” se refira apenas ao interlocutor e não ao objeto nem aos demais enunciados aos quais necessariamente o texto responde, fica claro que a escrita, na perspectiva interacional, procede de um locutor e se dirige a um interlocutor (ou a interlocutores). Portanto, a produção de

enunciados escritos, de qualquer extensão, gênero discursivo ou suporte, faz parte da cadeia ininterrupta da comunicação.

Considerando as duas concepções apresentadas neste trabalho, é possível concluir que a produção de texto escrito é uma atividade complexa que envolve aspectos sociointeracionais, cognitivos e afetivos (motivacionais). Nela, estão envolvidas atividades linguísticas, epilinguísticas e metacognitivas. Desse modo, a produção de texto é sempre uma atividade criativa de um escritor que trabalha, pensa e constrói algo novo, único e irrepetível a partir do que já existe e respondendo ao já dito/escrito.

Embora seja essencial conceber a escrita como uma forma de interação discursiva, ou seja, uma oferta de contrapalavra, não se deve ignorar que ela também é processo e trabalho. Assim, do ponto de vista cognitivo, é preciso considerar que os processos envolvidos na produção de texto escrito não são lineares nem estanques, mas sim dinâmicos, sequenciais e recursivos. Dessa forma, considerando a recursividade do processo e a reversibilidade, todo texto é sempre provisório, estando sujeito a modificações provocadas tanto pela revisão (do próprio autor) quanto pela correção (de um colaborador e/ou mediador). Feitas essas considerações, passamos à exposição da metodologia da pesquisa.

3 Aspectos metodológicos da pesquisa

A despeito das diferenças que possam surgir nas investigações que aderem ao modo problematizador de pensar e de fazer da Linguística Aplicada transgressiva e crítica, o que parece comum é a consciência de que os objetos de pesquisa

não são preexistentes. Sendo uma construção, um determinado objeto é sempre apenas *um* entre *vários* possíveis. Como isso não significa ausência de rigor metodológico, considerando-se que o foco do trabalho é o processo de correção de textos produzidos por alunos de uma única turma, é possível afirmar que a metodologia de análise dos registros é o estudo de caso.

Alguns acreditam que o estudo de caso só pode ser feito com pessoas ou empresas, no entanto, conforme Stake (1978, p. 5), ele pode ter como foco qualquer processo no qual se tenha interesse e que seja, de alguma forma, singular ou singularizado. Neste trabalho, o estudo de caso é compreendido como uma investigação de “um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico. É um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa” (Paiva, 2019, p. 65).

Ademais, cabe esclarecer que a pesquisa de campo foi realizada, de abril a agosto de 2021, em uma escola privada de pequeno porte do município de Fagundes – PB, o qual está localizado na região metropolitana de Campina Grande-PB. Nesse período, no total, estavam matriculados 100 (cem) alunos, sendo 34 (trinta e quatro) nos anos finais do Ensino Fundamental. Para participar da pesquisa, foi escolhida a turma do 9º. ano, na qual havia 12 (doze) matriculados, 5 (cinco) alunas e 7 (sete) alunos, sendo que 10 (dez) participando dos encontros presencialmente e 02 (dois) acompanhando as aulas de forma remota, pois ainda permaneciam algumas restrições devido à pandemia de Covid-19.

Como o foco deste trabalho é o processo de correção mediado pelas ferramentas digitais de uma plataforma adaptativa e não

as metodologias ou os efeitos da prática corretiva na reescrita, foram analisados apenas os 11 (onze) vídeos que registraram a correção da primeira versão e da reescrita de contos produzidos pelos alunos. Tendo em vista que a plataforma investigada não utilizava inteligência artificial, a correção foi feita por uma das pesquisadoras que esteve diretamente envolvida na geração dos registros, atuando, inclusive como professora de produção de texto da turma durante o período da pesquisa. Tendo concluído os esclarecimentos acerca da metodologia da pesquisa, na sequência, serão apresentados e discutidos os resultados da análise.

4 O processo de correção de texto mediado por ferramentas digitais de uma plataforma adaptativa

De acordo com o já mencionado, a prática corretiva em contexto escolar, aderindo à concepção de Ruiz (2010; 2001), compreende um processo de produção de texto sobre, ao lado ou abaixo da produção do aluno a fim de indicar oportunidades de melhoria, as quais devem ser consideradas durante a reescrita. Dessa forma, a partir da leitura, geralmente, o corretor identifica uma palavra, expressão, trecho ou parágrafo em que há algum erro ou inadequação. Em seguida, é marcado no texto, muitas vezes, grifando ou circulando, aquilo que vai ser foco da intervenção. Posteriormente, é feita a anotação, que, sendo sucinta, pode ser colocada sobre ou às margens da produção, utilizando, inclusive símbolos e códigos, como foi evidenciado na correção classificatória em Ruiz (2010; 2001); sendo mais longa, pode ser colocada no pós-texto, como acontece no comentário listado (Santos, 2019 e Bazarim; Souza, 2022) e no bilhete (Ruiz, 2010; 2001 e Buin, 2006).

Nesse sentido, a prática corretiva é guiada não somente por conhecimentos metacognitivos e metalinguísticos, mas também por concepções, crenças e valores do corretor a respeito da linguagem, da produção de texto, se for o caso, da escrita, e do próprio processo de correção. Assim, Serafini (1989) recomenda que ela se fundamente em alguns princípios, a saber: disposição do corretor para compreender o texto a ser corrigido; adequação da correção ao desenvolvimento do aluno; indicação de poucos erros em cada texto; identificação clara e precisa do erro (não-ambiguidade); classificação e tabulação dos erros e, por fim, garantia de oportunidade para a reescrita.

Mesmo nessas orientações de Serafini (1989), percebe-se que, tradicionalmente, o processo de correção está focado apenas na busca dos erros e, com frequência, abarcando só os relacionados ao uso de regras prescritas pela gramática tradicional/normativa. Dificilmente, o professor, que é quem normalmente corrige os textos escolares, atenta-se para a necessidade de localizar e sinalizar pontos positivos nas produções dos alunos. Isso pode se justificar tendo em vista as condições do trabalho docente em que o tempo remunerado para planejamento e correção é bastante escasso. Ademais, a prática corretiva na escola costuma associar-se ao exame, sendo imprescindível identificar aquilo que acarreta desconto na nota e não estabelecer o diálogo com o aluno a fim de apontar o que pode ser melhorado na próxima versão, a qual nem sempre é requerida. Assim, ainda que o foco da correção seja atuar como um andaime no qual o aluno possa se apoiar durante a reescrita, o corretor, geralmente, acaba se fixando naquilo que precisa ser aprimorado e não no que já está bom.

O uso das ferramentas digitais da plataforma adaptativa oportunizou a inovação, no sentido de provocar rupturas,

deslocamentos e reconfigurações, conforme proposto por Signorini (2007), nesses modos cristalizados no/pelo letramento escolar de pensar e agir durante o processo de correção de textos. Na prática corretiva tradicional, a qual não costuma ser supervisionada, o corretor, considerando os objetivos e a fase do processo de ensino-aprendizagem, pode, por exemplo, escolher atribuir ou não nota na primeira versão; usar ou não uma grade de correção com critérios preestabelecidos; elaborar ou não o bilhete orientador.

Nada disso, porém, é facultado aos que utilizam a plataforma investigada, na qual, além de a correção ser monitorada por ferramentas de controle, a todos os textos corrigidos, independentemente da versão, é atribuída a nota; os critérios e subcritérios de correção já estão preestabelecidos; a elaboração do comentário final, seguindo os parâmetros definidos automaticamente pelo próprio sistema, é obrigatória. Diferentemente do contexto escolar tradicional, no qual tanto os textos dos alunos quanto os corretivos costumam ser manuscritos, no caso investigado, o texto de correção é nato digital e, quando há personalização dos comentários, precisa ser digitado, o que lhe permite ser editado, copiado e colado em diferentes trechos mais facilmente e quantas vezes se fizer necessário.

Isto posto, nesta seção, cabe apresentar e discutir as características do processo de correção mediado pelas ferramentas digitais da plataforma investigada nesta pesquisa a partir das gravações em vídeo da correção de 11 (onze) textos do gênero conto, sendo 5 (cinco) referentes à primeira versão e 6 (seis), à reescrita.

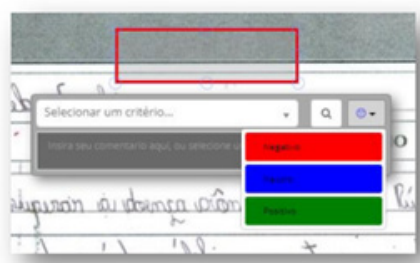
Por meio da análise dos vídeos, identificou-se uma sequência prototípica de ações empreendidas durante a correção⁴.

⁴ [Clique aqui](#) para acessar o fluxograma do processo de correção.

O processo tem início com a leitura da produção do aluno, sendo dois os espaços nos quais o texto corretivo é produzido: sobre a imagem da produção e, fora dela, em campos com finalidades específicas nos quais é elaborado o comentário final. Considerando que os textos foram corrigidos por uma corretora que também atuava como professora da turma, ela já estava familiarizada com o contexto de produção, não sendo necessário recorrer, antes de iniciar a leitura, à ferramenta disponibilizada na plataforma que permite consultar a proposta com o propósito de serem localizadas informações tais como gênero discursivo e tema. No entanto, eventualmente, durante o processo houve a consulta para conferir algum detalhe.

Seguindo o fluxo da leitura do texto do aluno, é feita a identificação da ocorrência (erros, oportunidades de melhoria e/ou de passagens propícias a comentário positivo). Na sequência, a palavra, expressão, trecho ou parágrafo em que foi identificada a ocorrência é marcada por meio da criação de uma caixa, conforme o exemplificado a seguir.

Figura 1 – Criação da caixa de comentário e seleção da cor



Fonte: Manual de correção da plataforma.

De acordo com a figura, o sistema da plataforma está programado para, inicialmente, apresentar a caixa e, portanto,

o comentário, na cor vermelha (indicando erro); em se tratando de uma sugestão ou de um elogio, clica-se no menu ao lado da lupa para selecionar a respectiva cor: azul para sugestão e verde para elogio. Na sequência, de acordo com a imagem a seguir, é escolhido o critério e subcritério a que a ocorrência se refere.

Figura 2 – Seleção de subcritério



Fonte: Manual de correção da plataforma.

Para selecionar um subcritério, a corretora precisa clicar no menu “Selecionar um critério...” e, por meio da navegação na lista, localizar e escolher o desejado. A fim de agilizar a seleção, é possível fazer a busca por palavra-chave, recurso esse utilizado com mais frequência no contexto analisado. Selecionado o subcritério, automaticamente, aparece um texto sugerido pelo sistema na caixa destinada ao comentário. Esse texto é editável, portanto, cabe à corretora aceitá-lo ou personalizá-lo, por meio de operações de retextualização⁵, digitando, se for o caso, um novo texto em seu lugar. Exceto para “OUTROS”, em todos os demais subcritérios cadastrados na Plataforma, é apresentada uma sugestão. Desse modo, sempre que é feita a opção por

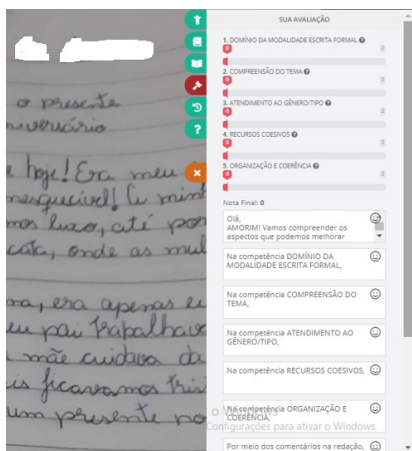
⁵ Neste trabalho, assim como em Bazarim (2023), as operações de retextualização referem-se à inclusão, à supressão, à substituição e à reordenação.

“OUTROS”, a corretora tem que criar o próprio comentário. Além do texto verbal escrito digitado, é possível inserir *emojis*, o que ocorreu regularmente.

Concluída a marcação e a redação do comentário, a corretora retoma a leitura do texto do aluno, repetindo os procedimentos descritos a cada nova ocorrência identificada. Nesse ambiente digital, todavia, é possível fazer a edição dos comentários sem deixar rastros. Desse modo, é comum, com o prosseguimento da leitura, a corretora voltar, acrescentar, editar ou até mesmo excluir um comentário feito anteriormente.

Terminada a leitura do texto do aluno e, por conseguinte, a identificação e marcação de ocorrências, bem como a elaboração dos comentários, é realizada a atribuição da nota na grade, a qual é acessada com o clique no quarto ícone do menu que fica posicionado na lateral direita, bem como a elaboração do comentário final, conforme imagem a seguir.

Figura 3 – Avaliação final



Fonte: Plataforma adaptativa.

Ainda que não seja vedada, não é recomendada a inversão da ordem desses procedimentos, ou seja, que se inicie o processo

atribuindo nota para cada um dos critérios, pois a plataforma conta com as ferramentas de controle que vinculam a nota ao número de comentários feitos no texto. Caso houvesse a inversão, o sistema emitiria a notificação de que os comentários não eram suficientes para aquela nota e, até que fosse feita uma justificativa ou corrigida a divergência, impediria que a correção fosse finalizada.

Por fim, é realizada a produção do comentário final (bilhete) abaixo dos campos destinados à atribuição da nota. Esse comentário é feito em formulário específico para esse fim cujos campos e conteúdos a serem contemplados são definidos automaticamente pelo sistema. Embora não se possa alterar o número de campos que foi disponibilizado para redação, o texto é editável, possibilitando a personalização. Também não é possível concluir a correção sem a redação desse comentário, pois são utilizadas ferramentas de controle, inclusive, para garantir um número mínimo de caracteres em cada um dos campos.

O salvamento da correção é automático e realizado durante todo o processo, assim, tendo concluído todos esses procedimentos, clica-se em “Finalizar Correção”. Não havendo notificação de divergência, o que obrigaria a corretora a voltar para rever e até refazer a correção, a tela com o “check list” é aberta, por meio da qual se encerra, definitivamente, a correção.

Com base nessa descrição, percebe-se que, no contexto da plataforma adaptativa, a prática corretiva consiste na produção de um texto nato digital, multissemiótico, no qual a linguagem verbal escrita é articulada à linguagem não verbal (cores, formas e figuras). Sendo inclusive escrita, tal produção também pode ser considerada, do ponto de vista cognitivo, um processo e um trabalho, bem como, do ponto de vista interacional, nos termos

propostos por Ruiz (2010; 2001) e Menegassi e Lima (2018), uma atividade responsiva. Desse modo, em conformidade com o proposto na concepção cognitiva da escrita, a correção de texto mediada pelas ferramentas digitais no contexto investigado é um processo intencional, sequencial e hierárquico, mas não é linear nem estanque. No contexto investigado, seu objetivo é indicar os erros e apontar oportunidades de melhoria sem, no entanto, deixar de sinalizar pontos positivos na produção do aluno.

Apesar de ser um texto elaborado de acordo com a progressão da corretora na leitura da produção do aluno que está sendo alvo da correção, há procedimentos que precisam ser seguidos antes da edição e/ou digitação do comentário, a saber: 1º.) criação da caixa; 2º.) alteração da cor, se for o caso; 3º.) seleção do critério/subcritério. Se a corretora, após a retextualização ou digitação do comentário, decidir mudar o subcritério, o texto já produzido será apagado e, automaticamente, aparecerá a sugestão da plataforma para o novo subcritério escolhido.

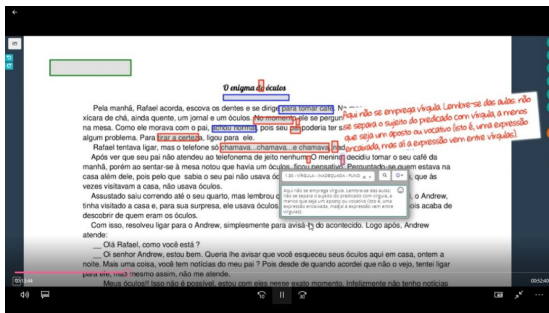
Ainda com base na análise dos vídeos, constatou-se que a prática corretiva na Plataforma, a qual é um processo de produção de texto em ambiente digital, do ponto de vista cognitivo, caracteriza-se como dinâmica, recursiva, estando sujeita a alterações a qualquer momento. Nota-se que a revisão possui um papel essencial na prática corretiva, pois é por meio dela que a corretora busca compreender a produção do aluno, mas também monitora o seu próprio texto corretivo, o que garante a reflexividade da correção.

Apesar de retratar menos de 4 minutos⁶ de uma prática corretiva que durou 48min52s, por meio dos exemplos a seguir, constata-se a complexidade da prática corretiva no contexto estudado. A não-linearidade do processo é demonstrada tendo

⁶ [Clique aqui](#) para acessar o fluxograma do processo de correção.

em vista que, aos 13min44s, a corretora concluiu o comentário na décima quarta palavra da primeira linha do terceiro parágrafo, conforme demonstra a ilustração a seguir.

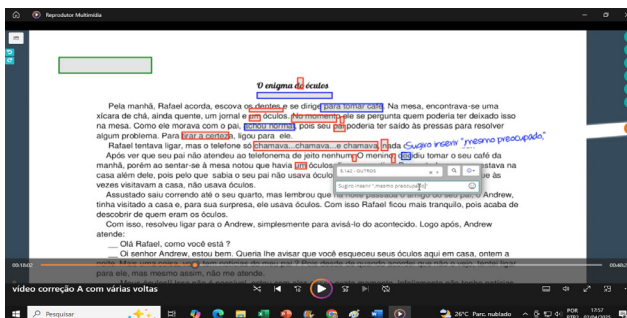
Figura 4 – A recursividade do texto corretivo



Fonte: Plataforma adaptativa.

No entanto, de acordo com a imagem em sequência, somente aos 17min32s foi criada uma nova caixa nessa mesma linha cujo comentário só foi concluído aos 18min02s.

Figura 5 – A recursividade do texto corretivo



Fonte: Plataforma adaptativa.

Nesse ínterim, a corretora voltou para nona palavra da segunda linha do primeiro parágrafo, saiu do ambiente de

correção da plataforma , realizou busca na Internet, retornou para a décima primeira palavra da segunda linha do terceiro parágrafo, voltou novamente para a nona palavra da segunda linha do primeiro parágrafo, a seguir, criou um novo comentário na décima palavra da segunda linha do primeiro parágrafo e, posteriormente, apagou um comentário feito na margem direita do primeiro parágrafo.

A captura dessas imagens congelou momentos específicos de uma ação em curso registrada em vídeo, permitindo que as interrupções e retomadas, tão frequentes no processo de correção mediado pelas ferramentas digitais em foco, fossem exemplificadas em uma tentativa de demonstrar a não linearidade do processo. No entanto, a sua real dinamicidade só é percebida mediante a análise do vídeo⁷.

As idas e vindas no texto do aluno durante a correção, que comprovam essa não linearidade do processo, estão intrinsecamente relacionadas à reflexividade inerente à correção no contexto estudado. Desse modo, embora seja impossível recuperar o que a corretora estava pensando, as pausas, as hesitações, bem como mudanças flagradas na edição dos comentários indicam que ela revisa e, portanto, reflete não apenas a respeito da produção que está sendo corrigida, mas também sobre a construção do seu texto corretivo.

Como o que está sendo realizado ao corrigir é a produção de um texto, esse processo, em consonância com a perspectiva cognitiva de escrita, como já dito, não ocorre de forma linear. A partir da transcrição⁸ feita a seguir, é possível identificar como ocorreu a mixagem do texto sugerido pela plataforma ao redigido pela corretora, bem como verificar as idas e vindas durante a sua

⁷ [Clique aqui](#) para acessar o vídeo da correção.

⁸ [Clique aqui](#) para acessar o vídeo da correção.

construção. Para tanto, entre colchetes há a indicação, ainda que não tão precisa, do momento em que ocorrem as retextualizações e, antes deles, o algarismo que indica a sequência; o que está em verde refere-se ao que é mantido; em preto, ao que é adicionado; em tachado, ao que foi excluído.

1 [00:12:40] Aqui não se emprega a vírgula. Não se separa o sujeito

2 [00:12:43] Aqui não se emprega a vírgula. Não se separa sujeito do ver

3 [00:12:46] Aqui não se emprega a vírgula. Não se separa sujeito do predicado com virgu

4 [00:12:51] Aqui não se emprega a vírgula. Não se separa sujeito do predicado com vírgula

5 [00:12:54] Aqui não se emprega a vírgula. Não se separa sujeito do predicado com vir

6 [00:12:57] Aqui não se emprega a vírgula. Não se separa sujeito do predicado com vírgula, a menos que seja uma infor

7 [00:13:04] Aqui não se emprega a vírgula. Não se separa sujeito do predicado com vírgula, a menos que seja um aposto o

8 [00:13:07] Não se separa sujeito do predicado com vírgula, a menos que seja um aposto ou vocativo (isto é, uma expressão encaixada,

9 [00:13:17] Aqui não se emprega a vírgula. Não se separa sujeito do predicado com vírgula, a menos que seja um aposto ou vocativo (isto é, uma expressão encaixada, as

[00:13:21] Aqui não se emprega a vírgula. Não se separa sujeito do predicado com vírgula, a menos que seja um aposto ou vocativo (isto é, uma expressão encaixada, mas aí a expressão vem entre vírgulas).

[00:13:33] Aqui não se emprega a vírgula. Lembre-se das aulas: não se separa sujeito do predicado com vírgula, a menos que seja um aposto ou vocativo (isto é, uma expressão encaixada, mas aí a expressão vem entre vírgulas).

Além de erros de digitação, o que aconteceu principalmente no caso da palavra “vírgula”, que foi várias vezes grafada sem o acento, há mudanças mais significativas. A tentativa de construção de um texto de comentário menos generalizante e, por conseguinte, que apontasse com mais precisão a natureza da ocorrência marcada pode ser a razão para algumas dessas retextualizações, como em 2, quando a corretora começa a escrever uma palavra, “ver”, e, antes da sua conclusão, desiste e apaga (suprime). Dado o contexto, provavelmente, “verbo” era a palavra que estava sendo produzida e foi substituída por “predicado”. Além de ser um termo mais frequentemente utilizado nas regras de pontuação prescritas nas gramáticas tradicionais/normativas, “predicado” é também mais abrangente, pois engloba verbo, complemento e o adjunto.

Fenômeno semelhante ocorreu em 6, quando a corretora desistiu de escrever, supostamente, “uma informação” e optou por “aposto e vocativo”. Novamente, a substituição parece

ser motivada pelo desejo de apontar a ocorrência da forma mais específica possível, bem como de retomar as regras e, por conseguinte, os termos, que foram mobilizados nas aulas e atividades sobre o uso de vírgula, hipótese corroborada pela adição da expressão “Lembre-se das aulas”.

As mudanças exemplificadas explicitam a reversibilidade do texto, bem como a recursividade e a reflexividade do processo de correção, as quais são potencializadas pelos recursos computacionais de edição da plataforma . A possibilidade de a tecnologia utilizada ter efeitos no processo de produção de texto está contemplada no modelo de Hayes (2012). Como já mencionado, ainda em consonância com a perspectiva cognitiva, o constante movimento de ida e vinda evidencia que a corretora revisa o seu próprio texto corretivo durante todo o processo de correção, mas também que o já redigido tem influência no que está sendo produzido, isto é, antes de continuar, muitas vezes, é preciso voltar para rever o que já foi feito.

Dando prosseguimento, destaca-se que a prática corretiva como um todo pode ser considerada uma oferta de contrapalavra, que, no contexto investigado, é concretizada por meio da produção articulada de gêneros catalisadores⁹ (o comentário, a grade e o bilhete). Com isso, a resposta ao texto do aluno é iniciada com o primeiro comentário feito sobre a imagem da produção, sendo concluída com a redação do bilhete (comentário final). Diante disso, foi possível constatar que a correção de texto utilizando as ferramentas digitais de uma plataforma adaptativa caracteriza-se também como uma atividade responsiva em que a contrapalavra da corretora, do ponto de vista pedagógico, funciona como um andaime no qual o aluno pode se apoiar durante a reescrita (Bazarim; Colaço, 2021).

⁹ Segundo Signorini (2006, p. 8), gênero catalisador é aquele no qual há “o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus alunos”.

5 Considerações finais

Neste artigo, foram apresentados os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar o processo de correção de textos escolares escritos mediado por ferramentas digitais de uma plataforma adaptativa. Para análise, foram considerados 11 (onze) vídeos que registraram a prática corretiva de contos produzidos por alunos do 9º. ano do Ensino Fundamental de uma escola de Fagundes-PB em 2021.

A partir da análise, foi constatado que a prática corretiva, no contexto investigado, consistiu no processo de produção de texto nato digital e multissemiótico. Do ponto de vista cognitivo, esse processo foi caracterizado como recursivo e reflexivo; na perspectiva interacional, foi considerado como responsivo, funcionando como uma oferta de contrapalavra da corretora ao texto do aluno alvo da correção. Além disso, observou-se que, na plataforma, os procedimentos utilizados são basicamente os mesmos que são requeridos na prática corretiva tradicional: leitura, identificação, marcação (texto verbal e não verbal) e atribuição de nota. Todavia, notou-se que as ferramentas digitais favoreceram e potencializaram a recursividade e a reflexividade do processo, bem como a reversibilidade da escrita, pois o texto digital é mais facilmente editável que o manuscrito. Com isso, foi propiciada também uma expansão do diálogo estabelecido entre a corretora e o aluno. No contexto da pesquisa, a referida potencialização esteve diretamente relacionada aos conhecimentos metacognitivos e metalinguísticos, às concepções, às crenças e aos valores da corretora a respeito da linguagem, da produção de texto e do próprio processo de correção, bem como ao seu letramento digital.

A familiaridade da corretora com o uso de TDIC permitiu a apropriação das ferramentas de correção da plataforma, as quais foram desenvolvidas para serem utilizadas por corretores, ou seja, professores de Língua Portuguesa, e não por especialistas em informática. Desse modo, para não se tornar um impedimento, parece já estar previsto pelos desenvolvedores que essa apropriação tem que acontecer de forma mais intuitiva, com o uso, sem requerer treinamento intensivo/extensivo.

Apesar de uma certa padronização do processo, o que não é sinônimo de rigidez, as ferramentas também possibilitaram a personalização da prática corretiva, exigindo o diálogo entre a corretora e o aluno acerca do seu texto. Isso aponta para uma concepção de correção que transcende a mera identificação de erros, ainda que não prescindida dela.

Em trabalhos futuros, torna-se necessário compreender as metodologias de correção de texto utilizadas no contexto investigado, bem como a constituição dos comentários e do bilhete (comentário final). Além disso, é preciso investigar os efeitos da prática corretiva na reescrita, mas também como os resultados da correção influenciaram no planejamento das aulas, na elaboração e na implementação de atividades. Como o uso da inteligência artificial na correção de textos escolares já é uma realidade, é imprescindível que seja foco de novas pesquisas.

Referências

ALAMARGOT, Denis; CHANQUOY, Lucile. General introduction. A definition of writing and a presentation of the main models. In: ALAMARGOT, Denis; CHANQUOY, Lucile. *Through the Models of Writing*. (Studies in Writing: vol 9). Dordrecht-Boston- London: Kluwer Academic Publishers, 2001, p.1– 29. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280014349_Through_the_Models_of_Writing Acesso em 03 abr. 2025.

BAKHTIN, Mikhail (1979). Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016a p. 11-69.

BAKHTIN, Mikhail (1979). O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica. In: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016b, p. 71-107.

BAKHTIN, Mikhail (1997). Diálogo I. A questão do discurso dialógico. In: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016c, p. 113-124.

BAZARIM, Milene. *A correção de textos escolares mediada por ferramentas digitais de uma plataforma adaptativa na perspectiva cognitiva e textual-interativa*. 2023. 457 f. Tese. (Doutorado em Ciências da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem. Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Recife-PE, 2023. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1701>. Acesso em 02 mar. 2025.

BAZARIM, Milene. *Os efeitos de reversibilidade da escrita de uma professora de Língua Portuguesa: um estudo de caso*. 2021. 186 f. Relatório de Pesquisa (Linguística Aplicada). Unidade Acadêmica de Letras (UAL). Universidade Federal de Campina

Grande (UFMG). Campina Grande-PB: 2021 [mimeo].

BAZARIM, Milene; COLAÇO, Joarlan de Sousa. Correção textual-interativa como um andaime para a ampliação da competência escritora dos alunos da Educação Básica. *Educação: Teoria e Prática*, v. 31, n. 6, 2021, p. 1-21. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14917>. Acesso em 03 mar. 2025.

BAZARIM, Milene; SOUZA, Verônica Lourenço Bizerra. Os efeitos das metodologias de correção na reescrita de artigos de opinião. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 3.ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2022, p. 67-96.

BRUSILOVSKY, Peter. Methods and techniques of adaptive hypermedia. *User Modeling and User Adapted Interaction*, [S.l.], v.6, n. 2-3, p. 87-129, 1996.

BUIN, Edilaine. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In.: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo-SP: Parábola, 2006, p. 95-124.

COSTA, Luciana F. da; OLIVEIRA, Elaine Harada T. de; CASTRO-JÚNIOR, Alberto N. de. Corretor Automático de Redações em Língua Portuguesa: um mapeamento sistemático de literatura. In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2020, Natal-RN, *Anais*, 2020, p. 1403-1412. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/12896>. Acesso em 04 mar. 2025.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. A Cognitive Process Theory of Writing. In *College Composition and Communication English*, 41, Illinois, 1981, p. 365-387. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Cognitive-Process-Theory-of-Writing.-Flower-Hayes/c8ff58b5db4cf03fcf2c94b2b825e93ab43bcbcd> . Acesso em 03

abr. 2025.

GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. Introdução. *In: Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. 3.ed. Campinas-SP: Pontes, 2022, p. 09-18.

HAYES, John. R. Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, v. 29, n. 3, p. 369-388, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258200001_Modeling_and_Remodeling_Writing. Acesso em 03 abr. 2025.

HAYES, John. From idea to text. *In: The Sage handbook of writing development*, 2009, 65-79. DOI 10.4135/9780857021069.n5. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/284848941_From_idea_to_text. Acesso em 03 abr. 2025.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LIMA, Tiago Barbosa de; SILVA, Ingrid Luana Almeida da; FREITAS, Elyda Laisa Soares Xavier; MELLO, Rafael Ferreira. Avaliação Automática de Redação: Uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE*, v. 31, p. 205–221, 2023. DOI: 10.5753/rbie.2023.2869. Disponível em: <https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/2869>. Acesso em 4 mar. 2025.

MENEGASSI, Renilson José; LIMA, Nayara Emído de. A contrapalavra em processos de revisão e de reescrita. *Signum*. Londrina, v. 21, n. 3, p. 308-327, dez. 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/34711>. Acesso em 03 abr. 2025.

MOÉS, Guilherme; CAVALCANTI, Iara Francisca. A emergência do comentário oral via WhatsApp como um gênero catalisador da correção. *Revista Letras Raras*, Campina Grande-PB, v. 10, n.2, 2021, p. 96-123. Disponível em: <https://revistas.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/34711>.

editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/2004 . Acesso em 04 mar. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. São Paulo: Parábola, 2019.

RODRIGUES, Antônia Janicélia Costa. Análise comparada da correção de redações para o ENEM utilizando o software “CIRA”: um estudo de caso realizado com alunos do ensino médio da eem mariano martins, fortaleza, ceará (Parte I). *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, São Paulo, v.9, n.5, p. 200–216, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i5.9485> . Acesso em 04 mar. 2025.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como Corrigir Redações na Escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo - SP: Contexto, 2010.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SANTOS, Maiany C. Soares. *Os efeitos dos componentes curriculares de correção de textos na formação inicial de uma professora de língua portuguesa*. 2019. 173 f. Monografia (Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa). Unidade Acadêmica de Letras

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. São Paulo-SP: Globo, 1989.

SIGNORINI, Inês (org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

SIGNORINI, Inês (org.). *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, Josemeire Caetano; SERRA, Roseli Wanderley de Araújo; CAIADO, Roberta Varginha Ramos Caiado. Reescrita de Fics a partir das Interações em um Grupo de WhatsApp. *Revista Letras Raras*, Campina Grande-PB, v. 10, n.2, 2021, p. 69-95. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index>.

php/RLR/article/view/2002 . Acesso em 04 mar. 2025.

SILVA, Kleber Ferreira da; GONÇALVES, Adair Vieira. A (re) escrita na formação docente: ações e intervenções com o uso de mídia digital. *Raído*, Dourados-MS, v.8 , n.16, 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3760/2018>. Acesso em 04 mar. 2025.

STAKE, Robert E. The Case Estudy Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*, v.7, n.2, fevereiro, 1978.

VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Oxford, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228039919_The_Role_of_Tutoring_in_Problem_Solving. Acesso em 04 mar. 2025.

Trabalho docente sob uma perspectiva didática na reflexão sobre ensino de língua e formação docente

Sandoval Nonato*

RESUMO

No campo dos estudos da linguagem brasileiros, a abordagem do trabalho docente aparece pressuposta em uma reflexão de longa data sobre as relações entre linguagem e educação. Neste ensaio, proponho articular um conjunto de estudos acadêmicos que, na esteira desse interesse histórico, dedica-se à descrição e à análise do problema do trabalho docente especificamente sob uma perspectiva didática (Schneuwly; Dolz, 2009). Com base nesse propósito, discuto duas ordens de implicações dessa perspectiva para investimentos de pesquisa, a saber: i) a relevância da articulação de categorias descritivo-analíticas de natureza didática com aquelas de natureza textual-interativa para a compreensão de práticas de ensino em sala de aula; e ii) a apropriação dessas categorias para a implementação e compreensão de processos de formação inicial de professores. Do ponto de vista metodológico, ao confrontar dados e argumentos dos estudos invocados, o ensaio reconstitui um trajeto temático particular de pesquisa, sugerindo direções de investigação suscetíveis de adensar a reflexão sobre ensino e formação docente, na academia brasileira. Entre as sugestões indicadas, encontra-se a possibilidade de confronto dos aportes teóricos e metodológicos da pesquisa sobre trabalho docente em questão, por um lado, com ambientes escolares socioculturalmente diversos e, por outro lado, com a produção intelectual brasileira que reflete sobre os processos de ensino e aprendizagem nesses contextos.

Palavras-chave: Ensino de língua; formação docente; perspectiva didática; trabalho docente

* Universidade de São Paulo (USP). Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3976-584X>.

Teaching work from a didactic perspective in reflections on language teaching and teacher education

ABSTRACT

In the field of Brazilian language studies, the approach to teaching work appears to be presupposed in a long-standing reflection on the relationship between language and education. In this essay, I propose to articulate a set of academic studies which, in the wake of this historical interest, are dedicated to describing and analyzing the problem of teaching work specifically from a didactic perspective (Schneuwly; Dolz, 2009). Based on this purpose, I discuss two sets of implications of this perspective for research investments, namely: i) the relevance of articulating descriptive-analytical categories of a didactic nature with those of a textual-interactive nature for understanding teaching practices in the classroom; and ii) the appropriation of these categories for the implementation and understanding of initial teacher education processes. From a methodological point of view, by comparing data and arguments from the studies cited, the essay reconstructs a particular thematic research path, suggesting directions for investigation that could deepen reflection on teaching and teacher education in Brazilian academia. Among the suggestions indicated is the possibility of comparing the theoretical and methodological contributions of the research on teaching work in question, on the one hand, with socioculturally diverse school environments and, on the other hand, with Brazilian intellectual production that reflects on teaching and learning processes in these contexts.

Key words: Didactic perspective; language teaching; teacher education; teaching work

Recebido:04/08/2024 / Aceito em: 07/09/2025

Introdução

No campo dos estudos da linguagem brasileiros, a abordagem do trabalho docente aparece pressuposta em uma reflexão ampla e de longa data sobre as relações entre linguagem e educação, incluídas as questões de ensino e formação docente. Na esteira desse interesse histórico, pelo menos dois conjuntos de ênfases delineiam-se no empreendimento de abordagem do trabalho docente nas últimas três décadas:

- estudos que pressupõem o trabalho docente quando tematizam o funcionamento textual, enunciativo ou discursivo da interação no contexto da aula ou das práticas de letramento escolar, nas áreas de linguística textual e análise da conversação (Barros, 1994; Batista, 1995; Galvão, 2004; Marcuschi, 2005; Silva, 1998; 2003; 2005) e de linguística aplicada (Cavalcanti; Moita-Lopes, 1991; Kleiman, 1991, 1993a, 1993b; Matencio, 2001; Moita-Lopes, 1992, 2001; Rojo, 2007a; b); e
- estudos em que o tema do trabalho docente é o objeto de investigação central, como propõem Bueno (2007), Freudenberg (2014), Lousada (2006), Machado, Abreu-Tardelli e Cristovão (2009), entre outros, também na área de linguística aplicada. Nesse caso, trata-se de um investimento ancorado no Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) e o foco da investigação volta-se para as representações sobre o agir docente (Bronckart, 2008).

A pesquisa sobre trabalho docente particularmente sob uma perspectiva didática, proposta pelo grupo de pesquisadores coordenado por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (Schneuwly; Dolz, 2009), consiste em outra relevante frente de investigação, contemplada, por exemplo, nos estudos desenvolvidos por Almeida (2009), Azevedo (2015), Chaves (2008), Ferreira (2008), Jordão (2014) e Torini (2012). Neste ensaio, busco articular elementos teóricos e metodológicos desenvolvidos nesses e

em outros estudos com o propósito de discutir duas ordens de implicações dessa perspectiva didática para investimentos de pesquisa sobre ensino de língua e formação docente, a saber:

a) relevância da articulação de categorias descritivo-analíticas de natureza didática com aquelas de natureza textual-interativa para a compreensão de práticas de ensino (com destaque para aquelas em contexto de alfabetização) em sala de aula; e

b) apropriação dessas categorias para a implementação e compreensão de processos de formação inicial da professora e do professor de língua portuguesa, em Curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública brasileira.

Do ponto de vista metodológico, ao confrontar dados e argumentos dos estudos acadêmicos invocados, este ensaio reconstitui um trajeto temático particular de pesquisa, sugerindo algumas direções de investigação suscetíveis de adensar a reflexão sobre ensino e formação docente, na academia brasileira. Antes de proceder ao propósito mencionado, explico brevemente, a seguir, em que consiste a “perspectiva didática” de trabalho docente a que me refiro.

1 Em torno de uma perspectiva didática do trabalho docente

Uma perspectiva didática do trabalho docente fornece aportes para a interpretação dos efeitos de determinações didáticas nos modos de circulação dos objetos de conhecimento, na interação em sala de aula. Em outros termos, trata-se da dimensão do trabalho docente relativa aos modos de distribuição e consumo dos saberes escolares na situação didática.

Essa é a qualificação desenvolvida nos estudos coordenados por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (Schneuwly e Dolz 2009)¹. Caudatária, do ponto de vista epistemológico, do materialismo histórico, a concepção de trabalho docente proposta pelos pesquisadores é interpretada pela convocação tanto da contribuição teórica da psicologia vigotskiana, quanto daquela produzida no campo da didática de línguas, especialmente no que se refere a uma epistemologia do percurso histórico de invenção das disciplinas escolares (Chervel, 1998; Chevillard, 1985). Com base nesse duplo aporte, os pesquisadores defendem que o trabalho docente tem como objeto os processos psíquicos dos alunos, ou seja, seus “modos de pensar, fazer e falar”, que são transformados por meio da utilização, pelo docente (*ação do sujeito*), de sistemas semióticos (*instrumentos*) particulares, tendo como resultado justamente a mudança de estatuto desses modos de pensar, fazer e falar (*produto*).

Ocorrendo somente de maneira indireta, as transformações por que passam esses processos psíquicos são condicionadas pelo modo como se constitui a circulação dos objetos de saber na sala de aula. É pela mediação do trabalho docente que tais objetos, uma vez previstos como objetos de ensino nos programas e currículos, transformam-se, nas práticas de ensino efetivas, em “objeto ensinado” (Schneuwly, 2009). Assim, o objeto ensinado é o conhecimento que resulta do agir do(a) professor(a) no interior de uma dada atividade escolar: diferentemente do conhecimento previsto nos currículos ou no livro didático, o objeto ensinado é o conhecimento reconfigurado pela interação entre o(a) professor(a) e o grupo de alunos em sala de aula (Gomes-Santos, 2016).

¹ O estudo citado integra um amplo investimento de investigação sobre o processo de circulação de objetos de ensino em práticas didáticas de língua francesa na escola genebrina desenvolvido pelo GRAFE (*Groupe de Recherche en Analyse du Français Enseigné*), grupo de pesquisa coordenado por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, na Universidade de Genebra.

Dois gestos fundantes do trabalho docente dariam corpo a essa mediação pela qual os objetos de ensino se reconfiguram como objetos ensinados na interação em sala de aula: por um lado, os objetos de saber são tornados presentes (“presentificados”) na cena didática “por diferentes procedimentos de ensino (objetos, textos, fichas, exercícios, situações-problema etc.)”; tornam-se, portanto, objetos de uso, de consumo, “a propósito do qual novas significações podem e devem ser elaboradas”² (Schneuwly, 2009, p. 31). Por outro lado, e em relação de reciprocidade com esse gesto de presentificação, os objetos são “topicalizados”, ou seja, determinadas dimensões ou aspectos deles constitutivos são eleitos como pontos ou tópicos a serem tratados como objetos de estudo particulares. Trata-se, como postula Chevallard (1985), de um processo de “dupla semiotização”, pelo qual os objetos de ensino adquirem existência material na cena didática, o que permite que sejam introduzidos, retomados, reintroduzidos e, desse modo, reconfigurem-se, no calor da interação entre professor(a) e alunos em sala de aula, como objetos potencialmente plásticos e moveáveis.

No processo de construção do objeto ensinado, o trabalho docente atua pelo uso de um arsenal de instrumentos ou ferramentas que permite criar o contexto em que a interação didática ganha corpo. Em outros termos, a existência desses “instrumentos didáticos” supõe a ação do(a) professor(a) como mediador(a) do processo de coconstrução do objeto ensinado. Essa mediação, por sua vez, organiza-se conforme um conjunto de pelo menos quatro “gestos didáticos”, vinculados àqueles dois gestos fundantes da atividade de ensino mencionados (presentificação e topicalização).

² As versões traduzidas de textos não publicados em português são de minha responsabilidade.

Os gestos didáticos constituem-se nas ações de ensino implementadas pelo(a) professor(a) quando da realização de seu trabalho, podendo compreender jogos de linguagem articulados em uma cadeia de diferentes semioses, incluindo deslocamentos no espaço, expressividade facial e direcionamento do olhar, pausas, hesitações, elocuições ou mesmo o silêncio (Schneuwly, 2009; Nonato, 2022). São eles: o *emprego de dispositivos didáticos*; a *regulação da aprendizagem*; a *criação da memória didática* e a *institucionalização do conhecimento* (Gomes-Santos, 2016; Schneuwly, 2009, 37-41). Tanto os dois gestos fundantes do trabalho de ensino, quanto os quatro outros que lhe são complementares integram um aparato teórico que procura criar inteligibilidades sobre o trabalho docente, sobre as regularidades e vicissitudes em que ele se constitui na interação em sala de aula.

A seguir, passemos à discussão das duas ordens de implicações mencionadas dessa perspectiva didática do trabalho docente para investimentos de pesquisa sobre ensino de língua e formação do(a) professor(a).

