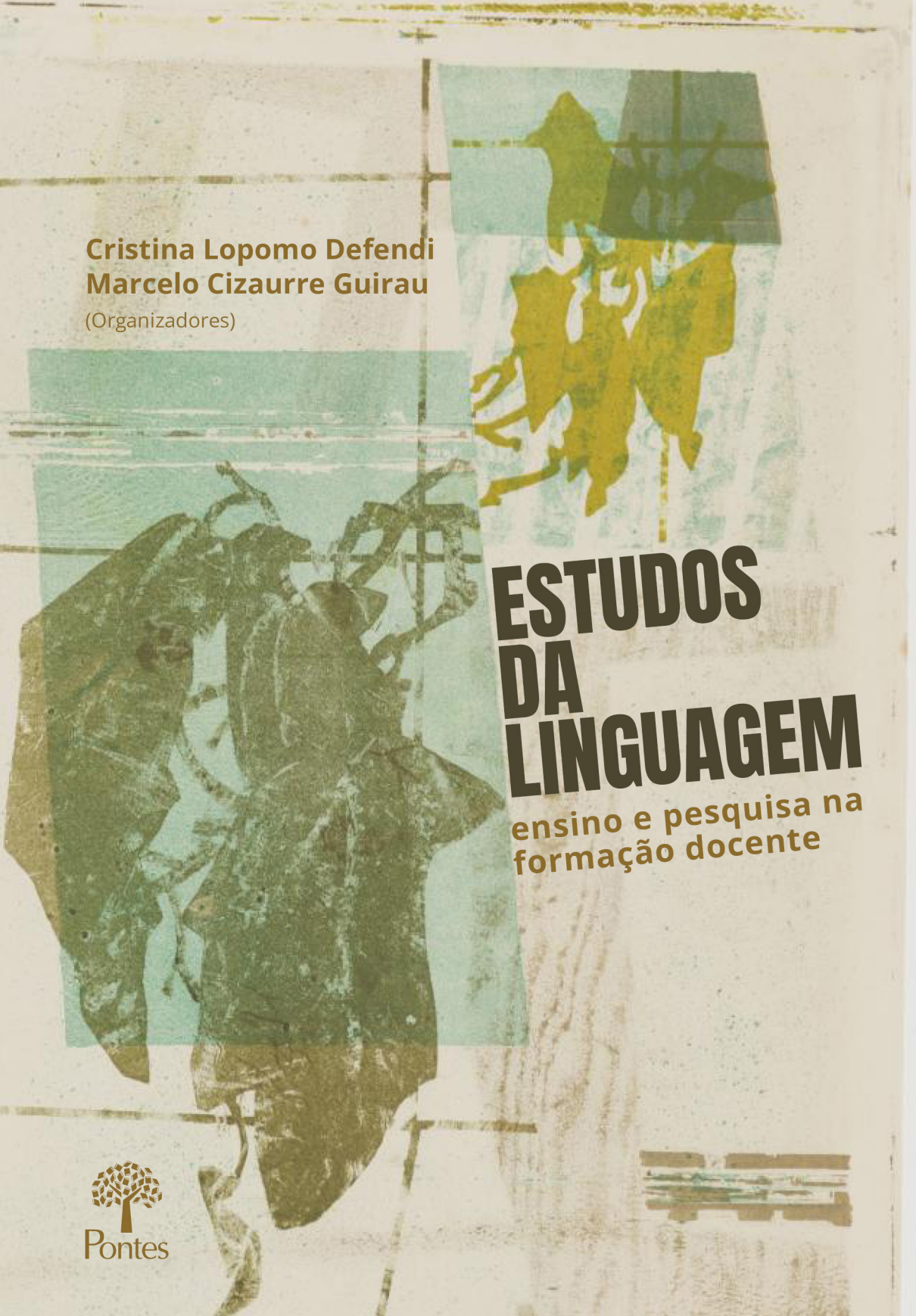


Cristina Lopomo Defendi
Marcelo Cizaurre Guirau
(Organizadores)



ESTUDOS DA LINGUAGEM

**ensino e pesquisa na
formação docente**

Todos os direitos desta edição reservados à Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia sem a autorização escrita da Editora. Os infratores estão sujeitos às penas da lei. A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D313e Defendi, Cristina Lopomo; Guirau, Marcelo Cizaurre (org.).
Estudos da linguagem: ensino e pesquisa na formação docente /
Organizadores: Cristina Lopomo Defendi e Marcelo Cizaurre Guirau;
Prefácio de Ivan Marcos Ribeiro.
1. ed. - Campinas, SP : Pontes Editores, 2025; figs.; quadros.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-217-0675-5

1. Ensino de Línguas. 2. Formação de Professores. 3. Linguística.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

. Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação de professores. 371.12
2. Linguística. 410

Cristina Lopomo Defendi
Marcelo Cizaurre Guirau
(Organizadores)

ESTUDOS DA LINGUAGEM

**ensino e pesquisa na
formação docente**

Copyright © 2025 - Dos organizadores representantes dos colaboradores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Editoração: Eckel Wayne

Revisão: Yumi T. Melo

Capa: Gatil Comunicação & Marketing

Imagem da capa: Prunella Clough - Plant in a green house [Planta em Estufa], 1950 litografia em cores sobre papel - 46,1 cm x 29,9 cm - Doação Museu de Arte Moderna de São Paulo - Prêmio Aquisição (T. Janer Comércio e Indústria) I Bienal de São Paulo, 1951. A obra ingressou no acervo Museu de Arte Moderna de São Paulo em fevereiro de 1952 - 1963.3.103

Conselho Editorial:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)

Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO

PESQUISAR, ENSINAR, FORMAR: UMA TRÍADE QUE SE RENOVA.....7

Ivan Marcos Ribeiro

APRESENTAÇÃO do GELIFSP15

Cristina Lopomo Defendi e Marcelo Cizaurre Guirau

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: APRENDER E ENSINAR NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES.....17

Alice Pereira Santos

Cristina Lopomo Defendi

NOTAS SOBRE UMA ATIVIDADE NO CURSO DE LETRAS/IFSP:
O FUTURO PROFESSOR E A FORMAÇÃO DO LEITOR47

Mayra Pinto

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL:
PONDERAÇÕES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO A SABERES
LINGUÍSTICOS E CULTURAIS PRESTIGIADOS SOCIALMENTE.....71

Maria Beatriz Gameiro Cordeiro

NORMAS, IDENTIDADE E ENSINO: FORMAÇÃO DOCENTE E
DECOLONIZAÇÃO LINGUÍSTICA EM PAÍSES AFRICANOS LUSÓFONOS111

Mônica Maria Soares Santos

DE MARGEM A MARGEM: FENOMENOLOGIA DA POBREZA EM CAROLINA
MARIA DE JESUS E ÉDOUARD LOUIS E SEU CARÁTER FORMATIVO.....143

Marcelo Cizaurre Guirau

OS SENTIDOS SENTIDOS: LEITURAS DE POEMAS DE SÉRGIO CAPPARELLI
EM SALA DE AULA A PARTIR DE UMA ABORDAGEM ESTILÍSTICA.....177

Alessandra Ferreira Ignez

Eliana Maria Azevedo Roda Pessoa Ferreira

A ANÁLISE DO DISCURSO COMO COMPONENTE CURRICULAR DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: PRÁTICAS DE LEITURA E DE INTERPRETAÇÃO	205
Jorge Rodrigues de Souza Júnior	
PERSPECTIVA CRÍTICA DO DISCURSO: UMA ANÁLISE DE LETRAS DE CANÇÃO DO FUNK E DO RAP PAULISTANOS.....	235
Flavio Biasutti Valadares	
Raphael Leandro Lobo	
O ROMANCE CONTEMPORÂNEO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PAISAGENS IDENTITÁRIAS E DE PERTENCIMENTOS	265
Charles Borges Casemiro	
POSFÁCIO	291
Maria Célia Lima-Hernandes	
SOBRE OS AUTORES.....	295

PREFÁCIO

PESQUISAR, ENSINAR, FORMAR: UMA TRÍADE QUE SE RENOVA

Ivan Marcos Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia

Pensar a tríade ensino, pesquisa e formação é tarefa árdua e ao mesmo tempo complexa. É inegável a relevância desses eixos no processo de constituição do sujeito social e acadêmico, uma vez que sem a pesquisa, o ensino e a formação encerram-se em fragilidades teóricas. Pesquisar é, antes de tudo, um ato de amor, assim como o ato de ensinar. Essa dupla vocação nos torna mais receptivos à realidade histórica e contemporânea, à luz das teorias renovadas de tempos em tempos. Muito da responsabilidade pela renovação teórica pertence ao pesquisador, e cabe ao docente o dever de propagar conhecimentos, formando, pois, novos e perspicazes pesquisadores.

Essa geração de docentes-pesquisadores, ou pesquisadores-docentes, tem como pequena demonstração a presente coletânea, cujos capítulos interconectam ensino, formação e pesquisa de maneira sólida e profunda. *Estudos da linguagem: ensino e pesquisa na formação docente*, organizada por Cristina Lopomo Defendi e Marcelo Cizaurre Guirau, oferece uma reflexão abrangente sobre ensino, linguagem e discurso, abordando diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que dialogam entre si. Cada estudo aqui

presente contribui para o aprofundamento de questões centrais no campo da educação linguística e da análise do discurso, ampliando o entendimento sobre os desafios e as possibilidades de atuação na área. Os trabalhos reunidos nesta publicação oferecem reflexões valiosas sobre ensino de língua, análise do discurso e dinâmicas sociais que permeiam essas práticas. A diversidade de abordagens e temáticas presentes na coletânea permite um olhar multifacetado sobre o campo da educação e da linguagem, contribuindo para um debate acadêmico necessário e contemporâneo. A articulação entre teoria e prática, presente nos estudos aqui apresentados, reforça a importância de uma educação que dialogue com a realidade dos alunos e com as transformações sociais em curso, promovendo um ensino mais crítico, reflexivo e inclusivo.

Alice Pereira Santos e Cristina Lopomo Defendi, pesquisadoras dedicadas à formação docente e ao ensino de língua portuguesa, apresentam no capítulo “Sequência Didática: aprender e ensinar na formação de professores” uma reflexão fundamentada sobre as Sequências Didáticas (SD) como instrumento pedagógico transformador. As autoras demonstram como essa abordagem, alicerçada em referenciais teóricos como Zabala e Dolz e Schneuwly, pode articular teoria e prática de forma orgânica e significativa. Seu trabalho no curso de Letras/Português do IFSP revela como a SD possibilita aos futuros professores desenvolverem propostas inovadoras – desde análises de artigos de opinião sobre temas sociais urgentes até criações multimodais com cordéis e vídeos-minuto – sempre conectando o saber acadêmico com os desafios reais das salas de aula. Esse capítulo sintetiza não apenas um método de ensino, mas uma filosofia educacional que as autoras vêm construindo em sua trajetória profissional – uma visão de educação linguística como espaço de crítica, criação e transformação social, onde teoria e prática se alimentam mutuamente para formar professores pesquisadores e agentes de mudança em suas comunidades escolares.

Se sequências didáticas são parte de um processo de formação docente, o papel do professor na formação de leitores críticos é também abordado por Mayra Pinto em “Notas sobre uma atividade no curso de Letras do IFSP: o futuro professor e a formação do leitor”. O capítulo apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida no curso de Letras do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), na qual futuros docentes foram incentivados a refletir sobre suas práticas de leitura e sobre estratégias para a formação do leitor na educação básica. A autora destaca que o processo de formação docente deve ir além da transmissão de conteúdos técnicos, incluindo o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica em relação ao ensino da leitura e da escrita. O estudo também aponta desafios enfrentados pelos professores ao lidar com práticas de leitura na sala de aula, sugerindo metodologias mais interativas e dialógicas como caminhos possíveis para a superação desses obstáculos.

Continuando na perspectiva do ensino, o capítulo “Reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil: ponderações para a democratização do acesso a saberes linguísticos e culturais prestigiados socialmente”, de Maria Beatriz Gameiro Cordeiro, possui uma relevância política e teórica, oferecendo subsídios fundamentais para pensar práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e com o direito ao saber, ao propor uma análise crítica e engajada sobre os impasses do ensino da língua no país, com foco especial na escola pública. A autora parte da concepção de que o domínio da linguagem formal é instrumento de emancipação, articulando fundamentos da Sociolinguística, da Linguística Textual e da Pedagogia Histórico-Crítica para discutir a exclusão estrutural vivida por estudantes das classes populares. Ao analisar a produção escrita de uma redação do ENEM, Cordeiro evidencia os efeitos de um sistema que, ao mesmo tempo que propõe inclusão, mantém práticas que dificultam o acesso efetivo ao conhecimento linguístico valorizado socialmente. O texto denuncia a persistência de um modelo que elitiza a norma culta

e fragiliza o ensino da língua nas escolas públicas, mas também aponta caminhos: o ensino deve conciliar o respeito à diversidade linguística com a garantia do ensino sistemático da norma-padrão, dos gêneros formais e da literatura.

Como complementaridade à discussão no campo do ensino, o capítulo “Normas, identidade e ensino: formação docente e decolonização linguística em países africanos lusófonos”, de Mônica Maria Soares Santos, propõe uma reflexão crítica e sensível sobre a relação entre o ensino de língua portuguesa, a construção de identidades e os efeitos sociais das normas linguísticas no contexto escolar, especialmente nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOPs). A autora parte do pressuposto de que as normas gramaticais não são neutras, mas historicamente constituídas e atravessadas por ideologias que tendem a hierarquizar sujeitos e práticas linguísticas, o que coloca a língua portuguesa rivalizada com as línguas locais. Com base em perspectivas da Sociolinguística Crítica e da Análise de Discurso, Santos discute como o ensino normativo pode operar como instrumento de exclusão, especialmente quando desconsidera os repertórios linguísticos dos estudantes oriundos das camadas populares. Ao tratar da norma-padrão não como um fim em si, mas como um dos instrumentos para inserção social, a autora advoga por uma pedagogia da língua que reconheça a diversidade, promova a reflexão crítica sobre os usos da linguagem e contribua para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seu lugar no mundo. O capítulo é uma valiosa contribuição aos estudos sobre língua, poder e educação, ao enfatizar que ensinar português é também ensinar a negociar sentidos, identidades e pertencimentos em uma sociedade marcada pela desigualdade.

A coletânea ganha nova perspectiva pelo olhar de Marcelo Cizaurre Guirau, autor do capítulo “De margem a margem: fenomenologia da pobreza em Carolina Maria de Jesus e Édouard Louis e seu caráter formativo”; o autor analisa como a literatura

de autores que escrevem da e sobre as margens da sociedade – a brasileira Carolina Maria de Jesus e o francês Édouard Louis – pode construir uma fenomenologia da pobreza, traduzindo suas dimensões materiais, sensoriais e emocionais. Ambos os autores, em obras autobiográficas, expõem a pobreza como uma “existência negativa”, marcada por privações que vão desde a fome e a falta de moradia digna até a negação de direitos básicos, como saúde e educação. O texto destaca como suas narrativas, enraizadas num realismo crítico, revelam os mecanismos de exclusão social e a violência estrutural que sustenta a desigualdade, oferecendo um potencial educativo ao promover empatia e consciência crítica. Enquanto Édouard Louis retrata a pobreza na França contemporânea, Carolina Maria de Jesus denuncia as chagas do Brasil urbano, evidenciando diferenças na intensidade da miséria entre países centrais e periféricos. O capítulo também discute as resistências enfrentadas por essas vozes periféricas no cânone literário, sobretudo no caso de Carolina Maria de Jesus, cujo reconhecimento foi mais efêmero que o de Édouard Louis, refletindo disparidades geopolíticas e raciais. Por fim, a análise ressalta o poder transformador dessas obras, que combatem a “aporofobia” (aversão aos pobres) ao dar voz e visibilidade às experiências dos marginalizados.

Ainda na linha dos estudos literários e ensino, no texto “Os sentidos sentidos: leituras de poemas de Sérgio Capparelli em sala de aula a partir de uma abordagem estilística”, Alessandra Ferreira Ignez e Eliana Maria Azevedo Roda Pessoa Ferreira propõem uma análise estilística da poesia de Capparelli como ferramenta pedagógica para desenvolver a competência leitora e interpretativa de estudantes. O capítulo destaca a importância da literatura infantil na formação crítica e sensível, enfatizando como a poesia de Capparelli – marcada por jogos sonoros, visuais e semânticos – estimula a percepção de múltiplos sentidos e a interação ativa do leitor. As autoras analisam três poemas (“falta de sorte”, “ecologia” e “traças de regime”),

demonstrando como recursos estilísticos como ambiguidade, polissemia, visualidade gráfica e intertextualidade ampliam a experiência literária. A abordagem revela como a poesia infantil pode transcender a simples sonoridade e narrativa, tornando-se um convite à descoberta e à reflexão, e defende sua inserção no ensino como forma de despertar o encantamento pela linguagem e pela leitura.

Formação, literatura e ensino abrem espaço nesta coletânea para abordagens discursivas, conforme se percebe nos dois próximos capítulos. No texto “A Análise do Discurso como componente curricular de um curso de licenciatura em Letras: práticas de leitura e de interpretação”, Jorge Rodrigues de Souza Júnior defende a inserção da Análise do Discurso Materialista (ADM) na formação de professores de Letras, destacando sua relevância para a compreensão dos processos de significação e da relação entre linguagem, história e ideologia. O autor traça um panorama teórico da ADM, ancorado em Pêcheux, Benveniste e Orlandi, enfatizando conceitos como interdiscurso, intradiscurso, formações discursivas e esquecimentos, que deconstroem a noção de linguagem transparente e evidenciam o papel da ideologia na produção de sentidos. Souza Júnior ilustra a aplicação da teoria com análises de discursos midiáticos e publicitários, demonstrando como a ADM possibilita a leitura crítica de textos em contextos sociais e históricos específicos. O capítulo reforça a importância da disciplina para futuros professores, capacitando-os a questionar interpretações únicas e a reconhecer os mecanismos ideológicos que permeiam a linguagem, contribuindo para uma prática pedagógica mais reflexiva e politicamente engajada.

O capítulo “Perspectiva crítica do discurso: uma análise de letras de canções do funk e do rap paulistanos”, de Flavio Biasutti Valadares e Raphael Leandro Lobo, aborda a Análise Crítica do Discurso (ACD) para exame das letras de funk e rap

produzidas em São Paulo, com o objetivo de compreender como esses gêneros musicais constroem discursos de resistência e de pertencimento, ao mesmo tempo em que dialogam com estruturas de poder e de marginalização. Os autores baseiam-se em teóricos como Fairclough e Wodak para evidenciar como essas composições promovem narrativas que desafiam normas sociais e hegemônicas, mas que, paradoxalmente, também podem reafirmar valores dominantes. O estudo destaca a complexidade das práticas discursivas e culturais envolvidas na produção e recepção desses gêneros musicais, além de discutir o impacto dessas narrativas no contexto urbano.

Finalmente, e voltando ao campo da literatura, o capítulo “O romance contemporâneo de língua portuguesa: paisagens identitárias e de pertencimentos”, de Charles Borges Casemiro, investiga a evolução do romance como forma estética vinculada à ascensão da burguesia e sua consolidação como gênero literário central no mundo moderno. Partindo das reflexões de teóricos como Hegel, Lukács e Ian Watt, o autor destaca como o romance emergiu no século XVIII como uma “epopeia burguesa”, refletindo as transformações históricas, sociais e ideológicas do capitalismo. Casemiro analisa a natureza dinâmica e híbrida do romance contemporâneo em língua portuguesa, demonstrando como ele se tornou um espaço privilegiado para explorar questões de identidade, memória e pertencimento em contextos pós-coloniais. Através de uma abordagem que combina estruturalismo genético e análise discursiva, o capítulo examina obras de autores como Pepetela, António Lobo Antunes, Isabela Figueiredo e José Saramago, destacando recursos estéticos como hibridização, alegorização e disfemismo. O texto revela como o romance contemporâneo, em sua relação homológica com a realidade, constrói paisagens narrativas complexas que tensionam tempo, espaço e subjetividade, configurando-se como um dispositivo crítico para interrogar as contradições da colonialidade e da modernidade no mundo lusófono.

Conforme se pode perceber, os capítulos reunidos nesta obra abordam temas essenciais para os estudos linguísticos, literários, do ensino e da análise do discurso, contribuindo para uma reflexão crítica sobre diferentes aspectos dessas áreas. A diversidade de temas abordados nesta coletânea ressalta a riqueza de perspectivas sobre o ensino da língua e a análise do discurso, proporcionando uma visão crítica e atualizada sobre os desafios e possibilidades que permeiam essas áreas do conhecimento.

APRESENTAÇÃO DO GELIFSP

Cristina Lopomo Defendi
Marcelo Cizaurre Guirau

Criado em 2016, o Grupo de Estudos da Linguagem do Instituto Federal de São Paulo (GELIFSP) abriga, sobretudo, pesquisadores das licenciaturas em Letras da instituição, além de colaborar com outros grupos e de contar com pesquisadores convidados de outras instituições.

O grupo conta, atualmente, com seis linhas de pesquisa (Análise do discurso; Descrição Linguística do Português do Brasil; Estilística lexical; Estudos sobre os Gêneros do Discurso e ensino; Literatura, Cultura e Sociedade; Teoria Bakhtiniana), nas quais atuam treze pesquisadores, todos doutores, além de alunos de graduação e pesquisadores convidados. Um detalhamento das linhas de pesquisa, dos pesquisadores atuantes e das produções científicas do GELIFSP pode ser encontrado no Diretório de Grupos de Pesquisas da CNPQ.¹

Este grupo tem se dedicado a organizar eventos e difundir suas pesquisas. O GELIFSP realizou, já no ano de sua criação, o evento “Discurso: Cultura e Literatura”, que contou com a participação de professores e alunos do IFSP e de outras instituições. Em 2017, foi criado o “Grupo de Estudos de Literatura e Estética para uma Interpretação Axiológica”, coordenado pela Professora Mayra Pinto e aberto à participação de alunos do IFSP e de pes-

1 Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/219923> Acesso em: 5 mai. 2025.

quisadores externos. Em 2019, surge o “Laboratório de Ensino e Reflexão – Projeto LER”, ligado à linha de pesquisa “Estudos sobre os Gêneros do Discurso e Ensino”, que tem como objetivo principal a criação de uma versão online da plataforma LER para dar visibilidade aos trabalhos práticos ou criativos dos alunos do curso de Letras do IFSP realizados em diversas disciplinas, sobretudo naquelas ligadas ao estágio obrigatório.

Entre 2020 e 2022, o grupo participou da organização do *I, II e III Simpósio de Estudos Interdisciplinares da Linguagem (SINTEL)*, em parceria com o Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição (LinC), da Universidade de São Paulo, e com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Os trabalhos selecionados no evento foram divulgados à comunidade científica por meio de publicações variadas, como e-books e artigos. O *II SINTEL*, sediado no IFSP, tem suas publicações disponíveis no site da Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (EDIFSP).²

O GELIFSP foi, recentemente, contemplado com subsídios à pesquisa concedidos pelo Edital de Apoio a Grupos de Pesquisa do IFSP (60/2024), sem os quais este livro não seria possível. Agradecemos a iniciativa da Pró-reitoria de Pesquisa do IFSP e esperamos que diálogos com pesquisadores de outras instituições sejam iniciados a partir da publicação de nossas pesquisas, em grande parte, realizadas a partir da reflexão da prática docente e da formação inicial de futuros professores de Língua Portuguesa e Literaturas.

2 Disponível em: <https://editora.ifsp.edu.br/edifsp/catalog> Acesso em: 5 mai. 2025.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: APRENDER E ENSINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alice Pereira Santos
Cristina Lopomo Defendi

A formação de professores tem a seu dispor uma diversidade de teorias e metodologias, todas merecedoras de destaque nas discussões e proposições sobre o ensino. Entretanto, neste capítulo, a exposição será centrada na prática das autoras na utilização das sequências didáticas (doravante SD), fundamentadas numa perspectiva discursiva.

O uso das sequências didáticas, no ensino básico, já se mostrou bastante eficiente, como dão conta os numerosos trabalhos publicados a esse respeito,¹ entretanto, a certa popularização do termo, e não necessariamente de suas práticas efetivas, tem levado a inconsistências e à falta de compreensão em relação aos objetivos dessas propostas. Não é surpreendente, portanto, que os resultados nem sempre sejam os mais promissores.

Por isso, o presente texto abordará as bases fundamentais do trabalho com as sequências didáticas, as etapas desse processo, a pertinência dessas práticas e os resultados obtidos ao longo dos últimos seis anos no contexto do curso de licenciatura em Letras-Português, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus São Paulo.

1 Sugerem-se alguns ao final deste texto.

Após alguns anos lecionando nesse curso de licenciatura, foi possível apurar as práticas bem-sucedidas no processo de formação docente. Os bons resultados junto aos discentes incentivaram a criação de uma plataforma em que fosse possível reunir os trabalhos produzidos pelos alunos e orientados pelos professores. A motivação para isso deveu-se, também, à concretização dos objetivos das disciplinas Prática pedagógica: Leitura e Produção textual I, II e III (a serem apresentadas na próxima seção) cuja proposta era a produção de sequências didáticas, a partir da observação feita pelos alunos em seus estágios obrigatórios supervisionados. Assim, como preconizam as teorias discursivas, a circulação efetiva dos textos deve ser fulcral em qualquer proposta com base no ensino de gêneros, dar publicidade a essas produções era imperativo para coerência do fazer docente.

Além disso, a plataforma possibilita o reconhecimento do trabalho dos discentes e facilita a circulação de saberes, permitindo que outros alunos e professores interessados consultem e utilizem esses materiais, conferindo a legitimidade de uma produção efetiva.

Assim, em 2019, foi criada a plataforma LER² – Laboratório de Ensino e Reflexão – que também passou a englobar as produções realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Residência Pedagógica (RP) e de algumas outras disciplinas do referido curso da Licenciatura em Letras-Português do IFSP.

Como toda proposta pedagógica, a adotada nas disciplinas Prática pedagógica: Leitura e Produção textual I, II e III, será apresentada nas próximas seções, tanto para embasar esta discussão quanto para a compreensão do desenvolvimento da proposição destas disciplinas. Além disso, algumas sequências

2 Idealizada pela Profª Drª Mayra Pinto. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/labore/115-laboratorios-de-pesquisa/2841-laboratório-de-ensino-e-reflexão-ler-reflexão> Acesso em: 5 mai. 2025

didáticas elaboradas pelos discentes serão parcialmente apresentadas e analisadas.

Sequência didática – formação e ensino

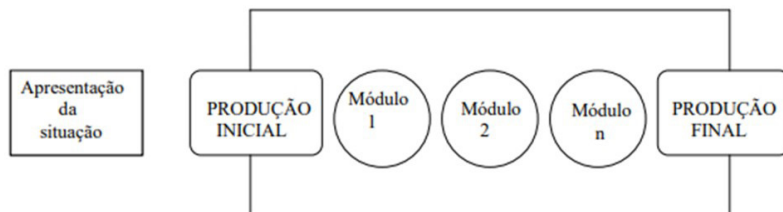
As SD costumam ser definidas como um conjunto de atividades pedagógicas planejadas e interligadas com o objetivo de desenvolver competências e habilidades específicas em um determinado tema ou conteúdo. É uma estratégia estruturada para o ensino, que permite ao professor orientar o processo de aprendizagem de forma gradual, intencional e significativa. Ou, segundo Zabala (1998, p. 19), “É um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Esse autor apresenta algumas questões para analisar se uma SD leva a uma aprendizagem significativa, quais sejam (Zabala, 1998, p. 63-64, adaptado): (i) Permite determinar os conhecimentos prévios de cada aluno em relação aos novos conteúdos de aprendizagem? (ii) Apresenta conteúdos significativos e funcionais para os estudantes? (iii) É adequada ao nível de desenvolvimento de cada aluno? (iv) Representa um desafio possível para o aluno, levando-se em conta suas competências atuais e favorecendo seu avanço a partir da ajuda do professor e que permita criar zonas de desenvolvimento proximal? (v) Provoca conflito cognitivo e promove a atividade mental do aluno para relacionar os novos conteúdos aos conhecimentos prévios? (vi) Promove uma atitude favorável e motivadora em relação à aprendizagem de novos conteúdos? (vii) Estimula a autoestima e o autoconceito em relação às aprendizagens dos alunos? e (viii) Ajuda o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o aprender a aprender, que lhe permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens?

Desse modo, as atividades “*estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo educacional em relação a um conteúdo concreto*” (Zabala, 1998, p. 78, grifo do autor) que compõem uma SD devem levar em conta os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, conteúdos significativos e funcionais, adequados ao nível de desenvolvimento; desafiadores, levando em conta o que o aluno já sabe e o que é capaz de aprender na interação com o outro e com seus próprios conhecimentos; propiciadores de novas aprendizagens, de autoestima e da autonomia para aprender a aprender.

Já Dolz, Schneuwly e outros pesquisadores de Genebra utilizam essa estratégia metodológica, a SD, para o ensino de gêneros textuais diversos. Em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esse “conjunto de atividades escolares” estaria organizado “em torno de um gênero textual oral ou escrito”. No texto “Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita”, que é o texto de apresentação da coleção de livros didáticos para o ensino de francês no que seria o equivalente ao nosso ensino fundamental (anos iniciais e finais), os autores detalham os procedimentos a serem adotados no planejamento e na execução dessas SD. Eles ressaltam o que deveria constar em seus módulos, indicando cada etapa do processo e as partes constitutivas – Apresentação da Situação, Produção Inicial, Produção Final. Além disso, em cada um desses elementos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam as questões pertinentes a serem observadas pelos professores. A sequência didática é assim representada por eles:

Figura 1 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Vale ressaltar, como fazem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 150), que o gênero textual na escola é ao mesmo tempo um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem, “sendo a escola um lugar onde se finge, o que é, aliás, uma eficiente maneira de aprender”. Ou seja, cria-se uma situação comunicativa, mais ou menos atrelada a uma situação comunicativa real, para que o aluno seja levado a produzir esse gênero e a apreender suas características, sua gramática e seus contextos de uso.

Para que um gênero textual se torne um objeto de ensino é preciso evidenciar suas dimensões ensináveis. Para tanto, deve-se organizar um modelo didático que é “o produto de uma construção que repousa sobre três aspectos, em interação e evolução constantes” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 151): os princípios da legitimidade, da pertinência e da solidarização.

Dessa forma, aquilo que será ensinado deve referir-se a saberes legitimados, “seja por seu estatuto acadêmico, seja porque são elaborados por especialistas no domínio em questão”; a saberes pertinentes “em função das finalidades e dos objetivos escolares e em função das capacidades dos alunos” e que tenham efeito de solidarização, ou seja, os saberes se integram e auxiliam na construção de um novo saber (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 152).

Se uma das críticas ao ensino de gêneros textuais pelos pesquisadores de Genebra recaía no fato de reduzir as análises e produções a um só gênero, no artigo “Itinerário para o ensino

do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso”, Dolz, Lima e Zani (2020) discorrem sobre o ensino de diferentes gêneros, de algum modo relacionados, numa mesma sequência de atividades. Nesse trabalho, a proposta do itinerário tinha como objetivo o ensino do gênero fábula e, para isso, os aprendentes também entrariam em contato com outro gênero, como os artigos enciclopédicos sobre os animais. Os autores ressaltam que o itinerário não se opõe aos procedimentos adotados nas SD e ainda permitiria solucionar dois pontos: (i) dividir a SD em ateliês, incrementando as atividades de linguagem dos alunos e (ii) possibilitar a execução de projetos pedagógicos “consistentes e motivadores como um retorno reflexivo sobre os processos implicados nas atividades de linguagem” (Dolz; Lima; Zani 2020, p. 261).

Essa forma de trabalho de ensino de língua materna (ou língua oficial) influenciou os documentos brasileiros sobre o ensino de Língua Portuguesa, sendo preconizado desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, 2000). Nesses documentos, há referência explícita, tanto no texto quanto na bibliografia usada, da teoria sociointeracionista (Bronckart, 1994), da abordagem discursiva do círculo de Bakhtin (1990, 1992), da aplicação didática do ensino de gêneros (Dolz, 1996 [nesse caso, com acesso à tradução para o português em mimeo de Roxane H. R. Rojo, além de textos publicados em espanhol]; Schneuwly, 1993, 1997), além da linguística textual, com Kleiman (1989, 1993, 1995) e Koch (sozinha ou em coautoria, de 1989 a 1994). Tal abordagem é ratificada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), porém sem explicitação das fontes e das referências.

Só por estar previsto nos documentos oficiais brasileiros de ensino de Língua Portuguesa já seria importante o foco nos gêneros textuais em um curso de licenciatura em Letras-Português. Para além disso, nosso objetivo é formar futuros professores de Língua Portuguesa que entendam a relevância do trabalho com textos que circulam socialmente e que podem fazer com que os

alunos desenvolvam leitura proficiente, senso crítico e desenvoltura na produção escrita e/ou oral, e, aliado a isso, que esses futuros professores sejam autônomos na curadoria e elaboração de materiais didáticos.

A disciplina e a relação com o estágio supervisionado obrigatório

Na grade do curso da Licenciatura em Letras-Português do IFSP campus São Paulo, constam, dentre várias outras, as seguintes disciplinas: Prática Pedagógica de Leitura e Produção Textual I, II e III. Em três semestres, são trabalhados conceitos de Bakhtin e Volóchinov e discutida a abordagem discursiva de base sociológica, com aplicações práticas, principalmente na análise de manuais didáticos. Na sequência, a partir dessa base teórica, passa-se à aplicação didática com a discussão de textos de Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004) e, no âmbito brasileiro, de Marcuschi (2008) e Rojo e Moura (2012). Novamente, diversos materiais didáticos são motivo de análise e discussão sobre o que é trabalhado e de que forma, atrelados às implicações do (multi)letramento. Como produto, os alunos são convidados a elaborar uma SD de um gênero textual previamente escolhido e, sempre que possível, a aplicar as atividades durante o estágio de regência. Cabe reforçar, porém, que, além de materiais didáticos, outros textos, literários ou não, de gêneros e tipologias textuais diversos, são também analisados e produzidos nessas aulas.

Caso haja a possibilidade de aplicação da SD, os alunos adaptam-na às particularidades da turma (levando em conta os conhecimentos prévios e nível de desenvolvimento) e ao número de aulas que serão disponibilizadas pelo professor supervisor para a regência do estagiário. Ou seja, além do exercício de produção de material didático – que engloba a escolha de um gênero textual com relevância social, a criação de uma situação comunicativa

“real”, a curadoria de textos modelares, o levantamento de características textuais ensináveis, a elaboração de exercícios, a produção de respostas esperadas e a escolha de um modo de circulação dos textos criados – espera-se que o licenciando tenha oportunidade de aplicar as atividades pensadas e de discutir com seus pares e com o professor da disciplina a vivência, os pontos positivos e as dificuldades encontradas.

É nesse contexto que foram pensadas, produzidas e discutidas em sala as SD apresentadas e comentadas a seguir.

Plataforma LER – algumas análises

As SD aqui apresentadas foram selecionadas a partir da plataforma LER. Essa seleção intenciona demonstrar a diversidade dos trabalhos desenvolvidos pelos licenciandos e a variedade de gêneros sobre os quais os alunos já se debruçaram (aprenderam e produziram), tendo elaborado propostas relevantes e pertinentes para o ensino de língua portuguesa. Partiremos da exposição da SD sobre o gênero artigo de opinião, um gênero bastante trabalhado tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no ensino médio; em seguida, apresentaremos a proposta pensada para o ensino de resenha, abarcando a avaliação de textos escritos, obras artísticas e cinematográficas; a crônica, o terceiro gênero apresentado, aparece como produto de uma SD, uma vez que a sequência didática objetivou a produção de um ebook a partir dos textos dos alunos; ampliando a exposição, apresentaremos a SD para o ensino de cordel, proposta lúdica, repleta de atividades que mesclam a língua e outras expressões artísticas, como a música e a xilogravura; contemplando também os gêneros orais, o seminário, gênero muito presente como meio avaliativo, será o foco de outra SD apresentada e é ensinado considerando os aspectos técnicos de uma apresentação e os procedimentos de pesquisa e seleção de materiais para sua elaboração; completando a análise das SD,

contemplaremos o vídeo-minuto, gênero relativamente recente, presente no dia a dia dos estudantes em diferentes plataformas nas redes sociais, mas aqui trabalhada como ferramenta educacional.

Opinião? Temos! Artigo

A SD para o gênero textual artigo de opinião foi elaborada por Kaianne Borges Moraes e Maria Margarete S. B. A. Silva em 2020. Inicia-se com a apresentação do tema a ser trabalhado durante todas as atividades: o racismo.³ Em primeiro momento, é sugerida a exibição do vídeo “Ninguém nasce racista: continue criança”, produzido pela TV Globo para o Criança Esperança em 2016. A partir dessa sensibilização, é pedido que o aluno reflita sobre a influência das mídias sociais, a importância do respeito e uma possível ação na escola para conscientizar sobre a prática da equidade.

Parte-se, então, à leitura e discussão de textos diversos, da esfera jornalística, com a mesma temática. O texto 1 “Agora vão parar de brincar ao combater o racismo?”, de Vitor Sérgio Rodrigues, trata do racismo no futebol, tema próximo ao universo dos alunos. Com ele, as questões propostas versam sobre o gênero textual e sobre o hábito de leitura e/ou experiência dos alunos com esse gênero. Nessa SD não é realizada a produção inicial, mas prepara-se o aluno para ir consolidando conhecimentos sobre o tema.

No primeiro módulo, é trabalhada uma notícia sobre o protesto de jogadores do Paris Saint Germain (PSG) contra um ato racista e um cartaz do “*Black Lives Matter*” juntamente à reportagem sobre o movimento. Nesse caso, é pedida a comparação entre artigo de opinião, notícia e reportagem, atentando ao fato de

3 Em 2022, foi publicado um material sobre o tema pela Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-antirracista-orientacoes-pedagogicas-povos-afro-brasileiros/> Acesso em: 5 mai. 2025.

que todos fazem parte da esfera jornalística, mas com diferenças perceptíveis. No caso do artigo de opinião, privilegia-se o caráter argumentativo e a linguagem mais explicitamente persuasiva, com uma atividade que visa perceber as expressões que revelam o posicionamento do autor.

Já no segundo módulo, são apresentadas duas notícias, “Agora é que são elas: Ester Sabino e Jaqueline Goes” sobre as cientistas que sequenciaram o genoma do Coronavírus e outra sobre as pesquisadoras terem virado personagens de Maurício de Sousa como parte do projeto Donas da Rua, como forma de homenagem ao importante feito científico. Para esses textos, são apresentadas questões comparativas entre eles e o artigo de opinião, bem como comentários sobre o que as mídias e redes fazem (ou poderiam fazer) para minimizar as desigualdades e preconceitos na sociedade. Visa-se, nesse caso, à criação de repertório, carência a ser sanada para a elaboração de textos argumentativos.

No módulo 3, há uma reportagem assinada por Ângela Bastos sobre Jaqueline Goes e um texto didático que caracteriza o gênero artigo de opinião, publicado no site *Escrevendo o Futuro*. As questões pedem para comparar as diferenças entre os textos 4, 5 e 6, o posicionamento da autora do texto 6 e a percepção de que o texto 7, embora trate do artigo de opinião, não é um representante desse gênero. Ou seja, trabalha-se com a estrutura textual e os recursos linguísticos, principalmente.

O módulo 4 continua a explorar a estrutura textual e o estilo do artigo de opinião, abordando tipo de linguagem, organização textual, uso de operadores argumentativos e modalizadores. Os exercícios retomam os textos até então apresentados para analisar esses pontos.

Os módulos 5 e 6 privilegiam a questão temática e a forma como o argumento é apresentado no texto, ora com modalizadores, ora com operadores, ambos auxiliando na construção da coesão

e coerência textuais. O texto 8, “Preconceito racial e racismo” cuja autoria é da advogada Fernanda Garcia Bueno, tem como uma das questões justamente a linha argumentativa defendida e a relação com a área de atuação profissional da autora. O texto 9, “Vidas negras não importam para o Black Lives Matter” de Paulo Mathias, sobre a morte de um policial negro e o silêncio do grupo sobre o episódio, serve para ser comparado ao texto 3 e perceber o posicionamento diferente e a forma de construção textual.

Já os módulos 7 e 8 ocupam-se da produção final a partir de uma charge de Junião sobre o tema amplamente explorado na SD: o racismo. Na primeira etapa, são trabalhadas a estruturação do artigo e a atenção à linguagem. Essa primeira produção deve passar por uma revisão a partir de uma lista com critérios, ou seja, os próprios alunos avaliam seus textos e verificam se o texto contempla ou não o que foi pedido. A elaboração da versão final é feita após a leitura do professor e dos apontamentos feitos por ele.

Ainda como parte avaliativa, é pedido que o aluno escolha um artigo de opinião de um colega de turma, já na versão final, para analisar a estrutura, a construção da argumentação e se a conclusão apresentou possibilidades de lidar com o racismo. Além disso, pede-se também uma autoavaliação sobre o processo de estudo, a seleção de textos e as atividades propostas, levando-se em conta que a SD foi criada para ser aplicada de modo virtual, dado o período de ensino remoto emergencial por causa da Covid-19.

Review da/de resenha

A SD produzida pelas alunas Dayane Souza e Thamara Generoso em 2020 tem como proposta o ensino do gênero textual resenha. Para isso, as autoras/discentes iniciam com uma reflexão sobre as diferentes dimensões avaliativas a que todos estamos expostos. A SD estabelece uma conexão entre os vídeos conhecidos como “*reviews*” (que avaliam lançamentos de jogos e produtos

diversos) e as resenhas, permitindo que os alunos reconheçam a familiaridade com o gênero que será abordado. Como forma introdutória, a proposta inclui a criação de um texto breve baseado em imagens agrupadas sob o título “À primeira vista”, compostas por fotografias tiradas de sacadas de um prédio. Os alunos são incentivados a escrever suas impressões sobre as pessoas retratadas nas imagens, compartilhando posteriormente seus parágrafos com os colegas. Essa atividade culmina na construção colaborativa de uma única história, conferindo maior legitimidade à produção textual, pois promove sua circulação, ainda que em um contexto inicial e controlado.

Como atividade inicial, as autoras propõem que os alunos relembrem objetos artísticos e reflitam sobre a apreciação da arte. De forma objetiva, pedem que os alunos descrevam, com o máximo de detalhes possível, um objeto de arte escolhido por eles. Em seguida, solicitam a redação de um parágrafo expressando suas opiniões sobre a obra e as impressões que ela lhes causou. Um aspecto relevante da proposta desta sequência é destacar para os alunos que essa produção inicial será retomada posteriormente, com a instrução: *“Guarde bem o que você escrever, pois será muito útil para tudo o que produziremos juntos ao longo das próximas páginas”*. Isso situa o aluno em relação aos próximos passos de suas produções.

Conforme preconizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as alunas trabalharam com textos modelares, apresentando resenhas que abordavam temas variados, como séries, filmes, jogos e animação. A unidade da SD também se evidenciou nessa seleção de textos, alinhando-se à situação inicial proposta, que consistia na apreciação de diferentes objetos artísticos. Além de contar com um acervo diversificado de textos modelares, as resenhas foram exploradas de forma aprofundada. A análise foi conduzida por meio de perguntas que abordavam tanto aspectos estruturais do texto quanto a interpretação de trechos com linguagem figurada

relacionada à descrição. Aspectos específicos do gênero também foram trabalhados, como a elaboração de argumentos e o uso de operadores argumentativos que auxiliam na construção textual.

A SD é concluída com uma proposta de produção textual bem articulada e estreitamente conectada a todo o conteúdo previamente trabalhado. A atividade final ganha um caráter mais concreto ao indicar que as resenhas produzidas pelos alunos seriam publicadas no blog da turma, promovendo a circulação real dos textos. O material apresenta, de forma detalhada, os passos que os alunos devem seguir na produção de suas resenhas, resgatando as etapas já abordadas ao longo da SD. Esse encadeamento permite relembrar e consolidar os procedimentos necessários para a escrita de um texto argumentativo, reforçando as aprendizagens desenvolvidas.

Outro aspecto relevante do material analisado é a explicitação das formas de avaliação. Sabe-se que, além de descrever com clareza e precisão as atividades que os alunos devem realizar, é igualmente importante detalhar os critérios e métodos pelos quais suas produções serão avaliadas. Nesse sentido, a SD destaca-se ao incluir uma descrição detalhada dessa etapa, apresentando-a de forma organizada por meio de uma tabela. Esse recurso permite que os alunos compreendam com clareza como e sobre o que serão avaliados.

E-book – Crônicas escolares

Outra Sequência Didática exitosa foi a realizada pela aluna Graziela Lins de Oliveira, em 2019. A SD tinha como objetivo final a produção de um e-book de crônicas escritas pelos alunos dos 7º anos de uma escola particular de São Paulo. Para chegar a esse produto, a aluna trabalhou dois gêneros: a notícia e a crônica, uma vez que um pode “desaguar” no outro, como afirma a autora da SD em seu texto de apresentação das “Crônicas Oswaldianas”.

Uma das etapas da SD envolveu a leitura e análise de notícias relacionadas ao cotidiano dos alunos, com o objetivo de aplicar a máxima de trazer as vivências dos estudantes para a escola, conferindo um sentido mais prático ao aprendizado. Os alunos foram incentivados a selecionar notícias sem restrição temática, o que resultou em uma ampla diversidade de assuntos e abordagens. A seleção incluiu desde temas formais e sensíveis, como racismo, desmatamento e poluição, até situações inesperadas e cômicas, como um guaxinim encontrado dentro de uma máquina de comida ou um ladrão preso nos encanamentos de um shopping.