2 O trabalho docente entre as dimensões didática e textual-interativa

A primeira ordem de implicações referida diz respeito ao problema teórico e metodológico de descrição e compreensão dos modos de constituição recíproca das dimensões didática e textual-interativa do trabalho docente em práticas de ensino em sala de aula. Rojo (2007a) havia notado certo dualismo entre essas dimensões na pesquisa sobre a interação em sala de aula. Segundo a autora:

A aula tem sido mais frequentemente tratada, em pesquisas e descrições, ou como atividade didática – pelas disciplinas ligadas à área de Educação (Sociologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem etc.) –, ou como um tipo específico de interação face a face ou conversação, por certas áreas de investigação, como a Sociolinguística Interacional e a Micro-Etnografia da Fala. No primeiro caso, dá-se atenção aos objetos e métodos de ensino e sua organização e ao seu impacto na aprendizagem. No segundo, às pautas de interação, à estrutura de participação, às trocas conversacionais em sala de aula. Assim, nas pesquisas, a tendência é que as análises dos temas e da organização formal (conversacional) da aula mantenham-se separadas. [...] Isso tem dificultado a interpretação das análises que tomam como pressuposto que é a linguagem e o discurso que dão materialidade ao processo de ensino-aprendizagem de sala de aula (Rojo, 2007a, p. 339).

O esforço de questionamento desse dualismo suporia compreender como se constituem as relações fronteiriças (de reciprocidade e mesmo de imbricação) entre ambas as dimensões, quando da investigação do trabalho docente e da interação em sala de aula. Tal esforço identifica-se com a percepção de Schneuwly (2000), quando menciona o papel da noção de instrumento didático para uma abordagem integrada da interação verbal e da interação didática:

Nota-se que o meio criado pressupõe (...), ao mesmo tempo, uma presença material do objeto e a mediação pelo discurso que direciona a atenção para o efeito produzido pelo texto. Em outros termos, os instrumentos do professor são frequentemente, como veremos, compósitos que escapam a uma análise restrita ao discurso, à interação verbal. O ponto de vista do instrumento exige considerar não apenas a interação verbal, mas a interação didática (Schneuwly, 2000, p. 33).

O interesse de aproximação de uma perspectiva didática com outra textual-interativa quando da abordagem do trabalho docente encontra-se desenvolvido, entre outros, em Gomes-Santos e Almeida (2009). Nesse estudo, os autores enfocam o papel do par conversacional pergunta-resposta como instrumento didático que estrutura a interação entre professora e alunos, ordenando as participações e operando a topicalização de elementos temáticos de um texto em uma atividade de leitura, em uma turma composta por vinte e dois alunos, na faixa etária entre oito e onze anos de idade, todos com experiência escolar de repetência, de uma a três vezes, na 1ª série (atual 2º ano) do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na periferia da região metropolitana de Belém, no estado do Pará.

A hipótese do estudo baseou-se em um dos achados da pesquisa acadêmica sobre interação em sala de aula (Matencio, 2001; Rojo, 2007b), a saber: a interação oral em sala de aula é sensível à natureza dos objetos de conhecimento tornados presentes e ao estatuto dos recursos ou ferramentas acionados na cena didática e *vice-versa*, sendo tais aspectos interdependentes e reciprocamente interferentes (Gomes-Santos e Almeida, 2011; Gomes-Santos e Jordão, 2014; 2017; Torini, 2012).

O conjunto de aulas em que se constitui o episódio de ensino considerado, a seguir, teve como objeto uma narrativa autobiográfica intitulada Zeca, retirada de um livro didático e escolhida pela professora para iniciar o primeiro bimestre letivo com a turma, a fim de tratar da vida dos alunos. No eixo da produção textual, a tarefa formulada pela professora aos alunos consistiu em narrar oralmente suas autobiografias, que seriam registradas em suporte escrito por ela, em seguida digitadas em computador, impressas e compiladas em um livro para fazer

parte do acervo bibliotecário da escola.

As aulas que antecederam a produção textual consistiram em múltiplas leituras da narrativa acompanhadas de diálogo oral entre a professora e os alunos. O Exemplo 1³, a seguir, ilustra a emergência do gesto de topicalização do objeto (“então nós vamos pegar hoje só esse pedaço aqui”): a docente conduz a releitura do texto com a finalidade de conduzir à reflexão sobre a profissão da mãe de Zeca e, em seguida, sobre a profissão das mães dos alunos.

Exemplo 1

P: então nós vamos pegar hoje só esse pedaço aqui... nós vamos refletir sobre a profissão da mãe do Ze:ca... e depois vocês vão relatar cada um de vocês que se sentir a vontade vai relatar sobre a profissão da mãe de vocês... a mãe do Zeca é professora... qual é o trabalho que uma professora desenvolve?... qual é o trabalho que ela faz?

An: ensinar o aluno ()

P: ela ensina os alu:nos

An: [escreve:r pro aluno aprender a le:r a escreve:r

P: espera... deixa ele terminar aí tu fala ((se dirigindo ao aluno que está ao lado de An))

An: aprender a ler a escrever a ler... a sabe:r a sabe:r o alfabe:to

P: o que mais Po?

Po: () (pros) colegui:nhas... () pra respeitar todos os colegui:nhas... pra brincar dire:ito na hora do recreio na hora que for pra mere:nda e ficar quieto

An: e aprender pra não ficar bu:rro

P: mas as pessoas podem ser burros?

AA: nã: o

³ Na transcrição do episódio de ensino em questão, foram utilizadas as seguintes convenções, emprestadas parcialmente de Pretti (2003): ...: pausa; :: : alongamento de vogal; /.../: corte na produção do locutor; (): segmento de fala ininteligível ou suposto. As letras maiúsculas indicam ênfase. São utilizados sinais de pontuação, especialmente ponto de interrogação (?), bem como as convenções ortográficas do português. Os turnos de fala dos participantes são referidos por P (professora), por An ou Po (alunos específicos) e, em caso de elocução coletiva da turma de alunos, por AA.

P: quem não sabe ler é burro?

AA: não: o

P: burro...é... o quê?

A?: cavalo

P: burro é um tipo de animal parecido com cavalo né? da família do cavalo...então uma pessoa nunca vai poder ser um burro... um burro é um burro é um animal...nunca vai pra escola nunca vai aprender a ler nunca vai aprender a escrever /.../

(Fonte: Gomes-Santos; Almeida, 2009, p. 140-41).

Conforme assinalam Gomes-Santos e Almeida (2009), o objeto de conhecimento em jogo vai sendo ensinado na dinâmica intersubjetiva instaurada pelo par pergunta-resposta que, convertido em instrumento didático, ancora o gesto de ensino, sendo estruturante da interação entre professora e alunos. Nos termos dos autores,

O subtópico do objeto de ensino em questão nesse fragmento, “a profissão da mãe de Zeca”, corresponde ao início da atividade de leitura daquele dia. Mais uma vez, o desenvolvimento da aula dá-se por meio do jogo P-R [Pergunta-Resposta], com a introdução tópica (qual é o trabalho que uma professora desenvolve?... qual é o trabalho que ela faz?): nessas Ps [Perguntas], a professora não está buscando informações sobre o tópico por falta de conhecimento deste, mas instituindo a participação dos alunos no processo de leitura, interagindo com eles para presentificar dialogicamente o objeto e para identificar a compreensão deles sobre o tópico. (Gomes-Santos; Almeida, 2009, p. 141)

Em pelo menos outros dois estudos, esse interesse de aproximação de uma perspectiva didática com outra textual-interativa encontra-se explicitamente desenvolvido: Jordão (2014) descreve e analisa os efeitos de sequências interacionais na conformação de atividades escolares e na implementação de

gestos e instrumentos didáticos, em uma turma de alfabetização; Torini (2012), por sua vez, analisa minuciosamente os tipos e as funções das perguntas estruturantes do gesto de regulação da aprendizagem, no evento escolar de sondagem do processo de aquisição da linguagem escrita em turmas de alfabetização.

3 O trabalho docente como objeto e instrumento de formação docente

A segunda ordem de implicações da pesquisa sobre trabalho docente em uma perspectiva didática diz respeito à apropriação de seu arcabouço teórico e metodológico para a implementação e compreensão de práticas de formação docente. Há, nesse empreendimento de apropriação, o pressuposto de que o confronto com práticas efetivas de ensino é o ponto de partida e de chegada do processo de formação para a docência. Em outros termos, o pressuposto da indissociabilidade de formação e trabalho docente, considerada a posição central desse último em qualquer investimento de formação.

Nessa direção, formar o professor é, em grande medida, ensiná-lo a manejar os objetos e instrumentos de ensino, a (re) contextualizar tais objetos e a compor sua caixa de ferramentas, conforme uma espécie de curadoria didática. Pensar sobre a formação docente em tais termos implica, em grande medida, alocar os temas, as práticas de textualização e os artefatos textuais do percurso formativo no coração do processo de aprendizagem do ofício pela licencianda e pelo licenciando (Gomes-Santos e Seixas, 2012).

No caso da formação docente inicial no Curso de Licenciatura em Letras da Faculdade de Educação da Universidade de São

Paulo (USP), no âmbito da disciplina de formação profissional Metodologia do Ensino de Português⁴, a apropriação mencionada dos aportes teóricos e metodológicos da pesquisa sobre trabalho docente adquire pelo menos três funções complementares, tratando-se assim de um conjunto articulado de conceitos e categorias descritivo-analíticas suscetíveis de auxiliar:

- a qualificação do ensino de língua portuguesa na escola brasileira, no que se refere tanto à problematização dos contornos históricos do processo de invenção da disciplina escolar Português, quanto à discussão sobre os modos de atualização desse processo em práticas de ensino de língua portuguesa atuais;
- a identificação, o registro, a descrição e a análise de episódios de ensino de língua portuguesa por ocasião de realização de estágio de observação em escolas da rede de ensino pública e privada da região metropolitana de São Paulo (Brasil) e de cidades do interior do estado de São Paulo;
- a elaboração e a implementação de projetos, sequências de ensino, aulas, atividades escolares e tarefas por ocasião de realização de estágio de regência em escolas da rede de ensino.

Vejam, a seguir, como tais funções ganham corpo em um conjunto de textos e atividades acadêmicas desenvolvidas no âmbito do curso de Metodologia do Ensino de Português.

3.1 Aportes teóricos para a discussão sobre o ensino de língua portuguesa na escola pública brasileira

Por ocasião das aulas teóricas do curso de Metodologia do Ensino de Português, os aportes teóricos da pesquisa sobre o trabalho docente em uma perspectiva didática subsidiam a

⁴ O curso de Metodologia do Ensino de Português está entre as disciplinas que integram a grade curricular da Licenciatura. O curso organiza-se em dois níveis (primeiro e segundo semestre acadêmico), cada um dos quais tendo carga horária total, atualmente, de 150 (cento e cinquenta) horas, incluídas aulas teórico-práticas na universidade e 90 (noventa) horas de estágio realizado pelos(as) licenciandos(as) em escolas de Educação Básica.

qualificação e problematização do ensino de língua portuguesa na escola brasileira conforme três grandes eixos temáticos:

- tematização dos contornos sócio-históricos e ideológicos de constituição da escola como agência de letramento e da disciplina “língua portuguesa” na história da escolarização no Brasil, a fim de problematizar os usos e práticas de linguagem que ganham corpo nos vários espaços e tempos da escola e os gêneros textuais pelos quais se constituem os múltiplos letramentos passíveis de serem construídos no cerne da prática escolar;
- discussão sobre o trabalho da professora e do professor de língua portuguesa, seu projeto didático, configurado no modo com que implementa as sequências de ensino, nos gestos que aciona e nos instrumentos que utiliza em seu ofício cotidiano;
- problematização das formas e do funcionamento da linguagem como objeto de ensino, enfatizando-se o lugar dos gêneros textuais e das práticas de letramento escolares no trabalho docente, na sequenciação didática em que eles (gêneros e práticas) adquirem o estatuto de objetos ensinados.

A título de ilustração, exponho, a seguir, as temáticas abordadas no curso de Metodologia do Ensino de Português em uma de suas ofertas, ainda no ano acadêmico de 2011:

Exemplo 2

I. A invenção da escola como agência de letramento

1.1. A disciplinarização da língua portuguesa na escola brasileira

1.2. Cultura escolar e letramentos locais: gêneros escolares e gêneros escolarizados

II. Trabalho docente e Projeto didático

2.1. Sequência de ensino e objeto de ensino

2.2. Gestos didáticos

2.3. Instrumentos didáticos

III. Práticas de linguagem e gêneros textuais

3.1. Prática de leitura-escuta de textos

3.2. Prática de produção de textos escritos, orais e multissemióticos

3.3. Prática de análise (da) e reflexão sobre a língua: objetos gramaticais

(Fonte: Gomes-Santos, 2011).

O recurso à perspectiva didática do trabalho docente para compreender os processos de invenção histórica do ensino de língua portuguesa fornece densidade à abordagem das práticas atuais no sentido em que as concebe como constitutivas de um lastro de práticas didáticas conformadas em uma tradição ou cultura escolar. Liberadas da ilusão de que emergem em um suposto vácuo histórico, podem as práticas didáticas atuais ser compreendidas como o ponto radial em que se reconstituem e para o qual convergem múltiplos elementos sedimentados nessa tradição e, principalmente, o *lócus* em que tais elementos são reconfigurados em uma dinâmica, potencialmente, inventiva.

Assim, uma teoria didática do trabalho docente permite delimitar, no universo múltiplo de determinações de ordem diversa que concorrem na constituição desses processos históricos, um posto de observação particular, uma dimensão específica: aquela das relações entre os processos de ensino e seus efeitos na construção das aprendizagens; ou, mais precisamente, a dimensão do trabalho docente relativa aos modos de geração dos saberes escolares ou disciplinares (conteúdos ou objetos de ensino) e a seus modos de distribuição e consumo na situação didática (métodos e recursos de ensino).

Complementarmente, os aportes teóricos de uma perspectiva didática do trabalho docente jogam luzes sobre um conjunto de problemas relativos ao trabalho de ensino em sua instância real, em práticas didáticas efetivas, incluídas aquelas

em que se inserem os estudantes em processo de formação inicial para a docência quando da realização de estágio profissional na Educação Básica, conforme podemos acompanhar na seção, a seguir.

3.2 Recursos descritivos para observação e registro de episódios de ensino

As práticas de ensino de língua portuguesa de que toma parte o(a) licenciando(a) na posição de estagiário(a) são alçadas por ele(a) ao estatuto de objeto de reflexão por meio do relatório de estágio. Nele, saberes e métodos de ensino são colocados à distância e se tornam objetos de discurso – objetos de descrição e de análise. Como têm mostrado diversos estudos sobre formação do(a) professor(a) de língua portuguesa, a consideração desse artefato material da prática de formação profissional pode trazer múltiplos indícios de questões, problemas e desafios que o processo de atualização dos saberes e métodos de ensino de língua portuguesa coloca para a professora e o professor em formação.

Na situação de estágio de observação, os aportes teóricos da pesquisa sobre o trabalho docente em uma perspectiva didática convertem-se em importantes aliados das ações de identificação e registro de componentes das práticas de ensino acompanhadas pelo(a) licenciando(a). Vejamos uma ocorrência de relatório de estágio que ilustra essa função assumida pela apropriação dos aportes teóricos como recurso operatório de descrição do trabalho docente na interação em sala de aula.

O excerto de relatório de estágio transcrito, a seguir, descreve episódios de interação em uma turma de 1º Ano do

Ensino Fundamental, flagrando especialmente um evento de letramento chamado pela autora de “momento da conversa”. Acompanhemos a descrição e o relato pelas palavras da autora:

Exemplo 3

[...] O momento da conversa

... a conversa torna-se um momento de interação institucionalizado, uma parte específica da aula em que a comunicação oral ganha um status diferenciado, na medida em que tem sempre o seu lugar garantido na rotina da turma. Entretanto, como se verá a seguir, ela não visa apenas desenvolver as habilidades comunicativas das crianças, mas é utilizada, pela professora, para cumprir objetivos didáticos diversos, como demonstram as anotações feitas em sala de aula e reproduzidas no anexo (p. 16). Entre 01/03/2010 e 28/05/2010, foram registrados 29 momentos de conversa mais significativos, sobre os mais variados temas, e realizados em ambientes diferentes (sala de aula ou brinquedoteca). Na grande maioria das vezes, eles se deram logo após a chamada e a escrita da rotina na lousa, demarcando nitidamente para os alunos o início do período de aulas.

Como dito anteriormente, o momento da conversa pode exercer as mais variadas funções. Ele é de grande importância, por exemplo, para presentificar o objeto de estudo (sistema de escrita e sistema numérico), introduzindo os conceitos necessários para a realização das tarefas que se seguirão naquele dia, como se verifica nos registros 1, 2 e 4 abaixo. A conversa também é aproveitada para abordar questões como a falta de disciplina (ex.: registro 3), bem como para levantar sugestões dos alunos e propor soluções para alguns conflitos vividos cotidianamente (ex.: registro 23). Esse momento também pode atuar para cumprir o gesto da regulação, quando os alunos vão à frente da classe para apresentar a lição de casa ao resto da turma (ex.: registros 6 e 14). Outra atividade que

se realiza por meio da conversa é a reconstituição narrativa dos filmes assistidos nas aulas de vídeo, na qual a professora retoma, com a ajuda dos alunos, os trechos mais importantes da história vista, procurando aproveitar algum elemento diretamente relacionado ao dia a dia da turma (ex.: registros 5, 18 e 25). Todavia, o momento da conversa parece ser mais frequentemente usado para que os alunos compartilhem suas experiências com os demais, aprendendo a se colocar em público e a respeitar os colegas numa situação comunicativa, como se lê nos registros 7, 12, 20, 21, 22 e 24. É interessante observar as modificações que a professora introduz, sempre visando algo diferente. Se em 7 há uma preocupação maior com o desempenho oral dos alunos, atentando-se para a articulação da voz, por exemplo, já em 22 a professora se vale da mesma situação para propor uma atividade de leitura e de reflexão sobre o sistema da escrita. (...)

Uma vez que está inserida na sala de aula, e no trabalho da professora, a conversa também se realiza por meio de ferramentas e de gestos didáticos, que são responsáveis por nortear, o tempo todo, a interação professor-aluno. Quanto às ferramentas, nota-se um predomínio daquelas de ordem discursiva, como já era de se esperar de um momento privilegiado de interação verbal. Em diversas ocasiões, como nos registros 2, 8 e 9, a professora lança mão da explicação e da exemplificação, sendo que nesses dois casos a lousa se mostra um aliado importante. Entretanto, o dispositivo discursivo que figura mais constantemente nesse momento da rotina é, sem dúvida, o jogo de pergunta e resposta entre a professora e os alunos. Nos registros 1, 2 e 4, por exemplo, é possível observar algumas das perguntas da professora. Apelando à memória dos alunos, ela sempre parte dos seus conhecimentos prévios, para introduzir algum tópico relevante, aproximando-os, desse modo, do objeto de estudo. [...]

(Fonte: Cunto, 2010)

O excerto do relatório apresentado no Exemplo 3 torna visível, descreve e analisa o uso da conversa como instrumento radial do trabalho da professora, ou seja, estruturante e sobredeterminante do uso de outros instrumentos – que se combinam à conversa de diferentes modos – e das formas de trabalho escolar implementadas. Um aspecto a se destacar é a percepção, pela autora, do caráter altamente plástico da conversa como instrumento didático, na medida em que incorpora diferentes funções a depender de objetivos didáticos e linguístico-textual-discursivos em jogo na interação entre professora e alunos(as). Assim, pode-se constatar a multiplicidade de funções assumidas pela conversa que vão desde o ensino de um determinado tópico de conteúdo (aqui teríamos, propriamente, sua função como instrumento didático), até a rememoração de eventos ocorridos na convivência fora da escola (como modo de engajar a turma, no início da aula, na atividade escolar visada), passando pelas funções de aconselhamento ou de regulação de condutas, entre várias outras.

Além desse caráter plástico e multifuncional do instrumento, o que de mais relevante se poderia considerar a propósito de sua emergência na sala de aula é o vínculo constitutivo de seu funcionamento com as ações verbais e multimodais da interação face a face. A conversa parece só funcionar na interação em tela porque se constitui na experiência do diálogo oral travado por sujeitos ou atores social, histórica e culturalmente posicionados no campo escolar.

3.3 Elementos teórico-práticos para concepção e implementação de projetos didáticos

A opção em considerar, como mencionado, a indissociabilidade de trabalho e formação docente, ou seja, a opção em tomar o trabalho docente – seus componentes didáticos e interacionais – como objeto e instrumento da formação inicial da professora e do professor de língua portuguesa, motiva o lugar que adquire no percurso de formação – no curso de Metodologia do Ensino de Português – a promoção de atividades acadêmicas suscetíveis de impactar os processos de incorporação de práticas do ofício profissional pelos licenciandos, especialmente aquelas ligadas ao desenvolvimento das habilidades de planejar, implementar e avaliar o ensino.

Daí, a centralidade das atividades de concepção e implementação do projeto didático, considerado um recurso que dá forma ao trabalho de ensino e permite suas condições de possibilidade. Com base nesse suposto, passa a ser um desafio para o formador compreender como a concepção, implementação e avaliação de um projeto de ensino é suscetível de confrontar o graduando com componentes centrais do trabalho didático, a saber: os objetos de ensino (eixo do saber a ser ensinado ou do saber efetivamente ensinado), os instrumentos e os gestos didáticos. De algum modo, estaria sempre no horizonte da ação do formador alocar o trabalho de ensino e a reflexão sobre ele – por intermédio dos projetos didáticos concebidos e implementados – no coração do processo de aprendizagem do ofício de professor(a) pelo(a) licenciando(a).

Os aportes teóricos da pesquisa sobre o trabalho docente em uma perspectiva didática são acionados tanto no processo

de concepção dos projetos, quanto em seu processo de implementação no estágio de regência. Essa dupla faceta do trabalho de ensino – trabalho planejado e trabalho realizado – torna-se objeto de descrição e problematização pelos licenciandos quando da produção escrita de seus relatórios de estágio, no fim do curso (Nonato, 2019a; 2019b; 2021a; 2021b; 2025).

O relatório comporta, entre outros, os três componentes seguintes:

- I. contextualização do espaço escolar (em seus aspectos institucionais e físicos) e descrição do planejamento de ensino e do trabalho docente acompanhado;
- II. apresentação das motivações para a elaboração do projeto de ensino (proposto pelo estagiário), da justificativa das opções feitas, bem como descrição dos objetos de ensino visados e da sequenciação didática ou do percurso a ser trilhado em sua implementação;
- III. avaliação do projeto de ensino efetivamente implementado e reflexão de caráter ensaístico sobre uma questão específica do processo de sua implementação.

Vejamos, a seguir, a título de ilustração, como tais elementos do trabalho didático aparecem representados em um relatório de estágio que descreve o processo de implementação de um projeto de ensino do debate oral, por uma dupla de licenciandas, junto a uma turma de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo, adolescentes com idade média de doze anos, em um percurso de 10 (dez) aulas, no segundo semestre de 2014 (Nonato, 2019b). O Exemplo 4, a seguir, consiste em uma tabela que condensa dados de identificação do projeto de ensino, além daqueles relativos aos objetos ensinados e aos instrumentos didáticos (incluída a

coletânea de textos) usados em sua implementação.

Exemplo 4

Descritor/Título	O gênero debate em uma turma de 7º ano de escola pública: alcances e desafios
Escola, Ano e Nível de Ensino	Escola Estadual, localizada no bairro do Rio Pequeno, subdistrito do Butantã, na Zona Oeste de São Paulo (SP) 7º ano Ensino Fundamental
Objetos ensinados	Debate oral regrado: <ul style="list-style-type: none">• Tema: Expulsão de alunos• Sequência textual argumentativa• Organização composicional e funcionamento do debate• Recursos de construção das relações entre causa e efeito, tese e premissa; recursos de contra-argumentação.
Coletânea de textos	<ul style="list-style-type: none">• Notícia: Norma prevê que escolas do Estado não possam mais expulsar alunos• Artigo de Opinião: Aluno indisciplinado não pode ser expulso• Artigo de Opinião: Expulsar para manter a disciplina nas escolas• Vídeo: Debate Presidencial 2014 - 1º Bloco - 2º Turno - TV BAND - 14/10/2014 – HD• Vídeo: Os Barbixas - Campanha Política (Debate Político - ao vivo)• Texto expositivo escrito com compilação de argumentos gerados em sala de aula.

Instrumentos didáticos	<ul style="list-style-type: none">• Leitura oral compartilhada seguida de discussão sobre os textos• Jogo: Simulação de venda de um objeto (grampeador), com registro dos argumentos dos alunos, na lousa• Produção escrita coletiva de uma história fictícia• Questionário sobre artigos de opinião (4 questões dissertativas)• Reprodução guiada de vídeos de debates seguida de discussão coletiva• Exposição oral• Tarefa em grupo de planejamento do debate• Tarefa de execução do debate
------------------------	--

(Fonte: Nonato, 2019b, p. 58, grifos acrescentados).

A gênese e seleção do tema do debate – expulsão de alunos – buscam se ancorar naquilo que a licencianda-estagiária representa como experiência social mais imediata dos alunos para os quais o projeto se volta: o tema da expulsão havia se colocado como problema para o grupo a partir de divergências nas relações intersubjetivas em sala de aula, especialmente, com a proposição por duas alunas de um abaixo-assinado solicitando a expulsão de um colega da turma, em função de conduta supostamente inadequada dele com relação a elas. A seleção desse tema visou promover o interesse ou o engajamento dos alunos no percurso de implementação do projeto de ensino do debate oral.

Entre os vários componentes do trabalho de ensino do debate oral registrados no relatório e representados na tabela do Exemplo 4, destaco os efeitos e desdobramentos do uso de um instrumento didático particular: a tarefa em grupo de

planejamento do debate a ser realizado pelos alunos como produto do percurso didático. Uma ocorrência singular marca a realização dessa tarefa: a distribuição dos alunos em dois grupos com base na oposição entre opinião favorável à expulsão dos alunos e opinião contrária à expulsão. A singularidade da ocorrência está no fato de essas opiniões terem se distribuído em dois agrupamentos, alunas e alunos, elas favoráveis à expulsão e eles, contrários. Quanto a esse fato, temos o seguinte registro no relatório de estágio:

Exemplo 5

Dividimos a sala em dois grupos: um seria a favor da norma e o outro seria contra. A divisão foi feita seguindo a opinião pessoal deles mesmo. Houve uma divisão entre meninos de um lado (a favor da norma) e meninas do outro (contra a norma). Nessa divisão, aconteceu algo curioso: um menino era contra norma, mas diante da divisão dos grupos, optou por ficar no grupo dos meninos porque não queria ser o único do sexo masculino no grupo das meninas. Não tivemos tempo de discutir essa questão com os alunos, por isso aceitamos a configuração que se estabeleceu.

(Fonte: Nonato, 2019b, p. 61-2).

O modo de conformação dos posicionamentos favorável e contrário nos dois grupos indicia as tensões em que o trabalho didático se constitui em sala de aula. Embora no percurso de implementação do projeto de ensino pelas licenciandas os alunos tenham acessado um conjunto de tópicos de conteúdos relativos ao objeto de ensino debate oral (entre os quais, as noções de persuasão e o modo de organização global e funcionamento do debate), o conjunto de aspectos supostos na polêmica sobre a expulsão de alunos da escola (o tópico de conteúdo, aparentemente, mais enfatizado) vai-se traduzindo,

no momento do planejamento e da execução do debate, como um problema aparentemente interindividual, um conflito cuja fonte está na distinção natural ou naturalizada entre garotas e garotos, sem que questões, por exemplo, de gênero e sexualidade, ou problemas como o lugar da mulher na sociedade brasileira tenham podido, conforme o relatório de estágio, irromper no percurso didático implementado e, desse modo, gerar o desafio de, eventualmente, redirecioná-lo.

Desafio demasiadamente complexo, considerando que a prática de ensino, na situação em tela, constitui-se em ação de estágio e não, propriamente, de trabalho (no sentido de ação institucionalmente regulada no interior de uma relação empregatícia): as licenciandas que mediavam as atividades de ensino do debate na posição de estagiárias, nessas condições, teriam uma margem limitada de decisão sobre os rumos das interações que ocorriam em sala de aula, espaço com que há pouco haviam estabelecido contato.

Desdobramentos didáticos como esses estão no coração do trabalho do(a) professor(a), e sua emergência em sala de aula indicia que, entre os desafios da mediação didática do processo de construção da opinião em sala de aula – por meio, por exemplo, do debate oral –, encontra-se, centralmente, a dimensão ideológica e política dos processos de produção da opinião na escola. Atribuir relevância a, e colocar em discussão esse caráter constitutivamente ético e político do percurso de implementação de um projeto didático exigiriam a promoção de espaços de discussão posteriores à execução dos estágios pelos(as) licenciandos(as), no ambiente de formação.

Considerações finais

Neste ensaio, busquei explicitar o potencial dos aportes teóricos e metodológicos da pesquisa sobre o trabalho docente em uma perspectiva didática para empreendimentos de investigação de práticas de ensino de língua portuguesa e de práticas de formação docente, procurando enfatizar dois conjuntos de implicações desses aportes: i) a relevância da articulação de categorias descritivo-analíticas de natureza didática com aquelas de natureza textual-interativa para a compreensão de práticas de ensino; e ii) a apropriação dessas categorias descritivo-analíticas para a implementação e compreensão de processos de formação docente inicial. Para tanto, retomei estudos desenvolvidos, realocando dados e argumentos: como em uma espécie de carpintaria textual, procurei reconstituir alguns elementos de um percurso particular de atuação em que estive posicionado no lugar dual de professor-formador e pesquisador.

A possibilidade de qualificação das implicações mencionadas decorre sobretudo do fato de o aparato conceitual e metodológico franqueado por uma perspectiva didática do trabalho docente ter como base de sua elaboração uma aposta empírica forte: práticas de ensino efetivas, aquilo que costumamos chamar de “chão da sala de aula”. Assim, o pressuposto central em um esforço de qualificação dessas práticas sob uma perspectiva didática é de que seus componentes estruturantes (objetos ensinados, ferramentas e gestos didáticos) ganham corpo, fundamentalmente, na interação entre professor(a) e aluno, o que afasta o risco de tomar esses componentes como categorias estanques, mas, sim, como recurso operatório suscetível de subsidiar a compreensão da interação didática em sua natureza constitutivamente plástica.

Nessa direção, a prática didática como ponto de partida para a construção conceitual e a possibilidade de retorno a ela pela geração de outros estudos com base nos aportes teóricos e metodológicos elaborados podem ser consideradas o próprio motor da pesquisa sobre trabalho docente sob uma perspectiva didática, conforme procurei enfatizar neste texto. Na esteira desse empreendimento de pesquisa, uma entre as direções de investigação que se poderiam enfatizar consistiria em investir no confronto dos aportes teóricos e metodológicos da pesquisa sobre trabalho docente, por um lado, com ambientes didáticos diversos do ponto de vista sociocultural e institucional: contextos não ou pouco formais de educação ou contextos escolares híbridos e multifacetados em termos do estatuto escolar ou escolarizado das práticas de ensino e aprendizagem, como é o caso das escolas indígenas, das escolas em acampamento de trabalhadores sem-terra, nos territórios quilombolas, ou ainda das escolas ribeirinhas e daquelas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade, como as escolas nas periferias das regiões metropolitanas das capitais e de cidades de médio porte brasileiras.

Por outro lado, e complementarmente, confrontar tais aportes com a produção intelectual que pensa sobre os processos de ensino e aprendizagem em tais contextos. Entre as referências centrais dessa produção intelectual encontra-se, seguramente, a obra do mestre Paulo Freire: o princípio da educação como prática de liberdade elaborado pelo educador, sua pedagogia do oprimido (Freire, 1967; 1970), são referências centrais para o adensamento de uma teoria didática do trabalho docente. Em Paulo Freire, tal princípio ganha corpo na primazia dos repertórios culturais locais e das práticas sociais de que tomam parte as pessoas em sua vivência cotidiana. Lembremo-nos de que, do

ponto de vista operatório, o percurso de oficinas do “círculo de cultura” começa com o “levantamento do universo vocabular do grupo (...)” (Freire, 1967, p. 111). São tais repertórios culturais e práticas sociais a referência central para a proposição dos “temas geradores” das oficinas.

Para finalizar, não seria possível deixar de reafirmar um suposto tornado muitas vezes excessivamente óbvio: estudar a dimensão didática do trabalho docente, o campo social em que ele ganha corpo, as formas de vida que o atravessam, implica colocar em discussão as condições objetivas em que ele resiste no cotidiano da escola pública brasileira. Do ponto de vista das políticas públicas para a educação, isso supõe pensar sobre como o problema da desigualdade social imbrica-se com as questões educacionais e as desigualdades escolares. Esse aspecto do problema fica mais nevrálgico quando pensamos neste estatuto de nossa escola pública não exatamente ou unicamente de *locus* de circulação de saberes, mas de lugar de resistência de corpos sensíveis, de proteção mínima contra a violência (incluída a doméstica) e, mais dramático, de segurança a-li-men-tar...

E, ainda assim, também lugar sempre possível de amálgama da lida miúda do cotidiano de sala de aula com a luta histórica por mudança social.

Referências

ALMEIDA, P. S. *A escrita que se ensina: o trabalho docente em uma turma de alfabetização*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2009.

AZEVEDO, M. da C. *O trabalho do professor formador: o caso*

de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BARROS, K. S. M. de. A interação em sala de aula: relação entre ações tópicas e marcadores conversacionais. *ABRALIN* (Curitiba), São Paulo, v. 15, p. 171-179, 1994.

BRONCKART, J.-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA-LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: v. 17, p. 133-147, 1991.

CHAVES, M. H. R. *O gênero seminário escolar como objeto de ensino: instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2008.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, Porto Alegre, 1990.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CUNTO, Mariana B. *Considerações sobre as práticas de interação em uma turma de 1º ano do E.F.: a conversa como um momento privilegiado de interação professor-aluno*, 2010. Disponível em <https://fdocumentos.tips/document/versao-final-do-trabalho-de-metodologia-da-lingueistica.html>

FERREIRA, D. C. de N. *Aula de português no Ensino Médio:*

o processo de institucionalização de objetos gramaticais no trabalho docente. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2008.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREUDENBERGER, F. M. Figuras de ação e análise do trabalho docente: o professor em formação inicial confrontado a seu agir. *Calidoscópio*, vol. 12, n. 1, p. 94-104, 2014.

GALVÃO, M. A. M. As digressões na interação em sala de aula. *Estudos Linguísticos* (São Paulo), v. XXXIII, 2004.

GOMES-SANTOS, S. N. A escrita nas formas do trabalho docente. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 36, p. 445-457, 2010.

GOMES-SANTOS, S. N. O trabalho do professor e seus gestos didáticos. *Na ponta do lápis*, São Paulo, v. 27, p. 12 - 17, 2016.

GOMES-SANTOS, S. N. Prefácio. *Revista de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa* (MELP). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, n. 6, p. 3-7, 2011. Disponível em <https://revistamelpe.wordpress.com/volumes/numero-6/>

GOMES-SANTOS, S. N.; ALMEIDA, P. S. Escrita e trabalho docente na alfabetização. In: ELIAS, V. M. (ORG.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 105-117.

GOMES-SANTOS, S. N.; ALMEIDA, P. S. Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: Associação Brasileira de Linguística Aplicada – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 9, n. 1, p. 133-149, 2009.

GOMES-SANTOS, S. N.; JORDÃO, H. G. Interação e trabalho docente em aula de alfabetização. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), v. 53, p. 33-54, 2014.

GOMES-SANTOS, S. N.; JORDÃO, H. G. O texto no trabalho de alfabetização: aspectos didáticos e interacionais de uma atividade escolar. In: CORDEIRO; G. S.; BARROS, E. M. D. de; GONÇALVES, A. V. (ORGS.). *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 59-89.

JORDÃO, H. G. *O trabalho de alfabetização: aspectos didáticos e interacionais*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

KLEIMAN, A. B. Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino de língua materna. *Alfa* (ILCSE/UNESP), Araraquara, SP, v. 37, p. 59-74, 1993a.

KLEIMAN, A. B. Interação e produção de texto: elementos para uma análise interpretativa crítica do discurso do professor. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 9, p. 417-426, 1993b.

KLEIMAN, A. B. Introdução e um início: a pesquisa sobre interação e aprendizagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, SP, v. 18, p. 5-14, 1991.

LOUSADA, E. G. Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. *Tese* (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (ORGS.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, L. A. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, D. (ORG.).

Diálogos na fala e na escrita. São Paulo: Humanitas, 2005, p. 45-83.

MATÊNCIO, M. de L. M. *Estudo da Língua Falada e Aula de Língua Materna*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MOITA LOPES, L. P. da. Interação na sala de aula de língua estrangeira: a construção do conhecimento. *Intercâmbio*, PUC SP, v. 04, p. 11-26, 1992.

MOITA LOPES, L. P. Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais e resistência. In: COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. (ORG.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 161-179.

NONATO, S. Escrita, ensino de língua portuguesa e formação do professor. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, p. 1282-1309, 2019a.

NONATO, S. Gramática, ensino de língua portuguesa e formação do professor. *SCRIPTA*, v. 25, p. 586-617, 2021a.

NONATO, S. Leitura, ensino de língua portuguesa e formação do professor. *Linha D'Água*, v. 34, p. 103-115, 2021b.

NONATO, S. Oralidade e formação docente: o caso das microaulas. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 53, n. 1, p. 35-53, 2022.

NONATO, S. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, p. 49-68, 2019b.

NONATO, S. Variação linguística, ensino de língua portuguesa e formação docente. *RAÍDO* (ONLINE), v. 18, p. 332-352, 2025.

PRETI, D. *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 2003.

ROJO, R. H. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. *Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Tubarão, SC: SIGET, 2007a, p. 1761-1775.

ROJO, R. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? *In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. C. (ORG.). Linguística Aplicada: suas faces e interfaces.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b, p. 339-360.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant – un essai didactique. *Repères*, n. 22, p. 19-38, 2000.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. *In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (ORGS.). Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative.* Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43.

SCHNEUWLY; B.; DOLZ, J. (ORGS.). *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative.* Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SILVA, L. A. da. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. *In: PRETI, D. (ORG.). Diálogos na fala e na escrita.* São Paulo: Humanitas, 2005, p. 45-83.

SILVA, L. A. da. Estruturas de participação e interação na sala de aula. *In: PRETI, D. (ORG.). Interação na fala e na escrita.* São Paulo: Humanitas, 2003, p. 179-203.

SILVA, L. A. da. Polidez na interação professor/aluno. *In: PRETI, D. (ORG.). Estudos de língua falada - variações e confrontos.* São Paulo: Humanitas, 1998, p. 109-130.

TORINI, N.A.B. *O gesto didático de regulação da aprendizagem: a sondagem em uma turma de alfabetização.* 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Agradecimento

Em 2006, quando da realização de estágio pós-doutoral na Universidade de Genebra (UNIGE) para desenvolver um estudo sobre produção de debate oral por alunos da educação básica, me vi às voltas com as discussões que a equipe coordenada por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz realizava em torno dos dados, das descrições e análises concernentes à pesquisa sobre o trabalho docente sob uma perspectiva didática. O grupo encontrava-se, precisamente, no momento posterior à geração dos dados da pesquisa, e suas reuniões semanais consistiam em discussões em torno de textos de descrições e análises que eram, assim, submetidos aos comentários dos(as) participantes. Sem que isso tivesse sido previsto no plano de trabalho do estágio, acabei sendo beneficiário do processo de produção da pesquisa em sua fase, talvez, mais contundente. Tendo em vista essa circunstância e o interesse de pesquisa que ela despertou em meu percurso profissional, este ensaio é uma forma de agradecer à equipe de pesquisadores da UNIGE por sua generosa e sempre instigante colaboração.

“Fofoca literária”: a adaptação do gênero resumo no TikTok

Maria Ariane Santos Amaro da Silva*

Denise Lino de Araújo**

Manassés Moraes Xavier***

Resumo

Esta pesquisa pretende investigar a adaptação do gênero resumo literário no *TikTok*, analisando como a prática conhecida como “fofoca literária” reformula a maneira de apresentar e consumir literatura na contemporaneidade. Fundamentado na *Teoria Dialógica da Linguagem* de Bakhtin, o estudo compreende a linguagem como interação social e os gêneros discursivos como formas dinâmicas que se transformam conforme o contexto. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e documental, analisando vídeos selecionados com base na popularidade e nas estratégias utilizadas para engajar o público. Os resultados indicam que, ao invés de uma síntese objetiva da obra, a “fofoca literária” enfatiza elementos polêmicos e subjetivos, mobilizando linguagem informal e estratégias narrativas próprias da oralidade digital. Essa abordagem aproxima a literatura do público jovem, tornando-a mais acessível ao despertar a curiosidade para a leitura de obras completas. A análise revela que essa adaptação não apenas modifica o gênero resumo, mas também converte o engajamento digital em consumo literário, ampliando o alcance das obras discutidas.

*Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutoranda em Linguagem e Ensino. <https://orcid.org/0000-0002-5083-4973>.

** Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Titular da Unidade Acadêmica de Letras (UAL/CH/UFCG) e no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino. <https://orcid.org/0000-0002-5426-340X>.

*** Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor Adjunto III de Língua Portuguesa e Linguística na Unidade Acadêmica de Letras (UAL/CH/UFCG) e Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). <https://orcid.org/0000-0002-2628-8183>.

Conclui-se que as versões de resumos literários no *TikTok* preservam a função de síntese do gênero, mas reconfiguram sua composição, estilo e propósito para se adequarem às características interativas e multimodais da plataforma. Dessa forma, o *TikTok* se mostra um espaço relevante para a mediação da leitura, ao transformar práticas discursivas e incentivar o interesse literário de forma inovadora.

Palavras-chave: *TikTok*; resumo literário; fofoca literária; gêneros discursivos; interação digital.

“Literary gossip”: the adaptation of the abstract genre on TikTok

Abstract

This research investigates the adaptation of the literary summary genre on TikTok, analyzing how the practice known as “literary gossip” reshapes the way literature is presented and consumed today. Grounded in Bakhtin’s Dialogic Theory of Language, the study understands language as social interaction and discursive genres as dynamic forms that transform according to context. Methodologically, the research adopts a qualitative and documentary approach, analyzing selected videos based on popularity and the strategies used to engage the audience. The results indicate that, rather than providing an objective synthesis of the work, “literary gossip” emphasizes controversial and subjective elements, employing informal language and narrative strategies characteristic of digital orality. This approach brings literature closer to younger audiences, making it more accessible and sparking curiosity for reading full-length works. The analysis reveals that this adaptation not only modifies the summary genre but also converts digital engagement into literary consumption, expanding the reach of the discussed books. It is concluded that literary summaries on TikTok maintain the genre’s summarizing function but reconfigure its composition, style, and purpose to align with the platform’s interactive and multimodal characteristics. Thus, TikTok emerges as a relevant space for reading mediation, transforming discursive practices and encouraging literary interest in an innovative way.

Keywords: TikTok; literary summary; literary gossip; discourse genres; digital interaction.

Recebido em: 18/03/2025 /Aceito em: 21/09/2025

Introdução

A pandemia ocasionada pela Covid-19 transformou radicalmente diversos aspectos da vida cotidiana, incluindo a maneira como nos comunicamos, consumimos cultura e interagimos com a literatura. O distanciamento social imposto por esse período forçou uma reconfiguração dos hábitos sociais, culturais e educacionais, intensificando a dependência das plataformas digitais para o acesso à informação e ao entretenimento.

Com o aumento do tempo de permanência em casa e a diminuição das interações face a face, o uso das redes sociais tornou-se ainda mais central na vida cotidiana. Nesse contexto, o *TikTok* emergiu como uma das plataformas mais populares, oferecendo um espaço dinâmico para a criação e o compartilhamento de conteúdo, além de possibilitar novas formas de interação social. O *TikTok*, com sua proposta de vídeos curtos e altamente interativos, revolucionou a maneira como as pessoas produzem e consomem conteúdo, incluindo práticas culturais como a leitura e a literatura.

Entre os muitos fenômenos culturais que ganharam destaque no aplicativo durante a pandemia, a “fofoca literária” se destaca como uma prática inovadora, que tem influenciado muitos jovens a retomar (ou iniciar) o hábito da leitura. Nesse ambiente digital, a literatura é compartilhada e discutida de uma maneira descontraída, acessível e envolvente. As produções relacionadas à literatura na rede social frequentemente utilizam uma linguagem informal, humorística e altamente visual, adaptando gêneros tradicionais, como o resumo literário, para as especificidades multimodais da rede social. Em vez de apenas

resumir obras literárias, esses vídeos, muitas vezes, mesclam elementos de crítica literária, opinião pessoal e até humor, gerando um tipo de interação única entre o conteúdo literário e o público, com um formato mais envolvente e próximo da experiência digital contemporânea.

Nesse contexto, surge a seguinte questão-problema: como ocorre a adaptação do gênero resumo literário para o ambiente do *TikTok*? Para responder a esta questão, elencamos como objetivo geral da pesquisa: analisar como os usuários mobilizam o estilo e composição do gênero resumo literário para o *TikTok*. De forma específica, objetivamos i) identificar as semelhanças e diferenças entre os formatos tradicionais do resumo literário e suas versões adaptadas para o *TikTok*; e ii) verificar como a apresentação de resumos literários no *TikTok* influencia a percepção e o interesse do público por obras literárias.

Ao explorar a “fofoca literária” como um gênero discursivo, esta pesquisa pretende evidenciar as transformações nas práticas de leitura e crítica literária impulsionadas pelas novas tecnologias de comunicação, com ênfase nas novas formas de participação e engajamento que surgem nas redes sociais. O estudo da adaptação do gênero resumo literário para o *TikTok* permite compreender como a literatura, longe de ser uma prática estática e restrita a espaços formais, está se democratizando e se reconfigurando, oferecendo novas oportunidades para os leitores se conectarem com obras e autores.

Apesquisa combina análise empírica das práticas observadas no *TikTok* com a Teoria Dialógica da Linguagem do Círculo de Bakhtin, visando contribuir para uma compreensão mais profunda das transformações no campo literário digital, além de oferecer insights sobre o potencial das redes sociais como um

Ecosistema Comunicativo de Ensino que promove a leitura e facilita novas formas de participação cultural na sociedade contemporânea.

A Teoria Dialógica da Linguagem

A Teoria Dialógica da Linguagem (TDL) propõe uma abordagem inovadora para a compreensão da língua, ao desafiar a visão tradicional que a via como uma estrutura rígida, dominada por regras e códigos fixos. Para os estudiosos do Círculo de Bakhtin, a linguagem é um fenômeno dinâmico, moldado pelas interações discursivas e sempre sujeito à ressignificação, dependendo do contexto da comunicação.

Na ótica da TDL, a linguagem é entendida como um processo interativo, que se configura através da comunicação contínua entre o “eu” e o “outro”. Mais do que uma simples troca de signos, a linguagem se revela como um movimento progressivo, no qual os indivíduos são constantemente moldados pelas respostas dos outros. Até o choro de um bebê, como sugere Volóchinov ([1929] 2018), está impregnado dessa interatividade, dado que é através desse ato que o cuidador responde às suas necessidades.

Assim, a linguagem se torna uma forma de interação *par excellence*, na qual os sujeitos se constroem e se alteram mutuamente, influenciados pela resposta do outro. Bakhtin ([1952-1953] 2016, p. 25) destaca que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva”, evidenciando que a linguagem não é apenas um ato de recepção, mas também de ação e resposta, em que o ouvinte torna-se, inevitavelmente, um falante.

De acordo com Bakhtin ([1952-1953] 2016), os enunciados não são isolados, mas são sempre moldados por discursos anteriores e pelas expectativas geradas pelo contexto comunicativo. Eles formam uma cadeia discursiva, em que cada novo enunciado é uma resposta a outro. A interação discursiva, portanto, é essencial para a construção do significado, pois a linguagem é, por sua natureza, social e depende da existência do interlocutor, mesmo quando este não está fisicamente presente.

O conceito de dialogismo, central no pensamento bakhtiniano, descreve a interação entre enunciados como um processo contínuo e dinâmico. A linguagem, portanto, não é apenas um reflexo de uma realidade fixa, mas um fenômeno em constante construção, mediado por contextos sociais, históricos e culturais. A compreensão da linguagem, portanto, deve considerar sempre o contexto social dos sujeitos envolvidos, pois é nesse espaço que o significado é continuamente construído e transformado.

Os gêneros do discurso para Bakhtin

De acordo com Bakhtin ([1952-1953] 2016), os gêneros são “formas relativamente estáveis de enunciados” que estão em permanente modificação, derivadas não só das transformações das atividades sociais, mas também das transformações postas pelos próprios produtores. Essa fluidez se deve não apenas às transformações das atividades sociais, mas também ao papel ativo dos produtores de discurso, que, ao interagir com os gêneros, promovem uma flexibilidade e a criação de novos gêneros que refletem e respondem às dinâmicas sociais, culturais e ideológicas em que estão inseridos. Isso implica que os gêneros

discursivos não são entidades fixas, mas formas de comunicação que evoluem com o tempo, respondendo às necessidades de seus interlocutores e ao contexto de sua produção.

Além disso, os gêneros do discurso são considerados formas estabilizadas de interação comunicativa, que têm características estruturais, temáticas e estilísticas próprias, que se caracterizam pela adaptação e evolução conforme as necessidades de comunicação dos enunciadores e do contexto social.. Cada esfera da atividade humana (como a científica, a cotidiana, a literária ou a digital) elabora e estabiliza os gêneros de que necessita, conferindo-lhes uma relativa estabilidade e, ao mesmo tempo, permitindo sua constante reelaboração.

Um aspecto central dos gêneros é a distinção proposta por Bakhtin ([1952-1953] 2016) entre gêneros primários, vinculados à comunicação cotidiana e espontânea, como a conversa, a carta pessoal ou a fofoca, e gêneros secundários, próprios de esferas culturais mais institucionalizadas, como o artigo científico, o romance ou o discurso acadêmico. Os secundários, ao se constituírem, frequentemente absorvem e reconfiguram os primários, estabelecendo uma rede de circulação discursiva.

Os gêneros se definem, portanto, por uma tríade indissociável: conteúdo temático, construção composicional e estilo. De acordo com o filósofo ([1952-1953] 2016, p. 280), o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”.

O conteúdo temático tem relação com o que é dito em determinado gênero, tanto em relação a questões sociais, ideológicas, históricas, culturais e linguísticas, quanto a outros

ditos e não ditos, funcionando, nesse segundo caso, como uma resposta a outros enunciados (o domínio de sentido). Isto é, o conteúdo nunca é neutro ou isolado: ele se ancora em vínculos sociais, culturais, históricos e ideológicos, bem como em relações dialógicas com outros discursos já produzidos. Cada enunciado traz em si respostas a vozes anteriores e antecipa réplicas possíveis, constituindo-se, portanto, como parte de uma cadeia discursiva. O conteúdo temático trata-se do conteúdo cujo enfoque está situado no acento valorativo, na apreciação de valor que o sujeito convoca no momento de produção.

Já a construção composicional refere-se à estrutura do texto pertencente a determinado gênero, podendo ela ser variável, mas possuindo certa estabilidade (o modo de organizar o texto, de estruturá-lo), que garante sua identificação; essa dimensão é flexível e sofre transformações conforme as necessidades comunicativas dos sujeitos. A composição, portanto, reflete tanto as condições sociais de produção quanto as expectativas do interlocutor, funcionando como um regulador da forma do gênero.

Em relação ao estilo, trata-se do modo de dizer do autor, sua escolha individual que reflete sua individualidade (seleção de meios linguísticos), ou seja, as escolhas por determinados termos, palavras e expressões. É como ele situa as suas escolhas linguísticas, lexicais e/ou estruturais, para enunciar o que quer em vista de uma geração de sentido desejado. Contudo, Bakhtin ([1952-1953] 2016) alerta que o estilo não é puramente subjetivo, pois também se molda às condições do gênero. Em alguns gêneros, a individualidade do falante se revela de forma mais explícita; em outros, ela se encontra mais limitada pelas convenções. Dessa forma, o estilo deve ser analisado sempre em

relação às condições de produção e às relações dialógicas que atravessam o enunciado.

De acordo com Bakhtin ([1952-1953] 2016), essas três dimensões do gênero são definidas com base em parâmetros da situação de produção dos textos, de forma que eles se configuram como elementos definidores de um gênero, sendo perpassados por relações dialógicas e ligados a situações de interação em determinada esfera social. Assim, os sujeitos imersos em um contexto interativo selecionam um determinado gênero para atender às suas necessidades de comunicação e, por meio de interação, aprendem e se desenvolvem no mundo. A escolha do gênero deverá levar em conta os objetivos do falante, o lugar social e os papéis dos participantes.

O gênero: Resumo Literário

O resumo, de acordo com Ferreira (2011), exemplifica práticas de linguagem que apresentam particularidades em termos de esfera comunicativa, funções, objetivos e estilos, entre outros aspectos. Trata-se de um gênero textual caracterizado pela síntese e pela concisão, cuja principal finalidade é condensar informações essenciais de um texto original e preservar seu sentido global. O processo de resumir não se restringe à mera redução do texto-fonte, mas exige do autor uma interpretação criteriosa do conteúdo, o que permite a identificação das ideias centrais e a reestruturação discursiva dessas informações de forma clara e objetiva.

Na criação de um resumo, o autor aplica, mesmo que de forma intuitiva, estratégias de redução da informação semântica, como omissão e substituição, levando em conta diversos fatores

contextuais (Ferreira, 2011). A omissão refere-se à eliminação de informações secundárias ou redundantes, enquanto a substituição consiste na troca de expressões por termos mais abrangentes ou representativos. Além dessas estratégias, o redator pode recorrer à reformulação e à reorganização das informações para garantir a coerência e a coesão do texto final.

O ato de resumir, desse modo, implica um trabalho complexo com o texto, orientado por um objetivo específico e destinado a um público-alvo. No caso do resumo literário, por exemplo, a intenção pode ser tanto apresentar uma visão geral da obra para fins acadêmicos quanto fornecer uma síntese interpretativa para leitores interessados no conteúdo da narrativa. Assim, a elaboração de resumos requer não apenas conhecimento sobre as estruturas textuais e discursivas, mas também uma compreensão profunda do material original, permitindo que a essência do texto-fonte seja transmitida de maneira fiel e objetiva.

A “fofoca literária” como um gênero discursivo

A fofoca é uma prática social e dialógica, presente antes mesmo da escrita. Durante séculos, ela foi o principal meio de veiculação de informações ao desempenhar um papel fundamental na construção do conhecimento coletivo e na manutenção das relações interpessoais. Assim, a fofoca não é apenas um ato comunicativo trivial, mas uma prática discursiva que se manifesta em diferentes contextos sociais, adquirindo múltiplos significados conforme o meio em que circula (Silva, 2010).

No âmbito das redes sociais, a fofoca, já reconhecida como gênero discursivo, reconfigura-se e adquire novas funções,

ampliando seu alcance e suas possibilidades de circulação e de construção de saberes. Especificamente, no *TikTok*, surge uma forma de retextualização do gênero “resumo” em formato de fofoca, a chamada “fofoca literária”. Essa nova modalidade de discurso opera como um híbrido entre a fofoca tradicional e o resumo literário, adaptando características de ambos para criar um formato envolvente e acessível para os usuários da plataforma.

A “fofoca literária” não se restringe apenas a sintetizar conteúdos literários. Ela também os torna mais atrativos e acessíveis para um público diverso, especialmente entre os jovens, que formam a principal base de usuários do *TikTok*. Os *BookTokers*, criadores de conteúdo voltados à literatura na plataforma, valem-se de estratégias narrativas envolventes para promover livros, compartilhar impressões pessoais e estimular o debate literário. Diferentemente dos resumos convencionais, que tendem a uma abordagem mais objetiva e descritiva, a “fofoca literária” aposta no apelo emocional e na construção de um enredo intrigante para despertar a curiosidade dos usuários.

Uma das características centrais desse formato é a incorporação de personagens das obras narradas. Os *BookTokers* escolhem um personagem – que pode ser protagonista, antagonista ou mesmo uma figura secundária – para “contar” a fofoca, ou seja, para narrar eventos da trama a partir de sua perspectiva. Essa escolha é estratégica, uma vez que influencia diretamente a recepção do público e a forma como a história será percebida.

No entanto, um elemento essencial dessa estratégia comunicativa é a suspensão do desfecho da narrativa. O final da história não é revelado, justamente para instigar a curiosidade dos

usuários e incentivá-los a ler a obra original. Como aponta Monts (2021), essa abordagem se vale da dinâmica interativa do *TikTok* para criar um engajamento ativo, transformando a experiência de consumo de literatura em um processo coletivo, em que os espectadores se tornam parte do discurso ao comentarem, compartilharem teorias e discutirem interpretações.

Nesse contexto, a fofoca vai além da simples disseminação de informações. Ela se configura como uma prática discursiva complexa, que envolve não apenas a transmissão de conteúdo literário, mas também a mediação de opiniões, análises críticas e experiências de leitura de maneira acessível e envolvente. Esse fenômeno ilustra como as redes sociais e suas tendências comunicativas são capazes de ressignificar gêneros discursivos tradicionais, adaptando-os às novas formas de interação e consumo cultural da contemporaneidade.

Metodologia

A pesquisa configura-se como qualitativa, visto que não se baseia em quantificações, mas nos posicionamentos e nas subjetividades dos participantes envolvidos. Dessa forma, nossa análise está fundamentada na abordagem qualitativa. Os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde ocorre e do qual faz parte (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015).

Também se configura como documental por ser um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos, para observar as informações contidas neles e obter novas informações e/ou complementar informações

existentes sobre determinado acontecimento (Godoy, 1995; Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Entendemos “documento” não apenas como textos escrito e/ou impresso. O documento pode ser escrito ou não, podendo ser qualquer suporte que registre alguma informação para possível consulta, estudo ou prova “tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p.5).

Durante a análise dos dados, levamos em consideração suas peculiaridades e seu contexto. Por essa razão, configura-se como uma pesquisa amparada pelo paradigma interpretativo. Nesse paradigma, o pesquisador busca “entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34), com o intuito de detalhar uma situação específica, sem a preocupação em veicular visões unívocas ou certezas generalizantes. Diante disso, nos ancoramos nesses pressupostos a fim de analisarmos o fenômeno de estudo desta pesquisa em seu ambiente natural, respeitando a forma como eles foram registrados.

O *corpus* foi composto por vídeos publicados no *TikTok* que utilizam explicitamente a estratégia denominada “fofoca literária” para resumir obras literárias. Diante da inexistência de dados precisos sobre o número de vídeos com essa *#hashtag* e a diversidade de formas de referência ao gênero na plataforma, a seleção priorizou conteúdos de maior alcance e engajamento. Apenas foram incluídos vídeos que apresentassem a narrativa de fofoca como recurso central para sintetizar obras, assegurando a pertinência do corpus em relação ao objeto de estudo.

Após a seleção, os vídeos foram organizados em uma tabela de registro, contemplando informações como *link* do vídeo, nome do *BookToker*, obra resumida, estratégias de apresentação

(linguagem, estilo de edição, elementos visuais e sonoros), legenda e formas de incentivo à leitura da obra. Essa organização permitiu uma análise sistemática das práticas discursivas, possibilitando a identificação de padrões e categorias analíticas. Abaixo os audiovisuais selecionados:

Figura 1 - Audiovisuais selecionados para análise



Fonte: Criado pelos autores (2025).

O procedimento analítico adotado seguiu três etapas inter-relacionadas: I. leitura detalhada e categorização dos vídeos, considerando o tema, o estilo e a construção composicional, conforme os parâmetros bakhtinianos; II. codificação interpretativa dos recursos linguísticos, visuais e narrativos, articulando teoria dialógica e análise dos enunciados; e III. análise cruzada com os comentários, verificando como as estratégias discursivas mobilizam a participação e o engajamento do público. Essa abordagem possibilitou compreender como o gênero “fofoca literária” opera como prática dialógica, mediando a interação, o engajamento e incentivando a leitura.

Em termos de considerações éticas, foram respeitadas as normas de pesquisa em ambientes digitais: todos os conteúdos analisados são públicos e não há identificação de usuários individuais. A pesquisa assegura, assim, rigor, transparência e confiabilidade, integrando procedimentos metodológicos claros com critérios de seleção e análise que permitem a validade do estudo sobre o gênero discursivo “fofoca literária” no *TikTok*.

O gênero: “fofoca literária”

Nesta seção, será realizada a análise dos audiovisuais selecionados, visando identificar as mobilizações discursivas e estilísticas realizadas pelos *BookTokers* na adaptação do gênero resumo literário em formato de “fofoca literária”, observando as semelhanças e diferenças em relação ao formato tradicional do resumo literário e articulando a análise às categorias bakhtinianas de tema, construção composicional e estilo.

Durante a análise dos vídeos podemos notar que os *BookTokers* começam suas narrativas da mesma forma: seguindo a regra dos 3 (três) segundos¹, na qual o criador de conteúdo deverá prender a atenção de sua audiência nos primeiros segundos de seu vídeo, sendo essa parte crucial para que seu vídeo seja visto até o final. Os criadores de conteúdo, desse modo, iniciam seus vídeos com frases que instigam a curiosidade da pessoa que está “rolando” pela *For You*². Essa prática evidencia a dimensão responsiva do enunciado, pois cada abertura é construída

1 Disponível em: <https://www.domestika.org/pt/blog/8221-tutorial-tiktok-5-dicas-para-crescer-do-zero>. Acesso em: 05 jan. 2025.

2 O feed *For You* (Para Você) é a primeira tela que aparece quando se abre o aplicativo. O algoritmo do *TikTok* analisa o que o usuário curte, compartilha e comenta o tipo de conteúdo a que ele assiste até o fim. Essas informações são utilizadas para mostrar vídeos que têm mais chances de agradar o usuário.

considerando a expectativa do público, refletindo a ideia bakhtiniana de que todo enunciado é “ativamente responsivo” e orientado pela interação com o outro (Bakhtin, [1952-1953] 2016).

Quadro 1 - A regra dos 3 (três) segundos

Nº	Links	Frase inicial
01	https://vm.tiktok.com/ZMrDoPcYa/	“E meu pai que jura que eu não sou filho dele?”.
02	https://vm.tiktok.com/ZMrDoup8w/	“Ninguém acredita quando eu conto essa história, mas eu juro que não é <i>fic</i> ”.
03	https://vm.tiktok.com/ZMrDoxFTd/	“Vocês não sabem o que aconteceu”.
04	https://vm.tiktok.com/ZMrDoDgBn/	“Gente, assim, eu tenho uma história para contar, que sempre que eu conto, ninguém acredita”.
05	https://vm.tiktok.com/ZMrDoMXq9/	“Eu estou prestes a casar com o meu ex-cunhado”.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Após a frase inicial, os usuários começam a falar sobre a narrativa na perspectiva do personagem escolhido por eles. A narração ocorre em primeira pessoa, visando dar veracidade aos fatos ao afirmar que ocorreu com eles, e não com terceiros. Por isso, observa-se o uso constante do pronome “eu” ao iniciar a fofoca, como vemos nos audiovisuais 01, 02, 04 e 05. Essa

escolha estilística visa dar mais veracidade à narrativa, como se o *BookToker* estivesse compartilhando uma experiência pessoal, em vez de apenas relatar os eventos de uma obra.

No formato tradicional do resumo literário, entretanto, a linguagem utilizada é formal e busca a neutralidade, evitando a inserção de subjetividades ou exageros narrativos. O foco principal está na transmissão de informações relevantes da obra, com o objetivo de informar ou apoiar a compreensão do texto por parte do público-alvo. Em contraste, a “fofoca literária” mobiliza recursos discursivos da oralidade, humor e suspense, reconfigurando o gênero resumo para se adequar às práticas sociais e comunicativas do *TikTok*.

As “fofocas literárias” frequentemente começam com frases impactantes, que seguem a regra dos três segundos, criadas para capturar a atenção imediata do público e mantê-lo engajado até o final do vídeo. Esses enunciados iniciais como “Vocês não sabem o que aconteceu” ou “Eu estou prestes a casar com o meu ex-cunhado”, não apenas despertam a curiosidade, mas também introduzem elementos de suspense e humor que caracterizam a prática do gênero. Essa estratégia contrasta com o início mais direto e explicativo dos resumos tradicionais.

Essa reconfiguração exemplifica a perspectiva bakhtiniana de que a escolha do gênero é condicionada pelos objetivos do falante, pelo lugar social e pelos papéis dos participantes: os *BookTokers* adaptam a composição temática, estilística e composicional do resumo literário tradicional para responder às demandas comunicativas do *TikTok* e às expectativas de seu público, resultando em um formato inovador, interativo e socialmente engajante. Assim, a diferença de tom e estrutura entre essas duas formas de comunicação, resumo literário e

“fofoca literária”, reflete as distintas intenções de seus autores, seja na intenção de suscitar a curiosidade do público ou na transmissão de dados de forma imparcial e informativa.

Nas “fofocas literárias” analisadas, a maioria opta por narrar a história a partir da visão do personagem principal, enquanto outros criadores preferem personagens secundários. O usuário Patrick, por exemplo, inicia sua narrativa afirmando “E meu pai que jura que eu não sou filho dele?”, e somente após despertar o interesse do público na possível fofoca em torno da crença de seu pai (Bentinho) sobre a suposta infidelidade de sua mãe (Capitu) é que o *BookToker* apresenta, de forma breve, os principais acontecimentos da narrativa:

Figura 2 - “Fofoca literária” de *Dom Casmurro*



Fonte: <https://vm.tiktok.com/ZMrDoPcYa/>. Acesso em: 18 jan. 2024.

O resumo da obra, nesse contexto, apresenta uma linguagem informal de forma que se assemelha a uma fofoca, caracterizada como gênero primário, de acordo com Bakhtin ([1952-1953]2016). Essa escolha estilística não é aleatória, mas uma estratégia discursiva intencional que reflete a adaptação do gênero ao contexto interativo do *TikTok*, considerando o público, a plataforma e os objetivos comunicativos dos *BookTokers*.

A “fofoca literária” não apenas sintetiza o enredo da obra, mas também recontextualiza sua trama para criar um efeito de proximidade com os espectadores, utilizando um tom conversacional, expressões populares e elementos que remetem à oralidade, como pausas dramáticas, ênfase na entonação e gestualidade.

A composição do resumo de **Dom Casmurro** em formato de “fofoca literária” evidencia uma escolha deliberada de conteúdo temático, composição e estilo, conforme a tríade bakhtiniana dos gêneros do discurso (Bakhtin, [1952-1953]/2016):

Introdução de uma polêmica: Abertura com um elemento provocativo para prender a atenção do espectador.

Contextualização da narrativa: Apresentação breve da história e dos personagens principais.

Resumo da obra: Exposição concisa do enredo, mantendo o tom de mistério e curiosidade.

Indicação do livro: Encerramento sugerindo a leitura para que o público descubra o desfecho.

Essa estrutura evidencia que os *BookTokers* adaptam a composição temática e estilística do resumo literário tradicional às exigências comunicativas do *TikTok*, combinando objetivos do falante, lugar social e papéis dos participantes, elementos centrais na teoria bakhtiniana de escolha de gênero.

Todos os *BookTokers*, nesse contexto, apresentam o clímax da história a fim de chamar a atenção do público e gerar o interesse em ler a obra na íntegra para saber como ela termina. Os autores dos audiovisuais 01 e 05 já indicam o tema central da “fofoca” nos

primeiros segundos do vídeo (Quadro 01); já os 02 e 04 instigam a curiosidade do público ao iniciar o audiovisual afirmando que ninguém acredita na história, inserindo a “problemática” da história: caso de homicídio em um casamento e investigação de um crime mal solucionado, respectivamente. O audiovisual 03 ao iniciar com “você não sabem o que aconteceu”, desperta no público uma curiosidade instantânea, como se a *BookToker* promettesse uma revelação ou uma informação surpreendente, que seria a “fofoca” produzida por um dos quatro alunos envolvidos na narrativa sobre o homicídio na escola. Essas falas demonstram a natureza interativa e responsiva da linguagem no ambiente digital.

A forma de finalizar o audiovisual também varia de acordo com o estilo do produtor, como se observa a seguir:

Quadro 2 - Encerramento da “Fofoca”

Nº	Desfecho
01	Será que a minha mão traiu o meu pai? Talvez você descubra isso lendo Dom Casmurro do Machado de Assis.
02	Alguém de dentro matou. Mas para saber quem matou e quem morreu tem que ler A Lista de Convidado .
03	Para descobrir o final dessa história você vai ter que ler Um de Nós Está Mentindo . Sim, gente, isso tudo só para dar uma dica de livro.
04	Se você quiser saber o que a Pip e o Ravi descobriram sobre o caso da Andie. vocês vão ter que ler o Manual de Assassinato Para Boas Garotas da Holly Jackson.
05	E se você quiser descobrir o que vai acontecer é só você ler Casamento Real da Lola Bellucci que está disponível no Kindle e é +18.

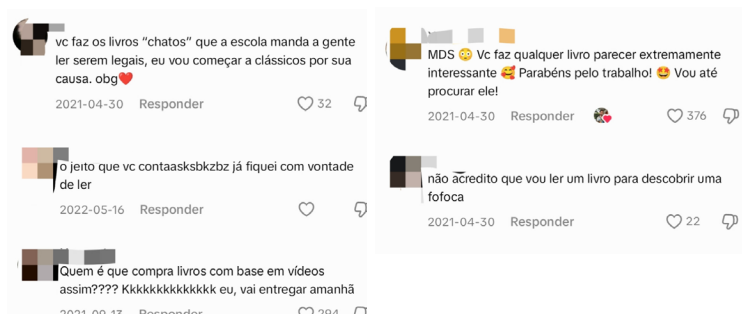
Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Alguns dos *BookTokers* são cautelosos até na legenda do vídeo, de forma que não fique nítido que a “fofoca” contada, na verdade, é a narrativa de um livro.

Os produtores buscam “mascarar” o fato de se tratar de uma fofoca fictícia, procurando dar mais veracidade às situações narradas como em “tadinho do meu pai e um emoji de palhaço”. Mas outros já alertam sobre o conteúdo do vídeo “e vamos de fofoca literária”. A legenda depende, dessa forma, do estilo do *BookToker*.

Todos esses elementos (narração em primeira pessoa, linguagem informal, retextualização do resumo em formato de fofoca e fomento da curiosidade) configuram práticas dialógicas, nas quais o enunciado do criador responde às expectativas e às interpretações do público, promovendo engajamento e retroalimentando o sentido do discurso. Essa interação evidencia a concepção bakhtiniana de linguagem como fenômeno social e responsivo, em que o significado é coconstruído entre emissor e receptor, e o sucesso comunicativo depende da sintonia entre intenção do falante e recepção do interlocutor. Vejamos o *feedback* dos usuários:

Figura 3 - *Feedback dos usuários do TikTok*



Fonte: Criada pelas autoras (2025).³

³ Recortes de comentários dos audiovisuais analisados.

A partir desses comentários, podemos perceber que, ao assistir os audiovisuais, os usuários da plataforma demonstram ser influenciados e motivados a ler as obras que foram resumidas em formato de fofoca. O primeiro comentário (Figura 03), em destaque, demonstra que o resumo da obra, contado em forma de fofoca, chama a atenção dos usuários, desperta a curiosidade e os motiva a buscar mais informações sobre as obras: “você faz qualquer livro parecer extremamente interessante [...] vou até procurar ele!”.

Nesse contexto, comentários como “não acredito que vou ter que ler um livro para descobrir uma fofoca” e “Quem é que compra livros com base em vídeos assim???? [...] eu, vai entregar amanhã” são exemplos claros de interação dialógica, nos quais o enunciado do *BookToker* provoca respostas concretas do público. Dessa forma, converte-se interesse em ação, como a leitura ou a aquisição do livro. Isso indica que essa *trend* no *TikTok* não apenas desperta interesse, mas também tem o poder de converter esse interesse em comportamento de consumo.

Esse tipo de *feedback* reforça a ideia de que a forma como as fofocas são apresentadas tem um impacto significativo sobre a disposição do público em ler a obra original. A narrativa envolvente e informal, que, muitas vezes, se distancia dos resumos tradicionais e acadêmicos, cria uma atmosfera mais acolhedora e divertida, instigando, como já dito, a curiosidade do usuário.

O comentário “você faz os livros ‘chatos’ que a escola manda a gente ler serem legais, eu vou começar a [ler] clássicos por sua causa”, presente no audiovisual, reflete um impacto significativo na percepção dos clássicos literários ou de obras que são geralmente obrigatórias no currículo escolar. A palavra

“chatos” sugere uma visão inicial negativa dessas obras, mas o criador consegue reverter essa percepção, tornando-as “legais” por meio de uma apresentação envolvente. Esse dado indicia que o *TikTok* pode ser uma interface tecnológica poderosa para despertar o interesse em obras literárias que, de outra forma, poderiam ser negligenciadas pelos jovens.

Além disso, os comentários dos usuários demonstram que essa prática narrativa não apenas desperta o interesse, mas também engaja o público em uma construção conjunta de significado, que incentiva a leitura integral das obras e transforma a experiência literária em um processo interativo. Essa dinâmica demonstra como o *TikTok* funciona como um ecossistema comunicativo dialógico, capaz de ressignificar gêneros discursivos tradicionais e adaptar estratégias de comunicação para atender às expectativas e aos objetivos do público jovem.

Portanto, podemos concluir que a forma como as obras são apresentadas no *TikTok* reflete a natureza interativa e responsiva da linguagem, transformando a leitura em uma atividade mais envolvente e desejável, especialmente para um público jovem e menos acostumado a formatos tradicionais de resumo literário. A plataforma se mostra, assim, como um ecossistema comunicativo dialógico, capaz de promover a literatura de maneira interativa, envolvente e significativa para leitores hiperconectados.

Conclusão

A adaptação do gênero resumo literário para o *TikTok* tem impactado significativamente a forma como os usuários interagem com a literatura na era digital. A *trend* “fofoca literária” refere-se

à prática de compartilhar opiniões, recomendações e discussões sobre livros de maneira acessível e envolvente na plataforma.

Ao integrar os princípios da *Teoria Dialógica da Linguagem* de Bakhtin na análise deste estudo, observa-se como a linguagem, a interação social e o contexto cultural moldam a recepção da literatura pelos usuários. A “fofoca literária” no *TikTok* não apenas ilustra essa dinâmica, mas também evidencia o papel das plataformas digitais na transformação e promoção da cultura literária contemporânea.

A linguagem, nesse sentido, é um processo interativo que se manifesta na resposta contínua do público aos enunciados do criador. Cada comentário, compartilhamento ou reação configura um movimento dialógico, no qual o significado não é estático, mas construído coletivamente, em consonância com o conceito bakhtiniano de que os enunciados são moldados pelo contexto e pela interação com outros discursos.

Sob a perspectiva dos gêneros do discurso, a “fofoca literária” representa uma reestruturação do resumo literário tradicional, adaptando tema, composição e estilo para gerar proximidade, curiosidade e engajamento. O tema centra-se na narrativa polêmica do livro; a composição organiza o conteúdo em etapas estratégicas para capturar e manter a atenção; e o estilo é marcado pela oralidade, humor e informalidade. Essa escolha de gênero sinaliza a relação entre o objetivo comunicativo, o lugar social do emissor e os papéis dos participantes, princípios centrais na abordagem de Bakhtin sobre a seleção e adaptação de gêneros discursivos.

A análise da “fofoca literária” ilustra como práticas comunicativas contemporâneas dialogam com teorias clássicas

da linguagem, mostrando que gêneros discursivos podem ser ressignificados para atender às demandas de novas mídias, mantendo a função social de engajar, informar e provocar interação entre os participantes da rede.

A transformação do gênero resumo, nesse formato, contribui positivamente para a adesão dos jovens à leitura. Os *BookTokers* aplicam estratégias de redução da informação semântica, como omissão e substituição, de modo semelhante ao resumo literário tradicional, mas diferenciam-se na linguagem, forma da narração e no suporte multimodal. Enquanto o resumo tradicional oferece uma visão geral da obra, a “fofoca literária” seleciona aspectos específicos da narrativa, geralmente o clímax ou a polêmica central, o que instiga o público a buscar a leitura completa.

As versões adaptadas no *TikTok* preservam a essência do resumo literário, sintetizando e transmitindo os pontos centrais da narrativa, mas, como já dito, reconfiguram composição, estilo e objetivo para o contexto interativo da rede social. Essa adaptação amplia o alcance e o potencial de engajamento, especialmente entre os jovens.

No entanto, é importante destacar que a “fofoca literária” não substitui o resumo tradicional; ela complementa-o, oferecendo uma experiência de leitura mais lúdica e participativa, mas também suscetível à superficialidade ou à ênfase em aspectos sensacionalistas da trama. Vale ressaltar, dessa maneira, que essa retextualização também apresenta limitações: a ênfase em elementos sensacionalistas ou polêmicos da narrativa pode levar à superficialidade do conteúdo, à banalização da obra literária e à valorização de aspectos meramente curiosos em detrimento de sua complexidade temática. Embora a “fofoca

literária” promova engajamento e aproxime jovens da leitura, é necessário considerar os riscos de que a literatura seja reduzida a entretenimento, sem o devido aprofundamento crítico.

Assim, devemos considerar que tanto o resumo tradicional quanto a “fofoca literária” contribuem para a perpetuação e renovação da cultura literária. No *TikTok*, essas práticas promovem a leitura e fortalecem comunidades literárias, permitindo a troca de ideias e recomendações de forma dinâmica e interativa, conectada às tendências culturais e tecnológicas da era digital. Dessa maneira, os *BookTokers* conseguem desmistificar a literatura, tornando-a acessível, interessante e relevante, ao mesmo tempo em que exemplificam como os gêneros discursivos se transformam e se adaptam em novos contextos comunicativos.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016 [1952-1953].

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola. 2008.

GODOY, A. S. *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, mai/jun., 1995.

FERREIRA, E. C. A. Fazer um resumo, mas como?. *Ao Pé da Letra*, v. 13. n.1, p. 61-78, 2011. [Adaptado]. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/pedalettra/article/view/231774>. Acesso em: 12 dez. 2024.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. P. *Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa*. Atas – Investigação Qualitativa na Educação, v. 2. 2015. p. 243-247. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research Acesso em: 04 jan. 2025.

MONTS, Mariana. *Como uma trend do TikTok tem feito jovens se iniciarem na literatura*. UOL, 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2021/06/08/nem-chato-ou-forcadojovens-se-interessam-por-literatura-no-tiktok.htm> Acesso em: 17 jul. 2024.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351> Acesso em: 03 ago. 2024.

SILVA, P. F. da. *A coluna social como gênero de fofoca*. 2010. 166 f., il. Tese (Doutorado em Literatura), Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

TIKTOK. *Make Your Day*. 2020. Disponível em: https://www.tiktok.com/pt_BR/. Acesso em: 10 ago. 2024.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2018 [1929].

Reflexões sobre a língua como instituição social em “A vida da linguagem”, de W. D. Whitney (2010)

Kátia Regina Gonçalves de Deus*
Emily Gonçalves de Medeiros Ferreira**
Rafaelle de Freitas Oliveira Araújo***

RESUMO

Neste artigo, examinam-se os principais conceitos teóricos explorados no livro *A vida da linguagem*, de William Dwight Whitney (2010), com foco em suas considerações a respeito da língua como um fato ou instituição social. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, em que se busca descrever e interpretar os fatos sociais da linguagem conforme apresentados na obra. As análises apoiam-se nos estudos de Silva (2012) e Silva e Milani (2013) sobre a biobibliografia de Whitney. Em um primeiro momento, discute-se a abordagem de noções fundamentais da obra, a saber: *linguagem*, *língua*, *pensamento* e *signo*. Em um segundo momento, descreve-se a língua como fato ou instituição social segundo os postulados do autor. Argumenta-se que, na teoria de Whitney, a comunicação é o princípio que impulsiona o indivíduo em direção ao desenvolvimento da linguagem. Esse indivíduo é concebido como um ser ativo na sociedade, capaz de agir sobre ela e responsável pela disseminação e pelas transformações

* Doutora e Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bacharelada em Secretariado Executivo Bilingue pela UFPB. Atualmente, é professora efetiva da UFPB, atuante no curso de Secretariado Executivo Bilingue. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5816-0398>.

** Doutoranda e Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciada em Letras – Língua Portuguesa pela UFPB. Bolsista do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX/CAPES). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7081-8081>.

*** Doutora e Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Bacharelada em Direito pela FESP. Atualmente, é secretária-executiva da UFPB, atuante no Centro de Tecnologia, Campus I. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3834-5090>.

das línguas. A sociedade, por sua vez, delimita a atuação dos sujeitos, impõe as regras e os meios de utilização da linguagem, institui seus signos e os perpassa, por meio das tradições, às gerações futuras. Essa perspectiva, ainda que de forma restrita, assemelha-se às características constitutivas da noção de “fatos sociais” proposta por Émile Durkheim (1858-1917), entendidos como exteriores ao indivíduo e dotados de forças coercitivas.

Palavras-chave: linguagem; fato social; instituição social; William Dwight Whitney.

Reflections on language as a social institution in “The life and growth of language”, by W. D. Whitney (2010)

ABSTRACT

This article aims to examine the main theoretical concepts explored in William Dwight Whitney’s book entitled *The life and growth of language* [*A vida da linguagem*] (2010). This book focuses on the author’s considerations regarding language as a social fact or a social institution. The analyzes are theoretical based on the following studies: Silva (2012) e Silva e Milani (2013) about Whitney’s biobiography. In the first part, we discuss the approach of fundamental concepts of the book, such as *language*, *langue* (*langue*), *thought* and *sign*. After that, we describe language as a social fact or social institution in the author’s postulates. We argue that, in Whitney’s theory, communication is the principle that drives the individual toward the development of language. This individual is conceived as an active agent within society, capable of acting upon it and responsible for the dissemination and transformation of languages. Society, on the other hand, delineates the actions of individuals, imposes the rules and means of language use, establishes its signs, and transmits them, through traditions, to future generations. This perspective, albeit in a limited manner, aligns with the constitutive characteristics of the notion of «social facts» proposed by Émile Durkheim (1858-1917), understood as external to the individual and endowed with coercive forces.

Keywords: language; social fact; social institution; William Dwight Whitney.

Recebido em : 20/03/2025 /Aceito em : 29/09/2025

Introdução

A busca pelo conhecimento sobre a linguagem e sobre como as línguas se desenvolvem tem sido uma constante ao longo da história, empreendida por estudiosos de diferentes tradições e vertentes que, incansavelmente, se esforçaram por contribuir para a ciência linguística e por compreender os processos que a esta se relacionam. Neste artigo, em particular, nos voltamos às ideias de William Dwight Whitney (1827-1894), que pode ser reconhecido como o primeiro autor a conceituar a língua como um fato social – ou, nos termos do estudioso, como uma *instituição social*.

Whitney (2010) concebia a língua como sendo exterior ao indivíduo, uma “posse” da sociedade que é repassada através de tradições e adquirida por meio da aprendizagem, conforme seja possível o contato entre membros de uma determinada comunidade. Em outras palavras, a língua é entendida como anterior ao indivíduo, e as mudanças nela ocorridas resultam da vontade coletiva dos membros de uma sociedade.

Nesse sentido, nenhum indivíduo poderia individualmente modificar uma língua ou estabelecer novos itens lexicais sem que houvesse a aprovação da maioria de seus usuários; daí o caráter social da língua. Por outro lado, o linguista também considerou o indivíduo como um participante ativo no processo de mudança linguística, que pode atuar de forma efetiva como um membro da sociedade a que pertence, contribuindo com as mudanças que se realizam de forma motivada e inconsciente (Whitney, 2010). Assim, o indivíduo, depois de receber e aprender uma língua, trabalha para modificá-la mediante suas necessidades.

O contexto em que Whitney desenvolveu seus estudos, no final do século XIX, era de grande ascensão das ideias evolucionistas de Charles Darwin (1809-1882). Nesse período, reflexões e investigações sobre a linguagem seguiam uma perspectiva biologista, concebendo a língua como um organismo e, conseqüentemente, tratando-a em termos semelhantes a outros elementos da natureza. Essas ideias, embora tenham sido empregadas por Whitney em diversas analogias, eram claramente negadas por ele.

De fato, na contramão das ideias comparatistas, Whitney adota a noção de *instituição social* no desenvolvimento de sua teoria, apoiado no pensamento sociológico de Herbert Spencer (1920-1903) e de William Summer (1840-1910), e ainda na teoria de Émile Durkheim (1858-1917). O linguista teria sido ainda fortemente influenciado pelos conhecimentos que possuía sobre a Geologia e a Arqueologia, os quais exerceram forte interferência sobre o pensamento do século XIX (Silva; Milani, 2013).

Em seu percurso acadêmico, influenciado por um livro que recebera de seu irmão, Josiah, em 1849, Whitney ingressou na Universidade de Yale, nos Estados Unidos, a fim de aprofundar seus conhecimentos sobre o sânscrito. No início da década de 1850, ele seguiu para Berlim, onde daria continuidade aos seus estudos sob a influência de grandes estudiosos, a exemplo de Franz Bopp (1791-1867). Na Alemanha, o autor conheceu mais a fundo as recentes descobertas ligadas aos estudos comparatistas das línguas europeias. Para ele, no entanto, nada do que havia sido produzido no sânscrito ou pelos comparatistas tinha gerado contribuições para tornar científicos os estudos no campo da linguística (Silva, 2012).

Apesar de a linguística ter sido reconhecida como ciência autônoma apenas a partir de 1916, com a publicação do *Curso de Linguística Geral*, cujas ideias são atribuídas a Ferdinand de Saussure (1857-1913), mudanças significativas foram trazidas para o cenário dos estudos linguísticos pelos neogramáticos, ainda no século XIX, para quem Whitney foi uma fonte de inspiração (Silva; Milani, 2013). As “concepções destes representaram uma mudança na forma de pensar que tiraria de foco os estudos hipotéticos do [indo-europeu] e colocaria no centro do debate a defesa das línguas vivas como o único elemento que poderia constituir o objeto legítimo da investigação linguística” (Silva, 2012, p. 45). Nesse sentido, podemos entender que as contribuições de Whitney sobre como se deveriam fundamentar os estudos da linguagem foram de grande importância para o desenvolvimento da escola neogramática.

Mediante o exposto, neste artigo, nos propusemos a apresentar uma breve discussão das principais concepções teóricas presentes no livro *A vida da linguagem*, de William Dwight Whitney (2010)¹, com foco nas considerações do autor a respeito da língua como um *fato* ou uma *instituição social*. Essa obra pode ser destacada como a melhor fonte para compreendermos o pensamento linguístico geral de Whitney (cf. Ferreira, 2023). Nela, o autor se propõe a delinear “os princípios da ciência linguística e apresentar seus resultados da maneira mais completa possível” (Whitney, 2010, p. 21).

Cabe mencionarmos que, além do referido autor, outros linguistas do final do século XIX e início do século XX também conceituaram a língua como fato social, entre os quais estão Saussure, Antoine Meillet (1866-1936), e William Labov (1927-

¹ Originalmente publicada em língua inglesa, em 1875, sob o título *The life and growth of language*.

2024).² Todavia, a escolha por evidenciar o trabalho de Whitney se deu em função de seu papel fundante na inserção da dimensão social nos estudos da linguagem (cf. Severo; Görski, 2019), bem como de sua importância e de suas contribuições para os estudos linguísticos de maneira geral.

Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, uma vez que nos propusemos a descrever e interpretar os fatos sociais da linguagem conforme apresentados na obra de Whitney. Para isso, nos apoiamos, também, nos escritos de Silva (2012) e Silva e Milani (2013), no intuito de ampliarmos a discussão.

Além desta introdução, o texto se organiza em outras três seções. Na segunda seção, apresentamos os conceitos de *linguagem*, *língua*, *pensamento* e *signo* em Whitney (2010), os quais consideramos fundamentais para se compreender a ideia de língua como fato social na visão do linguista. Na terceira seção, passamos à descrição interpretativa do conceito de língua como *instituição social* na obra. Na quarta e última seção, seguem-se nossas considerações finais.