Como é comum ao trabalhar com o gênero notícia, confirmou-se, mais uma vez, uma característica intrínseca a esse tipo textual: sua efemeridade. Muitas das notícias escolhidas pelos alunos demonstraram uma rápida perda de relevância, enquanto outras permaneceram em evidência por mais tempo. Essa dinâmica foi perceptível, por exemplo, em atualizações de aplicativos populares, como a retirada de curtidas no *Instagram*, que rapidamente se tornaram assunto amplamente discutido, mas logo foram substituídas por novas pautas no cenário digital. Esse fenômeno proporcionou uma oportunidade valiosa para discutir em sala de aula a temporalidade das notícias e a velocidade com que o interesse coletivo migra de um tema para outro, especialmente em um mundo cada vez mais conectado e guiado pelas redes sociais.

A escolha por trabalhar com esses dois gêneros textuais justificou-se também pelo fato de serem imbricados, uma vez que a crônica, sobretudo a moderna, conhecida pelos alunos do ensino fundamental, geralmente parte de um acontecimento que foi ou poderia ter sido uma notícia. Esse aspecto foi explorado pela SD em uma de suas etapas, que preparou os alunos para identificar as semelhanças e conexões entre os gêneros. Além disso, a atividade proporcionou reflexões sobre o caráter literário da crônica, destacando como a linguagem subjetiva é mais valorizada nesse gênero em comparação à objetividade típica da produção de uma notícia.

Para perceber as diferenças entre o literário e não literário, outros elementos linguísticos também foram trabalhados, como a escolha vocabular, que desempenha um papel fundamental na construção do estilo e da intenção de cada gênero. No caso da notícia, por exemplo, os alunos foram orientados a perceber uma linguagem objetiva, clara e impessoal, característica do texto informativo. Em contraste, nas crônicas, foram incentivados a verificar um vocabulário mais expressivo, capaz de transmitir emoções e subjetividade, elementos essenciais do gênero literário. Outro elemento discutido foi o uso de figuras de linguagem, mais comuns na crônica, e a preferência por construções diretas e técnicas na notícia. Essa análise comparativa permitiu que os alunos desenvolvessem um olhar mais atento para os efeitos que as escolhas linguísticas geram, consolidando a distinção entre os dois gêneros textuais.

As paráfrases também foram selecionadas como recurso ensinável em uma das atividades desta SD. O exercício proposto solicitava a reescrita de trechos de notícias em diferentes registros, ora mantendo o tom objetivo, ora inserindo traços de subjetividade e criatividade próprios das crônicas. Esse processo de reelaboração ajudou os estudantes a compreenderem como pequenas alterações no uso da linguagem podem transformar o tom e o propósito do texto.

Outro elemento explorado pela SD foi o meio de publicação desses gêneros, ambos tradicionalmente veiculados em jornais. Isso deixa claro que a SD se concentrou no trabalho com a modalidade escrita, considerando suas especificidades linguísticas e estruturais no meio impresso.

A questão da publicação e seus desdobramentos foi retomada ao longo das aulas, considerando que o produto final da sequência didática era a reunião dos textos dos estudantes em um e-book. Nesse processo, os alunos foram diretamente envolvidos em etapas fundamentais, como correção, reescrita, edição e or-

ganização do material, além da apresentação final do livro. Essa abordagem proporcionou uma experiência prática e significativa, permitindo que os estudantes compreendessem o ciclo completo de produção textual e valorizassem o cuidado com a qualidade e a forma de apresentação do conteúdo.

Como é sabido, os passos de correção e reescrita são comuns em qualquer sequência didática. Entretanto, neste caso, esse processo não apenas foi realizado, mas também explicitado aos alunos, destacando sua importância como etapa essencial de uma produção escrita. Essa abordagem visou demonstrar que o processo de revisão e aprimoramento não se restringe ao ambiente escolar, mas é indispensável para todos os tipos de texto, especialmente aqueles destinados à publicação.

Cordel encantado

A SD elaborada por Bianca Carvalho de Moraes em 2022, intitulada “Literatura de Cordel: um estudo sobre a poesia popular” foi pensada para uma turma de 6º ano. Inicia-se com uma série de perguntas para que o professor entenda quais são os conhecimentos prévios dos alunos sobre esse tipo de gênero. Em seguida, há uma explanação sobre a diversidade de poemas, apresentando a Literatura de Cordel como um deles. Para tanto, há a introdução de um primeiro texto modelar: “A História da Perna Cabeluda em Cordel”, de Mariane Bigio.

Ressalta-se que, antes da leitura do texto, há uma apresentação da autora e de uma ilustração que representa uma única perna cabeluda, andando de forma independente por uma ponte, para que os alunos façam a predição de leitura. Isso instiga o aluno a querer comprovar suas hipóteses e, ainda, a relacionar a biografia da autora com o tema abordado no cordel: em uma apresentação em vídeo, disponível no *YouTube*, Bigio realiza uma leitura expressiva de seu texto. A partir daí, os alunos podem discutir as

hipóteses e a forma como a autora abordou a história da perna cabeluda, parte do folclore pernambucano.

Ainda na temática do folclore, outro texto é explorado em uma dinâmica em que os alunos trabalham em pequenos grupos com as “Adivinhas do Cordel: Personagens do Folclore Brasileiro”, da mesma autora Bigio. Nesse cordel, cada estrofe trata de uma personagem folclórica, apresentando suas características. Cada grupo recebe uma dessas estrofes e, após discutir internamente o texto, apresenta aos demais da classe (trabalho com a leitura oralizada e expressiva) para que haja a adivinhação. Feito isso, a primeira produção é pedida: elaborar uma estrofe, no formato adivinha, sobre a lenda da Perna Cabeluda. Como base para a produção, são disponibilizados também um registro escrito em prosa sobre a lenda e outras ilustrações da personagem.

A partir daí, a SD trabalha com outros autores e mais detalhadamente com o gênero, passando pela definição, origem, desenvolvimento no Brasil e a importância da xilogravura e do cordel para a cultura nordestina. Além de folhetos de cordel (José Pacheco, Guaipuan Vieira), também o formato digital, disponível em blog, site ou perfil em redes sociais, é explorado (Tião Simpatia, Amanda Preá, Anne Karolynne). A partir dessas leituras, cada grupo preenche uma tabela sobre as condições de produção de um dos textos selecionados com dados sobre tema, autor, época, resumo do enredo e forma de circulação.

No decorrer dessa SD, vários são os módulos que privilegiam a estrutura do gênero, explorando a diferença entre prosa e poesia, a composição em versos, as rimas empregadas e o tipo de registro usado. Em um deles, é explorado o texto metalinguístico “Literatura de Cordel”, de Francisco Diniz.

São também explorados temas afins: a peleja (batalha em versos), com a aproximação entre o cordel e o repente e, de forma mais próxima do aluno urbano, a batalha de rap. Alguns exemplos

são dados e discutidos com a turma e, de forma mais detida, é trabalhado um trecho da “Peleja do Aluno Preguiçoso com o Estudioso”, de Manoel Belizário. Mais uma atividade de produção é sugerida, ainda com os alunos divididos em grupo, em que cada grupo deve criar argumentos para um dos lados da peleja, tendo como sugestão vôlei x futebol; *YouTube* x *TikTok*.

A fim de explorar ainda mais a variação linguística desse tipo de gênero, são apresentados o cordel “O poeta da roça”, de Patativa do Assaré e outros dois de Ailton Mesquita (do perfil @umrepentepordia), além de “Dialeto Nordestino – Uma resposta ao preconceito”, em que Bráulio Bessa declama um “cordel-dicionário” da escritora Josenir Alves de Lacerda, intitulado “O linguajar cearense”. Nesse caso, o regionalismo é explorado de maneira orgânica, nada artificial nem caricata, algo comum que é percebido em alguns materiais didáticos.

Como produção final, é proposta a elaboração de um cordel, com pelo menos duas sextilhas. A partir do que foi trabalhado na SD, são dadas três possibilidades, o que visa contemplar as especificidades dos alunos e também uma proximidade maior com interesses ou conhecimento de mundo. São elas: (i) **Meu encontro com uma lenda:** o que aconteceria se você esbarrasse com a Perna Cabeluda, com o Curupira ou até mesmo com a Loira do Banheiro? Narre o seu encontro com alguma lenda! (ii) **Uma batalha imaginária:** quem se sairia melhor em uma peleja entre um palmeirense e um corinthiano? E entre o Goku e o Naruto? Reúna argumentos e crie uma disputa em versos entre esses ou outros personagens! e (iii) **Meu cordel-dicionário:** você já “pediu biscoito” ou “cancelou” alguém? E no mundo *gamer*, já “*tankou*” ou jogou no “modo ranqueado”? Deu “rolinho” e “chapéu” no futebol? O que essas expressões significam? Escreva um dicionário sobre as gírias que você utiliza!

Há também a etapa de reescrita e de circulação das produções. A versão final deve ser apresentada no formato folheto,

típico de um cordel, sendo feita até a ilustração da capa com a técnica da isogravura (inspirada na xilogravura, mas que utiliza o isopor como matriz). Além disso, são propostos um recital e uma exposição dos folhetos de cordel.

Às falas – Seminário

Os gêneros orais também foram foco de estudo nas sequências didáticas desenvolvidas pelos licenciandos em Letras. Dentre essas, destacam-se as SD voltadas para o ensino do gênero seminário, uma elaborada em 2023, pelas alunas Gabriela Braz de Andrade e Nathalia Rafaella Marcondes Camargo, e outra produzida em 2024, pelas alunas Beatriz Silva Lima, Daniela Rezende Soares e Victoria de Aquino Silva.

Para além da qualidade dessas SDs, elas foram selecionadas por abordarem um gênero tão pouco trabalhado em relação à sua forma e estrutura ou ainda em relação às habilidades necessárias para sua construção. Surpreende que, apesar de ser frequentemente escanteado em relação ao “como fazer”, o gênero seminário seja amplamente utilizado como instrumento avaliativo em todos os níveis de ensino. Nesse contexto, também são escassos os materiais que tratam especificamente da produção de seminários, sobretudo aqueles que adotam a proposta de sequência didática.

A SD, elaborada em 2023, foi estruturada em quatro módulos, perfazendo o conjunto de nove aulas. Como Situação Inicial, as alunas propuseram uma dinâmica em duas etapas: primeiramente, os alunos trabalhariam em duplas e, em seguida, compartilhariam a atividade com toda a sala. A ideia era “treinar” o discurso oral com o colega em um ambiente colaborativo, no qual os participantes pudessem ajustar elementos de sua fala, a partir do feedback recebido, para torná-la mais coesa, antes de apresentar as informações para o grupo maior.

A atividade sugeria como mote a recomendação de um filme ou uma série. Para tanto, deveriam atender ao seguinte roteiro: (i) Qual o nome do filme/série? (ii) Qual é o gênero? (iii) Faça uma breve sinopse. (iv) Por que essa é sua recomendação? Após o compartilhamento entre as duplas e os ajustes apontados com base nas observações mútuas, os alunos eram convidados a apresentar para a sala. Essa atividade inicial, além de promover o engajamento dos alunos, teve como propósito verificar os recursos e habilidades a serem trabalhados ao longo das aulas, servindo assim como uma forma de detecção para orientar os próximos passos da sequência.

Os módulos 1 e 2 buscavam trabalhar os recursos linguísticos e paralinguísticos essenciais para a produção de um discurso oral eficaz. As atividades foram promovidas a partir do vídeo “Todo mundo pode ensinar algo para alguém”, que pode ser classificado como metalinguístico, pois, além de relatar como a autora Débora Aladim iniciou sua produção de vídeos, também oferece dicas sobre como ensinar algo interessante ao público. A proposta consistia em que os alunos assistissem ao vídeo duas vezes. Na segunda exibição, o vídeo seria pausado em trechos que ressaltassem uma linguagem descontraída, como o emprego da palavra “super”; das expressões “todo tipo de coisa” e “a mina dos resumos”; todas estrategicamente utilizadas para aproximar a palestrante de seu público-alvo, composto por uma maioria de jovens. A atividade tinha como finalidade demonstrar que, embora certas formas sejam tradicionalmente vetadas na modalidade escrita, elas podem ser bem-vindas na oralidade quando alinhadas a um propósito discursivo, como estabelecer uma conexão com o ouvinte.

O segundo módulo trabalhou os elementos paralinguísticos com o objetivo de indicar que esses são extremamente significativos e que também podem comunicar muito em um discurso oral. Para isso, foi utilizado um novo vídeo (“Como parecer inteligente ao fazer uma palestra”), cuja exibição foi realizada sem

áudio. Essa abordagem permitiria que os alunos concentrassem sua atenção nos gestos, expressões faciais e linguagem corporal do palestrante, reforçando a ideia de que esses aspectos também desempenham um papel crucial na transmissão de mensagens e na conexão com o público.

O terceiro módulo tinha como objetivo consolidar os aprendizados anteriores por meio de uma produção textual. A proposta da quarta aula, dentro desse módulo, mostrou-se particularmente relevante, pois, além de servir como ferramenta de verificação da aprendizagem, forçou os alunos a se depararem, mais uma vez, com as diferenças entre as modalidades oral e escrita. Além disso, nesse módulo, os alunos deveriam ainda produzir um roteiro de apresentação, reforçando a ideia de que a oralidade exigida em situações como essa não se assemelha à de uma conversa informal entre amigos. Em vez disso, trata-se de uma oralidade planejada e estruturada, que requer cuidado na organização do conteúdo e na preparação do discurso.

O quarto módulo concentrou-se nos métodos de pesquisa e na produção de slides para apresentações. Como ponto de partida, os alunos foram questionados sobre seus hábitos de pesquisa: quais métodos costumavam utilizar, em quais plataformas ou ferramentas confiavam, e como selecionavam os materiais consultados. Dada a predominância do contexto digital atualmente, a discussão também abordou a importância de verificar a credibilidade das fontes. Com o resultado da discussão, a proposta previa nova interação com os alunos a respeito das “diferentes formas de apresentação visual que podem dar suporte a uma apresentação textual ou escrita, como cartazes e slides”. Propôs-se que fossem trabalhados tanto aspectos objetivos do suporte visual (organização de ideias, quantidade de informações, fonte, tamanho e estilo), quanto os elementos relativos ao conteúdo como uso de gráficos e seleção criteriosa das informações a serem apresentadas.

A sexta aula foi destinada à formação dos grupos, à apresentação dos temas de trabalho e às orientações gerais para a realização do seminário. Já as aulas sete a nove foram dedicadas à elaboração das apresentações e à realização dos seminários propriamente ditos. Na última aula, foi prevista a realização de uma autoavaliação escrita. A SD reforçava o conceito de avaliação somativa, em que são consideradas, para a atribuição da nota final, todas as atividades realizadas ao longo dos módulos. No entanto, neste caso, a avaliação proposta era individual, ou seja, os alunos seriam avaliados de acordo com seu próprio desempenho em relação ao grupo.

O gênero seminário, trabalhado na SD desenvolvida em 2024, é trazido aqui por ter sido elaborado em formato de capítulo de livro. Desse material, é relevante destacar os quadros informativos e interativos, que promovem o diálogo entre alunos e professores. O material apresenta um quadro “Meios Não-Linguísticos da Comunicação Oral”, elaborado por Dolz, Schneuwly e Haller (2004), utilizado para incentivar os alunos a refletirem sobre esses recursos no vídeo de Julie Dorrico, escritora Macuxi, que aborda a literatura indígena no Brasil. A proposta é destacar que cada um desses elementos pode ser estratégico e pode ser utilizado como ferramenta de comunicação.

Ainda em relação ao material elaborado, a seção dedicada à produção de slides merece destaque devido à sua relevância prática. Essa seção aborda tanto os aspectos técnicos quanto os estéticos da criação de slides, oferecendo orientações detalhadas para aprimorar a eficácia comunicativa. Entre os pontos destacados estão a escolha de layouts adequados, o uso de textos concisos e objetivos e a integração estratégica de elementos visuais, como imagens, gráficos e tabelas, que enriquecem e reforçam a mensagem transmitida durante a comunicação oral. Além disso, a seção enfatiza a importância de manter uma harmonia visual, considerando cores, fontes e espaçamentos, de modo a

criar apresentações atrativas, capazes de engajar a audiência e facilitar a compreensão do conteúdo apresentado.

Ação: vídeo-minuto

Visando contemplar também os gêneros mais contemporâneos, incorporados na BNCC e no Currículo Paulista, selecionamos a SD de Daniela Rezende Soares e Elder Pereira da Silva produzida em 2023. Cabe rememorar, então, que a BNCC (Brasil, 2018, p. 503) vê o vídeominuto como uma das possibilidades de produção vinculada a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas e, dentre os Parâmetros para a organização/progressão curriculares, consta:

Diversificar gêneros, suportes e mídias definidos para a socialização dos estudos e pesquisas: orais (seminário, apresentação, debate etc.), escritos (monografia, ensaio, artigo de divulgação científica, relatório, artigo de opinião, reportagem científica etc.) e multissemióticos (videominuto, documentário, vlog científico, podcast, relato multimidiático de campo, verbete de enciclopédia digital colaborativa, revista digital, fotorreportagem, foto-denúncia etc.) (Brasil, 2018, p. 516).

Já o Currículo Paulista (São Paulo, 2020, p. 93 e 97) replica as habilidades propostas na BNCC: a EM13LP17, que propõe a elaboração de roteiros para a produção audiovisual (incluindo o vídeo-minuto), com vistas a ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas e a EM13LP47 que sugere a participação em eventos artísticos, inclusive para socializar obras da própria autoria (incluindo o vídeo-minuto) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

Tendo isso em vista, a SD “Produzindo um ‘videopoema’”: da escrita poética à publicação audiovisual nas redes sociais” foi pensada para alunos do 3º ano do ensino médio e engloba atividades que visam à ampliação do repertório, especificamente de poesia, com leitura, interpretação e análise literária além do incentivo à criação e à expressão com produção autoral em poesia. Além disso, o universo digital e on-line da internet e das redes sociais é explorado a partir da aproximação entre o universo da literatura e do audiovisual.

A SD inicia-se com a apresentação da situação de produção aos alunos, convidando-os a pensar na produção de um videopoema de um minuto e meio, em grupo, em que cada integrante ficará responsável por uma das etapas do projeto, todas elas discutidas e geridas no grupo. Para introduzir o tema, é apresentada a adaptação para o audiovisual de poemas concretos, com direção de Christian Caselli, disponível no *YouTube*. Após roda de conversa, dois dos poemas já apresentados (“Velocidade” e “Cidade”) são analisados, enfocando aspectos sintáticos, morfológicos e semânticos.

Como textos modelares, são analisados os seguintes videopoemas: Karla Calasans interpretando “Cor da terra”, Bianca Chioma e Natasha Felix apresentando um recorte da obra de Stela do Patrocínio e Taís de Araújo no perfil *VOZES-MULHERES* interpretando um poema de Conceição Evaristo. Todos os videopoemas são discutidos levando em conta os recursos imagéticos, sonoros e textuais.

Na sequência, começa-se a organizar a produção final, com a divisão dos grupos e a escolha dos temas e das tarefas a serem realizadas por cada membro, tendo em vista as etapas básicas de filmagem, edição e publicação do material audiovisual na internet. A SD apresenta quatro temas como sugestão, cada um deles com um videopoema a servir de referência, mas há a ponderação de que os próprios alunos podem escolher

os temas que julgarem mais pertinentes. Isso é importante, pois ao mesmo tempo que o professor disponibiliza textos que enriquecem o repertório do aluno, há também a oportunidade de o aluno se expressar a partir de um interesse pessoal ou do grupo, havendo com isso uma troca interessante de perspectivas e vivências. Nesse caso, a produção autoral ou a curadoria de poemas pode ser incentivada.

A próxima etapa da produção final é a criação do roteiro do vídeo, levando em conta as relações entre palavra, imagem e recursos sonoros. Para fomentar essa discussão, os videopoemas “Nome” e “Pessoa” de Arnaldo Antunes são discutidos em uma roda de conversa a partir das diversas provocações sobre a relação entre palavras, imagens e técnicas de produção.

Já que o gênero (vídeo-minuto) normalmente é consumido pelos alunos, mas não necessariamente produzido por eles, é importante trabalhar as características desse texto multissemiótico. Para tanto, sugere-se a leitura e discussão do texto “Quais são as etapas de um projeto audiovisual?”, de João Leite (2020) a respeito da pré-produção, produção e pós-produção de uma obra do tipo audiovisual. Para a edição, são sugeridas algumas ferramentas e programas on-line gratuitos.

Por fim, é feito o compartilhamento em sala de aula dos videopoemas realizados pelos estudantes, com a sua exibição e decisão da turma sobre a possível publicação das produções nas redes sociais da escola. Como avaliação somativa, a participação nas discussões, os roteiros elaborados e o próprio videopoema são considerados.

Cabe ressaltar que toda essa SD pressupõe o uso de celulares ou computadores com acesso à internet, possibilidade de gravação em vídeo e uso de editores. É importante que a escola garanta minimamente os recursos necessários.

Considerações finais

A escolha de temas, a seleção de textos, a organização de atividades, a elaboração de momentos avaliativos, a percepção do que pode ser adequado a determinado ano/série e todas as outras ações próprias da construção de um material didático são sempre enriquecidas no diálogo entre pares e no compartilhamento de experiências. As atividades realizadas na disciplina foram acrescidas das experiências dos licenciandos, seja a de estudantes recém-chegados da educação básica, estagiários ou membros de outros projetos junto a escolas, seja a das professoras que acumulam vivências na educação básica e na formação de professores.

Foi com a intenção de servir de inspiração para professores de Língua Portuguesa que compartilhamos uma breve amostra de alguns materiais produzidos. A autoria está expressa em cada um deles, mas é bom reafirmar que são produto de debates coletivos ao longo das aulas, a partir de discussões teóricas, com revisões contínuas.

Se voltarmos às questões propostas por Zabala (1998) para analisar se uma SD leva a uma aprendizagem significativa, verificaremos que vários foram os esforços para levar em conta o conhecimento prévio do aluno, como: (i) o uso do “*review*” para a aproximação com o gênero resenha; (ii) os conteúdos significativos, como o exemplo de temáticas como racismo e feminismo, ou de objetos artísticos do universo do alunado, funcionais e socialmente requisitados, como o artigo de opinião e a resenha crítica; (iii) adequação ao nível de desenvolvimento a que se destina, com SD planejadas para os anos finais do ensino fundamental ou determinada série do ensino médio; (iv) atividades desafiadoras como produção de uma sextilha ou de textos para o blog da turma; (v) atividades propiciadoras de resolução de conflitos cognitivos, individualmente ou em equipe, como os trabalhos em grupo que proporcionam a troca entre os pares e o aprender com o outro

(zona de desenvolvimento proximal, conforme Vygotsky [2007]); (vi) garantindo novas aprendizagens como a ligada ao folclore brasileiro de determinadas regiões; (vii) auxiliando no aumento da autoestima dos alunos, por exemplo, ao se verem como cronistas de suas vivências e (viii) do aprender a aprender com o trabalho de pesquisa (com curadoria) e reescrita a partir de critérios definidos com o estudo dos elementos constitutivos do texto. As lacunas que certamente existem podem ser preenchidas por quem for aplicar os materiais, tal como fazemos com qualquer manual didático.

Já para os licenciandos, percebemos que a elaboração da SD foi em si mesma a prática de uma estratégia metodológica exitosa. Além de se apropriarem do gênero textual para o qual elaboraram a situação comunicativa e os módulos de atividades, com produção final e formas de avaliação, também se apropriaram de outro gênero, o capítulo de livro ou o material didático (a depender da SD). Os licenciandos foram instados a analisar criticamente o gênero, assumir o papel social de produtores e o que isso acarreta (conhecer o gênero, fazer a curadoria de textos, ser criativo e crítico nas propostas), além de se apropriarem da linguagem utilizada, suas construções e seu registro.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC/SAEB 2018.

DOLZ, Joaquim; LIMA, Gustavo, ZANI, Juliana B. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. **Textura**, v. 22, n. 52, p. 250-274, out./dez. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5956>. Acesso em: 5 mai. 2025.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo Paulista**: etapa ensino médio/organização. Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo – UNDIME. São Paulo: SEDUC, 2020.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. *In*: ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 1998.

Sugestões de trabalhos sobre sequência didática:

BARROS, Eliana Merlin Deganutti; RIOS REGISTRO, Eliane Segati. (org.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

GIORDAN, Marcelo; GUIMARÃES, Yara A. F.; MASSI, Luciana. Uma análise das abordagens investigativas de trabalhos sobre sequências didáticas: tendências no ensino de ciências. *In*: **Atas do VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**. Campinas: ABRAPEC, 2011.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Sequência didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (org.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, Yara A. F.; GIORDAN, Marcelo. Instrumento para construção e validação de sequências didáticas de formação continuada de professores. *In: Atas do VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*. Campinas: ABRAPEC, 2011.

LIMA, Paulo da Silva; SOUSA, Ivan Vale de. Produção de artigo de opinião em sequência didática. *In: SILVA, Wagner Rodrigues; LIMA, Paulo da Silva; MOREIRA, Tânia Maria. (org.). Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (org.). Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUSA, Ivan Vale de. Pesquisa-ação e Sequências Didáticas na Educação Básica: metodologias no ensino da linguagem. *In: Anais do V Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia*. Belém: Programa de Pós-Graduação em Letras UFPA, 2016.

SOUSA, Ivan Vale de. Sequências didáticas no ensino de língua portuguesa: relação entre gramática e gêneros textuais. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 55, p. 130-147, dez. 2017.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Pesquisa-ação voltada a práticas de leitura: uma proposta de trabalho com gêneros textuais sob a metodologia da sequência didática. *In: Anais do XI Jornada de Estudos Linguísticos e Literários*. Marechal Cândido Rondon: UNIOESTE, 2008.

ZANI, J. B. **A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas**. 2018. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

NOTAS SOBRE UMA ATIVIDADE NO CURSO DE LETRAS/IFSP: O FUTURO PROFESSOR E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Mayra Pinto

*Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas*
(Capinan e Roberto Mendes)

Desde a primeira vez em que propus a atividade, sobre a qual tratará este artigo, me surpreendi com o engajamento das turmas de Letras em todo o processo para a realização do trabalho – da pesquisa inicial até a apresentação oral dos resultados. Como todo professor sabe, costumamos sofrer reclamações constantes a respeito das atividades avaliativas de um modo geral. Ora são trabalhos e provas exigentes demais, ora são trabalhos e provas em número exaustivo, dentre outras queixas. Acostumada à crítica implacável e intermitente, a surpresa com a animação das turmas para realizar a atividade me acompanhava ano após ano. Entretanto, creio ter acumulado alguns índices para tentar elucidar esse caso raro, que felizmente se propagou por alguns anos.

A atividade era parte da avaliação da disciplina Práticas Pedagógicas: Leitura e Letramento,¹ oferecida nos semestres iniciais do curso de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Bem resumidamente, seu

1 Disciplina ministrada por mim de 2016 a 2021 no Instituto Federal de São Paulo.

conteúdo discutia algumas abordagens a respeito da leitura como prática social, e do conceito de letramento em intersecção com alguns campos, como a alfabetização e o ensino literário, dentre outros. O texto literário foi também norteador da disciplina – em diversas atividades contribuiu para aprofundar a reflexão sobre a teoria estudada – porque optei por enfatizar a importância da formação do leitor literário no ensino básico.² A atividade consistia em criar algumas práticas de leitura que pudessem mobilizar algumas capacidades de apreciação e réplica³ do leitor/ouvinte nas relações interdiscursivas entre uma canção e um poema. O interlocutor deveria ser uma pessoa conhecida – parente, amiga, namorada, colega etc. Como os alunos estavam no início do curso – ainda não haviam cursado disciplinas mais dirigidas ao ensino, tampouco haviam feito os estágios obrigatórios nas escolas –, não era possível exigir conhecimentos didáticos específicos para o ensino de língua e literatura. A atividade consistia, portanto, em um exercício para a formação do leitor literário, em que o futuro professor de português poderia observar como funcionam certas práticas de leitura com base em uma abordagem discursiva.

Levando em consideração, portanto, esse primeiro aceramento das reflexões sobre ensino, orientei que, para a proposição da atividade, procurassem levar em conta o conceito de relações

2 Desde a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino básico (1998, 2000 e 2002), a orientação metodológica no ensino de língua portuguesa (LP) teve uma guinada importante não só para o estudo do texto de um modo geral, mas também para o ensino de literatura. Os textos literários passaram a conviver com textos de outras esferas em um mesmo grau de importância. Atualmente, no campo do ensino de literatura, há uma vertente crítica que constata um ensino ainda tradicional, que não promove o estudo do texto literário devido a certas práticas institucionais – avaliações oficiais e livros didáticos onde a formação de um leitor literário vem sendo cada vez menos exigida e trabalhada (Pinto, 2014).

3 No tratamento dos textos literários lidos durante o semestre, procurei levar em conta, com base numa abordagem dialógica, as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação): recuperação do contexto de produção do texto; definição de finalidades e metas da atividade de leitura; percepção de relações de intertextualidade (no nível temático); percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo); percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita; elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas; elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos (Rojó, 2004, p. 6-7).

dialógicas, que será abordado na próxima seção. O principal ponto da avaliação não era necessariamente a aplicação de conceitos estudados durante o semestre, mas o exercício da observação do outro antes, durante e depois da atividade – sua formação cultural sobretudo, dado que deveriam escolher textos que dialogassem de alguma forma com a experiência do interlocutor escolhido – e a percepção do aluno sobre suas próprias dificuldades no processo de mediação do ensino. Isto é, importava sobremaneira que os futuros professores vivenciassem uma experiência de docência em que a *atitude responsiva ativa* pudesse ser acionada e entendida por eles na dinâmica do processo de interlocução.

Gostaria de salientar que, mesmo em disciplinas com enfoque no ensino do texto literário, não creio que o estudo formal deva ser prioritário na educação básica; concordo com Rangel (2005) quando aponta que a formação do aluno proficiente no uso da língua oral e escrita difere muito da formação do leitor literário por inúmeras razões. Uma delas, talvez a principal a meu ver, refere-se ao fato de que a leitura do texto literário não deve se submeter ao “engessamento”⁴ do estudo formal, sob pena de se perder o que pode haver de mais significativo nesse processo que é a possibilidade de o leitor ressignificar experiências, ou reconhecê-las, no texto literário (Lerner, 2007; Petit, 2012; Soares, 2011). É claro que importa, e muito, a apreciação estética, e o reconhecimento de sua construção, bem como a constituição formal das obras, mas, quando se trata de formar o leitor literário no ensino básico de um país onde os valores dominantes, divulgados nas mídias hegemônicas sobretudo, insistem em desvalorizar sua produção cultural – tanto erudita quanto popular – parece-me mais eficiente, do ponto de vista político-pedagógico, que a escola elenque como prioridade que o aluno possa ter não só acesso aos textos artísticos de um modo geral, mas a experiências significativas

4 Rojo (2006) chama esse processo de *ventriloquismo*: atitude típica de uma educação autoritária que impõe, tanto ao aluno quanto ao professor, a repetição automática das vozes consagradas pelas instituições por intermédio, sobretudo, dos textos didáticos.

com a devida valorização das obras. Isso implica, em alguns momentos, deixar o estudo formal em segundo plano para priorizar aspectos relacionados ao conteúdo, em que as apreciações afetivas e relativas a valores éticos ou políticos possam ser devidamente incentivadas no estudo das diferentes manifestações literárias.

Neste artigo, primeiramente apresento o referencial teórico, tomando como base alguns conceitos bakhtinianos, como o conceito de relações dialógicas, a posição dos interlocutores na construção de uma atitude responsiva ativa e os subentendidos, as avaliações sociais, que integram o sentido do enunciado. Em seguida, comento *Os astrônomos*, capítulo do romance autobiográfico *Infância*, de Graciliano Ramos (1978), discutido com os alunos com o objetivo de entender como uma mediação atenta do texto literário é decisiva no processo de formação do leitor de acordo com os autores lidos durante o semestre (Candido, 2004; Freire, 1989; Kleiman, 2010; Lerner, 2007; Petit, 2012; Soares, 2011). Na seção subsequente, desenvolvo algumas hipóteses para compreender o engajamento dos alunos na atividade proposta ao longo dos anos. Por fim, faço algumas considerações finais com base na discussão desenvolvida.

Alguns apontamentos teóricos

Para o Círculo de Bakhtin,⁵ há uma dialogicidade interna da linguagem “Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo” (Bakhtin, 2011, p. 296). Além de estabelecer relações dialógicas com outros discursos, o enunciado é constituído pela interação entre falante e ouvinte porque se orienta para a resposta do outro. A linguagem, assim, é sobretudo um processo de comunicação contínua em que o ouvinte não é passivo, mas ocupa uma “ativa posição respon-

5 O chamado Círculo de Bakhtin foi um grupo de intelectuais russos que colaborou para a construção do “pensamento bakhtiniano”, Brait (2016).

siva: concorda ou discorda [do discurso do falante], completa-o, aplica-o, preparase para usá-lo” (Bakhtin, 1990, p. 271). Essa posição ativa do ouvinte permanece durante todo o processo de comunicação viva, o que implica a alternância dos sujeitos, que ora são ouvintes, ora são falantes.

Com uma perspectiva sócio-histórica da linguagem, os estudos do Círculo entendem que a consciência se forma em sociedade e, nela, o falante se orienta para produzir seu discurso, sempre novo, irrepetível, singular orientado pelo horizonte social e avaliativo, isto é, orientado por outros discursos sociais carregados de avaliações. Dessa forma, no enunciado, constituído por índices axiológicos ancorados em diferentes conjuntos sociais, estabelecem-se relações dialógicas – relações de sentido, interdiscursivas, marcadas pela “palavra como signo da posição interpretativa de um outro” (Bakhtin, 1981, p. 160) – com outros enunciados. Essa dinâmica dialógica, portanto, compreende “posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem” em que o processo de interação é marcado por uma tensão permanente:

O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (Bakhtin, 2011, p. 298).

Assim, “a posição interpretativa” pode ser também condicionada por diferentes pontos de vista sociolinguísticos. A diversidade de discursos abrange, portanto, vozes históricas e sociais que indicam uma posição ideológica do enunciado. Quando identificadas explicitamente, essas vozes podem ser incorporadas ao enunciado de modo direto, como uma citação

separada do discurso do falante, ou de modo indireto, quando o enunciado é recontado com variados graus de assimilação.

Outro aspecto central na teoria bakhtiniana compreende que todas as interrelações, próprias do discurso cotidiano, também entram no discurso artístico porque “a vida não se encontra só fora da arte, mas também nela, no seu interior, em toda plenitude do seu peso axiológico: social, político, cognitivo ou outro que seja” (Bakhtin, 1990, p. 33). Isto é, há uma espécie de transferência das situações da vida para um outro plano, o da literatura. Nesse plano há uma reconfiguração dessas circunstâncias da realidade, de modo a dar-lhes uma nova unidade, outra ordenação, mas a sua identificação e as avaliações sociais próprias das situações da vida permanecem na forma literária. Por exemplo, a incorporação direta das diferentes vozes discursivas no discurso literário acontece por meio das formas composicionais do discurso direto e do discurso indireto; ou pode ser bivocal quando as diferentes vozes aparecem nas formas composicionais como a **paródia**, a **estilização**, a **polêmica**, o discurso indireto livre (Bakhtin, 1981, p. 160182).

Por ser constituída por avaliações sociais, a linguagem, seja ela artística ou do cotidiano, é por elas determinada. Essas avaliações não são só do momento histórico em que é produzido o discurso, mas também de outros momentos – há uma ininterrupta relação entre aquilo que é dito, que já foi dito e que será dito. Às vezes essa relação é mais “passiva”, quando se aceitam determinados valores já dados socialmente como positivos ou negativos, outras vezes é mais conflitiva. Não há uma abordagem “certa” e outra “errada”; há novas relações de sentido criadas a partir da produção do pensamento em determinado momento histórico, com determinados interlocutores. Na perspectiva bakhtiniana, esse processo ilustra o próprio funcionamento dialógico de toda linguagem.

A comunicação artística é uma forma de comunicação social como outras – jurídica, científica, cotidiana etc. Porém, para compreendê-la, é preciso, antes, analisar o discurso cotidiano comum porque nele se encontram os “fundamentos, as potências (as possibilidades) da futura forma literária” (Volóchinov, 2019, p. 117). Esses fundamentos basicamente concentram-se no fato de o enunciado do cotidiano ter sempre uma parte verbal e outra extraverbal, *subentendida*. Essa parte determina as avaliações sociais do discurso, dadas pelo contexto extraverbal – composto por: o horizonte espacial comum dos falantes; o conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois; a avaliação comum dessa situação. Assim, nessa perspectiva teórica, a orientação social de toda enunciação é determinada pelo auditório (ouvintes/leitores) e pela situação.

No ensino de literatura, compreender esse pressuposto é uma oportunidade para sair de posições ingênuas – tais como entender que o texto literário tem uma “intenção” a ser desvendada pelo leitor. Nada menos de acordo com a perspectiva bakhtiniana porque, como vimos, são constituintes de qualquer enunciação a parte verbal e a extraverbal, determinada pelo auditório e pela situação. Isso significa que a cada momento em que é produzido um discurso – lido um texto, feita uma fala etc. –, seu sentido será novo também porque esse momento é constituído por um público e uma situação extraverbal diferentes – além, claro, do autor desse discurso. Mas nem por isso a teoria sugere que qualquer interpretação seja válida só porque é uma interpretação: “Quem determina as possibilidades interpretativas é o texto. As leituras possíveis estão nele inscritas. Portanto, uma interpretação é válida por marcas, vestígios, indícios presentes na superfície textual” (Fiorin, 2009, p. 52).

Assim, toda enunciação está orientada pela situação e pelo auditório e é composta por uma parte verbal e outra não verbal, constituída pelos aspectos subentendidos dados na situação

extraverbal. Os subentendidos compõem a situação extraverbal por onde circulam as avaliações sociais. Geralmente, elas não são enunciadas, já fazem parte de um modo de pensar de um determinado grupo, época, família, nação, classe social etc. Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem está carregada de avaliações avaliativas: estamos todo tempo avaliando as ações, os objetos, as pessoas, os pensamentos, os sentimentos etc. e, na maioria das vezes, não pensamos sobre isso. Esse aspecto é intrínseco à atividade da linguagem:

Acontece que todas as avaliações sociais fundamentais geradas diretamente pela existência econômica do grupo em questão não costumam ser enunciadas, pois entram na carne e no sangue de todos os representantes desse grupo; elas organizam os atos e as ações, é como se elas se unissem aos objetos e fenômenos que lhes correspondem, e por isso não precisam de formulações verbais especiais (Volóchinov, 2019, p. 122).

E como essa parte subentendida se relaciona com a parte verbal da enunciação? Ela é uma espécie de orientador da parte verbal que acaba sendo uma “conclusão avaliativa” do que está acontecendo no ato da fala. Se pensarmos nas enunciações da vida cotidiana, podemos observar como, de modo geral, elas continuam e desenvolvem as circunstâncias, traçam planos para futuras ações, isto é, organizam a vida. Mas as situações extraverbais não são uma “causa” das enunciações, tampouco a palavra é um reflexo dessas situações, dado que *“a situação integra o enunciado como uma parte necessária da sua composição semântica”* (Volóchinov, 2019, p. 79, grifo do autor). Isto é, as situações extraverbais estão amalgamadas ao sentido de toda enunciação; as diferentes situações determinam, portanto, a diferença de sentido de uma mesma expressão verbal.

Uma experiência complexa: a criança, a leitura e os mediadores

Um dos textos literários lidos durante o semestre era o capítulo Os astrônomos – parte do romance autobiográfico *Infância*, de Graciliano Ramos (1978) – escolhido por várias razões. A principal é que há ali uma síntese precisa da trajetória conflituosa de uma criança em sua relação com a leitura, que passa por uma socialização difícil em vários ambientes – a rua, a família e a escola –, mas, por meio de vivências mediadas por familiares, consegue enfrentar suas dificuldades e finalmente se interessar pelo livro literário, que durante 9 anos foi para ele apenas um “antipático objeto”. Refletir sobre a experiência do grande autor brasileiro foi uma tentativa de sensibilizar os alunos não só para recordarem suas próprias vivências com a leitura durante a infância, mas também para avisá-los, como futuros professores, que estivessem atentos à complexidade do processo de formação do leitor.

A experiência sofrida de Graciliano Ramos com a escola infelizmente é mais comum do que gostaríamos. Embora no capítulo ele descreva as impressões de uma criança sobre a dinâmica da sala de aula numa cidade brasileira no início do século XX, o que poderia datar o texto, podemos considerar universal o sentimento do aluno que resiste ao processo de alfabetização em um ambiente opressivo:

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos ainda não sabia ler (1978, p. 195).

Com alguns textos lidos no semestre (Freire, 1989; Lerner, 2007; Petit, 2012) compreendemos que a imobilidade e a insensibilidade são condições previsíveis em pessoas formadas por instituições autoritárias. Quanto ao tratamento da leitura, é comum a escola optar por estratégias voltadas apenas para alguns pontos específicos da aprendizagem, como a ferrenha e constante necessidade de avaliação. Um dos casos mais ilustrativos disso é exigir a leitura em voz alta para verificar a fluência do aluno – muitas vezes sem dar o tempo necessário de ensaio para realizar a atividade a contento –, como se somente essa verificação bastasse para acompanhar a complexidade de todo o processo de formação do leitor. Outro procedimento, que indica os limites da abordagem autoritária do ensino, é propor uma única interpretação do texto literário sem levar em consideração a interação e o contexto sócio-histórico de produção discursiva: “A leitura aparece desgarrada dos propósitos que lhe dão sentido no uso social, porque a construção do sentido não é considerada como uma condição necessária para a aprendizagem” (Lerner, 2007 p. 76). Mais uma vez, aqui é o controle que importa.

E o controle excessivo está longe de ser um procedimento produtivo no ensino quando se trata de favorecer a construção de sentidos no largo, e muitas vezes tenso, processo de apropriação da linguagem. Por isso uma mediação atenta – capaz de interagir produtivamente nesse processo, sem a necessidade de avaliação rigorosa e constante – pode fazer toda a diferença. A trajetória do menino Graciliano ilustra de modo claro a eficácia desse tipo de interação: a leitura só começou a lhe interessar quando pôde encontrar mediadores sensíveis às suas dificuldades que o incentivaram a enfrentá-las e por fim superá-las.

Primeiro foi o pai quem pacientemente ouviu uma leitura em voz alta com o filho “gemendo uma cantilena medonha” (Ramos, 1978, p. 195). A nota surpreendente é que esse mesmo pai – que o incentivou a começar a ler, lhe explicou o que havia lido, o animou

a continuar apesar da enorme dificuldade (um excelente mediador portanto) – não costumava ter uma relação próxima do filho: “[...] meu velho nunca se dirigia a mim” (Ramos, 1978, p. 195). E depois de algumas noites extraordinárias com a leitura mediada, o pai voltou ao seu casulo e o abandonou com sua curiosidade inflamada pela história.

Nesse segundo momento, entra em cena a excelente prima Emília – figura doce, atenciosa e carinhosa –, a quem o menino aflito pede ajuda para que lhe dirija a leitura, dado que era incapaz de continuá-la. A moça lhe devolve a bola dizendo que deveria tentar ler sozinho. Há toda uma discussão emocionada em que a criança tenta convencer a prima de que é incapaz disso por vários motivos: “Longamente lhe expus a minha fraqueza mental, a impossibilidade de compreender as palavras difíceis, sobretudo na ordem terrível em que se juntavam. Se eu fosse como os outros, bem: mas era bruto em demasia, todos me achavam bruto em demasia” (1978, p. 198). Finalmente o “anjo” dá um xeque-mate na argumentação do garoto: lembra-lhe que se os astrônomos eram capazes de ler “tudo quanto há no céu” por que não poderia ele ler um simples livro?! Vencidas as resistências, ele se rende fascinado:

E tomei coragem, fui esconder-me no quintal, com os lobos, o homem, a mulher, os pequenos, a tempestade na floresta, a cabana do lenhador. Reli as folhas já percorridas. E as partes que se esclareciam derramavam escassa luz sobre os pontos obscuros. Personagens diminutas cresciam, vagarosamente me penetravam a inteligência espessa. Vagarosamente. Os astrônomos eram formidáveis. Eu, pobre de mim, não desvendaria os segredos do céu. Preso a terra, sensibilizar-me-ia com histórias tristes, em que há homens perseguidos, mulheres e crianças abandonadas, escuridão e animais ferozes (1978, p. 198-199).

A discussão dos textos teóricos (Freire, 1989; Lerner, 2007; Petit, 2012) contribuiu para identificar nessa trajetória vários aspectos no processo de formação do leitor – não à toa o belo capítulo foi lembrado inúmeras vezes quando estudávamos algum artigo e/ou livro. Um dos pontos mais discutidos foi a importância da mediação. Não só no caso do escritor alagoano, é comum encontrar a falta de habilidade de alguns mediadores para intervir de modo produtivo no processo de aprendizagem – perceber a insegurança da criança e criar condições para deixá-la segura, como fizeram o pai e Emília, é parte da tarefa de um bom mediador.

Outro aspecto, sobre o qual nos debruçamos durante o curso, foi compreender a necessidade de propor textos que façam sentido para a criança (Freire, 1989; Kleiman, 2010; Lerner, 2007; Petit, 2012; Soares, 2011). É comum vermos, por exemplo, livros didáticos carregados de um tipo de literatura, geralmente a canônica, com a qual o aluno não se conecta porque simplesmente não consegue estabelecer relação entre ela e sua experiência. É claro que podemos e devemos oferecer o cânone na formação escolar (Candido, 2004), mas é preciso criar estratégias que estabeleçam pontes com a cultura do aluno, que, no caso dos estudantes brasileiros em geral, não é a cultura erudita, mas a popular. Para Kleiman, a questão vai além e precisa se expandir para todas as disciplinas; a pergunta orientadora do planejamento das atividades didáticas deveria ser “de ordem sócio-histórica e cultural: quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade” (2010, p. 381)? A mesma abordagem é defendida por Lerner (2007, p. 79): “[para que a leitura] se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza”.⁶

6 Lerner (2007) propõe propósitos didáticos – ensina conteúdos próprios da prática social da leitura –, e propósitos comunicativos – problemas para resolver, relevantes desde “a perspectiva atual do aluno”; instalação de um “clima leitor” na escola por meio de projetos integradores. E Kleiman (2010, p. 380) propõe a observação etnográfica do grupo – suas falas, suas práticas discursivas e culturais – que contribui para a proposição de “atividades

O belo capítulo de *Infância* ilustra com precisão fina duas questões centrais na formação do leitor: não fossem as mediações do pai e da prima e o texto literário que de alguma forma fez sentido para a criança, talvez o grande escritor não tivesse nem chance de ter se alfabetizado. Certamente, essa narrativa ficou ecoando na imaginação dos alunos o que acabou por inspirá-los a refletir sobre como tornarem-se mediadores atentos à formação literária de seus interlocutores na atividade proposta no curso.

Outros textos literários, vistos na disciplina, faziam parte de uma apostila cujo objetivo era trabalhar noções preliminares da abordagem discursiva da literatura. Procurei proporcionar aos alunos uma reflexão sobre as relações dialógicas entre os diferentes textos, de modo que eles pudessem perceber algumas vozes discursivas. Não era a intenção, e não poderia ser naquele momento da formação deles, estudar com profundidade aspectos da teoria dialógica do discurso,⁷ mas também não poderia me esquivar de trabalhar essas noções teóricas, dado que uma das atividades avaliativas era justamente estabelecer algumas relações discursivas entre textos literários junto a um interlocutor aleatório, próximo de seu círculo de relações. Confesso que não imaginei, *a priori*, que a atitude responsiva ativa pudesse ser acionada com tanta eficácia, como veremos a seguir, num simples exercício cuja finalidade era proporcionar aos alunos sobretudo reflexões iniciais sobre o processo de mediação da leitura em sua formação para a docência.

vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente”; quando as práticas escolares tomam por base outras práticas sociais, com as quais o aluno convive fora da escola – pode tornar ambas as práticas “mais significativas para eles”.

7 Para esse estudo específico, coordenei o Grupo de Estudos de Literatura e Estética para uma Interpretação Axiológica (2017-2022), ligado ao Grupo de Estudos da Linguagem do IFSP, durante o período em que estive sob minha coordenação (2016 a 2022).

A atividade e seus desdobramentos

Como indicado no início do artigo, a atividade proposta era parte da avaliação da disciplina Práticas Pedagógicas: Leitura e Letramento. Os alunos deveriam conceber algumas práticas de leitura, a fim de estudar um poema e uma canção de uma perspectiva dialógica, e o interlocutor da atividade deveria ser alguém de seu círculo próximo de relacionamento. Nas orientações para o exercício, a ênfase para o cumprimento da atividade direcionava-se primeiro para a atenção ao processo de mediação, em que o aluno deveria procurar acompanhar a leitura do interlocutor, suas apreciações, observar suas dificuldades – inseguranças de toda ordem – e suas potencialidades – os caminhos que o deixavam mais confortável na leitura/audição dos textos. O segundo aspecto importante era o cuidado em escolher textos que fizessem sentido para o interlocutor; para isso, a proximidade entre os dois, o estudante de Letras e seu “aluno”, era fundamental porque proporcionava ao estudante algum conhecimento do contexto sociocultural do leitor/ouvinte. Embora tivéssemos estudado algumas noções da abordagem discursiva do texto literário, não era a eficácia da aplicação dessa teoria o objetivo da atividade, nem poderia ser, dado que esse estudo aprofundado não fazia parte do conteúdo da disciplina.

O relato da atividade era apresentado oralmente ao final do semestre⁸ para toda a sala. E o que se seguiu durante alguns anos foi a sequência de “emoções fortes” em muitas apresentações para surpresa renovada da professora. De um modo geral, os relatos eram emocionados quando a atividade havia sido produtiva – houve conexão entre o aluno e o interlocutor, porque os textos escolhidos fizeram sentido para o universo cultural do leitor/ouvinte; ou porque o aluno conseguiu acompanhar o ritmo das apreciações do leitor e direcioná-lo para conexões mais

8 Além do relato oral, havia um trabalho escrito em que os textos teóricos estudados deveriam ser comentados com base nas impressões da atividade realizada.

amplas e/ou aprofundadas, dentre outros motivos. Os relatos eram emocionados também quando a atividade não havia sido produtiva – não houve conexão entre os dois porque os textos escolhidos não se aproximavam do universo cultural do interlocutor, ou ele estava impermeável às perguntas do aluno sobre o texto, ou o aluno esperava que o interlocutor estabelecesse relações um pouco mais complexas, dentre inúmeras outras razões. Em geral, o duro sentimento de fracasso não impedia o entusiasmo com a atividade, ao contrário, os alunos queriam entender o que havia acontecido; o olhar brilhava diante desse primeiro ensaio da docência ora frustrante, ora surpreendente, muitas vezes instigante.

Houve o caso inesquecível de um aluno que pediu para levar a namorada, com quem fizera a atividade, na apresentação oral. Ao final do relato dele, como ela estava visivelmente entusiasmada – com a atividade feita com o namorado, com a visita a uma faculdade –, pedi que falasse um pouco sobre suas impressões a respeito da atividade. Ela contou que numa primeira leitura não havia achado Machado de Assis nada interessante, mas com as releituras e o encaminhamento do paciente namorado começou a gostar do texto. Ao final, a garota acabou fazendo um relato sobre sua difícil trajetória na escola – na adolescência, interrompeu os estudos porque sofreu discriminação racial no ambiente escolar. Essa moça voltou a estudar depois disso: frequentou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) seguida de uma faculdade.

Esse belo caso, juntamente com outros, demonstra, acredito, como uma mediação comprometida, atenta, pode fazer a diferença no complexo processo de formação do leitor. Por quê? Minha hipótese é que os alunos puderam vivenciar uma forma diferente de interlocução daquela mais usual no ambiente escolar sobretudo no estudo do texto literário, que, como comentado anteriormente, ainda é marcado por abordagens engessadas, autoritárias, que impõem textos desconectados do contexto

sociocultural do aluno. O estudo desse conjunto de textos, creio, colaborou para que os alunos pudessem experimentar o que é uma atitude responsiva ativa no estudo do texto literário/processo de interlocução vivenciado por eles. Para isso, contribuíram a observação do universo cultural do outro, o cuidado em encaminhar a atividade para que o interlocutor se aproximasse dos textos propostos, de modo a interpretá-los e relacioná-los a outros textos e/ou às suas próprias vivências – o que configura no final das contas a essência de uma abordagem dialógica no que se refere às capacidades de leitura – e sobretudo a escuta atenta em que a alternância dos sujeitos falantes constrói uma comunicação cujo sentido é percebido por esses falantes: “As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação” (Bakhtin, 1981, p. 169). Mesmo quando as atividades “não deram certo”, os alunos ficaram mobilizados para entender o que havia acontecido, a palavra do outro havia mudado sua avaliação, isto é, houve uma atitude responsiva ativa do aluno em relação ao processo de interlocução que não saiu a contento.

Além disso, outro aspecto que acredito ter contribuído para o engajamento na atividade foi a compreensão de que os textos literários sintetizam as avaliações subentendidas – a parte extraverbal do discurso que determina as avaliações sociais: “Na literatura é especialmente importante o papel das avaliações subentendidas. É possível dizer que *uma obra poética é um condensador poderoso das avaliações sociais não ditas*: cada palavra está repleta delas” (Volóchinov, 2019, p. 131, grifo do autor). Ao que tudo indica, alguns relatos corroboram essa abordagem:

O que posso dizer é que a literatura tem esse poder de conectar o ser humano consigo, com suas experiências, com coisas que talvez nem a pessoa imagina que tem dentro de si. Eu pudever isso não só pelo meu trabalho, mas em todas as apresentações dos colegas.

Incrível como a literatura atinge o universal. Dialoga com tanta gente, conta histórias que nos remetem a nós próprios e a nossas próprias histórias.⁹

Por condensar as avaliações sociais não ditas, que orientam o sentido de todo enunciado, a literatura permite, muitas vezes, uma conexão especialmente significativa, como descrito pela aluna supracitada, entre o leitor e seu mundo interno. E para acessar esse não dito, para compreender o que uma construção estética pode revelar – sobre o mundo, sobre o outro, sobre si próprio –, é necessária uma educação mediada que permita ao leitor conectar-se, com segurança, aos inúmeros caminhos interpretativos que o texto literário, como qualquer forma artística, oferece. A importância dessa conexão é imensa para a construção de uma subjetividade atenta ao mundo, ao outro, e potente na sua relação com as diversas experiências que a vida oferece. Petit afirma que uma leitura compartilhada pode permitir encontros “gratificantes de subjetividade”, o que significa que os participantes podem falar à vontade sobre suas impressões e experiências “assim as leituras abrem para tempos de devaneio que permitem a construção de um mundo interior, um espaço psíquico” (2012, p. 32-33). Vejamos como esse processo aconteceu neste relato:¹⁰

Fizemos uma segunda leitura, verso a verso, para tentar parafrasear e facilitar sua interpretação. Aos poucos, começou a construir significados próprios. Inferiu, por exemplo, que cada parte do corpo mencionada no poema representava algo simbólico. O trecho “*As mãos atirem por aí, que desvivam como viveram*” chamou sua atenção. Sua interpretação foi: “As mãos continuam trabalhando onde tiver uma

9 Todos os trechos de relatos foram retirados dos trabalhos escritos, conforme nota anterior, com a devida autorização dos alunos.

10 A atividade foi feita com a mãe da aluna (54 anos), estudante à época do ensino fundamental no EJA; foram abordados os textos “Sertanejo do Norte”, de Luiz Gonzaga, e “Quando eu morrer quero ficar”, de Mário de Andrade.

coisa que ele escreveu”. Ela estava falando sobre Literatura, legado e preservação. Fiquei sem palavras. Ao mesmo tempo em que me sentia realizada, pensava: *“Dar aula é assim? Você oferece as ferramentas e eles constroem?”*. Em grande parte, graças a essa atividade, descobri que sim.

Na terceira etapa, perguntei qual a relação entre os dois textos. De imediato, respondeu que cada um falava de sua própria história, de sua própria terra. Observou as diferenças linguísticas e comentou sobre o sotaque na música, por exemplo. Em um momento inesperado, formulou uma pergunta para si própria: *“E eu, que vivi lá e cá, onde fico?”*. A partir dessa reflexão, passou a conduzir a interpretação, entrelaçando os textos à sua vivência. Relatou que se sentiu acolhida por São Paulo, ainda que a saudade da Paraíba persistisse.

Naquele momento, percebi que não se tratava apenas de aproximá-la de um texto mais culto, partindo de um mais popular. Ela não apenas lia a letra, mas a interpretava, relacionava com sua experiência e ampliava sua compreensão para além do pessoal, reconhecendo no texto a história de tantos outros nordestinos que migraram pelos mesmos motivos.

Nesse encontro gratificante não só de subjetividade, vemos como a leitura compartilhada entre mãe e filha foi significativa para ambas – a filha porque entende pela primeira vez como uma atitude responsiva ativa na educação pode fazer toda a diferença não só para o aluno, mas também para o professor que está sempre descobrindo novos sentidos; a mãe porque trilha, por meio dos textos lidos/ouvidos, uma compreensão significativa sobre sua trajetória de vida.

Além disso, observa-se também como a narrativa literária pode permitir que o ouvinte/leitor estabeleça vínculos subjetivos

vos entre o texto e sua própria história, que pode deixar, assim, de ser vista/sentida como única – muitas vezes percebida como indizível, não simbolizada – e passa a fazer parte de um todo maior, de uma história mais ampla, onde há outras personagens envolvidas, muitas vezes, com as mesmas dores, com trajetórias semelhantes: “Quanto mais profundamente o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (Benjamin, 1986, p. 205).

A experiência individual pode ser ampliada em uma experiência coletiva por intermédio do texto literário e, evidentemente, das trocas de experiências e impressões possibilitadas por uma mediação atenta da leitura. A elaboração estética do texto literário, da narrativa, sobretudo, permitiria uma espécie de tranquilidade, pois: “Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido” (Candido, 2004, p. 178).

Por fim, há ainda mais um aspecto que acredito tenha contribuído para o engajamento dos alunos na atividade. Trata-se do reconhecimento da posição social tanto do aluno, quanto do interlocutor, como um subentendido importante nesse exercício. No Brasil, há inúmeras famílias que vêm tendo pela primeira vez a oportunidade de ver um membro mais jovem completando o ensino superior – sem dúvida, consequência da Lei de Cotas, adotada em nível federal desde 2012. Vários alunos fizeram a atividade com um membro da família – sobretudo mães que, como no relato anterior, haviam interrompido seus estudos por razões sociais. Ao ser convidado a participar da atividade, esse familiar talvez tenha experimentado certo reconhecimento de sua voz; ainda mais nos casos em que as práticas puderam avançar para uma construção conjunta de sentidos com base nos textos literários. É como se a distante, e carregada de uma avaliação social para lá de importante, instituição acadêmica, por meio da figura do aluno, referendasse suas apreciações.

Certamente houve também o prazer de passar momentos juntos numa interlocução inusitada para as relações familiares, afinal, infelizmente em nosso país, é incomum uma conversa familiar em que a literatura seja o assunto principal: “Minha mãe gostou muito e ela parou mesmo – ficamos fazendo isso por aproximadamente 3 horas –, não se preocupou em fazer outra coisa, teve muita paciência e imergiu nessa experiência”. Imagino que além do prazer de uma conversa saborosa e inusitada, pode ter havido um entendimento, em ambos os interlocutores, de que naquele momento suas vozes estavam carregadas de um poder diferente: o poder da palavra cujo sentido é compartilhado, e isso faz toda a diferença. Não importa se essa diferença significa compreender mais profundamente ou não um texto literário, importa poder experimentar uma convivência significativa, em que a palavra é a ponte para uma conexão profunda com o outro:

Se eu me tornei escritor, quer dizer, se tomei essa decisão que definiu toda a minha vida, foi também por causa dos casos que circulavam na minha família, aí aprendi o fascínio e o poder que se esconde no ato de contar uma vida ou um episódio ou um acontecimento para um círculo de conhecidos que compartilham os subentendidos daquilo que está sendo contado (Piglia, 2017, posição 5402).

A literatura, como sempre sintetizando as avaliações da vida, nos dá, talvez, a chave final para entender o engajamento dos alunos: o poder da palavra é imenso quando podemos compartilhá-la num ambiente acolhedor em que o sentido é construído livre e conjuntamente.

Considerações finais

Entender melhor o engajamento do estudante de Letras numa simples atividade avaliativa, mais um exercício dentre outros, foi o incentivo para a escrita deste artigo. O doce sabor de um estudo, com boa avaliação entre os alunos, é intenso e instigante – infelizmente incomum em meus mais de 30 anos de magistério. Creio ter me aproximado da questão ao entender que as abordagens teóricas estudadas – abordagem discursiva do texto literário e sócio-histórica do ensino – e os textos literários lidos, no semestre em que a disciplina foi ministrada, contribuíram para que o futuro professor pudesse entender melhor o processo de formação do leitor por meio de uma mediação atenta e engajada.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do conteúdo, do material e da forma. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**. Tradução de Aurora F. Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena S. Nazário e Homero F. de Andrade. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a Obra de Nikolai Leskov. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 197-221.

BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2016.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004.

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

FIORIN, José Luiz. Leitura e dialogismo. *In*: RÖSING, Tânia M. K; ZILBERNAM, Regina (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 41-59.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375/18442>. Acesso em: 6 fev. 2025.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

PIGLIA, Ricardo. **Anos de formação**: Os Diários de Emilio Renzi. São Paulo: Todavia, 2017. v. 1. E-book.

PINTO, Mayra. Alguns descompassos no ensino de literatura: documentos e práticas oficiais. **Remate de Males** (IEL/UNICAMP), Campinas, v. 34, n. 2, p. 459-476, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635859/3568> Acesso em: 5 mai. 25.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. São Paulo: Record, 1978.

RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 143-162.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE; CENP, 2004. Disponível em https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/letramento_e_capacidades_de_leitura_-_roxane_rojo.pdf. Acesso em: 27 jan. 2025.

ROJO, Roxane. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. *In*: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (org.) **Encontro na linguagem** – Estudos lingüísticos e literários. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 51-80.

SCHWARZ, Roberto. **Duas Meninas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (org.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: PONDERAÇÕES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO A SABERES LINGUÍSTICOS E CULTURAIS PRESTIGIADOS SOCIALMENTE

Maria Beatriz Gameiro Cordeiro

[...] O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 1993, p. 66).

Este capítulo sintetiza algumas das reflexões que venho desenvolvendo em orientações de pesquisas de iniciação científica¹ embasadas em conceitos da Sociolinguística (Labov, 2008) e da Linguística Textual (Koch, 2017) e traça, em seu final, uma análise qualitativa de uma dissertação, tal como a exigida no Exame

¹ A dissertação utilizada para análise foi retirada do *corpus* da pesquisa intitulada *Análise do projeto de texto em redações dissertativas de estudantes de escola pública e privada*, implementada no âmbito do programa de Iniciação Científica do IFSP (PIBIFSP) e autorizada pelo Comitê de Ética, inscrita no Processo nº: 34097120.3.0000.5473.

Nacional do Ensino Médio (Enem), a qual representa desempenho aquém do esperado para um concluinte da última etapa da educação básica, o Ensino Médio.

Diante desse objetivo, inicialmente, revisitam-se algumas das principais críticas ao ensino de Língua Portuguesa, estabelecendo um diálogo com estudiosos da área da pedagogia, com os quais tive contato como docente no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) recentemente. A Pedagogia Histórico-Crítica, neste texto referenciada a partir de análises do professor Demerval Saviani – autor da epígrafe que abre este capítulo – faz parte desse campo de estudos. A máxima do professor Saviani (1993) critica teóricos e educadores que defendiam, especialmente na década de 1970, a primazia da cultura popular em detrimento do saber sistematizado na escola e reconhece a importância da cultura letrada – patrimônio da humanidade – e do saber científico.

Para o estudioso, a missão precípua da escola é transmitir a todos, por meio do saber sistematizado, essa experiência acumulada pelas gerações, fruto da atividade trabalho, transformando-a em saber significativo. Tal premissa sustenta-se na dualidade educacional que acompanha toda a história da educação brasileira, a qual inviabiliza ou precariza o acesso das classes dominadas ao conhecimento sistematizado. Não é necessário nenhum estudo para comprovar que o senso comum, o saber espontâneo, o saber da experiência são aprendidos em casa, com os amigos, em espaços de socialização e dispensam a escolarização, esta sim imprescindível para a aquisição do saber sistematizado. Segundo o pesquisador, a tendência que desvaloriza ou secundariza a cultura erudita e a considera um instrumento de dominação por estar ligada à norma culta – acusando a escola de alienante –, pode ser questionada. Os estudos do docente o levaram ao seguinte questionamento: “em que grau isso é realmente transformador? Em que grau isto não vai fazer o jogo da dominação existente? A escola seria uma forma do

homem do povo ter acesso ao saber elaborado, sem o que esse tipo de saber fica privilégio das elites” (Saviani, 2002, p.4).

Tal reflexão é de extrema importância para o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), em que muito se discute sobre “ensinar ou não gramática” (Possenti, 1996) e sobre a suposta opressão que a norma-padrão exerceria sobre os oprimidos (Bechara, 2006), pois quem detém, em linhas gerais, um maior conhecimento linguístico é a elite justamente.

A crítica ao ensino tradicional da Língua Portuguesa

Autores consagrados, como Bagno (2011), Travaglia (2009) e Antunes (2014), por exemplo, condenam o ensino tradicional de língua portuguesa descontextualizado, pautado apenas na descrição léxico-gramatical e defendem uma exploração do componente gramatical de forma significativa, contextualizada, a partir de seus valores e funções. Podem-se incluir ainda, no âmbito dessas discussões, questionamentos sobre quais gêneros ensinar na escola, sobre o espaço da literatura (e de qual tipo de literatura) nas aulas de LP, dentre outros pertinentes debates.

Em meio a inúmeras polêmicas e distintas compreensões, tornou-se consenso, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (Brasil, 1997), a primazia do texto e das condições contextuais e sociais da produção da linguagem, pautada na concepção sociointeracionista de língua no ensino de LP. Nessa concepção, destaca-se a noção de gêneros discursivos/textuais, preconizada por Bakhtin (1997, p. 279), segundo a qual: “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”.

A publicação do referido documento ocorreu em meio à esteira de uma grande profusão de correntes linguísticas e

conceitos teóricos, sobretudo os da Sociolinguística, Linguística Textual, Análise do Discurso, Teoria dos Letramentos, divulgados, no Brasil, principalmente a partir da década de 1980 e a partir dos quais, “Falar em ensino de gramática causa a alguns até certo constrangimento, tamanha é a confusão entre o que se entende por tal prática”, como enfatiza Martins (2017, p. 105).

Dickel (2013), ao realizar um estudo de revisão bibliográfica sobre o tema, conclui que uma parcela de discursos oficiais e acadêmicos acabam por não facilitar o acesso às produções do campo didático-metodológico. Para nós, há uma possibilidade de tal confusão, conjuntamente a essa ausência de proposições didático-metodológicas, agravarem a situação, podendo levar docentes a trabalharem unicamente a leitura e a interpretação de textos, a privilegiarem o falar espontâneo e a abolirem qualquer reflexão linguístico-gramatical ou sistematizações para não caírem no exercício “decoreba” ou com receio de parecerem preconceituosos ou opressores. Para Bechara (2006, p. 10), essa visão distorcida da realidade instalou “o privilegiamento do código oral em relação ao escrito e certa desatenção a normas estabelecidas pela tradição e conservadas ou recomendadas no uso do código escrito padrão”. Correlata a essa discussão, Sabóia (2005, p. 140) sustenta que:

Quando se promovem políticas educacionais e instrucionais que passam pelo esvaziamento do ensino das metalinguagens, o que se promove, de fato, é o esvaziamento do ensino da linguagem do saber, em qualquer nível. Mais difícil ainda é entender o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, sem metalinguagem, ou a linguagem do conhecimento. Trata-se do processo constituído de “como ensinar e aprender”, desvinculado de “o que ensinar e aprender?”.

A posição da estudiosa coloca em xeque a centralidade do conteúdo, do “que se deve ensinar” e não somente do método, salientando a importância do conhecimento metalinguístico para a análise e reflexão linguísticas. Todo esse embate, por sua vez, remete à discussão promovida por Saviani (2002), que, ao assumir que a escola deve ensinar a cultura letrada, aquilo que o aluno não sabe, estaria, em tese, em consonância a autores que defendem o ensino gramatical, metalinguístico e de gêneros e obras “clássicas” que os estudantes não dominam ou não são comuns em sua vivência pessoal. Até mesmo Bagno (2013, p. 37, *apud* Martins, 2017, p. 106), renomado linguista que combate veemente o preconceito linguístico, defende que as aulas de LP devem ensinar aquilo que o aluno não sabe:

A função da escola é ensinar o que as pessoas não sabem: ninguém precisa ensinar um brasileiro a dizer “eu conheço ela muito bem”, porque essa regra faz parte da gramática da nossa língua materna. Mas é preciso ensinar explicitamente a regra “eu a conheço muito bem”, porque ninguém aprende a falar assim em casa.

Dessa maneira, ficaria explícito o papel da escola no tocante às aulas de LP: ensinar o estudante a falar e a escrever em conformidade com a norma-padrão, apresentar e analisar obras artísticas e literárias por eles desconhecidas e que fazem parte da cultura letrada. Todavia, afirmação categórica, como: “Não tem cabimento ensinar a conjugação nas pessoas tu e vós” [...] instaura uma polarização que impõe o que se deve ou não ensinar na escola” (Martins, 2017, p.107), podendo corroborar para aumentar a confusão reinante e criar uma polarização que, por sua vez, gera uma “prescrição às avessas”, a qual condenaria as formas “tradicionais” ou valorizadas e aceitaria somente os usos reais, inovadores. A respeito dessa polêmica, e por entender que a gramática contribui

sim com a produção e interpretação de textos, o autor assume que formas em desuso também devem ser ensinadas:

Não só a conjugação em vós deve ser ensinada, como todas (ou quase) as formas pronominais desse sistema perdido devem estar na agenda de um ensino formal na escola. É a escola o lugar em que tais formas podem/devem ser recuperadas! Claro que não faz o menor sentido cobrar que o aluno decore tal padrão idealizado e que o substitua pelo sistema de vocês – forma de segunda pessoa do plural no português culto falado e escrito no Brasil (ver Berlinck, Duarte e Oliveira, 2015). No entanto, abandonar a formalização de um ensino que recupere as formas de vós é negar ao aluno o acesso a bens culturais para os quais tal conhecimento certamente será requerido (Martins, 2017, p. 107, grifo do autor).

Outro exemplo de posicionamento que gera mais ruídos são declarações semelhantes a: “Será que alguém acredita que é possível levar uma pessoa a dominar plenamente as habilidades de leitura e escrita obrigando ela a decorar a suposta diferença entre adjunto adnominal e complemento nominal?” (Bagno, 2011, p. 22). Obviamente, a resposta a essa pergunta retórica é “não”; contudo, trata-se de conceitos teóricos que podem colaborar, dentre outras questões, por exemplo, para desenvolver o pensamento abstrato, o qual não ocorre espontaneamente, mas decorre de apropriações do patrimônio material e intelectual pelo indivíduo, como evidenciou Vigotski (1998). Por analogia, declarações dessa natureza poderiam levar um professor a pensar que também seria desnecessário ensinar o “adjunto adverbial”, “sujeito” ou qualquer outra função sintática, já que não desenvolvem a leitura, apesar de serem elementares para a pontuação e para a colocação dos elementos na oração, por exemplo.

Essas breves considerações confirmam a celeuma generalizada, a ponto de haver, ilusoriamente, opiniões contrárias sobre o mesmo fato. Bechara (2006) considera “liberdade” garantir ao estudante que, além de ter sua variedade linguística respeitada, tenha o direito de ampliar e enriquecer seu “patrimônio linguístico”. Já Antunes (2014, p. 43) enxerga na insistência do ensino da gramática, “na perspectiva metalinguística e prescritiva, como núcleo do estudo da língua, razões ideológicas inconfessadas, tais como aquelas que consideram politicamente perigosa a ascensão das pessoas ao exercício pleno, crítico e relevante da linguagem”. Esse último argumento pode ser questionado, pois, não é o ensino da gramática que exclui, mas sim a sociedade erigida em classes, pautada em um modo de produção capitalista que tende à concentração de riquezas, inclusive do conhecimento. Assim, a exclusão social, a desigualdade e a competitividade (do mercado, de concursos e exames em geral) antecede a exclusão que a escola opera.

Bortoni-Ricardo (2005), por sua vez, sai do campo da polarização reducionista e simplista ao ponderar que a escola precisa conscientizar os estudantes de que as duas ou mais formas alternativas de se dizer a mesma coisa têm valores sociais opostos, sendo que uma (a forma linguística padrão, prestigiada) aumenta a credibilidade e o poder de persuasão e a outra (a forma linguística não padrão, desprestigiada) gera uma imagem negativa, podendo diminuir oportunidades.

A estudiosa conclui que estudantes que usam formas desprestigiadas, como “nós chegemu” devem ser respeitados, mas **“têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento,** sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15, grifos nossos). Assim, partindo de tais reflexões, o estudo qualitativo de uma dissertação do Enem apresentado ao término deste capítulo visa demonstrar

que a falta de conhecimento linguístico e gramatical, aliada à ausência de repertório sociocultural, contribui, dentre outros fatores, para a exclusão, tal como bem arrazoa Bortoni-Ricardo (2005), e aponta para a necessidade de se refletir sobre o ensino de LP de forma crítica, sem desconsiderar a desigualdade social brasileira.

Ainda na seara dessa discussão, em sua *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, Bagno (2011), ao afirmar que muitos estudantes de Letras se lamentam por não terem tido sólida formação de doutrina gramatical tradicional em seus cursos e não a conhecem devem estudá-la, tanto porque serão cobrados, como porque representa um “repositório de importantes reflexões”:

Os linguistas filiados a uma perspectiva investigativa e científica frequentemente adotam um discurso pejorativo com relação à gramática tradicional, discurso que muitas vezes beira o preconceito. E não consideram pertinente abordar essa tradição em seus cursos na universidade **supondo, erroneamente, que os estudantes já tiveram suficiente contato com ela durante a escolarização básica**. No entanto, como patrimônio cultural do Ocidente, a gramática tradicional tem de ser muito bem conhecida por aqueles que, profissionalmente, serão confrontados a ela – cobrados para que a ensinem, desafiados a dizer por que não a ensinam, acusados de não reconhecer a suposta (e nunca comprovada) necessidade de ensiná-la etc. Além disso, **é impossível negar que a gramática tradicional é o repositório de importantes reflexões de filósofos e filólogos** – por baixo da pesada ideologia prescritiva existem interessantes sugestões de análise, além de descobertas importantíssimas sobre o funcionamento da linguagem humana em geral e das línguas em particular (Bagno, 2011, p. 23, grifos nossos).

Assumir a gramática como um “repositório de reflexões” configura-se como um ponto essencial não só ao licenciando, mas a todo educando da educação básica, pois seu acesso é um direito social e humano, o qual pode contribuir para a formação intelectual e do pensamento crítico. Assim como Candido (2004) defende a literatura como um bem imprescindível, a língua também deve ser porque, afinal, é uma conquista da humanidade, do trabalho, da cultura.

Outro ponto que merece destaque na citação de Bagno (2011) é o reconhecimento de que os universitários não tiveram contato suficiente com a gramática durante a educação básica. Dessa forma, a queixa de estudantes de Letras, que após 13 anos de escolarização, chegam à universidade desejando aulas de gramática tradicional, sugere, como o próprio autor aponta, a falta de familiaridade com essa abordagem ao longo de sua formação. Isso também permite questionar estudos que atribuem a ênfase na gramática à dificuldade dos alunos em ler e escrever.

Em oposição a tais estudos, acredita-se que, nos últimos 20 anos, pelo menos, a gramática tenha perdido espaço nas aulas de LP, fruto de interpretações errôneas de teorias e documentos norteadores, da falta de propostas didáticas e metodológicas, do próprio desconhecimento de um novo perfil docente, bem como de uma série de fatores socioeconômicos (dualidade educacional; precarização da educação pública básica; deficiente formação inicial dos docentes; desconhecimento da gramática por parte dos licenciandos, maior oferta de cursos à distância etc.), políticos e demais aspectos.

Dentre os fatores socioeconômicos, destaca-se o perfil dos estudantes de licenciatura, o qual evidencia que os licenciandos não obtêm os melhores desempenhos no Enem² e são oriundos

2 A fim de atrair estudantes com bom desempenho no Enem para cursos de licenciatura, o Governo Federal implementou, no ano de 2025, o “Pé-de-Meia Licenciaturas”, um dos eixos do programa “Mais Professores para o Brasil”, que fornecerá um auxílio financeiro de R\$ 1.050,00 para estudantes com alto desempenho no Enem que optarem por cursos presenciais de licenciatura (Brasil, 2025).

das classes trabalhadoras mais precarizadas ou empobrecidas, conforme atestam estudos como o de Gatti (2014). Com base nos dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), a autora expõe: “é muito expressivo o percentual de estudantes com renda familiar de até 3 salários mínimos (39 %) e escassa a frequência a esses cursos de sujeitos nas faixas mais elevadas de renda [...], e, ainda, em torno de 9% desses estudantes são oriundos de lares com pais sem instrução” (Gatti, 2014, p. 48).

Outro estudo acerca do perfil de diferentes licenciaturas, como o de Locatelli e Diniz-Pereira (2019, p. 225), valida esses dados, constatando “um perfil de estudante trabalhador, com renda familiar baixa, egresso de escola pública”. Bagno (2007, p. 32) também discorre sobre o perfil dos professores, destacando que a deterioração das condições de trabalho docente após a democratização do acesso à escola – paralela ao decréscimo de qualidade – tornou a profissão pouco atrativa, abandonada pelas classes médias e altas e ocupada por um novo perfil docente, “o magistério passou a ser procurado e exercido por pessoas de outros estratos sociais, médios baixos e baixos [...]” que são, justamente, falantes das variedades desprestigiadas.

Ainda a respeito desse novo perfil docente, que desconhece parte das regras da norma-padrão, Bortoni-Ricardo (2004) constata, em suas pesquisas, que, na maioria dos eventos de oralidade em sala de aula, pouco monitorados, o professor não corrige a variedade linguística não padrão usada pelo aluno seja porque ele mesmo não a conhece, ou por não estar atento a ela, postura que não seria a recomendada:

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno, **a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a identificação da diferença**

e a conscientização da diferença. A identificação fica prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento que os professores tenham a respeito daquela regra. Para muitos professores, principalmente aqueles que têm antecedentes rurais, regras do português próprio de uma cultura predominantemente oral são “invisíveis”, o professor as tem no seu repertório e não as percebe na linguagem do aluno, especialmente em eventos de fala mais informais (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 42, grifos nossos).

Uma pergunta que emerge desse problema é: como o professor poderá ensinar e corrigir aquilo que não domina? Vinte e um anos após a publicação dos estudos da linguista, com a massiva urbanização, depreende-se que, embora os novos professores atuais possam não ter antecedentes rurais, certamente, terão antecedentes linguísticos urbanos populares, conforme explicitou Bagno (2007). Todo esse complexo e imbricado conjunto de fatores precisa ser discutido, pois influencia diretamente no ensino de LP e impacta a vida dos cidadãos, dificultando, muitas vezes, o exercício de sua plena participação social, tais como atuais dados sobre o analfabetismo funcional – incapacidade de utilizar habilidades de leitura, escrita e interpretação de forma eficiente para resolver problemas do cotidiano – demonstram: “cerca de 29% da população brasileira de 15 a 64 anos era considerada analfabeta funcional. Ou seja, quase um terço dos brasileiros nessa faixa etária possuem dificuldades para compreender textos simples e realizar tarefas que envolvem a leitura e a escrita” (Correia *et al.*, 2023, p. 1).

Além dessas questões, concernentes ao ensino de LP, está em voga a teoria dos Letramentos e suas vertentes, Multiletramentos e Novos Letramentos, enfatizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que prioriza o ensino de novos gêneros artísticos como: *fanfics*, *playlists*, *vlogs*, *vídeos-minuto*, *fan-*

zines. A ênfase em gêneros artísticos e do cotidiano suscita questionamentos como: esses gêneros contribuem efetivamente para desenvolver o pensamento crítico-científico, abstrato? Auxiliam os estudantes a acessarem formas mais elaboradas da literatura, da escrita, da compreensão de textos oficiais ou do pensamento científico? Corroboram para uma aprendizagem efetiva da língua? Seriam um dos instrumentos, que, aliados a outras políticas públicas, como a de alimentação, moradia, renda, saúde, colaborariam, efetivamente, para a emancipação social? São saberes restritos a ambientes letrados, que a maioria dos estudantes não terá acesso se não for pela escola? Ao priorizar os conteúdos e gêneros não valorizados socialmente, a escola inclui ou exclui? Revela um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural, que garante a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania?

Não é possível responder a todas essas indagações, mas essa prioridade aos novos gêneros pode alertar para a perda de espaço de gêneros científicos, acadêmicos e clássicos literários, os quais, embora não tenham uma utilidade imediata no cotidiano, podem ser instrumentos essenciais para a participação da massa populacional em espaços restritos à elite. Evidentemente, não se trata de expurgar os saberes populares da escola, discriminar culturas regionais, não ensinar novos gêneros; porém, não se pode privar o estudante de bens culturais e imateriais que ele provavelmente terá mais dificuldade de acessar em ambientes menos letrados ou fora da escola. Também não é o caso de se polarizar ou reduzir todos os complexos e fatores imbricados na eleição de conteúdos a serem ensinados nas aulas de LP, mas de ponderar, com o auxílio de áreas como a Sociologia e a Educação, a quem o esvaziamento de conteúdo na escola pública favorece.

Portanto, até mesmo a temática relativa a “quais gêneros ensinar na escola” concatena-se às reflexões de Saviani e à de Libâneo (2012), que discute o agravamento da dualidade da es-

cola pública brasileira atual, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres³. Para o autor, esse dualismo, perverso por reproduzir e manter desigualdades sociais, vincula-se a reformas educativas iniciadas na Inglaterra nos anos 1980, em contexto de políticas neoliberais.

Diante do exposto, a próxima seção introduz uma breve consideração sobre os gêneros textuais na escola e efetua uma correlação entre dados do desempenho geral na redação do Enem, a fatores sociais e ao desempenho linguístico, para, na sequência, ilustrar como uma dissertação do Enem, que exhibe problemas de coesão, coerência e de norma-padrão, por exibir uma nota semelhante ao desempenho de grande parte dos estudantes, poderia configurar como um retrato da escrita de parcela significativa dos concluintes da educação básica. A finalidade de toda essa análise é, justamente, promover uma reflexão crítica de todas as discussões envoltas no ensino de LP para garantir a todos os estudantes, especialmente aos das escolas públicas, o direito de ter uma educação gratuita e de qualidade, que lhes possibilite produzir um texto (oral ou escrito), sobretudo, de gêneros requisitados em situações que possam definir seu futuro, que lhes proporcionem a plena participação social.

A falta de democratização no Ensino Superior (ES) no Brasil e a existência de exames para filtrar quem nele pode ingressar são sintomas de uma sociedade desigual, na qual é preciso vencer barreiras e competir o tempo todo para se ter uma qualidade de vida minimamente satisfatória, distanciando o país de uma sociedade emancipatória, em que as formas de aprender e existir seriam igualitárias. A dissertação do Enem, por ser um dos instrumentos seletivos e excludentes do maior exame para ingresso no ES, necessita ser aprendida pelas classes populares,

3 Para ratificar essa dualidade, cita-se o estudo de Jaloto; Primi (2021, p. 125), que, ao analisarem a pontuação no Enem, constatam que “ser de escola privada esteve associado a um aumento de até 83,9 em relação a ser de escola estadual”.

pois, parafraseando Saviani (1993), enquanto os dominados não dominarem o que os dominantes dominam, jamais sairão da condição de dominados. Assim, é necessária uma instrumentalização em uma sociedade meritocrática de classe que coloca o conhecimento linguístico como determinante para a ascensão social. Ninguém deveria ter seu destino determinado por uma prova, todavia, em uma sociedade competitiva, é melhor instrumentalizar os estudantes das classes populares para terem acesso ao ES e também para criticarem esta competitividade absoluta e construir uma sociedade emancipada e verdadeiramente justa, baseada na igualdade de direitos e não na disputa por melhores condições socioeconômicas.

A correlação entre usos linguísticos nos diferentes gêneros textuais

Muitos dos gêneros discursivos – orais ou escritos – que circulam na sociedade, desde um currículo, uma entrevista formal de emprego, uma apresentação em um congresso, um resumo de um livro, um *e-mail* corporativo, contratos diversos, redações para concursos e exames, dentre tantos outros, exigem o domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, tal como preconizam os PCNs (Brasil, 1997). Logo, o domínio da linguagem e da língua constitui pré-requisito para a elaboração de gêneros ligados a esferas como a política, a jurídica e a oficial, fundamentais para assegurar ao cidadão condições de plena participação social.

Bakhtin (2016) considera os gêneros primários como simples – bilhetes, conversas informais, anedotas, causos, receitas, comunicados, relatos de experiência vivida, dentre outros – pois ligam-se à esfera cotidiana e se formam nas condições da comunicação discursiva imediata; portanto, não impõem grandes dificuldades

ao sujeito escritor, pois seus contextos de circulação permitem coloquialidades, usos não padrão, registro informal, dentre outras “liberdades” devido a condições contextuais, interacionais e situacionais que perpassam a materialidade linguística.

Em contraposição, os gêneros secundários, por serem complexos, demandam um domínio maior da língua e da linguagem e a escolha de registro formal, à medida em que circulam em esferas como: a científica (artigos, relatos históricos, conferências, relatórios, debates, palestras), a escolar (resumos, atas, relatos históricos, relatórios, debates regrados, diálogos/discussões argumentativas científicas, exposições orais, resenhas), a política (cartas de emprego, fóruns, cartas de reclamação, manifestos, cartas de solicitação, mesas redondas, debates, panfletos), a jurídica (boletins de ocorrência, estatutos, constituição brasileira, leis, contratos, ofícios, declarações de direitos, procurações, depoimentos, regimentos), dentre outras, de maior formalidade.

O falante que não tem acesso ao português padrão – preconizado nas gramáticas e difundido na literatura – não é capaz de ajustar sua linguagem, usando um estilo mais cerimonioso, como é requisitado nesses gêneros. A dissertação do Enem é um exemplo de um gênero formal e complexo que requer o domínio de competências específicas de LP, dentre elas, o domínio da norma-padrão. A dificuldade em escrever um texto coeso, coerente, com argumentação consistente e de acordo com a modalidade formal na prova do Enem acaba excluindo inúmeros estudantes brasileiros do acesso ao ensino superior público e de qualidade, tal como esclarece Bortoni-Ricardo (2005, p. 25): “Assim sendo, os indivíduos que não têm bastante competência na língua padrão também se veem severamente limitados na sua participação em eventos de fala públicos e formais”.

E de forma meritocrática, justamente esses gêneros e esse tipo de linguagem são solicitados em situações sociais diversas, sobretudo nas que são capazes de melhorar a condição de vida dos

brasileiros em um país onde “a distribuição injusta de bens culturais, principalmente as formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e de oportunidades” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 14). Portanto, o ensino de LP, comprometido com a democratização social e cultural, deve garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, e, portanto, focar no ensino de gêneros secundários, sem excluir os primários, obviamente, para que favoreça, efetivamente, a aquisição dessas formas mais elaboradas do conhecimento, com destaque a gêneros que requerem maior grau de formalização.

O Enem favorece estudantes com maior poder aquisitivo, que geralmente frequentaram escolas particulares e dispõem de melhores condições materiais para aprender e dominar esse gênero, o que inclui maior conhecimento da modalidade formal, maior acesso a repertório sociocultural valorizado, amplo e diversificado repertório de recursos coesivos, dentre outros. Assim, a defesa do acesso universal à universidade pública, gratuita e de qualidade passa pela discussão de uma das ferramentas para acessá-la: a redação do Enem.

Estudos como o de Bornatto (2013) criticam o processo por não cobrar gêneros discursivos efetivamente usados nas diversas situações de comunicação e sim um texto dissertativo, que seria abstrato e dissonante das orientações das diretrizes curriculares para o ensino de língua. Não obstante, é possível ponderar que, mesmo se o exame cobrasse gêneros de esferas formais, como, carta argumentativa, discurso, manifesto, texto para debate oral, resumo escolar ou qualquer outro de uma esfera política, jurídica ou científica, como a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) tem feito, competências básicas, como coesão, coerência e atendimento à modalidade formal continuariam a ser avaliadas.

Ademais, a despeito dessas críticas, sustenta-se que, por concretizar-se em uma situação específica de comunicação, ter um leitor específico (no mínimo dois docentes que compõem a banca

de correção), conter configurações específicas quanto ao tema (problemas sociais), à estrutura (texto dissertativo-argumentativo, com as três partes e a intervenção), ao estilo (impessoal, objetivo, claro, linguagem culta) e ao contexto (exame de avaliação para ingresso ao ensino superior), a redação do Enem, configura-se, de fato, como um gênero textual, isto é, exibe características estilísticas, composicionais e temáticas delimitadas, como diversos estudos têm defendido, dentre eles, Cavalcante e Silva (2023), que retomam diversos estudos sobre esse gênero. Ademais, por ser uma avaliação em grande escala, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (doravante Inep), em um documento intitulado “Cartilha do Participante” (Inep, 2022a),⁴ circunscreve os elementos componentes do gênero, o que lhe confere uma maior estabilidade, conforme se discute na próxima seção.

Considerações sobre o ensino do gênero “dissertação do Enem” e os resultados da avaliação em larga escala.

No que tange ao ensino da produção textual, notam-se inúmeros e diversos desafios para um ensino sistemático e recorrente de gêneros, dentre os quais, podem-se citar: salas numerosas, professores com extensa carga horária de trabalho e poucas horas para preparação de aulas e de correção das redações, indisciplina e desinteresse dos estudantes, falta de materiais e de infraestrutura na escola, dentre tantas outras mazelas que assolam a escola pública. É válido mencionar a iniciativa de alguns colégios públicos que têm disponibilizado projetos e professores específicos para o ensino da produção textual, o que lhes permite orientar, de modo

4 A banca avalia cinco competências, que valem de 0 a 200 pontos cada uma: I - Modalidade Formal. II - Atendimento ao tema e ao gênero: compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo argumentativo em prosa. III - Seleção, relação, organização e interpretação de informações, fatos e opiniões em defesa de um ponto de vista. IV - Mecanismos linguísticos para a construção da argumentação. V - Proposta de intervenção para o problema que respeite os direitos humanos (Inep, 2022).

individualizado, os alunos em questões específicas relacionadas à escrita: modalidade formal, coesão, coerência, temática e adequação à proposta, assim como ocorre em grande parcela de escolas privadas. Tais iniciativas têm se revelado muito eficazes, como, por exemplo, o projeto “Construção e Reconstrução do Texto”, de um colégio paraense, responsável pelo excelente desempenho dos estudantes na redação do Enem.⁵

O peso significativo da redação no processo seletivo acabou gerando uma espécie de “mercado”, um nicho econômico para cursinhos, *sites*, redes sociais, professores e escolas, principalmente as privadas – que necessitam de bons resultados nesse exame para produzirem seu *marketing* –, a ponto de algumas instituições e docentes passarem a produzir modelos de redação “nota mil” e a comercializá-los. Uma rápida pesquisa em *sites* e redes sociais⁶ comprova a existência de distintos modelos prontos com diversos tipos de introdução, como as iniciadas com reflexões de filósofos como Jean Paul Sartre, representante do Existencialismo; Bauman e a conhecida modernidade líquida; Hannah Arendt, reconhecida por discutir o totalitarismo, a natureza do mal e os direitos humanos; além de obras como a célebre *Utopia*, de Thomas More, a Constituição Federal, dentre outros.