Alguns conceitos preliminares da teoria de Whitney: *linguagem*, *língua*, *pensamento* e *signo*

Para Whitney (2010), *linguagem* e *língua* possuem conceituações de naturezas distintas e, portanto, não devem ser descritas nos mesmos termos. Segundo ele, a *linguagem* pode ser definida, de maneira geral, como “a expressão do pensamento humano” (Whitney, 2010, p. 17), ou seja, tudo aquilo que

2 Silva e Milani (2013) salientam que tais linguistas compartilhavam o pensamento de que a língua não é adquirida da mesma forma por todos os falantes, visto que estes se inserem em contextos históricos distintos, o que gera modificações no modo como aprendem a língua. Esses autores também são unânimes em relação à ideia de que os falantes internalizam a língua por meio do aprendizado compartilhado com outros indivíduos.

torna um pensamento compreensível ou materializado, sendo esta considerada pelo autor como um “privilégio exclusivo do homem” (Whitney, 2010, p. 18). No entanto, o linguista destaca que, no campo científico, é necessário delimitarmos de modo mais rigoroso o sentido desse termo, a fim de evitar que todas as ações e produtos do homem venham a ser caracterizados como linguagem, justamente por serem também resultado da expressão do seu pensamento.

Desse modo, Whitney então descreve a linguagem humana como “um conjunto de signos articulados” (Whitney, 2010, p. 18), que se materializam por meio de uma capacidade do indivíduo de fazer uso desses signos linguísticos com a finalidade de se comunicar e de expressar o seu pensamento de modo consciente. Mais precisamente, o autor assegura que a linguagem, em sua obra, diz respeito ao “corpo dos signos perceptíveis pelo ouvido pelos quais exprimimos habitualmente o pensamento na sociedade humana e aos quais se ligam de uma maneira secundária os gestos e a escrita” (Whitney, 2010, p. 18). Em outras palavras, considera os sons articulados (a fala) como principal aspecto da linguagem humana, mas pontua como elementos complementares (isto é, que também contribuem no processo de transmissão do pensamento) os gestos, a pantomima, a pintura e a escrita.

Nesse âmbito, cabe destacarmos que *linguagem* e *pensamento* também são, para o linguista, unidades completamente distintas, que possuem funções específicas e existem independentemente um do outro. Apesar disso, Silva (2012, p. 57) esclarece que Whitney reconhecia “a existência de graus de pensamentos, esferas de raciocínios”, que não poderiam se desenvolver sem a ajuda direta da linguagem. Assim, na visão

de Whitney (2010), a linguagem contribui significativamente para a realização do pensamento, e o autor atribui a esta a qualidade de ser uma das mais importantes faculdades que o ser humano tem.

Quanto à *língua*, Whitney (2010) a estabelece como o conjunto dos diversos tipos de signos existentes e utilizados por um determinado povo, que possibilita a realização da linguagem de forma concreta e que somente é compreendida por aqueles que dela se servem. Desse modo, segundo postulados desta teoria, a língua representa “uma grande instituição concreta, um conjunto de usos que prevalece em lugar e tempo determinado”, e a intenção do autor ao estabelecer esse conceito é unicamente “mostrar e descrever esses usos” (Whitney, 2010, p. 152).

Diferentes povos têm (ou tendem a ter) diferentes línguas. Essas línguas, em alguns casos, apresentam semelhanças ou mantêm relações entre si, permitindo inclusive o estabelecimento de diálogos entre seus falantes. Em outros casos, as línguas se diferem completamente, fazendo com que a comunicação entre os indivíduos seja possível apenas mediante seu estudo. De fato, nas palavras de Whitney:

Contudo, essas línguas diferem apenas em alguma medida. Há aquelas que possuem muitas relações entre si, de modo que, com um pouco de esforço e atenção, seus falantes chegam a se entender; há outras que possuem tantas relações que as apreendemos à primeira vista; há ainda outras cujas relações não podemos descobrir senão pelo estudo e pela pesquisa (Whitney, 2010, p. 19).

Grosso modo, podemos trazer como exemplo do primeiro caso a relação entre a língua portuguesa e a língua espanhola. Os falantes dessas duas línguas, em geral, conseguem se

compreender de modo mais fácil devido às semelhanças que estas apresentam. Por outro lado, em determinadas situações, elementos linguísticos que parecem ser idênticos para ambos os falantes carregam sentidos completamente distintos – como no caso da palavra *apelido*, que no português costuma ser utilizada para fazer referência a uma designação particular a algo ou alguém utilizada no lugar de seu nome próprio; enquanto no espanhol refere-se ao sobrenome da pessoa. Essas diferenças, no entanto, podem ser mais facilmente superadas pelos falantes no processo comunicativo.

Já no segundo caso, se pensarmos na comparação entre as línguas japonesa e inglesa, por exemplo, dificilmente falantes de uma que não conheçam a outra conseguirão dialogar, pois os elementos do vocábulo, da gramática e da semântica dessas duas línguas são muito diferentes entre si. A esse fenômeno, Whitney (2010) se refere como *variedade linguística*.

Além das diversidades de línguas, Whitney também traz a noção de diferentes tipos de *dialeto*s, que favorecem a ocorrência de distinções entre as formas de falar dos sujeitos falantes de uma mesma língua. Ele explica, porém, que esse fenômeno não está ligado a questões geográficas ou à pluralidade de raças, mas sim está associado à maneira como os falantes têm acesso à linguagem.

A diversidade de línguas não concorda com as separações geográficas, nem mesmo com a aparente divisão de raças. Não é raro encontrar mais diferenças entre os povos que falam uma mesma língua ou línguas análogas, que entre aqueles se servem de línguas completamente distintas (Whitney, 2010, p. 19).

Segundo a teoria de Whitney, o signo, “toda palavra transmitida” (Whitney, 2010, p. 32), é considerado arbitrário e

convencional. Arbitrário, pelo fato de ser imotivado, isto é, porque não há uma justificativa ou uma regra que determine a utilização de uma palavra para aplicá-la a uma ideia; e convencional dado que o motivo pelo qual se escolhe uma palavra e não outra para representar uma ideia é que a sociedade assim o fez, ou seja, esta já era utilizada por seus indivíduos. Assim, neste modo de ver, o signo é formado pela relação estabelecida entre uma palavra e uma ideia.

Contudo, o linguista chama atenção para o fato de não haver nenhuma relação entre a palavra e a ideia que a ela pertence, ou seja, uma palavra não é capaz de refletir com precisão tudo aquilo que representa e, em função disso, poderia ser substituída por qualquer outro termo. Assim, a ideia precede o signo, e por isso mesmo Whitney (2010, p. 138) afirma: “É preciso dizer, antes, que todo ato de nomenclatura é precedido de concepção; a palavra surge tão logo sua necessidade é sentida. Ela pode se produzir antes mesmo da consciência desta necessidade”.

A palavra “árvore”, por exemplo, recebeu esse nome não porque tem conexão com a sua ideia (planta lenhosa, de porte variável, que tem uma raiz e um tronco fixado no solo, podendo dar frutos ou não), mas em razão de outras pessoas lhe terem atribuído este nome. Neste sentido, Whitney (2010, p. 32) destaca que

o jovem aprendiz compreende, ao menos em alguma medida, a ideia e, em seguida, a associa à palavra, que tem com a ideia somente um laço exterior podendo ser qualquer outra. Não há para a criança um laço interno e necessário entre a palavra e a ideia e ela não conhece as razões históricas que podem ter criado esse laço. Algumas vezes, ela perguntará a propósito de uma palavra: *por que?* do mesmo que ela se interroga sobre todas as outras coisas; mas para o jovem etimologista (e frequentemente para o velho) não importa a resposta

que receba, ou mesmo se receba uma resposta; a única e suficiente razão para empregar uma palavra é que outras pessoas a empregam. (Whitney, 2010, p. 32)

Conforme podemos observar, essa palavra representa o signo que é adquirido no exterior, no convívio em sociedade, e que é colocado em prática através do contato com outros indivíduos. O signo foi, então, empregado em um dado momento pelos sujeitos e passou a ser utilizado pela sociedade em geral. Com o passar do tempo, ele pode permanecer em uso ou sofrer mudanças; estas, por sua vez, contribuem para que se conheça a origem dos signos utilizados na atualidade (Whitney, 2010).

Silva (2012) enfatiza que, mesmo não sendo possível encontrarmos nos estudos de Whitney uma discussão minuciosa sobre *sistema* e *estrutura*, esses termos são utilizados pelo autor para tratar sobre a natureza da língua, e que o estudioso parece utilizar os dois termos de formas correlatas, sendo a noção de sistema aplicada como superior e anterior à noção de estrutura; neste sentido, a língua é considerada como um grande sistema, cuja estrutura se caracteriza como complexa e organizada.

Ressaltamos que a definição de signo é vista também décadas posteriores, nas definições adotadas por Saussure, que também considera os signos arbitrários e convencionais, e ainda apresenta a mesma ideia de Whitney sobre estes, em que se observa a associação entre a palavra e a ideia, conceitos denominados pelo autor de “significado” e “significante”, respectivamente. No entanto, como esse não é foco deste trabalho, não nos aprofundaremos nessas questões e daremos sequência às discussões sobre a obra de Whitney.

A língua como uma *instituição social*

Entre as diversas proposições de Whitney, entender como aprendemos a falar e como cada indivíduo consegue incorporar sua língua constituiu-se como uma das principais temáticas abordadas pelo autor. Como nos esclarece Silva (2012, p. 60), um de seus objetivos era “reconstruir a história da língua, compreendendo-a como um meio que o ser humano desenvolveu para compartilhar seus pensamentos com os demais membros da comunidade”, pois ele acreditava que, através da história das línguas, seria possível chegarmos à compreensão do desenvolvimento das instituições sociais, já que por meio delas é que “as tradições se perpetuam, que as memórias passam para as gerações seguintes [...] e amplia[m] os laços da comunidade”.

Whitney negava a ideia de que o indivíduo herda a sua língua dos seus antepassados assim como herda a cor dos olhos ou o tipo de cabelo, por exemplo, como se esta tivesse relação com a sua “raça”. Ele também era contrário à concepção de que a língua é gerada espontaneamente no ser humano, simultaneamente ao seu desenvolvimento físico e também intelectual (Whitney, 2010). Sobre a primeira dessas concepções, o autor esclarece:

A teoria de que a língua é característica da raça é suficientemente refutada pela existência de uma nação como a nação americana, em que os descendentes dos africanos e dos asiáticos, dos irlandeses, dos alemães e dos povos do sul da Europa falam a mesma língua que os descendentes dos ingleses, sem outras diferenças além daquelas resultantes da localidade e da educação, nenhum deles apresentando traços de outra “língua materna” ou “fala nativa. O mundo está repleto de exemplos parecidos. Toda criança nascida em um país estrangeiro fala a língua desse país, a menos que ela não

tenha contato com os seus falantes; ou então ela fala a língua do país e a dos seus pais, ambas com a mesma facilidade (Whitney, 2010, p. 23).

No que se refere à segunda concepção, que assegura que a língua faz parte da constituição física do indivíduo, que o capacita a produzir de modo inconsciente uma língua semelhante à de seus antepassados, o referido autor destaca que a “tese de que a semelhança geral de constituição intelectual entre os membros de uma sociedade os conduz a formular sistemas de signos semelhantes não poderia se apoiar nos fatos de observação” (Whitney, 2010, p. 24). Isso porque a diversidade e a distribuição das línguas não têm associação com as capacidades naturais, nem com os aspectos físicos dos indivíduos.

Para Whitney, a língua é adquirida por meio do contato social. Este processo de aquisição acontece, inicialmente, já durante a infância, desde os primeiros contatos da criança com os seus pais ou com os demais indivíduos de seu convívio. Isso nos revela que, para o referido autor, não seria por uma questão inata ou metafísica que os indivíduos aprendem a falar, mas sim pelo contato social. A língua, neste sentido, seria repassada por seus usuários às novas gerações. Em função disso, e corroborando esse pensamento, Silva (2012, p. 62) pontua que “a língua é uma das primeiras e mais importantes [aquisições] feita[s] pelo ser humano”.

Whitney elucida que o indivíduo, enquanto criança, primeiramente é levado a reconhecer pessoas próximas e objetos e a observar seus aspectos característicos. Nesse processo, a criança põe em prática seus órgãos vocais, por meio de instintos naturais, bem como pela repetição dos sons produzidos a sua volta:

Ela demora mais a se tornar mestre dos órgãos da fala; mais eis que chega o tempo em que a criança imita os sons tanto quanto os movimentos produzidos pelos que a cercam, podendo produzi-los de forma quase perfeita. Anteriormente, ela havia aprendido a associar os nomes aos objetos que ela via e isso porque o adulto apontava para eles e os nomeava simultaneamente. Aqui se vê, ao menos num certo grau, a superioridade das faculdades humanas (Whitney, 2010, p. 25).

No aprendizado da língua, embora a princípio não faça muito sentido para a criança associar os signos com os sons, por meio da repetição a que está exposta, ela começa a reconhecer as coisas e relacioná-las a seus nomes, antes mesmo de pronunciá-los. Assim, é a partir desse momento que a criança começa a aprender a falar. Whitney (2010, p. 28) explica que, “em todos os aspectos, a linguagem é a expressão do pensamento exercitado e amadurecido, e o jovem aprendiz a adquire tão logo suas capacidades naturais e as circunstâncias o permitem”.

Desse modo, o autor pontua que a criança é considerada capaz de falar quando adquire uma determinada quantidade de signos consideráveis para partilhar as suas necessidades mais básicas; assim, o que ela possui é o essencial da linguagem, ou seja, as palavras mais comuns usadas em seu dia a dia. Entretanto, à medida que cresce e que suas capacidades se desenvolvem, a criança vai introduzindo muitas outras palavras, em diferentes domínios do pensamento e de acordo com o seu ambiente de aprendizado (Whitney, 2010).

É ao longo da vida e através das outras experiências que vivencia, do somatório de estudos que acumula, os quais vão gerando novos conhecimentos, que o indivíduo vai se apropriando e se tornando possuidor de um vocabulário mais rebuscado. Isso revela que o aprendizado da língua acontece de

forma contínua e também gradual. Contudo, mesmo o falante que chega a esse nível jamais conseguirá ser possuidor de todas as palavras (Whitney, 2010).

Aquele que se dedicar aos trabalhos manuais não aprenderá muito mais que o vocabulário técnico de sua profissão; aquele que está sempre se aperfeiçoando e que, mesmo depois dos primeiros estudos, continua durante toda a vida a aumentar a soma de conhecimentos, este se apropriará constantemente de palavras novas e será possuidor de uma fraseologia superior. Ele chegará a possuir todo o vocabulário de pessoas cultas, a compreendê-lo, a utilizá-lo com inteligência. Entretanto, restará uma quantidade que ele não possuirá e formas de estilo que ele não alcançará (Whitney, 2010, p. 37-38).

Segundo Whitney (2010, p. 38), esse fato mostra que “todo crescimento do tesouro linguístico do indivíduo se dá mediante operações exteriores, isto é, lendo, ouvindo, estudando”. Sendo assim, de onde vem a capacidade do indivíduo de organizar seu pensamento e estabelecer a fala nos mais variados contextos comunicativos? Para o linguista, “a faculdade de definir um assunto, de discuti-lo, de estabelecer relações de comparação, só se dá por meio da linguagem” (Whitney, 2010, p. 34). Esta possibilita a estruturação do pensamento, e o autor vai chamá-la de *linguagem interior*.

A linguagem interior é descrita como “a forma mental do pensamento, isto é, o corpo das fórmulas adaptáveis ao pensamento” (Whitney, 2010, p. 34), que permite que o indivíduo adapte as suas ideias aos moldes de sua língua materna. Ou seja, já maduro, no momento de fazer uso da língua, o indivíduo consegue organizá-la e se moldar àquilo que lhe é próprio, escolhendo a maneira mais conveniente de se exprimir e que o torne compreensível. Assim, Whitney (2010, p. 42)

complementa: “Uma língua adquirida é algo imposto de fora ao sujeito e determina os processos e os resultados da atividade cerebral”.

Whitney defendia a ideia de que as línguas mudam: “Toda língua viva está em formação e mudanças constantes” (Whitney, 2010, p. 44). Essa compreensão do autor se dá pelo fato de a linguagem ser tratada como uma instituição inventada pelo ser humano; e, assim como todas as outras instituições sociais, a língua também está suscetível a mudanças. Primeiramente, essas mudanças estariam associadas à tradição, uma vez que é característico das instituições sociais serem repassadas por meio das tradições e, de igual modo, a linguagem. No entanto, nesse processo de transmissão, elas acabam sendo modificadas: “Por um lado, a tradição é, por natureza, imperfeita e inexata; ninguém jamais pode impedir que as coisas que se transmitem de pessoas para pessoas não sejam alteradas” (Whitney, 2010, p. 45).

Por outro lado, as línguas mudam em razão das próprias necessidades dos indivíduos. Whitney (2010) assegura que essa necessidade de mudança parte das alterações que ocorrem em função do desenvolvimento mental dos indivíduos, da expansão do conhecimento e das ciências, das transformações nas instituições, entre outros fatores.

A soma de pensamentos e de conhecimentos que todo indivíduo falante, mediante seus próprios esforços acrescenta à soma geral do pensamento e do conhecimento humanos se molda à soma interna da linguagem existente, ao mesmo tempo em modifica, em certa medida, sua forma exterior (Whitney, 2010, p. 46).

Esta citação corrobora com o entendimento de que as mudanças que ocorrem na língua não são de ordem individual, ou seja, pelo interesse de um indivíduo em particular, como se

este tivesse o poder de criar novas palavras de forma isolada. Ao contrário, essas modificações são o resultado da soma de pensamentos e conhecimentos dos falantes de uma língua. Isso revela que, para haver alterações em uma dada língua, é preciso que haja primeiro a aprovação de seus membros (Whitney, 2010).

Silva (2012) pontua, sobre essa questão da variação linguística, que, para Whitney, as mudanças nas línguas ocorrem no sentido de um progresso constante, ou seja, na direção do aperfeiçoamento; no entanto, essas línguas não mudam da mesma forma, o processo de mudança de uma para a outra pode ser totalmente diferente.

O indivíduo, nesse processo da mudança linguística, é considerado como um ser ativo, que tem participação efetiva. Logo, toda mudança é proveniente de “um ato humano”, o qual é motivado e inconsciente, “ato que tendia a um objetivo sob a influência de um motivo, ainda que o homem que o realizou pudesse não ter consciência refletida desse ato” (Whitney, 2020, p. 143-144). Tal ação dos sujeitos se dá pela influência dos hábitos e circunstâncias.

As necessidades que motivam as alterações linguísticas partem justamente da falta de recursos linguísticos existentes para expressar uma ideia emergente. Desse modo, os homens são levados a providenciar um meio de suprir tal necessidade, e isso acontece de diversas formas, dentre as quais destacam-se a criação de uma nova palavra ou a abreviação de termos já existentes, entre outros. Conseqüentemente, esses acréscimos ocorrem sem que a pessoa tenha consciência de sua ação (Whitney, 2010).

Whitney ainda ressalta que essa ideia é negada pelos indivíduos, uma vez que estes sentem resistência a aceitar a

“ação da vontade humana no desenvolvimento da linguagem”, pois, para isso, seria preciso também assumir os problemas que as línguas apresentam. “Ninguém diz a si mesmo ou aos outros: ‘Nossa língua é defeituosa nisso ou naquilo; ao trabalho! Modifiquemo-la’ ou ‘Levando-se em conta tudo isso essa palavra se tornou inútil; temos que suprimi-la’” (Whitney, 2010, p. 144). Apesar disso, esta ação ocorre, como já destacado, de modo espontâneo, sem que os indivíduos se deem conta.

Ainda sobre isso, o autor esclarece que a variação linguística é gerada em sociedade, ou seja, não é o indivíduo que faz com que a língua mude, mas a sociedade. Entretanto, neste percurso, explica Whitney (2010, p. 150), é “o indivíduo que continua a tradição da linguagem, e somente ele a altera”. Na mesma direção, ele acrescenta:

A participação da sociedade na obra da linguagem se deve a este fato muito simples de que uma língua não é propriedade do indivíduo, mas da coletividade. Ela existe [...] não apenas em parte, mas antes de tudo, como um meio de comunicação entre os homens; seus outros usos são secundários. Para a massa humana, este é mesmo seu único fim, e apenas os homens advertidos têm consciência do papel que a linguagem desempenha em cada mente (Whitney, 2010, p. 146).

Com isso, para que a língua exista é, primeiramente, necessário que esta seja aceita por uma sociedade, por isso, a ação individual sobre a linguagem é limitada e condicional. Nesse sentido, se as modificações e adições realizadas pelos sujeitos não forem aprovadas pela comunidade e preservadas por esta, certamente morrerão (Whitney, 2010).

Reconhecer a sociedade como árbitro soberano, que decide se uma inovação será ou não aceita não é negar a ação individual em matéria de linguagem. É preciso

que alguém comece; se ele é seguido, o trabalho está feito; se ele não é seguido, o trabalho é abortado. A comunicação não pode agir senão pela iniciativa dos indivíduos (Whitney, 2010, p. 147-148).

O sinal de que a palavra foi aceita pela sociedade é o fato de que ela começa a passar de pessoa para pessoa e, em seguida, cai no uso geral; caso contrário, torna-se esquecida. Whitney considerou que algumas mudanças linguísticas são descuidadas, uma vez que são produzidas por sujeitos que não tiveram o zelo de estudá-las bem e, em função disso, não possuíam pleno conhecimento das palavras que empregaram; já outras são resultado da fala de homens “cultos”, que possuíam um conhecimento mais elevado e dele faziam uso quando sentiam a necessidade de nomear um novo elemento.

Assim como cada indivíduo é único e tem suas singularidades, as quais são determinadas por seu caráter, por seus conhecimentos, por sua educação, entre outros fatores, também as línguas apresentam suas particularidades. Estas, por sua vez, são definidas em razão dos diferentes dialetos perceptíveis tanto em localidades diferentes como em uma mesma comunidade. A fim de esclarecer melhor a distinção entre língua e dialeto, o autor pontua que “[...] os signos que cada homem emprega para se exprimir constitui sua língua ou uma língua, mas que não há língua, por mais culta que ela possa ser, que não seja um dialeto pertencente a uma certa classe e a uma certa localidade, grande ou pequena” (Whitney, 2010, p. 169).

Toda língua tem características dialéticas que as distinguem umas das outras. Essas diferenças podem ser marcadas pelos seguintes fatores: *classe social*, *graus de instrução*, *meio e faixa etária*. As classes formadas por diferentes profissões possuem um vocabulário técnico de conhecimento, em geral, restrito

àqueles que atuam em tais ramos. “O carpinteiro, o ferreiro, o mecânico, bem como o médico, o geólogo ou o metafísico pronunciam todos os dias palavras que salvo as pessoas de sua profissão, ninguém compreende, a menos que seja alguém muito bem informado” (Whitney, 2010, p. 151).

Em relação aos graus de instrução, Whitney (2010, p. 151) assegura que “as pessoas perfeitamente bem educadas têm um modo de se exprimir que é inimitável pelo leigo”, enquanto os sujeitos instruídos dispõem de um conjunto de palavras e de nomes que são aceitos e utilizados em todas as classes da sociedade, tornando-se comuns a todos. Por sua vez, “as pessoas incultas empregam uma série de palavras impróprias, construções gramaticais ruins, vícios de pronúncias, gírias, expressões chulas” (Whitney, 2010, p. 151); estas, para o autor, seriam uma tentativa de mudar a linguagem original, antiga e culta, uma tentativa de implementar novas formas, as quais estariam destinadas a, mais tarde, agregarem-se a língua, mas que são repudiadas pela classe culta, por serem classificadas como inovações ruins.

Tais questões também estão associadas a diferenças de faixa etária, que influenciam o modo com que os sujeitos falam, exatamente porque, enquanto jovens, a tendência é que desenvolvam uma linguagem mais limitada se comparada à de um sujeito mais experiente, que, em função de sua vivência, inclusive profissional, já teve a oportunidade de ampliar o seu vocabulário. Estas variações dialetais serão ainda mais expressivas quando, em uma comunidade, a distinção de classes for maior (Whitney, 2010).

Ainda sobre isso, Whitney (2010, p. 151) destaca: “Cada uma dessas diferenças é essencialmente dialetal, isto é, elas são

semelhantes quanto à natureza e distintas quanto ao grau daquelas que constituem os verdadeiros dialetos”. Todas elas constituem desvios do padrão original, identificado apenas por uma classe de indivíduos ou um território, ou, então, seriam memórias de um dado padrão que foi abandonado. O autor cita como exemplo do último caso, as formas de falar rejeitadas pelos ingleses e rotuladas como *americanismos*, “que não é senão o bom velho inglês e muitas particularidades de pronúncia conservadas na Irlanda, provenientes da mesma fonte” (Whitney, 2010, p. 152).

Whitney acentua a necessidade de se caminhar junto com a sociedade a que se pertence, quanto aos usos linguísticos, uma vez que aqueles que não se adaptam às mudanças estabelecidas são considerados iletrados, justamente por se desviarem daquilo que está sendo utilizado pela comunidade de falantes da língua. No entanto, apesar das variações, o autor reforça que a língua é uma só, dado que, muito embora possa haver dificuldades de compreensão em determinados assuntos, existem outros que são mais familiares e de interesse de todos os falantes, os quais sempre possibilitam que os debates aconteçam. Contudo, “a necessidade de mudar se opõe às mudanças e, ao mesmo tempo, a comunicação habitual generaliza rapidamente as mudanças adotadas, de modo que a unidade da língua se mantém na comunidade” (Whitney, 2010, p. 152-153).

Há, desse modo, sociedades que deram origem a suas próprias línguas, estando “circunscrita[s] nos limites da raça”, e outras, por sua vez, que nasceram sempre a partir de uma língua já existente; estas teriam sido “parcialmente ou inteiramente emprestadas das raças estrangeiras”, uma vez que, semelhantemente a outras coisas, como a religião e a ciência, a língua também pode ser trocada ou transferida (Whitney, 2010,

p. 255-256). E isso não acontece por meio do sangue, através do qual são adquiridos os aspectos físicos de uma raça, mas pelo contato social, que possibilita tanto o seu aprendizado como a sua propagação.

Diante de tudo isso, podemos entender que, no caminho da aprendizagem e disseminação da língua, indivíduos e sociedade cumprem papéis que são fundamentais, como já foi pontuado ao longo do texto. No entanto, como afirma Whitney (2010, p. 255), “Certamente essa sociedade por mais inferior que seja, saberá sempre mais que o indivíduo mais bem dotado poderia saber, sozinho, estudando durante todo o curso de sua vida”. Assim, a real materialização da língua somente ocorrerá em sociedade, logo, a sua importância está em possibilitar ao indivíduo a aquisição e o desenvolvimento contínuo, uma vez que é em sociedade que o indivíduo colocará em prática esta capacidade.

Por outro lado, é por meio do indivíduo que a língua ganha vida; e ele é o responsável por sua permanência. Logo, sem o indivíduo, não há sociedade; e sem esta, não há necessidade de linguagem. A língua é necessária aos sujeitos para que estes possam se tornar aceitos pela comunidade na qual estão inseridos, bem como para fornecer meios para a efetivação de suas funções como membros da sociedade. Assim, língua e sociedade andam juntas e são fundamentais para a realização uma da outra.

Considerações finais

No processo de análise da teoria de Whitney, observamos que no ponto central está a necessidade da comunicação. Isso fica claro quando o autor afirma que a “causa que produz essa mudança e que contém em germe toda a história da linguagem

é a vontade de se comunicar” (Whitney, 2010, p. 258). Tal necessidade impulsiona o indivíduo, desde criança, a desenvolver a capacidade de fala, que é adquirida por meio do aprendizado, mediante o desejo e o impulso de se fazer compreendido por aqueles que estão à sua volta e de se inserir, de forma efetiva, entre aqueles que fazem parte do seu convívio mais restrito, ainda que isso aconteça de forma inconsciente. Na fase adulta, o sujeito, que já domina a língua, tem condições de atuar em sociedade e de exercer influência naquilo que se estabelece nesta, inclusive no que se refere à língua. Isso marca a ideia de *ator social*, descrita por Whitney, o qual é considerado como um ser ativo e construtivo no processo de estabelecimento de uma língua.

Contudo, seja na fase infante ou na fase adulta, a comunicação é o princípio que move o indivíduo em direção ao desenvolvimento da linguagem: “Eis aí o que transforma o instinto em intenção”, assegura Whitney (2010, p. 258). A sociedade, por sua vez, impõe ao indivíduo as regras e os meios de utilização da linguagem, institui seus signos e os perpassa, por meio das tradições, às gerações futuras. Esta ainda delimita a atuação dos sujeitos, acatando ou não as mudanças formadas por estes. Assim, concordamos com o posicionamento de Whitney, uma vez que, por ser um produto da sociedade, a língua é considerada como um fato social, sendo-lhe anterior e exterior.

Embora Whitney nunca tenha se referido explicitamente à língua como um *fato social*, mas sim como uma *instituição social*, sua abordagem do conceito de língua apresenta características que convergem para essa definição e guardam semelhanças com seus aspectos constitutivos. Nesse ponto, estamos de acordo com Silva (2012), quando afirma que sua definição de língua,

por tudo o que representa, se encaixa, ainda que restritamente, na concepção dos fatos sociais apresentada por Émile Durkheim, teórico do campo da sociologia que primeiro trabalhou a noção de fatos sociais, os quais foram concebidos como exteriores ao indivíduo e dotados de forças coercitivas. Afirmamos que isso se dá de forma restrita porque Whitney compreendia o indivíduo como um ser ativo na sociedade, capaz de agir sobre ela e responsável pela disseminação e pelas transformações das línguas.

Por fim, destacamos que a obra de Whitney, de modo geral, trouxe grandes contribuições para o desenvolvimento dos estudos da linguagem, os quais repercutiram nas obras de outros autores importantes, tais como Ferdinand de Saussure e William Labov, que, a partir de seus estudos, tiveram condições de aprofundar o conceito de língua como fato social, muito embora, em alguns aspectos, esses autores tratassem o conceito com perspectivas díspares àquelas apresentadas pelo autor. Além disso, ressaltamos que a obra forneceu suporte para as bases dos estudos da linguística moderna, tal como a importante definição de signo. *A vida da linguagem* revela o seu caráter de originalidade e inovação, principalmente se levarmos em consideração o momento em que foi elaborada, típico de um autor de espírito moderno e ousado, como Whitney.

Referências

FERREIRA, E. G. de M. Aspectos sociais da linguagem nas ideias de William Dwight Whitney (1827-1894): notas historiográficas. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 17, e1733, p. 1-31, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/DLv17a2023-33>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/69213>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SEVERO, C. G.; GÖRSKI, E. M. Revisitando Whitney: das dimensões social e política no estudo da linguagem. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 41, n. 1, e43009, p. 1-12, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v41i1.43009>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/43009>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SILVA, D. M. da. *Whitney, Saussure, Meillet e Labov: implicações metodológicas e conceituais da noção de língua como um fato social para os estudos linguísticos*. 2012. 162 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2012.

SILVA, D. M. da; MILANI, S. E. Whitney, Saussure, Meillet e Labov: a língua como um fato social. In: *Simpósio Internacional de Letras e Línguas*, 3, 2013, Uberlândia: EDUFU. Anais Eletrônicos, p. 1-11, 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1905.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

WHITNEY, W. D. *A vida da linguagem*. Tradução de Márcio Alexandre Cruz. Petrópolis: Vozes, 2010.

Representações sobre a autoria feminina na imprensa jornalística do Rio Grande do Norte: o caso das Edições Clima

Anna Biatrys Moura*
Cellina Rodrigues Muniz**

Resumo

O artigo investiga as representações da autoria feminina norte-rio-grandense no domínio jornalístico, a partir da pesquisa originária, *As Edições Clima (1978-1997): uma abordagem discursiva*, que mapeou cerca de 195 publicações da editora *Clima* (cf. Muniz, 2023). Realizado um recorte de gênero no *corpus* da pesquisa, observaram-se 32 produções literárias de autoria feminina. Fundamentado na Análise do Discurso e nos estudos de gênero, o estudo utiliza as noções de campo literário (Maingueneau, 2001, 2015) e de representação midiática (Charaudeau, 2013; Lauretis, 2019; Coulumb-Gully, 2014). A metodologia envolveu análise documental das publicações literárias e das notas disponíveis na Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional. Os resultados demonstram que as representações discursivas são atravessadas por estereótipos de gênero, frequentemente mediadas por figuras masculinas e referências familiares, mas também apontam tensões com processos de legitimação no campo literário. Essas representações refletem práticas históricas e culturais que tanto limitam quanto ampliam as possibilidades de agência feminina. O trabalho contribui para a expansão dos estudos sobre literatura potiguar e para os modos como se constroem as representações da autoria feminina no discurso midiático.

Palavras-chave: autoria feminina; análise do discurso; literatura potiguar; edições clima.

* Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestranda em estudos da linguagem (PPGEL/UFRN). Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0303-2245>

** Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Educação. Professora associada do departamento de Letras (DLET/UFRN) e do programa de pós-graduação em estudos da linguagem (PPGEL/UFRN). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7180-1994>.

Representations of female authorship in the journalistic press of Rio Grande do Norte: the case of Edições Clima

ABSTRACT

This work investigates the representations of female authorship from Rio Grande do Norte within the journalistic domain, based on the original research *As Edições Clima (1978-1997): uma abordagem discursiva*, which mapped approximately 195 publications from Editora *Clima* (Muniz, 2023). By applying a gender-focused approach to the research corpus, 32 literary works authored by women were identified. Grounded in Discourse Analysis and gender studies, the study draws on concepts such as literary field (Maingueneau, 2001, 2015) and media representation (Charaudeau, 2013; Lauretis, 2019; Coulumb-Gully, 2014). The methodology involved documentary analysis of literary publications and journalistic notes available in the Hemeroteca Digital of the Fundação Biblioteca Nacional. The results reveal that discursive representations are shaped by gender stereotypes, often mediated by male figures and familial references, while also highlighting tensions with processes of legitimation within the literary field. These representations reflect historical and cultural practices that both constrain and expand the possibilities of female agency. The study contributes to advancing research on literature from Rio Grande do Norte and the ways female authors construct and negotiate spaces within media and literary discourses.

Keywords: female authorship; discourse analysis; potiguar literature; edições Clima.

Recebido: 10/04/2025 /Aceito em: 10/08/2025

Introdução

No jornal popular *O Diário de Natal*, da capital provinciana do Rio Grande do Norte, em 1981, salta aos olhos uma nota na coluna *Roda viva*, que relatava acontecimentos dos mais diversos setores sociais:

“Mais do que um livro, mais do que uma canção de amor, é toda a força de viver expressa”. Opinião do Secretário de Educação do Município, Geraldo Queiroz, sobre o livro *Cantigas de Amigo*, de Myriam Coeli, que vai ser lançado, às 18 horas, na Livraria Clima do CCAB (Câmara, 1981, p. 4).

A nota leva o leitor de volta ao século XX, quando a imprensa era o principal meio de informar a população da vida literária, isto é, os lançamentos livrescos, os nomes dos autores mais difundidos, bem como as críticas e resenhas que des/avalizaram certas publicações. Assim, observar os jornais daquele tempo permite investigar o recorte de uma vida urbana e a inserção de uma voz feminina no meio autoral, tal como o instante em que Myriam Coeli (1926-1982), ganhou o Prêmio de poesia Otoniel Menezes, em 1980, promovido pela Prefeitura de Natal. Foi esse o prêmio, inclusive, que lhe possibilitou publicar seu terceiro livro poético, *Cantigas de Amigo*, em parceria entre a Fundação José Augusto (FJA) e a Clima Artes Gráficas (*Prefeito entrega [...]*, 1981, p. 8). Esta última é um dos flagrantes que subsidia este artigo, originário do projeto de pesquisa intitulado *As Edições Clima (1978-1997): uma abordagem discursiva*.

A *Clima* foi uma livraria, gráfica e editora natalense, projetada pelo jornalista, livreiro e editor Carlos Lima (1947-1997), e foi ativa de 1978 até o ano do falecimento do presidente

da casa editorial¹. Sediada, a princípio, em Petrópolis, tinha como *slogan* “prestigiar o autor do Rio G. do Norte”, premissa levada a rigor por Carlos Lima, que publicou 195 títulos norte-rio-grandenses, o que aponta a importância do trabalho editorial de Carlos Lima no âmbito cultural local. Dessas publicações, 32 são de autoria feminina.²

Neste artigo, o objetivo geral é analisar as representações sobre a autoria feminina norte-rio-grandense a partir dos relatos sobre livros da *Clima* no discurso jornalístico natalense, tanto por meio de notícias sobre os lançamentos como por meio de resenhas dos livros lançados. Para tanto, o objetivo desdobra-se em: 1) evocar nomes e publicações literárias de autoria feminina na catalogação de livros da editora *Clima*; 2) fornecer um panorama cronológico das ocorrências das publicações e das autoras na imprensa local durante a primeira parte da década de 1980; e 3) descrever as representações discursivas das autoras no dispositivo jornalístico local.

Ao debruçar-se sobre a discursivização acerca da subjetividade e da autoria feminina no campo discursivo literário-editorial de Natal, dos anos 1980, trata-se de seguir o pressuposto defendido pela historiadora Maria Odila L. da Silva Dias, quando esta diz:

Outras interpretações de identidades femininas somente virão à luz, na medida em que experiências vividas em diferentes conjunturas do passado forem sendo gradativamente documentadas, a fim de que possa emergir não apenas a história da dominação masculina, mas, sobretudo, os papéis informais, as improvisações, a resistência das mulheres (Dias, 2019, p. 340).

1 Há um importante trabalho biográfico sobre Carlos Lima elaborado por Geraldo Queiróz (2022), amigo e um autor publicado pela *Clima* com o título *Geringonça do Nordeste* (1989). A partir de sua catalogação, constam publicações em 1998 do selo editorial, um ano após o falecimento do livreiro.

2 Muitos são os relatos de custeamento integral ou parcial de Carlos Lima frente às publicações, como se vê em nota: “*Flor do Mato*, de Renato Caldas, vai ganhar sua sexta edição. O assunto foi tratado diretamente por Carlos Lima que resolveu bancar tudo por conta e risco de sua Editora *Clima*” (Câmara, 1984, p. 4).

A presença feminina na atividade literária norte-rio-grandense não é novidade, haja vista a celebração de grandes nomes como Nísia Floresta, Auta de Souza e Zila Mamede, para citar alguns casos já célebres. No entanto, não se encerra a necessidade de investigar e trazer à tona, dentro da conjuntura que os suscitou, outros nomes e obras em prosa e verso. Falam-se de nomes, no recorte temporal do artigo, que são concomitantes à difusão dos estudos feministas no Brasil, durante o final dos anos 1970 e ao longo dos anos 1980 em diante, mas que também estão em paralelo a momentos de tensão (vede a emergência da ditadura militar) e que devem ser documentados.

Assim, este artigo estrutura-se da seguinte maneira: primeiramente, apresentam-se conceitos de algumas discussões teórico-metodológicas, a saber, a definição de campo literário, articulado com as noções de gênero e a relação entre mídia e representação de gênero; a apresentação do acervo da pesquisa, na Hemeroteca Digital, e da relação de autoras e títulos literários publicados pela *Clima*. Em seguida, são apresentadas as análises, ou seja, a descrição de tais publicações e suas representações construídas no dispositivo jornalístico. Por fim, são traçadas as conclusões.

Do campo literário e do(s) feminino(s): (dis)sonâncias

Optar pelo campo literário, em vez do grande guarda-sol da Literatura, pode auxiliar em um recorte orientador. O que implica um campo? Dominique Maingueneau (2015), no livro fundamental, *Discurso e Análise do Discurso*, define o campo discursivo também a partir de posicionamentos (estilísticos, ideológicos, temáticos), de modo que “os enunciados se

relacionam com a construção e a preservação de diversas identidades enunciativas que estão em relação de coocorrência e concorrência” (Maingueneau, 2015, p. 68). A exemplo do que interessa à proposta analítica, o campo literário está em concorrência com todos os outros campos da atividade humana, tal como o político, o jornalístico etc., de modo que é entendido como tal por ter seus próprios regimes de enunciação (O que é ou não é literário? Quem pode ou não produzir literatura?), suas regularidades e condições históricas e culturais de emergência de seus objetos.

Em um trabalho anterior, cujo objetivo foi justamente apresentar o contexto da obra literária, Maingueneau (2001), já reivindicava o campo literário no sentido de afastar a literatura de um suposto papel de representação do mundo (um fluxo reflexivo) ou ver nela um circuito fechado, oco, de uma realidade social, como as grades do texto pelo texto nos moldes estruturalistas. Assim, para observar a literatura como um campo, Maingueneau (2001) a define do ponto de vista de uma atividade – uma prática discursiva –, com seus atores (escritores, leitores etc.), demarcando sua presença no mundo e produzindo relações específicas diferenciadas em relação a outros campos discursivos. Essa atividade, por sua vez, está imbricada em um jogo de normas sociais, “espíritos de época”, de modo que a obra literária “ só pode dizer algo no mundo inscrevendo o funcionamento do lugar que a tornou possível, colocando em jogo, em sua enunciação, os problemas colocados pela inscrição social de sua própria enunciação.”(Maingueneau, 2001, p. 30).

Nas veredas da autoria feminina na literatura brasileira, por exemplo, é possível pensar o seu funcionamento a partir de uma dupla localidade no que tange a esse jogo enunciativo. A

primeira concerne ao momento histórico e à cena cultural da emergência de cada obra – por exemplo, o contexto escravocrata brasileiro e a escrita singular da autora do romance *Úrsula* (1859), Maria Firmina dos Reis –, que demarca seu próprio lugar em relação aos projetos literários masculinos no *Romantismo* (cf. Schmidt, 2019). A segunda está orientada para o sujeito escritora, pois a sua vida é “sempre um debate entre a integração e a marginalidade.” (Maingueneau, 2001, p. 39). Esta última diz respeito à aceitação do escritor e de sua obra no próprio círculo literário (enquanto instância legitimadora de sua produção), mas também em círculos (dentro dos campos discursivos), afins ou não, a exemplo dos veículos midiáticos por meio dos quais os resenhistas avaliam os textos lançados. Atualizando essa proposta de Maingueneau (2001), no caso da literatura de autoria feminina, a marginalidade também é dupla porque, além de escritora, figura já posta à margem, é-se mulher.

Embora não existam diplomas que autorizem alguém a escrever, tal como médicos e juristas necessitam deles para operar legalmente em seus ofícios (Maingueneau, 2001), é certo que o *lugar* de escritor, sendo este uma posição ocupada por um sujeito – portanto, uma função discursiva que merece um tópico à parte –, foi atribuído predominantemente às figuras masculinas. Por exemplo, o reconhecimento de Maria Firmina dos Reis em um *cânone* literário brasileiro do século XIX só recentemente foi “autorizado” (cf. Xavier, 1997) porque as condições de legitimação de hoje não são as mesmas que definiam um perfil biográfico de séculos atrás – aquelas que injetaram na memória discursiva (por meio de manuais didáticos, por exemplo) nomes burgueses e brancos.³

3 O perfil biográfico, demarcado com a barra, conforme Maingueneau (2001), diz respeito a essa correlação complexa e específica que amarra a vida de um escritor à sua produção literária.

Essa tensão entre legitimação e deslegitimação, ainda sob a perspectiva de Maingueneau (2001, p. 39), denota que

a literatura tem necessidade de institucionalização (prêmios, academias, antologias, lugares ao sol...) mas legitima-se sobretudo através de seus franco-atiradores, os que escapam a suas instituições. Em literatura, como em religião, existem sempre clérigos e profetas. A enunciação literária alimenta-se dessa instabilidade irreduzível.