A despeito dessa intensa mercantilização e comercialização do gênero, de sua ampla divulgação na mídia e da gratuidade da cartilha do participante, a proficiência média geral na redação do Enem não ultrapassa 700 pontos porque esse conhecimento é restrito a quem pode acessá-lo e não socializado com todos, de forma que milhares de estudantes não se apropriam desses

5 Informações sobre o projeto disponíveis em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2024/01/25/enem-estudantes-do-para-com-notas-acima-de-900-na-redacao-serao-premiados-com-r-10-mil.ghtml>. Acesso em: 5 fev. 2025.

6 A seguir, listam-se alguns sites com exemplos desses textos “modelares”: (i) <https://redacaoonline.com.br/blog/hannah-arendt-redacao/>; (ii) <https://www.imagine.com.br/enem/exemplo-de-redacao/violencia-urbana-um-desafio-a-ser-enfrentado-pela-sociedade-brasileira/788036>; (iii) <https://www.tiktok.com/@alex.sousa.redacaoenem/video/7237532493564611846>; https://www.youtube.com/watch?v=rCwQi_gRmXs; (iv) <https://ateliaredacao.com.br/como-usar-bauman-na-redacao/> Acesso em: 4 dez. 2024.

materiais, enquanto uma pequena parcela recebe treinamento específico e intensivo para esse gênero particularmente. É fato que tais modelos não ensinam, de fato, a escrever, nem são capazes de ensinar a norma-padrão, mas ilustram outras características do gênero que poderiam ajudar nas características tipológicas, estilísticas, temáticas e estruturais.

Os resultados das redações do Enem, devido à sua representatividade estatística em um país de dimensão continental, podem ser considerados um retrato geral da escrita dos concluintes da última etapa da educação básica, o ensino médio (doravante EM). O quadro a seguir compila alguns desses dados que desnudam uma discrepância considerável no desempenho geral pelos diferentes segmentos populacionais:

Quadro 1 – Proficiência geral na dissertação do Enem

Ano	Inscritos (milhões)	Abstenção (%)	Redações Nota 1000	Redações Nota 0	Proficiência Média
2016	8,63	30,0	77	291.806	541
2017	6,73	29,0	53	309.157	558
2018	5,51	25,5	55	112.559	522
2019	5,09	27,0	53	143.736	592
2020	5,78	51,5	28	87.567	588
2021	3,11	29,9	22	95.196	592
2022	3,40	32,4	18	80.263	634
2023	3,94	30,0	60	87.567	641

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Inep.

O grande número de notas zero em detrimento da exígua quantidade de notas máximas já constitui um dado alarmante e que merece investigação. Os anos com maior número de notas zero foram: 2017, 2018, 2019 e 2021, cujas propostas temáticas foram mais difíceis, respectivamente: “Desafios a para formação educacional dos surdos” – em que muitos confundiram Libras

com Braille, revelando um desconhecimento de mundo –; “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”; “Democratização do acesso ao cinema no Brasil” e “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil”. Somente a título de ilustração, pesquisamos as sinopses estatísticas do Inep referentes ao ano de 2021 e constatamos que, dos 2.423.781 candidatos que participaram do exame, apenas 1,3% alcançou nota entre 700 a 800 pontos, enquanto 11,4% estudantes atingiram 400 a 550 pontos e 24,8% obtiveram nota entre 500 a 600 (Inep, 2022b).

Outro dado relevante é a proficiência geral, que expressa desempenho mediano ou insatisfatório da maioria dos estudantes brasileiros, pois, uma análise minuciosa de dissertações com pontuação entre 400 e 600 pontos, como a proposta ao final deste capítulo, pautada nos critérios estabelecidos pelo Inep, aponta dificuldades do concluinte do EM para dissertar por meio de repertório sociocultural concernente e pertinente à argumentação, usar a linguagem na modalidade formal (norma-padrão)⁷ e valer-se de recursos coesivos diversificados (Cordeiro, 2018).

Sobre os ligeiros aumentos na nota média dos últimos três anos, conjectura-se que procedam do fato de estudantes de classes sociais mais baixas terem enfrentado maiores dificuldades para prestar o exame com o agravamento da vulnerabilidade social na pandemia da Covid-19 e o aumento da inflação pós-pandemia, prevalecendo, entre os candidatos, os com melhores condições sociais, e, conseqüentemente, com maior acesso à educação. A análise dos dados da inscrição no Inep indica uma diminuição

7 A modalidade escrita formal exige que o estudante domine as regras da chamada “norma-padrão”. Endossam-se as justas críticas à expressão “norma-padrão” (concepção abstrata e reducionista), tecidas por Bagno (2003), e reconhece-se o valor da diversidade linguística; sustenta-se, entretanto, que o acesso a esse patrimônio linguístico é direito do estudante e deve ser trabalhado na escola para que ele possa corresponder ao caráter normativo que é exigido em textos escritos com alto grau de formalidade, como é o caso do Enem, por exemplo, conforme determina a cartilha do participante. Embora se reconheça a diferença conceitual entre norma-padrão (modelo idealizado) e norma culta (uso linguístico pelas pessoas escolarizadas), usam-se esses termos como sinônimos neste trabalho.

no número de inscritos com direito à isenção nesses anos, o que corrobora essa hipótese.

Os fatores imbricados nesse resultado negativo são multifacetados, pertencentes a diferentes domínios e, portanto, complexos. Todavia, não há como negar a premissa básica sociolinguística, segundo a qual um uso linguístico não se dissocia de fatores sociais. Em decorrência da abissal desigualdade social deste país, salvo raras exceções, só atinge notas altas quem faz parte da classe média e média-alta, o que estudos estatísticos sobre o desempenho do Enem comprovam:

A maior desigualdade observada está relacionada à dependência administrativa das escolas, nesse sentido, estudar em escola estadual se associa a uma redução de 26,8 pontos em MT [Mato Grosso], ao passo que estudar em escola privada se associa a um aumento de 57,1 pontos nessa área. Ou seja, alunos dessas duas redes têm em média uma diferença de aproximadamente 83,9 pontos nessa prova, quando controladas as outras características. O desempenho superior de alunos de escola privada também foi identificado na prova de CN [Ciências da Natureza] do Enem 2011 (Gomes; Amantes; Jelihovschi, 2020), o que indica que essa desigualdade persiste. Em termos de políticas públicas em educação, esse achado se torna ainda mais relevante ao considerarmos que as redes estaduais devem oferecer prioritariamente o ensino médio (Brasil, 1996) (Jaloto; Primi, 2021, p. 137-138).

Tais dados são consolidados por outra pesquisa sobre o impacto das variáveis socioeconômicas no desempenho do Enem, a qual constata que as notas mais altas da redação concentram-se nas regiões Sul, Sudeste e parte sul do Centro-Oeste, onde o percentual de renda dos municípios é alto, já “municípios com maior

percentual de estudantes de raça indígena têm pior desempenho; e o perfil instrucional da mãe – maiores índices de escolaridade e especialização das mães do município se traduzem em maior desempenho” (Melo *et al.*, 2021, p. 1284).

Por fim, até a grande mídia noticia que estudantes com menor poder aquisitivo figuram entre os que tiram as notas mais baixas: “1 a cada 600 alunos pobres consegue ficar entre os melhores. Peso de fatores socioeconômicos é de até 85% no resultado de quem presta a principal porta de entrada no ensino superior público e privado do país” (Toledo; Arruda; Prata, 2019, p. 1). Reafirma-se que essa discrepância no ensino de produção textual é reflexo, dentre outros fatores, da dualidade educacional brasileira, denunciada por Libâneo (2012).

Dessa forma, não se elege o ensino de LP como única panaceia, mas defende-se a escola pública e o ensino das formas mais elaboradas do conhecimento como formas de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico que se expressa, dentre outros, nas redações do Enem. A luta pela educação pública e de qualidade precisa estar vinculada a todas as outras lutas de enfrentamento à desigualdade social e à concentração de renda. Feitas essas ponderações, expõe-se, a seguir, a importância da presença da textualidade para uma maior informatividade e, conseqüentemente, coerência na dissertação, para então, promover a análise qualitativa das demais competências examinadas pelo Enem.

Análise qualitativa de uma dissertação modelo Enem

Uma análise dos textos pautada nos critérios estabelecidos pelo exame, como a realizada por Cordeiro e Silva (2022), evidencia que a maior parte das dissertações “modelo-Enem” avaliadas não atendem às exigências da banca avaliadora, sobretudo nas competências II e III, concernentes, respectivamente, à aplicação

de conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema e selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e opiniões em defesa de um ponto de vista. Tais competências ligam-se diretamente à coerência, compreendida como a construção de sentidos do texto e concretizada por diferentes recursos ou “princípios de construção textual do sentido”, dentre os quais, destacam-se a intertextualidade e informatividade para o atendimento das competências em questão.

A informatividade vincula-se diretamente às informações do texto, referindo-se tanto à distribuição informacional no texto quanto ao grau de previsibilidade dessa informação. Para Koch (2017), há três graus de informatividade; o baixo – quando toda a informação é apresentada de uma forma muito previsível; o médio – em que parte da informação é apresentada de um modo menos esperado; e o alto – em que a informação é introduzida de forma inesperada, o que exige um grande esforço de processamento por parte do leitor, podendo, a princípio, parecer pouco coerente.

A intertextualidade, que “ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva [...] dos interlocutores” (Koch, 2017, p. 143) é outro princípio de coerência que auxilia na obtenção de um maior grau de informatividade para sair do senso comum, do óbvio.

O texto sob análise integra o *corpus* de uma escola pública estadual localizada em um pequeno município – com menos de 10 mil habitantes e a mais de 400 km da capital do Estado de São Paulo – e revela ausência total de intertextualidade, bem como um repertório sociocultural embasado na vivência pessoal do estudante sobre a temática da “Educação à distância” (EAD), apesar da intensificação do debate desse tema no período da pandemia da Covid-19, momento em que o texto foi coletado.

Para além da falta de intertextualidade e informatividade, com o objetivo de evidenciar as características de um texto que recebe notas baixas (normalmente, entre 500 e 620), serão analisados, primeiramente, os critérios concernentes à argumentação, ao tipo textual, aos elementos coesivos, e, por último, à modalidade formal. Tal análise visa a ratificar a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa que contemple todas as facetas da língua (leitura, interpretação, escrita, domínio das normas gramaticais, conhecimento de mundo). Julga-se desnecessário expor um texto com notas mais altas, já que a Cartilha do Enem disponibiliza, anualmente, uma correção detalhada de dissertações que receberam nota mil.

Observando a estrutura geral do texto, nota-se que há, ainda que de forma embrionária, as três partes da dissertação: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. A introdução da dissertação evidencia uma ausência de informatividade significativa, pois a afirmação de que a educação à distância é uma forma de continuar adquirindo sabedoria por meio de equipamentos tecnológicos é altamente previsível, como a transcrição do primeiro parágrafo ilustra.

“A Educação à distância é uma forma de continuarmos tendo sabedoria dentro de nossos domicílios, através de celular ou até mesmo computador, assim utilizando a internet”.

Fonte: Acervo pessoal.

Não há nenhuma quebra de expectativa nesse enunciado, fato que o torna pouco informativo. Além disso, outro fator que contribui para essa baixa carga informacional é a falta de repertório sociocultural e de embasamento para a proposta de discussão. Isso sugere que o desconhecimento das características composicionais do gênero dissertativo e a falta de acesso a um repertório sociocultural dificultam a construção de uma tese sólida e consistente que deveria ser defendida nos pará-

grafos subsequentes, com a provação/defesa da tese exposta na introdução.

Os argumentos podem ser citações de autoridade, axiomas, provas concretas, argumentos com base no raciocínio lógico, referências históricas, conceitos teóricos clássicos, dados de fontes confiáveis, além de outros recursos argumentativos (Fiorin; Savioli, 2006). Entretanto, para iniciar sua reflexão, o estudante expõe sua opinião incipiente e inconsistente com base em sua experiência, por meio de uma linguagem pessoal, sem vocabulário preciso ou formal, nem estrutura complexa, como se observa na transcrição do segundo parágrafo:

“Bom na minha opinião eu achei que essas aulas não iria dar muito certo, porque alías nada é como aula presencial, muitas coisas não dão para compreender. Agora você deve estar pensando. ‘A mais com acesso a internet fica bem mais fácil’, pois não, mesmo tendo todas as respostas que precisamos na internet muitas coisas ficando mal explicadas, confundindo a cabeça dos alunos”.

Fonte: Acervo pessoal.

Assim, a linguagem usada para argumentar prejudica o teor do seu conteúdo, a ponto de se presumir que não há uma argumentação que defenda, assertivamente, uma tese; ao contrário, esta fica difusa, podendo ser resumida de forma muito simples a partir dos dois primeiros parágrafos: “A educação à distância corrobora para ‘manter sabedoria’, mas não substitui a qualidade do ensino presencial, pois gera algumas dificuldades de compreensão”. Talvez, se a mesma opinião tivesse sido estruturada em uma linguagem mais impessoal e formal, a tese ficaria mais consistente, como em: “Devido às dificuldades de compreensão que a EAD impõe ao discente, a aula presencial torna-se insubstituível”. Essa correlação entre forma e conteúdo é importante para o gênero e justifica um trabalho integrado entre leitura, conhecimento de mundo, produção textual e “gra-

mática” por meio de textos que ampliem o repertório pessoal do estudante. Todavia, esse raciocínio argumentativo para defender a educação presencial – fundamentado pela sua vivência pessoal e prejudicado pela linguagem empregada – fica inconsistente. A respeito de situações que exigem a variante culta da língua, asseveram Fiorin e Savioli (2006, p. 291): “Utilizar um vocabulário adequado à situação de interlocução dá credibilidade às informações veiculadas”.

Esse tipo de argumentação previsível, baseado na vivência pessoal, distancia-se de um repertório sociocultural fundamentado em áreas do saber, em conceitos e dados, não é o esperado nesse gênero. Ao contrário, a cartilha do participante esclarece, explicitamente, que “Um bom desenvolvimento pode ser feito por meio de exemplos, definições, comparações, analogias, estatísticas e de muitas outras formas” (Inep, 2023, p. 16). Se o estudante se valesse de tais recursos, o texto exibiria intertextualidade, o que, *a priori*, geraria mais informatividade.

Além da previsibilidade, há problemas de consistência e relevância, pois o terceiro parágrafo não se relaciona diretamente com a argumentação que vinha sendo desenvolvida anteriormente, mas introduz um novo tópico, de forma desconectada do anterior, a “sobrecarga de alunos e professores com atividades escolares na pandemia”:

“Com essa pandemia todos estão sobre carregados, quanto alunos quanto professores, muitos alunos não entregando suas tarefas professores a todo vapor preparando atividades para ser realizadas”.

Fonte: Acervo pessoal.

Ao estabelecer esse novo subtópico, sem correlacioná-lo à discussão anterior, ignora-se a relevância, importante fator para a coerência:

O requisito da relevância exige que o conjunto de enunciados que compõem o texto seja relevante para um mesmo tópico discursivo subjacente, isto é, que os enunciados sejam interpretáveis como falando sobre um mesmo tema (Koch; Travaglia, 2018, p. 99).

O leitor até poderia fazer uma leitura inferencial para compreender que o estudante reconhece a importância da educação à distância, mas acredita que ela é capaz de gerar dificuldades de compreensão e a sobrecarga dos envolvidos, o que seriam pontos negativos. Contudo, em um exame, a banca não realiza leituras dedutivas, não complementa o texto, por isso, não é possível estabelecer a relevância que o autor não constrói textualmente. Observe-se o quarto e último parágrafo:

“Muitos acham que deveria parar tudo e recomeçar ano que vem, mais eu acho que não devemos parar agora no meio de tudo isso que já foi ensinado e deixar tudo para trás como se nada tivesse acontecido, até porque seria uma bela sacanagem com todos. Pra mim a ideia que um dos professores tiveram de propor uma atividade interdisciplinar tendo nela 4 matérias foi bem inteligente, todos deveriam adquirir essa ideia fora as aulas no classroom que é um lugar bem melhor para se realizar as atividades”.⁸

Fonte: Acervo pessoal.

Nesse último parágrafo, o estudante introduz, de forma polifônica, outras vozes no texto – provavelmente, as de seu convívio social – para inserir um novo subtópico defendido por “muitos”: “a suspensão das aulas”, do qual discorda, sem contra-

8 Transcrição da figura 4: “Muitos acham que deveria parar tudo e recomeçar ano que vem, mais eu acho que não devemos parar agora no meio de tudo isso que já foi ensinado e deixar tudo para trás como se nada tivesse acontecido, até porque seria uma bela sacanagem com todos. Pra mim a ideia que um dos professores tiveram de propor uma atividade interdisciplinar tendo nela 4 matérias foi bem inteligente, todos deveriam adquirir essa ideia fora as aulas no classroom que é um lugar bem melhor para se realizar as atividades”.

-argumentar. Novamente, ele mobiliza um repertório pessoal distante do sociocultural esperado no gênero, o qual não se configura como produtivo, pois não remete aos benefícios ou malefícios da EAD, mas sim à suspensão total das aulas. Por fim, finaliza com uma breve sequência expositiva, em que relata uma atividade interdisciplinar vivenciada por ele e conduzida por seus professores a fim de concluir que essa metodologia deveria ser adotada por todos: outro dado advindo da experiência empírica, que se concebe como um embrião de proposta de solução extremamente incipiente.

Esse tipo de conclusão revela um desconhecimento da estrutura do gênero dissertação do Enem, que solicita uma proposta de intervenção com cinco elementos (ação, agente, modo, detalhamento e efeito), conforme orienta a referida cartilha:

A proposta de intervenção deve claramente indicar uma ação a ser realizada para resolver a situação-problema discutida no texto. Além disso, essa ação/ solução deve ser composta pelos agentes sociais responsáveis por sua execução, pelo modo como ela será posta em prática e pelo seu efeito pretendido, além de apresentar um detalhamento que complemente algum desses elementos já mencionados (exemplificação, explicação etc.). O respeito aos direitos humanos também é imprescindível para que a proposta de intervenção não seja avaliada no nível 0 da Competência V (Inep, 2022a, p. 24).

Quanto à competência IV, concernente aos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação (mecanismos de coesão), a cartilha destaca o papel preponderante dos operadores argumentativos como principais termos responsáveis pelas relações semânticas construídas ao longo

do texto dissertativo-argumentativo, citando exemplos como os que estabelecem relações de igualdade (assim como, outrossim...), de adversidade (entretanto, porém...), de causa/consequência (por isso, assim...), de conclusão (enfim, portanto...), entre muitos outros. Apesar dessa recomendação ser amplamente divulgada, a redação não exhibe nenhum operador argumentativo interparágrafos, há somente ocorrências pontuais de “mais” – usado como conjunção adversativa – no interior de parágrafos e uma de “assim”. A expressão “pois não” parece ter sido usada no sentido coloquial que indica solicitude, não tendo um viés argumentativo.

A coesão lexical também é limitada e revela um vocabulário restrito a termos coloquiais. Consequentemente, há a repetição de termos como “coisas” – que além de impreciso, é informal – e dos substantivos: “professores”, “alunos” e “atividades”. Ainda como problema coesivo, é possível citar a referência anafórica com o uso do “essa” (em “essas aulas”; “essa pandemia”), sem a citação prévia dos termos que retoma. O uso inapropriado de “quanto alunos, quanto professores” no lugar de “tanto alunos, quanto professores” também prejudica a coesão.

Por fim, analisa-se a competência I da redação, referente à modalidade formal. Segundo a cartilha do participante (Inep, 2022a, p. 10), essa competência avalia os seguintes critérios: estrutura sintática (espera-se fluidez da leitura, períodos bem estruturados e completos; para receber a nota máxima, os períodos devem exprimir complexidade em sua construção sintática, com orações subordinadas e intercaladas); convenções da escrita (acentuação, ortografia, uso de hífen, emprego de letras maiúsculas e minúsculas e separação silábica – translineação); gramaticais (regência verbal e nominal, concordância verbal e nominal, tempos e modos verbais, pontuação, paralelismo sintático, emprego de pronomes e crase); escolha de registro (adequação à modalidade

escrita formal, isto é, ausência de uso de registro informal e/ou de marcas de oralidade) e escolha vocabular (emprego de vocabulário preciso).

Ao observar o primeiro critério, constata-se que a estrutura sintática do texto é pouco complexa, caracterizada pelo predomínio de períodos formados de orações coordenadas, com raras subordinações ou intercalações. Embora não haja problemas graves, como truncamentos, algumas construções comprometem a fluidez. No primeiro período, por exemplo, o gerúndio em “assim utilizando a internet” quebra o paralelismo sintático, prejudicando a clareza e dificultando a compreensão imediata. Quanto ao uso de “através”, embora alguns puristas o rejeitem, sua aceitação vem crescendo como sinônimo de “por meio de”, devido à consolidação pelo uso.

No trecho: “mesmo tendo todas as respostas que precisamos na internet muitas coisas ficando mal explicadas”, a ausência de pontuação compromete a clareza e é agravada pelo uso inadequado do verbo “ficar” no gerúndio. Esse problema seria resolvido com a inserção do verbo “acabar”, por exemplo, resultando em: “acabam ficando mal explicadas”, ou pela substituição do gerúndio “ficando” pelo presente do indicativo na terceira pessoa do plural: “muitas coisas ficam mal explicadas”, além da pontuação adequada.

Ademais, o último parágrafo possui problemas de organização sintática, principalmente no uso do verbo “ter” combinado ao adjunto adverbial “nela”, o que prejudica a fluidez da frase: “Para mim, a ideia que um dos professores tiveram de preparar uma atividade interdisciplinar *tendo nela* 4 matérias”. Uma solução seria substituí-lo por um verbo mais adequado, eliminando a necessidade do advérbio de lugar, como em: “uma atividade interdisciplinar, envolvendo quatro matérias”.

Quanto às convenções da escrita, apesar de existirem poucos problemas relacionados à ortografia, ao uso de maiúsculas e à translineação, ocorrem os seguintes desvios ortográficos: o uso inadequado da conjunção adversativa “mas”, substituída pela forma coloquial “mais” em trechos como “A *mais* com acesso à internet” e “mais eu acho que não devemos”; o uso incorreto de “por que” separado, quando deveria ser grafado junto – “porque” – e a grafia incorreta de “sobre carregado”, o uso de minúscula no nome da plataforma: “*classroom*”.

Em relação à acentuação, embora várias palavras sigam as normas, há falhas em termos de uso cotidiano, como “através” e “fácil”, que foram escritos sem o devido acento, e “aliás”, que foi acentuado de forma equivocada, na vogal errada. Quanto ao uso da crase, é plausível supor que o estudante tenha copiado do tema o acento grave em “educação à distância”, uma vez que demonstra desconhecimento da regra ao não aplicá-la em “acesso a internet”.

Há, ainda, desvios de ordem gramatical, como a falta de concordância verbal nos seguintes trechos: “essas aulas não iria Ø dar muito certo”; “preparando atividades para ser Ø realizadas”. Em “um dos professores tiveram”, ocorre uma hipercorreção, já que o verbo “tiveram” deveria estar no singular para concordar com o núcleo “um”.

A respeito da pontuação, não são observadas regras como a que determina que as orações coordenadas assindéticas ou sindéticas sejam isoladas por vírgula, tal como ocorre em: “muitos alunos não entregando suas tarefas Ø professores a todo vapor preparando atividades para ser realizadas”; “todos deveriam adquirir essa ideia Ø fora as aulas no [...]”. O estudante ainda ignora a recomendação para isolar o adjunto adverbial em início de oração como em “Bom na minha opinião Ø eu achei”; “Com essa pandemia Ø todos estão”. Falta a vírgula

9 O símbolo Ø representa as ausências de marca formal de plural e de pontuação.

também após a oração reduzida de gerúndio com valor concessivo: “mesmo tendo todas as respostas que precisamos na internet Ø muitas coisas ficando mal explicadas”. Ressalta-se que a ausência de pontuação nesses trechos compromete sua estrutura sintática.

Por fim, ocorrem inadequações no registro linguístico, evidenciadas pelo uso de marcas de oralidade, como o marcador conversacional “bom”, e de termo coloquial impróprio, como “sacanagem”. O desconhecimento das características estilísticas e enunciativas do gênero é perceptível em trechos como “Agora você deve estar pensando”, em que o estudante, de forma indevida, estabelece uma interlocução direta com o leitor. A recorrência da primeira pessoa do singular, em construções como “na minha opinião eu achei”, “mas eu acho que não” e “para mim”, reforça esse desconhecimento, e, portanto, desnuda uma lacuna no processo formativo do estudante no que diz respeito à escrita formal, evidenciando desconhecer que a dissertação do Enem não tem um interlocutor, mas sim um leitor, já que aproxima seu texto de um diálogo com um suposto interlocutor, e não de um leitor (Gerhardt, 2015).

A análise completa do texto revela que o desenvolvimento da argumentação se fundamenta, predominantemente, no repertório pessoal do estudante, centrado em sua própria vivência, expresso por meio de uma linguagem informal, coloquial e, praticamente, desprovido de mecanismos coesivos que indiquem o viés argumentativo. Com base nos critérios de correção expostos na cartilha e divulgados em documentos oficiais (Garcez, 2017), esse texto receberia uma nota entre 480 a 600 pontos no máximo, uma faixa de nota em que milhares de brasileiros se encontram. Em 2016, quando o Enem ainda divulgava a distribuição de estudantes por faixas de pontuação na redação, enquadravam-se nessa faixa de nota 32,99%, o que correspondia a quase 2 milhões de estudantes dos quase 6 milhões (5.881.213) que prestaram o exame naquele

ano. As notas mais baixas que 400 pontos (que ocorrem em maior percentual do que notas acima de 800 pontos) revelam estrutura sintática deficitária, inúmeros problemas de coesão, tipologia incompleta (dissertação com uma ou duas partes), incoerências ou até tangenciamento do tema, ainda muito mais precários do que no exemplo aqui examinado. O quadro a seguir, com os dados de 2016, último ano em que o Inep divulgou o percentual de estudantes em cada faixa de notas, revela uma minoria nas faixas mais altas de notas:

Quadro 2 – Distribuição do percentual de inscritos por faixa de nota

Faixa de Nota	Percentual de Estudantes (%)
Até 300	2,57%
301 a 400	12,52%
401 a 500	23,30%
501 a 600	32,99%
601 a 700	12,97%
701 a 800	7,29%
801 a 900	2,45%
901 a 999	0,95%
Notas mil	0,001%
Notas zero	4,96%

Fonte: Elaboração própria baseada em Inep (2016).

Assim, conclui-se essa análise que evidencia a urgência de a escola priorizar o ensino de saberes sistematizados e conhecimentos elaborados, em detrimento de saberes espontâneos, sobretudo no que diz respeito à linguagem. Os eventos de letramento não devem limitar-se a eventos orais, em que não se monitora a fala, é fundamental revalorizar a cultura erudita por meio da literatura e da gramática, como defende Saviani (2015), para que o estudante tenha uma formação integral e sólida, que favoreça a aquisição

de conhecimentos de mundo e linguísticos. Isto, obviamente, não significa a condenação da cultura popular no ensino escolar, pois não se adota uma postura reducionista, polarizada entre extremos, em que se deve escolher entre um ou outro saber. A questão é: qual a especificidade da função social da escola?

Considerações finais

Este capítulo visou sintetizar algumas das reflexões conduzidas em minhas orientações de iniciação científica com estudantes de um curso de Letras e embasam-se em um referencial teórico da Pedagogia, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica que destaca, dentre outros, a importância de trabalhar o “clássico”, não na acepção de “tradicional” nem em oposição ao moderno e ao atual, mas sim como “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (Saviani, 2015, p. 287). Considera-se, aqui, essencial, “clássico”, um ensino de Língua Portuguesa que alie o conhecimento linguístico e a metalinguagem à leitura e à interpretação de textos clássicos referenciais e literários, os quais seriam capazes, de fato, de fomentar o aprendizado da escrita e da fala em sua modalidade formal com vistas a colaborar, no campo do ensino escolar, ainda que timidamente e não de forma isolada, para a diminuição da extrema desigualdade social desse país. Consequentemente, todas as dimensões das inter-relações entre leitura e produção devem ser refletidas a partir das condições concretas da escola pública e da sociedade. Deve-se garantir que a língua permita o acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade e não apenas que seja um recurso de socialização e convivência.

As dissertações do Enem analisadas ratificam a inversão do papel da escola denunciada por Libâneo (2012), que, ao invés de garantir o direito ao conhecimento e à aprendizagem, tornou-se um espaço de aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Para o autor, isso explica o descaso com os salários e com a formação

de professores: “para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um *kit* de técnicas de sobrevivência docente” (Libâneo, 2012). Dessa maneira, não se pode abstrair o ensino de LP do complexo social, transformando-o em abstração, como se vivêssemos em um país que não exclui, em que a meritocracia não é a base, como alerta Costa (2000). Por isso, a discussão sobre o ensino de gramática e de gêneros não deve desconsiderar essas questões sociais e correlaciona-se ao papel da escola como promotora do saber sistematizado e não do saber espontâneo, devendo-se, dentre outros aspectos, revalorizar o ensino gramatical, tão condenado após a década de 1980, a literatura clássica e o trabalho com gêneros relevantes, juntamente com novos gêneros, incluídos os “marginais” e populares.

Os dados sobre o desempenho na redação do Enem e sua correlação a fatores socioeconômicos foram mobilizados a fim de evidenciar como a dualidade educacional, somada a outros problemas sociais, gera uma disparidade no desempenho dos estudantes brasileiros revelada, textualmente, na dissertação do Enem, pela presença ou ausência de intertextualidade – a qual, por sua vez, depende de um capital cultural – bem como por outros fatores linguísticos. Constatou-se que, em linhas gerais, o estudante com menor poder aquisitivo enfrenta mais dificuldades ou por não ter acesso a repertórios linguísticos e culturais diversificados ou por não conseguir aprofundar a temática e organizá-la de forma diversificada, sugerindo que os anos de escolarização foram insuficientes para que desenvolvesse essa competência.

Toda a discussão implementada reitera a urgência de se ampliarem políticas públicas educacionais que ofereçam às classes trabalhadoras uma escola pública de qualidade, a exemplo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que fornecem condições aos estudantes com menor poder socioeconômico de terem uma formação de qualidade, como de-

monstram estudos sobre o êxito dessas instituições (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020), já que “não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem” (Libâneo, 2012, p. 26).

Por fim, almeja-se o fomento do diálogo acadêmico profícuo e não reducionista, que não polariza o debate intelectual e, portanto, não concebe a chamada educação erudita como um simples sinônimo de opressão, nem a popular como mera significação de libertação.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada**: limpando o “pó das ideias simples”. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria E. G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática**. Opressão? Liberdade? 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BORNATTO, Suzete de Paula. A redação do ENEM e a formação docente. In: Congresso Nacional de Educação EDUCERE, XI, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2013. p. 5683-5695. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9981_7059.pdf Acesso em: 26 jun. 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Pé-de-Meia Licenciaturas: próximos passos para participar. **Governo Federal**, 29 jan. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/pe-de-meia-licenciaturas-proximos-passos-para-participar#:~:text=A%20iniciativa%20C3%A9%20um%20dos,por%20cursos%20presenciais%20de%20licenciatura>. Acesso em: 29 jan. de 2025.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura e outros ensaios**. Coimbra: Angelus Novus Editora, 2004.

CAVALCANTE, Francisco Mailson de Lima; SILVA, Ananias Agostinho da. O gênero redação do ENEM: um estado do conhecimento. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, v. 23, n. 2, p. 51–70, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/3645>. Acesso em: 19 out. 2024.

CORDEIRO, Maria Beatriz Gameiro. Miniconferências como estratégia de ensino para a produção textual. In: Congresso de Educação Profissional e Tecnológica do IFSP, IV, 2018, Araraquara. **Anais...** São Paulo: IFSP, 2018. v. 4.

CORDEIRO, Maria Beatriz Gameiro; SILVA, Letícia dos Santos. O repertório sociocultural no texto modelo ENEM do estudante de escola pública e privada: uma análise qualitativa. In: Congresso de Inovação, Ciência e Tecnologia do IFSP, 13º, 2022, São Paulo. **Anais...** São Paulo: IFSP, 2022. p. 1-4.

CORREIA, Jorge Luiz Pereira; MACÊDO, M. R. A.; SANTOS, Francineide Castro; BARRETO, Izabel Cristina de Santana. Analfabetismo funcional no Brasil. **Ciências Sociais**, v. 27, n. 129, dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10273704>. Acesso em: 25 nov. 2024.

COSTA, Nelson Barros da. Contribuições do marxismo para uma teoria crítica da linguagem. **DELTA**, v. 16, n. 1, p. 27-54, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502000000100002> Acesso em: 30 nov. 2021.

DICKEL, Adriana. Ensino de gramática: das polêmicas às proposições. In: Seminário nacional de linguística e ensino (SENALE), 2013, Pelotas. **Anais...** Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2013. Disponível em: https://ucpel.edu.br/senale/cd_senale/2013/Textos/trabalhos/36.pdf. Acesso em: 5 fev. 2025.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2006.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. O ensino de redação. *In*: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Textos Dissertativo-Argumentativos**: Subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/textos-dissertativo-argumentativos-subsidios-para-qualificacao-de-avaliadores> Acesso em: 26 abr. de 2022.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24–54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2823/2700>. Acesso em: 19 maio 2024.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. O conhecimento metalinguístico, os enquadramentos da construção dos significados nos textos e o ensino de língua portuguesa. **ALFA**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 59, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/7074>. Acesso em: 4 dez. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados 2016**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem> Acesso em: 4 out. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Proficiência geral**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/resultados/2020/apresentacao_resultados_finais.pdf Acesso em: 21 jan. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cartilha do participante ENEM**. Brasília: INEP, 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf Acesso em: 15 fev. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2021**. Brasília: INEP, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem> Acesso em: 16 fev. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2022**. Brasília: INEP, 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem> Acesso em: 10 out. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados 2023**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/resultados/2023/apresentacao_resultados.pdf Acesso em: 5 dez. 2024.

JALOTO, Alexandre; PRIMI, Ricardo. Fatores socioeconômicos associados ao desempenho no Enem. **Em Aberto**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), v. 30, n. 105, 2021. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5002>. Acesso em: 26 nov. 2024.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A Coerência Textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto. 2018.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001> Acesso em: 10 set. 2024.

LOCATELLI, Cleomar; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 3, jul./set., 2019 Disponível em: <https://periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12767> Acesso em: 18 nov. 2024.

MARTINS, Marco Antonio. Em defesa do ensino de gramática na escola. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 103-117, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/12117>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MELO, Rafael Oliveira; FREITAS, Anne Caroline de; FRANCISCO, Eduardo de Rezende; MOTOKANE, Marcelo Tadeu. Impacto das variáveis socioeconômicas no desempenho do Enem: uma análise espacial e sociológica. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 6, p. 1271-1294, nov./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/ZHJFnmsrdgGH8cj6xHHwbKg/?format=pdf> Acesso em: 26 nov. 2024.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda; OSTERMANN, Fernanda. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 257, p. 120-145, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4420> Acesso em: 5 dez. 2024.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SABÓIA, Alice Maria Teixeira de. Conhecimento linguístico e metalinguagem. **Polifonia**, v. 10, n. 10, 2005. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1105> Acesso em: 25 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1993. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Dermeval. Domínios, dominadores e dominados. **Jornal da Unicamp**, v. 194, ano XVII, out. 2002. Disponível em: https://unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/outubro2002/unihoje_ju194pag05.html Acesso em: 25 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

TOLEDO, Luiz Fernando; ARRUDA, Mílibi; PRATA, Pedro. No Enem, 1 a cada 4 alunos de classe média triunfa. Pobres são 1 a cada 600. **Estadão**, 18 jan. 2019. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/educacao,no-enem-1-a-cada-4-alunos-de-classe-media-triunfa-pobres-sao-1-a-cada-600,953041> Acesso em: 3 jun. 2019.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação** – Uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NORMAS, IDENTIDADE E ENSINO: FORMAÇÃO DOCENTE E DECOLONIZAÇÃO LINGUÍSTICA EM PAÍSES AFRICANOS LUSÓFONOS

Mônica Maria Soares Santos

Refletir sobre a formação docente nos contextos africanos de língua oficial portuguesa implica adentrar um campo de forças em que língua, poder e identidade não apenas coexistem, mas se interpelam mutuamente no processo histórico de constituição dos sujeitos. Nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs) –, os sistemas educativos continuam a operar sob o peso de uma normatividade herdada, que confere ao português europeu o estatuto de matriz legítima, em contraste com os repertórios linguísticos efetivamente mobilizados nas interações cotidianas. Tal dissociação revela-se não apenas como vestígio do colonialismo, mas como dispositivo ainda ativo de exclusão e hierarquização no interior dos processos formativos.

Este capítulo propõe-se a examinar criticamente essas dinâmicas, tomando como ponto de partida uma experiência concreta de docência em nível de pós-graduação: o acompanhamento de docentes em formação no mestrado em Português como Segunda Língua da Universidade de Santiago, em Cabo Verde. Oriundos de diversos PALOPs – Cabo Verde, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e Timor-Leste –, os participantes compartilharam, em contexto formativo, experiências enunciativas que, mais do que testemunhos individuais, desvelam formas institucionalizadas de

silenciamento, deslegitimação e resistência no campo do ensino de língua.

Ao articular os relatos colhidos à produção teórica da sociolinguística crítica e dos estudos pós-coloniais – especialmente às formulações de Calvet (2007), Rajagopalan (2003), Makoni e Pennycook (2007), Lopes (2010a, 2010b) e Bourdieu (1989) –, a análise aqui empreendida busca compreender como se produzem, nos interstícios da formação docente, os embates entre a norma e a experiência; entre a língua ensinada e as línguas vividas; entre o prestígio institucional e os afetos linguísticos que escapam à codificação normativa. Longe de se tratar de tensões meramente técnicas ou pedagógicas, o que está em jogo é a disputa epistemológica sobre o que pode ser dito, ensinado e reconhecido como legítimo em contextos marcados por colonialidade e desigualdade.

A abordagem metodológica inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa de orientação etnográfica, privilegiando a escuta dos sujeitos e a descrição densa das práticas enunciativas vividas em sala de aula. Os dados empíricos – relatos orais e entrevistas semiestruturadas – são tratados como manifestações analíticas, cujas tessituras simbólicas permitem reconstituir os mecanismos pelos quais as hierarquias linguísticas se instauram e se reproduzem, bem como os modos pelos quais os sujeitos operam resistências, reapropriações e reconfigurações identitárias em meio à violência normativa.

O texto organiza-se em cinco grandes seções. Esta primeira, introduz o objeto de estudo, o contexto formativo e o aporte teóricometodológico que sustenta a investigação, articulando sociolinguística crítica, estudos pós-coloniais e relatos de experiência docente. A segunda seção, “Língua, norma e poder: olhares críticos a partir dos PALOPs”, delimita o quadro analítico da análise, evidenciando como as políticas linguísticas nesses países operam como dispositivos de regulação simbólica

e legitimação desigual. A terceira seção, “Percurso metodológico: escuta situada e constituição do *corpus*”, apresenta os fundamentos epistemológicos e operacionais da pesquisa, com ênfase na escuta como gesto político e analítico. A quarta seção, “Relatos e reflexões críticas sobre a formação docente”, articula os dados empíricos em cinco eixos temáticos: (4.1) a gramática como campo de disputa; (4.2) o lugar do crioulo cabo-verdiano no espaço escolar; (4.3) a exclusão normativa do português brasileiro; (4.4) o português europeu como capital simbólico; e (4.5) a formação crítica de professores à luz do plurilinguismo decolonial. Por fim, a quinta seção, “Considerações finais”, sintetiza os achados e propõe uma inflexão políticopedagógica na formação docente nos PALOPs, orientada pela justiça linguística, pela valorização dos repertórios plurais e pela decolonização curricular.

Língua, norma e poder: olhares críticos a partir dos PALOPs **Panorama geolinguístico dos PALOPs: oficialidade, invisibilização e disputas de legitimidade**

Refletir sobre as dinâmicas linguísticas nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs) exige reconhecer um mosaico configurado simultaneamente por heranças coloniais compartilhadas e por trajetórias sociopolíticas singulares. Cabo Verde, Moçambique, Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe – aos quais se soma, por afinidade histórico-linguística, Timor-Leste – instituem formalmente o português como língua oficial. Contudo, essa oficialidade coexiste com regimes multilíngues enraizados na oralidade comunitária e nas línguas ancestrais, revelando um cenário de dissociação estrutural entre a língua da escola e as línguas da casa, da rua, da vida cotidiana.

Essa dissociação não é neutra. Ela resulta de processos históricos de imposição linguística em contextos coloniais e da posterior reconversão do português em instrumento de unidade nacional no pós-independência. Tal contradição instala uma tensão entre o ideal político da unidade linguística e a realidade concreta de uma pluralidade vivida, mas frequentemente marginalizada pelas instituições escolares e políticas.

As línguas locais – como os crioulos atlânticos, as línguas *bantu*, as *austronésicas* e outras línguas nacionais – mantêm-se, em grande parte dos PALOPs, como primeiras línguas de socialização, inclusive entre docentes em formação. No entanto, seu reconhecimento oficial e sua presença nos currículos escolares permanecem fragmentários, quando não inexistentes. O que se observa é uma economia desigual dos repertórios linguísticos (Calvet, 2007), na qual apenas determinadas variedades são investidas de valor simbólico e legitimidade didática.

Moçambique apresenta um programa consolidado de educação bilíngue nos anos iniciais, com uso pedagógico de línguas como o *changana*, o *macua* e o *sena*. Angola reconhece constitucionalmente a relevância das línguas nacionais¹ mas sua implementação curricular segue limitada. Na Guiné-Bissau, o crioulo², embora majoritário, carece de estatuto formal. Em Timor-Leste³, apesar da cooficialidade do *tétum* (Couto, 2007) desde 2002, as demais línguas nacionais continuam relegadas a um papel marginal. Cabo Verde, por sua vez, representa um caso de inflexão importante: o *crioulo cabo-verdiano*, falado por praticamente toda a população, passou a ocupar o centro de debates públicos e institucionais, culminando, em 2024, na

1 REPÚBLICA DE ANGOLA. *Constituição da República de Angola*. Art. 19 e 214. Disponível em: <https://governo.gov.ao/Documentos> Acesso em: 23 mar. 2025.

2 CRIOULO deve ser língua oficial da Guiné-Bissau. *DW África*, 30 abr. 2021. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/crioulo-deve-ser-l%C3%ADngua-oficial-da-guin%C3%A9-bissau/a-57413743> Acesso em: 23 mar. 2025.

3 TIMOR-LESTE. Línguas oficiais. Portal do Governo de Timor-Leste, 2016. Disponível em: <https://timor-leste.gov.tl/?p=250>. Acesso em: 18 mar. 2025.

proposta presidencial de sua oficialização até o cinquentenário da independência.⁴ Ainda que envolva em disputas, essa proposta simboliza uma viragem possível.

O que se desenha, portanto, é um campo de tensões entre o português – símbolo de prestígio, acesso e projeção – e as línguas locais, cuja centralidade afetiva e comunicativa contrasta com sua exclusão institucional. Essa assimetria revela a persistência de uma lógica glotofóbica (Blanchet, 2016), ancorada em ideologias normativas que associam valor à matriz europeia do português, enquanto relegam as demais línguas ao atraso, à informalidade ou à inadequação escolar. Operando como instrumentos de regulação simbólica, as políticas linguísticas definem o que pode – ou não – ser ensinado, legitimado e valorizado.

Ao propor esse panorama crítico das políticas linguísticas nos PALOPs e em Timor-Leste, esta subseção estabelece o horizonte analítico sobre o qual se apoiam as reflexões que seguem. Nos relatos docentes analisados ao longo deste capítulo, veremos como essas tensões entre oficialidade normativa e repertórios vividos produzem efeitos concretos sobre a formação, a identidade e a agência dos sujeitos em contextos multilíngues e pós-coloniais.

Variedades linguísticas, norma-padrão e identidades pós-coloniais

A análise das dinâmicas linguísticas nos PALOPs, delineada na seção anterior, evidencia um terreno marcado por tensões entre repertórios vividos e normatividades impostas. Esta subseção aprofunda esse quadro, concentrando-se nas assimetrias sociolinguísticas geradas pela convivência, nem sempre equitativa, entre diferentes variedades do português, com destaque para os

4 PRESIDENTE cabo-verdiano espera oficialização do crioulo como língua até os 50 anos da independência. **Público**, 9 nov. 2024. Disponível em: <https://www.publico.pt/2024/11/09/culturaipilon/noticia/presidente-caboverdiano-espera-oficializacao-crioulo-lingua-50-anos-independencia-2111218>. Acesso em: 23 mar. 2025.

efeitos identitários e pedagógicos da imposição da norma-padrão europeia como matriz legítima.

Entende-se aqui por variedade linguística não apenas uma flutuação regional ou dialetal, mas uma configuração institucionalizada, dotada de valor simbólico e reconhecimento social. No caso do português – língua pluricêntrica por definição – tal conceituação adquire relevo crítico: como assinalam Petter (2009) e Faraco (2008), o pluricentrismo não pressupõe paridade, mas um sistema de legitimações hierarquizadas, em que a variedade europeia ocupa posição hegemônica, naturalizada como padrão neutro e universal.

Nos contextos pós-coloniais africanos, a variedade europeia permanece investida de autoridade epistêmica e curricular. Sua centralidade – histórica e politicamente construída – consolida-se nas práticas escolares, nos materiais didáticos e nas formas de avaliação, instaurando o que Calvet (2007) define como centralização normativa. Essa imposição institucional não se limita ao plano técnico, pois ela opera como dispositivo de exclusão simbólica, deslocando os repertórios efetivamente praticados pelos sujeitos para o campo da ilegitimidade.

Para os docentes em formação, muitas vezes oriundos de comunidades multilíngues e usuários de variedades locais ou africanizadas do português, tal imposição produz um campo de insegurança permanente. Conforme argumentam Rajagopalan (2003) e Bourdieu (1989), trata-se de uma violência simbólica que se disfarça de neutralidade gramatical, desqualificando formas legítimas de fala sob o pretexto da correção. A formação docente, nesse quadro, converte-se em processo de conformação à imagem idealizada do falante europeu – imagem que nem sempre é acessível, nem desejável.

Adensando esse panorama, observa-se a presença crescente do português brasileiro (PB), introduzido por vias midiáticas,

migratórias e acadêmicas. Longe de ser integrado como contri-buição plural, esse influxo é frequentemente percebido como ruído desestabilizador, suscitando novos vetores de censura, desidentificação e autoapagamento. A pluralidade linguística, em vez de ser reconhecida como potencial formativo, é convertida em obstáculo disciplinar.

Evidenciam-se, portanto, os dispositivos de deslegitimação que recobrem as formas linguísticas dissidentes da matriz nor-mativa dominante. Ao colocar em relevo os efeitos epistêmicos e identitários dessa hierarquização, sustenta-se a urgência de prá-ticas formativas capazes de reinscrever a pluralidade como eixo estruturante – não de uma pedagogia de remediação, mas de uma pedagogia crítica, enraizada na escuta e na decolonização do dizer.

Ensino de português e multilinguismo africano

O ensino de português nos PALOPs articula-se a um cam-po de forças tensionado pela dissociação entre a diversidade linguística constitutiva dessas sociedades e a homogeneização normativa promovida pelas instituições escolares. Embora inves-tido de estatuto oficial, o português coexiste com línguas locais amplamente majoritárias em termos de uso social – coexistência que, longe de configurar uma convivência funcional, instaura conflitos entre códigos impostos e práticas efetivas, afetando diretamente os processos de escolarização, formação docente e construção identitária.

Nessa moldura, o português como segunda língua adquire contornos específicos: trata-se, simultaneamente, de uma língua de instrução, de prestígio e de origem exógena, cuja legitimidade institucional se ancora na norma europeia. Tal enquadramento, como apontam Makoni e Pennycook (2007), revela a inadequação dos paradigmas pedagógicos monoglóssicos, especialmente em contextos marcados por plurilinguismo estrutural e desigualdades históricas.

O predomínio da variedade europeia como modelo exclusivo de correção institui, conforme Calvet (2007), uma forma de violência simbólica naturalizada. Os aprendentes, compelidos a abandonar seus repertórios de origem em nome de uma norma alheia à sua experiência comunicativa, vivenciam um processo de desenraizamento linguístico que compromete não apenas a eficácia da aprendizagem, mas a integridade subjetiva dos sujeitos escolares.

O caso do crioulo *cabo-verdiano*, amplamente falado e afetivamente investido, ilustra com nitidez essas contradições. Apesar de sua vitalidade comunicativa, sua introdução curricular permanece tardia e marginal, quando não inteiramente ausente – processo que despoja a língua de sua complexidade epistêmica e reitera seu apagamento institucional. Ainda que propostas recentes – como o debate público intensificado sobre a oficialização do crioulo, especialmente em 2024⁵ – sinalizem inflexões políticas relevantes, persiste a invisibilização curricular de repertórios fundantes da experiência social.

Essa lógica de exclusão não é particular ao contexto cabo-verdiano. Em todos os PALOPs, verifica-se um padrão recorrente: línguas com ampla presença social – como o *umbundu*, o *changa-na* ou o *crioulo guineense* – permanecem à margem das políticas educacionais, frequentemente associadas ao atraso, à informalidade ou à ausência de valor formativo. Mesmo em contextos de bilinguismo oficial, como em Timor-Leste, as línguas nacionais enfrentam obstáculos estruturais à sua implementação escolar, revelando a persistência de hierarquias coloniais nas práticas pedagógicas.

5 Em 2024, uma pesquisa do Afrobarometer indicou que 56% da população cabo-verdiana apoiava a oficialização do crioulo como língua oficial, refletindo um cenário de debate público intenso sobre a valorização da língua materna. Disponível em: <https://observalinguaportuguesa.org/inquerito-mostra-56-dos-cabo-verdianos-apoiam-oficializacao-da-lingua-materna-crioulo>. Acesso em: 26 mar. 2025.

A crítica aqui proposta ultrapassa a denúncia de déficits metodológicos. O que se evidencia é uma matriz epistêmica que subordina a pluralidade linguística a um ideal eurocêntrico de norma, reproduzindo um colonialismo discursivo resistente à decolonização curricular. Em oposição a esse modelo, defende-se uma pedagogia linguística crítica, ancorada na valorização das línguas locais como patrimônio simbólico e instrumento legítimo de produção de saberes. Tal pedagogia exige, além da abertura curricular, uma formação docente comprometida com o reconhecimento da diversidade como recurso epistemológico e não como obstáculo didático.

Nessa perspectiva, objetiva-se não se limitar à descrição do cenário multilinguístico africano, mas propor uma inflexão paradigmática: da imposição normativa à escuta ativa dos repertórios efetivos; da homogeneização prescritiva à reconstrução curricular orientada pela justiça linguística e pela afirmação das vozes plurais que compõem o tecido social e linguístico dos contextos pós-coloniais.

Percurso metodológico: escuta situada e constituição do *corpus*

Fundamentação metodológica

A investigação que aqui se apresenta ancora-se em uma abordagem qualitativa de orientação etnográfica, voltada à escuta dos sujeitos e à descrição densa das práticas formativas em contextos multilíngues e pós-coloniais. Mais do que ilustrar um quadro analítico prévio, os relatos de experiência e as entrevistas realizadas com docentes em formação são compreendidos como produções discursivas situadas, nas quais se inscrevem as fraturas, os deslocamentos e as estratégias de negociação que atravessam a formação docente nos PALOPs.

Neste estudo, opta-se deliberadamente por evitar a noção tradicional de *coleta de dados*, substituindo-a pela categoria de *escuta situada*, conforme delineada no campo da linguística aplicada crítica (Lopes, 2010a; Makoni; Pennycook, 2007; Rajagopalan, 2003). A distinção não é meramente terminológica: trata-se de uma inflexão epistemológica que recusa a lógica extrativista das metodologias positivistas, nas quais o sujeito é tratado como fonte de informação a ser captada, processada e objetivada. Em contraste, a escuta aqui praticada compreende o enunciado como gesto político e simbólico do sujeito em formação, cuja fala não é reduzida a dado, mas acolhida como produção de saber. Essa concepção alinha-se à perspectiva desses autores, para os quais a escuta é uma prática ético-analítica de leitura do mundo, comprometida com a desestabilização das hierarquias discursivas e com o reconhecimento das vozes marginalizadas como produtoras legítimas de conhecimento.

A opção metodológica pelo relato como corpus analítico constitui, nesse sentido, um gesto epistêmico e político: a recusa das hierarquias tradicionais entre saber científico e saber experiencial. Longe de se limitar à dimensão anedótica, o relato é mobilizado aqui como operador interpretativo, que permite entrever os modos pelos quais os sujeitos constroem sentido para suas experiências linguísticas – experiências essas marcadas por tensões normativas, glotofobia institucional e disputas por legitimidade.

A análise interpretativa, aqui, não busca regularidades externas nem categorias fixas, mas os significados inscritos nas práticas. Como propõe Clifford Geertz (1989, p. 15), “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”, e é precisamente nesse entrelaçamento entre linguagem, identidade e poder que os enunciados analisados são aqui compreendidos.

Do ponto de vista ético, o estudo respeitou os princípios fundamentais da pesquisa qualitativa: as entrevistas foram realizadas mediante adesão voluntária, sem identificação indi-

vidual dos participantes, e os relatos colhidos em sala de aula foram integrados à análise de forma anonimizada, com o devido cuidado na preservação das vozes dos sujeitos. A escuta crítica, nesse contexto, não se limita à coleta de dados, mas implica um compromisso com a responsabilização discursiva e a restituição simbólica das experiências partilhadas.

Campo empírico e constituição do *corpus*

O corpus desta pesquisa foi produzido no âmbito do mestrado em Português como Segunda Língua da Universidade de Santiago, em Cabo Verde, no qual a autora deste capítulo atua desde 2022, combinando atividades docentes e de orientação acadêmica. A autora ministrou a disciplina Gramática, Escrita e Oralidade entre outubro de 2022 e abril de 2023, e, em 2025, assumiu a disciplina Estrutura da Língua Portuguesa. No interstício entre os períodos letivos, manteve-se vinculada ao programa por meio de orientações e coorientações de dissertações de mestrado.

Participaram do processo docentes oriundos de Cabo Verde, Moçambique, Angola, Guiné-Bissau e Timor-Leste, com atuação concentrada, em sua maioria, na educação básica.

As práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo dessas disciplinas fomentaram o exercício de análise metalinguística e de reflexão crítica sobre norma, identidade e variação linguística, criando condições para o surgimento de enunciados densos, marcados por vivências complexas e deslocamentos formativos significativos. Esses relatos, longe de serem tratados como ilustrações episódicas, foram sistematizados como *corpus* analítico, com base em critérios interpretativos e em articulação com os referenciais teóricos discutidos na seção anterior.

Como desdobramento desse processo, foi realizado um conjunto de entrevistas curtas, conduzidas de forma remota

e voluntária, com doze participantes do mesmo programa de mestrado. O roteiro das entrevistas buscou aprofundar as percepções sobre língua, ensino e identidade, com ênfase nas tensões entre variedades do português, no papel das línguas locais e nos efeitos subjetivos da imposição normativa. Para fins de análise, as falas extraídas dessas entrevistas foram identificadas pela letra E, seguida de numeração sequencial (E1, E2 etc.), sem qualquer associação direta a nomes ou dados pessoais, apenas como código de referência ética e organizacional. Os conteúdos emergentes dessas falas foram integrados à análise não como evidências estanques, mas como manifestações discursivas de experiências vividas, atravessadas por regimes de poder, pertencimento e resistência.

As transcrições das entrevistas foram mantidas em sua forma original, preservando traços de oralidade, variações lexicais e eventuais desvios ortográficos, com o intuito de garantir a fidedignidade ao enunciado e respeitar a singularidade da expressão dos sujeitos.

Relatos e reflexões críticas sobre a formação docente

Esta seção inaugura o percurso analítico do capítulo, dando visibilidade aos enunciados produzidos no interior das práticas formativas como manifestações de um saber vivido, articulado a partir da experiência. Trata-se de deslocar o olhar do que foi dito em sala de aula para o que esse dizer revela – sobre norma, pertencimento, exclusão e resistência.

Organizadas por eixos temáticos, as subseções que seguem articulam os relatos e entrevistas dos docentes em formação aos conceitos centrais da sociolinguística crítica e dos estudos pós-coloniais, compondo um campo de interpretação no qual a voz dos sujeitos não é apenas registrada, mas teorizada. A escuta torna-se, aqui, um gesto analítico orientado pela crítica às hie-

rarquias normativas e pela reconstrução simbólica dos sentidos atribuídos à língua, ao ensino e à identidade em contextos pós-coloniais africanos.

Normatividade, variação e deslegitimação: a gramática como campo de disputa

A gramática, nos contextos formativos dos PALOPs, não opera apenas como conteúdo curricular: ela funciona como tecnologia simbólica de regulação da fala, do saber e da identidade docente. Entre os relatos e entrevistas analisados, emerge de forma recorrente a cisão entre dois modelos de ensinar e conceber a língua: de um lado, a gramática normativa, pautada por prescrições fixas e atrelada à variedade europeia do português; de outro, a abordagem descritiva, sensível aos usos reais da língua em contextos multilíngues. Essa dicotomia, amplamente reproduzida nos currículos escolares, adquire contornos críticos quando transposta para a prática pedagógica, transformando-se em campo de disputa epistêmica, institucional e afetiva.

Um docente moçambicano, atuante no ensino superior, relata o desconforto de seus alunos diante da apresentação de formas gramaticais que não coincidem com a norma europeia. Ainda que reconhecidas pela sociolinguística como variantes legítimas, essas formas são rechaçadas como erros, refletindo um imaginário normativo profundamente arraigado. Como observa Rajagopalan (2003), o apego à norma única sustenta-se num regime de verdade que associa correção a prestígio e desvio a ignorância – mesmo quando a experiência cotidiana aponta para a diversidade.

Esse mesmo conflito se acentua no contexto cabo-verdiano. Uma professora da educação básica evidencia os impasses gerados pela imposição de uma gramática eurocentrada a alunos cuja língua materna é o crioulo. A norma ensinada, distante dos reper-

tórios reais, age como vetor de exclusão simbólica e desencadeia processos de desidentificação. Como adverte Bourdieu (1989), a imposição arbitrária de uma variedade – transformada em capital legítimo – mascara relações de dominação sob o disfarce da neutralidade técnica.

Outros relatos reiteram esse cenário. Um professor relata com nitidez a forma como a norma-padrão foi inscrita em sua trajetória linguística por meio do riso, da correção e da insegurança. Ao recordar sua experiência com a pronúncia da palavra *criança*, ele afirma:

“Como alguém que aprendeu a falar português na escola era óbvio que as marcas da minha língua materna se espelhasse no português. Quem me ouvia a pronunciar a palavra: ‘criança’ que soava ‘criantsa’ ria-se de mim. Os mais ousados corrigiam-me. O pior era que eu não percebia a diferença entre a forma correcta que me ofereciam da minha forma errada. Foram necessários anos para perceber e embarcar na correta.” (E1)

A diferença aqui não é apenas fonológica: ela demarca uma linha simbólica entre o que é audível como legítimo e o que é rejeitado como erro. O riso, a correção e a demora no reconhecimento do *erro* revelam como a norma funciona como tecnologia de exclusão e operador de vigilância identitária, mesmo quando se apresenta sob a aparência neutra da gramática escolar.

Em um dos relatos colhidos em sala de aula, de forte carga simbólica, uma professora compartilhou a experiência de ter sido corrigida por um colega ao utilizar uma expressão do português brasileiro. A acusação foi direta: *falar como os da novela* – expressão que, à primeira vista banal, revela a hierarquização simbólica entre variedades do português. O que se aproxima da matriz europeia é tratado como correto; o que se afasta, como vulgar ou inadequado. A fala não é apenas corrigida: ela é deslegitimada pelo lugar de

onde vem, como se o valor de um enunciado residisse menos em seu conteúdo do que em sua origem varietal.

Esse panorama evidencia a insuficiência de uma formação docente alicerçada exclusivamente na norma. Em consonância com Calvet (2007), Lopes (2010a) e Makoni e Pennycook (2007), defende-se aqui o deslocamento do eixo formativo: da prescrição à reflexão, da imposição à escuta crítica dos usos, da correção à compreensão contextualizada da diversidade linguística. A gramática, nesse horizonte, deixa de ser ferramenta de controle e torna-se campo de negociação identitária, na qual os traços linguísticos deixam de ser ruídos e passam a ser reconhecidos como marcas de pertencimento.

Mais do que ensinar regras, a formação docente deve habilitar os professores a interpretar os enunciados como práticas de mundo, e não apenas como desvios da norma. O desafio não é negar a existência de parâmetros gramaticais, mas reinscrevê-los num projeto pedagógico que os reconheça como construções históricas e ideológicas – e não como verdades universais. Ensinar a gramática, nesse sentido, é também ensinar quem pode falar – e quem, ainda, precisa lutar para ser ouvido.

Crioulo cabo-verdiano, identidade docente e disputas políticas no espaço escolar

Entre os relatos e entrevistas analisados, sobressai a tensão entre o português europeu e o crioulo cabo-verdiano – não apenas enquanto línguas em coexistência assimétrica, mas como emblemas em disputa de identidade, legitimidade e pertencimento. Essa tensão atravessa as práticas escolares e os percursos de formação docente em Cabo Verde, revelando como as políticas linguísticas, sob o pretexto da padronização técnica, continuam a reproduzir hierarquias herdadas do colonialismo.

O relato de uma professora da educação básica ilustra esse paradoxo com clareza: crianças que chegam à escola tendo o crioulo como única língua de socialização são confrontadas, desde o início, com uma norma-padrão exógena, apresentada como única via legítima de acesso ao conhecimento. O crioulo, afetivamente reconhecido como “língua de casa”, é excluído do percurso escolar até o 9º ano de escolaridade obrigatória, quando retorna tardiamente como disciplina periférica. Esse apagamento compromete o processo de aprendizagem e impõe um deslocamento identitário precoce, em que a criança aprende que sua voz não tem lugar no espaço do saber.

O processo de substituição linguística institucionalizada emerge como constante nos depoimentos. Uma professora cabo-verdiana resume a experiência de forma contundente: *“passamos a infância desaprendendo o crioulo para depois ter que reaprendê-lo como se fosse uma disciplina estrangeira”*. A escola converte-se, assim, em espaço de negação do repertório local, impondo uma norma distante, socialmente prestigiada, mas dissociada da vivência linguística dos alunos.

O paradoxo se intensifica nas séries finais do ensino básico. Conforme relatado em sala de aula, os alunos, cuja língua materna é o crioulo, atravessam toda a escolarização inicial imersos no português europeu, sem qualquer valorização formal de sua variedade nativa. Somente no 10º ano recebem uma cartilha introdutória de Língua e Literatura Cabo-Verdianas – como se, em poucas aulas, fosse possível recuperar aquilo que a escola passou anos ensinando a esquecer. O gesto, embora simbolicamente relevante, representa uma política curricular de reparação tardia, que intervém quando o vínculo afetivo e funcional com a língua materna já foi profundamente fragilizado. É como se a escola ensinasse, primeiro, a silenciar a voz; depois, a contemplá-la como objeto. A língua, despojada de sua força expressiva e vivencial, é reintroduzida não como meio de aprendizagem, mas como disciplina periférica, deslocada da experiência linguística cotidiana.

Mais do que sua mera presença ou ausência no currículo, o que está em jogo é a forma como o crioulo é simbolicamente posicionado na ecologia linguística da escola. A resistência à sua oficialização – manifestada inclusive por docentes – revela a profundidade das ideologias linguísticas herdadas do colonialismo e ainda operantes nas instituições educativas. Nesse cenário, o português europeu é associado à modernidade, ao prestígio e à legitimidade institucional, enquanto o crioulo é remetido à informalidade, ao doméstico e ao deficitário. Essa dicotomia, como observam Calvet (2007), Lopes (2010b) e Makoni e Pennycook (2007), não é acidental: constitui um projeto político de regulação simbólica sustentado por políticas linguísticas assimétricas.

A glotofobia institucional, nesse contexto, atua como forma dissimulada de exclusão. Como explica Blanchet (2016), línguas subordinadas são deslegitimadas não por sua ineficácia comunicativa, mas por sua vinculação histórica a grupos socialmente subalternizados. Recusar o crioulo como língua de escolarização representa, portanto, recusar a legitimidade epistêmica dos próprios falantes no espaço do saber.

As repercussões dessa política alcançam diretamente a formação docente. Professores relatam o desconforto de ensinar uma norma que muitas vezes não dominam plenamente, ao mesmo tempo em que experienciam o silenciamento institucional de sua própria língua materna. Como sintetiza uma professora caboverdiana entrevistada:

“valorizar o crioulo não é negar o português, mas dar à criança o direito de começar a aprender por aquilo que ela já sabe.” (E8)

Diante das tensões vividas, alguns participantes defendem a necessidade de uma formação inicial de professores bilíngues, capazes de transitar pedagogicamente entre os repertórios locais e institucionais e de promover, assim, uma ecologia linguística mais

equitativa e situada. Essa proposta aponta para uma concepção de docência comprometida com a pluralidade linguística real dos contextos escolares e com a valorização dos saberes linguísticos historicamente marginalizados.

A disjunção entre a língua da vida cotidiana e a língua escolarizada também emerge nos relatos sobre o uso restrito do português oral. Como descreve uma professora cabo-verdiana, a experiência da oralidade em português restringe-se, em muitos casos, a esferas formais e institucionais:

“Só enquanto estudante é que senti isso... porque em Cabo Verde normalmente não há tanta oportunidade de falar ou comunicar oralmente em português a não ser na sala de aula, nos telejornais, rádios e outras comunicações formais (nem todas).” (E9)

Essa separação entre o código da escola e o da vida afeta não apenas a aprendizagem linguística, mas também o pertencimento dos alunos aos espaços de circulação do saber. O português, nesse contexto, assume o papel de língua da autoridade, distanciada da experiência afetiva e cotidiana dos aprendentes. A dicotomia entre oralidade vivida e norma escolarizada reforça o deslocamento linguístico e identitário dos alunos.

Em outro momento de aula, a mesma professora relatou a repercussão de uma publicação em um grupo de docentes no *Facebook* que anunciava a proposta de oficialização do crioulo cabo-verdiano. Nos comentários, diversos docentes manifestaram-se veementemente contra a medida. Segundo ela, as frases mais comuns eram: “*pra que queremos isso?*”, “*isso não serve para nada*” ou “*isso vai atrasar a educação do país*”. A reação evidencia a força das ideologias linguísticas internalizadas, que atuam como filtros de valor simbólico mesmo entre profissionais da educação. A oficialização do crioulo, nesse contexto, não é percebida como reconhecimento de um patrimônio linguístico, mas como ameaça

ao capital simbólico vinculado à variedade europeia, tida como superior e legitimadora.

As repercussões desse enquadramento normativo ultrapassam a formação escolar e atingem diretamente a inserção social e profissional. Como relata a mesma professora:

“de acordo com a política linguística do país, sim [o domínio do PE impactou]. Porque caso contrário seria penalizada. É como se tivesse a obrigação de saber falar português europeu para poder conseguir algo.” (E9)

A afirmação explícita como o domínio da língua de prestígio normativo, mais do que um requisito técnico, opera como instrumento de distinção social, condicionando o acesso a oportunidades e posições de prestígio. A linguagem, nesses termos, torna-se critério de inclusão ou exclusão institucional.

Reconhecer o crioulo como língua de ensino – e não apenas como marcador afetivo ou cultural – é afirmar o direito de toda criança de aprender por meio da língua que constitui sua identidade. A inserção tardia da disciplina Língua e Cultura CaboVerdiana no currículo do 10º ano, embora relevante, evidencia o caráter compensatório da medida. O próprio manual da disciplina afirma que:

Es manual foi pensad pa apoia-b na konstruson d konhesiment sientifik sobr lingua y kultura kabuverdian. Kom es li e bo primer kontakt formal ku lingua kabuverdian na skola, purk e un lingua k ja bo ta fala, es manual ta pretende inxina-b le, skrebe, splika regras d gramatika k bo ta uza pa fala... (Cabo Verde, 2022, p. 4).⁶

6 Tradução livre da autora: “Este manual foi pensado para apoiar-te na construção de conhecimento científico sobre a língua e cultura cabo-verdiana. Como este será o teu primeiro contato formal com a língua cabo-verdiana na escola, mesmo sendo uma língua que já falas, este manual pretende ensinar-te a ler, escrever, explicar as regras gramaticais que usas para falar...”

Contudo, essa valorização declarada da língua materna ocorre apenas após anos de escolarização exclusiva em português europeu. O que se instala, assim, é uma política de reconhecimento pós-fato: a língua materna não é acolhida como instrumento de aprendizagem, mas convertida em objeto a ser estudado – quando o vínculo formativo já foi, em grande parte, fragilizado.

Português brasileiro em contexto migratório africano: identidade e exclusão normativa

Entre os muitos deslocamentos vividos pelos docentes em formação nos PALOPs, a convivência entre diferentes variedades do português – europeia, brasileira e africanas locais – figura como um dos mais sensíveis. Os enunciados recolhidos em sala de aula e nas entrevistas não apontam para uma coexistência pacífica, mas para um campo de disputas normativas e afetivas que perpassa o cotidiano escolar e reverbera nas subjetividades docentes. Falar português, nesses contextos, é também escolher um lugar de pertencimento – ou ser empurrado para fora dele.

As falas evidenciam que a imposição da variedade europeia como modelo legítimo de correção não atua apenas no plano gramatical: ela organiza formas de exclusão e constrangimento simbólico. Um professor moçambicano afirma:

“A presença do português brasileiro no meu cotidiano tem sido muito forte, pelo que tem sido propalado por vários canais até de mídia social que tem influenciado em grande parte a maneira como falamos.” (E12)

Apesar dessa presença difusa, o PB é silenciado na escola. A afetividade que se liga a determinadas formas de falar também é reiterada. Uma professora cabo-verdiana relata a preferência de seus alunos pela expressão *te amo*, em detrimento de *amo-te*, por

considerarem-na mais verdadeira, mais íntima. Como lembram Bucholtz e Hall (2005), a identidade linguística não é dada, mas performada em interação – e, nesse processo, as escolhas lexicais e prosódicas são atos de identificação e resistência. A variedade brasileira, mesmo marginalizada institucionalmente, emerge como lugar de afeto e vínculo.

Essa valorização espontânea da variedade brasileira por parte dos alunos pode refletir, ainda que de forma não consciente, traços de identificação cultural e afetiva. Considerando a forte presença de elementos africanos na formação histórica do português brasileiro (Castro, 2001) – sobretudo das línguas *banto* –, não é improvável que essa variedade ressoe, de modo particular, entre falantes africanos, criando pontes simbólicas que a norma europeia, mais distante em estrutura e entoação, não oferece. Ainda que não se trate de uma identificação declarada, o reconhecimento afetivo da variedade brasileira pode operar como forma de aproximação linguística no nível da sensibilidade comunicativa (Castro, 2001).

Mas a norma-padrão, sustentada institucionalmente como critério de legitimidade, impõe-se como filtro de reconhecimento. Um professor moçambicano relata que seus alunos evitam pronunciar certas palavras por medo de errar – medo de falar errado, de exibir traços da língua materna. Nos relatos, surgem estratégias recorrentes de hipercorreção, autocensura e polimento da fala, marcando não apenas um esforço por aceitação, mas o custo subjetivo desse esforço. Como argumenta Heller (2003), a autoridade linguística na escola raramente é neutra. Ela é construída, regulada e protegida por normas sociais que excluem.

Entre os relatos colhidos durante as práticas formativas no mestrado, destacam-se com especial nitidez as experiências de docentes brasileiros atuando em contextos africanos lusófonos. Esses relatos revelam tensões identitárias e exclusões simbólicas que atravessam o uso do português brasileiro em países cuja

norma institucionalizada é a europeia. O caso de Cabo Verde, em particular, evidencia como o PB, embora compreendido e disseminado, permanece à margem das práticas escolares formais, configurando-se, na percepção institucional, como uma *subvariedade* desautorizada.

Um episódio emblemático relatado em sala de aula por uma professora brasileira residente em Cabo Verde revela a interiorização dos juízos normativos que permeiam o ensino. Atuando como alfabetizadora na rede pública, ela narrou que, ao ditar a palavra *Elsa* para uma aluna, esta escreveu *Eusa* – reflexo direto da pronúncia brasileira do /l/ com som de /u/. Ao comentar o episódio, a professora afirmou em aula que se o nosso português não fosse errado, a menina não teria escrito com u. A afirmação, de forte carga afetiva, expressa não apenas a tensão entre variedades, mas o modo como a norma europeia se impõe como modelo legítimo e transforma diferenças fonológicas em evidências de erro. A variedade brasileira, nesse caso, não foi apenas desautorizada pelo outro, foi desqualificada desde dentro, pelo próprio sujeito que a enuncia, como resultado de um processo duradouro de deslegitimação simbólica.

Esse tipo de exclusão simbólica ultrapassa a esfera das interações interpessoais. Ganha dimensão institucional em episódios como o afastamento de uma professora da rede pública cabo-verdiana,⁷ sob a justificativa de que seu sotaque estrangeiro estaria prejudicando a aprendizagem dos alunos. Embora a docente seja oficialmente descrita como de “nacionalidade cabo-verdiana e estrangeira” (Infopress, 2025), o episódio evidencia a rejeição institucional de repertórios linguísticos que se afastam da norma europeia. A decisão, amplamente questionada pelo sindicato local, reforça a lógica glotofóbica que transforma a pronúncia divergente em critério de desqualificação profissional – mesmo no caso de uma professora concursada, bem avaliada e habilitada.

7 O caso, noticiado pela Agência Cabo-verdiana de Notícias (Infopress), envolveu a retirada de uma professora por não falar o português conforme exigido pelo Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.infopress.cv/pt/article-2096>. Acesso em: 25 mar. 2025.

Como argumentam Bourdieu (1989), Calvet (2007) e Rajagopalan (2003), a norma linguística não se limita a um conjunto de regras gramaticais: ela opera como dispositivo de poder, definindo quais vozes são autorizadas a ensinar, a representar e a ocupar posições de prestígio. No contexto analisado, o PB assume o lugar de um outro próximo – suficientemente inteligível para circular, mas estruturalmente desautorizado como referência legítima. Sua exclusão reforça a lógica centro-periferia dentro do próprio espaço da lusofonia, em que apenas a variante da antiga metrópole é aceita como padrão.

A fala de um professor guineense explicita o descompasso entre a norma exigida e os insumos reais de formação:

“A variante europeia teve mais impacto, por a Escola onde estudei tiver o apoio do Instituto Camões, embora os materiais com os quais tive acesso são provenientes do português brasileiro.” (E6)

Essa coexistência contraditória reforça o paradoxo vivido pelos docentes nos PALOPs: são avaliados e formados à luz de uma variedade normativa que pouco circula nos materiais disponíveis. O mesmo professor acrescenta:

“No nosso contexto, temos mais acesso ao português brasileiro e os conteúdos da comunicação (novelas) chegam-nos com mais facilidade, o que, por si só, pode influenciar um falante da língua portuguesa na Guiné-Bissau.” (E6)

A prática linguística, embora invisibilizada institucionalmente, atua como força de formação real, impondo-se silenciosamente sobre o modelo oficial – e revelando as fraturas internas da política de normatização.

Esse cenário evidencia a urgência de políticas linguísticas que não apenas tolerem, mas reconheçam o português brasileiro

como variedade legítima, inclusive – e sobretudo – em contextos educativos africanos. Trata-se não apenas de combater o preconceito linguístico, mas de reconstruir os espaços formativos como territórios pluricêntricos, onde múltiplas formas de falar possam ser também formas de ensinar, de existir e de se afirmar como sujeito docente.

O português europeu como capital linguístico: ascensão social e exclusão simbólica nos PALOPs

Entre os relatos dos professores-alunos do mestrado em Português como Segunda Língua, emerge com nitidez a percepção de que a variedade europeia do português transcende sua função comunicativa para operar como marcador de distinção simbólica. Mais do que uma norma de correção gramatical, ela se consolida como instrumento de legitimação institucional e de acesso à mobilidade social, funcionando como capital linguístico privilegiado em sociedades historicamente atravessadas por assimetrias coloniais.

Esse valor simbólico manifesta-se em práticas cotidianas de adequação fonológica, lexical e sintática, descritas pelos docentes como estratégias conscientes de alinhamento às expectativas institucionais. Nesse processo, a variedade europeia deixa de ser uma entre outras possibilidades para ocupar o lugar de critério tácito de reconhecimento acadêmico, eficácia profissional e pertencimento.

O relato de um professor moçambicano ilustra esse investimento identitário: ao abandonar traços fonéticos regionais em favor de uma pronúncia mais próxima do português europeu, o docente busca alinhar-se à imagem de autoridade normativa. Esse gesto não é apenas comunicativo – é simbólico, e revela a força de um sistema que associa prestígio à matriz colonial. Em outro depoimento, um professor guineense afirma: “*é preciso polir o que dizemos, para não parecer desleixado*” (E2), indicando que o acesso

à legitimidade docente depende menos do conteúdo e mais da forma de enunciar.

Vistas isoladamente, tais práticas poderiam parecer estratégias de profissionalização. No entanto, quando contextualizadas nas sociedades pós-coloniais africanas, revelam dinâmicas de exclusão simbólica e epistêmica. Como argumenta Bourdieu (1989), a autoridade linguística atua como forma de violência simbólica, convertendo um modo de falar em capital legítimo e relegando os demais à condição de ruído ou desvio. A escola, nesse cenário, cumpre o papel de reprodutora da hierarquia normativa, definindo quais vozes podem circular com prestígio – e quais devem silenciarse para serem aceitas.

A centralidade da variedade europeia, frequentemente justificada em nome da excelência técnica, naturaliza uma pedagogia da autocensura, em que o reconhecimento institucional exige o apagamento dos traços linguísticos locais. Como adverte Calvet (2007), essa preferência normativa não é técnica: é política. Trata-se de um projeto de regulação simbólica que bloqueia a emergência de epistemologias enraizadas na experiência africana e impõe um modelo único de enunciação autorizada.

Diante desse quadro, a formação crítica de professores nos PALOPs não pode prescindir de uma reflexão profunda sobre os efeitos sociais e identitários da normapadrão. Reconhecer, valorizar e integrar as múltiplas variedades do português faladas no espaço africano lusófono é mais do que um gesto de inclusão linguística: é um ato de decolonização do ensino. Quando a pluralidade linguística deixa de ser tratada como obstáculo e passa a ser fundamento da prática pedagógica, os próprios sentidos da ascensão social se transformam – não mais pautados pela negação de si, mas pela afirmação da voz historicamente subalternizada como legítima e necessária no espaço educacional.

Formação de professores e plurilinguismo crítico: por uma pedagogia da justiça linguística

A análise dos relatos e entrevistas apresentados ao longo das subseções anteriores evidencia, de forma contundente, que as tensões linguísticas vividas por professores e alunos nos contextos educacionais dos PALOPs não se limitam a dificuldades pedagógicas pontuais. Elas expressam disputas simbólicas profundamente enraizadas nas heranças coloniais, nas ideologias normativas e nos dispositivos institucionais que seguem orientando o ensino da língua portuguesa como se se tratasse de um código neutro e unívoco.

Seja nas fraturas entre gramática normativa e descritiva, na exclusão sistemática de línguas locais – como o crioulo cabo-verdiano – ou no preconceito contra a variedade brasileira em contextos africanos lusófonos, os relatos compõem um quadro estrutural de exclusão, resistência e negociação identitária. É nesse cenário que a noção de plurilinguismo crítico, conforme formulada por Makoni e Pennycook (2007), García e Wei (2014), Calvet (2007) e Lopes (2010a), assume centralidade como referencial metodológico e político.

Mais do que propor uma convivência pacífica entre línguas, o plurilinguismo crítico defende a desconstrução ativa das hierarquias linguísticas naturalizadas e das formas institucionais de legitimação do saber. Essa perspectiva desloca o olhar da diversidade como dado para a diversidade como campo de disputa, interrogando as condições históricas que constituíram a norma como centro e relegaram outras formas de fala ao lugar do ruído, do desvio ou da ausência.

Nesse horizonte, a formação de professores emerge como espaço estratégico de inflexão crítica. É nela que se pode romper com a reprodução de modelos excludentes e instituir uma peda-

gogia linguística alinhada aos contextos multilíngues e às desigualdades históricas que os atravessam. Para isso, os programas formativos precisam articular teoria e prática, oferecendo não apenas ferramentas técnicas, mas também espaços de escuta, reflexão e problematização dos efeitos simbólicos das escolhas linguísticas no cotidiano escolar.

Como mostraram os relatos analisados, a adesão irrefletida à norma europeia reforça processos de exclusão e apagamento identitário. Em contrapartida, a valorização das variedades locais e do português brasileiro – enquanto formas legítimas de expressão e ensino – abre caminho para práticas mais significativas, afetivamente sintonizadas e socialmente transformadoras.

As implicações dessa abordagem são numerosas: revisão curricular que inclua efetivamente as línguas locais; legitimação pedagógica da variedade brasileira em contextos africanos; incentivo à produção de materiais pluricêntricos; problematização das ideologias linguísticas herdadas do colonialismo; e incorporação dos repertórios reais dos falantes às práticas escolares. Em todas essas frentes, a formação de professores deixa de ser uma etapa técnica para se constituir como projeto de justiça linguística e decolonização curricular.

Assim, ao defender uma formação docente pautada no plurilinguismo crítico, não se propõe apenas uma revisão metodológica, mas um posicionamento ético e político.

Ensinar e aprender línguas em contextos pós-coloniais exige, acima de tudo, compromisso com a escuta ativa das vozes silenciadas, com o reconhecimento das subjetividades linguísticas marginalizadas e com a reconstrução de um espaço educativo onde ninguém precise negar a própria voz para ser ouvido.

Espera-se, ainda, que pesquisas futuras possam aprofundar o diálogo com docentes já atuantes nas redes de ensino, ampliando o alcance das reflexões aqui sistematizadas.

Considerações finais

Este capítulo buscou refletir criticamente sobre as complexas articulações entre normas linguísticas, identidades docentes e práticas pedagógicas nos contextos educacionais dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs). A partir da análise de relatos e entrevistas colhidos durante o mestrado em Português como Segunda Língua, ministrado na Universidade de Santiago, em Cabo Verde, foi possível evidenciar como diferentes variedades do português – nomeadamente a variedade europeia, o português brasileiro e as formas africanas locais – coexistem de modo assimétrico, configurando tensões normativas, simbólicas e afetivas no interior das instituições escolares.

As análises realizadas ao longo das seções demonstram que tais tensões não se resumem a divergências gramaticais ou a dificuldades metodológicas pontuais, mas expressam disputas profundas por reconhecimento, pertencimento e legitimidade linguística. A centralização da variedade europeia como norma oficial e parâmetro exclusivo de correção opera como dispositivo de exclusão simbólica, afetando diretamente os processos de subjetivação linguística e os percursos formativos de professores e estudantes. Tal imposição, ainda que naturalizada, sustenta um regime de verdade que associa prestígio à proximidade com o centro normativo e relega as demais variedades ao campo do erro, da informalidade ou da inadequação.

Ao mesmo tempo, os relatos revelam estratégias de resistência, reapropriação e negociação por parte dos sujeitos envolvidos. Docentes e discentes constroem, nas brechas da norma, práticas pedagógicas mais sensíveis à pluralidade dos repertórios linguísticos efetivamente mobilizados. São essas práticas que, mesmo em contextos de forte pressão normativa, abrem espaço para experiências educativas mais coerentes com as condições sociolinguísticas locais e com os afetos linguísticos dos falantes.

Com base nesse panorama, defendemos a urgência de políticas linguísticas e educacionais comprometidas com a justiça linguística e com a escuta das vozes historicamente silenciadas – políticas que não apenas tolerem a diversidade, mas que a reconheçam como elemento constitutivo de uma escola ética, crítica e epistemologicamente plural. Isso implica deslocar o ensino de língua do campo da homogeneização normativa para o campo da complexidade social, cultural e histórica das práticas linguísticas reais.

Entendemos que a formação docente, em contextos pós-coloniais lusófonos, deve ser concebida não apenas como transmissão de conteúdos ou técnicas, mas como projeto político de reconstrução do campo educacional – capaz de enfrentar as heranças coloniais ainda presentes nas salas de aula e de instaurar práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da diversidade como direito.

Espera-se, por fim, que as reflexões aqui sistematizadas contribuam para aprofundar o debate sobre o ensino do português em espaços multilíngues africanos, oferecendo subsídios teóricos e empíricos para a construção de políticas e práticas educativas mais inclusivas, culturalmente situadas e linguisticamente justas. Em um cenário ainda marcado por exclusões simbólicas e epistemológicas, escutar os professores – em sua experiência, saber e resistência – é, talvez, o gesto mais urgente e transformador de que a educação precisa.

Referências

- REPÚBLICA DE ANGOLA. Constituição da República de Angola. Art. 19 e 214. Disponível em: <https://governo.gov.ao/documentos/constitui%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 13 mar. 2025.
- BLANCHET, Philippe. *Discriminations: combattre la glottophobie*. Paris: Textuel, 2016.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BUCHOLTZ, Mary; HALL, Kira. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. **Discourse Studies**, London, v. 7, n. 4-5, p. 585-614, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237549760_Identity_and_Interaction_A_Sociocultural_Linguistic_Approach. Acesso em: 17 mar. 2023

CABO VERDE. Ministério da Educação. Língua e Cultura Cabo-verdiana: 10º ano. Praia: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://minedu.gov.cv/manuais62>. Acesso em: 17 mar. 2025.

CALVET, Louis-Jean. A guerra das línguas e as políticas linguísticas. Tradução de Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia**: um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

COUTO, Hildo Honório do. O português de Timor-Leste. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, v. 13, p. 27-42, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/314479235_O_Portugues_de_Timor-Leste. Acesso em: 21 mar. 2025.

DW. Crioulo deve ser língua oficial da Guiné-Bissau? **Deutsche Welle**, 03 mai. 2021. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/crioulo-deve-ser-l%C3%ADngua-oficial-da-guin%C3%A9-bissau/a-57413743>. Acesso em: 26 mar. 2025.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da diacronia. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HELLER, Monica. Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. **Journal of Sociolinguistics**, Oxford, v. 7, n. 4, p. 473-492, 2003. DOI: 10.1111/j.1467-9841.2003.00238.x

INFORPRESS. Professora cabo-verdiana afastada por dificuldades em falar português conforme norma: Ministério da Educação. Inforpress – Agência Cabo-verdiana de Notícias, 13 fev. 2025. Disponível em: <https://www.inforpress.cv/pt/article-2096>. Acesso em: 25 mar. 2025.

OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Inquérito mostra que 56% dos cabo-verdianos apoiam oficialização da língua materna crioulo. **Observatório da Língua Portuguesa**, 28 fev. 2025. Disponível em: <https://observalinguaportuguesa.org/inquerito-mostra-56-dos-cabo-verdianos-apoiam-oficializacao-da-lingua-materna-crioulo>. Acesso em: 26 mar. 2025.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Letramentos e linguística aplicada**: questões de identidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010a.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Letramentos e (in)subordinação: culturas locais e políticas de identidade. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (org.). **Letramentos e práticas sociais**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010b. p. 33-56.

MAKONI, Sifree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and reconstituting languages. *In*: MAKONI, Sifree; PENNYCOOK, Alastair. (org.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.

PETTER, Margarida. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Contexto, 2009.

PRESIDENTE cabo-verdiano espera oficialização do crioulo como língua até os 50 anos da independência. Público, 9 nov. 2024. Disponível em: <https://www.publico.pt/2024/11/09/culturaipilon/noticia/presidente-caboverdiano-espera-oficializacao-crioulo-lingua-50-anos-independencia-2111218>. Acesso em: 18 mar. 2025.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

DE MARGEM A MARGEM: FENOMENOLOGIA DA POBREZA EM CAROLINA MARIA DE JESUS E ÉDOUARD LOUIS E SEU CARÁTER FORMATIVO

Marcelo Cizaurre Guirau

*Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, frequentá-la;
[...]
lições da pedra (de fora para dentro,
cartilha muda), para quem soletrá-la
(João Cabral de Melo Neto, 1994, p. 338).*

O fator econômico na literatura

*Eu vim ao mundo para escrever contra o custo de
vida que oprime o nosso povo
(Jesus, 2021, p. 73).*

De que as condições materiais de produção e sobrevivência se convertem, inevitavelmente, em dado da criação artística, não deveria haver dúvidas. Toda obra, por mais alheia que se poste de temas sociais, tem os pés firmes no mundo que a criou – tentar fugir desse mundo seria um exercício tão estéril quanto a luta do Barão de Münchhausen para escapar da areia movediça puxando os próprios cabelos.¹

1 Cf. Löwy, 2014.

Há momentos críticos, no entanto, em que a consciência do sofrimento alheio se impõe com mais força e a necessidade artística de exprimi-la ganha contornos formais – como ocorreu na literatura *muckraking* norte-americana do começo do século XX e no romance de 1930 no Brasil.

O “legado de nossa miséria” que Brás Cubas se orgulha, no último capítulo de suas memórias, de não ter continuado, é vasto: guerras, discriminações, violências de todo tipo. A carência material está no centro desse catálogo negativo, gerando e sendo gerada pelos outros males. A sua marcante presença na literatura – sobretudo do final do século XIX até meados no século XX – espelha a sua centralidade na experiência humana.

Autor conhecido por dar forma, em seus romances, à escassez material e às suas consequências humanas, Graciliano Ramos critica, em “O fator econômico no romance brasileiro” (1945), os romances que se afastam da descrição verossímil das condições materiais de vida de seus personagens:

Os romancistas brasileiros, ocupados com a política, de ordinário esquecem a produção, desdenham o número, são inimigos de estatísticas. Excetuando-se as primeiras obras de José Lins do Rego e as últimas de Jorge Amado [...] o que temos são criações mais ou menos arbitrárias, complicações psicológicas, as vezes um lirismo atordoante, espécie de morfina, poesia adocicada, música de palavras. [...] Lendo certas novelas, temos o desejo de perguntar de que vivem as suas personagens. Está claro que os autores não conseguem furtar-se a algumas explicações referentes a este assunto, mas fazem-no como quem toca em matéria desagradável, percebemos que eles se repugnam e não querem deter-se em minúcias (Ramos, 1981, p. 254).