Pode-se substituir clérigos e profetas por clérigos e *bruxas*. Apesar das forças patriarcais que condenavam a mulher ao espaço do lar, à conformidade com os modos de vida patriarcal, figuras femininas sempre foram escritoras e traçaram estratégias de resistência para se lançarem como autoras no mundo – a exemplo do uso de pseudônimos masculinos, como será visto posteriormente. Os estudos de gênero, amplamente desenvolvidos desde a segunda metade do século XX, têm sido responsáveis por lançar luz sobre essas presenças femininas e dar-lhes um tratamento que não as devolvam a uma condição de “ausência”.⁴

Para citar um desses estudos, no que tange à sistematização da autoria feminina dos textos literários em prosa, foi publicado um artigo, em 1997, da pesquisadora Elódia Xavier, que fez um percurso da narrativa brasileira alçando nomes em diferentes fases, como Maria Firmina dos Reis, Júlia Lopes de Almeida e Carolina Nabuco, as quais representariam a primeira trajetória da presença feminina na prosa – e as quais “reduplicam padrões

⁴ Na direção de Teresa de Lauretis ([1987]2019), o gênero é uma representação possível, em permanente construção, e em manutenção por diversas tecnologias/dispositivos, como a mídia, movimentos literários e artísticos, a escola, as ferramentas jurídicas etc.

éticos e estéticos, mesmo porque elas ainda não tinham se descoberto como donas do próprio destino.” (Xavier, [1997] 2019, p. 88). Depois, já na segunda metade do século XX, recupera Clarice Lispector como responsável por romper com o estado de coisas, influenciada por uma produção feminista efervescente da época, a exemplo de *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir (1949). Neste longo espaço até 1990, antes de evocar autorias do eixo centro-sul do país: Patrícia Bins, Lya Luft, Márcia Denser e Sônia Coutinho, a autora deixa em aberto um espaço de “tantas outras autoras desse período” (Xavier, [1997] 2019, p. 89), no sentido de que retratam, em algum nível, as relações de gênero.

Trazendo o debate um pouco mais para a literatura norte-rio-grandense e ainda pensando em gêneros literários, a poesia, por sua vez, parece ser um território mais descentralizado no que tange à configuração de um cânone feminino – embora nem todas toquem diretamente nas relações de gênero como propôs Xavier (2019), elas ocupam o *lugar* de escritoras e o fazem a partir das experiências que as atravessam.⁵ Para exemplificar, alguns nomes potiguares, tais como Nísia Floresta e Auta de Souza, no século XIX; Zila Mamede e Marize Castro, no século XX, têm sido amplamente estudadas não apenas em suas posições de autoras, inclusive, mas também em outras posições de inserção nos meios públicos ou semipúblicos.⁶

5 Nas palavras da pesquisadora Débora Cristina Esser (2014, p. 13), “por meio do discurso, as mulheres conseguem projetar a imagem que têm de si próprias e do meio onde vivem, revelando ideias e ideologias muito particulares, que se diferenciam da escrita masculina por apresentarem uma subjetividade inédita dentro da literatura brasileira. Dessa forma, pode-se dizer que o *novo* causa *estranhamento*, e o *estranhamento* é precursor da diferença.”

6 A professora Constância Lima Duarte contribuiu com vários trabalhos sobre as múltiplas facetas de Nísia Floresta e sua relevância para a Educação, a exemplo do livro em parceria com a UNESCO, *Nísia Floresta* (2010).

Considerações sobre o domínio midiático e a representação de gênero

Ao lançar um livro no mundo, ou em um dos momentos prévios, a mídia muitas vezes atua como o “martelo do jurista” ao autorizá-lo ou não perante uma comunidade leitora (populacional, muitas vezes). Mas, antes de tudo, como a representação funciona no discurso midiático?

Patrick Charaudeau (2013), em seu livro *O discurso das mídias*, diz que um acontecimento é selecionado em função de provocar discontinuidades na regularidade do mundo (as quais rompem com os cotidianos citadinos), tal como ocorre no campo literário. Esse acontecimento, por sua vez, é transformado e passado por um filtro languageiro-discursivo que condiciona tal acontecimento a uma cadeia de significações com seus respectivos propósitos e teores ideológicos. Assim, informações podem ser pedidas ou não, a exemplo do acesso à literatura, o qual pode corresponder a um pedido pressuposto dada a organização da vida social (Charaudeau, 2013).

Cada veículo midiático organiza sua produção languageira a partir das limitações de seu dispositivo e o que interessa para o trabalho é a imprensa, grande difusora das informações em um Natal, dos anos 1980. Ser entendida como um dispositivo, para Charaudeau (2013, p. 70), implica “uma condição que requer que o ato de comunicação se construa de uma maneira particular, segundo as circunstâncias materiais em que se desenvolve”.

Outro ponto fundamental diz respeito à relação entre a mídia e o gênero social. Nesse sentido, Teresa de Lauretis ([1987]2019) traz contribuições pertinentes no que concerne às construções

da representação de gênero difundidas pelos dispositivos midiáticos. A teórica italiana atualiza as tecnologias propostas por Foucault, uma vez que pretende mostrar como elas atuam de maneira diferente para homens e mulheres na sociedade. Assim, essas tecnologias são entendidas, grosso modo, como um conjunto de produção de saberes que orienta a entender o gênero e a sexualidade, o que perpassa, pois, controles institucionais, tais como a mídia.

Nesse mesmo sentido, em um trabalho derivado das noções propostas por Lauretis e Foucault, Marlène Coulomb-Gully (2014) desenvolve um texto sobre “Gênero, política e análise do discurso das mídias”. Nele, a autora diz que “ as mídias participam diretamente da imposição das normas que estruturam o Gênero, atuando, assim, senão como um reflexo. O discurso desses espelhos, que são as mídias, é, na realidade, tanto prescritivo quanto descritivo.” (Coulomb-Gully, 2014, p. 149).

Embora demarque seu próprio lugar e, portanto, a própria condição de legitimação de seus objetos, a mídia reporta-se a um grande imaginário discursivo (sua descrição), ou seja, os papéis de gênero ou, como diz Coulomb-Gully, os “espelhos” e “caixas” a que pertencem homens e mulheres – os sistemas de valores, portanto. A construção midiática no interior de processos de representação desencadeia-se pelo seu efeito de verdade, este último emergente “da subjetividade do sujeito em sua relação com o mundo, criando uma adesão ao que pode ser julgado verdadeiro pelo fato de que é compartilhável com outras pessoas, e se inscreve nas normas de reconhecimento do mundo.” (Charaudeau, 2013, p. 49).

Portanto, olhar para as marcas de representação do

feminino sob a posição específica de escritora, em um tempo e espaço definidos – visto que o gênero é um conceito em permanente construção – possibilita entender a emergência da autoria feminina nos rastros de uma Natal textualizada em notas jornalísticas.

As representações jornalísticas sobre as autoras das edições *Clima*

A metodologia implicada neste trabalho, bem como a sua natureza, dividiu-se em algumas etapas: pesquisa básica, pela exploração das notas jornalísticas; aplicada-interpretativista, pela relação entre teoria e material coletado.

Em um primeiro momento, foram elencadas as publicações de autoria feminina organizadas no *corpus* já montado da pesquisa e presentes na parte anexa da biografia de Carlos Lima, escrita por Geraldo Queiróz (2022). Das 195 publicações até então catalogadas, o que aponta a importância do trabalho editorial de Carlos Lima no âmbito cultural norte-rio-grandense, 32 dessas publicações são de autoria feminina, sendo 26 os títulos literários abordados nas notas jornalísticas que compõem esta análise. Levantados esses títulos e o nome das autoras, partiu-se para a exploração da Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional (FBN). As notas foram filtradas por cada título e autora, no caso da grafia imprecisa de algumas dessas publicações. Ainda, elas foram catalogadas em um acervo digital próprio do projeto de pesquisa, no software *Notion*.

Como uma forma de apresentar as autoras de literatura publicadas pela *Clima*, segue-se um quadro com uma minibiografia dessas mulheres:

Tabela 1 – Minibiografias das autoras com lançamentos literários publicados pela *Clima*⁷

Autora	Informações biográficas	Fonte
Myriam Coeli (1926-1982)	Professora da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, bem como da Faculdade de Filosofia, em 1966, na Faculdade de Jornalismo Eloy de Souza, em 1969, e na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, de 1965 a 1974. Foi jornalista na imprensa local e autora de contos e poemas. Algumas de suas publicações poéticas são <i>Imagem virtual</i> (1961), em parceria com o marido Celso da Silveira, e <i>Vivência sobre vivência</i> (1981, Editora Universitária). Aos 55 anos, publicou pela <i>Clima</i> , em parceria com a Fundação José Augusto, o livro poético <i>Cantigas de Amigo</i> (1981).	(Silva, 2005)
Maria Lúcia Lima de Macedo	Publicou pela <i>Clima</i> o livro poético <i>Imagens do tempo</i> (1984)	(Queiróz, 2022)
Dione Maria Barros Caldas (1964-)	Artista plástica e membro da Associação de Jornalistas e Escritoras Brasileiras (AJEB), desde 2010. Em 1982, aos 18 anos de idade, publicou seu primeiro livro poético pela <i>Clima</i> , <i>Canto Vivo</i> (1982). Anteriormente, havia publicado o livro poético <i>Caderno de poesia</i> (1977).	(Neves, 2020)

⁷ Sobre algumas autoras publicadas não foi possível encontrar mais informações além de suas publicações pela Edições Clima.

<p>Sônia Maria Fernandes Ferreira (1944-)</p>	<p>Professora, advogada, ensaísta e poeta. Ocupa a 24ª cadeira da Academia Norte-Rio-Grandense de Letras. Pela <i>Clima</i>, em 1983 e aos 39 anos, publicou o livro de poesias <i>Sonância</i>. Ainda sob a mesma chancela, publicou o livro ensaístico <i>De como Câmara Cascudo se tornou um autor consagrado</i> (1986).</p>	<p>(Queiróz, 2022; Cavalcante, 2016)</p>
<p>Maria Cléia da Trindade</p>	<p>Poeta e artista plástica. Em 1984, publicou pela <i>Clima</i> o livro poético <i>Início da Manhã</i>. Pela editora, ilustrou o próprio título e foi ilustradora de <i>As estações do tempo: crônicas</i>, de autoria de João Alfredo Pessoa de Lima Netto. Constam-se outras publicações poéticas suas, a saber: <i>Penumbra</i>, <i>Espelho da noite</i> e <i>Recortes</i>.</p>	<p>(Queiróz, 2022; Patriota, 2016)</p>
<p>Maria Lúcia de Oliveira Brandão</p>	<p>Jornalista. Em 1984, publicou pela <i>Clima</i> o livro de contos <i>Chocolate Amargo</i>. No ano seguinte, 1985, lançou na mesma editora o <i>Circo de papel</i>.</p>	<p>(Ribeiro, 2019)</p>
<p>Marize Castro (1962-)</p>	<p>Poeta, jornalista e editora de chancela própria, <i>Una</i>. Estreou, aos 22 anos, em livro pela <i>Clima</i> em parceria com a Fundação José Augusto, com a publicação <i>Marrons, Crepons, Marfins</i> (1984). Algumas de suas publicações são <i>Rito</i> (1993, CCHLA/UFRN), <i>poço. festim. mosaico</i> (1996), <i>Esperado ouro</i> (2005, EDUFRN), <i>Habitar teu nome</i> (2011, Una), <i>A mesma fome</i> (2016, Una) e <i>Jorro</i> (2020, Una).</p>	<p>(Castro, 2024)</p>

<p>Stella Leonardos (1923-2019)</p>	<p>Natural do Rio de Janeiro. Jornalista, tradutora e teatróloga. Ao visitar Natal, em 1984, publicou o livro poético <i>Pouso em Natal</i>, pela <i>Clima</i> em parceria com a Fundação José Augusto. Outras publicações são <i>Poesia em 3 tempos</i>, vencedor do Prêmio Olavo Bilac de Poesia (1957) e <i>Passos na Areia</i> (1941).</p>	<p>(Revista brasileira, 2014)</p>
<p>Cristiana Maria Ferreira Costa</p>	<p>Em 1985, publicou pela <i>Clima</i> o romance <i>Uma jogada fatal</i>.</p>	<p>(Queiróz, 2022)</p>
<p>Elma Luzia Mousinho (1955-)</p>	<p>Romancista e professora graduada em Ciências Biológicas. Editora da primeira revista do Rio Grande do Norte: <i>A Revista do Norte</i>. Publicou, em 1985, pela <i>Clima</i>, seu romance de estreia: <i>Algemas de Sol e Chuva</i>. No ano seguinte, sob a mesma chancela, publicou seu segundo romance <i>Cercas da Opressão</i> (1986). Também tem publicações infantojuvenis, que são <i>Correio para o céu</i> (1987, <i>Clima</i>) e <i>A revolta do relógio</i> (1988).</p>	<p>(Matos Júnior, Flores e Silva, 2015; Entrevista, 2015)</p>

<p>Diva Cunha (1947-)</p>	<p>Poeta, crítica literária e professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Em 1986, aos 39 anos, publicou pela <i>Clima</i> o título poético <i>Canto de Página</i>. Outras publicações poéticas de sua autoria são <i>A palavra estampada</i> (1993, Editora Universitária do CCHLA/UFRN), <i>Coração de Lata</i> (1996, Amarela), <i>Armadilha de Vidro</i> (2004, Uma), <i>Resina</i> (2009, Una).</p>	<p>(Cunha, 2017)</p>
<p>Edna Duarte (1939-)</p>	<p>Contista, cronista e advogada. Sua primeira publicação foi uma coletânea de contos, intitulada <i>Sete degraus do absurdo</i> (FJA), que recebeu menção honrosa do Prêmio Câmara Cascudo, de 1974. Em 1986, aos 47 anos, publicou pela <i>Clima</i> o livro de contos <i>Liquidação Final</i>. Outros títulos da autora são <i>Calungagens de Papel</i> (1984) e <i>Signos da Solidão</i> (1990, Fundação Vingt-un Rosado).</p>	<p>(Onofre Jr., 2024)</p>
<p>Maria Campos</p>	<p>Em 1987, publicou pela <i>Clima</i> o título poético <i>Minadouro</i>. Também é autora de outras produções poéticas <i>Amorainda</i> (1992, FJA), <i>Ranger de gonzos</i> (1989, Nossa Editora) e <i>Outono azul e outras poesias</i> (2003, Scortecci).</p>	<p>(Biblioteca., 2024)</p>
<p>Maria das Dores Varela Barca Bacurau</p>	<p>Em 1987, publicou pela <i>Clima</i> a coletânea de crônicas <i>Vozes da alma</i>.</p>	<p>(Queiróz, 2022)</p>
<p>Maria do Socorro Batista Martins</p>	<p>Em 1987, publicou pela <i>Clima</i> o título poético <i>Palco da vida</i>.</p>	<p>(Queiróz, 2022)</p>

Gizelda Braz	Poetisa. Em 1988, publicou pela <i>Clima</i> o livro poético <i>Riscos de lápis</i> . Um ano depois, lançou sob a mesma chancela: <i>A flor do dia</i> , que rendeu a autora a Menção honrosa do Prêmio de poesia Othoniel Menezes/1988.	(Biblioteca..., 2024)
Lucinha Morena (1964-)	Lucinha Madana Mohana. Artista musical e poeta. Em 1988, aos 24 anos, publicou o título poético <i>Enigma feiticeiro</i> , pela <i>Clima</i> . Tem um disco lançado em 1991, intitulado <i>Feiticeira de Jaya</i> e sob o selo RDS.	(Crocodiscos, 2024; Queiróz, 2022)
Myrian Gurgel Maia	Professora da Universidade Federal da Paraíba, já falecida. Desenvolveu pesquisas sobre o conto popular e publicações literárias e não literárias voltadas ao humor. Em 1989, lançou pela <i>Clima</i> <i>De boca em boca</i> , de ficção. Algumas outras publicações são <i>Pó pá pó no pé</i> (1995), <i>Boca no trombone</i> (1992, ESAM), <i>Com licença da palavra</i> (1999, SerGraf), <i>Vamos aos cornos</i> (2005, Editora Universitária da Paraíba), <i>Fogo no rabo</i> (2007, Natal Gráfica).	(Biblioteca..., 2024)
Nísia P. Torres Galvão	Em 1992, lançou pela <i>Clima</i> o título poético <i>Cofre de Cristal</i> .	(Queiróz, 2022)
Águeda Ferreira	Em 1994, publicou pela <i>Clima</i> o título poético <i>Raízes de mim</i> .	(Queiróz, 2022)

<p>Mailde Pinto Galvão (1925-2013)</p>	<p>Foi diretora de Documentação e Cultura da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, no governo de Djalma Maranhão, antes do golpe ditatorial de 1964. Atuou na implantação de bibliotecas populares. Anos mais tarde, em 1994, publica pela <i>Clima</i>, com reedições em outras editoras, o livro de memórias <i>1964: aconteceu em Abril</i>.</p>	<p>(Santos, 2022)</p>
<p>Graziela Costa Fonseca (1935-)</p>	<p>Licenciada em Letras, artista plástica e membro da Associação de Jornalistas e Escritoras Brasileiras (AJEB). Em 1998, publicou pela <i>Clima</i> o livro ficcional <i>Histórias que Dadá contava</i>. Também é autora dos livros <i>Coisas de mim</i> e <i>Breves contos e Poemas soltos</i> (sem data relacionada) .</p>	<p>(Graziela Costa Fonseca..., 2013)</p>
<p>Hermenegilda Isabel de Moura (1935-2015)</p>	<p>Jornalista e poeta. Foi integrante da Academia de Trovas do Rio Grande do Norte (ATRN). Em 1998, publicou pela <i>Clima</i> o título poético <i>Gilda</i>.</p>	<p>(Falando de trova, 2024)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Em um segundo momento, foram analisadas 14 notas jornalísticas, das quais destacam-se os jornalistas Cassiano Arruda Câmara e Paulo Macedo, haja vista que tais figuras assinavam diariamente suas próprias colunas no *Diário de Natal*, respectivamente, “Roda viva” e “Paulo Macedo” e nelas tratavam de variados assuntos da vida social norte-rio-grandense. Assim sendo, esses sujeitos operam na criação e manutenção de efeitos de verdade, que, no corpo do trabalho, trata-se da adesão

do público quanto às representações das autoras na imprensa (Charaudeau, 2013).

Um panorama geral: alçando nomes e publicações

Durante os anos de atividade da *Clima*, de 1978 a 1997, considerando o universo de 195 livros até então catalogados, registrou-se 32 publicações de autoria feminina, sendo 26 títulos literários: coletâneas de poemas, contos e romances. Para uma observação geral, segue o quadro abaixo em ordem cronológica de lançamento. Vale salientar, no entanto, que uma publicação não consta gênero literário, mas foi catalogada enquanto tal porque algumas notas jornalísticas relacionadas a tomam como “ficcional” ou, ainda, literário.

Tabela 2 – Catalogação de livros literários de autoria feminina da *Clima*⁸

Autora	Livro	Gênero literário	Ano
Myriam Coeli	Cantigas de amigo	Poema	1981
Maria Lúcia Lima de Macedo	Imagens do tempo (*)	Poema	1981
Dione Maria Barros Caldas	Canto vivo	Poema	1982
Sônia Maria Fernandes Ferreira	Sonância	Poema	1983
Maria Cléia da Trindade	Início da manhã	Poema	1984
Maria Lúcia de Oliveira Brandão	Chocolate amargo	Conto	1984

⁸ Os títulos com asterisco (*) não apresentaram ocorrências na Hemeroteca Digital e, portanto, não foram analisados nas subseções posteriores.

Marize Castro	Marrons, Crepons, Marfins	Poema	1984
Stella Leonardos	Pouso em Natal	Poema	1984
Cristiana Maria Ferreira Costa	Uma jogada fatal	Romance	1985
Elma Luzia Mousinho	Algemas de Sol e Chuva	Romance	1985
Maria Lúcia de Oliveira Brandão	Circo de papel	--	1985
Diva Cunha	Canto de página	Poema	1986
Edna Duarte	Liquidação final	Conto	1986
Maria Campos	Minadouro (*)	Poema	1987
Maria das Dores Varela Barca Bacurau	Vozes da alma	Crônica	1987
Maria do Socorro Batista Martins	Palco da vida (*)	Poema	1987
Elma Luzia Mousinho	Cercas da opressão (*)	Romance	1988
Gizelda Braz	Riscos de Lápis (*)	Poema	1988
Lucinha Morena	Enigma feiticeiro	Poema	1988
Gizelda Braz	A flor do dia	Poema	1989
Myrian Gurgel Maia	De boca em boca (*)	Ficção	1989
Nísia P. Torres Galvão	Cofre de cristal (*)	Poema	1992
Águeda Ferreira	Raízes de mim (*)	Poema	1994
Mailde Pinto Galvão	1964. Aconteceu em abril (*)	Romance	1994

Graziela Costa Fonseca	Estórias que Dadá contava (*)	Ficção*	1998
Hermenegilda Isabel de Moura	Gilda (*)	Poema	1998

Fonte: elaboração própria.

Dos anos 1981 a 1984: a onda poética

Em janeiro de 1981, foi noticiado pelo *Diário de Natal*, conforme comentado anteriormente, que Myriam Coeli ganhara o prêmio de poesia Otoniel Menezes com o título *Cantigas de Amigo*. Foi essa solenidade que a oportunizou, um mês depois, publicar o livro pela *Clima*, em parceria com a Fundação José Augusto. É assim que a primeira publicação de autoria feminina entra no catálogo da editora: pelo aval de uma premiação literária. Trazendo novamente o pensamento de Maingueneau (2001), a literatura tem a necessidade de institucionalizar-se para garantir seu “lugar ao sol”; e a autoria feminina, também para ser legitimada enquanto tal, perpassou por essa institucionalização.

Esse processo evidencia entraves, como certos fantasmas que as mulheres escritoras enfrentaram para se instituírem no campo literário. Na nota jornalística apresentada, sem assinatura, e intitulada “Prefeito entrega os prêmios literários a Myriam e Roberto”, consta-se que “a inscrição de Myriam no Otoniel Menezes foi feita por Celso da Silveira [seu marido] sem que ela soubesse” (Prefeito entrega [...], 1981, p. 8), e assinada, inclusive com o pseudônimo de Celene. Esses dois enunciados indicam, pois, dois processos comuns envoltos à autoria feminina: o aval do marido (também poeta) e o uso do pseudônimo.

Em pequena nota publicada no dia do lançamento do livro, 13 de fevereiro de 1981, na já mencionada coluna Roda Viva, do *Diário de Natal*, marca-se a fala do então Secretário de Educação de Natal, Geraldo Queiroz: “mais que um livro, mais do que uma canção de amor, é toda a força de viver expressa” (Câmara, 1981, p. 4).⁹ Assim, vê-se que o processo de legitimação também é decorrente de outras vozes masculinas, em posição de prestígio.

Em outra longa nota publicada no mesmo dia e no mesmo periódico, por ocasião do lançamento do título na Livraria Clima, observa-se uma longa nota (sem assinatura) com a imagem da autora e uma legenda que diz: “valores humanos com técnica ingênua” (Myriam Coeli lança [...], 1981, p. 5).

A nota anuncia o lançamento do livro inserindo palavras da autora sobre o seu processo de escritura: a experimentação e o sentimentalismo (a chamada técnica “ingênua”); a inspiração medieval; a sua função *materna* e de *dona de casa* envoltas no fazer poético. Mais ao final do texto, salienta-se, na marcação aspeada da voz de Myriam Coeli que “embora goste de escrever, não tenho muita animação para livros” (Myriam Coeli lança [...], 1981, p. 5). A partir desse conjunto de características sobressaltadas no evento de lançamento literário, a mídia local constrói uma representação da autoria feminina muito imbricada no imaginário coletivo de mulher daquele tempo: sua relação com a família, com a casa, da pouca instrução, de uma escrita atravessada por essa dupla função mãe-escritora e na condição de um passatempo doméstico.

Já no ano seguinte, 1982, estreia pela *Clima* a poeta natalense Dione Maria Barros Caldas, com seu livro *Canto Vivo*. Como modo de introduzi-la, em uma edição do *Diário da*

⁹ Geraldo Queiroz também teve um livro publicado pela Edições Clima em parceria com a Fundação José Augusto, *Geringonça do Nordeste* (1989). Também escreveu a biografia de Carlos Lima, lançada em 2022, pela *Offset*.

Manhã, de Pernambuco (23 de janeiro de 1984), estampa-se na primeira página seu poema *Pássaros voando*, seguido de uma minibiografia, a qual diz: “Dione Caldas escreveu este poema aos 12 anos, juntamente com outros que integram o livro” (Caldas, 1984, p. 14).

A sua tenra idade é um fator evidenciado também na imprensa local, bem como sua ligação filial ao pai Dorian Gray Caldas, naquele tempo ilustrador, capista e autor publicado pela *Clima* (*Estórias fantásticas*, 1980). O vínculo familiar é uma das poucas características da autora presentes em uma nota do *Diário de Natal* (Macedo, 1982, p. 2), na ocasião do lançamento do livro na Livraria Clima, em 9 de setembro de 1982. Sendo assim, a representação midiática sobre a autoria feminina recai, desta vez, na função de *filha*.

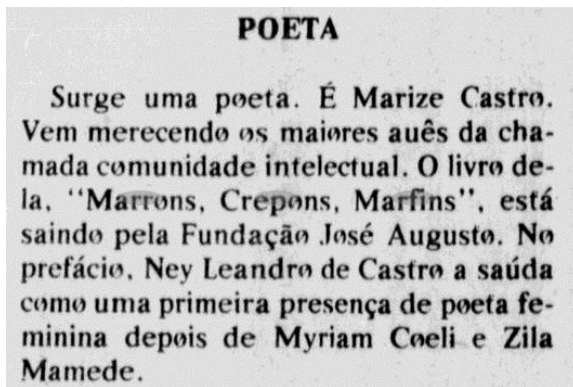
Já no ano seguinte, em 24 de maio de 1983, publica-se na Feira dos Municípios, na cidade potiguar interiorana de Eduardo Gomes, o livro poético *Sonância*, da autora Sônia Fernandes Ferreira, sendo o primeiro lançamento literário de autoria feminina da *Clima* observado fora de Natal. Em notas jornalísticas sucintas, no *Diário de Natal*, nas colunas Paulo Macedo e Roda Viva, ambas apresentam a autora como “professora universitária”, seguida da sua relação filial com o marido, então Deputado Federal João Faustino (Macedo, 1983, p. 2; Câmara, 1983, p. 4), o que evidencia semelhante processo de supressão identitária para se vincular a um outro ente (masculino).

Por outro lado, no suplemento do referido jornal, *O Poti*, destaca-se uma resenha, publicada por José Jácome Barreto, intitulada *A simplicidade dos eleitos* (Barreto, 1984, p. 23). É a primeira materialidade, das notas encontradas até então que se

dedica a destrinchar uma das publicações de autoria feminina, no caso, *Sonância*, considerando o trabalho poético: seus ritmos, ressonâncias, sonoridades, bem como “pequenos pecados”, ditos comuns a autores estreados.

Na mesma onda poética, o livro de estreia de Marize Castro, em parceria com a Fundação José Augusto e vencedor do prêmio de poesia desta organização em 1983, *Marrons, crepons, marfins*, foi o que mais gerou ocorrências na Hemeroteca. Na primeira nota coletada da imprensa local, na coluna Roda Viva, no *Diário de Natal*, datada de 31 de julho de 1984, lê-se:

Figura 1 – Poeta



Fonte: (Câmara, 1984b, p. 4).

Sabe-se que, atualmente, Marize Castro ocupa um lugar prestigiado na literatura potiguar, que decorre de uma longa jornada de reconhecimentos (e percalços). A exemplo do lugar ao sol da literatura, seu primeiro lançamento em livro foi, inclusive, de modo semelhante a Myriam Coeli, pelo aval do prêmio de poesia da Fundação José Augusto, de 1983 (cf. Macedo, 1984), ganhando também o Prêmio Othoniel Menezes, anos mais tarde, o de 1998. Outro exemplo dessa institucionalização,

que opera na manutenção da legitimidade de sua poética é a sua apropriação pelos estudos literários, a exemplo do artigo *Insurgências femininas na poesia de Língua Portuguesa a partir dos anos 1970* (Flores; Cavalcante, 2023) e mesmo em antologias fundamentais que delinham a literatura feminina no Rio Grande do Norte (cf. Duarte; Macedo, 1994).

A chegada de Marize Castro ao campo literário, conforme a nota apresentada na Figura 1, foi demarcada com a afirmação de que o surgimento da poeta causou “um certo auê” na comunidade intelectual. Essa percepção sugere um caráter disruptivo, uma força descontínua no que vinha se produzindo de literatura até então, criando um efeito de “saliência” e de “pregnância”, nas palavras de Charaudeau (2013, p. 99-100).

De fato, o fazer poético da autora é revestido de uma força feminina que o atravessa, em consonância com a expansão do movimento feminista no Brasil, bem como de uma percepção de si e de outras em uma

recatada comunidade literária desta cidade dos Santos Reis, [em que] surge voluptuosa, sensualista e ardentemente feminina, uma jovem estreante do verso que traz na sua bagagem de noviça da ‘era poética’ todos os ingredientes à sua definitiva afirmação dessa comunidade: talento, coragem e muita autenticidade (Barreto, 1985, p. 5).

É a partir da ruptura com a “recatada comunidade literária desta cidade dos Santos Reis”, portanto, que Marize Castro é recebida por alguns resenhistas, assim como é filiada (pela primeira vez entre as publicações mencionadas) às outras poetisas conterrâneas, como vê-se na Figura 1, mas também à Ana Cristina César (Marize lança [...], 1984, p. 5), que é referida na própria matéria poética de Castro. Ainda, como já foi inferido,

a representação da autora como causadora de um rompante na “comunidade intelectual” é comum às notas, algumas das quais tentam classificar sua poética, como esta publicada no *Diário de Pernambuco* (Prado, 1985, p. 46): “Diante do pornô-poema genitário, Marize também finge desconhecê-lo, resplandecendo de corpo inteiro e indisciplinando a hierarquia de qualquer falocrático império dos sentidos”.

Diante desse panorama inicial em 1984, vê-se como a empreitada da *Clima* fertiliza um terreno poético para a autoria feminina, estreando algumas autoras e coroando outras devido aos prêmios poéticos recebidos por elas durante essa fase inicial. No entanto, conforme comentado por Woolf, certos estigmas perseguem o fazer literário dessas mulheres, seja em relação ao vínculo com o nome de figuras masculinas, maridos, pais, avôs, seja em relação à rejeição da escrita como uma atividade de menor prestígio, produzida no espaço doméstico, como se viu na nota vinculada à Myriam Coeli (1981).

Algumas conclusões

No percurso apresentado neste artigo, visando compreender as representações sobre a presença feminina no campo literário potiguar, visualizaram-se diferentes construções: algumas atuaram no reforço dos estereótipos de gênero (a escrita como um passatempo doméstico, o aval do marido, a ligação familiar) e outras, principalmente as resenhas, que adentraram o próprio conteúdo temático das produções literárias. Ainda, percebeu-se a correlação filial como um modo de supressão das identidades femininas (a relação com o marido, o pai, o avô etc.) ou a presença de um ente terceiro, normalmente masculino, para

avaliar a literatura produzida.

Nesse sentido, a análise das notas jornalísticas possibilita compreender o papel da mídia em sua relação com a imagem dessas autoras. Uma vez que esse dispositivo possui efeitos de verdade, isto é, dado que cria uma adesão do público e se insere nas normas de reconhecimento do mundo (Charaudeau, 2013), a mídia e seus sujeitos operam na construção das representações de tais autoras, de tal modo que as legitima a partir dessa imagem e difundem-nas no imaginário discursivo.

As notas jornalísticas são documentos importantes para compreender como foi o recebimento dessas autoras, as datas de lançamento de seus livros e os pontos da cidade frequentados em tais eventos de sociabilidade literária, bem como recuperar sua própria materialidade textual, no caso da transcrição de poemas, contos e romances, e as dinâmicas de tessitura. É o que possibilita, também, apreender os outros envolvidos na produção literária: editores, prefaciadores, apresentadores, ilustradores etc., conforme visualizado em algumas das notas aferidas.

Referências

BARRETO, José Jácome. A simplicidade dos eleitos: impressões de um livro de poesias. *O Poti*, Natal, n. 5, 29 jan. 1984, p. 23. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/031151_04/7077. Acesso em: 02 dez. 2024.

BARRETO, José Jácome. Marrons de Marize Castro Crepons Marfins. *O Poti*, Natal, n. 2, 13 jan. 1985, p. 21. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/031151_04/8633. Acesso em: 02 dez. 2024.

CALDAS, Dione Maria Barros Caldas. Pássaros voando. *Diário da Manhã*, Recife, n. 122, 23 jan. 1984. Espaço cultural, p. 14. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/093262_07/13088. Acesso em: 02 dez. 2024.

CÂMARA, Cassiano Arruda. Cantigas. *Diário de Natal*, Natal, n. 11200, 13 fev. 1981. Roda viva, p. 4. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/028711_03/3915. Acesso em: 22 nov. 2024.

CÂMARA, Cassiano Arruda. Sonância. *Diário de Natal*, Natal, n. 95, 24 maio 1983. Roda viva, p. 4. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/028711_03/11265. Acesso em: 02 dez. 2024

CÂMARA, Cassiano Arruda. Edição. *Diário de Natal*, Natal, n. 120. 26 jun. 1984a. Roda viva, p. 4. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/028711_03/14793. Acesso em: 15 jul. 2024.

CÂMARA, Cassiano Arruda. Poeta. *Diário de Natal*, Natal, n. 145. 31 jul. 1984b. Roda viva, p. 4. Acesso em: 02 dez. 2024

CAVALCANTE, Manoel. *Cultura Pau-Ferrense*. 2016. Disponível em: <https://culturapauferrense.blogspot.com/2016/02/>. Acesso em: 29 nov. 2024

CASTRO, Marize. *Biografia*. 2024. Instagram: @marizecastro2812. Disponível em: <https://www.instagram.com/marizecastro2812/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Tradução de Ângela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

COULUMB-GULLY, Marlène. *Gênero, política e análise do discurso das mídias* In: PIOVENAZI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice. (org.) *Presenças de Foucault na Análise do Discurso*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 147-162.

CROCODISCOS. 2024. Disponível em: <https://crocodiscos.com/produto/lucinha-madanamohana-feiticeira-de-jaya-1991/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

CUNHA, Diva. *Armadilha de vidro*. Revista Cronos, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 181–182, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/12956>. Acesso em: 29 nov. 2024.

CASTRO, Marize. *Biografia*. 2024. Instagram: @marizecastro2812. Disponível em: <https://www.instagram.com/marizecastro2812/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

CROCODISCOS. 2024. Disponível em: <https://crocodiscos.com/roduto/lucinha-madanamohana-feiticeira-de-jaya-1991/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

CUNHA, Diva. *Armadilha de vidro*. Revista Cronos, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 181–182, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/12956>. Acesso em: 29 nov. 2024.

DIAS, Maria Odila L. da Silva. Novas subjetividades na pesquisa histórica feminista: uma hermenêutica das diferenças. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 339-350.

DUARTE, Constância. O feminino fragmentado. In: *Ipotesi*, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 31-37, jul./dez. 2009.

DUARTE, Constância Lima (org). *Mulher e literatura no RN*. Natal: UFRN/CCHLA, 1994.

ENTREVISTA com a escritora Elma Luzia Mousinho. 2015. Disponível em: <https://literaturanorn.blogspot.com/2015/03/elma-luzia-mousinho-autora-dos-romances.html>. Acesso em: 29 nov. 2024.

ESSER, Débora Cristina. Literatura de autoria feminina: mulheres em cena, na história e na memória. *Línguas & Letras*, [S. l.], v. 15, n. 30, 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10658>. Acesso em: 23 nov. 2024.

FALANDO de Trova. 2024. Disponível em: <https://falandodetrova.com.br/gildamoura>. Acesso em: 29 nov. 2024.

FERNANDES, Rizolete. *Canções de Abril*. Natal: Una, 2010.

FLORES, Conceição.; FERREIRA CAVALCANTE, Ilane. Insurgências femininas na poesia de Língua Portuguesa a partir dos anos 1970. *Revista Cronos*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 43–59, 2023. DOI: 10.21680/1982-5560.2022v23n1ID34435. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/34435>. Acesso em: 2 dez. 2024.

GRAZIELA Costa Fonseca [Artista Plástica e Poeta Brasileira]. *Sociedade dos poetas amigos*. 2013. Disponível em: <https://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com/2013/05/graziela-costa-fonseca-artistaplastica.html>. Acesso em: 29 nov. 2024.

LAURETIS, Teresa de. *Tecnologias de gênero*. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária: enunciação, escritor, sociedade*. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Párabola Editorial, 2015.

MARIZE lança marrons, crepons e marfins hoje. *Diário de Natal*, Natal, n. 238, 12 dez. 1984. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/028711_03/16294. Acesso em: 02 dez. 2024

MATOS JÚNIOR, Gustavo de; FLORES, Conceição; SILVA, Tatiane Pereira da. *Algemas de sole chuva: metáforas da opressão*. Quipus: Revista Científica das Escolas de Comunicação e Artes e Educação, Natal, v. 1, n. 4, p. 59-65, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268081927.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2024.

MUNIZ, Cellina Rodrigues. As edições clima (1978-1997) e suas condições de enunciação: considerações sobre funções discursivas e amizade. *Mneme - Revista de Humanidades*, [S.l.], v. 24, n. 47, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/34749>. Acesso em: 10 nov. 2025.

MYRIAM Coeli lança hoje seu “Cantigas de Amigo”. *Diário de Natal*, Natal, n. 11200, 13 fev. 1981. Cidades, p. 5. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/028711_03/3916. Acesso em: 02 dez. 2024.

NEVES, Alfredo. A arte expressionista de Dione Caldas. *Potiguar Notícias*. Parnamirim, p. 0-0. 21 abr. 2020. Disponível em: <https://www.potiguarnoticias.com.br/colunas/post/3280/a-arte-expressionista-de-dione-caldas>. Acesso em: 29 nov. 2024.

ONOFRE JÚNIOR, Manoel. *Escritores mossoroenses: parte 1*. Papo Cultura. [S.l.], 3 maio 2024. Disponível em: <https://papocultura.com.br/escritores-mossoroenses-parte-1-ednaduarte/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

PATRIOTA, Nelson. *Primeira leitura da poesia reunida* de Cléia da Trindade. Revista da Academia Norte-Rio-Grandense de Letras, Natal, v. 49, p. 38-40, out. 2016. Disponível em: <https://anrl.org.br/wp-content/uploads/2021/11/anl-49.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2024.

PRADO, Marcus. Poemas de Marize. *Diário de Pernambuco*,

Recife, n. 26, 26 jan. 1985. Livros e autores, p. 46. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/029033_16/85327. Acesso em: 02 dez. 2024.

PREFEITO entrega os prêmios literários a Myriam e Roberto Lima. *Diário de Natal*, Natal, n. 11171, 1 jan. 1981, p. 8. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/028711_03/3520. Acesso em: 22 nov. 2024.

QUEIROZ, Geraldo. *Um editor camarada*. Natal: Offset, 2022.

REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. Rio de Janeiro: Presença, 1988.

RIBEIRO, Ramon. *Veraneios de saudar o sol e dourar a vida*. Tribuna do Norte. Natal, 27 jan. 2019. Disponível em: <https://tribunadonorte.com.br/tn-familia/veraneios-de-saudaro-sol-e-dourar-a-vida/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

REVISTA BRASILEIRA. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, jan.-mar., n. 78, 2014. Trimestral. Disponível em: <https://www.academia.org.br/sites/default/files/publicacoes/arquivos/revista-brasileira-78.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2024.

SANTOS, Danyelle Costa dos. *A importância da literatura potiguar e o papel do bibliotecário como mediador literário*. 2022. 79 f. TCC (Graduação) - Curso de Biblioteconomia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/46394/1/ImportanciaLiteraturaPotiguar_Santos_2022.pdf. Acesso em: 29 nov. 2024.

SILVA, Amélia Cristina Reis e. *Prática docente* de Myriam Coeli na década de 1960. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14165/1/AmeliaCRS.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2024.

SCHMIDT, Rita Terezinha. *Na literatura, mulheres que*

reescrevem a nação. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org). Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 63-77.

WOOLF, Virginia. *Profissão para mulheres e outros artigos feministas*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2016

XAVIER, Elódia. *Narrativa de autoria feminina na literatura brasileira: as marcas da trajetória. Revista Leitura, [S. l.], v. 2, n. 18, p. 87-95, 2019[1996]*. DOI: 10.28998/2317-9945.199618.87-95. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/6825>. Acesso em: 9 maio. 2024.

Análise sistêmico-funcional da ocorrência de processos mentais em orações de mensagens de texto de relacionamento amoroso publicadas pela trend “POV-Homens” no Instagram

Luiz Henrique Rodrigues e Silva*

RESUMO

Este artigo analisou os processos mentais de verbos em orações de mensagens de texto de relacionamento amoroso da *trend* “POV-Homens”, página digital que publica *prints* de conversas de casais no *Instagram*. Nosso problema de pesquisa residiu em compreender o uso de determinados verbos na construção de significados das orações que constituem as mensagens escritas pelos sujeitos masculinos e os pensamentos por eles manifestados. Os objetivos foram: i) investigar o funcionamento dos usos lexicais em mensagens de relacionamento no meio virtual; ii) compreender de que modo as relações semânticas entre participantes acontecem a partir dos processos mentais instanciados nessas mensagens de texto; e iii) analisar como os processos mentais manifestados nos verbos selecionados influenciam nas outras escolhas vocabulares dos seus participantes e nos significados do sintagma oracional como um todo. Teoricamente, lançamos mão de conceitos-chave da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), tais como as noções de categorização por Halliday e Matthiessen (2004); metafunção ideacional e processos mentais por Souza (2006); e Sistema de Transitividade, texto e contexto por Mendes e Souza (2019).

* Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Professor de Língua Portuguesa da Escola Normal Rural de Limoeiro do Norte (CE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9604-001X>.

Metodologicamente, selecionamos cinco *prints* de mensagens publicadas na *trend* ora mencionada e dez formas verbais presentes nessas mensagens, analisando os participantes dos respectivos processos mentais. Constatamos que as escolhas léxico-vocabulares de sujeitos do sexo masculino, evidenciadas principalmente pelo participante Fenômeno, refletem comportamentos não condizentes com um relacionamento amoroso/afetivo considerado natural, em situações que, embora inicialmente pareçam engraçadas, incomodam muitas pessoas, especialmente àquelas do sexo feminino, inclusive nos ambientes virtuais de comunicação.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional; mensagens de texto, processos mentais; escolhas léxico-vocabulares; significados.

Systemic-functional analysis of the occurrence of mental processes in sentences from romantic relationship text messages published by the trend “POV-Homens” on Instagram

ABSTRACT

This article analyzed the mental processes of verbs in sentences of romantic relationship text messages from the trend “POV-Homens”, a digital page that publishes screenshots of couples’ conversations on Instagram. Our research problem was to understand the use of certain verbs in the construction of meanings of the sentences that constitute the messages written by male subjects and the thoughts expressed by them. The objectives were: i) to investigate the functioning of lexical uses in relationship messages in the virtual environment; ii) to understand how the semantic relationship between participants occurs based on the mental processes instantiated in these text messages; and iii) to analyze how the mental processes manifested in the selected verbs influence the other vocabulary choices of their participants and the meanings of the sentence phrase as a whole. Theoretically, we used key concepts from Systemic Functional Linguistics (SFL), such as the notions of categorization by Halliday and Matthiessen (2004); ideational metafunction and mental processes by Souza (2006); and Transitivity System, text and context by Mendes and Souza (2019). Methodologically, we selected five prints of messages published in the aforementioned trend and ten verbal forms present in these messages, analyzing the participants of the respective mental processes. We found that the lexical-vocabulary choices of male subjects, evidenced mainly by the participant Phenomenon, reflect behaviors that are not consistent with a loving/affective relationship considered

natural, in situations that, although they initially seem funny, bother many people, especially those of the female sex, including in virtual communication environments.