Como uma espécie de maquete realista da vida social, a sociedade criada no romance deve funcionar sob os mesmos imperativos do mundo real, evitando, dessa forma, a criação de uma “pequena humanidade incompleta”, “desprovida das necessidades essenciais” (Ramos, 1981, p. 256). Assim, o romancista, como investigador social, deve buscar as causas da loucura e da violência menos na condição interior dos personagens e mais em fatores externos a eles:

Quando um negociante toca fogo na casa, devemos procurar o motivo deste lamentável acontecimento, não contá-lo como se ele fosse apenas um arranjo indispensável ao desenvolvimento da história que narramos. Se um cavalheiro mata os filhos e se suicida é bom não afirmarmos precipitadamente que ele en-doideceu: vamos tomar informações, tentar saber em que se ocupava o homem, que ordenado tinha, quanto devia à dona da pensão. Geralmente ninguém queima o negócio nem se suicida à toa (Ramos, 1981, p. 258).

Há um parentesco entre o apreço de Graciliano pelo realismo contido na representação literária das “pequenas verdades”² da vida e o impulso realista que move as obras de Édouard Louis e Carolina Maria de Jesus estudadas neste capítulo. Para a escritora brasileira, “escrever a realidade” é uma tarefa de caráter educativo: “Devemos escrever a realidade. A verdade. Revelar os fatos que corrompem um país. É preciso iducar os filhos dos pobres” (Jesus, 2021, p. 142). Essa concepção de escrita, no Brasil, é repleta de perigos – como a trajetória de escritor de Graciliano dá prova –, e Carolina também os conhece: “Fui na sapataria retirar os papéis. Um sapateiro perguntou-me se o meu livro é comunista. Respondi que é realista. Ele disse-me que não é aconselhável escrever a realidade” (Jesus, 2020, p. 100).

2 “Acho que o artista deve procurar dizer a verdade. Não a grande verdade, naturalmente. Pequenas verdades, essas que são nossas conhecidas” (Ramos, 1981, p. 259).

A atitude realista que aproxima a figuração da pobreza nos romances de Graciliano e na escrita em primeira pessoa da prosa autobiográfica de Carolina e Édouard³ torna o flagelo da carência material algo concreto (com seus cheiros, sons, medos, imagens, sensações etc.); o exercício de empatia que essa materialização⁴ pode viabilizar aos leitores carrega essa literatura de potencial educativo, formador, e, esperançosamente, transformador.

“Existência negativa”: pobreza como negação de vida

Não há dúvida de que a pobreza introduz a discriminação negativa entre as pessoas em capacidades tão básicas quanto a de organizar suas próprias vidas e buscar a felicidade, porque apenas uma parte da humanidade tem os meios para isso (Cortina, 2020, p. 150-152).

Em “Quem matou meu pai”, Édouard Louis (2018) trava um diálogo imaginário com o seu pai – já, naquele momento, morto – em busca de respostas, sobretudo para a pergunta do título do livro. O teor social do drama vivido pelo pai do narrador é assim resumido⁵:

Queria tentar formular uma coisa: quando penso nisso hoje, sinto que a sua existência foi, apesar de você, e precisamente contra você, uma existência negativa. Você não teve dinheiro, você não pôde estudar, você não pôde viajar, você não pôde realizar os seus sonhos. Não há na linguagem quase que nada além de negações para expressar sua vida (Louis, 2018, p. 34).⁶

3 A discussão sobre as formas possíveis e conhecidas de textos autobiográficos de interesse sociológico não será desenvolvida aqui. Para um ingresso no debate sobre essas formas de narrativas do eu, cf. Textor (2024) e Twellmann e Lammers (2023).

4 Para o professor Carlos Vogt (1983, p. 208), “Quarto de Despejo apresenta a pobreza com a materialidade e a concreção de um objeto físico”.

5 Todas as traduções de textos de Édouard Louis citados aqui são minhas.

6 No original: “Je voudrais essayer de formuler quelque chose: Quand j’y pense aujourd’hui, j’ai le sentiment que ton existence a été, malgré toi, et justement contre toi, une existence négative. Tu n’as pas eu d’argent, tu n’as pas pu étudier, tu n’as pas pu voyager, tu n’as pas

Ao pai do narrador Édouard, foi negado, logo no começo da vida, o direito à juventude. Interrompendo os estudos, ele – como acontecera a seu pai e a seu avô – é empregado em uma fábrica, emprego que logo abandona. O narrador sugere uma explicação para essa demissão precoce:

Você não queria reproduzir a vida do seu pai e do seu avô. Eles haviam trabalhado imediatamente após a infância, aos quatorze ou quinze anos. Eles haviam passado, sem transição, da infância para a exaustão e a preparação para a morte, sem terem tido o direito àqueles anos de esquecimento do mundo e da realidade a que outros chamam de juventude – é uma fórmula um tanto inocente: aqueles anos de esquecimento que os outros chamam de juventude (Louis, 2018, p. 41).⁷

A resistência do pai ao destino comum aos homens de sua classe não durou: logo, ele retorna ao trabalho na fábrica. Tendo negados os seus “anos de esquecimento do mundo e da realidade a que os outros chamam de juventude”, o pai torna-se uma pessoa amarga e agressiva. Em conversa com a mãe, o narrador descobre que o pai adorava dançar. Espantando com o contraste entre uma atividade tão “livre” e “bela” (Louis, 2018, p. 16) como a dança e o caráter rígido do pai, o narrador procura, esperançoso, resquícios da liberdade que parece perdida no adulto arrimo de família:

Eu repeti para você o que ela havia acabado de me contar e você disse, com os olhos baixos, com a voz

pu réaliser tes rêves. Il n'y a dans le langage presque que des négations pour exprimer ta vie". (LOUIS, 2018, p. 34)

7 No original: “Tu ne voulais pas reproduire la vie de ton père et de ton grand-père avant toi. Ils avaient travaillé directement après l'enfance, à quatorze ou quinze ans. Ils étaient passés sans transition de l'enfance à l'épuisement et à la préparation à la mort, sans avoir le droit aux quelques années d'oubli du monde et de la réalité que les autres appellent la jeunesse – c'est une formule un peu bête, les quelques années d'oubli que les autres appellent la jeunesse”. (LOUIS, 2018, p. 41)

bem lenta: “Você não deveria acreditar em todas as besteiras que sua mãe diz”. Mas você foi ficando vermelho. Eu sabia que você estava mentindo (Louis, 2018, p. 16).⁸

Nos diários de Carolina, percebe-se um semelhante encolhimento da ludicidade frente a uma vida preenchida por obrigações: “Tem pessoas que aos sábados vão dançar. Eu não danço. Acho bobagem ficar rodando pra aqui, pra ali. Eu já rodo tanto para arranjar dinheiro para comer” (Jesus, 2020, p. 56).

O conjunto de negações que afeta os adultos transfere-se, fadidamente, às crianças, como percebemos nas memórias de infância de Édouard e nos momentos em que Carolina se vê impedida de atender aos desejos mais elementares de sua filha Vera:

1955: “Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos generos alimenticios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar” (Jesus, 2020, p. 19).

1958: “Hoje é o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu não posso fazer uma festinha porque isto é o mesmo que querer agarrar o sol com as mãos. Hoje não vai ter almoço. Só jantar” (Jesus, 2020, p. 87).

1959: “Quando eu deixava o leito a Vera já estava acordada e perguntou-me: — Mamãe, é hoje que eu faço anos? — É. E meus parabéns. Desejo-te felicidades. — A senhora vai fazer um bolo para mim? — Não sei. Se eu arranjar dinheiro...” (Jesus, 2020, p. 167).

8 No original: “Je t’ai répété ce qu’elle venait de me dire et tu as baissé les yeux en disant, avec une voix très lente: ‘Il ne faut pas croire à toutes les conneries que raconte ta mère’. Mais tu rougissais. Je savais que tu mentais”. (LOUIS, 2018, p. 16)

E de seus outros filhos também: “Fiz café para o João e o José Carlos, que hoje completa 10 anos. E eu apenas posso dar-lhe os parabéns, porque hoje nem sei se vamos comer” (Jesus, 2020, p. 99).

A criança que cresce na pobreza aprende a ler os signos da escassez nos gestos e palavras dos adultos. Assim, Édouard, quando pequeno, antevia a refeição incompleta nas palavras da mãe – “esta noite, jantamos leite” –, que o narrador adulto classifica como um “*néologisme de la misère*” (Louis, 2014, p. 118).

A negação de direitos sentida no espaço privado é ainda mais evidente no público. Uma geografia da desigualdade traduz espacialmente a exclusão, tornando cidades documentos iniludíveis da divisão de classes. Carolina Maria de Jesus descreve poeticamente esse tecido desigual da cidade:

As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo (Jesus, 2020, p. 41).

Quando eu vou na cidade tenho a impressão que estou no paraíso. Acho sublime ver aquelas mulheres e crianças tão bem vestidas. Tão diferentes da favela. As casas com seus vasos de flores e cores variadas. Aquelas paisagens há de encantar os olhos dos visitantes de São Paulo, que ignoram que a cidade mais afamada da América do Sul está enferma. Com as suas úlceras. As favelas (Jesus, 2020, p. 80).

A cidade, como uma casa que todos habitam, revela sua face excludente nas metáforas da “sala de visitas” e do “quarto de despejo” criadas pela autora. Complementar a elas é a distinção entre barraco e casa de alvenaria: “A casa para um favelado é tão importante, que casa, para nós, deve ser escrita com letra maiúscula: Casa de Alvenaria” (Jesus, 2021, p. 181). Com a noção de “casa de alvenaria”, Carolina inteligentemente marca a precariedade da moradia de sobrevivência – o barraco – e seu conteúdo de injustiça social: a negação da habitação segura e confortável.

Além de corpo ulcerado, a cidade excludente é vista, no olhar do excluído, como um predador voraz:⁹ “Passei no empório do senhor Eduardo e comprei um quilo de arroz. Sobrou só 7 cruzeiros. Só na cidade eu gastei 25. A cidade é um morcego que chupa o nosso sangue” (Jesus, 2020, p. 167).

A cidade dividida em classes inspira, aos de baixo na escala social, a sensação de ser um território de acesso restrito: “Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita” (Jesus, 2020, p. 41); “Quando eu vou na cidade tenho a impressão que estou no paraíso” (Jesus, 2020, p. 80). Os moradores das periferias brasileiras costumam se referir às regiões centrais e de urbanização mais sofisticada da cidade como um outro lugar, fato que fica linguisticamente expresso no emprego da expressão “ir a cidade” – que marca o afastamento simbólico da periferia do tecido urbano. Fenômeno semelhante é observado em países desenvolvidos, como a França:

Uma parte grande de minha família, meus pais e eu, pertencíamos à categoria das pessoas que diziam “vou para a cidade” como se estivessem indo para um

9 O mesmo processo de personificação do agente da exclusão como ente ameaçador se reproduz na percepção da fome, como a pesquisadora Maria do Carmo Soares de Freitas (2002, p. 58) revelou em seu trabalho: “Para os atores sociais a fome é ‘uma criatura’, ou ‘um demônio’, ou ‘um vento’, que anda pelo bairro, assusta, provoca dor e pode matar quem a percebe e sente. São estes, entre outros, os diversos sentidos e seus efeitos (metáforas), os quais, na dimensão simbólica, no mundo da linguagem e da cultura, expressam o fenômeno”.

território que não era verdadeiramente seu, aonde de preferência se devia ir bem-vestido, bem penteado, um território onde, por cruzarmos com muitas pessoas, estamos mais sujeitos a ser julgados, analisados. O território do olhar dos outros e por isso, às vezes, o território da vergonha (Ernaux, 2023, p. 155).

A percepção da escritora francesa da cidade como “território da vergonha”, “território que não era verdadeiramente seu” e “território do olhar dos outros” irmana, consideradas as distinções de grau, a pobreza de países tão distantes quanto Brasil e França: aqui, a metáfora da “sala de visitas”, criada por Carolina, exprime semelhante sensação de não pertencimento, de ingresso provisório e condicionado a um espaço restritivo.

Para os que habitam a precariedade, os elementos da natureza distinguem-se pelo maior rigor dos seus efeitos. A chuva, por exemplo, representa para Carolina perigos diversos; dentre eles, o da desnutrição:

Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal (Jesus, 2020, p. 35);

Eu hoje estou triste. Estou nervosa. Não sei se choro ou saio correndo sem parar até cair inconsciente. É que hoje amanheceu chovendo. E eu não saí para arranjar dinheiro (Jesus, 2020, p. 44);

Amanheceu chovendo. E eu tenho só 4 cruzeiros, e um pouco de comida que sobrou de ontem e uns ossos (Jesus, 2020, p. 46);

Está chovendo. Eu não posso ir catar papel. O dia que chove eu sou mendiga. Já ando mesmo trapuda e suja. Já uso o uniforme dos indigentes (Jesus, 2020, p. 61).

Assim como o inverno: “Choveu, esfriou. E o inverno que chega. E no inverno a gente come mais” (Jesus, 2020, p. 36).

Além da maior demanda por comida, o inverno, para Édouard – que vivia no Norte da França –, trazia o frio extremo. Na memória do autor, é marcante a lembrança do frio que penetrava pelas frestas na casa (Louis, 2014, p. 61-62), causando dores nos dedos do pé, que pareciam paralisados; dos dias curtos e das noites de sono difícil, em que os cobertores não continham o frio, mas pareciam “cobertores de gelo”; e, sobretudo, da falta de dinheiro para comprar a lenha necessária para aquecer a casa – o precário aquecimento tinha que ser feito com combustíveis mais baratos, menos adequados e mais perigosos e danosos à saúde. Próximo dali, a mesma estação do ano – ameaçadora para uns – representava – para outros – uma esperada temporada de esqui e de dias confortáveis em hotéis de luxo (Louis, 2014).

O complexo de privações que a pobreza impõe é diretamente responsável pela seleção social dos que vivem e dos que morrem. Uma sociedade organizada em torno da injusta distribuição de renda sustenta e promove essa “desigualdade de sorte no mundo”, que gera incompreensão no menino Chico, personagens do conhecido conto de Erico Verissimo.¹⁰ Assim, a pergunta do título do livro de Édouard Louis, “Quem matou o meu pai?” (“*Qui a tué mon père?*”), tem resposta: “Você faz parte daquela categoria de humanos a quem a política reserva uma morte precoce” (Louis,

10 “Chico via no mundo (mundo era a cidade em que ele, Chico, morava) gente feliz, rica, alegre; crianças que andavam bem vestidas, que tinham brinquedos surpreendentes e que comiam os doces mais saborosos desta vida. Via, ao mesmo tempo, de outro lado, os infelizes, os desprotegidos da fortuna, os que roiam o pão duro e andavam a ferir os pés descalços no pedregulho das ruas. E o pequeno não podia compreender a razão de tanta desigualdade de sorte no mundo” (Verissimo, 1996, p. 70).

2018, p. 14).¹¹ A palavra “política” funciona, aqui, como metonímia do modo de produção. É o termo que Édouard e Carolina utilizam para evocar o universo mais amplo da organização social como um todo – que inclui a economia.

Dessa forma, a organização da sociedade que elegeu e sustentou o longo governo Chirac é responsável pela destruição dos intestinos do pai de Édouard, como o narrador nos explica:

Em março de 2006, o governo de Jacques Chirac, presidente da França por doze anos, e o seu ministro da Saúde, Xavier Bertrand, anunciaram que dezenas de medicamentos deixariam de ser reembolsados pelo Estado... [...] Como você tinha que ficar deitado o dia todo desde o acidente e tinha uma alimentação inadequada, os problemas de digestão eram constantes para você. Comprar medicamentos para controlar esses problemas tornava-se cada vez mais difícil. Jacques Chirac e Xavier Bertrand destruíram seus intestinos (Louis, 2018, p. 75).¹²

A mesma ordem de coisas, agora representada por outros atores da política, é responsável por “moer” (“*broyer*”) as costas do pai de Édouard:

Em 2007, Nicolas Sarkozy, candidato às eleições presidenciais, liderou uma campanha contra aquelas e aqueles a que chamava de beneficiários da assistência social [“*les assistés*”] e que, segundo ele, roubavam

11 No original: “Tu appartiens à cette catégorie d’humains à qui la politique réserve une mort précoce”. (Louis, 2018, p. 14).

12 No original: “En mars 2006, le gouvernement de Jacques Chirac, président de la France pendant douze ans, et son ministre de la Santé Xavier Bertrand, ont annoncé que des dizaines de médicaments ne seraient plus remboursés par l’État... [...] Comme tu devais rester allongé toute la journée depuis l’accident et que tu avais une mauvaise alimentation, les problèmes de digestion étaient constants pour toi. Acheter des médicaments pour les réguler devenait de plus en plus difficile. Jacques Chirac et Xavier Bertrand te détruisaient les intestins”. (Louis, 2018, p. 75)

dinheiro da sociedade francesa porque não trabalhavam. [...] Ele te fez entender que, se você não trabalhasse, você era demais no mundo, um ladrão... (Louis, 2018, p. 75).¹³

(...)

Em 2009, o governo de Nicolas Sarkozy e do seu cúmplice Martin Hirsch substituiu o RMI, uma renda mínima paga pelo Estado francês aos desempregados, pelo RSA. Você havia começado a receber o RMI desde que não pôde mais trabalhar. A mudança do RMI para o RSA tinha como propósito “promover o regresso ao trabalho”, como dizia aquele governo. A verdade é que, a partir dessa mudança, você passou a ser assediado pelo Estado para voltar ao trabalho, apesar da sua saúde desastrosa, apesar do que a fábrica te havia feito (Louis, 2018, p. 76).¹⁴

(...)

Pagar a gasolina para fazer a viagem de ida e volta todos os dias custaria trezentos euros por mês. Depois de um tempo, porém, você foi forçado a aceitar um emprego como varredor de rua em outra cidade, por setecentos euros por mês. Curvado o dia todo recolhendo o lixo de outras pessoas; curvado, enquanto suas costas eram destruídas. Nicolas Sarkozy e Martin Hirsch moeram as suas costas (Louis, 2018, p. 77).¹⁵

13 No original: “En 2007, Nicolas Sarkozy, candidat à l’élection présidentielle, mène une campagne contre celles et ceux qu’il appelle les assistés, et qui selon lui, volent l’argent de la société française parce qu’ils ne travaillent pas. [...] Il te faisait comprendre que si tu ne travaillais pas tu étais en trop dans le monde, un voleur...”. (Louis, 2018, p. 75).

14 No original: “En 2009, le gouvernement de Nicolas Sarkozy et son complice Martin Hirsch remplacent le RMI, un revenu minimum versé par l’État français aux personnes sans travail, par le RSA. Tu touchais le RMI depuis que tu ne pouvais plus travailler. Le passage du RMI au RSA visait à ‘favoriser le retour à l’emploi’, comme le disait ce gouvernement. La vérité, c’était que dorénavant tu étais harcelé par l’État pour reprendre le travail, malgré ta santé désastreuse, malgré ce que l’usine t’avait fait”. (Louis, 2018, p. 76)

15 No original: “Payer l’essence pour faire l’aller-retour tous les jours t’aurait coûté trois cents euros par mois. Au bout d’un certain temps, pourtant, tu as été obligé d’accepter un travail de balayeur dans une autre ville, pour sept cents euros par mois, penché toute la journée à ramasser les ordures des autres, penché, alors que ton dos était détruit. Nicolas Sarkozy et Martin Hirsch te broyaient le dos”. (LOUIS, 2018, p. 77)

A retórica da culpabilização social usada por Sarkozy, e a classe que ele representa, contra os “*assistés*” penetra a consciência coletiva como um vírus e se reproduz até nas camadas economicamente mais desfavorecidas da sociedade. Édouard lembra do desdém com que sua mãe se referia às famílias mais pobres que eles. Sem emprego, essas famílias sobrevivem, exclusivamente, de auxílios sociais, e essa dependência desperta o desprezo dos vizinhos que, ao menos, dispunham de trabalho. O termo que expressa essa pretensa superioridade dos trabalhadores – que, em teoria, dependem apenas de si mesmos – em relação aos desempregados assistidos socialmente pelo governo é “*fainéants*”¹⁶ (indolente, preguiçoso, que não faz nada – “*fait néant*”). Assim, os trabalhadores pobres reproduzem contra seus vizinhos ainda mais pobres a lógica perversa da classe que Sarkozy privilegia: a falta de trabalho vira uma chaga. Semelhante conflito entre vizinhos de casa e de condição social verifica-se, também, nos atritos de Carolina com os “favelados”, que podem ser lidos em momentos diferentes da obra da autora.

A consciência – perceptível na narração que Édouard faz do sofrimento de seu pai – da relação de causalidade entre a ação dos políticos – suplentes do poder econômico – e os males que afetam a vida do pobre é expressa metaforicamente por Carolina:

Para mim os políticos são médicos antes das eleições prometem que curam o mal do Brasil. Depois de eleito dizem:

— Eu não conheço esta doença.

A doença é o custo de vida. Eu que sou lêiga conheço o mal. Eu é que não tenho força para curar este mal (Jesus, 2021, p. 146-147).

16 “N’ayant pas de travail, ils faisaient partie de cette fraction des habitants dont on disait qu’ils étaient des fainéants, des individus qui profitent des aides sociales, qui branlent rien” (Louis, 2014, p. 66).

Em ambas as obras, vemos o efeito concreto da organização econômica de um país na vida dos mais afetados por ela; elas dão forma a um complexo cognitivosemimental que informa, educa, inquieta e, potencialmente, move a ação política. Olhando pela perspectiva dos de baixo, os “poetas do lixo” abrem uma zona de observação nova, para romper a “unidade implacável da indústria cultural” que “atesta a unidade em formação da política” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 116):

Mas eu já observei os nossos políticos. Para observá-los fui na Assembléia. A sucursal do Purgatório, porque a matriz é a sede do Serviço Social, no palácio do Governo. Foi lá que eu vi ranger de dentes. Vi os pobres sair chorando. E as lágrimas dos pobres comove os poetas. Não comove os poetas de salão. Mas os poetas do lixo, os idealistas das favelas, um expectador que assiste e observa as tragédias que os políticos representam em relação ao povo (Jesus, 2020, p. 54).

Essas narrativas de protagonismo marginal criam um espaço de fala para a expressão da justa revolta, do inconformismo e da incompreensão com as “desorganizações” do mundo (Jesus, 2021, p. 146) – termo frequente na obra de Carolina e que traduz sua perplexidade com a ordem das coisas. Essa literatura mapeia, de certa forma, o universo das “existências negativas” e, com isso, amplia o olhar do leitor para além da visibilidade da “sala de visitas”. O olhar desses narradores que transitaram por esses dois mundos – vindos da pobreza e voltando a ela como ponto de partida narrativo – exacerba a discrepância e a relação de causalidade entre exclusão e privilégio, como nota-se neste trecho, no qual Édouard registra a perplexidade causada pela visita à pobreza do pai no dia posterior ao final de uma curta temporada no luxo extremo:

No instante em que abri a porta de seu apartamento e o vi, e vi a pobreza que saturava cada centímetro do lugar onde morava, o cheiro de fritura, a TV enorme em frente à mesa onde comia, seu corpo destruído por uma vida de miséria e exclusão, pensei no homem do dia anterior e no seu sofá de pele de urso polar, pensei nos seus vinhos de várias centenas de euros e, então, perdi a linguagem. Eu não achava nada em mim que pudesse medir aquela distância, a feiúra e a violência do mundo. Não sei o que se passou, essa tempestade dentro do meu corpo, a raiva, o desespero, o nojo, até meus sentimentos não tinham mais nome (Louis, 2021, p. 288).¹⁷

Encontrar a linguagem para expressar a desigualdade e nomear os sentimentos dos injustiçados estão no horizonte dessa literatura de protagonismo marginal, como podemos vislumbrar nas palavras de Carolina: “Pensei: Vou transformar o meu Diário em fala o povo do Brasil” (Jesus, 2021, p. 206).

O corpo e a classe: signos de pertencimento e de exclusão

Todos os alunos com quem eu cruzava nos corredores pareciam mais bonitos que eu, mais inteligentes que eu. Eu via inscrito em seus corpos o pertencimento a um mundo privilegiado, eu tinha aprendido a ver essas coisas de cara, eu sabia, eu via toda a infância deles na postura de seus corpos ou na forma como ajeitavam o cabelo, em algo tão minúsculo e a priori anedótico

17 No original: “À l’instant où j’ai ouvert la porte de son appartement et où je l’ai vu, lui, et où j’ai vu la pauvreté qui saturait chaque centimètre de l’endroit dans lequel il vivait, l’odeur de friture, la télé immense devant la table sur laquelle il mangeait, son corps détruit par une vie de misère et d’exclusion, j’ai pensé à l’homme de la veille et à son canapé en fourrure d’ours polaire, j’ai pensé à ses vins à plusieurs centaines d’euros et alors j’ai perdu le langage. Je ne trouvais rien en moi pour mesurer cette distance, la laideur et la violence du monde. Je ne sais pas ce que c’était, cette tempête à l’intérieur de mon corps, la colère, le désespoir, le dégoût, même mes sentiments n’avaient plus de nom”. (LOUIS, 2021, p. 288)

quanto esse gesto, eu via na maneira como olhavam em volta de si, simplesmente na maneira como punham os olhos nos outros, as suas viagens da infância, as suas conversas com os pais, os livros que eles haviam lido aos seis, sete anos, os pratos que haviam comido, toda sua história estava inscrita neles, bastava saber lê-la e eu sabia fazê-lo, eu havia adquirido esse poder (Louis, 2021, p. 229).¹⁸

A distinção de classe imprime seus signos em toda parte, como insígnia de pertencimento ou estigma de exclusão. Para o indivíduo que busca a ascensão de classe (“*transclasse*”, “*transfuge de classe*”,¹⁹ “*transfuge social*”), reconhecer esses sinais é um “poder” (Louis, 2021, p. 229) necessário para a escalada. No caminho, essa literatura presentifica a divisão da sociedade em classes e pinta com cores fortes a crueldade que esse fato gera para os que estão na parte de baixo da escala social. Assim, essas obras desenvolvem uma fenomenologia do social, explicitando os signos e mecanismos de construção do pertencimento e da exclusão e a teia de significados e sentidos que molda o tecido social:

[...] o mundo social no qual o homem nasce e no qual ele precisa encontrar seu caminho é experienciado por ele como uma estreita rede de relações sociais, de sistemas de signos e símbolos, com sua estrutura particular de significados, de formas institucionalizadas de organização social,

18 No original: “Tous les élèves que je croisais dans les couloirs me paraissaient plus beaux que moi, plus intelligents que moi, je voyais inscrite sur leur corps leur appartenance à un monde privilégié, j’avais appris à voir ces choses-là au premier coup d’œil, je savais, je voyais toute leur enfance dans la posture de leur corps ou dans leur manière de se recoiffer, dans quelque chose d’aussi minuscule et a priori anecdotique, je voyais dans leur façon de regarder autour d’eux, simplement dans leur manière de poser leurs yeux sur les autres, les voyages de leur enfance, les conversations avec leurs parents, les livres qu’ils avaient lus à l’âge de six, sept ans, les plats qu’ils avaient mangés, toute leur histoire était inscrite en eux, il suffisait de savoir la lire et je savais le faire, j’avais acquis ce pouvoir”. (LOUIS, 2021, p. 229)

19 Vindo da sociologia, o termo é frequentemente associado à literatura de autores como Annie Ernaux, Didier Eribon e Édouard Louis.

de sistemas de status e prestígio etc. (Schutz, 2012, p. 92).

Educados pela cartilha da divisão de classes, escritoras e escritores que escrevem das margens registram, com a precisão e a força da “palavra organizada”,²⁰ a vivência da pobreza em seus detalhes sensoriais mais marcantes. Para o narrador de *Changer: méthode*, por exemplo, há odores e imagens que trazem, como que pela recordação involuntária do passado proustiano, sua infância pobre à memória: “*Je ne suis pas nostalgique de la pauvreté, mais des odeurs et des images*” (Louis, 2021, p. 328).²¹

Annie Ernaux (2023, p. 159) compartilha com o leitor uma “vergonha social”, passada na infância, associada a um odor:

Jeanne D., uma aluna com quem não convivo – os pais dela são pessoas chiques, os únicos donos de ótica da cidade – grita, dirigindo-se para ninguém em particular: “Está fedendo a **água sanitária!**”. E: “Quem é que está cheirando a água sanitária? Eu odeio água sanitária!”. Eu. [...] Nesse instante, a menina de oitavo ano que sou compreende tudo, compreende que o cheiro de cândida – é assim que falamos em casa, não “água sanitária” –, que até esse momento era o símbolo da limpeza, a limpeza das blusas de minha mãe, dos lençóis, dos ladrilhos que foram esfregados e do urinol, um cheiro que não incomodava a ninguém, é, pelo contrário, um cheiro social, o cheiro da faxineira de Jeanne D., o símbolo

20 “De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (Candido, 1995, p. 177).

21 “Não sou nostálgico da pobreza, mas dos odores e das imagens”.

de pertencimento a um meio “muito simples” – como dizem as professoras –, isto é, inferior (Ernaux, 2023, p. 159-160).

Assim como o narrador Édouard aprendeu a ler nos corpos de seus colegas de escola “o pertencimento a um mundo privilegiado” (Louis, 2021, p. 229), a menina do oitavo ano Annie entende que o cheiro de água sanitária que carrega em seu corpo constitui, para pessoas de outra classe social, um “símbolo de pertencimento a um meio ‘muito simples’”.

A autora de *Quarto de despejo* compartilha com seus colegas de letras franceses a percepção da materialidade da divisão de classe: o inevitável cheiro de trabalho pesado, que suscita aversão em outros, é interpretado pela escritora como um emblema sensorial da classe trabalhadora – “Quem trabalha como eu tem que feder!”. Leiamos:

[...] Fiz arroz e puis agua esquentar para eu tomar banho. Pensei nas palavras da mulher do Policarpo que disse que quando passa perto de mim eu estou fedendo bacalhau. Disse-lhe que eu trabalho muito, que havia carregado mais de 100 quilos de papel. E estava fazendo calor. E o corpo humano não presta. Quem trabalha como eu tem que feder! (Jesus, 2020, p. 126).

A percepção da diferença pode se dar por outros sentidos, além do olfato. Os sons podem carregar notas de status social como uma carteira cheia de dinheiro. Eles também contam histórias:

Meu corpo contava uma história diferente daquela que eu queria modelar através da minha vontade; para me tornar outra pessoa, não bastava saber os nomes dos autores de romances ou ir ao cinema com

Nadya e com Elena, nem transformar meus temas de conversa. O que eu havia sido estava inscrito na minha carne, na minha voz, nos meus movimentos... (Louis, 2021, p. 86).²²

No seu esforço de mudar de classe, Édouard sabia que alguns sons que o seu corpo emitia – como o de sua risada – o inscreviam na classe da qual desejava escapar: “Ria mais baixo! Eu sabia que minha risada estava ligada ao meu passado” (Louis, 2021, p. 88).²³ Assim, desvincular-se de seu passado de pobreza requeria do narrador de *Changer: méthode* um esforço de disciplina e vontade:

Dessa forma, quanto à risada eu fazia a mesma coisa que com o sotaque: eu me treinava. Havia decidido aprender uma nova risada, pela força de vontade. Eu me punha na frente de um espelho e, todos os dias, me treinava a rir de outra maneira, mais baixo, com a boca menos escancarada, menos expressiva (Louis, 2021, p. 89).²⁴

Assim como Édouard percebe em sua risada a marca da classe de onde veio, Gatsby – o protagonista daquele poema épico da ilusão do sonho americano escrito por F. Scott Fitzgerald (2018) – identifica em Daisy Buchanan, a garota rica que ele ambicionava conquistar, uma “voz cheia de dinheiro”.²⁵ O que a

22 No original: “Mon corps racontait une histoire différente de celle que je voulais façonner par ma volonté; il ne suffisait pas de connaître des noms d’auteurs de romans ou d’aller au cinéma avec Nadya et avec Elena, de transformer mes sujets de conversation pour devenir quelqu’un d’autre. Ce que j’avais été était inscrit dans ma chair, dans ma voix, dans mes mouvements...”. (LOUIS, 2021, p. 86)

23 No original: “Ris moins fort! Je savais que mon rire était relié à mon passé”. (LOUIS, 2021, p. 88)

24 No original: “Alors, pour le rire j’ai fait la même chose que pour l’accent: je me suis entraîné. J’avais décidé d’apprendre un nouveau rire, par la volonté. Je me mettais devant un miroir et tous les jours je m’entraînais à rir autrement, moins fort, avec la bouche moins grande ouverte, moins expressive”. (LOUIS, 2021, p. 89)

25 “Gatsby turned to me rigidly: ‘I can’t say anything in his house, old sport.’ ‘She’s got an indiscreet voice,’ I remarked. ‘It’s full of –’ I hesitated. ‘Her voice is full of money,’ he said suddenly” (Fitzgerald, 2018, localização 1489).

percepção alcança rapidamente, a linguagem titubeia em definir, como podemos observar nas reflexões do narrador do romance, Nick Carraway, seguindo a definição de Gatsby: “Era isso. Eu nunca havia entendido antes. Ela era cheia de Dinheiro – esse era o charme inesgotável que subia e descia daquela voz, o tilintar dela, a música de címbalos dela... No topo de um palácio branco, a filha do rei, a garota dourada...” (Fitzgerald, 2018, loc. 1489, tradução minha).

O dinheiro que Gatsby percebe na voz de Daisy, Édouard percebe no silêncio ambiente da casa de sua amiga rica, onde um ritual se repetia, “como um sonho que se reproduzia ao infinito”: velas, música clássica ao longe, vinda da cozinha, garrafas de vinho, o silêncio entre as frases (Louis, 2021, p. 72):

[...] não um silêncio como aquele que eu conhecia, quando minha mãe tinha acabado de fazer a faxina, você [o pai] saía para o café e ela ficava dormindo no sofá, exausta, com a TV ligada sem o som, não era aquele silêncio, mas apenas um silêncio confortável e privilegiado – mesmo no silêncio não há igualdade (Louis, 2021, p. 72).²⁶

A percepção apurada pelo estudo do privilégio como uma estrutura leva Édouard à conclusão de que “o mundo estava organizado em princípios binários”, “que são princípios de classe”: “pesado/leve, barulhento/silencioso, gordo/magro, visível/sugerido, insistente/sutil, grosseiro/distinto” (Louis, 2021, p. 88). Logo, para circular entre os ricos sem revelar sua origem de classe, é preciso “aprender um novo corpo”: mesmo ações habituais, como comer, não podem ser feitas de maneira espontânea; elas exigem um trabalho do corpo e da mente: “[...] os outros comiam

26 No original: “[...] pas un silence comme celui que j’avais connu quand ma mère venait de finir le ménage à la maison, que tu étais parti au café et qu’elle s’endormait sur le canapé, exténuée, avec la télé allumée sans le son, ce n’était pas ce silence-là mais un silence confortable, privilégié – même dans le silence il n’y a pas d’égalité”. (LOUIS, 2021, p. 72)

e pensavam que eu fazia a mesma coisa, mas, na verdade, quando eu comia eu trabalhava; eu aprendia um novo corpo” (Louis, 2021, p. 85).²⁷

Recursos financeiros e, sobretudo, o tempo livre que proporcionam determinam diferenças de hábito entre as classes. Édouard repara, na casa de famílias ricas, que ações diárias, como a alimentação, podem virar ocasiões sociais e não serem apenas o cumprimento cotidiano de uma necessidade fisiológica. Essa diferença de tratamento da alimentação é semanticamente sedimentada nos verbos franceses empregados para essa ação por diferentes classes: “*dîner*”, (jantar); “*manger*” (comer); “*bouffer*” (termo coloquial; algo como “engolir a comida”).²⁸ A perspicácia do observador social interessado fez Édouard notar que, entre as famílias ricas, se janta, ou seja, se senta à mesa exclusivamente para apreciar o alimento e desfrutar da companhia dos presentes. Isso, obviamente, demanda tempo, disposição e alimentos saborosos e variados. Para as famílias pobres, sobram os verbos “*manger*” e “*bouffer*” – cansados do trabalho e sem tempo para o descanso antes do dia que começa muito cedo, resta o atendimento rápido de uma necessidade do corpo, sem muito o que apreciar além do silêncio, muitas vezes preenchido pelo ruído da televisão ligada. Assim era a janta na casa dos Bellegueules, onde Eddy e sua família engoliam a comida (“*bouffer*”) enquanto assistiam TV calados.

27 No original: “Les jours d’après, à chaque repas je me suis efforcé de manger comme Elena me l’avait montré, les autres mangeaient et ils pensaient que je faisais la même chose mais en réalité quand je mangeais je travaillais, j’apprenais un nouveau corps”. (LOUIS, 2021, p. 85)

28 “Tandis que je passais du temps à l’arrêt de bus, d’autres enfants comme elle, Amélie, lisaient des livres offerts par leurs parents, allaient au cinéma, et même au théâtre. Leurs parents parlaient de littérature le soir, d’histoire – une conversation sur Aliénor d’Aquitaine entre Amélie et sa mère m’avait fait pâlir de honte –, quand ils dinaient. Chez mes parents nous ne dinions pas, nous mangions. La plupart du temps, même, nous utilisions le verbe bouffer. L’appel quotidien de mon père C’est l’heure de bouffer. Quand des années plus tard je dirai dîner devant mes parents, ils se moqueront de moi Comment il parle l’autre, pour qui il se prend. Ça y est il va à la grande école il se la joue au monsieur, il nous sort sa philosophie” (Louis, 2014, p. 75).

Os detalhes se acumulam para formar uma sólida estrutura de diferenciação cuja existência soa natural para alguns – os que usufruem de um mundo de privilégios – e intransponível para muitos – os que observam de fora:

Tudo se imiscuía em pequenas nuances, a maneira como eles se vestiam, suas referências, as coisas que comiam, detalhes e fatos minúsculos, é incrível como o mundo pode se refugiar nas menores coisas, no fato de beberem água com gás em vez de água natural durante os jantares, por exemplo, as suas conversas sobre política num tom mais pessoal, como se vivessem perto dos homens e das mulheres da política, [...] algo também como uma leve arrogância, a certeza do seu lugar no mundo (Louis, 2021, p. 159).²⁹

As idas à “sala de visitas” da cidade fornecem alimento para a inteligência social de Carolina, que repara, absorve, reflete e documenta em escrita a distância entre pobres e ricos no Brasil. No entanto, aqui, essa distância é maior e a pobreza é mais violenta que na França. Enquanto Édouard enumera como índice de pobreza a deglutição rápida e sem prazer (“*bouffer*” – engolir a janta), para Carolina é a própria fome que marca a diferença entre ricos e pobres. Ela registra essa diferença em um jantar com mulheres ricas – suas leitoras e ditas admiradoras: “Fiquei horrorizada vendo como é que a classe rica dissipa. Elas compram carne comem um pedacinho e jogam o resto fora. Da a impressão que elas não tem dó do dinheiro” (Jesus, 2021, p. 119-120).

29 No original: “Tout se glissait dans des nuances infimes, leur manière de s’habiller, leurs références, les choses qu’ils mangeaient, des détails et des faits minuscules, c’est incroyable comme le monde peut se réfugier dans les plus petites choses, le fait qu’ils buvaient de l’eau pétillante plutôt que de l’eau plate pendant les dîners par exemple, leurs conversations à propos de la politique sur un ton plus personnel, comme s’ils vivaient proches des hommes et des femmes politiques, [...] quelque chose aussi comme une légère arrogance, la certitude de leur place au monde”. (LOUIS, 2021, p. 159)

O trabalho de perscrutação do ambiente social novo é extenuante e deixa Carolina cansada de perplexidade e indignação:

Quando entrei dentro do meu quarto no Hotel respirei aliviada porque estava exausta e confusa com a nova vida. Fiquei pensando na vida dos ricos. Cada qual quer ser mais chic do que o outro e gastam somas fabulosas. As mulheres dissipam tanto que dá a impressão que elas são loucas. Gostam de variar nos toiles. Da a impressão de estarmos vivendo na época de Luiz XVI. Os operários que precisam de carne não podem comprar porque o salário não dá. As damas noturnas gastam fortunas nos restaurantes e não comem. O mundo é tão confuso que eu deixei de pensar nas confusões que encontro e adormeci (Jesus, 2021, p. 120).

Os textos até aqui estudados repertoriavam os elementos de distinção de classe percebidos pelo olhar periférico. O estudo comparado desses textos revela proximidades, mas também diferenças, que ganham evidência justamente pelo exercício da comparação. Tendo, até aqui, compilado as semelhanças entre a percepção e a reflexão sobre a pobreza feitas por narrativas periféricas de França e Brasil, passaremos, na parte final deste capítulo, a focar nas diferenças, buscando inspiração no próprio anseio de saber de Carolina: “Levantei nervosa. Com vontade de morrer. Já que os pobres estão mal colocados, para que viver? Será que os pobres de outro País sofrem igual aos pobres do Brasil?” (Jesus, 2020, p. 37)

De margem a margem: “quando a Europa diz ‘mata’ o Brasil diz ‘esfola’”

[...] Contemplava extasiada o céu cor de anil. E eu fiquei compreendendo que eu adoro o meu Brasil. O meu olhar posou nos arvoredos que existe no início da rua

Pedro Vicente. As folhas movia-se. Pensei: elas estão aplaudindo este meu gesto de amor a minha Pátria. [...] Toquei o carrinho e fui buscar mais papéis. A Vera ia sorrindo. E eu pensei no Casemiro de Abreu, que disse: “Ri criança. A vida é bela”. Só se a vida era boa naquele tempo. Porque agora a época esta apropriada para dizer: “Chora criança. A vida é amarga” (Jesus, 2020, p. 39).

Exercício paradigmático de literatura comparada, o ensaio “De cortiço a cortiço”, de Antonio Candido (2004), estuda a degradação econômica e – como consequência desta – física e moral dos personagens de dois romances: *O Cortiço*, de Aloísio de Azevedo, e *L’Assommoir*, de Émile Zola. Um conjunto de similaridades entre as obras permite o estudo do declínio moral de seus personagens e da figuração dos fatores econômicos e sociais que o produziram. Lendo o livro do autor brasileiro como uma figuração do país, os achados do ensaio são fecundos e, em linhas gerais, encontram síntese na conhecida formulação de Candido (2004, p. 125): “quando a Europa diz ‘mata’ o Brasil diz ‘esfola’”. As diferenças econômicas entre França e Brasil aparecem, sobretudo, na violência muito mais acentuada da exploração do trabalho em *O Cortiço*:

Na França o processo econômico já tinha posto o capitalista longe do trabalhador; mas aqui eles ainda estavam ligados, a começar pelo regime de escravidão, que acarretava não apenas contacto, mas exploração direta e predatória do trabalho muscular. Daí a pertinência com que Aluísio escolheu para objeto a acumulação do capital a partir das suas fases mais modestas e primárias, situando-a em relação estreita com a natureza física, já obliterada no mundo europeu do trabalho urbano (Candido, 2004, p. 108).

Até aqui, vimos como os textos estudados constroem uma espécie de fenomenologia da pobreza, traduzindo de maneira concreta – sensorial, intelectual e sentimentalmente – os efeitos da precariedade financeira. Esse é o foco deste capítulo. A consideração de variantes outras, como gênero e raça, abre caminho para novos, e necessários, estudos; aqui, no entanto, a abordagem interseccional ampliaria demasiadamente o escopo do capítulo. É evidente que a condição de mulher negra de Carolina adiciona graus de exclusão que não atingem o homem branco Édouard. Porém, o trabalho aqui feito foi o de destacar similaridades entre a experiência da pobreza nas duas obras; retomando a noção evocada de Graciliano Ramos, o alvo deste texto é destacar o “fator econômico” (Ramos, 1981) que influi de maneira determinante na constituição da literatura analisada.

A figuração está no centro da nossa preocupação aqui: a maneira como as obras de Carolina e Édouard criam imagens textuais da necessidade material e organizam a percepção dessa necessidade. A intersecção entre vida e obra, entre escrita e experiência que marca esses textos cimenta um realismo radical.

Assim, o próprio destino da autora e do autor agrega camadas de significado ao entendimento da pobreza figurada nas obras. A carência muito mais premente que emerge do texto de Carolina é reafirmada pela diferença entre as duas carreiras literárias: enquanto Édouard define-se como um “*transfuge* de classe” e, de fato, ascende socialmente por meio da escrita,³⁰ tendo rapidamente alcançado a sucesso e sendo traduzido em muitos países,³¹ Carolina, apesar do extraordinário êxito inicial,³² lutava para se

30 “Toute ma vie a changé après la publication de ce livre et des autres que j’ai publiés ensuite” (Louis, 2021, p. 323).

31 “Tout à coup ce que j’ai écrit a été traduit, en Italie, en Chine, en Grèce, j’ai parcouru la planète, j’ai voyagé à travers le Japon pour présenter mon travail, ce que maintenant j’appellais mon travail, j’ai vu le Chili, le Kosovo, l’Argentine, la Norvège” (Louis, 2021, p. 323).

32 “Ultrapassando largamente Jorge Amado como personalidade ‘literária’ mais conhecida do Brasil, Carolina conseguiu ainda outro mérito curioso: até hoje permanece como a autora brasileira mais publicada no exterior, em particular nos Estados Unidos” (Meihy, 1998, p. 88).

integrar ao ambiente da outra classe: “Eu ainda não habituei com este povo da Sala de visita. Uma sala que estou procurando um lugar para sentar...” (Jesus, 2021, p. 94).

O maior prestígio da língua francesa em relação à portuguesa é, certamente, um dos fatores determinantes do sucesso internacional ampliado do autor. Também os ganhos materiais com a publicação da obra distanciam o francês da brasileira: enquanto Édouard compra um apartamento em Paris,³³ Carolina concretiza o sonho da “casa de alvenaria” com uma modesta habitação na periferia de São Paulo.