Keywords: Systemic-Functional Linguistics; text messages, mental processes; lexical-vocabulary choices; meanings.

Recebido em: 13/04/2025 Aceito em: 07/09/25

1 Introdução

A linguagem humana, com o passar dos anos, tem adotado diferentes estratégias e recursos linguísticos, enunciativos e discursivos com o intuito de persuadir, convencer ou mesmo apresentar opiniões ou pontos de vista sobre um assunto em debate. Há certo tempo, verifica-se que a utilização de determinadas escolhas lexicais, em detrimento de outras, atende a objetivos linguísticos específicos e que, muitas vezes, o contexto (os contextos) em que se dá a comunicação é que determina tais escolhas.

A multiplicidade de situações nas quais somos socialmente condicionados a usar a língua exige, muitas vezes, além daquilo que corriqueiramente denominamos de alfabetização formal ou mesmo o letramento verbal¹ nessa mesma língua. As nossas leituras de mundo vão além desses dois fenômenos e isso fica comprovado pela necessidade humana de se comunicar, que vai além da codificação ou decodificação de letras, fonemas, palavras ou frases. Há de se ter em mente que os sujeitos sociais – leitores e escritores – modificar-se-ão constantemente conforme as situações de comunicação (de leitura e de escrita) assim o exigirem. A respeito disso, Brait (2012) assinala que

O dia a dia abriga pessoas que nunca frequentaram a escola e que são capazes de tomar ônibus, distinguir cédulas e moedas, reconhecer o preço dos alimentos nas feiras e supermercados, conferir troco, responder adequadamente a um sem-número de situações para as quais, em princípio, seria necessário o letramento verbal. Há uma coisa muito importante ligada à leitura:

¹ Soares (2004, p. 6), de modo objetivo, esclarece a diferença fundamental entre os termos “alfabetização” e “letramento”. Segundo a autora, essa diferença “está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de letramento (*illetterisme, literacy*) e o conceito de alfabetização (*alphabétisation, reading instruction, beginning literacy*).

o mesmo indivíduo transforma-se em leitor diferente, dependendo do tipo de leitura que está fazendo. Um gramático, por exemplo, não lê texto apenas para descrever e interpretar fenômenos linguísticos. Ele pode empenhar todo um fim de semana para curtir seu gênero preferido. Nada impede, entretanto, que o olhar profissional surpreenda excelentes exemplos para sua pesquisa. Os textos oferecem, sempre, esse acolhimento de diferentes olhares. Basta que o leitor proficiente se coloque ou desloque conforme os lugares ocupados pelo texto (Brait, 2012, p. 91, 92).

Nota-se, assim, que, a depender do lugar em que o sujeito-leitor se encontre ou mesmo o texto objeto de sua prática leitora, os níveis de leitura e os modos como ela acontecem são diferentes, podendo, em certas ocasiões, serem congruentes à necessidade comunicativa de cada um. O tipo de leitura também é um fator importante, pois uma leitura acadêmica (que geralmente acontece para cumprir um protocolo da instituição de ensino) difere-se de uma leitura mais livre (que tem como característica fornecer entretenimento e distração para aquele leitor).

A partir dessas situações que envolvem leitura e outros recursos de compreensão e interpretação textuais em muitos desses usos da linguagem, e considerando a produção de sentido que essa mesma leitura opera em contextos específicos, reputamos alguns dos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) no que se refere a aspectos contextuais e de uso da língua. Nesse sentido, propomos um trabalho que se baseia no Sistema de Transitividade e na metafunção ideacional, realizando uma análise dos processos mentais existentes em segmentos verbais de mensagens de texto presentes em conversas de relacionamento amoroso publicadas pela *trend*/página “POV: Homens”, da rede social *Instagram*².

² A escolha por um *corpus* disponibilizado nessa rede social deu-se em razão do alto número de acessos a ela, sendo uma das

2 A Linguística Sistêmico-Funcional

Dentre as mais diferentes correntes teóricas de estudo da linguagem, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é uma das que se destacam quando propõe um trabalho de análise que parte dos usos e dos contextos de uso da língua. Seu principal expoente, o linguista britânico Michael Halliday (1925-2018), é o responsável por apresentar uma compreensão de linguagem não restrita a convenções puramente gramaticais tradicionalistas, mas cuja ampliação dos significados presentes nas mais diferentes semioses são fruto de uma percepção contextual de uso da língua mais abrangente.

Um exemplo dessa abrangência defendida pela LSF seria a compreensão de Halliday; Matthiessen (2004) no que se refere à construção de significados e de atribuições a esses mesmos significados pela adoção de categorias, cuja atribuição reside em dar nomes diferentes às coisas, e que esses nomes, muitas vezes, constituem elementos (sejam ações, pensamentos ou situações) que são semelhantes uns aos outros.

Nessa perspectiva, a adoção de tais categorias seria um fenômeno natural de uso da linguagem e são nela mesma construídas. Ainda que possam, como afirmam, serem diferentes quando variam de uma língua para outra, a ideia de categorizar as coisas (pessoas, objetos, lugares, ações, situações etc.) é algo que acontece para nos lembrar de que a linguagem é dinâmica e sofre essas variações lexicais conforme os significados que vão se manifestando a partir do seu uso e dos contextos desse uso diário.

mais utilizadas no país. Nesse sentido, ao discutirem sobre o panorama de acesso à internet e o uso do ciberespaço e das redes sociais, Lima *et al* (2016, p. 91) afirmam que as tecnologias digitais atuam na promoção de uma revolução digital da vida social, levando as pessoas a um “abandono de velhas formas sociais” e fomentando-as a uma “mudança das percepções e das noções sobre identidade pessoal e sociedade”.

Mendes; Souza (2019, p. 605), partindo de um enfoque baseado na teoria hallidayana, afirmam que a abordagem teórica da LSF considera termos como “semiótica” e “social”, exigindo, assim, uma interpretação “dentro de espectros contextuais maiores, em que os sujeitos operam escolhas e significados”. Isso quer dizer que, dentro da LSF, os mecanismos de interpretação linguística e discursiva da própria linguagem perpassam noções que vão além, alcançando vieses de significado que tomam por base os usos linguísticos contextuais dos sujeitos, significando-os e ressignificando-os a todo instante.

Além do mais, pode-se assim dizer que a teoria sistêmico-funcional possui, como também aduzem Mendes; Souza (2019, p. 605), um entendimento que tem por base não necessariamente um uso normativo e prescritivo da gramática tradicional, com um regramento e formas fixas de uso da língua. Nesse sentido, a LSF é entendida como sistêmica, pois adota uma compreensão da língua como “redes de sistemas linguísticos” em que são construídos significados que se manifestam em contextos sociais diversos.

É importante destacar também que, para os autores, é a operacionalização de usos linguísticos do nosso cotidiano pelos sujeitos sociais em situações comuns do dia a dia que ajuda a construir uma estrutura gramatical da própria língua, o que confere, assim, uma abordagem funcional dessa gramática e dessa língua, diferentemente do que a tradição e os estudos de base formal vinham apresentando até então. Por esse aspecto, há um entendimento no qual

Admitir a teoria por esse viés implica, simultaneamente, sustentá-la na sua natureza funcional, posto que os significados, os valores, as formas de manifestação da vida é que mobilizam as escolhas operadas na estrutura

da gramática da língua, e não o contrário, como a tradição clássica e/ou os estudos de base formal tentam imprimir. (Mendes; Souza, 2019, p. 605).

As manifestações linguísticas que os usuários lançam mão em conversas espontâneas do dia a dia com familiares, amigos e colegas de trabalho nas mais diferentes situações sociais, por exemplo, têm a capacidade de reunir elementos que determinarão outros usos e outros significados a esses usos. Esse é um dos elementos que confirmam a natureza funcional da língua, colocando-a como um organismo vivo e determinado não por padrões e formas fixas, mas sim por contextos diferentes nos quais ela se manifesta, através de sujeitos igualmente diferentes.

É nesse âmbito de contextos variados e diferenciados que Sousa (2019, p. 42) complementa uma visão da LSF que assume uma ideia de linguagem que, simultaneamente, “realiza e compõe uma semiótica social”, abrangendo um conjunto de significações sociais. Para a autora, exige um modelo de integração que trabalha com o contexto e a linguagem e que são refletidos em dois estratos: o extralinguístico e o linguístico.

O estrato extralinguístico compreende os chamados contexto de cultura e contexto de situação, enquanto o estrato linguístico atua a partir dos níveis semântico-discursivo, léxico-gramatical e grafo-fonológico. É nesse momento que a autora faz uma afirmação igualmente pertinente para o trabalho em discussão: a de que a conversação casual – que será analisada nesse trabalho a partir de mensagens de texto trocadas entre dois sujeitos – constitui-se como um “processo de criação de significados” e que, contextualmente, reflete uma integração de usos linguísticos e escolhas léxico-vocabulares que por eles

são realizadas, revelando, assim, “os potenciais de escolhas linguísticas que o falante pode empreender diariamente” (Souza, 2019, p. 42).

Além do mais, Souza (2006, p. 37) ressalta que o funcionalismo de Halliday com a LSF – e mais precisamente com a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) –, entende e olha a gramática focalizando no uso dela, uma vez que “seu foco de interesse é o uso da língua como forma de interação entre os falantes”, com uma orientação de cunho social e não necessariamente biológica. Segundo a autora, compreende-se a gramática funcional não “como um conjunto de regras”, mas sim como uma reunião de “recursos para descrever, interpretar e fazer significados”. (Souza, 2006, p. 38).

2.1 Texto, contexto de cultura e contexto de situação

Entendemos que o léxico disponível para os sujeitos é variado e diversificado e que os contextos influenciarão quais usos eles farão e em quais situações isso acontecerá. Considerando essa perspectiva, discutimos a noção de texto³ para a LSF que considera também as noções de contexto de cultura e de contexto de situação. Assim, a ocorrência de um texto acontece em dois contextos, um dentro do outro, conforme vemos na figura abaixo:

3 Conforme advoga Souza (2006, p. 67), a Linguística Sistêmico-Funcional, também em uma abordagem que privilegia a natureza funcional da linguagem, considera a noção de texto como uma “unidade composta de um conjunto de enunciados” e que se realiza nesses mesmos enunciados. Aqui, o texto não é visto necessariamente pela sua extensão, mas sim pelas unidades que o compõem, já que ele “é um conceito semântico” e mantém “uma estreita relação com o contexto social”.

Figura 1: Texto em contexto



Fonte: Souza (2006, p. 38) a partir de Butt *et all* (2000).

Souza (2006, p. 38) explica que, enquanto o contexto de cultura considera “a soma de todos os significados possíveis de fazer sentido em uma cultura particular”, o contexto de situação faz referência a um uso da linguagem em contextos mais específicos por falantes e ouvintes, contextos esses “conhecidos na linguística funcional como contexto de situação”.

É no contexto de situação que estão presentes as características extralinguísticas dos textos, sendo elas que determinam e garantem quais palavras e padrões gramaticais falantes e escritores lançarão mão, “consciente ou inconscientemente, para construir os diferentes gêneros, e os ouvintes e leitores usam para identificar e classificar esses gêneros⁴” (Souza, 2006, p. 38, 39). Percebe-se, assim, que o ambiente e as condições de comunicação entre os sujeitos

⁴ A LSF, ainda segundo Souza (2006, p. 68), entende que há uma relação entre as noções de gênero e de registro. Os gêneros estão em um nível “mais abstrato, mais geral” e são “entendidos como uma estrutura mais geral que dá um propósito a tipos particulares de interação”. Já os registros dizem respeito aos “modos sociais de dizer as coisas e variam de acordo com o uso”. Segundo a autora, o gênero (contexto de cultura) é mais geral e abstrato do que o registro (contexto de situação), uma vez que este se relaciona a situações imediatas de realização do texto, sendo também organizado pelas três metafunções: ideacional, interpessoal e textual.

usuários da língua determinarão quais usos específicos serão realizados por escritores e falantes dessa língua, ou seja, os contextos (de cultura e de situação) é que serão os responsáveis por isso.

2.2 O contexto de situação e as metafunções

A construção de textos e gêneros textuais e a diferença entre eles nas situações de comunicação e interação ocorrem a partir da adoção de três elementos dentro do chamado contexto de situação, e que a LSF conceitua dentro do discurso chamando-as de variáveis, a saber, *campo*, *relação* e *modo*, conforme podemos observar na figura abaixo:

Figura 2: Variáveis do contexto de situação



Fonte: Souza (2006, p. 39) a partir de Butt *et all* (2000).

Em resumo, Souza (2006, p. 39) explica que a variável *campo* faz referência “ao que é dito ou escrito sobre algo” em relação à natureza da prática social; a variável *relação* compreende “a

ligação entre os participantes da situação”; e a variável *modo* diz respeito ao “meio de transmissão e mensagem”, parâmetros estes que constituem o contexto de situação presente nos textos e gêneros textuais usados pelos falantes e escritores. Souza (2006, p. 39, 40) esclarece ainda que são esses parâmetros os responsáveis por influenciar as nossas escolhas linguísticas, pois são eles que irão refletir “as três funções que constituem os propósitos principais da linguagem, denominadas por Halliday (1985) de metafunções da linguagem, que são a *ideacional*, a *interpessoal* e a *textual*”. Essas metafunções são assim definidas pela autora:

A metafunção ideacional representa ou constrói os significados de nossa experiência do mundo exterior ou interior por meio do sistema de transitividade. A interpessoal expressa as interações e os papéis assumidos pelos usuários, revelando as atitudes desses usuários para com o interlocutor e para com o tema abordado por meio do sistema de modo e modalidade. A metafunção textual está ligada ao fluxo de informação e organiza a textualização por meio do sistema de tema (Souza, 2006, p. 40).

Essas metafunções reforçam o papel que a oração, tida como “unidade básica para a análise léxico-gramatical”, tem para a manutenção dos significados, uma vez que “todas as línguas são organizadas em torno de dois significados principais” (o ideacional e o interpessoal) e que se associam a um terceiro significado, o textual. Ela explica que a união dos três constituem “manifestações no sistema linguístico, dos dois propósitos mais gerais que fundamentam os usos da linguagem: entender o ambiente e influir sobre os outros” (Souza, 2006, p. 40).

Convém destacar ainda que, para Mendes e Souza (2019, p. 610), as três metafunções (ideacional – experiências do

sujeito e sua própria consciência; interpessoal – relações entre os interactantes, seus pontos de vista, sugestões, influências; e textual – manter ligações entre a linguagem e as características da situação de interação) organizam-se em conjunto para fornecer “todas as possibilidades de escolhas linguísticas para um sujeito em determinada situação de interação”.

Compreendendo, portanto, que a metafunção ideacional é aquela na qual o chamado Sistema de Transitividade da LSF se realiza, discutiremos, sucintamente, na seção seguinte, o papel dos processos dentro desse mesmo sistema e a sua relação com os participantes e as circunstâncias, com um enfoque nos processos mentais, objeto do presente trabalho.

2.3 A metafunção ideacional e o Sistema de Transitividade

Opondo-se à ideia já amplamente calcada pela gramática normativa e tradicional sobre a **transitividade**, que se apresenta a partir das noções de verbos transitivos e intransitivos⁵, a LSF amplia as discussões em torno desse termo, considerando orações e processos oracionais com transitividades distintas e mais amplas. Souza (2006, p. 45, 46) esclarece que, em uma perspectiva funcionalista, a transitividade apresenta-se como uma conjunção de traços que contribuem para uma continuidade da sentença, sendo distribuídos ao longo dela como um todo. Assim sendo, a transitividade não acontece “em igualdade de condições nas variadas sentenças da língua” a partir da existência de certos traços como número de participantes e dinamicidade

5 As noções da gramática tradicional sobre transitividade ou intransitividade de verbos são as mais comuns no ensino de língua portuguesa em sala de aula. Rocha Lima (2022, p. 416), por exemplo, adota, além de outras, a classificação tradicional que abrange os intransitivos (“dispensam quaisquer complementos”), os transitivos diretos (“exigem a presença de um objeto direto”) e os transitivos indiretos (“pedem a presença de um objeto indireto”).

nessas mesmas sentenças.

A autora esclarece que existem níveis ou graus de transitividade e que, quanto maior o número de traços presentes em uma sentença (a saber, número de participantes, quantidade de verbos e quantidade de sintagmas, por exemplo), maior será essa transitividade, podendo ser classificada em alta ou baixa. Assim sendo, ela registra que o conceito de transitividade está relacionado à maneira como o usuário organiza o seu discurso com o fito de atender aos seus propósitos ou intenções comunicativas, como em

Uma sentença como *João quebrou a vidraça com uma pedra* é um exemplo da reunião de todos esses traços, e, portanto, uma sentença de alta transitividade. Nem todas as sentenças reúnem todos esses traços, ou a maioria deles, daí advém a noção de níveis de transitividade e a descrição das sentenças como sendo de alta ou baixa transitividade. (Souza, 2006, p. 46).

Destaca-se, ainda, que, para a autora, a transitividade requer uma compreensão que vai além das escolhas vocabulares, fraseológicas ou oracionais presentes em uma dada sentença da língua, mas sim investigadas em um uso efetivo, na interação do autor com o leitor e em conexão com funções comunicativas mais amplas, à medida que “essas propriedades podem ser isoladas para análise”. (Souza, 2006, p. 46).

Nesse íterim, Mendes e Souza (2019, p. 611) esclarecem que é no Sistema de Transitividade que “as ações e as atividades humanas são expressas no discurso e na realidade que está sendo construída”. Eles destacam que esse sistema trabalha partindo de uma noção que considera a existência de algumas atribuições semânticas que são responsáveis por possibilitar uma interação linguística e comunicativa entre os sujeitos. Por essa premissa,

advogam que

O sistema realiza três papéis semânticos que podem ser identificados: *processos*, *participantes* e *circunstâncias*, que permitem analisar *quem faz o quê, a quem e em quais condições*. Os *processos* se classificam em materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais. Os *participantes* são os elementos envolvidos com os processos, de forma obrigatória ou não, e as *circunstâncias* são as informações adicionais atribuídas aos diferentes processos, que se realizam recorrentemente por meio de advérbios ou sintagmas adverbiais. (Mendes; Souza, 2019, p. 611).

Os papéis semânticos ora explanados têm como atribuição ajudar a compreender como acontece a construção de significados em orações (ou sintagmas oracionais) no Sistema de Transitividade da metafunção ideacional. Inclusive, Souza (2006, p. 41) reforça que a metafunção ideacional constitui-se como “componente principal do significado do sistema linguístico”, sendo um elemento básico “para quase todos os usos da língua”. Em um outro momento, a autora busca reforçar de que modo a LSF compreende o Sistema de Transitividade, de que maneira ele atua na realidade e no discurso retratado pelas ações humanas e o que são de fato esses papéis em torno dele.

O sistema de transitividade, como concebido pela Linguística Sistêmico-Funcional, permite identificar as ações e atividades humanas que estão sendo expressas no discurso e que realidade está sendo retratada, já que é através da linguagem que falamos de nossas experiências das pessoas, objetos, abstrações, qualidades, estados e relações existentes no nosso mundo exterior e interior. Essa identificação se dá através dos principais papéis de transitividade: *processos*, *participantes*, e *circunstâncias* e permitem analisar *quem faz o quê, a quem e em que circunstâncias*. Esses papéis correspondem, de modo geral, às três classes de palavras encontradas na maioria

das línguas: verbo, substantivo e advérbio.
(Souza, 2006, p. 51, 52).

Os processos, que, como vimos, atuam no campo do *quem faz o quê*, correspondem geralmente à classe gramatical *verbo*, dentre os quais ocorrem os chamados **processos mentais**. Considerando noções relacionadas a crenças, valores e desejos, nesse tipo de processo estão presentes dois participantes: o *Experienciador* e o *Fenômeno*. O primeiro é um “participante consciente que experimenta um *sentir*”, já o segundo é um “fato que é percebido, sentido ou compreendido”. (Souza, 2006, p. 56).

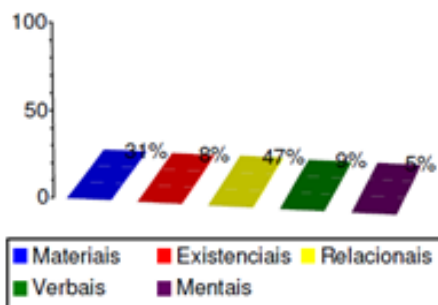
No subtópico a seguir, mencionaremos os tipos de processos possíveis dentro da metafunção ideacional, dando mais destaque aos processos mentais, que são objetos da nossa análise. Assim, veremos que as relações semânticas que os seus participantes manifestam constituem formas que os sujeitos lançam mão para expressarem, linguisticamente, o seu sentir.

2.4 Os processos mentais

Em seu trabalho, Souza (2006) faz uma análise dos tipos de processos que ocorrem em orações constantes de editoriais publicados em alguns jornais e revistas de circulação nacional e que compuseram o *corpus* para a sua pesquisa⁶. Em um dos gráficos organizados, ela apresenta, em números percentuais, a ocorrência de cada um dos tipos de processo.

⁶ O trabalho de Souza (2006) investigou como foi construída a opinião no gênero editorial a partir dos papéis que os tipos de processo cumprem no sistema de transitividade. O *corpus* compreendeu um total de 72 editoriais que foram extraídos dos jornais *Folha de São Paulo*, *Jornal do Comércio* e *Folha de Pernambuco*, e das revistas *Veja*, *Época*, *Uma* e *Todateen*.

Figura 3: Distribuição percentual dos tipos de processos



Fonte: Souza (2006, p. 108).

Apenas a título informativo e sem a intenção de detalhar os dados por ela apresentados, reservamo-nos à exposição breve das considerações da autora especificamente quanto aos processos mentais – que compreendem 5% do número total de ocorrências –, quando ela afirma que as orações ou sentenças que possuem esse tipo de processo em sua composição “respondem à pergunta *o que você sente, pensa ou sabe sobre x?*”, uma vez que esses tipos de verbos não fazem alusão necessariamente a ações, mas sim a reações mentais, emoções, sentimentos e pensamentos (Souza, 2006, p. 56).

A autora afirma ainda que, para Halliday (1985), os processos mentais “são os processos do *sentir*, os quais incluem processos de *percepção* (*ver, ouvir, perceber* etc.); de *afeição* (*gostar, amar, odiar, assustar, agradar* etc.); e de *cognição* (*pensar, saber, compreender, perceber, imaginar* etc.)”, constituindo um conjunto de verbos que denotam significados que atuam no campo da “apreciação humana do mundo” (Souza, 2006, p. 56). Baseando-se, portanto, nas questões aduzidas pelo sistema de transitividade, o trabalho em questão vem discutir aspectos em torno de um tipo de processo mais específico – os processos

mentais – que acontecem a partir da noção de transitividade da LSF, procurando entender como eles manifestam significados dentro da estrutura de orações que constituem mensagens de texto⁷ trocadas entre duas pessoas em uma dada situação comunicativa.

Cabe esclarecer ainda que essa situação comunicativa, inclusive, é uma daquelas em que esse tipo de processo se coaduna, haja vista que os processos mentais são frequentes, por exemplo, “na conversação espontânea”, como também “são típicos da conversação casual”, embora aconteça que, “em determinados fragmentos, ou mesmo em todo o texto”, possa predominar “uma mistura de tipos de processos”. (Souza, 2006, p. 107, 113).

Atítulo de exemplo, convém mencionar a análise do processo mental instanciado pelo verbo “querer”. Nela, a autora advoga que esse tipo de processo se enquadra em uma forma diferente de uso em que o *sentir* é manifestado pela entidade que expõe aquilo que está sendo dito, especialmente “na forma como é usado na conversação espontânea”. Para ela, é nos processos mentais que acontece, a nível individual, uma construção do “mundo da consciência do falante” (Souza, 2006, p. 133, 134). Sabendo que o nosso foco residiu na análise de processos mentais em segmentos verbais das mensagens selecionadas, apresentamos, na seção seguinte, os procedimentos metodológicos de coleta e de seleção do *corpus* para essa pesquisa, delimitando os processos mentais de mensagens de texto de relacionamento amoroso da página/*trend* escolhida, especificando, ainda, como realizamos tal análise.

⁷ Optamos por usar o termo “mensagem de texto” como gênero textual em referência às mensagens trocadas pelos usuários da rede social *Instagram* e que foram analisadas em nosso trabalho. Salientamos também que não verificamos, no momento, a necessidade de ampliar as discussões em torno do conceito de gênero textual, não obstante nossa análise ter por fundamento a que foi realizada por Sousa (2006, p. 61) na qual a autora “investiga um gênero pertencente à esfera discursiva do jornalismo, o editorial” e os processos que ocorrem em orações transitivas nesse gênero.

3 Metodologia

Esse trabalho surgiu a partir da necessidade de compreendermos como as mensagens de texto e as escolhas léxico-vocabulares dos sujeitos no momento de sua elaboração denotam aspectos comportamentais desses mesmos sujeitos, mais precisamente em contextos de relacionamentos amorosos. Assim, como ponto de partida, baseamo-nos na publicação de uma postagem (*post*) do portal de notícias “Metrópoles” em seu perfil oficial na rede social *Instagram* cujo título era “*Trend* em que mulheres expõem conversas bizarras com homens viraliza” e também publicada no sítio eletrônico do mesmo veículo de comunicação.

Na postagem, o Metrópoles afirmou, à época, que a *trend* “tem movimentado as redes sociais nos últimos dias”, incentivando inclusive mais mulheres a publicarem *prints* de mensagens “que já receberam de ficantes, ex-namorados e colegas de trabalho”. Ainda segundo a matéria, as mensagens contêm informações que vão desde revelações de traição e infidelidade até “tentativas inconvenientes de reconciliação”. Inicialmente, acessamos a página/*trend*⁸ “POV-Homens”⁹ e, dentre alguns *prints* de mensagens disponíveis, selecionamos um total de (6) seis. Em seguida, verificamos os segmentos verbais e oracionais neles presentes, conferindo a ocorrência daqueles em que notamos a ocorrência de processos mentais. Os verbos analisados estão discriminados no Quadro 1.

8 A palavra *trend* (“tendência” em português) diz respeito a um conteúdo compartilhado temporariamente nas redes sociais que é usado para divulgar/impulsionar uma ideia, conteúdo, marca ou serviço, conquistando seguidores e visualizações.

9 A *trend* “POV-Homens” consiste em uma manifestação online de postagens nas redes sociais sobre situações engraçadas compartilhadas por mulheres envolvendo relacionamentos amorosos/íntimos com homens e os pontos de vista deles sobre situações a respeito desses relacionamentos. Ela contém um perfil oficial no *Instagram* com o mesmo título no qual as postagens – como *prints* de mensagens de texto de aplicativos como o *WhatsApp* – são realizadas com uma certa frequência. A referida *trend* se enquadra no contexto de várias outras da série “POV”, cuja sigla é uma abreviação para “point of view” (ponto de vista) que descreve a perspectiva ou ponto de vista de alguém sobre uma situação específica.

Quadro 1: Verbos que contêm processos mentais e sua ordem de análise

1. NAMORAR
2. QUERER
3. FICAR
4. GOSTAR
5. TRAIR

Fonte: Elaborado pelo autor.

No começo de sua análise, Souza (2006, p. 132) explica que, nas significações em que os processos mentais ocorrem, há dois participantes, a saber, um *Experienciador*, conceituado como um “ser consciente que *sente* um Fenômeno”, e um outro que é justamente esse *Fenômeno*, definido como um “participante que designa o que é *sentido*”. Sendo assim, em nossa análise, coletamos as orações presentes nas mensagens e os verbos que denotam esses processos mentais, identificando as ocorrências de ambos os participantes (*Experienciador* e *Fenômeno*) presentes em cada uma, e os significados em torno de quem *sente* e do que é *sentido* por cada homem que escreveu as mensagens dirigidas às mulheres com as quais eles mantinham algum relacionamento afetivo até então. Os *prints* das mensagens estão situados em cada subtópico da nossa análise.

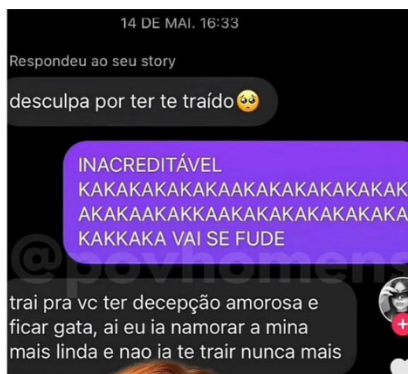
4 Os processos mentais analisados e seus significados

Nesta seção, apresentamos as análises dos cinco processos mentais de cada verbo selecionado, com a identificação dos participantes e dos significados expressos por cada um.

Salientamos que a nossa análise não procurou seguir uma ordem cronológica das postagens, sendo feita apenas conforme as ocorrências identificadas em cada mensagem de texto coletada.

4.1 Processo mental “namorar”

Figura 4: *Print* da mensagem com o processo mental “namorar”



Fonte: *Instagram*.

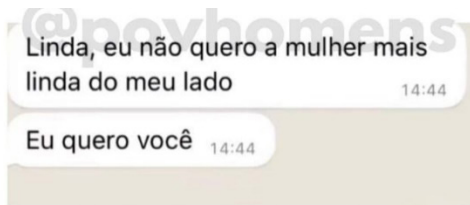
No segmento oracional (1), textualizado por “**traí pra vc ter decepção amorosa e ficar gata, ai eu ia namorar a mina mais linda e não ia te trair nunca mais**”, o processo mental “namorar” aparece mais ao centro da mensagem. Nele, o Experienciador também é marcado pelo pronome *eu* e o Fenômeno pelo segmento *a mina mais linda*, o que, aparentemente, mostra uma espécie de preferência do homem por uma outra mulher em detrimento da interlocutora do momento.

Mais especificamente, temos que o Experienciador é alguém que se apresenta, inicialmente, como uma pessoa aparentemente arrependida pelo que fez: ter traído a namorada. Nota-se que ele,

ao escrever a mensagem, leva a moça a pensar que aquela atitude era para o bem dela, conclusão essa denotada pela expressão *pra vc ter decepção amorosa e ficar grata*, visto assim por ele como algo positivo. Já o Fenômeno, constitui uma afirmação pessoal que desprestigia a mulher com que o rapaz conversa, com uma afirmação que dá destaque, predominantemente, à aparência física de outra pessoa.

4.2 Processo mental “querer”

Figura 5: Print da mensagem com o processo mental “querer”



Fonte: Instagram.

Semelhantemente ao processo mental “namorar”, no segmento oracional (2) “**Linda, eu não quero a mulher mais linda do meu lado** **Eu quero você**” ocorre o processo mental “querer”, na sua primeira ocorrência, e, no qual, vê-se que o homem também focaliza no aspecto físico da sua interlocutora.

O participante Experienciador é marcado novamente pelo pronome *eu* e que, nesse caso, é acompanhado pela forma adverbial de negação *não*. Já o participante Fenômeno, marcado pela expressão transitiva *a mulher mais linda do meu lado* *Eu quero você*, reforça uma percepção do interlocutor masculino de que, para ele, a sua amada não é tão linda como parece, existindo,

assim, outras mulheres com uma aparência mais bonita do que a dela. Isso é confirmado, inclusive, pelo pronome *você*, que, no contexto da mensagem, traz um sentido negativo para a interlocutora, sentido este atrelado, somente, à sua aparência física.

4.3 Processo mental “ficar”

Figura 6: *Print* da mensagem com o processo mental “ficar”



Fonte: *Instagram*.

O segmento oracional (3) compreende as mensagens “*eu to aq na resenha c os mlq e chegou uma mina qrendo ficar com um amigo meu mas só se eu ficar com a amiga dela eu posso?*”, em que o processo mental “ficar”, registrado pela segunda ocorrência, tem mais uma vez o pronome *eu* como participante Experienciador. O Fenômeno, por sua vez, é expresso pelo termo circunstancial *com a amiga dela*.

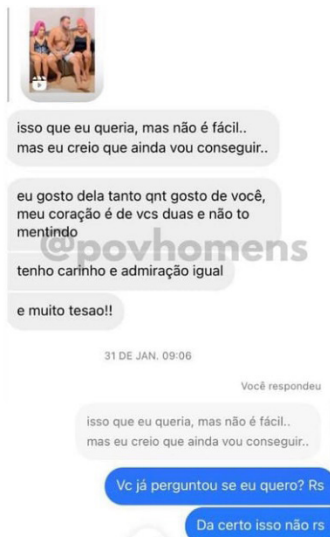
O Experienciador, que, como já foi mencionado, também é marcado pelo *eu*, faz referência a um sujeito masculino que procura deixar a mulher, que, ao que parece, é a sua namorada, a par de uma situação que foi proposta a ele. Essa situação, expressa

pelos demais termos vocabulares da mensagem, ajudam a gerar o participante Fenômeno, que, nesse caso, é uma Circunstância expressa por *com a amiga dela*.

Para o homem, portanto, a referência à possibilidade de ficar com uma amiga de uma amiga do amigo dele é, à sua visão, algo natural e com grandes chances de ocorrer para além da mera possibilidade. Na verdade, o que se verifica é a ressignificação e a banalização, por parte dele, do conceito de traição e que isso acontecerá conforme a autorização de sua interlocutora, como se a sua concretização fosse condicionada à sua permissão, ainda que seja com alguém que ele conheceu naquele momento.

4.4 Processo mental “gostar”

Figura 7: Print da mensagem com o processo mental “gostar”



Fonte: Instagram.

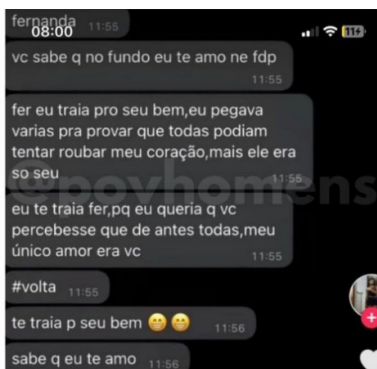
No segmento oracional (4), aqui representado por “eu gosto dela tanto *qnt* gosto de você, meu coração é de *ves* duas e não *to* mentindo tenho carinho e admiração igual e muito tesão!!”, o processo verbal “gostar”, aqui representado pela primeira ocorrência, possui um Experienciador, que é novamente o pronome *eu*, e um Fenômeno, que é representado pelo restante do segmento.

Nessa situação, e não diferentemente do que acontece em outros casos semelhantes já analisados, o Experienciador é denotado por *eu* com o propósito do interlocutor, o homem, de se apresentar dentro do discurso enunciado pela mensagem. O Fenômeno, por outro lado, acontece pela continuidade da mensagem escrita pelo sujeito masculino, na qual, segundo uma compreensão dele próprio, é o de querer manter um relacionamento com ambas as mulheres com quem ele está se envolvendo amorosamente. Para isso, percebe-se um tom de convencimento, como se aquilo fosse algo muito bom para todos.

Ainda no teor da mensagem, percebemos também que o Fenômeno contém registros lexicais que visam trabalhar tanto com o lado emocional – quando o homem escreve, por exemplo, os substantivos *carinho* e *admiração* – como com o lado sexual – quando faz uso do substantivo *tesão* –, sendo todos esses termos nominais a configuração de mais uma estratégia argumentativa de convencimento à mulher com quem ele mantém diálogo naquele momento.

4.5 Processo mental “trair”

Figura 8: *Print* da mensagem com o processo mental “trair”



Fonte: *Instagram*.

No segmento oracional (5) “*fer eu traia pro seu bem, eu pegava varias pra provar que todas podiam tentar roubar meu coração,mais ele era so seu*”, verificamos a presença do processo mental “trair”, que é marcado pelo participante Experienciador *eu* (pronome) e outros registros vocabulares que marcam o participante Fenômeno e que dão continuidade ao segmento oracional.

O Experienciador, representado pelo pronome *eu*, é, ao que tudo indica, um sujeito que usa, logo no início da mensagem, o vocativo *fer* (redução do termo nominal substantivo *fernanda*, identificado na primeira mensagem do diálogo) na tentativa de, se possível, continuar mantendo um nível de intimidade com a mulher.

O restante do segmento oracional, que compreende o participante Fenômeno, apresenta elementos vocabulares que reforçam a manutenção dessa intimidade, ao usar, por

exemplo, termos como *pro seu bem e todas podiam roubar meu coração, mais ele era so seu*, em que fica evidenciado uma tentativa do homem de se justificar pela traição que ele cometia. Entende-se, pelo significado em torno do pronome *varias*, como sendo, portanto, um número elevado de mulheres e que a traição justificada pelo homem é algo que a mulher poderia (ou deveria) entender como natural para a manutenção do “bom” relacionamento deles e que nenhuma das outras mulheres seria capaz de ocupar o lugar que ela ocupa no “coração” dele.

5 Considerações finais

Diante do que foi exposto, vimos que o uso da linguagem para estabelecer comunicação e interação entre os sujeitos, inclusive nas mídias digitais, é algo cada vez mais dinâmico e congruente às relações sociais que estabelecemos diariamente. É nesse contexto que o Sistema de Transitividade operacionalizado pela metafunção ideacional contribui para compreendermos essas mesmas relações entre os interactantes da linguagem dentro de um plano mais ideológico em torno das mensagens.

Percebemos, ao longo da análise, que as escolhas léxico-vocabulares dos sujeitos homens nas mensagens constituem aspectos de visões por vezes (senão bastantes vezes) distorcidas da realidade, fugindo até da normalidade desejada em um relacionamento afetivo saudável. Os processos mentais instanciados pelos verbos em análise colocam em destaque, especialmente no participante Fenômeno, situações que beiram ao absurdo, com propostas e justificativas do público masculino tidas por alguns como engraçadas e por outros como inadequadas, para dizer o mínimo.

Dessa forma, dentre aqueles que foram analisados, foi possível constatar que nos processos mentais “namorar” – S. O¹⁰. (1) – e “querer” – S.O. (2) –, os Fenômenos são introduzidos, respectivamente, por *a mina mais linda* e *a mulher mais linda*, sintagmas com usos lexicais semelhantes e que denotam elogios por parte dos sujeitos homens. Por sua vez, os processos mentais “ficar” – S. O. (3) –, “gostar” – S.O. (4) e “trair” – S.O. (5) – têm Fenômenos iniciados por termos pronominais, respectivamente *pro seu bem*, *com uma amiga* e *pro seu bem*, expressando justificativas para uma atitude, que, para eles, era correto e compreensível diante das situações expostas.

A partir desse panorama, constatamos que as atribuições semânticas esplanadas pelos processos mentais analisados configuram relações semânticas que permeiam situações e percepções de mundo únicas nas palavras usadas nas conversas pelo público masculino das mensagens, constituindo, pelo menos a princípio, um estranhamento perante uma realidade tida como natural em um relacionamento amoroso.

Os usos léxico-vocabulares, de caráter pessoal e individual dos sujeitos masculinos das mensagens, mostram que o contexto de situação é que atuará de modo mais incisivo na adoção desses usos, predominando aqueles que atenderem melhor à realidade dos interactantes. Tudo isso é posto com o fito de referendar o contexto comunicativo daquele momento do relacionamento vivido por ambos – homens e mulheres – e verbalizado através da rede social ou do aplicativo em que essa comunicação está sendo estabelecida. Ademais, é fato que não é possível deixarmos de notar que tais falas absurdas evidenciam a exposição dos

¹⁰ “S.O.” é a abreviação para o termo Sintagma Oracional.

sujeitos envolvidos, demonstrando, assim, que o suscitar das reflexões obtidas a partir dessa exposição pode levar as pessoas, de um modo geral, a repensarem sobre os relacionamentos nos quais estão envolvidos ou mesmo estar mais atentas a detalhes do parceiro ou da parceira que outrora pareciam desimportantes ou que eram despercebidos até então

Referências

ANDRADE, Ranyelle. Trend em que mulheres expõem conversas bizarras com homens viraliza. Disponível em: <https://www.metropoles.com/entretenimento/trend-em-que-mulheresexpoem-conversas-bizarras-com-homens-viraliza>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRAIT, Beth. *História e alcance teórico-metodológico*. In: Roseli Figaro (org.). *Comunicação e Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 79-98.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction To Functional Grammar*. Third Edition. London: Arnold, 2004.

LIMA, Rocha. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 61ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2022.

LIMA, Nádia L.; MOREIRA, Jacqueline O.; STENGEL, Márcia; MAIA, Lucas M. *As redes sociais virtuais e a dinâmica da internet*. Universidade Federal de Minas Gerais. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 9, p. 90-109, jan-jun, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v9n1/v9n1a08.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, p. 5-17, jan-abr, 2004. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/351/248>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SOUSA, Camila Stephane Cardoso. *Critérios para a descrição de textos orais sob a concepção da Linguística*

SistêmicoFuncional. Tese de Doutorado. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/42970/3/2019_tese_cscsousa.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.

SOUZA, Maria Medianeira de. *Transitividade e construção*
Luiz Henrique Rodrigues e Silva

95 SCRIPTA, v. 29, n. 65, p. x-x, 1º quadrimestre de 2025
de sentido no gênero editorial. Tese de Doutorado. Disponível
em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7609/1/arquivo7805_1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

SOUZA, M. M. de., MENDES, W. V. *Linguística SistêmicoFuncional: contextos, usos e significados*. Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli, Crato,

v. 8., n. 2., 2019, p. 603-619. Disponível em: academia.edu/105677242/Linguística_Sistêmico_Funcional_Contextos_Usos_e_Significados?uc-sb-sw=40584316. Acesso em: 25 fev. 2024.

Governando (contra)condutas: A constituição do sujeito *gay* no canal *Põe na roda*

Marcos Paulo de Azevedo*

Francisco Vieira da Silva**

Resumo

Este artigo tem como objetivo problematizar os efeitos da hipervisibilidade do YouTube na constituição do sujeito *gay* a partir de vídeos do canal *Põe na Roda*. Trata-se de um canal que aborda, de maneira bem-humorada, diversos assuntos relacionados à comunidade LGBTQIA+. O presente trabalho vincula-se aos estudos discursivos foucaultianos, com ênfase no entendimento acerca da produção de subjetividades no contexto das audiovisualidades. Enquanto tal, adota como metodologia um viés descritivo-interpretativo, a partir de uma abordagem qualitativa. Além disso, baseia-se no método arqueogenealógico, que prima por uma análise histórico-cultural do discurso e dos processos de subjetivação. Como *corpus*, foram selecionados dois vídeos do canal: “10 coisas que gays não devem fazer!” e “10 conselhos de LGBTs IDOSOS p/ JOVENS LGBTs”. Pelas análises, pode-se problematizar o lugar do discurso midiático, especificamente no canal *Põe na Roda*, no processo de constituição de subjetividades, ao proporcionar formas de ser por meio de recursos discursivos pedagógicos, constatando que o canal se inscreve como um espaço que agencia formas de governo sobre a comunidade LGBTQIA+.

* Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutor em Letras. Docente da Faculdade de Letras e Artes da UERN e do Mestrado Profissional em Letras, também da UERN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2194-5751>.

** Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Doutor em Linguística. Professor efetivo de Linguística e Língua Portuguesa na UFERSA. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UERN e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO – UERN/UFERSA/IFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4922-8826>.

Tais práticas de agenciamento apoiam-se na hipervisibilidade midiática que detém o canal *Põe na Roda* no interior dessa comunidade. Com isso, espera-se contribuir para as reflexões sobre como as mídias digitais vêm influenciando nos modos de objetivação e subjetivação na contemporaneidade.

Palavras-chave: condutas; discurso; gay; governamentalidade; sujeito.

Governing (counter) conduct: The constitution of the *gay* subject on the channel *Põe na roda*

Abstract

This article aims to problematize the effects of YouTube's hypervisibility on the constitution of the gay subject based on videos from the *Põe na Roda* channel. This channel addresses, in a humorous manner, several issues related to the LGBTQIA+ community. This work is linked to Foucaultian discursive studies, with an emphasis on understanding the production of subjectivities in the context of audiovisuals. As such, it adopts a descriptive-interpretative bias as its methodology, based on a qualitative approach. In addition, it is based on the archeogenealogical method, which emphasizes a historical-cultural analysis of discourse and subjectivation processes. As a *corpus*, two videos from the channel were selected: "10 things that gays should not do!" and "10 pieces of advice from ELDERLY LGBTs for YOUNG LGBTs". Through the analyses, it is possible to problematize the place of media discourse, specifically on the *Põe na Roda* channel, in the process of constituting subjectivities, by providing ways of being through pedagogical discursive resources, noting that the channel is inscribed as a space that agencies forms of government over the LGBTQIA+ community. Such agency practices are based on the media hypervisibility that the *Põe na Roda* channel holds within this community. With this, we hope to contribute to reflections on how digital media have been influencing the modes of objectification and subjectification in contemporary times.

Keywords: conducts; speech; gay; governmentality; subject.

Recebido em: 10/02/2025 / Aceito em: 08/08/2025

Introdução

Neste texto, compartilhamos parte das análises realizadas em nossa pesquisa de doutorado acerca das práticas de governo em torno do sujeito gay, a partir de vídeos do canal *Põe na Roda*, do YouTube. Segundo informações disponíveis na página do canal no YouTube, o *Põe na Roda* foi criado em 26 de janeiro de 2014, por Pedro HMC. Em janeiro de 2024, quando os dados foram consultados pela última vez, o canal contava com mais de 1,23 milhões de inscritos e mais de 220 milhões de visualizações. Esses números permitem classificar o canal como um dos principais do YouTube que trata da comunidade LGBTQIA+.

Ao longo da história do canal, praticamente todos os assuntos foram discutidos: sexo, relacionamento, corpo, família, trabalho, direitos etc. Em alguns casos, esses assuntos são discutidos por meio de jogos, em que tanto participam sujeitos LGBTQIA+ quanto heterossexuais. Essa variedade temática e os diferentes formatos em que tais temas são abordados faz do canal um lugar de produção de discursos que atrai cada vez mais a comunidade, tornando o *Põe na Roda* um espaço onde as práticas de governamentalidade e de biopolítica sobre os sujeitos gays encontram solo fértil.

Neste artigo, problematizamos os efeitos da hipervisibilidade do YouTube na constituição do sujeito gay, tomando como objeto de análise dois vídeos do canal *Põe na Roda*: “10 coisas que gays não devem fazer!” e “10 conselhos de LGBTs IDOSOS p/ JOVENS LGBTs”. Desse modo, pretendemos discutir sobre o papel que as mídias digitais, de um modo geral, desempenham na construção de saberes e práticas acerca do que é ser *gay* na contemporaneidade.

Quando nos referimos à hipervisibilidade no *YouTube*, pensamos na constante ampliação dos regimes de visibilidade (Deleuze, 2005) a partir dessa plataforma, os quais determinam aquilo que deve ser visto, que deve ser popularizado, que pode fazer parte de determinadas culturas e, assim, influenciar a experiência de cada um daqueles que veem determinado conteúdo e não outro em seu lugar – o que pode originar novas formas de ser (Sibilia, 2016). Considerando o tema que estamos abordando, cabe-nos pensar no modo como o canal *Põe na Roda* agencia determinadas formas de ser gay a partir do seu lugar de hipervisibilidade no *YouTube*, frente à comunidade LGBTQIA+.

Bruno (2013), ao fazer um percurso histórico sobre as práticas de ver e ser visto, aponta que, a partir de 2003, as plataformas de compartilhamento de conteúdo e as redes sociais ganharam espaço frente a outras mídias até então predominantes na internet, como os blogs, por exemplo. *Sibilia (2016, p. 28)*, por sua vez, destaca o viés capitalista subjacente ao regime apoiado pelas tecnologias eletrônicas e digitais: “Um sistema articulado pelo marketing e pela publicidade, mas também pela criatividade alegremente excitada e muitas vezes recompensada em termos monetários, no qual o espírito empresarial insufla todas as instituições e atravessa tanto os corpos como as subjetividades”. Ou seja, o sistema capitalista absorve – como sempre – mais essa prática cultural que se torna o compartilhamento de conteúdo, seja sobre si mesmo ou sobre produtos.

É nesse contexto de estímulo mercadológico, nessa cultura de consumo, que o *YouTube* se populariza e ganha força diante dos meios de comunicação, como uma plataforma que passa a atuar, a organizar as ações, as subjetividades e os corpos. Para que possamos problematizar os efeitos desses posicionamentos

oferecidos aos sujeitos gays, por meio da hipervisibilidade do *Põe na Roda*, em seu processo de constituição, é que propomos o presente estudo.

No que se refere aos aspectos metodológicos, adotamos um viés descritivo-interpretativo (Gil, 2002), a partir de uma abordagem qualitativa (Godoy, 1995). A escolha por esse viés relaciona-se diretamente com o percurso de análise que realizamos no *corpus* selecionado, uma vez que, para discutirmos sobre as práticas de governo sobre as condutas dos sujeitos gays, sob o regime das audiovisualidades, precisaremos fazer os movimentos de descrição e interpretação dos discursos ali produzidos, tendo por base o método arqueogenealógico.

Ao usar a arqueogenealogia como norte, tomaremos o discurso do ponto de vista de Foucault (2008a), que o estudou em suas relações históricas e sociais, entendendo que “todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito” (Foucault, 2008a, p. 28), ou seja, toda produção discursiva atualiza no fio da história discursos de outras épocas. É por esse motivo que Foucault (2008a) defende que cada ato enunciativo, embora não seja totalmente novo, é sempre único e propõe captar, por meio da arqueogenealogia, esses novos acontecimentos discursivos.

A seguir, por meio da análise dos vídeos, buscamos aplicar esses movimentos metodológicos para entender o processo de constituição dos sujeitos gays, por meio do canal *Põe na Roda*.

“10 maneiras de ser um gay melhor”: (re)pensar as condutas

Fundamental para pensar os processos de constituição dos sujeitos gays, a questão do governo de si e dos outros está

atrelada às discussões a respeito das relações de poder-saber e da constituição ética dos sujeitos por meio do cuidado de si e das técnicas de si, práticas que pressupõem, por vezes, uma relação com o outro. Essa relação com o outro nas práticas de governo, como aponta Foucault (2010), será sempre marcada por um jogo em que a verdade aparece como peça principal. No curso ministrado pelo filósofo francês no Collège de France, entre os anos 1982 e 1984, o dizer-a-verdade na relação com o outro foi seu principal objeto de atenção.

Uma vez que estamos problematizando os efeitos da hipervisibilidade do YouTube na constituição do sujeito gay, é necessário pensar sobre como essa verdade é construída, negociada e discursivizada a partir dessa hipervisibilidade. Inicialmente, precisamos entender do que tratamos quando se fala em governamentalidade. Gomes Filho (2016, p. 97) afirma que “do século XVI até o final do XVIII, houve o desenvolvimento de inúmeros tratados sobre a arte de governar” em razão do enfraquecimento das estruturas feudais e das disputas no campo religioso no contexto da Reforma e da Contrarreforma. Essa arte de governar, segundo Foucault (2014), vai estar atrelada à construção de um saber, de uma verdade sobre o homem, a partir da qual seria possível pensar uma forma de reger suas condutas.

Ainda conforme Foucault (2008b), essa arte surge no contexto da biopolítica, em que a população passa a ser o alvo das políticas de governo e não mais o indivíduo em particular. Ao tratar sobre esse tema, o autor tem o cuidado de esclarecer que não é o território a principal preocupação do governo, mas, sim, sua população e que, portanto, são os homens que devem ser governados. O autor entende “governamentalidade” como um “conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos,

análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população” (Foucault, 2008b, p. 143).

Essa forma de exercer o poder, no caso, o biopoder, pressupõe esse conjunto de elementos que são a base da organização do Estado. Este governa a partir de um complexo esquema de instituições (hospitais, educacionais, religiosas, judiciárias, assistenciais, familiares, midiáticas etc.), cada uma com seus procedimentos e estratégias com vistas a gerir a população.

Desse modo, quando se pensa em estratégias de governo, pensa-se em “mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens, a conduzir a conduta dos homens” (Foucault, 2014, p. 13). Logo, esse é um procedimento que pressupõe a ação de um sobre o outro. É necessário que um tenha condições de dirigir e de conduzir o outro a alcançar finalidades específicas – que podem ser da ordem da economia ou da moral, por exemplo.

A partir de Foucault (2008b), é possível lançar um olhar sobre o pastorado como uma forma de compreender a maneira como os sujeitos passaram a ser conduzidos e a se conduzir frente às formas de governo. Foucault (2008b, p. 255) assim define a noção de conduta, pensada dentro do sistema pastoral:

A conduta é, de fato, a atividade que consiste em conduzir, a condução, se vocês quiserem, mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou de condução.

Vemos, pela noção apresentada, que o sujeito pode conduzir a si mesmo ou se deixar conduzir de tal maneira, o que abre

espaço para pensarmos sobre as estratégias de enfrentamento desses sujeitos diante de formas de condução indesejadas. Por isso mesmo é que o autor propõe tratar das “formas de ataque e de contra-ataque que puderam se produzir no próprio campo do pastorado” (Foucault, 2008b, p. 256). É nesse contexto que se abre espaço para investigar as contracondutas. Segundo Costa (2019, p. 62), “as práticas de condução de condutas colocadas pelo pastorado incitam o surgimento de práticas de contracondutas que assumem a função de estabelecer táticas de enfrentamentos às investidas do poder e ao seu ensejo de governar os homens”. Assim, estamos diante de uma nova forma de enfrentamento às relações de poder, que se diferencia das estratégias de resistência. No âmbito das práticas de governo, as contracondutas são vistas como um modo não de se combater frontalmente o poder, mas sim de alterar a forma como se dão as práticas de governo.

Dessa maneira, o foco recai sobre as possibilidades de se pensar novas formas de se conduzir, ou seja, o sujeito não almeja deixar de ser conduzido, senão de propor práticas de condução que visem fazer de sua vida uma obra de arte. *É o que depreendemos da maneira como* Foucault (2008b, p. 266) nos apresenta a palavra contraconduta: “palavra que só tem a vantagem de possibilitar referirmos ao sentido ativo da palavra ‘conduta’. Contraconduta no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros”. Ao se referir ao sentido ativo de conduta, o autor aponta para o fato de que os sujeitos, ao lutarem contra os procedimentos de condução, advogarão não por uma ausência de tal condução, mas, sim, por outras formas de ser conduzidos.

É nesse sentido que enxergamos a mobilização de estratégias discursivas no interior do canal *Põe na Roda* relativas

ao exercício da condução dos sujeitos *gays*: o que se propõe no canal, muitas vezes, é o apontamento de contracondutas, de outras maneiras de conduzir a si mesmo e ao outro frente às práticas de governamentalidade pautadas na heteronormatividade e nas diferentes premissas que interdita esses sujeitos.

Ao propor uma discussão sobre formas de governar as condutas de sujeitos, a partir do discurso midiático, é relevante considerar as palavras de Fischer (2012, p. 115) sobre o dispositivo pedagógico da mídia: “a discussão sobre o dispositivo pedagógico da mídia [...] não se configura apenas como uma discussão sobre linguagem, [...] mas é, sobretudo, uma discussão sobre poder e formas de subjetivação.” Este apontamento nos serve de norte para a discussão que ora desenvolvemos, ao propor que o tratamento acerca do caráter pedagógico da mídia ocorra para além das questões estruturais da linguagem; que o façamos pensando a relação desse dispositivo com as discussões sobre poder e formas de subjetividade. Tal relação é também apontada por Takara (2021, p. 8), para quem a “constituição da subjetividade está interpelada pelos sistemas midiáticos que oferecem propagandas sobre o correto modo de ser, de estar e de agir no mundo”.

É pensando nesse ato de interpelação que analisamos o vídeo “10 coisas que *gays* não devem fazer!”¹. Esse vídeo é composto por 10 esquetes, cada um simulando uma conduta que deve ser evitada pelo sujeito, para que ele se torne “um *gay* melhor”, como se afirma na descrição do vídeo na página do *Põe na Roda*. Após cada esquete, Pedro HMC faz um comentário sobre o assunto abordado, justificando por que se trata de condutas inadequadas. O próprio título, assim como a descrição, aponta

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sNP-Cj1bGJE&t=3s>. Último acesso em: 07/02/2022.

para esse caráter pedagógico do vídeo, que busca exatamente fazer uma “propaganda” sobre modos corretos de ser *gay*.

No vídeo, essas são as dez coisas que os gays não devem fazer: 1. Achar que só porque você é *gay*, você pode chegar numa menina com intimidade; 2. Julgar outras formas de relacionamento; 3. Brigar por diva pop; 4. Invalidar existências de bissexuais; 5. Ficar postando meme homofóbico; 6. Ficar escrevendo em bio de perfil de aplicativo de encontros que não curte negro, que não curte gordo, que não curte afeminado, que não curte oriental, que não curte idoso; 7. Defender político conservador; 8. Ser transfóbico; 9. Ficar falando que tem nojo de mulher; 10. Desmerecer militância LGBT.

Como vemos, os temas de cada esquete são variados, indo desde o tratamento inadequado a mulheres, passando por cultura pop, formas de relacionamentos, preconceitos dentro da própria comunidade LGBTQIA+, até posicionamentos políticos. A leitura é de que a materialidade videática (Milanez, 2019) traz uma visão geral sobre a conduta dos sujeitos gays, atuando pedagogicamente sobre o indivíduo para que este assuma uma posição, um modo correto de ser, como indicou Takara (2021). A seguir, trataremos dos esquetes 1, 4 e 7, com o objetivo de melhor discutir os efeitos dessa forma de governo sobre os sujeitos gays, considerando a hipervisibilidade que possui o canal.

No primeiro esquete, Pedro HMC contracena com uma atriz, que interpreta a amiga dele, com quem ele vai agir com intimidade. *Nesse caso, a ação será tocar os seios da amiga.* Vejamos o diálogo do esquete:

Pedro: Amiga, ficou ótimo seu silicone!

Amiga: Tira a mão, é meu!

Pedro: Tá, mas o que é que tem? Eu sou *gay*, não tem perigo nenhum!

Amiga: Não encosta! Eu não deixei.

Ao elogiar o silicone, Pedro apalpa os seios da amiga. Na cena seguinte, ela o empurra e dá um tapa em seu ombro e manda ele tirar a mão do seu “silicone”. Pedro, por sua vez, justifica o comportamento dizendo que não há perigo, já que ele é gay. A fala seguinte da amiga resume a questão: “Não encosta! Eu não deixei.” Essa fala retoma uma regularidade discursiva em torno do toque inadequado no corpo da mulher: a permissão. A questão trazida à ordem do visível (Deleuze, 2005) por meio do esquete é o fato da mulher não ter permitido o toque em seu seio, independente de qual seja o gênero ou orientação sexual da pessoa. Nesse gesto invasivo, embora aparentemente sem denotação de desejo, notamos a reprodução de relações patriarcais, em que homens agem como se fossem donos dos corpos femininos, como se estes estivessem ao seu dispor para tocar livremente. É justamente contra esse modelo patriarcal e heteronormativo que o esquete se posiciona.

É importante pensar na escolha pela dramatização da cena e não apenas por citar oralmente um exemplo. Ao trazer uma imagem em vídeo de uma mulher sendo apalpada sem permissão por um sujeito *gay*, o canal consegue sensibilizar melhor o espectador. Segundo Takara (2021, p. 11), “a visão é uma condição do tempo que vivemos. Ao sermos capazes de ver, estamos também capazes de atribuir sentidos e discursar sobre o visível.” Nesse sentido, o canal coloca em xeque a necessidade do tratamento sobre esse tema dentro da comunidade, necessidade esta que aponta para a possível existência de uma conduta inadequada que se daria de modo recorrente: a suposta liberdade em tratar as mulheres com intimidade, só por não sentirem atração por elas. Ao proporcionar a visão por meio do esquete, o canal faz refletir, problematiza esse comportamento e aponta

uma contraconduta (Foucault, 2008b), que vem formulada no comentário de Pedro, na posição de apresentador: “Não é porque você não se atrai por uma menina que isso te dá o direito de tocar o corpo dela, com intimidade, sem o consentimento.”

A hipervisibilidade que possui o canal dentro da comunidade LGBTQIA+ faz com que essa contraconduta possa chegar a um número considerável de sujeitos – não só dessa comunidade – que possam ter esse comportamento. Assim sendo, busca-se criar uma nova cultura, uma nova forma de agir sobre o corpo do outro. Inclusive praticando o respeito que é cobrado sobre os próprios corpos dos sujeitos LGBTQIA+, sejam quais forem os formatos que estes assumam.

O esquete 4 vai tratar sobre a invalidação, dentro da comunidade LGBTQIA+, de existências bissexuais. De início, a abordagem desse tema chama atenção para o fato de que apesar de estarem politicamente incluídas na sigla da comunidade, algumas letras representadas sofrem exclusão, como é o caso dos bissexuais – letra B – e dos transexuais – letra T, estes últimos abordados no esquete 8. Desse modo, a construção da contraconduta oferecida pelo canal seguirá exatamente uma estrutura argumentativa no sentido de dar visibilidade à ideia de que não se pode lutar por aceitação e direitos civis, questionando a existência de outras subjetividades igualmente interdidas. Uma hipótese sobre esse processo de invalidação, pela comunidade LGBTQIA+, de sujeitos bi e transexuais, é o atravessamento de dispositivos ligados à heterocisnormatividade. No primeiro caso, questiona-se a existência de sujeitos bissexuais, da mesma forma que a heteronormatividade questiona a homossexualidade. Quanto aos sujeitos trans, estes sofrem diante de sujeitos gays que reproduzem os padrões da cisnormatividade, os quais colocam o corpo cis como modelo a ser seguido.

Feitas essas considerações iniciais sobre a problemática, passemos ao esqueleto. Na cena, Pedro HMC conversa ao telefone com um amigo bissexual, que relata ter ficado com uma “guria”:

Amigo bissexual: Pois é, bicha, daí eu acabei ficando com aquela guria que eu tava olhando mesmo na festa. Só que, acabei gostando dela mais do que deveria, tô pensando em puxar papo, mas com medo de assustar.

Pedro: Amigo, de verdade, vou te dar um conselho: se assume gay logo, essa fase aí, sabe, essa indecisão já passou né?!

Durante a fala do amigo, o posicionamento assumido por Pedro na encenação é o de deboche ao fato de ele dizer que está gostando de uma garota, indicando não acreditar na autenticidade de seu sentimento. O enunciado que compõe a resposta de Pedro atualiza um domínio de memória composto por outros enunciados “em relação aos quais se estabelecem laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica” (Foucault, 2008a, p. 64). Nesse caso, enunciados acerca da reprodução de discursos preconceituosos por parte de sujeitos gays. Num primeiro momento, Pedro diz que o sentimento do amigo pela menina é uma “fase”. Tal enunciado é comumente usado contra sujeitos gays que se assumem, para tentar persuadi-los de algum modo a “não serem gays”. Logo em seguida, o enunciado se completa com “essa indecisão já passou né?!”. Temos aqui uma regularidade discursiva que costuma ser direcionada aos sujeitos bissexuais: de que, na verdade, eles são indecisos. É nesse momento em que ocorre a invalidação de existências bi, pois se se trata de uma fase, de uma indecisão, não existiria a possibilidade de uma pessoa sentir atração por ambos os gêneros.

Em todo caso, é possível notar a presença de discursos que remontam a dispositivos heteronormativos, pois se coloca na ordem do discurso a ideia de que a bissexualidade do sujeito é uma “fase que vai passar”, a mesma que é dita aos próprios sujeitos *gays*. Destarte, é esta conduta que o canal deseja rebater por meio do esquete.

Logo em seguida, temos o discurso de Pedro, na posição de comentador do tema:

Olha, realmente tem gay que na hora de se assumir, se diz bi até se entender de fato, já que a sociedade pressupõe a heterossexualidade para todo mundo né?! Desde que nasce. Mas bissexuais existem e eles não são confusos, não estão indecisos, eles não estão em um estado de negação, não é uma fase, eles simplesmente se atraem por mais de um gênero, assim como eu, por exemplo, eu gosto de brócolis, tem que gosta de chocolate, tem quem goste de brócolis e chocolate.

É nessa fala de Pedro que se materializa o caráter pedagógico (Fischer, 2012) que o discurso midiático encerra. De início, na posição de comentador, confessa que em alguns casos há sujeitos *gays* que se dizem bi até se entenderem melhor. Com esse mecanismo discursivo, ele negocia uma vontade de verdade com os seguidores do canal, não negando totalmente que possa haver a existência de uma “fase” de reconhecimento de si, mas levando-os a entender que esse é um movimento de defesa do próprio sujeito. Esse movimento, inclusive, promove a construção de um sentido que aponta para o lugar da bissexualidade como supostamente mais confortável que o da homossexualidade, o que mais uma vez indica a presença da heteronormatividade nessas relações. Isso porque haveria na bissexualidade uma lógica, mesmo que parcial, da predisposição à heterossexualidade, já que o sujeito ainda sentiria atração por

mulheres. Essa leitura encontra respaldo na continuação do enunciado, quando Pedro usa a conjunção causal “já que” para dizer que a heterossexualidade é pressuposta para todos.

Tendo feito essa ressalva inicial, Pedro passa a afirmar categoricamente a existência de bissexuais: “e eles não são confusos, não estão indecisos, eles não estão em um estado de negação, não é uma fase, eles simplesmente se atraem por mais de um gênero”. Essa posição enunciada pelo sujeito carrega em si a contraconduta que o canal deseja que seus seguidores assumam. É nesse instante em que há a culminância do atravessamento do discurso midiático sobre o processo de constituição dos sujeitos gays, que se iniciou com o esquete. Com a adoção dessa contraconduta, espera-se que o sujeito assuma uma nova forma de ser gay, que não reproduza os próprios preconceitos que costuma sofrer.

Na parte final do enunciado, o tom pedagógico do discurso ganha uma nova nuance, quando Pedro faz uma comparação entre o desejo por gêneros diferentes e o gosto por brócolis ou chocolate. Tal comparação serve como uma ilustração que pode ser melhor compreendida pelos seguidores. A escolha dos alimentos não pode ser considerada aleatória. Brócolis e chocolate têm sabores muito distintos, servindo bem para explicar que, mesmo que a atração pelo gênero masculino ou feminino seja bem diferente, existem pessoas que gostam dos dois, assim como tem gente que gosta de brócolis e chocolate.

Ao trazer essa discussão para a ordem do visível por meio da materialidade videática (Milanez, 2019), o canal propõe uma contraconduta aos sujeitos gays que vai de encontro às condutas determinadas pela matriz heteronormativa e outros dispositivos que interdita formas de existir que fogem aos padrões sociais

impostos. Esse mesmo raciocínio também se aplicaria às discussões sobre julgar outras formas de relacionamento (esquete 2); compartilhar memes homofóbicos (esquete 5); indicar em perfis de aplicativos que não curte negros, afeminados, dentre outros (esquete 6); e praticar transfobia (esquete 8), conforme falamos brevemente no início dessa discussão. Evidenciamos, assim, a atuação pedagógica do canal no sentido de propor novas formas de ser e agir enquanto sujeitos gays.

Vejam agora o esquete 7, que encena um sujeito gay que apoia políticos conservadores. Na encenação, o personagem, um homem cis e branco, fala diretamente para a câmera, como se gravasse um vídeo. Ele usa óculos escuros e uma camisa da Confederação Brasileira de Futebol (CBF). Abaixo, a transcrição da fala do personagem.

O que esses gays querem é privilégio, e acabou a mamata. O que que tem que uma vez ele falou que prefere que o filho dele morra num acidente de carro do que aparecer com um bigodudo por aí?! Isso aí para mim é liberdade de expressão.

A fala do personagem é composta por uma série de outros enunciados que pertencem a um mesmo campo associado (Foucault, 2008a): aquele que congrega os discursos ditos conservadores. De acordo com Silva, França e Maciel (2020), o conservadorismo tem sido mobilizado pelo sistema capitalista como forma de manutenção do status quo de um determinado grupo social (geralmente pessoas brancas, cis e heterossexuais), em detrimento de outros que são marginalizados – a exemplo dos negros, indígenas e da comunidade LGBTQIA+. Para as autoras, tal conservadorismo tem promovido uma “barbárie social e humana” ao promover uma “onda de ódio” que tem se alastrado atualmente no Brasil (Silva; França; Maciel, 2020).

Entendemos que esse conservadorismo tem como base de sustentação um conjunto de dispositivos ligados a princípios religiosos e morais, como, por exemplo, aqueles que ditam a supremacia da religião cristã e a noção de família com base na matriz heteronormativa. Tais discursos interdita a existência de outras crenças ou formas de viver a sexualidade, com o objetivo de manter a ordem necessária ao sistema capitalista.

A série de enunciados que compõe a fala do personagem tem em comum o fato de ter sido reproduzida por um mesmo sujeito: Jair Bolsonaro, figura política conhecida por defender o conservadorismo no Brasil. Na fala, o pronome “ele” é um dêitico, o qual se refere a Bolsonaro. Essa interpretação se dá pelo acionamento do domínio de memória acerca das falas preconceituosas do político, dentre elas a de que preferia que o filho morresse em um acidente a aparecer com um bigodudo e que os gays querem privilégios, não igualdade. Tudo isso colocado na ordem do discurso sob o rótulo de liberdade de expressão. Além disso, durante o esquete, a música de fundo é “Bolsonaro é sul, sudeste, norte e nordeste – é o Brasil”, tema da campanha desse político em 2018, que se popularizou pelo fato de os apoiadores terem coreografado a música e adotado figurino verde e amarelo e pintado o rosto com a bandeira do Brasil.

O esquete parece ter sido pensado para encenar um apoiador de Bolsonaro, tendo em vista não só o enunciado verbal, mas também a caracterização do personagem: homem cis, branco, de óculos escuros e camisa da CBF. Tal caracterização remete ao domínio de memória (Foucault, 2008a) acerca dos vários protestos que antecederam o impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016, nos quais as pessoas favoráveis ao impedimento protestavam vestidas com a camisa da CBF e se

intitulavam conservadores, defensores da família, da moral e dos bons costumes, dentre outras pautas.

Após a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, uma série de protestos começou a ocorrer em oposição às ideias que ele defendia e implantou no país, seguida por um conjunto de decisões judiciais do Supremo Tribunal Federal (STF) contrárias ao então presidente, decisões estas que reforçaram o sentimento hostil da população em relação ao político. Como resposta, os conservadores foram novamente às ruas, desta vez protestar a favor do então presidente e contra as decisões do STF, chegando a pedir intervenção militar liderada por Bolsonaro. Nestes protestos, os conservadores mantiveram o figurino: camisa verde e amarela da CBF e óculos escuros, que acabaram se tornando símbolos desse grupo.

Adiante no vídeo, em um corte de edição, o presidente aparece fazendo um coração com as mãos. Ao mesmo tempo em que aparece a imagem, um som jocoso soa ao fundo, gerando um sentido irônico: o político faz um sinal de amor, mas atua de forma a interditar a existência dos sujeitos *gays*.

Em seguida, temos o posicionamento de Pedro HMC acerca dos *gays* que apoiam conservadores:

Defendendo político conservador ou homofóbico você só está sendo ridículo, passando vergonha e dando tiro no próprio pé, afinal historicamente foram os conservadores, foram eles que foram contra a sua existência, os seus direitos, e hoje só te toleram e até usam você de totem muitas vezes porque tem uma galera progressista que lutou lá atrás. Você seria tipo um judeu adorador de Hitler?! Que também, pasmem, existiram e viraram chacota na história, como quem age assim vai virar.

Dessa vez, notamos que Pedro adota um tom mais duro em relação a quem compactua com políticos conservadores, chamando-os de “ridículos”. A justificativa apresentada para a crítica corrobora com o pensamento de Silva, França e Maciel (2020), ao apontarem que os conservadores são responsáveis por cercear os direitos da comunidade LGBTQIA+ e muitas vezes usar esses apoiadores como totem, ou seja, como um símbolo para desqualificar a luta daqueles que combatem esse conservadorismo.

“10 conselhos de LGBTs idosos para jovens LGBTs”: a voz pedagógica da experiência

Nesta seção, analisaremos mais um vídeo que apresenta conselhos à comunidade LGBTQIA+, a fim de problematizar os efeitos da hipervisibilidade do YouTube na constituição do sujeito gay. O vídeo em questão foi intitulado “*10 conselhos de LGBTs IDOSOS p/ JOVENS LGBTs*”. Nele, Pedro HMC convidou quatro sujeitos LGBTQIA+ idosos para dar conselhos aos jovens desta comunidade. São eles(as): Thaís de Azevedo, travesti, 68 anos; Luis Baron, gay, 60 anos; Sueli de Sousa, lésbica, 62 anos; e Lili Vargas, trans, 71 anos.

Entendemos que o convite a pessoas idosas reforça o caráter pedagógico do vídeo, pois trará vozes que carregam em si o peso da experiência. Uma estratégia discursiva distinta daquela adotada no vídeo anterior, no qual o conjunto de esquetes foi pensado dentro de um viés humorístico e irônico. Agora, o que temos são sujeitos autorizados a produzir uma vontade de verdade sobre como viver sendo uma pessoa LGBTQIA+. Pensando no processo de formação das modalidades enunciativas (Foucault,

2008a), teremos um conjunto de enunciados produzidos por uma posição alicerçada em saberes construídos a partir de vivências que, mesmo sendo pessoais, são também sociais e históricas, e, por isso, são autorizadas a “dizer-a-verdade” sobre ser LGBTQIA+. Na audiovisualidade, essa autorização é marcada pela explicitação da idade dos sujeitos, reforçando a ideia de que é pela experiência que eles estão autorizados a falar.

Os 10 conselhos são apresentados no vídeo sob os seguintes títulos: 1. A vida não termina aos 40; 2. Família não é só de sangue; 3. Amor vai bem além de sexo... e não existe um único formato possível (ache o seu!); 4. LGBs, apoiem as pessoas T!; 5. Nada está ganho. Continuem lutando; 6. Pessoas trans, ocupem espaços; 7. Relacionamentos com grande diferença de idade existem!; 8. Façam valer nossos direitos já conquistados!; 9. Apenas parem de ligar genital a gênero; 10. Cuide da sua saúde para chegar bem na 3ª idade.

Considerando que o vídeo apresenta conselhos para toda a comunidade e que alguns tratam especificamente sobre subjetividades que não são o foco deste artigo, optamos por abordar os conselhos 1, 5 e 10, porque foram dados a partir da posição de sujeito *gay* ocupada por Luis Baron e são por ele destinados aos sujeitos *gays* – mesmo que também se apliquem aos demais membros da comunidade. No conselho 1 – A vida não termina aos 40 – Baron afirma:

Pessoas gays, homens gays, não são cachorros. As vidas deles não equivalem a 7 anos da vida de uma pessoa normal, certo!? O pessoal acha que com 40 anos a pessoa já é coroa, já é velha, isso é um engano. A vida é longa, a gente pode viver muitos anos, 80, eu pretendo viver até os 100, o que não me exime de ter relação sexual, vida afetiva e tudo. Então pessoal, pessoa mais velha ama sim, a gente gosta sim de namorar, a gente gosta sim de transar, MUITO! Então fiquem espertos porque a vida não acaba aos 40, tá certo!?

No enunciado, vemos que Baron marca discursivamente seus interlocutores: os homens gays. Tal marcação aponta para a existência de uma regularidade discursiva entre os homens gays, no sentido de valorizar a juventude e impossibilitar uma vida ativa após os 40 anos, pois considera-se que “aos 40 anos a pessoa já é coroa, já é velho”. Nesta materialidade, visualizamos uma vontade de verdade acerca da não desejabilidade de sujeitos acima de 40 anos, por serem considerados velhos. E é essa vontade de verdade que a posição do enunciador deseja rebater, pois ele, com 60 anos, considera ser um “engano” achar que a velhice chega aos 40. Ao dizer que deseja viver até os 100, afirma que isso não o eximirá de “ter relação sexual, vida afetiva e tudo”. Ou seja, ele se coloca como um exemplo de um sujeito idoso que tem uma vida normal, afetiva e sexualmente falando. Logo em seguida, estende essa condição às pessoas velhas em geral: “pessoa mais velha ama sim, a gente gosta sim de namorar, a gente gosta sim de transar, MUITO!”. No vídeo, há uma ênfase na palavra “muito”, a qual, embora remeta a estereótipos de hipersexualização dos sujeitos gays, reafirma categoricamente a inscrição desses sujeitos idosos na ordem do desejo, na ordem da afetividade, apontando para uma contraconduta a ser assumida frente a tais sujeitos pelas pessoas mais jovens.

Em seu discurso, notamos mais uma vez a presença do recurso da comparação para tornar mais didática sua fala. Baron diz que não podemos considerar que gays só vivem 7 anos, assim como os cachorros, pelo contrário, afirma que “a vida é longa”, reforçando as várias possibilidades e vivências que podem ser estabelecidas se superado o preconceito inicial em relação à velhice – que nesse caso é antecipada para os 40 anos. Vemos, assim, que ele apresenta pedagogicamente um conselho aos mais

jovens, inscrevendo o material midiático nesse lugar de atuação na constituição de novas formas de ser e enxergar os sujeitos gays. Mais uma vez, reforçamos esse lugar de visibilidade que é dado pelo canal *Põe na Roda* a temas e condutas que precisam ser repensados pelos sujeitos gays, ao mesmo tempo em que oferece possibilidades de contracondutas a serem por eles assumidas.

No conselho 5 – Nada está ganho. Continuem lutando – temos o seguinte enunciado:

Continuem lutando pelos nossos direitos, porque não tem nada garantido. *Você acha que a vida tá ganha, que você pode casar, que você pode prender o seu opressor porque ele cometeu uma homofobia tal tal tal, isso não é lei! Isso foi aprovado pelo Supremo, porém não tem efeito de lei.* Se em algum momento o governo reacionário resolver interferir no Supremo ou colocar elementos mais à direita no Supremo, você pode perder todos estes direitos. Então, você jamais deve esmorecer, seus direitos foram conquistados com muito suor, com muita luta, inclusive por esse que vos fala aqui, mas isso não quer dizer que a gente pode nadar de braçada sobre os direitos conquistados.

No vídeo, Baron assume um tom sério ao incentivar a comunidade a continuar lutando por seus direitos e diz que as conquistas alcançadas até agora, como a possibilidade do casamento civil e a criminalização da homofobia, não têm valor de lei. De fato, como conta no enunciado em análise, o casamento civil e a criminalização da homofobia não foram votados no congresso, mas possuem, sim, efeito de lei, uma vez que são determinações judiciais do STF. Assim sendo, a afirmação do sujeito enunciador denota um propósito argumentativo e didático, mas não é totalmente verdadeira.

Durante a fala de Baron, imagens de protestos são exibidas, ilustrando alguns movimentos em favor dos direitos

LGBTQIA+. Em uma dessas imagens, é possível ler um cartaz em que está escrito: “O armário tem poeira e eu tenho rinite”. A imagem do armário, nesse enunciado, é de um lugar para o qual não se quer voltar, ou seja, não se quer voltar ao anonimato, ao apagamento e ao sofrimento que causa uma vida de interdições. Nesse contexto, o “armário” remete ao domínio de memória da homofobia, que invisibiliza o sujeito gay. A presença da poeira indica um lugar abandonado, antigo, esquecido, que ficou no passado. O lugar que se quer é o que se ocupa no momento da foto: a rua, a busca por liberdade.

Logo em seguida, ele afirma que se um governo mais à direita interferir no STF, podemos ter tais medidas suspensas. No momento dessa fala, é posta uma foto de Bolsonaro na tela, reforçando mais uma vez o posicionamento do canal acerca do então presidente: alguém que representa o conservadorismo e que oferece riscos à comunidade LGBTQIA+. Esse movimento de edição no vídeo e na fala de Baron nos remete ao domínio de memória acerca das indicações dos novos ministros de Bolsonaro ao STF. O chefe de Estado afirmou que indicaria ao supremo alguém “terrivelmente evangélico”, para defender os ideais conservadores e acabou fazendo-o, por meio da indicação do agora Ministro do STF André Mendonça. Esse fato cria um efeito de verdade sobre a fala de Baron e reforça, de certa forma, que sua experiência merece atenção.

Por fim, Baron faz uso do modo injuntivo para reforçar seu conselho: “você jamais deve esmorecer”, e se coloca na posição de sujeito insurgente, que lutou pelos direitos citados: “direitos foram conquistados com muito suor, com muita luta, inclusive por esse que vos fala aqui”. Com esse recurso, reforça seu discurso de autoridade, pois se coloca como agente ativo no

processo de conquista, colocando em cena um testemunho de presença nas lutas da comunidade LGBTQIA+.

O conjunto de recursos multissemióticos citados na construção da audiovisualidade reforçam o caráter pedagógico do canal, no sentido de trazer para a ordem do visível contracondutas que devem ser assumidas pelos sujeitos gays. Para além das questões relacionadas à sexualidade, é preciso estar atento também ao papel político que precisa ser desempenhado, sob o risco de retroceder a condições precárias de existência. No conselho seguinte (10. Cuide da sua saúde para chegar bem na 3ª idade), outra importante área ganha destaque: a saúde.

Cuide da sua saúde, o HIV/AIDS ele é algo que hoje tá muito mais tranquilo, eu vi o momento que isso levou meus amigos, que isso matou um monte de gente, que foi um desastre e hoje o tratamento do HIV/AIDS é muito mais tranquilo. *Hoje em dia existem prevenções combinadas excelentes.* A gente tem aí a PrEP, a PEP, o uso da PrEP e PEP com o preservativo, mas isso não significa que você precisa viver com HIV/AIDS. Cuidem de seus corpos como se fossem a sua casa, porque você vai precisar dele durante muitos anos e com sorte até a minha idade ou muito mais, certo!?

Novamente no injuntivo, Baron aconselha a cuidar da saúde, trazendo como ponto central a questão do HIV/AIDS. Para tanto, ele recorre mais uma vez a um argumento de presença, colocando-se como testemunha da morte de amigos vítimas do HIV/AIDS. Pedagogicamente, ele cita formas de prevenção, como a PrEP (Profilaxia Pré-Exposição), a PEP (Profilaxia Pós-Exposição) e o preservativo. Além disso, reforça que mesmo sendo mais tranquilo, não é preciso viver com HIV/AIDS, daí o reforço com o cuidado com o corpo, reiterando que a vida é muito longa. Por meio desses recursos discursivos, o sujeito

enunciador cumpre com a expectativa de fazer uso do seu lugar de experiência para de algum modo agir discursivamente sobre o público LGBTQIA+.

Os vídeos analisados reforçam a visão de que o discurso midiático, nesse caso veiculado por um canal do YouTube, pode atuar pedagogicamente (Fischer, 2012) sobre a constituição de subjetividades, determinando novas formas de ser (Takara, 2021) e possibilitando contracondutas a serem assumidas diante de formas de governo que busquem objetivar os sujeitos. Considerando a temática em análise, reiteramos nossa compreensão de que o canal *Põe na Roda* se inscreve nesse lugar de mídia que agencia formas de governo sobre a comunidade LGBTQIA+, especialmente propondo (contra)condutas acerca de posicionamentos políticos e maneiras de vivenciar a sexualidade que estejam livres ou busquem se opor à heteronormatividade e às armadilhas do sistema capitalista.

Considerações finais

Neste texto, buscamos problematizar os efeitos da hipervisibilidade do YouTube na constituição do sujeito gay. No primeiro vídeo analisado, “10 coisas que gays não devem fazer!”, vimos que 10 esquetes foram pensados para colocar em discussão comportamentos adotados pelos sujeitos gays que precisam ser repensados.

De um modo geral, o vídeo atua pedagogicamente sobre o público-alvo para que este assuma uma nova posição frente às questões abordadas. No primeiro esquete, problematiza-se o fato de os sujeitos gays acharem que têm liberdade para tocar o corpo feminino sem permissão, apenas por não sentirem desejo, quando

na verdade reproduzem relações patriarcais heteronormativas. No segundo esquete, destacamos o funcionamento pedagógico do discurso midiático no sentido de oferecer uma contraconduta frente aos sujeitos bissexuais. No terceiro esquete, sobre apoiar políticos conservadores, mostramos um conjunto de elementos audiovisuais – cores, sons, imagens, vestimentas, falas, corpos – mobilizado para construir a imagem de um gay apoiador de Bolsonaro que reproduz discursos conservadores, contribuindo para a invalidação das lutas por direitos dessa comunidade.

No segundo vídeo, “10 conselhos de LGBTs IDOSOS p/ JOVENS LGBTs”, analisamos 3 conselhos dados pelo sujeito Baron, um homem gay de 60 anos. No primeiro deles (“a vida não termina aos 40”), notamos uma regularidade discursiva em torno da ideia de que os gays só têm vida ativa até os 40 anos. Do seu lugar de experiência, Baron atua na desconstrução dessa vontade de verdade, defendendo se tratar de um engano a alegação do fato da vida terminar aos 40 e argumentando que sujeitos com essa idade e superior têm sim uma vida sexual e afetiva, assim como pessoas mais jovens.

No que concerne ao segundo conselho, alerta-se para a necessidade de continuar lutando pelos direitos da comunidade LGBTQIA+. Fazendo uso de um argumento de presença, Baron afirma ter lutado pela conquista de muitos direitos hoje adquiridos, mas que estes não estão garantidos, pois ainda não se tornaram lei. No terceiro e último conselho, mostramos que Baron problematiza a questão do cuidado com a saúde, destacando a prevenção necessária contra o HIV/AIDS mais precisamente.

Pelas análises, pudemos problematizar o lugar do discurso midiático, especificamente no canal *Põe na Roda*, no processo

de constituição de subjetividades, ao proporcionar formas de ser (Takara, 2021) por meio de recursos discursivos pedagógicos. Isso nos permitiu reiterar nossa leitura de que o canal *Põe na Roda* se inscreve como um espaço que agencia formas de governo sobre a comunidade LGBTQIA+, ao propor contracondutas políticas e comportamentais, de modo a melhor se posicionar em meio às disputas agonísticas das quais participa cotidianamente.

Esperamos que, de algum modo, tenhamos contribuído para uma maior e melhor visibilidade dos sujeitos gays, a partir desse olhar analítico. De igual modo, acreditamos ter contribuído para as discussões no seio dos estudos discursivos foucaultianos, em especial naqueles que tratam sobre os processos de constituição ética do sujeito e das diferentes práticas de governo de si do outro que se manifestam na contemporaneidade por meio das mídias digitais. Estes são temas, mais do que nunca, necessários ao pensamento acerca de quem somos hoje e de como dispomos de nossos corpos e construímos nossas subjetividades.

Referências

BRUNO, F. *Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia e subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

COSTA, H. S. O lugar das contracondutas na genealogia foucaultiana do governo. *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 61–78, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rfmc.v7i1.20767>. Acesso em: 02 jan. 2024.

DELEUZE, G. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins; revisão da tradução Renato Ribeiro. 5ª reimpr. da 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FISCHER, R. M. B. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

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

FOUCAULT, M. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução de Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. *Governo de si e dos outros: curso no collège de France (1982-1983)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. *Do governo dos vivos: Curso no Collège de France (1979-1980)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE-Revista de Administração de Empresas*. [S.l.], v. 35, n. 2, p. 57-63, mar. 1995. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/3818>. Acesso em: 25 ago. 2019.

GOMES FILHO, M. *(Homo)sexualidades e Foucault: para o cuidado de si*. Curitiba: Appris, 2016.

MILANEZ, N. As divas da linguagem: a audiovisualidade dos corpos no videoclipe. HASHIGUTI, S.T., ed. *O corpo e a imagem no discurso: gêneros híbridos* [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 85-104. Linguística in focus collection, vol. 12. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-503-9>. Acesso em: 19 de nov. 2021.

SIBILIA, P. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. 2. ed.

Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SILVA, S. M. P.; FRANÇA, M. H. O.; MACIEL, V. V. Conservadorismo como instrumento capitalista em tempos de barbárie. *R. Katál.*, Florianópolis, v. 23, n. 2, maio/ago. 2020, p. 256-265. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n2p256>. Acesso em: 09/02/2022.