Novamente, como no caso da língua, a situação de país periférico do Brasil influi na dificuldade de ascensão pelas letras: em um país que ainda convive com o analfabetismo e dispõe de diminuta cultura letrada, o transfúgio de classe pela literatura soa como um milagre. Reflete essa situação o contraste entre o otimismo de Édouard com suas chances de sucesso (visto, sobretudo, nas páginas de *Changer: méthode*) e a desconfiança de Carolina:

Com todas manifestações que venho recebendo, eu estou inquieta interiormente. Tenho a impressão que sou ferro banhado a ouro. E um dia o banho de ouro esmaece e eu volto a origem natural – O ferro ha de ser sempre ferro! Nesta confusão que vivo, a minh’alma ficou mais lucida. E eu estou ficando triste igual uma flor, quando vae murchando (Jesus, 2021, p. 180).

Com excelência de escrita, Carolina sintetiza em uma imagem eloquente sua instável presença na “sala de visitas” da sociedade brasileira:

33 “J’ai gagné de l’argent, j’ai pu acheter un appartement à Paris comme j’en avais rêvé, un appartement qui me mettait à l’abri pour toujours du risque d’être à la rue” (Louis, 2021, p. 324).

Descemos no Largo do Arouche e o reporter começou fotografar-me. Levou-me no prédio da Academia Paulista de Letras. Eu sentei na porta e puis o saco de papel a esquerda. O porteiro apareceu e disse para eu sair da porta. [...] O porteiro pegou o meu saco de catar papel, o saco que para mim tem um valor inestimável, porque é por seu intermédio que eu ganho o pão de cada dia. O reporter surgiu e disse que foi ele quem me mandou eu sentar no degrau. O porteiro disse que não tinha permissão para deixar que quem quer que fosse sentar-se na porta do prédio (Jesus, 2020, p. 152).

Embora ainda um jovem autor, o sucesso de Édouard parece garantido, como atesta sua crescente presença no cenário literário mundial, que inclui uma recente e muito celebrada passagem pela Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP). Ao contrário disso, Carolina viveu o declínio de sua carreira e morreu sem desfrutar do reconhecimento que sua obra merece³⁴ – como temia: “Tenho a impressão que sou ferro banhado a ouro. E um dia o banho de ouro esmaece e eu volto a origem natural – O ferro ha de ser sempre ferro!” (Jesus, 2021, p. 180).

Obras como as de Annie Ernaux e Édouard Louis – que tratam, em primeira pessoa, da pobreza vivida – alcançaram seguramente a atenção da crítica e do público no seu país, enquanto a obra de Carolina – semelhante, em vários aspectos, à de Annie e Édouard – ainda sofre resistência, sobretudo da crítica acadêmica.³⁵ Essa diferença de tratamento não deixa de falar da maneira como os dois países lidam com o tema da exclusão social.

34 “A se dar crédito aos jornais e às poucas entrevistas que se fizeram com ela no retiro do pequeno sítio de Parelheiros, morreu triste, abandonada e incompreendida” (Vogt, 1983, p. 204).

35 “Se hoje os textos confessionais são comuns no âmbito dos Estudos Culturais, fora da universidade, e mesmo entre os guardiões do academicismo, eles enfrentam limites para aceitação pela crítica. Na literatura brasileira, por exemplo, não se nega aos volumes das Memórias, de Pedro Nava, ou à Infância, de Graciliano Ramos, o pertencimento à literatura, à alta literatura, enquanto o mesmo não se aplica, pelo menos não como unanimidade, a Cidade de Deus, de Paulo Lins, ou a Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus” (Perpétua, 2014, p. 255).

Parte dessa resistência ao tema certamente se relaciona ao uso da linguagem nessas obras. Annie e Édouard tratam do tema da linguagem literária em suas obras e em entrevistas, admitindo o paradoxo que seria usar as convenções literárias mais refinadas para falar de vidas completamente alheias ao universo da alta literatura. A presença de repetições, por exemplo, é uma das quebras de convenção que acontece com frequência – acima da esperada pelos puristas – nos livros tanto de Édouard quanto de Carolina. Para o francês, a repetição em seus textos tem efeito retórico – ela põe um acento de premência naquilo que é inadiável: “Não tenho medo de me repetir porque o que escrevo, o que digo, não responde às exigências da literatura, mas àquelas da necessidade e da urgência, àquelas do fogo” (Louis, 2018, p. 23).³⁶ A repetição também amplifica o volume das vozes representadas nos livros do autor europeu: “Não deveríamos nos repetir até que eles nos ouçam? Para forçá-los a nos ouvir? Não seria necessário gritar?” (Louis, 2018, p. 22).³⁷

Na obra de Carolina, a repetição³⁸ é marcante e, do ponto de vista formal, codifica textualmente a monotonia dos dias e o ciclo de necessidade e sobrevivência. Assim, diversas entradas dos seus diários parecem tratar do mesmo dia e são assim porque os dias também são iguais, assim como a luta diária pela existência. A preocupação com a alimentação e com a busca do dinheiro para a sobrevivência ganham forma textual no registro minucioso da luta por cada dia:

Domingo. Um dia maravilhoso. O céu azul sem nuvem. O Sol está tepido. Deixei o leito as 6,30. Fui buscar água. Fiz café. Tendo só um pedaço de pão

36 No original: “Je n’ai pas peur de me répéter parce que ce que j’écris, ce que je dis ne répond pas aux exigences de la littérature, mais à celles de la nécessité et de l’urgence, à celle du feu”. (LOUIS, 2018, p. 23)

37 No original: “Est-ce qu’il ne faudrait pas se répéter jusqu’à ce qu’ils nous écoutent? Pour les forcer à nous écouter? Est-ce qu’il ne faudrait pas crier?”. (LOUIS, 2018, p. 22)

38 Cf. Lajolo (1995), Perpétua (2014) e Vogt (1983).

e 3 cruzeiros. Dei um pedaço a cada um, pois feijão no fogo que ganhei ontem do Centro Espirita da Rua Vergueiro 103. Fui lavar minhas roupas. Quando tornei do rio o feijão estava cosido. Os filhos pediram pão. Dei os 3 cruzeiros ao João José para ir comprar pão (Jesus, 2020, p. 21).

Como cada cruzeiro importa, uma matemática da sobrevivência gere o equilíbrio precário do dia. Com três filhos para alimentar, o registro de cada ganho e de cada despesa era feito com zelo. Outra mãe, a de Édouard, também brigava para extrair de números escassos o alimento:

Ela pensava ter cometido erros, ter, sem querer, fechado o caminho para um destino melhor, para uma vida mais fácil e mais confortável, longe da fábrica e da preocupação permanente (ou melhor: da ansiedade permanente) de errar na gestão do orçamento familiar – um único passo em falso poderia determinar a impossibilidade de comer no final do mês (Louis, 2014, p. 47).³⁹

O manejo milimétrico dos limitados recursos financeiros se traduz em linguagem nas páginas dos diários de Carolina. No trecho a seguir, vemos como o sentido material do dinheiro – o peso de cada centavo – aparece na forma de um refreamento da expansão hiperbólica: “Se eu guardasse todo o dinheiro que já gastei telefonando para a Radio Patrulha, eu podia comprar um quilo de carne!” (Jesus, 2020, p. 104). Assim, o gasto com telefonemas para a polícia tem a medida do seu excesso representada pelo preço de um quilo de carne – item quase inacessível e, por

39 No original: “Elle pensait avoir fait des erreurs, avoir barré la route, sans vraiment le souhaiter, à une meilleure destinée, une vie plus facile et plus confortable, loin de l’usine et du souci permanent (plutôt : l’angoisse permanente) de ne pas gérer correctement le budget familial – un seul faux pas pouvait conduire à l’impossibilité de manger à la fin du mois”. (LOUIS, 2014, p. 46)

isso, matéria para comparações exageradas. A frase exprime o caráter extraordinário do quilo de carne – alimento caro e de acesso difícil para a escritora –, o que o torna viável para uma hipérbole. A comparação do excesso de gastos com telefonemas ao quilo de carne pode soar estranha a muitos falantes de português brasileiro, que optariam por itens muito mais caros para dar vazão hiperbólica ao gasto exagerado. A frase resulta em um realismo radical, uma vez que a escassez está nela sedimentada em uma linguagem contida, uma linguagem que hesita frente a irreabilidade expressiva da conotação.

De maneira semelhante ao que ocorre na contenção da linguagem figurada vista no exemplo supracitado, um realismo de descrição invade passagens líricas, como se a expressão poética estivesse lastreada no pesado real. No trecho a seguir, vemos como o “fator econômico” emerge ao texto como uma agulha que estoura a bolha lírica que se expandia:

[...] O céu é belo, digno de contemplar porque as nuvens vagueiam e formam paisagens deslumbrantes. As brisas suaves perpassam conduzindo os perfumes das flores. E o astro rei sempre pontual para despontar-se e recluir-se. As aves percorrem o espaço demonstrando contentamento. A noite surge as estrelas cintilantes para adornar o céu azul. Há varias coisas belas no mundo que não é possível descrever-se. Só uma coisa nos entristece: os preços, quando vamos fazer compras. Ofusca todas as belezas que existe (Jesus, 2020, p. 46).

Algo semelhante ocorre na epígrafe desta parte final do nosso texto (“Chora criança. A vida é amarga” [Jesus, 2020, p. 39]): o lirismo da descrição da paisagem remete a escritora ao poeta romântico e logo retorna à realidade, a partir de uma atualização de um verso do poeta Casimiro de Abreu (“Ri criança. A vida é bela”).

Em outro momento, da festividade de uma noite morna e enlutarada emerge a trágica morte de uma menina:

[...] O luar está maravilhoso. A noite tépida. Por isso o favelado está agitado. Uns tocam sanfona, outros cantam. *Já rezaram um terço para a filha da Leila. O esquife é branco.* Eu vou deitar. O barulho é muito, mas eu vou deitar. Aqui tudo é motivo para farra (Jesus, 2020, p. 129, grifo meu).

Também a sensibilidade estética da autora é refreada pela dureza das situações; ela se insinua em meio à comovente história de Adalberto, mas logo é contida pela tristeza da circunstância:

[...] O Adalberto errou o quarto. Em vez de entrar no dele entrou no quartinho da Aparecida. E os favelados queriam retirá-lo de lá, porque se o Negrão chegasse havia de espancá-lo. Eu fui retirá-lo de lá porque ele me obedece. Resolveu sair. Quando eu fui deitá-lo, ele disse:

— Sabe, Carolina, eu sou um homem infeliz. Depois que morreu Marina nunca mais ninguém me quiz. *Eu dei uma risada, porque percebi que ele havia falado e formado uma quadrinha. Parei de rir, porque a tristeza de sua voz comoveu-me.* Marina foi uma mulher negra que viveu com ele. Bebia muito. E morreu tuberculosa com 21 anos (Jesus, 2020, grifo meu).

No todo da obra de Carolina, esses momentos compõem um conjunto de expressão rica – e, poderíamos dizer, sem muitos pares nas letras brasileiras – que traz o “fator econômico” com peso para a literatura do país.

Diferentemente do que verificamos ter ocorrido com os autores franceses, à brasileira foram negados o reconhecimento

artístico contínuo de sua obra, o conforto material resultante da recompensa financeira pelo seu trabalho literário, o amplo sucesso internacional, o escrutínio e a valorização de seus feitos estéticos pela crítica acadêmica e mesmo a livre expansão lírica de sua escrita, frequentemente lastreada por um realismo pungente. Novamente, as palavras de Antonio Candido comparando a Europa com o Brasil se atualizam.

Em 2017, Adela Cortina, professora de Filosofia Moral da Universidade de Valência, criou o neologismo “aporofobia” para designar o medo, a aversão ou a rejeição a pessoas em situação de pobreza. O termo se popularizou e já apareceu até em exame vestibular no Brasil e essa popularidade reflete tristemente a abrangência do sentimento que a palavra nomeia.

O contexto que deu origem ao termo é descrito pela autora, e nos parece sombriamente atual:

Angela Merkel perde votos em seu país, inclusive entre os seus, precisamente por ter tentado mostrar um rosto amável e por persistir em sua fundamental atitude de humanidade; a Inglaterra se nega a receber imigrantes e aposta no Brexit para fechar as portas; sobe prodigiosamente o número de votantes e afiliados dos partidos nacionalistas na França, Áustria, Alemanha, Hungria, Holanda; e Donald Trump ganhou as eleições, dentre outras razões, por sua promessa de deportar imigrantes mexicanos e de levantar um muro na fronteira com o México (Cortina, 2020, p. 18).

No mundo descrito acima, a literatura que estudamos aqui se põe como antídoto ao veneno do ódio aporofóbico. Com ela,

a crueldade da pobreza ganha expressão e torna-se palpável o sofrimento de quem a narra. Ela nomeia sentimentos e percepções, traduz experiências em imagens eloquentes e combate as “desorganizações” do mundo (Jesus, 2021, p. 146) com a força da “palavra organizada” (Candido, 1995, p. 177). É, assim, experiência inteligentemente organizada pelo senso crítico-estético da autora e do autor, com grande potencial educativo.

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. Dialética do Esclarecimento – fragmentos filosóficos.** Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. **O Discurso e a Cidade.** Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul; Duas Cidades, 2004.

CORTINA, Adela. **Aporofobia: a aversão ao pobre, um desafio para a democracia.** Tradução de Daniel Febre. São Paulo: Contracorrente, 2020.

ERNAUX, Annie. **A escrita como faca e outros textos.** Tradução de Mariana Delfini. São Paulo: Fósforo, 2023.

FITZGERALD, F. Scott. **The Great Gatsby.** New York: Scribner, 2018. Versão E-book.

FREITAS, Maria do Carmo Soares de. Uma abordagem fenomenológica da fome. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 53-69, 25 abr. 2002. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/nutricao/article/view/9063>. Acesso em: 3 jan. 2025.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada.** São Paulo: Ática, 2020.

JESUS, Carolina Maria de. **Casa de Alvenaria, volume 1: Osasco.** São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

LAJOLO, Marisa. A leitora no Quarto dos fundos. **Leitura: Teoria e Prática. Mercado Aberto**, Campinas, ano 14, n. 25, p. 10-18, jun. 1995.

LOUIS, Édouard. **En finir avec Eddy Bellegueule.** Paris: Éditions Du Seuil, 2014.

- LOUIS, Édouard. **Qui a tué mon père**. Paris: Éditions Du Seuil, 2018.
- LOUIS, Édouard. **Changer: méthode**. Paris: Éditions Du Seuil, 2021.
- LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Carolina Maria de Jesus: emblema do silêncio. **Revista USP**, São Paulo, n. 37, p. 82-91, 1998. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i37p82-91. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/27047>. Acesso em: 13 dez. 2024.
- MELO NETO, João Cabral de. **Obra completa**: volume único. Organização de Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- PERPÉTUA, Elzira Divina. A proposta estética em Quarto de despejo, de Carolina de Jesus. **Scripta**, v. 18, n. 35, p. 255-266, 18 dez. 2014.
- RAMOS, Graciliano. **Linhas Tortas**. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1981.
- SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TEXTOR, Sula. Double(Ing) Voices: Narrating Precarious Class Status and Class Identities. In: RYS, Michiel; FRANÇOIS, Liesbeth. **Re-Imagining Class: Intersectional Perspectives on Class Identity and Precarity in Contemporary Culture**. Leuven University Press, 2024. p. 149-164. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/jj.11955035.10> Acesso em: 13 dez. 2024.
- TWELLMANN, Marcus; LAMMERS, Philipp. Autosociobiography: A Travelling Form. **Comparative Critical Studies**, Edinburgh University Press, v. 20, n. 1, p. 47-68, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3366/ccs.2023.0464> Acesso em: 13 dez. 2024.
- VERISSIMO, Erico. **Fantoches**. 13. ed. São Paulo: Globo, 1996.
- VOGT, Carlos. Trabalho, pobreza e trabalho intelectual (O quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus). In: SCHWARZ, Roberto (org.). **Os pobres na literatura brasileira**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

OS SENTIDOS SENTIDOS: LEITURAS DE POEMAS DE SÉRGIO CAPPARELLI EM SALA DE AULA A PARTIR DE UMA ABORDAGEM ESTILÍSTICA

Alessandra Ferreira Ignez
Eliana Maria Azevedo Roda Pessoa Ferreira

É sabido que, no Brasil, muitos estudantes apresentam dificuldades de leitura, interpretação e produção de textos diversos, o que se patenteia, inclusive, no desempenho longe do desejado em provas nacionais e internacionais; fato que nos move a procurar formas de abordar textos em sala de aula, a fim de promover um espaço em que, realmente, a leitura possa ser efetiva. O incentivo a essa prática desde a educação infantil pode contribuir para a formação do cidadão crítico e participativo. Ler liberta, pois, com a leitura, podemos voar para outros mundos, mergulhar em mares nunca dantes navegados, percorrer léguas que nos levam ao encontro do novo, do velho, do fantástico, do real e do encantado.

A leitura e a interpretação exigem extremo cuidado, ainda mais quando se trata do discurso literário, que se caracteriza pela subjetividade, individualidade do dizer, que deixa transparecer o recorte que o autor faz da realidade. Considerando que a interpretação depende do repertório do leitor, entendemos que a leitura só será efetivamente realizada quando o leitor for considerado um coenunciador e, a partir das pistas linguísticas e discursivas deixadas pelo sujeito-enunciador, participar da

construção *do* ou *dos* sentidos do texto, resultado da interação sujeito-enunciador/coenunciador/discurso:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo (Kleiman, 2013, p. 15, grifo do autor)

O discurso literário envolve um processo de compreensão mais complexo, porque a sua leitura implica captar os sentidos das entrelinhas, a ambiguidade, a polissemia, a conotação. Uma leitura sem levar em conta as entrelinhas seria vazia. Na verdade, todo texto literário pode ser incompreendido por aqueles que veem nele uma mera junção de palavras com um objetivo monossêmico e que não buscam a leitura para além das linhas. As palavras, no contexto artístico, não carregam apenas significado, delas – signos-símbolo –, eclodem sentidos; a massa sonora e o registro gráfico passam a significar também. Às vezes, reforçam sentidos, em outros momentos, criam e adquirem sentido a partir do todo discursivo. A leitura de poesia em sala de aula é um estímulo à percepção de que os textos não são transparentes e que há sempre algo mais para ser entendido pela particularidade do dito.

Moriconi (2002) acentua que toda linguagem tem um quê de poesia, mas que a poesia é o lugar onde o “quê” está mais em pauta, uma vez que trabalha as imagens, as sonoridades, brinca, como ressalta o autor, com a linguagem:

A poesia brinca com a linguagem. Chama atenção para possibilidades de sentido. Explora significativamente coincidências sonoras entre palavras. Fabrica identidades por analogia, através de imagens ou metáforas: mulher é flor, rapaz é rocha, amor é tocha. Nuvem é pluma. Pedra é sono (Moriconi, 2002, p. 8).

É essa a forma de se comunicar poeticamente, através do brincar com a palavra, que se torna metáfora. Pignatari (1991, p. 6) afirma que todos trabalham *com* o signo verbal, mas o poeta trabalha *o* signo verbal. O autor, por meio da citação de um diálogo entre Degas e Mallarmé, reforça a ideia de que o poeta é artesão da palavra.

Uma estorinha: O grande pintor impressionista Degas vivia querendo fazer um poema – sem conseguir. Um dia, chegou-se para seu amigo Mallarmé e disse: “Stéphane, ideias maravilhosas não me faltam – mas eu não consigo fazer um poema”. Respondeu o Mestre: “Meu caro Edgar, poemas não se fazem com ideias – mas com palavras” (Pignatari, 1991, p. 8-9).

Na poesia, a palavra enunciada é mergulhada no universo da conotação, dos múltiplos sentidos, das múltiplas vozes. Se tudo o que dizemos não é, segundo Bakhtin (2003, p. 300), *adâmico*, único, o discurso literário se apresentará também como dialógico, sendo a palavra plena de outras vozes.

É assim que a Estilística entra aqui como um instrumento eficaz para desenvolver no aluno a capacidade de apreensão desse modo, desse estilo, a partir da escolha, feita pelo autor, de palavras, do arranjo delas nas frases, do tom, observando a convergência entre forma e conteúdo. A Estilística herda da Retórica a preocupação com os efeitos de sentido alcançados em um discurso, mas renega seu caráter normativo, buscando

descrever os fenômenos linguísticos que produzem um efeito de sentido (efeito estilístico) num determinado contexto de enunciação. Todos os gêneros têm estilo, alguns, padronizado, outros, como o literário, original e singular. Estudar o modo de *se dizer* significa observar a expressividade e os efeitos de sentido obtidos a partir de usos linguísticos realizados por um sujeito-enunciador em uma situação comunicativa específica.

Quando nos debruçamos sobre poemas, perscrutamos usos singulares, originais, expressivos. Examinamos as convergências dos planos sonoro, morfológico, lexical, sintático e visual. Todos parecem convergir para um mesmo ponto, provocando, de forma sinestésica, o “coenunciador”, que passa a sentir os sentidos. Neste trabalho, faremos a análise de três poemas de *111 poemas para crianças*, de Sérgio Capparelli (2018), obra resultante do recorte feito pelo próprio autor da sua produção poética. Para tanto, iremos nos basear nos estudos estilístico-discursivos.

Por que Sérgio Capparelli?

Neste capítulo, sugeriremos leituras como instrumento de ensino e aprendizagem a partir da visão não dicotômica das relações entre oralidade e escrita, destacando o estudo do léxico como elemento de composição e porta de entrada possível para as análises – que contemplam, com o avanço do percurso analítico, a expressividade decorrente da relação simbiótico-significante dos estratos textuais: fonológico, morfológico, lexical, sintático, visual e semântico-enunciativo.

Por todas essas considerações, fica patente que o ensino do léxico ocupa um lugar marginal no interior de alguns programas escolares, além de, quando tratado como objeto de ensino, não atinge a dimensão da textualidade, ou seja, não é visto como componente

fundamental da construção textual dos sentidos. Portanto, além de insuficientemente tratado, o léxico tem sido visto, na maioria dos programas de ensino de português, na sua dimensão morfológica (a formação das palavras) ou na sua dimensão semântica (seu significado e algumas de suas relações de sentido), vistas, ambas, em atividade à volta de palavras e frases isoladas. Como disse, falta ver *o léxico como elemento da composição do texto, em suas funções de criar e sinalizar a expressão dos sentidos e intenções, os nexos de coesão, as pistas da coerência*. Evidentemente, isso implica ver o componente lexical em suas dimensões morfológica e semântica; mas vai muito além disso (Antunes, 2012, p. 24, grifo do autor).

Estilólogos têm a sua porta de entrada preferida; alguns optam pelo som; outros, pela sintaxe... O importante, na leitura de poesia, é encontrar a chave e direcionar o olhar para as correspondências entre os diferentes níveis do discurso e a expressividade produzida por elas.

Sérgio Capparelli tem uma carreira como escritor, jornalista e professor bastante extensa. Nascido em Uberlândia, Minas Gerais, em 1947, passou por várias outras cidades do Brasil, como São Paulo, Goiânia, Curitiba e Porto Alegre. Já no exterior, foi morador de Paris, Munique, Londres, Montreal e Beijing. Esse viajar e morar em diversos espaços é refletido, na sua poesia, na preocupação com a abordagem de diferentes culturas, na trama e na teia interdiscursivas construídas por ele. É assim que temos produções que fazem releituras de clássicos como “Chapeuzinho Vermelho” em “seu lobo” e até mesmo a releitura da história bíblica de “Jonas e a baleia” em “jonas na barriga da baleia”.

O que nos estimulou a trabalhar com alguns de seus poemas foi a capacidade desse autor de estimular nos leitores, desde os mais jovens, a percepção de forma e conteúdo associados na

produção de sentido, proporcionando à criança uma leitura de poesia que vai além da sonoridade das rimas e da narrativa contada. Sérgio Capparelli pode ser considerado um autor concreto, que tenta, presentificar, de várias maneiras, o objeto retratado, valendo-se de redundâncias estilísticas.

Em sua obra, a imagem é também determinante para compreender ou, pelo menos, para ensaiar as descobertas pelo mundo da interpretação de textos, uma vez que apresenta sempre um desafio, seja sonoro-visual, seja sonoro-léxico-visual, seja sonoro-léxico-sintático-visual, quebrando ou superando expectativas. É a poesia de encantamento que se constrói a cada leitura em busca de compreensão, e condena o coenunciador ao castigo eterno de Sísifo: empurrar uma pedra até o ponto mais alto do monte e vê-la rolar monte abaixo novamente. Capparelli, como o criador de seu universo poético, nos faz construir desconstruir sentidos, a partir das possibilidades de leitura de seus poemas.

A escolha por analisar poemas infantis da obra *111 poemas para crianças* se deu não só pela preocupação em estimular a leitura e compreensão de poemas na educação básica, mas também pela consciência de que, nos poemas capparellianos, o aspecto lúdico, sonoro e visual desperta e exercita a memória, amplia a capacidade articulatória através de uma espécie de trava-línguas contido em alguns textos e permite que o aluno possa observar que a imagem empregada em cada caso se aproxima do significado, “distorcendo” ou “reforçando” a ambiguidade sonora.

A ideia do lúdico é presente e convida os leitores a participarem da construção dos sentidos, como se estivessem montando um quebra-cabeças para imergirem no mundo poético. Exemplos desse movimento de construção dos sentidos veremos na análise de “falta de sorte”, “ecologia” e “traças de regime”.

“falta de sorte”: várias rotas, vários caminhos, vários sentidos

Figura 1 – falta de sorte

falta de sorte

Hoje estou sem sorte
Tudo me c_a da mão
i



Fonte: Capparelli (2018, p. 120).

No poema “falta de sorte”, que compõe a seção “Poemas visuais”, o aspecto visual parece assumir uma função organizacional do discurso, que se assemelha a um caligrama, cujos símbolos de escrita, dispostos de uma determinada maneira, traduzem, imagetivamente, o seu conteúdo. O leitor poderia crer que o poema organizado em versos tradicionais bastaria para expressar a ideia do sujeito-enunciador, no entanto observamos que, da simbiose verbal/não verbal, construída a partir do desenho traçado e tramado pelas palavras e letras – que, além de símbolos de escrita, tornam-se símbolos concretamente visuais –, amalgamam-se imagem e escrita, construindo um organismo poético dinâmico, caracterizado por um movimento constante,

polidirecional, que poderia se concentrar no espaço esférico do universo poético ou da mente criadora, mas extrapola esses limites provocando uma explosão de ideias, por vezes caóticas, que podem representar a criação artística e nos remeter à criação do mundo. As palavras evocam representações mentais; no poema, para além delas, parece haver uma via de mão dupla: concretamente, as palavras interpretam a imagem, e a imagem interpreta o texto num ato simultâneo, que exige do leitor um olhar mais acurado.

Mais de uma leitura do poema pode ser realizada, o que deve ser incentivado pelo(a) professor(a) sempre com base no texto. Para isso, recomenda-se inicialmente uma atividade de leitura e discussão oral em grupo, partindo da observação da forma, desde o título até a ilustração, uma vez que se trata de um poema concreto, composto por formas significantes.

O título do poema é apresentado em letras minúsculas. Caso o poeta optasse pelo uso da maiúscula na primeira unidade lexical, tornaria marcado, simbólico-graficamente, um estado inicial. O emprego da minúscula, por sua vez, nesse discurso, permite-nos interpretar que a falta de sorte parece não ser um tópico novo, mas advém do destino já traçado para o enunciador. A palavra sorte, que parte da ideia de “pedaço”, hoje, é entendida como fortuna, destino, o quinhão de cada um nesta vida. A falta de sorte também vem determinada pela fortuna, por isso o ponto de partida não é o “hoje”, existe, assim, um trajeto já vincado pelo signo da desventura. O leitor é lançado, desse modo, a um *continuum* temporal que não determina o seu início e o seu fim. A falta, a ausência marcam o poema, seja por meio de uma redundância semântica provocada pelo emprego de unidades lexicais do mesmo campo de sentido: “falta”, “sem”, “perder”, “fugir”; seja por meio da ausência de normas gramático-discursivas rígidas, seja pela relação simbiótico-redundante da linguagem e sintaxe caóticas e da imagem produzida pelas palavras.

Como tudo “cai da mão” do sujeito-enunciador, passa a ser compreensível o uso das minúsculas no título reforçando o aspecto caótico, fragmentado, rompido de tudo que caiu de sua mão. O emprego de um sintagma nominal nessa posição de destaque (“falta de sorte”) pode sugerir o caráter perene da desfortuna, que acompanha o sujeito-enunciador. A continuidade, como dito, pôde ser expressa por meio desse recurso gráfico e linguístico. Ainda que o advérbio “Hoje”, com letra maiúscula, tente pontuar, fixar o início e a duração da má sorte, torna-os, relativamente, imprecisos. Existe certa imprevisibilidade durativa associada a um elemento linguístico que parece tentar dominar o tempo: “hoje”. O leitor deve se atentar para o fato de que, a cada leitura, o “hoje” também se atualiza, se presentifica, portanto ele não é mais o mesmo “hoje” de ontem e não será o mesmo “hoje” de amanhã. São “reviveres” eternos, que, em comum, apresentam o descontrole, o imprevisível, o caótico, a desfortuna, a incerteza. O sentido do dêitico determina-se numa leitura, mas se desfaz assim que o livro fecha. Analogamente, poderíamos associar esse movimento ao tecer e destecer de Penélope num “hoje” sem fim.

O presente do indicativo faz com que, de modos específicos, o estado de azar (“estou sem sorte”) e a impotência e fraqueza das mãos (“Tudo me cai da mão”) sejam presentificados, ressemantizados e (re)vividos a cada ato de leitura. A desagregação do “cair”, aproximando a forma gráfica do significado do verbo, com cada uma das letras ocupando uma linha descendente, reproduz a queda, a ruptura dos elementos. A versificação tradicional é partida ao meio no segundo verso. A queda gera um buraco negro na folha do papel, que parece atrair tudo graças à sua força gravitacional, que “puxa tudo” para ele.

O discurso, metalinguístico, se desfaz, se estilhaça, se fragmenta, e tanto sujeito-enunciador quanto leitor perdem a direção, buscam um destino, um sentido que possa lhes fazer sentido. A desagregação das possíveis construções “para não perder a cabeça”

e “vou fugir para o Japão”, reforçam a ideia de que a queda desordenou as sentenças, uma vez que elas estão embaralhadas, não sendo possível, inclusive, a leitura ocidental da esquerda para a direita, mas sim uma leitura mais pelo significado das expressões que pela posição.

O buraco negro desenhado no meio do poema pode fazer alusão à velha história de que, se cavar um buraco é possível chegar ao Japão. Diferente do que muitas pessoas imaginam, cavar um buraco no Brasil não daria exatamente em todo o Japão, mas, de toda forma, faz parte do imaginário infantil cavar buracos na areia para sair do outro lado do mundo.

Ainda nesse sentido, a criança imagina que tudo fica de ponta-cabeça do outro lado. O ponto preto no centro do poema pode ser interpretado como o mundo desordenado, sendo que as frases desconexas enfatizariam a metáfora do caos.

O(a) professor(a) pode até verificar a pertinência de intertextualidade com Mallarmé no primeiro poema tipográfico (1897) de que se tem notícia “*Un coup de dés jamais n’abolira le hasard*” (“Um lance de dados jamais abolirá o acaso”), já que o foco é o “mundo do acaso”. Mallarmé (2005) não considerava que as linhas que compunham o poema pudessem ser tomadas como verso, chamando-as de “subdivisões prismáticas”. As “ilhas de significação” e “brancos” aproveitavam o espaço da página para indicar o ritmo da leitura e as pausas. É o que se vê nesse poema, cujas subdivisões prismáticas, ilhas de significação e brancos orientam a leitura e a compreensão.

Os versos, no poema francês, tal qual o cair de Capparelli, desagregam-se e apresentam-se numa cadência visual descendente.

ao revolucionar a expressão poética, a ousadia impensável de *Un coup de dés...* consistiu em espantar a própria concepção que “a civilização do alfabeto se tinha elaborado, desde séculos, da comunicação

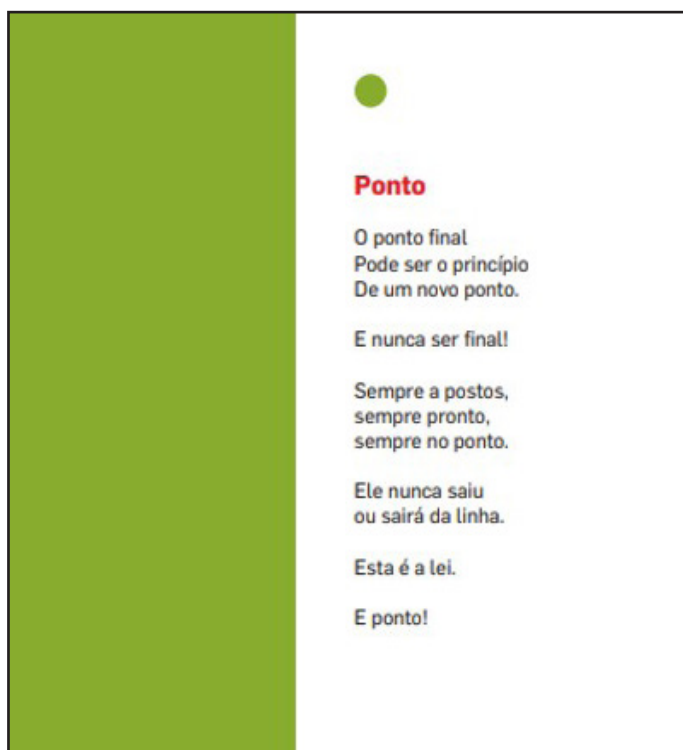
escrita”. De fato, Mallarmé foi (ainda no dizer de Christin 2000:183-184), o primeiro a ter utilizado os recursos do espaço tipográfico como uma verdadeira “língua escrita”. O vazio, o branco, é promovido à função de sintaxe. Por isso, as palavras em forma de constelações prescindem dos sinais de pontuação, pelo menos tais como listados nas gramáticas, já que, como pudemos ver, considero os itálicos, o negrito, assim como a maiúscula contínuas sinais de pontuação enunciativos. Em poesia, as criações que dizem respeito à exploração criativa do branco da página levaram todas elas a uma retração, quando não à simples desaparecimento da pontuação.

Pensemos no primeiro poema desprovido de pontuação, de Guillaume Apollinaire, assim como os Caligramas (1918). O caligrama é uma palavra formada da junção de caligrafia e de ideograma, o que aproximou poesia da pintura. Apollinaire colocará como epígrafe aos seus Caligramas: “E eu também sou um pintor”. Ou seja, esse período corresponde, no tocante à poesia, à passagem do ler ao ver. A poesia se torna quadro, na medida em que a escrita poética fundamenta seu modo de geração na espacialidade de sua inscrição (Dahlet, 2006a, p. 302-303).

O círculo no meio da página também pode ser entendido como um ponto final que cai, rola verso abaixo, desconstruindo a noção de um discurso encerrado, de uma ideia completa. A partir do segundo verso, parece haver uma explosão discursiva, de ordem verborrágica e polidirecional, que cria o efeito dos estilhaços no espaço. A pontuação surge na história gráfica como uma forma de organizar, ordenar os elementos discursivos, segmentando, de forma lógica, o texto. A abolição do ponto pode, por um lado, sugerir um descontrole do poeta, que tenta, em vão, remontar o mundo inicial. A mão que deixa cair é aquela que lança os dados, que lança as palavras sobre

a folha do papel, que deixa cair à própria sorte as palavras. Com a queda e a ruptura, a feição inicial do poema é desfeita e ganha um novo aspecto, o que poderia, num primeiro momento, indicar a falta de sorte. No entanto, também é possível entender que os limites poéticos impostos, metaforicamente, pelo ponto final – a pedra no meio do caminho – são transpostos, e o poeta se liberta dos grilhões, da bola de ferro que leva ao pé. A partir daí, o caos gera uma nova ordem, um novo mundo. Trata-se de um recomeço a seu modo. Na obra *A casa de Euclides: elementos de geometria poética* (Capparelli, 2013), o autor procura, por meio de formas poéticas, explicar como o sujeito-enunciador de seus poemas enxerga e registra o mundo. Dentre os seus poemas, há um dedicado ao ponto.

Figura 2 – Ponto



Fonte: Capparelli (2013, p. 10).

Dessa forma, compreendemos que, depois de um ponto, não existe o fim, mas o recomeço, que, imageticamente, pode ser simbolizado pelo círculo, figura em que não há início nem fim. Quebrando expectativas, os estilhaços são dispostos de maneira que um corpo ereto se ergue, indicando a construção de uma nova ordem. Assim como o mundo foi criado pelo caos, o poema também o é. A verticalidade do corpo pode significar a composição, o canto, que se levantam. Nosso repertório nos faz esperar, a partir da queda, um corpo na horizontal, dando a ideia de fim, de destruição, mas o poema, com a queda, se renova: os versos são abolidos, e o leitor precisa redirecionar seu olhar, que sai de uma linearidade bastante familiar e confortável para uma circularidade que irradia sentidos, possibilidades, tirando o público de um lugar conhecido e lançando-o ao(s) desconhecido(s), a leituras relativas, a leituras instáveis, proporcionadas pelo movimento do texto. O ponto não estanca a fala, ele, na realidade, a prepara para um novo amanhecer. Inclusive, o círculo também pode nos remeter à bandeira japonesa, que traz a imagem do Sol – homenagem a Amaterasu, a deusa do Sol, conhecida também por ser a protetora dos japoneses. Esse astro reforça a ideia de recomeço, de vida nova e simboliza, metaforicamente, a luz que ilumina nossas mentes e nos faz pensar. Ler este poema significa jogar um jogo diferente, um jogo em que nossos conhecimentos viram de pontacabeça; desconstrói-se a ideia de poema que temos, para outra se erguer.

Observamos que alguns aspectos de ruptura podem representar um desejo de liberdade criativa. Em “falta de sorte”, rompe-se com o discurso sequencial em prol de uma linguagem fragmentada na qual a relação dos fragmentos compõe o todo. A abolição da pontuação permite, como foi visto, que alguns trechos fraseológicos sejam lidos de mais de uma forma, indo ao encontro dos ideais de uma obra aberta. Rosenthal (1975, p. 13) assinala que tal uso, associado a fragmentos de palavras e ao extermínio de uma sequência lógica da sintaxe, pode sugerir caos.

Nesta leitura, tomamos como base a queda, a forma gráfica descendente do verbo “cair” e o corpo humano ereto composto por uma organicidade sintática aparentemente desarticulada, cuja cabeça é o ponto preto, o alvo da ação poética. Da cabeça do poeta – desordenada – cria-se um universo novo. Os braços e as pernas, responsáveis pela indicação de rumo, estão representados por fragmentos de frases, o que pode ser associado ao Big Bang poético-discursivo, que provoca uma expansão verbo-imagética sobre o espaço do papel, caracterizada pelo aspecto pluridirecional e fragmentado do desenhodiscurso.

“ecologia”: o poema (eco)lógico

Figura 3 – ecologia

ecologia

Se acabarem
Com o jabuti,
O jabuticaba. |



Fonte: Capparelli (2018, p. 97).

O poema intitulado “ecologia” consta na parte “Jogos e adivinhas” o que se evidencia no jogo de palavras feito com as unidades lexicais “jabuti” e “jabuticaba”, ambas representações de espécies nativas brasileiras.

O terceto é um recado ecológico que brinca com a ideia de que existe uma interligação na natureza, indicando que, se uma espécie for extinta, outra também pode se extinguir, daí a brincadeira com “jabuti acaba” que é muito próximo sonoramente de “jabuticaba”. Com a supressão do som vocálico /a/ e a suposta fusão de duas unidades lexicais, evoca-se o modo de falar de algumas regiões do país. Acresce-se que a fusão enfatiza a sugestão de interligação na natureza, de lei de causa e efeito. No exemplo, existe um trocadilho resultante da agregação sonora. A grafia, por sua vez, gera surpresa, provocando humor.

O título brinca com a ambiguidade sonoro-visual: *ecologia* seria o estudo da relação entre os seres humanos e o meio ou o estudo de ecos? Nesta leitura, o(a) professor(a) pode inserir estudos morfológicos, etimológicos e mostrar os arranjos sonoros e semânticos correntes no discurso. Sabe-se que a ecologia é a ciência que estuda as relações dos seres vivos com o seu ambiente. A palavra deriva dos termos gregos *oikos*, que significa “casa” ou “lugar onde se vive”, e *logos*, que significa “estudo”. A ecologia pode ser compreendida como o estudo do lugar onde se vive, o que faz sentido num poema que nos alerta para a extinção de espécies como o jabuti e a jabuticaba. Lembremos também que Capparelli faz jogos importantes com a sonoridade das palavras, suas combinações são significantes, portanto as duas leituras estão imbricadas, uma não exclui a outra. Os sentidos são redesenhados em nossa mente. A forma flexionada do verbo acabar “acabarem” ressoa em “jabuticaba”, promovendo uma leitura circular, que lembra a forma da fruta e do globo. *Jabuti* também ecoa em *jabuticaba*, retomando a ideia de efeito dominó.

Metaforicamente, o eco sugere a repetitiva, constante, viciosa e prejudicial ação do homem sobre o planeta. O autor ofereceu-nos mais uma interpretação ao aproximar ecologia de eco (som), permitindo uma referência à sonoridade, pois, como dito, o que se observa no terceto é, além de uma preocupação com o meio ambiente, um trabalho expressivo com sons parecidos que reverberam. No discurso do enunciador, ressoa o discurso político-ideológico. Nele, recuperamos a voz do ecologista, bem como do “ecoletrista”. Seus poemas precisam ser lidos em voz alta, a fim de que os efeitos sonoros tenham espaço para se concretizarem. Não é à toa que “ecologia” faz parte da seção “Jogos e Adivinhas”, pois as perguntas e respostas desse jogo, no geral, são materializadas oralmente, e fazem parte, principalmente, dos ecos, das reminiscências da tradição oral.

No que diz respeito à imagem contida na página, pode-se interpretar que o símbolo da cruz branca num fundo preto alude à morte, ao luto devido à extinção de espécies. Curiosa a imagem da cruz branca cujas pontas, exceto uma, se confundem com o branco do papel, configurando a extensão maior da cruz, do pesar. O(a) professor(a) pode explorar a imagem e propor aos alunos que estabeleçam relação entre a ecologia e a ilustração com o mundo e a jabuticaba.

O círculo sugerido lembra a forma da jabuticaba, o que faz o leitor entender que a jabuticaba simboliza, neste poema, o mundo, que corre perigo em virtude das reiteradas ações humanas que o prejudicam. Ela exerce aí uma função sinedóquica.

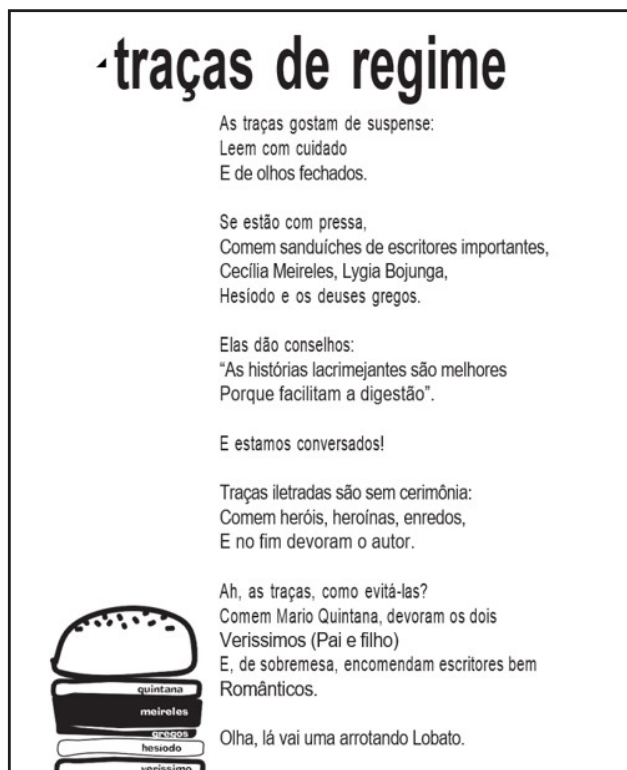
Pode-se, ainda, procurar estabelecer relação entre o jabuti – símbolo de longevidade, persistência e sabedoria – e a jabuticaba – algo peculiar ao Brasil –, que é duradoura na tradição, para compreender que a morte de um elemento da cadeia pode alterar e levar ao fim da jabuticaba/mundo.

Vale lembrar que, em *Macunaíma*, o jabuti era uma espécie de deus, pois criou humanos: “— No princípio era só o Jabuti Grande que existia na vida... Foi ele que no silêncio da noite tirou da barriga um indivíduo e sua cunhã. Estes foram os primeiros fulanos vivos e as primeiras gentes da vossa tribo... Depois, que os outros vieram.” (Andrade, 2016, p. 193). Extinguir o jabuti seria o mesmo que cometer um crime contra o divino. No poema de Capparelli, o início é o eco, o verbo, o som refletido. O jabuti pode representar o conhecimento adquirido durante os anos, aquele que mantém a humanidade viva, haja vista a referência a ele em um dos maiores prêmios literários do Brasil. A morte do jabuti também pode ser associada à morte do conhecimento, da cultura.

A conjunção “se”, acompanhada do futuro “Se acabarem/ Com o jabuti”, exige na correlação o futuro do presente do indicativo, ou seja, “o jabuti(a) cabará”, no entanto não há futuro aí, há “O jabuticaba”, o “acaba” no presente do indicativo, que quebra a expectativa em nome da sonoridade e do sentido, uma vez que o presente não atenua, pelo contrário, torna atual a extinção. Extinção reforçada pela presença das oclusivas /t/, /k/ e /b/. Sugerimos que o(a) professor(a) explore a sintaxe e a sonoridade a partir da conjunção “se”, dos tempos verbais e dos sentidos. Além disso, esse poema, ao contrário do primeiro analisado neste trabalho, mantém uma pontuação final, sugerindo, de fato, o fim do mundo.