TAKARA, S. Pedagogias pornográficas: sexualidades educadas por artefatos da mídia. *Revista Brasileira de Comunicação*, Rio de Janeiro, v. 26, 2021, p. 1-24. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260054>. Acesso em: 07/02/2022.

Aelius Stilo e o triunfo da Filologia científica em Roma

Luiz Antônio Lindo*

Resumo

Aelius Stilo (c. 150-c.80 a.C) foi o introdutor da Filologia científica em Roma. Concentrou os seus próprios estudos na língua, na literatura e nas *antiquitates* romanas, em busca das palavras e dos costumes dos antepassados. A sua compreensão do papel reservado à Filologia ao lado de outras disciplinas permitiu dar uma sustentação segura à investigação das origens e à busca da identidade do povo romano. A sua influência mostrou-se particularmente significativa em discípulos do porte de Varrão e de Verrius Flaccus e perdurou ao longo do tempo entre estudiosos e praticantes da Filologia. É intuito deste trabalho procurar revelar os aspectos que tornaram o método empregado por Aelius na investigação do legado romano a base da Filologia praticada desde então em Roma por si e por seus discípulos.

Palavras-chave: Aelius Stilo; Filologia Romana; origens e identidade do povo romano.

* Professor na Universidade de São Paulo de Filologia Românica e de pós-graduação nos programas Letra; Língua, Literatura e Cultura Italiana; e Prolam.

Aelius Stilo and the triumph of scientific Philology in Rome

Abstract

Aelius Stilo (c. 150-c.80 BC) was the introducer of scientific Philology in Rome. He focused his own studies on Roman language, literature and antiquities, searching for the words and customs of his ancestors. His understanding of the role reserved for Philology alongside other disciplines allowed him to provide secure support to the investigation of the origins and search for the identity of the Roman people. His influence proved to be particularly significant on disciples of the stature of Varro and Verrius Flaccus and endured over time among scholars and practitioners of Philology. This work aims to reveal the aspects that made the method used by Aelius in investigating the Roman legacy the basis of the Philology practiced since then in Rome by himself and his disciples

Keywords: Aelius Stilo; Roman Philology; origins and identity of the Roman people.

Recebido em: 18/03/2025 / Aceito em: 26/20/2025

Introdução

A Filologia em Roma ajustou-se como uma luva às necessidades duma civilização que tinha todos os requisitos para merecer esse título. Isto em parte porque na altura em que a Filologia passou a prestar os seus melhores serviços à grande cidade esta estava a merecer que a perícia demonstrada na arte de construir uma sociedade complexa fosse celebrada. Para tanto, contava com uma língua culta, polida e aprimorada por gerações de escritores de alto gabarito, cujo talento dera completude a uma literatura de valor inexcedível, reunida num *corpus* maciço de escritos devotado em grande medida a perquirir os grandes temas que requeriam resposta social adequada; além disso, e não menos importante, tendo como pano de fundo uma história marcada por eventos significativos, trilhada com especificidade, ao mesmo tempo que atenta e permeável aos melhores exemplos externos, em primeiro lugar os proporcionados pela Grécia ilustrada. Uma vez tendo alcançado o apogeu que lhe reservara o destino e tendo assim ocupado um lugar central no *cosmion* reservado aos povos cujas realizações servem de estalão para se julgar os feitos humanos, era natural que Roma, como todo grande exemplo de civilização, viesse a personificar a magnificência para a qual todos os olhares se voltam plenos de admiração. A fim de elucidar as circunstâncias que a levaram do berço humilde ao fausto de sua fase áurea foi-se formando pouco a pouco uma classe especial de entendidos, constituída de filólogos e historiadores. Um deles, Aelius Stilo Praeconinus (em português Élio Estilão Preconino) (c. 150-c. 80 a. C.), agindo com inusitada destreza, formulou e executou um plano de estudos com o qual logrou obter avanços notáveis e ainda sedimentar um legado

permanente de saber para os seus sucessores que como ele se interessavam em conhecer o patrimônio cultural romano. Natural de *Lanuvium*, antigo Lácio, cidadão da República, pertencente à classe equestre, os seus dotes intelectuais e a sua vasta erudição são atestados pelas melhores cabeças da *intelligentsia* romana da época, a começar por Suetônio (69 d. C.-c. 122 d. C.), o cronista da elite ilustrada, para cuja formação contribuiu ele próprio. Ao falar de Aelius, Suetônio, a par de informar alguns pormenores sobre a vida do filólogo, enfatiza o seu papel em introduzir “ordem e enriquecimento a todo aspecto da gramática” (*De Illustribus Grammaticis*, cap. 3)¹, uma disciplina na altura altamente valorizada nos meios intelectuais, à qual emprestou a sua experiência de estudioso e homem público. Semelhantes menções a Aelius podem ser encontradas em observadores e atores privilegiados da vida cultural romana, tais como Varrão (116-27 a. C.), seu discípulo, com quem manteve liames estreitos, assim como com Cícero (106-43 a. C.), que lhe frequentou a casa. O primeiro, ao discorrer sobre questões etimológicas, a propósito do *Carmen Saliare*, cujos fragmentos poéticos supostamente do século VIII a. C. o interessavam vivamente, recorre à autoridade de Aelius, a quem tem por “um estudioso de primeira ordem da literatura latina”², embora, a seu ver, tivesse dado uma interpretação daquele poema não conclusiva, visto que “exposta de maneira sumária” e deixando “para trás muitas coisas obscuras”³. (*De Lingua Latina*, VII, 2). A autoridade de Aelius costuma ser evocada por Varrão também acerca de temas da etimologia, como neste exemplo acerca do vocábulo “céu”: “...caelum se diz porque é *caelatum* [cinzelado], ou por antífrase

1 “Instruxerunt auxeruntque ab omni parte grammaticam”.

2 “hominis in primo in litteris Latinis exercitati...”.

3 “interpretationem Carminum Saliorum videbis et exili littera expedita et praeterita obscura multa”.

porque é *celatum* [oculto], ao passo que é visível.”⁴ (*Ib.*, V, 18). Sobre a etimologia de “terra” se diz, “como escreve Aelius”, que “ela é assim chamada pelo fato de que *teritur* [é pisada]”⁵ (*Ib.*, V, 21). Outro exemplo trazido por Varrão é o de “Puteoli”, topônimo derivado de *putei* [poços], cuja origem hipotética para Aelius remete a *puticuli*, “porque ali *putescebant* [apodreciam] os cadáveres que eram neles lançados”⁶ (*Ib.*, V, 25). Aelius é lembrado também pela elucidação da forma antiga de Júpiter (*Iovis*), desde o tempo em que este era chamado de *Diovis* e *Diespiter*, ou seja, *Dies Pater* [Pai Dia]⁷, cujos descendentes se chamam *dei*, e assim *dius* [deus] e *divum* [céu], donde a expressão *sub divo* [sob o céu] e *dius fidius* [deus da fé]. Daí ainda deriva o fato de que o templo de *dius fidius* tenha aberturas no teto, para que através delas se veja o *divum*, isto é, o céu... Aelius dizia que *dius Fidius* era filho de *Diovis* (Júpiter), assim como os gregos chamam *Dióskoron* (Dióscuro, filho de Zeus) Castor e dizia tratar-se do mesmo herói designado em sabino *Sancus* e em grego *Hercules*⁸. Outra etimologia curiosa para cuja explicação é evocado o nome de Aelius é o da raposa: “A raposa (*vulpes*) assim se chama, segundo afirma Aelius Stilo, porque voa com os pés”⁹. Já a expressão *nox intempesta* (o coração da noite) para Aelius ela seria “o período do dia em que não há tempo para nenhuma atividade, quando outros chamaram *concupium* (momento do sono da maioria)...”¹⁰ (*De Lingua Latina*, VI, 7). Para termos como os acima mencionados, desde que a sua

4 “*caelum dictum scribit Aelius, quod est caelatum, aut contrario nomine celatum, quod apertum est.*” (*apud* Funaioli, 1907, p. 59)

5 “*terra dicta ab eo, ut Aelius scribit, quod teritur.*” (Funaioli, 1907, p. 67)

6 “*puticuli quod putescebant ibi cadavera proiecta*”

7 *Diovis, dies* por deificação da luz do dia.

8 “*Aelius Dium Fidium dicebat Diovis filium, ut graeci Dióskoron Castorem, et putebat hunc esse Sancum ab Sabina lingua et Herculem a Graeca*” (Funaioli, 1907, p. 60)

9 “*vulpes, ut Aelius dicebat, quod volat pedibus.*” (Funaioli, 1907, p. 69)

10 “*Intempestatem Aelius dicebat cum tempus agendi est nullum, quod alii concupium appellarunt...*”

significação restasse obscura, não era raro Varrão servir-se da análise de Aelius, o que deixava clara a sua dívida para com o mestre.

Cícero, que na juventude buscara junto a Aelius lições de letrado, a fim de dirimir dúvidas sobre temas apreciados por quem pretende adquirir erudição - a exemplo do que fizera Varrão -, ao se aventurar pelo labirinto da etimologia recorre ao filólogo ocasionalmente, como quando segue a interpretação aeliana acerca das lamentações fúnebres expressas pelo significado de *eiulatio*, confessada nesta passagem de *De Legibus* (II, 59): “Os antigos intérpretes Sextus Aelius e L. Acílio disseram não conseguir compreendê-lo [a adoção de certas prescrições fúnebres], mas pensavam em algum traje de luto, e L. Aelius que as lamentações são quase um pranto lúgubre, de acordo com o significado do próprio vocábulo; e deveras creio no fundamento desta interpretação, visto que a legislação de Sólon contém a mesma proibição.”¹¹ No *Brutus*, 205, o grande orador se refere a Aelius como a “um varão ilustre e cavaleiro romano eruditíssimo nas letras gregas e latinas, grande conhecedor de nossa antiguidade, no que tange tanto às instituições quanto aos fatos históricos e aos escritores antigos. Nosso Varrão, homem de grande engenho e de vastíssima cultura, recebeu dele, ampliou e ilustrou em várias obras célebres esta ciência.”¹² Também não custa lembrar que para Aulo Gélcio Aelius “era o maior sábio em seu tempo...” (*Noites Áticas.*, X, 21, 2)¹³ É preciso dizer que o imenso conhecimento da língua e da literatura latina que aplicou

11 “*Hoc veteres interpretes Sex. Aelius, L. Acilius non satis se intellegere dixerunt, sed suspicari vestimenti aliquod genus funebris, L. Aelius lessum quasi lugubrem eiulationem, ut vox ipsa significat; quod eo magis iudico verum esse, quia lex Solonis id ipsum communia.*”

12 “*Fuit is omnino vir egregius et eques Romanus cum primis honestus idemque eruditissimus et Graecis litteris et Latinis, antiquitatisque nostrae et in inventis rebus et in actis scriptorumque veterum litterate peritus. Quam scientiam Varro noster acceptam ab illo auctamque per sese, vir ingenio praestans omnique doctrina, pluribus et illustrioribus litteris explicavit.*”

13 “*quoniam qui doctissimus eorum temporum fuerat, L. Aelius Stilo...*”

com suma perícia Aelius a adquiriu em fontes gregas e em parte latinas, mas, sobretudo, nas primeiras, a partir da conscienciosa recepção dos ensinamentos das escolas alexandrina e pergamena do século III a. C. Cícero, embora ciente do quanto essas influências ajudaram a formar o filólogo, em parte provavelmente por este supostamente pretender ostentar uma filosofia de estampa estoica, nega peremptoriamente o seu domínio do credo estoicista, assim como lhe nega possuir os dotes de orador, embora Aelius escrevesse discursos para Q. Metello, filho de Lucius, para Q. Cepião e para Q. Pompeu Rufo. Na passagem em que revela pormenores da vida intelectual romana, no que se refere a Aelius pode-se supor que Cícero esteja falando com conhecimento de causa, pois lembra estar presente durante a confecção destas orações, no tempo em que, juvenzinho, “costumava frequentar Aelius e escutar atentamente as suas lições”¹⁴ (*Brutus*, 1970, p. 207). De todo modo, do conjunto de testemunhos deixados acerca da carreira de Aelius como filólogo é lícito depreender que não lhe faltavam os dotes para constar do panteão dos grandes estudiosos de Roma, antigos ou contemporâneos. Haja vista que, além de Cícero e Varrão, seu trabalho se fez conhecido e reconhecido, do século I ao VII d. C., por Verrius Flaccus, Plínio o Velho, Quintiliano, Suetônio, Frontão, Aulo Gélcio, Nônio, Arnóbio, Charisius, Sérvio e Isidoro de Sevilha. *Scholars* modernos, como F. Mentz e F. Leo, reverberam de sua parte a opinião favorável dos antigos aos seus escritos. Corroborando o que se sabe pelos indícios deixados, o primeiro afirma ter sido Aelius perito em assuntos sagrados, observador de assuntos referentes à arte médica, de assuntos concernentes à natureza e à vida, como utensílios usados por artesãos e trabalhadores em

¹⁴ “cum essem apud Aelium adulescens eumque audire perstudiose solemem”

geral, enfim numa série de itens usuais aos habitantes de Roma e de suas cercanias (*De Lucio Aelio Stilone*, p. 17). F. Leo, por sua vez, afirma que Aelius, por seus feitos e influência, teve um significado maior para a vida espiritual romana (*Geschichte der Römischen Literatur*, p. 378).

Em que pese só terem restado fragmentos da obra do filólogo romano, pode-se fazer uma ideia, com a ajuda dos *testimonia*, de como os temas nela tratados têm em comum uma mesma preocupação, qual seja a de dar forma a uma filologia efetivamente capaz de compor, mediante o confronto de registros textuais remanescentes, um retrato fidedigno de certas particularidades da cultura romana, com o fim de tornar presente e portanto significativo o passado. Por outro lado, sabe-se que ele não começou do nada, pois já os seus antecessores vinham abrindo um caminho promissor para os pósteros. É assim que nomes do porte de Lívio Andrônico, Ênio, Naevius, Fabius Pictor, Cincius, Pacuvius preparam o terreno onde Aelius colherá os melhores frutos. Isto porque com ele finalmente torna-se exequível reconstruir mediante o emprego dum método seguro de leitura e de interpretação dos monumentos disponíveis o *éthos* específico da romanidade, o qual será aplicado conscienciosamente pelos cultores da Filologia romana que o sucederam. O seu legado passará assim a Varrão, Verrius Flaccus, Accius, Aurelius Opilius, Catulo, Ateius Philologus, Ateius Capito, Veranius, Aulo Gélíio, em proveito da coletividade como um todo, até estender-se às gerações futuras. As marcas indeléveis para a cultura letrada do Ocidente que a atividade exercida por Aelius e seus sucessores têm deixado mostram claramente o alcance de tal empresa.

A fim de executar as tarefas a que se propunha, obviamente era necessário possuir um conhecimento extraordinário, tanto da

matéria quanto da forma. Dá-nos uma ideia desse conhecimento a amplitude da erudição demonstrada por Aelius ao realizar as suas investigações. Estudiosos que se debruçaram sobre a sua produção, como J. A. C. Heusde e F. Mentz, dão conta de cinco obras atestadas, além de sete outras de origem duvidosa. Em que pese estarem reduzidas a fragmentos, citam-se das primeiras a *Explanatio Carminum Saliarum*; os *Indices Plauti*; o *Commentarius de proloquis*; as *Orationes aliquot*; e a *Metelli Numidici librorum recensio*. Dentre as incertas, a *XII Tabularum interpretatio*; as *Antiquitates*; o *Liber historicus*; os *Libri etymologicorum*; o *Commentarius ad Plautum et alios poetas; Ennii, Plauti, Titii poematum, Scipionis orationum recensio*; e o *Liber Grammaticus*¹⁵.

Varrão chega a mencionar a interpretação dos *Carmina Saliarum*. Aulo Gélío (*Op. cit.*, III, 3, 12) confirma a especialização aeliana em Plauto, segundo ele adquirida por ”um homem eruditíssimo, Lucius Aelius, [que] julgava somente 25 [comédias de Plauto] serem suas”¹⁶, quando outros costumavam lhe atribuir muitas mais. Entretanto, sobre o *Commentarius* de Aelius Aulo Gélío declara, decepcionado: “buscamos com empenho o *Comentário das Proposições [de prologuis]* de L. Aelius, homem douto que foi professor de Varrão e, após encontrá-lo na biblioteca da Paz, o lemos. Mas nele não havia nada educativo nem adequado ao ensino: fica a impressão de que Lélío compôs este livro mais como estímulo pessoal que para ensinar os outros”. (*Ib.*, XVI, 8, 2)¹⁷

15 Os fragmentos aelianus constam de Heusde e Mentz, *cit.* À parte os fragmentos explicativos, os dúbios e os espúrios, referentes à interpretação do *Carmen Saliare* e a questões etimológicas, além dos de autoria discutível, Mentz dá como autênticos apenas três, reunidos nos *Libri etymologicorum* (p. 27)

16 “homo eruditissimus L. Aelius quinque et uiginti eius esse solas existimauit.”

17 “commentarium de proloquiis L. Aelii, docti hominis, qui magister Varronis fuit, studiose quaeuimus eumque in Pacis bibliotheca repertum legimus. Sed in eo nihil edocenter neque ad instituendum explanate scriptum est, fecissequae uidetur eum librum Aelius sui magis admonendi, quam aliorum docendi gratia.”

Sobre as listas plautinas Aulo Gélío corrobora, à luz de outras fontes, as dúvidas levantadas por especialistas. Diz ele: “Descubro ser verdade o que tinha ouvido dizer a homens versados na literatura que tinham lido atentamente numerosas comédias de Plauto; que eles não se fiavam nas listas de Aelius, de Sedigitus, de Claudius, de Aurelius, de Accius, nem de Manilius sobre as comédias que se têm por ambíguas...” (*Ib.*, III, 3, 1)¹⁸

Como quer que seja, a autoridade aeliana em Plauto goza de plena credibilidade, sendo sustentada, entre outros, por Plínio o Velho, como se lê nesta passagem em que ele trata duma espécie de vinho mencionada nas obras teatrais do comediógrafo: “Também Scaevola e Lucius Aelius e Ateius Capito vejo que foram do mesmo parecer...” (*História Natural*, XIV, 15, 93)¹⁹, isto é, que os vinhos aromáticos, especialmente o de mirra, estão ao ver de Plínio entre os melhores elaborados pelos antigos, ratificando o que dissera Plauto. Quintiliano, por sua vez, corrobora o apreço pela língua plautina neste comentário em que o bom gosto de Aelius fornece um referencial seguro: “Onde tropeçamos é na comédia, ainda que Varrão, na esteira de Aelius Stilo, declare que ‘as Musas teriam falado na língua de Plauto, se tivessem desejado expressar-se em latim’.” (*De Institutione Oratoria*, X, 1, 99)²⁰ Em Cícero a autoridade aeliana é evocada até em matéria de filosofia moral, apesar do pouco inclinados que estivessem à alta especulação os seus conterrâneos romanos. Em razão disso, recomendava-lhes dirigirem-se à Grécia “a fim de beberem na fonte” os raciocínios justos, que nem ele próprio

18 “*Verum esse comperio, quod quosdam bene litteratos homines dicere audivi, qui plerasque Plauti comoedias curiose atque contente lectitarunt, non indicibus Aelii nec Sedigiti nec Claudii nec Aurelii nec Accii nec Manilii super his fabulis, quae dicuntur ‘ambiguae’...*”

19 “*Scaevolam quoque et L. Aelium et Ateium Capitonem in eadem sententia fuisse video...*”

20 “*In comoedia maxime claudicamus. Licet Varro ‘Musas’, Aeli Stilonis sententia, ‘Plautino’ dicat ‘sermone locuturas fuisse, si Latine loqui vellent’...*”

podia oferecer, por se tratar de “argumentos que na verdade não podiam ser requeridos aos gregos, e após a morte de nosso Lucius Aelius sequer aos latinos.”²¹ (*Academica*, I, 2. 8) À sua maneira Aulo Gélío, que, como vimos, declara ser Aelius “o mais sábio em seu tempo” (*Op. cit.*, X, 21, 2), conta que Varrão, que o teve por mestre e dizia dele o mesmo, por vezes o desaprovava: “Sobre este ponto [trata-se da interpretação de antigas palavras gregas empregadas em latim], meu caro Lucius Aelius, o homem mais ornamentado de conhecimentos que conheci, às vezes se equivocava.” (*Ib.*, I, 18, 2)²² Em suma, os testemunhos deixados na literatura romana e pós-romana concorrem para fazer de Aelius o mestre incontestado da Filologia latina. Vale registrar ainda que a sua reputação não cedeu com o tempo, ao contrário, tem-se mantido, chegando até aos dias de hoje sem sofrer abalos. A seguir, discorreremos sobre o legado de nosso filólogo, seguindo o juízo de alguns historiadores e estudiosos de Filologia que têm algo relevante a dizer a propósito.

Aelius essencial

Os inúmeros livros e artigos que tratam da história da Filologia latina têm evidenciado a importância da contribuição de Aelius tanto para a cultura letrada romana quanto para o aprimoramento do método filológico aplicado aos monumentos escritos. Por outro lado, *não custa lembrar que* no momento em que Aelius e seus pares se dedicavam a classificar e analisar cada particularidade da cultura latina, letrada ou popular, Roma já apresentava os sinais de que estava a atingir o ápice de sua

21 “A Graecis enim peti non poterant ac post L. Aeli nostri occasum ne a Latinis quidem.”

22 “In quo L. Aelius noster, litteris ornatissimus memoria nostra, erravit aliquotiens.”

evolução histórica, destinada a ocupar um lugar central no seio da civilização ocidental, tornar-se a capital do mundo antigo e erigir-se na sede renovada da cultura clássica, em substituição à Grécia. Roma chegava assim àquele ponto em que uma interpretação nos moldes concebidos pela ciência filológica se faz desejável, por se justificar conhecê-la, ao mesmo tempo que ela se conhece a si mesma a partir de suas origens e mediante o inventário dos momentos mais significativos de sua trajetória. Tendo logrado tornar-se um fenômeno histórico com todas as características de sociedade altamente complexa, cujos fundamentos se encontram no exercício contínuo e eficaz da comunicação entre as partes que a compõem, era natural que surgisse a necessidade de compreender o significado multifacetado das informações geradas em seu seio, o que ademais gerava o interesse pelas causas que agiram na sua formação e contribuíram para o seu desenvolvimento. Como resultado de sua trajetória histórica que a alçou ao patamar de ente exemplar no contexto das civilizações antigas, cabe dizer que Roma passou a merecer a mesma dedicação interpretativa dispensada à antiga Grécia pelos filólogos de Alexandria e de Pérgamo. Tal como ocorrera naqueles centros de estudos dedicados a investigar e perpetuar o legado grego, Roma tornara-se capaz de justificar um interesse análogo, por apresentar todas as condições para que se procedesse a um balanço de suas realizações passadas e presentes. Como consequência, nela se instalaram instituições dedicadas à pesquisa de “humanidades”, as quais têm entre as suas atividades a de ler atentamente, interpretar e comentar textos concernentes à vida da cidade, a começar dos mais antigos, representativos do passado mais remoto, onde se supõe repousarem os princípios evolucionários que porventura

expliquem o seu desenvolvimento exemplar²³. Chegado pois o momento de se conhecer mais a fundo os passos decisivos dados durante a edificação da *Urbs*, Aelius revela-se bastante perspicaz para discernir no emaranhado dos eventos passados e presentes os elementos significativos que permitam pôr alguma ordem no caos aparente. Pela maneira como traçou o seu plano de estudos, estava claro para ele que a filologia e somente esta lhe permitiria alcançar o fim almejado. A sua perspicácia se revela justamente na sua adoção conscienciosa duma versão de estudos literolinguísticos concebida originalmente para a investigação da cultura grega, à qual procura dar forma debruçando-se sobre a matéria romana dos monumentos postos ao abrigo pela diligência dos estudiosos e das autoridades. Assim, na esteira dos filólogos-bibliotecários helenísticos que consolidaram o panteão literário grego da época clássica²⁴, ele se propõe a discernir uma identidade romana a partir de estudos de língua e de monumentos literários colhidos nas fontes mais antigas. Com efeito, os procedimentos heurísticos adotados por Aelius assemelham-se a um levantamento de terreno com o fim de estabelecer marcos de reconhecimento que sirvam de referência para si e para os demais, segundo um plano consensual, como requer a ciência. Em termos de método por ele empregado, vale considerar o que pensa F. Leo (1913), o historiador da literatura romana, para quem, fundamentalmente, Aelius segue as lições de seus antecessores helenísticos, sem negligenciar o contexto próprio e os seus horizontes translativos. Especificamente, isto significa observar a preocupação com o texto e com a língua, sem o que não seria possível chegar a um resultado profícuo. Para que isto se tornasse realidade, “o estímulo veio de várias

23 Acerca dos fatores reveladores do processo de “aculturação” romana *vide* Kroll, 1919, p. 43 ss. e Sandys, 1903, I, l. III e IV.

24 Cf. Pfeiffer, 1968, *passim*.

partes, tal como fixara em muitos pontos e estabelecera em bases sólidas o trabalho grego, antes que os estudiosos alexandrinos criassem um espaço apropriado com grandes tarefas a cumprir. A Filologia é simultaneamente a mais antiga e a mais recente das ciências gregas, pois tem início com os filósofos jônios e eleáticos e se consolida no transcorrer do século III.” (Leo, 1913, p. 352) Após o seu traslado para Roma, ela atingiu o seu apogeu com Aelius: “Pela época e pelo efeito causado, Lucius Aelius Stilo está à frente da Filologia romana. Ele estava pronto para assumir a [Filologia] grega como o primeiro poeta estava pronto para a assumir a poesia.” (*Ib.*, p. 362) A confirmação desse fato revelam-na as suas realizações, como mostram os testemunhos de seus contemporâneos acima mencionados, as quais cobriam toda a gama de matérias atinentes à *práxis* filológica, da gramática à investigação antiquária das instituições e da história romanas, da literatura ao direito, além de se estender para outras áreas de atividade. Por razões como essas, o historiador inglês J. E. Sandys também considera Aelius “o filólogo mais destacado” de seu tempo (meados do século I a. C.), “escritor industrioso”, cujo legado passou “a constar das páginas de Varrão, de Verrius Flaccus, de Plínio o Velho e de Aulo Gélío” (*Op. cit.*, I, p. 172).

Saliente-se que um tópico primordial para a Filologia aeliana, sem o que a sua intenção de descobrir uma possível “essência” romana ficaria frustrada, diz respeito ao lugar que nela veio a ocupar a investigação das antiguidades, a qual tem início pela explicação gramatical dos primeiros monumentos linguísticos e literários do latim, seguida dos comentários pertinentes. F. Leo mostra que esses monumentos, mormente os linguísticos, “ele os reuniu no sentido mais amplo, de maneira a abarcar da literatura aos costumes e canções de culto e sem

dúvida os documentos comprovados em arquivos e inscrições, procurando a explicação não só nas áreas remotas da língua viva, mas também, segundo o exemplo sugerido pelos estudiosos gregos, nos dialetos: prenestino, sabino, osco” (*Op. cit.*, p. 365) Vale notar que o enfoque linguístico amplo, incluída a pesquisa etimológica, procura explorar a herança romana a partir das fontes primordiais reveladoras de sua vida espiritual e material, onde se ocultam as vicissitudes que a viram nascer e desabrochar, sem negligenciar os fatores da influência grega necessários para Roma não restar culturalmente incompleta. Se se deseja capturar o sumo da pesquisa antiquária empreendida pelo filólogo tenha-se em vista este verso de Propércio, lapidarmente expressivo do que deve buscar o conhecedor do passado: “os ritos e o calendário e os nomes antigos de lugares”²⁵ (2004, IV, 1, p.338). De sua parte, o filólogo Aelius tomou os cuidados necessários a fim de não só conservar, mas também sedimentar como um autêntico antiquário a identidade nacional. Varrão, Verrius Flaccus, por sua vez, compreenderam perfeitamente do que se tratava, por isso serão os seus seguidores imediatos nesse intento, como bem mostram os fragmentos varronianos e a *memorabilia* de Flaccus²⁶.

Por percorrer uma trajetória paralela, conquanto assíncrona, merece constar da avaliação do quesito concernente à identidade romana a obra de Dionísio de Halicarnasso, denominada *Antiquitates* (ou *História Antiga de Roma*), visto que nela se pratica uma interpretação do passado romano à maneira da praticada por Aelius e seus seguidores, divergindo porém por se

25 “*Sacra diesque canam et cognomina prisca locorum*”. Em outra versão: “*sacra deosque canam et cognomina prisca deorum*” - “cantarei os ritos e os deuses e os nomes antigos dos deuses”.

26 H. Nettleship acrescenta: “Temos a evidência do próprio Verrius, de que ele fez uso em larga medida das obras de Aelius Stilo, o mestre de Varrão, de quem cita um comentário sobre o *Carmen Saliare*, outro sobre as *Doze Tábuas* e outros ainda sobre os cômicos e Plauto, a quem ele amiúde se refere em matéria de etimologia e interpretação.” (“*Verrius Flaccus, I*”, *American Journal of Philology*, 1880, pp. 261-262)

fazer em estrito compromisso com a herança grega, a ponto de suscitar dúvidas se o historiador faz bem em assim proceder ou se arrisca parecer artificioso, exatamente como pensa um crítico do projeto dionisíaco, N. Wiater (*in The Ideology of Classicism*), que considera a sua versão antes uma criação que uma descrição efetiva da história da primeira Roma, ainda que, tanto quanto E. Gabba (*in Dionysius and the History of Archaic Rome*), descubra nele a preocupação em reconstruir a etnogênese do povo romano. O pecado de Dionísio estaria na sua intenção de conceder um peso porventura excessivo na formação de Roma à matriz grega. Por outro lado, talvez por serem escassas as informações ou por entenderem que não fosse necessário recorrer tão-só às fontes romanas, Wiater e Gabba deixam passar em branco a possível influência de Aelius na composição da *História*, embora Gabba reconheça a influência nela de Varrão, que por seu turno tanto deveu a Aelius. Seja como for, o problema em estabelecer nexos substanciais entre a cultura grega e a romana não deve soar estranho a um estudioso romano da têmpera de Aelius, uma vez que em seus horizontes culturais a sombra grega sempre se erguia, ora como uma ameaça à afirmação da cultura romana, ora como um ponto de referência, resguardados os devidos limites.

Ao fim e ao cabo deve-se portanto concluir que o fim perseguido por Aelius em suas investigações, ainda quando ele encontre dificuldade em traçar os limites do seu espaço cultural mais íntimo, leva-o a privilegiar os elementos formadores do espírito romano, quaisquer que sejam eles. Este compromisso ficou claro para os seus discípulos Varrão e Verrius Flaccus, além de outros, que resolveram seguir o mesmo caminho²⁷.

27 Aliás, essa tendência já se insinuara com o primeiro exemplo de literatura latina proporcionado por Lívio Andrônico e a sua tradução da *Odisseia*.

Aelius antiquário

Como já se apontou, a forma dada por Aelius à Filologia a fim de colocá-la a serviço de seu torrão natal não difere fundamentalmente dos esforços feitos pela Filologia helenística para integrar as terras conquistadas por Alexandre Magno à cultura grega. Com a diferença de que enquanto para os estudiosos helenísticos se tratava de assumir um legado para o qual não contribuíram efetivamente, visto ter sido incorporado tardiamente a sua própria história, em si mesma periférica à matriz grega, para Aelius o legado a sua disposição pertencia ou devia pertencer de fato e de direito aos romanos, desde o princípio²⁸.

A comprovação de tal fato reclamava a pesquisa de fontes, exatamente o que faz Aelius ao enfatizar a investigação antiquária sobre documentos disponíveis²⁹, ao lado da tradicional pesquisa linguística e literária. Na verdade, os filólogos, seus precursores, de alguma forma já o faziam, por ser este um dever do labor filológico elementar, implícito na preocupação em conhecer o desenvolvimento duma cultura a partir do seu enraizamento no passado. A novidade com Aelius *é que ele* faz desta inclinação um momento-chave dos estudos sobre as origens dum povo e sobre o seu desenvolvimento cultural, a ponto de convertê-la em elemento vital de doutrina. Como consequência, deixou ele com isso implícito o fato de uma língua e uma literatura, sobretudo esta última, terem o condão de expressar o espírito dum povo,

28 Como já mencionado, ressalve-se que em certos círculos intelectuais romanos tornara-se viável diluir a identidade romana convertendo-a numa espécie de *ersatz* da greidade, como fará Dionísio de Halicarnasso, ao adotar em relação a Roma uma interpretação tendente a descobrir na Grécia as origens do povo romano, acenando assim ao surgimento duma “ideologia do clássico” na historiografia romana. Cf. Wiater, 2011, *passim*.

29 O discípulo Varrão soube aquilatar a importância deste ramo de estudos, tanto que, na apreciação de Cícero, ele mesmo fez por merecer ser distinguido com o título de “*diligentissimus investigator antiquitatis*” (*Brutus*, 60).

vale dizer, a sua maneira de observar o mundo e a partir desta observação traçar um quadro de relações conformador da cultura dentro da qual se espera viver. Todavia, por estar implícito neste arranjo um hiato que medeia entre aquilo que aquelas constroem pela força da imaginação narrativa e aquilo que revelam os fatos históricos demonstráveis por uma documentação subsistente e/ou por testemunhos, ele enfatizou como central ao seu estudo o fator propriamente histórico que está por trás da expressão literária e de seu instrumento linguístico. Visava dessa maneira a revelar o que constituía a cultura dum povo realmente existente e não apenas imaginado, ou seja, submetido às forças que concorrem para a sua conformação, o que conclamava a destacar a concretude dada pelos fatos determinantes da sua existência social. E se esse povo acaso ascende ao longo do tempo a patamares relevantes da operosidade humana, é natural que ele passe a merecer um estudo pormenorizado, o qual, segundo a ordem temporal, deve ter início já sobre a primeira fase de sua existência, vale dizer, nos tempos que revelam de alguma maneira o embrião de seu desenvolvimento - a sua antiguidade -, até por fim levar-se em conta o que ensina a sua maturidade totalizada - o seu presente -, onde se situa o vértice do horizonte de observação para o estudioso *ad hoc*. Justamente esse plano de estudos tornou-se apanágio da Filologia aeliana, com a qual o seu criador procurou dar a conhecer toda a Roma visível, englobando as suas instituições, os seus costumes, a sua religião, em suma, o seu sistema de vida, desde as suas origens até o presente. Ficou com isso definido na altura que o conhecimento das *archai* romanas seria uma exigência incontornável para quem se propusesse a conhecer a Roma fundamental, e que esse conhecimento seria obtido por meio do labor filológico consistente no levantamento de provas

documentais e testemuniais atestatórias de seu *éthnos* particular. Só assim se poderia produzir uma historiografia com o mínimo de lacunas, vale dizer, íntegra em todo o tempo de sua aplicação, do passado ao presente. Na falta de tais pressupostos, ainda que se pretendesse tornar palpável o que não existia, ou por outra, na ausência duma descrição duma realidade social plena de evidências históricas, só restaria preencher os vazios com texto calcado em idealizações fantásticas semeadas em linguagem autotélica, expressiva de indicadores textuais meramente autorreferentes. Munida dos recursos necessários, fornecidos em parte pela concretude dos inícios, ou seja, conjuminada com o esforço historiográfico, a Filologia aeliana *pôde evitar esses percalços, desde que adotou um método de investigação que haveria de lhe conferir substancialidade, qual seja o mesmo da archaiologia* concebida pelo alexandrino Calímaco em sua obra *Áitía*, sob a óptica estoica (Cf. Rawson, 1985, p. 233).

Registre-se que uma exposição deveras iluminadora da Filologia aeliana no que tange à sua conexão com a pesquisa antiquária encontra-se em R. A. Kaster (1997). Aelius é descrito ali como o “primeiro erudito ‘puro’ de Roma, ou seja, um estudioso que se dedicava ao trabalho científico independentemente da expressão artística” (p. 5). Kaster sublinha como sendo particularmente importante para a nossa história [da Filologia em Roma] a amplidão dos temas e das pesquisas de Aelius que, partindo do interesse primário relativo à língua, desenvolviam-se nos três ramos principais da Filologia romana: as ‘antiguidades’, que se ocupavam das instituições e das ideias religiosas de Roma e de seus vizinhos, a ‘literatura’, que incluía as questões de autenticidade e de história literária (mas menos do que hoje faz a nossa crítica literária), e o ‘estudo da língua’,

mais ou menos sistemático, voltado sobretudo (nesta primeira fase) para a etimologia e a semântica” (*ib.*).

Ao dar corpo à tripla função da Filologia mencionada por Kaster – e este é um ponto da maior relevância – reafirma-se o fato de Aelius instaurar essa disciplina no centro das humanidades, chancelando-a com a história triunfal da cultura romana, desde que devidamente amparada na pesquisa antiquária. Nesse sentido, em que pese ter recorrido a disciplinas afins, como exigia o método por ele adotado, a Aelius a tarefa mais importante pareceu a de fazer presente aos contemporâneos a Roma arcaica, mediante a reconstrução dos primeiros estágios da vida romana. Esta tarefa afigurou-se-lhe um instrumento heurístico eminentemente filológico, dir-se-ia a melhor alternativa para reunir provas que sustentassem um processo construtivo de investigação. Acredita-se que os temas tratados nos fragmentos restantes de sua obra permitem tirar essa conclusão, à parte o que sugerem os *testimonia* dos contemporâneos. Isto posto, duas consequências se podem sacar daí: primeiro, que se assegura à Filologia um papel central na investigação do passado, no sentido de que uma eventual reconstrução das *archai* requer embasamento em dados concretos ou ser instruída por uma convicção segura, apoiada em estudos de língua, de literatura e de antiguidades. A segunda consequência é que Roma passou a representar o sustentáculo de toda e qualquer filologia que se proponha a construir a partir de origens genuinamente atestáveis o sistema de vida ocidental, o seu *cosmion* particular. A implicação prática para esse contexto civilizacional é que, estando ausente dele a ideia de Roma, todo o resto que não repose sobre ela corre o risco de vir abaixo.

Ressalte-se ainda que para realizar a contento a sua tarefa, a Filologia deve respeitar sua aliança natural com as disciplinas

tradicionais que a seu lado cumprem uma função epistemológica vigorosa e decisiva no campo das humanidades, quais sejam a Filosofia e a História, bem como, nos tempos modernos, as suas homólogas tardias³⁰. Assim fundamentada, a hermenêutica filológica procura ater-se à realidade dos fatos, de modo que ao se perseguir uma eventual reconstrução do passado se possa contar com elementos sólidos fornecidos pelo levantamento historiográfico, ou seja, passíveis de comprovação. Sem tais pressupostos, toda especulação e toda reconstrução pretendidas tendem a parecer uma mera peça literária alheia à expressão da realidade factual. Aelius dirigiu a sua investigação aparentemente ciente dessas dificuldades, mas é preciso reconhecer que lhe valia como corretivo para toda e qualquer elucubração factualmente vazia a existência duma formação social exemplarmente amparada em grandes feitos culturais e civilizatórios encarnada na própria Roma.

³⁰ A propósito, vale lembrar que foi por empreenderem a sua luta contra o mito, servindo-se amplamente da escrita e eventualmente da testemunha ocular, que a Filosofia e a História tornaram-se as guardiãs da razão no âmbito da discursividade especulativa. Em virtude de adotarem com sucesso critérios racionais de juízo, elas tornaram-se paradigmas das disciplinas humanistas, às quais se deve juntar a Filologia, cujo modelo pode ser representado pela modalidade aeliana acima descrita. Sobre o combate ao mito travado pela Filosofia e pela História, *vide* Brisson, 1966.

Referências

- AULO GÉLIO. *Les Nuits Attiques*. Tradução de R. Marache. Paris: Les Belles Lettres, 1967.
- AULO GÉLIO. *Noctes Atticae*. Ed. P. K. Marshall. Oxford: Clarendon Press, 1968.
- BAKE, I. *et alii*. *Bibliotheca Critica Nova*. Lyon: Luchtmanns, 1825.
- BRISSON, Luc. *Introduction à la Philosophie du Mythe, I, Sauver les Mythes*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1996.
- CÍCERO. *Academica*. Tradução de H. Rackham. Cambridge: Harvard University Press, 1967.
- CÍCERO. *Academica L'Arte del Dubbio*. Tradução de D. di Rienzo. Milão: BUR, 2022.
- CÍCERO. *Brutus*. In *Opere Retoriche*, I. Ed. G. Norcio. Turim: UTET, 1970.
- CÍCERO. *De Oratore*. In *Opere Retoriche*, I. Ed. G. Norcio. Turim: UTET, 1970.
- CÍCERO. *Le Leggi*. In *Opere Politiche e Filosofiche*, I. Ed. L. Ferrero e N. Zorzetti. Turim: UTET, 1995 [1974].
- CÍCERO. *Incerti Auctoris De Ratione Dicendi ad C. Herennium Libri IV*. Ed. F. Marx. Leipzig: G. Teubner, 1884.
- DIONÍSIO de Halicarnasso. *The Roman Antiquities of Dionysius of Halicarnassus*. Tradução de E. Cary. Cambridge: Harvard University Press, 1960.
- EGGER, A. E. *Latini Sermonis Vetustioris Reliquiae Selectae*. Paris: Hachette, 1843.
- FUNAIOLI, Hyginus. *Grammaticae Romanae Fragmenta, I*. Leipzig: G. Teubner, 1907.
- GABBA, Emilio. *Dionysius and the History of Archaic Rome*.

Berkeley: University of California Press, 1991.

GOETZ, G. Aelius Stilo Praeconinus, *Pauly-Wissowa Real-Encyclopädie*, I, 532-534. Stuttgart: J. B. Metzlerscher Verlag, 1894.

HEUSDE, J. A. C. van. *Disquisitio de L. Aelio Stilone*. Reno: Robert Natan, 1839.

KASTER, Robert A. *Geschichte der Philologie in Rom*. In: GRAF, Fritz. *Einleitung in die Lateinische Philologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1997.

KROLL, Wilhelm. *Geschichte der Klassischen Philologie*. Berlin: Walter de Gruyter, 1919.

LEO, Friedrich. *Geschichte der Römischen Literatur*, I. Weidmannsche Buchhandlung, 1913.

LINDO, Luiz Antônio. *România Filológica*. Tese de livre-docência, USP, 2022.

ENTZ, Ferdinand. *De Lucio Aelio Stilone*. Leipzig: G. Teubner, 1888.

NETTLESHIP, Henry. Verrius Flaccus, I. *American Journal of Philology*, vol. 1, nº 3, p. 253-270, 1880.

PFEIFFER, Rudolf. *History of Classical Scholarship from the Beginnings to the End of the Hellenistic Age*. Oxford: The Clarendon Press, 1968.

PLÍNIO O VELHO. *Natural History*. Tradução de H. Rackham. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

PROPÉRCIO. *The Complete Elegies of Sextus Propertius*. Tradução de V. Katz. Princeton: Princeton University Press, 2004.

QUINTILIANO, Marco Fábio. *L'Istituzione Oratoria*. Ed. R. Faranda e P. Pecchiura. Turim: UTET, 2003 [1968].

RAWSON, Elizabeth. *Intellectual Life in the Late Roman Republic*. Londres: Duckworth, 1985.

SANDYS, J. E. *A History of Classical Scholarship from the Sixth Century B. C. to the End of the Middle Ages*. Cambridge: University Press, 1903.

SUETÔNIO. *De Grammaticis et Rhetoribus*. Ed. R. A. Kaster. Oxford: Clarendon Press, 2003 [1995].

VARRÃO. *De Lingua Latina. In Opere*. Ed. A. Traglia. Turim: UTET, 1974.

WIATER, Nicolas. *The Ideology of Classicism Language, History, and Identity in Dionysius of Halicarnassus*. Berlim: De Gruyter, 2011.