“traças de regime”: a dieta traçada?

Figura 4 – traças de regime



Fonte: Capparelli (2018, p. 34).

O poema “traças de regime” está inserido na parte “Esses animais divertidos”, apresentando, de maneira breve, as diversas ações das traças seguidas por explicações mais minuciosas sobre como e o que comem: leem com cuidado de olhos fechados, comem sanduíches de autores importantes, dão conselhos... O destaque é dado para as traças iletradas que comem heróis, heroínas, enredos, até o autor.

O título é irônico, já que as traças comem de tudo, contrapondo à ideia de qualquer restrição em suas dietas. Há outras

passagens que provocam humor pela quebra de expectativa: “leem com cuidado/ E de olhos fechados”; “Elas dão conselhos:/ ‘As histórias lacrimejantes são melhores porque facilitam a digestão’”. O comportamento civilizado das traças nesses trechos tenta desconstruir a imagem de praga urbana.

O(a) professor(a) pode levar os alunos a trabalharem com as ações das traças que levam o poema para o espaço narrativo, descrevendo as peculiaridades de cada uma das atividades a partir do perfil desenhado pelo autor de traças letradas e iletradas.

Cabe observar que, a cada verso de abertura das estrofes, seguem as explicações minuciosas que se valem de unidades lexicais que reforçam *a* ou *as* palavras-chave do verso inicial.

As traças gostam de suspense, por isso a primeira estrofe cria uma atmosfera sombria, misteriosa. Os insetos “leem com cuidado” e de “olhos fechados”, o que certamente prolonga o tempo, pois requer mais trabalho, aumentando o suspense e mantendo a tensão mais elevada. O emprego do sintagma nominal “*olhos fechados*” pode sugerir um paradoxo: como ler de olhos fechados? Mas entendemos que a imagem construída é de uma traça com “olhos espremidos”, focados, buscando “saborear” cada palavra do livro, cada avanço do suspense. Além disso, pode ser interpretado como a expressão de alguém com medo do que pode vir e, ao mesmo tempo, curioso. O olhar revela atenção e tensão simultaneamente. A pontuação presente no final do primeiro verso já orienta para uma explicação posterior, o que realmente acontece com a caracterização do modo como as ações se configuram.

A segunda estrofe tem como palavra-chave o substantivo “pressa”, que é seguido de vírgula, referência a sanduíche – refeição rápida – e enumeração de escritores. A vírgula, no segundo verso, foi usada para separar a menção a “escritores importantes” da nomeação de alguns deles. A enumeração, feita a partir de elementos separados por vírgula, é uma ênfase à rapidez e à

quantidade de autores comidos. A referência a autores clássicos gregos e autores contemporâneos pode reforçar a erudição das traças letradas, no entanto o leitor deve observar que o sanduíche faz parte da cultura *fast-food*, que acompanha a Modernidade. Assim, fica a questão: essa forma de refeição é nutritiva ou promove uma saciedade momentânea? É possível verificar que as traças não se contentam com um só sanduíche, elas comem *sanduíches*. A desinência de número “-s” indicando plural é um lapso, que permite, até esse ponto, entrever um deslize na dieta.

A terceira estrofe apresenta o substantivo “conselho” no plural como palavra-chave, seguido de dois pontos e aspas, que introduzem a heterogeneidade marcada e mostrada – conceito de Authier-Revuz (1990) – pela inserção da fala conselheira das traças: “As histórias lacrimejantes são melhores/ Porque facilitam a digestão”. Nessa estrofe, a brincadeira está em atribuir a enredos lacrimejantes maior facilidade de digestão porque os livros não estariam secos e sim umedecidos pelas lágrimas de seus leitores.

A quarta estrofe está solta sugerindo um ponto final no assunto: “E estamos conversados!”. A exclamação, em tom imperativo, insere o eu-lírico, que junto das traças, põe fim à conversa.

“Traças iletradas” e “sem cerimônia” são os empregos linguísticos que traduzem a ideia principal da quinta estrofe. No final do primeiro verso, há dois pontos, que abrem a explicação da falta de boas maneiras das traças: comem de tudo, inclusive devoram os autores. Há uma gradação aí que parte do verbo “comer” para o “devorar”, demonstrando o ato impensado, sem “cerimônia”, das traças iletradas. Nesse ponto do poema, deixamos de entrever o deslize na dieta e passamos a ver a olho nu a falta de urbanidade das traçaspragas, que cometem um ato bárbaro. Propomos que o(a) professor(a) explore a polissemia do substantivo “regime” e discuta com os alunos em qual sentido foi empregado porque parece quebrar a expectativa de algo restritivo, o fato de as traças

comerem e devorarem os livros. Esse regime seria, então, algo não restritivo como se esperaria.

A sexta estrofe começa com uma pergunta retórica, pois não traz solução para evitar a ação danosa desses insetos. O que se tem a seguir é novamente o verbo “comer” e o “devorar” em gradação, seguidos de “encomendar” (“E, de sobremesa, encomendam escritores bem/ Românticos”). O último verbo sugere uma tentativa de retomada da imagem positiva, civilizada, repaginada e moderna das traças, mas o leitor já pôde notar a voracidade delas. A alusão a “escritores bem/ Românticos” indica o gosto por autores bem melosos, de fácil digestão. O advérbio “bem” intensifica o desejo de máximo dulçor. Essa referência vem depois do conselho de que “as histórias lacrimejantes são melhores porque facilitam a digestão”, o que demonstra que o livro molhado pelas lágrimas fica mais fácil de ser comido por elas. O emprego do numeral “dois”, bem como o uso da desinência redundante de número “-s” e da marca gráfica que sugere superlativo em “Veríssimos”, são capazes de sublinhar ainda mais a noção de fartura, exagero, que marca o poema e se contrapõe à escassez pressuposta em um regime. O excesso vem em crescente e culmina na sétima e última estrofe, com o arrotado da traça, supostamente saciada, pelo menos, temporariamente. Ela vem arrotando Lobato, uma possível ironia em relação à obra lobatiana, ou muito ampla ou de qualidade duvidosa, responsável pelo refluxo, ou uma sátira feita à traça, que quer mostrar erudição. O verbo “arrotar” alude a uma traça satisfeita ou que falseia a falta de conhecimento da obra do autor pré-modernista.

Vale dizer ainda que a ilustração do poema mostra livros com nomes dos autores dispostos em forma de sanduíche, daí o pão ser visualizado na parte de cima das obras, reforçando a imagem de traças devoradoras. Além disso, o recheio composto por livros simboliza o poder da cultura, alimentando a mente e a alma.

Destacamos a expressividade da conjunção “e”, utilizada em alguns pontos do poema. Esse conectivo foi usado para encerrar a forma como as traças leem, reforçando a leitura de suspense, já que o mistério é revelado aos poucos. A presença do “e” causa o efeito de adição e ampliação da tensão:

As traças gostam de suspense:
Leem com cuidado
E de olhos fechados.

Nestas outras estrofes, a articulação entre elas reside na ênfase dada ao fim da conversa pela presença do “e”, manifestação do eu lírico acerca do assunto:

Elas dão conselhos:
“As histórias lacrimejantes são melhores
Porque facilitam a digestão”.

E estamos conversados!

Na sequência, a conjunção acentua a gradação pela adição, apontando para a ação máxima das traças: a devoração. O plural marcado nos substantivos “heróis”, “heroínas” e “enredos” cria uma cena hiperbólica. Heróis e heroínas protagonizam enredos em que imprimem uma força descomunal para salvar os seus, entretanto sua glória eternizada no papel é destruída por um “monstro bárbaro”, sem civilidade, que quer só para si o conhecimento.

Traças iletradas são sem cerimônia:
Comem heróis, heroínas, enredos,
E no fim devoram o autor.

Finalmente, nesta estrofe, o conectivo é responsável pela introdução da sobremesa e pelo arremate de todo percurso dietético:

Ah, as traças, como evitá-las?
Comem Mario Quintana, devoram os dois
Veríssimos (Pai e filho)
E, de sobremesa, encomendam escritores bem
Românticos.

Além do conectivo “e”, destacamos também a expressividade do plano sonoro do poema. A combinação ou o uso reiterado de oclusivas e vibrantes (*traças*, *pressa*, *escritores*) simula o som da devoração dos livros. Concluímos que, no poema, há uma convergência expressiva dos planos sonoro, lexical e visual.

Expressiva também é a pontuação. Até a quinta estrofe, o sujeito-enunciador divide seu discurso entre a informação dada e a informação nova – desdobramento da primeira:

As traças gostam de suspense:
Leem com cuidado
E de olhos fechados.

Os dois pontos, como sublinha Dahlet (2006a, p. 174-175):

Com efeito, qualquer que seja o lugar de ocorrência desse sinal, intracláusula, intercláusula ou interfrásico, sua função é única e constante. Ele divide, de ambos os lados, o **tema** e o **rema**. O tema corresponde ao “dado”, definido como “elemento que, no momento da enunciação, já pertence ao campo da consciência”, ao passo que o rema corresponde ao “novo”, informação introduzida a partir do dado (Combettes, 1983, p. 18-19, grifo do autor). Nessa perspectiva, os *:/* constituem um operador do “dinamismo comunicativo”. (grifo do autor)

O fato de as traças gostarem de suspense é o elemento dado (tema), e a leitura cuidadosa e de olhos fechados que realizam

é o fato novo (rema). Quando um texto apresenta dois pontos, infere-se que uma informação nova irá sucedê-lo. Ainda que a ordem entre tema e rema não seja fixa, por vezes, esperamos uma estrutura (T-R). A sua inversão pode promover efeitos enfáticos.

No exemplo dado, assim como nos demais casos encontrados no poema, a ordem T-R é aquela escolhida pelo sujeito-enunciador, que, ao lançar mão desse recurso, não só promove uma hierarquização da informação em seu discurso, como também deixa manifesta a imagem daquele que é profundo conhecedor do comportamento das traças; ele não divulga apenas o conhecido, ele detalha as ações, as informações. O trecho supracitado insere os dois pontos no contexto monologal. Quando este é utilizado em contexto dialogal, mantém a separação de tema e rema. É o caso do exemplo que segue:

Elas dão conselhos:

“As histórias lacrimajantes são melhores
Porque facilitam a digestão”.

“Dar conselho” seria equivalente ao uso do verbo de elocução “aconselhar”, portanto, do ponto de vista do sujeito-enunciador, as traças são experientes, sabem o que estão dizendo. Nessa passagem, como já destacamos, ficam evidentes a heterogeneidade discursiva e a imagem que o sujeito-enunciador criou dos insetos.

O poema pode ser considerado a metáfora do leitor voraz, que constantemente insaciado, busca o seu alimento preferido – o livro, a cultura – e devora-o num movimento antropofágico, que se destaca pela existência de um no outro, ou seja, pela alteridade.

Considerações finais

Tentamos destacar, por meio das análises, a forma como se estrutura a poética de Sérgio Capparelli (2018) em *111 poemas para*

crianças: uma obra errante, que abre caminhos, bifurcações, fendas no solo fértil da poesia. Ele cultiva a palavra como signo-símbolo e procura estabelecer uma relação entre o signo linguístico e a imagem, reunindo linguagens que, no discurso, se entrelaçam, se cruzam, a fim de atingir um alto nível de expressividade.

Ao mesmo tempo em que o leitor vive a angústia da escolha: a escolha do caminho, do sentido a seguir, ele pode se encantar com um mundo de possibilidades e de sentidos instáveis. Ele precisa achar um caminho, uma porta de entrada para desbravar o novo mundo.

A poesia de Capparelli é um jogo; um jogo de roda, que, só quando é jogado, permite que, na ciranda de signos-símbolo, o leitor opte por um ou mais sentidos. A palavra se torna imagem, a imagem palavra em “falta de sorte”; a “jabuticaba”, um todo sonoro-visual, assume o lugar do mundo em “ecologia” e as “traças” simbolizam o leitor, aquele que se alimenta de poesia. De jogos semânticos, lexicais, sintáticos, sonoros e visuais os poemas de Sérgio Capparelli se estruturam. Eles trazem a ideia de construção e desconstrução permanentes, a fim de que uma nova ordem, temporariamente, se estabeleça. No movimento das formas, os leitores também são devorados pelo mar encapelado dos poemas (eco)lógicos capparellianos.

Esperamos que a escola abra espaço para a leitura lúdica de suas obras, que aguçam os sentidos, afetam de vários modos. Sua poesia sinestésica pode enredar jovens leitores, deixá-los presos na tela, na teia tramada pelo poeta. Fechamos este capítulo com um excerto da apresentação de *111 poemas para crianças*:

Às vezes nos impressionamos com as crianças.
Elas vivem um período da vida em que tudo tem o
poder de deflagrar a experiência do maravilhoso.
Elas ainda não olham sem ver mundo que as cerca, q
ue é feito tanto daquilo que não se entende como das

coisas simples do cotidiano. Talvez porque guardem a lembrança ainda forte das primeiras palavras, quando nomear é trazer para a existência. Esse viver intensamente, quando expresso através da linguagem oblíqua, em que as imagens e o ritmo têm um papel preponderante, pode levar à poesia. Aceitemos o princípio de Georges Jean, segundo o qual poesia é um estado da língua, uma maneira de ser das línguas, trabalhando com versos, com ritmos, com imagens (“não basta criar uma imagem, é preciso que essa imagem voe com suas próprias asas”), com metáforas e com metonímias. Não sendo denotação, ela exprime os conceitos de uma maneira indireta, dizendo uma coisa, mas significando outra (Capparelli, 2018, p. 7).

Referências

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma** – o herói sem nenhum caráter. Ilustrações de Mariana Zanetti. 1. ed., São Paulo: FTD, 2016.

ANTUNES, Irlandé. **O território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade (s) enunciativa (s). **Caderno de estudos linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 25-42, jul.-dez. 1990. Disponível em <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/3012/4095>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**, 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. CAPPARELLI, Sérgio. **A casa de Euclides**: elementos de geometria poética. Ilustrações de Ana Gruszynski. Porto Alegre: L&PM, 2013.

CAPPARELLI, Sérgio. **111 poemas para crianças**. Ilustrações de Ana Gruszynski. 26. ed. Porto Alegre: L&PM, 2018.

DAHLET, Véronique. **As (man)obras da pontuação**: usos e significações. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006a.

DAHLET, Véronique. A pontuação e as culturas da escrita. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, p. 287-314, 2006b.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MALLARMÉ, Stéphane. **Un Coup de Dés** Jamais N'Abolira le Hasard . Éditions Marta, nº 4, 2005 in https://www.uzh.ch/dam/jcr:00000000-07b3-0d66-0000-000077ad97ee/Mallarme_Coup_de_des.pdf Acesso em 04 dez. 2024.

MORICONI, Ítalo. **Como e por que ler poesia brasileira do século XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

ROSENTHAL, Erwin Theodor. **O universo fragmentário**. Tradução de Mário Fleischer. São Paulo: Editora Nacional; Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

A ANÁLISE DO DISCURSO COMO COMPONENTE CURRICULAR DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: PRÁTICAS DE LEITURA E DE INTERPRETAÇÃO

Jorge Rodrigues de Souza Júnior

Neste capítulo, discutiremos a disciplina da Análise do Discurso Materialista (doravante ADM) como componente curricular de um curso de Licenciatura em Letras/Português.¹ Esclarecemos que outras vertentes de Análise do Discurso, como a enunciativa e a crítica, chegaram a ser abordadas enquanto enfoque teórico, mas privilegiamos a abordagem materialista, dada a nossa filiação a essa vertente. Esclarecida essa questão, apresentaremos a ADM como uma importante teoria para discussão de temas como a leitura na escola, os gêneros discursivos em sociedade e, especialmente, a articulação entre linguagem e história, ao que é exterior à língua. No que se refere ao nosso escopo teórico, a linha materialista, com a qual trabalhamos, a ADM em um curso de Letras toca especialmente na discussão de que uma leitura não é única, correta ou verdadeira, pois o procedimento da leitura e interpretação de enunciados estará condicionado aos seus limites e mecanismos, na discussão dos processos de significação dos discursos.

1 Este capítulo tratará de questões discutidas pelo autor enquanto docente de disciplinas de Análise do Discurso no curso de Licenciatura em Letras (Português) no campus São Paulo do IFSP.

A Análise do Discurso Materialista – contextualização teórica e histórica

Para fazer um histórico da Análise do Discurso Materialista é necessário recorrer a um dos primeiros teóricos que se dedicaram ao estudo da enunciação. Apesar de Bakhtin e Volóchinov empreenderem discussões na Rússia sobre a enunciação e a dialogia do discurso, muito antes de que essa discussão fosse realizada no Ocidente, foi apenas com Benveniste, nos anos 1950, que tal discussão foi desenvolvida na França e influenciou outros linguistas ocidentais, repercutindo em outras áreas das ciências humanas. Michel Pêcheux, considerado o fundador da ADM, por exemplo, não era linguista (era um filósofo) e a partir de leituras de discussões de Benveniste, Foucault, Lacan e Marx desenvolveria os principais conceitos da chamada Análise do Discurso de linha francesa (hoje denominada Materialista). Michel Pêcheux (1938-1983), fundador da Escola Francesa de Análise do Discurso, considerava o discurso como efeito de sentidos entre interlocutores, dentro da relação entre linguagem e ideologia. Sua proposta era a de explicar os mecanismos da determinação histórica dos processos de significação. Para suas reflexões, foi fundamental a discussão estabelecida por Benveniste (1989) sobre a enunciação.

Benveniste (1989) reivindica um lugar para a atividade social e interacional na área da linguagem, para estudar a maneira pela qual a língua é colocada em funcionamento. Distingue as condições de emprego das formas (o que seria objeto de áreas como a morfologia e a sintaxe) e as condições de emprego da língua (que seriam objeto, num futuro, das teorias enunciativas como a Pragmática, a Semântica, a Semiótica, ou mesmo discursivas, como a Análise do Discurso).

Ao definir a enunciação como um ato individual de utilização, colocando em destaque o funcionamento da língua, Benveniste (1989) chama atenção para o ato mesmo de produzir um

enunciado (*enunciação*), e não o texto resultado desta, o *enunciado*, que é comumente tomado como objeto da Linguística. Ao mobilizar a língua por sua própria conta, segundo o teórico, o locutor determina os caracteres linguísticos dessa enunciação, ao tomar a língua por instrumento, ao mesmo tempo em que essa tomada de instrumento é definida pela relação que o interlocutor possui com essa língua. Essa tomada de posição por parte de um sujeito será posteriormente problematizada pela ADM.

Segundo Benveniste (1989, p. 82), “a diversidade das estruturas linguísticas, tanto quanto sabemos analisá-las, não se deixa reduzir a um pequeno número de modelos, que compreendem sempre e somente os elementos fundamentais”. O emprego da língua, para esse autor, é “um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira” (Benveniste, 1989, p. 82). Assim, poderíamos pensar em padrões fonéticos, léxicos e alterações de sintaxe que afetam todo o sistema da língua diacronicamente, resultando na *enunciação*, processo que coloca a língua em funcionamento por um ato individual de utilização.

Ao perceber que esse processo necessitava ser estudado sob diversos aspectos, Benveniste (1989) estabelece três como principais para essa tarefa:

- A realização vocal da língua e a arbitrariedade de se estabelecer um padrão a partir das manifestações fônicas individuais de todos os falantes da língua (a norma culta);
- O mecanismo dessa produção – como o sentido se forma em palavra e como descrever essa interação, sendo a semantização da língua e a teoria do signo como centrais nesse aspecto;
- A definição da enunciação no quadro formal de sua realização – ou seja, pensar quais os caracteres formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela atualiza. Tais caracteres podem ser definidos em grupos como os necessários e os permanentes, os incidentais e os ligados à particularidade do idioma escolhido.

Para Benveniste (1989), a enunciação é um ato de apropriação da língua, pois o locutor, ao se apropriar do aparelho formal dessa língua, enuncia sua posição por meio de índices específicos, de um lado (que seriam especificamente desse aparelho formal) e por meio de procedimentos acessórios, de outro (específicos do ato de enunciação).

Ao mesmo tempo, ao enunciar, o enunciador coloca diante de si um outro, ato esse que o autor denomina de *alocutório*. Ao se mobilizar e se apropriar da língua, o locutor estabelece a necessidade de referir pelo discurso (pois já não é simplesmente a materialidade linguística apenas como língua, mas sua relação com um contexto e com um alocutório), o que concomitantemente convoca o outro para a possibilidade de correferir identicamente, em um consenso pragmático que faz de cada locutor um *colocutor*. A enunciação é o emprego da língua para a expressão de uma certa relação com o mundo.

Essas reflexões estabelecem um novo paradigma para a Linguística:

- O discurso como manifestação da enunciação, ato de mobilização da língua por um locutor;
- A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação;
- A enunciação como conversão individual da língua em discurso (colocar isso como questão teórica abre uma diversidade de abordagens e reflexões).

Essas reflexões foram fundamentais para o desenvolvimento, a partir da Linguística, de discussões sobre aquilo que estava além do nível da frase, ademais passaram a incluir a exterioridade da língua como elemento a ser objeto de discussão para os estudos sobre a linguagem. Para a ADM, “os fenômenos linguísticos de

dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento” que não é integralmente linguístico, mas “um mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto do discurso” (Pêcheux, 1990, p. 78). Isso estabelece a impossibilidade de analisar um discurso como um texto, como algo fechado em si mesmo. Se destacam, dessa forma, a relação com a variedade, com a língua, com a história e com a exterioridade.

Nessa relação com a exterioridade, em que o enunciado é sempre concebido a partir de um funcionamento, a produção discursiva não é algo fechado em si, um produto fechado produzido pelo sujeito, pois “[e]m um texto tem-se a presença-ausente de um conjunto de discursos possíveis numa relação regrada com as condições em que ele se produz” (Orlandi, 2008, p. 85). Dessa forma, discutir *o texto enquanto discurso* permite discutir que a argumentação está condicionada a essas condições de produção, ao caráter enunciativo da linguagem e ao lugar do locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação, conforme Benveniste (1989). Ou seja, pensar na relação do sujeito com o sentido é algo central para pensar e ampliar a noção de texto.

Essa consideração traz, para a ADM, a reflexão de que as palavras não significam em si, pelo fato de que possuem textualidade, tomada de um discurso que sustenta tais palavras, “que as provê de realidade significativa” (idem). Propõe-se o estatuto de que o texto é um objeto linguístico-histórico e compreendê-lo, segundo Orlandi (2008), é entender sua relação com a exterioridade (com o que está fora da língua), com o *interdiscurso*, com a memória de um dizer. Dessa forma o “texto não pode ser visto como uma unidade fechada”, unicamente determinado por estruturas e formas de organização que lhe são pré-existentes. Ele possui “relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginados), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação)” e com o que Orlandi (2008,

p. 86) denomina de “exterioridade constitutiva”, ou seja, o “interdiscurso, a memória do dizer (o que fala antes, em outro lugar, independentemente)”.

Para esse referencial teórico, a questão da leitura é posta em suspenso, conforme o imbricamento que se produz em relação a três regiões do conhecimento: a teoria da sintaxe e da enunciação; a teoria da ideologia e a teoria do discurso, permeadas pela teoria psicanalítica do sujeito, dando condições para uma teorização da interpretação, principalmente a partir de Althusser, Lacan e Freud.

Esse imbricamento pela ADM, segundo Orlandi (2015) produz novas questões para a Linguística, ao interpelar o seu lugar pela historicidade que ela apaga; e para as ciências humanas, ao interrogar a transparência da linguagem sobre a qual suas práticas se assentam. Pela teoria da psicanálise, a ADM realiza o descentramento do sujeito e relativiza a autonomia do objeto da Linguística. Assim, para Pêcheux (1990), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e assim a língua lhe faz sentido. A ADM postula o discurso como o lugar em que se observa a relação entre língua e ideologia e como a língua produz sentidos por/para os sujeitos.

Nessa posição teórica, evocam-se novas formas de trabalho com a linguagem: não se aborda a língua como algo fechado nela mesma; e não se abordam a história e a sociedade como se fossem independentes do fato que elas *significam a/como se significam na linguagem*. Nessa articulação, a ADM postula como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua, a partir da definição de Althusser (1987) sobre o papel da ideologia e o funcionamento dos aparelhos ideológicos de Estado. Assim se articula, pela ADM, que a materialidade específica da ideologia é o discurso e que este possui a língua como materialidade específica, no trabalho da articulação *língua-discurso-ideologia*.

Nessa linha de trabalho, algumas questões são colocadas em debate. Por exemplo, o trabalho de interpretação realizado por algumas ciências humanas, que buscam extrair sentidos do texto, “o quê o texto quer dizer”, como se fosse algo fechado e com um sentido único a ser interpretado, uma análise de conteúdo. A ADM considera que a linguagem não é transparente e não procura tais sentidos, atravessando o texto, para encontrar um sentido do outro lado. Sua pergunta-chave seria: “como este texto significa?”. Assim, estabelece-se uma diferença com uma análise de conteúdo, dado que essa concebe o texto como uma projeção extradiscursiva apenas, sem se preocupar com as articulações linguísticas e textuais. Segundo Pêcheux (1990, p. 62), a língua pensada como sistema “deixa de ser compreendida como tendo a função de exprimir sentido; ela se torna um objeto cujo funcionamento uma ciência pode descrever”. Diante do estabelecimento de que a dicotomia entre língua e fala, proposta pelos estruturalistas, não seria suficiente para dar conta da problemática do discurso, deixando de lado a fala e propondo apenas a língua como objeto de análise da Linguística, Pêcheux (idem) entende-a como sendo um ponto intermediário entre linguagem e ideologia, e assim a ADM o supera para tratar ambos os conceitos em seu arcabouço teórico.

Retomando o que pontuamos anteriormente, a partir de Orlandi (2015), a ADM se desenvolve no espaço de questões criadas pelo imbricamento entre três domínios disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Por essa relação, a ADM discutirá, pela Linguística, a não transparência da linguagem, com o estabelecimento de um objeto próprio de análise, a língua, com sua ordem² própria. Para a ADM a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, pois não se faz termo a termo, de um para

2 Orlandi (1996) considera que tanto o discurso quanto a língua possuem sua ordem própria, da esfera do real, e esta se manifesta e se mostra na organização, que é imaginária e regulatória. Há uma tensão entre a ordem e a organização da língua (e, paralelamente, como aqui discutimos, entre a ordem e a organização da história, e entre a ordem e a organização da cultura).

outro. Cada um desses elementos é estruturado de forma específica, o que coloca em xeque a noção de que os sentidos estão colados às palavras, como se cada palavra tivesse o mesmo sentido em toda e qualquer enunciação.

Pelo Marxismo, a ADM dialoga com o legado do materialismo histórico, que considera que há um real da história, de forma que o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente (Orlandi, 2015). Por esse conceito, se discute a articulação da língua com a história na produção dos sentidos, a sua forma material (não abstrata), a forma encarnada na história para produzir sentidos. Essa forma é a *linguístico-histórica*, o que traz questões como a não separação entre forma e conteúdo – a língua não só como *estrutura* mas também *acontecimento*. A noção de língua como estrutura e acontecimento é a forma material como acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Na articulação realizada por Michel Pêcheux para a ADM, a língua é entendida a partir da teoria das formações e transformações sociais, que compreende a teoria das ideologias, o que conformará as noções de *memória discursiva* e de *interdiscurso*. Assim, se investiga a determinação histórica dos processos semânticos e sua atualização no discurso.

Pela Psicanálise, produz-se o deslocamento da noção de *homem* para a de *sujeito*, quem se constitui na relação do simbólico com a história. Para a ADM, a língua tem sua ordem própria, relativamente autônoma, trazendo a noção de sujeito e de situação para o escopo da análise. Por essa teoria, a história tem seu real afetado pelo *simbólico* (os fatos reclamam sentidos), a partir da tipologia que Jacques Lacan estabelece em seus estudos sobre *real*, *simbólico* e *imaginário*.

Esses conceitos, elaborados por Lacan, são retomados por Pêcheux na ADM para definir a relação do sujeito com a linguagem. De forma muito simplificada, para não deslocar o escopo deste trabalho, definimos, nesse sentido, que o *simbólico* se destaca

como o lugar fundamental da linguagem, com a relação entre o sujeito e o grande Outro como lugar do significante, da alteridade, e envolve o consciente e o inconsciente (os dois se manifestam na linguagem). Por meio da linguagem há um sistema de representações, composto pelos significantes, que determinam o sujeito. Pelo simbólico, por esse sistema de representações, o sujeito se refere a si mesmo, ao usar a linguagem. Em relação ao termo *imaginário*, define-se como o lugar do *ego*, o esforço do indivíduo para se ver uno e completo, buscando no Outro esse lugar (outras pessoas, imagens e objetos) para definir-se a si mesmo. É o lugar da interpretação pelo sujeito a partir do sistema de representações do *simbólico*, ao recortar o *real*. Por último, por esse viés teórico, o conceito de *real* define-se como o impossível, o que não é simbolizado e tampouco interpretado no sujeito.

Além disso, o conceito de inconsciente, tomado da Psicanálise, é também fundamental para a formulação da noção de *sujeito do discurso*. Pêcheux (2009, p. 276), a partir da definição de Lacan de que “só há causa daquilo que falha”, legitima a importância do inconsciente na teoria materialista do discurso e do seu papel na compreensão dos processos de interpelação e de identificação determinados ideologicamente no sujeito. A partir dessa formulação, o autor considera que “[...] os traços inconscientes do significante não são jamais ‘apagados’ ou ‘esquecidos’, mas trabalham, sem se deslocar, na pulsação *sentido/non-sens* do sujeito dividido” (Pêcheux, 2009, p. 276-277, grifo do autor). Assim, se considera que o sujeito está submetido a uma falha e, a partir das discussões de Pêcheux (2009) sobre esse termo, realiza-se, na ADM, uma reflexão sobre as desestabilizações e as transformações que as falhas provocam, o que determina os diferentes processos de interpelação e de identificação do sujeito, rompendo a noção de um sujeito uno e com plenos poderes sobre o que enuncia. Conforme postula a Psicanálise, é pela linguagem que se estrutura o inconsciente, e também é pela/na relação sujeito-linguagem que a ideologia se faz presente como aquilo que constrói, para o sujeito,

um lugar de dizer, e produz para ele evidência – ou transparência da linguagem – esse lugar de dizer é a ele garantido pelo próprio movimento incessante/compulsório da interpelação. Interpelado pela ideologia, o indivíduo se faz sujeito e constrói para si um lugar no mundo.

Tais conceitos são fundamentais, na ADM, para a definição de que o sujeito da linguagem é descentrado, pois é afetado pelo *real* da língua e pelo *real* da história, pois ele não controla os modos como esses o afetam, dado que é dividido pelo inconsciente e interpelado pela ideologia. Também envolve compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, o que acarretará, para a ADM, a premissa de que na leitura não se estaciona numa interpretação e nem se busca a interpretação única, correta ou verdadeira, mas sim seus limites e mecanismos, estudando os processos de significação. É do escopo da teoria analisar como o texto organiza os processos de interpretação que relacionam sujeito e sentido, produzindo novas práticas de leitura.

Como dissemos anteriormente, a teoria, de fato, herda discussões produzidas por essas três regiões do conhecimento, porém as ressignifica, em uma articulação que irrompe em novas fronteiras, segundo Orlandi (2015), para a discussão de um novo objeto, o discurso. Segundo a autora:

[...] se a Análise do Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha numa noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada

ao inconsciente sem ser absorvida por ele (Orlandi, 2015, p. 18).

Pensando o escopo da teoria como componente curricular de um curso de Licenciatura em Letras/Português, a ADM enquanto disciplina problematiza a comunicação plena entre os falantes da língua e como as teorias da comunicação consideram o que é mensagem. Coloca em discussão, principalmente, como essas teorias consideram a comunicação, sobretudo os seus elementos constitutivos: um emissor, que transmite uma mensagem a um receptor, formulada em um código, esse referido a algum elemento da realidade (referente).

A ADM desconstrói, portanto, o lugar de língua como um código transparente, apreensível por todos de mesmo modo, como se qualquer interlocução fosse uma sequenciação de atos que comporiam uma mensagem, ao reivindicar o funcionamento da linguagem como um complexo processo de constituição do sujeito e de produção de sentidos. Pela linguagem ocorrem processos de identificação do sujeito, que envolvem outros processos, como o de argumentação, de subjetivação e de construção da realidade, que vão estar em conformidade com diferentes condições de produção, que deslocam o conceito de uma mensagem ser transparente. Dessa forma, a definição de que o discurso é o efeito de sentidos entre locutores (não serve apenas para comunicar, também não comunica), expõe esse lugar de construção e amplia o escopo de discussão para aquilo que está fora da língua – mas que também está nela, pois a significa.

Nesse sentido, o conceito de língua é a condição de possibilidade do discurso, condicionada às condições de produção e aos processos de subjetivação do sujeito. No discurso, há uma regularidade, um funcionamento onde se encontram o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo e o objetivo, o processo e o produto.

Passa-se a trabalhar a historicidade do texto como uma possibilidade de formulação (dentre outras possíveis), atravessado por várias formulações discursivas, numa dupla relação discurso/texto e sujeito/autor, que a partir da dispersão de discursos produz uma unidade material, fruto das condições de produção possíveis de uma enunciação. O texto, para a Análise do Discurso, lhe interessa como um conjunto de relações significativas individualizadas em sua unidade: portanto, “na dispersão de textos que constituem um discurso, a relação com as formações discursivas em suas diferenças é elemento fundamental que constitui [...] a historicidade do texto” (Orlandi, 2015, p. 86).

Se o texto, enquanto unidade empírica, ou seja, de uma realidade, é uma unidade com limites, com começo, meio e fim, enquanto “unidade discursiva é uma unidade aberta” (Orlandi, 2015, p. 86), colocada à interpretação daquele que o lê (dentre outras interpretações e formas de textualização possíveis).

Alguns conceitos teóricos da ADM – nosso gesto de interpretação

Após esse breve histórico sobre o referencial teórico da ADM, avançamos a discussão sobre alguns conceitos teóricos e sua postulação em um curso de Licenciatura em Letras. Antes de apresentá-los, vale aclarar que a ADM não possui uma metodologia prévia, aplicável e repetível a qualquer objeto de análise, independentemente do recorte adotado, como proclama um método científico tradicional, principalmente aqueles de viés positivista.

Ao contrário, o analista é o responsável pelo método e o alcance teórico da ADM, conforme o recorte que estabelece para o seu corpus. Cada material exige que ele mobilize conceitos diante da questão que apresenta, o que denominamos como *gesto de interpretação*. Desse modo, esse gesto varia de analista para analista, pois uma análise não será igual a outra, dado que cada

gesto de interpretação mobiliza conceitos diferentes na descrição dos materiais. Além disso, impera, nessa definição, o conceito de sujeito na ADM, clivado pelo inconsciente e pela ideologia, o que demanda questões para cada analista ao interpretar um corpus – mesmo amparado pela teoria. Um mesmo analista, formulando uma questão diferente, poderia mobilizar conceitos diversos, com outro recorte conceitual.

Dessa forma, temos, na ADM, o *dispositivo teórico*, disponibilizado e previsto pela teoria, e o *dispositivo analítico*, o mobilizado pelo analista, conforme as condições de produção desse gesto de interpretação. Os resultados da análise serão geridos pelo analista e para sua compreensão mobilizam-se conceitos não apenas da ADM, mas também da Linguística, das Ciências Políticas, da Sociologia, da História ou de outra disciplina das ciências humanas.

Essa digressão é necessária, conforme o objetivo deste capítulo, pois apresentaremos aqui apenas os conceitos que mais utilizamos em nossas aulas no curso de Licenciatura em Letras. Aplicam-se, sobretudo, para dar base a gestos de interpretação que discutam a *transparência da linguagem* (principalmente a de gêneros discursivos da mídia ou imprensa), a questão da leitura e a gramática como sinônimo da norma culta do português brasileiro.

Como dissemos anteriormente, a partir das discussões das ciências humanas sobre ideologia e sujeito, Michel Pêcheux as ressignificou para a construção da definição desses termos na ADM. Assim, para uma definição de uma noção discursiva de ideologia recorremos à Orlandi (2015), que discute que o conceito de ideologia é fundamental para a teoria, dado que o que atesta a presença da ideologia no discurso é a interpretação, pois sem ela não há sentido. Diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar: “o que isto quer dizer?”. Tal formulação, sem problematização, faz parecer que o sentido apareça como evidente, como se sempre estivesse lá – a *evidência do sentido*, o que para Orlandi (2015) é um processo em que se interpreta e ao mesmo

tempo se nega a interpretação. Por esse mecanismo ideológico de apagamento da interpretação, constroem-se transparências para serem interpretadas como imutáveis e naturalizadas (Orlandi, 2015). Para a autora, esse é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência, ao mesmo tempo que dissimula sua própria existência, ao realizar o apagamento das condições materiais do sentido e sua ligação com a história.

Estabelece-se, assim, a relação imaginária entre *linguagem-mundo-pensamento* pela ideologia e por sua intervenção com seu modo de funcionamento imaginário: as imagens que permitem que as palavras colem com as coisas (Orlandi, 2015, p. 43-44) – um efeito de naturalização do sentido, como se expressasse que “as coisas sempre foram assim”. Ao mesmo tempo, a ideologia interpela os indivíduos em *sujeito* – apagando a inscrição da língua na história para que ela signifique, produzindo o efeito de evidência do sentido e a impressão do sujeito ser a origem do que diz, reforçando a ilusão da transparência da linguagem.

Pela ADM, assim, é inútil perguntar ao sujeito o que ele quis dizer quando disse “x” (o que põe em jogo as disciplinas que se utilizam de dados de análise, como a entrevista *in loco*) (Orlandi, 2015, p. 30). O que o sujeito sabe não é suficiente para compreendermos quais efeitos de sentidos estão ali presentificados. Postula-se, dessa forma, que todo discurso possui um *já-dito* que permite a possibilidade de todo dizer, e que dá sustentação aos sentidos – e permite compreender o funcionamento do discurso e a relação deste com o sujeito e com a ideologia (Orlandi, 2015). Essa relação do *já-dito* com o que se diz é o que a teoria problematiza como a relação entre a *constituição do sentido* e sua *formulação*.

Em poucas palavras, a *constituição* é o eixo vertical, onde teríamos todos os dizeres já ditos (e também esquecidos), como se fora uma estratificação de enunciados – o conjunto do dizível. O nível da *formulação*, eixo horizontal, é aquilo que estamos di-

zendo no momento da enunciação, em condições dadas. Podemos resumir, assim, o eixo vertical como sendo o *interdiscurso* (todos os *já-ditos* e esquecidos) e o eixo horizontal como sendo o *intra-discurso* (o que se diz em dado momento em dada circunstância). A intersecção dos dois eixos representaria o *dizível*.

Tratamos o eixo vertical como uma memória, pensada em relação ao discurso, o *interdiscurso*. Aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente, a memória discursiva, “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do *pré-construído*, o *já-dito* que está na base do *dizível*, sustentando cada tomada da palavra” (Orlandi, 2015, p. 29, grifos nossos). O *interdiscurso* disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Na base desse conceito há a noção de que “o dizer não é propriedade particular”, o que coloca em discussão a nossa propriedade sobre as palavras, de nossa autoria. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.

Segundo Orlandi (2015, p. 31):

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do *dizível* (*interdiscurso*, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação).

São também o *interdiscurso*, a historicidade, que determina aquilo que, da situação, das condições de produção, é relevante para a discursividade. Pelo funcionamento do *interdiscurso* suprime-se a exterioridade como tal para inscrevê-la no interior da

textualidade (Orlandi, 2015, p. 31). Segundo essa autora, para que as palavras tenham sentido, é preciso que elas já façam sentido, ditas em outro lugar, pois,

[a]o falarmos nos filiamos a redes de sentidos mas não aprendemos como fazê-lo, ficando ao sabor da ideologia e do inconsciente. Por que somos afetados por certos sentidos e não outros? Fica por conta da história e do acaso, do jogo da língua e do equívoco que constitui nossa relação com eles (Orlandi, 2015, p. 32).

A ADM se propõe, enquanto teoria, a construir escutas que permitam levar em conta esses efeitos e explicitar a relação com esse “saber” que não se aprende, não se ensina, mas produz seus efeitos. Essa prática de leitura, discursiva, considera o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando aquilo que *não é dito* no *dito* (Orlandi, 2015, p. 32) – se diz “x” para não se dizer “y”.

Por essa prática de leitura, se discute que todo discurso se faz na tensão entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer, produzindo deslocamentos entre os sujeitos e os sentidos. É produtiva, segundo Orlandi (2015), na formulação dos discursos, a metáfora da produtividade (a reiteração de processos estabilizados) e a da criatividade (a ruptura que produz o novo, o deslocamento). Para haver a criatividade é preciso um trabalho que coloque em conflito o já produzido e o que vai se instituir, uma passagem do irrealizado ao possível, do não sentido ao sentido.

Esse jogo se produz pela *paráfrase*, a matriz do sentido, em que sem repetição não há sentido, nem sustentação no saber discursivo; e a *polissemia*, fonte da linguagem, condição de existência dos discursos. Se os sentidos e os sujeitos não fossem múltiplos, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é a simultaneidade

de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico. O jogo entre paráfrase e polissemia é o jogo entre o *simbólico* e o *político* – este último como disputa dos sentidos, a partir das condições de produção e das forças hegemônicas em uma dada sociedade (Orlandi, 2015, p. 34).

Pelos processos parafrásticos, em todo dizer há sempre algo que se mantém (o dizível, a memória). É o retorno aos mesmos espaços do dizer, ao se produzir diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização dos discursos. Por outro lado, pelos processos polissêmicos ocorre o descolamento e a ruptura dos processos de significação, o que joga com o *equivoco*, produzindo o surgimento de novos sentidos.

Na ADM, a relação entre o mesmo e o diferente é o lugar de compreensão de como o político e o linguístico se interrelacionam na constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos. Para a teoria, o sujeito e os sentidos, na repetição, estão sempre tangenciando o novo, o possível, o diferente, num espaço fortemente regido pela simbolização das relações de poder (Orlandi, 2015, p. 36). Nesse escopo teórico, as relações de força, as relações de sentido e a antecipação (esta muito condicionada às condições de produção imediatas da enunciação), constituem as *formações imaginárias*.

Com referência às relações de sentido, todo discurso se relaciona com outro, com um já-dito anteriormente e aponta para outros discursos que o sustentam, além de direcioná-lo para outros no futuro. No que se refere às relações de força, o lugar de onde fala é constitutivo para o sujeito. Se o sujeito fala de um lugar de professor, por exemplo, fala diferente de um lugar de aluno, dado que somos hierarquizados socialmente e tal hierarquia produz sentidos em nossa produção discursiva.

No mecanismo de antecipação, todo sujeito projeta antecipações sobre o seu interlocutor, ao se colocar no lugar de como o

outro irá interpretar o que diz. Assim, para o sujeito, o mecanismo de antecipação regula a argumentação, prevendo o quanto seu interlocutor pode ser cúmplice ou adversário. Entretanto, diferente do sujeito da Pragmática, esse mecanismo é um efeito e não está sob controle total desse sujeito, dado que ele próprio é dividido (pelo inconsciente e pela ideologia) e está sujeito a falhas, àquilo que escapa de seu controle.

Todos esses mecanismos repousam em um conceito maior, que a ADM define como *formações imaginárias*. Não correspondem a lugares e pessoas físicas, mas às imagens que resultam das projeções dos sujeitos. São elas que permitem passar das situações empíricas para as posições dos sujeitos de discurso. Se produz, assim, a distinção entre *lugar* e *posição*, pois o que significa no discurso são as posições, que significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória.

Outro efeito da ideologia, que gera no sujeito o efeito de ser dono de seu dizer, são o que Pêcheux (1975 *apud* Orlandi, 2015, p. 32-33) denomina de *esquecimentos* do discurso, nomeados por ele de esquecimentos nº 1 e nº 2. Começando pelo nº 2, o da *ordem da enunciação*, produz a impressão da realidade do pensamento (*a ilusão referencial*). Por ela acreditamos que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, produzindo o efeito de que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras, não por outras. Assim, produz relação natural entre palavra e coisa, reforçando o efeito de transparência e de evidência da linguagem – não há outra forma de dizer determinada coisa, pois ao falarmos o fazemos de uma maneira e não de outra. Se realizamos o exercício da paráfrase com qualquer dito, esse *esquecimento* é posto à prova, dado que famílias parafrásticas indicam que o dizer sempre podia ser outro.

Em relação ao outro esquecimento, o de nº 1, esse é da *ordem do ideológico*, sendo da instância do inconsciente e resulta do modo como somos afetados pela ideologia. Por ele temos a ilusão de que,

enquanto sujeitos, somos a origem do que dizemos (produzindo o efeito de ignorar que retomamos sentidos pré-existentes, *já-ditos*). Os sentidos se apresentam como originando-se no sujeito, o que apaga, de fato, a sua realização (como discurso), determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história. Gera um efeito de *naturalização* de nossa posição no mundo, como se fosse universal (todos são assim), sem ausência de contraditório. Esse esquecimento é estruturante e é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. As ilusões decorrentes são algo necessário para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção dos sentidos. Os sujeitos esquecem o que já foi dito (e o esquecimento não é voluntário) para se constituírem em sujeitos quando se identificam com o que dizem (Orlandi, 2015, p. 33).

Nesse processo, suas palavras adquirem sentido e, ao mesmo tempo, os sujeitos se significam, retomando palavras já existentes como se tivessem surgido neles. Dessa forma, sujeitos e sentidos estão sempre em movimento, mobilizados pela tensão constitutiva entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente.

Um dos conceitos fundamentais para a materialização da ideologia no discurso é o de *Formação Discursiva* (doravante FD). Segundo Orlandi (2015, p. 40), “o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. Segundo a autora, será em conformidade com as posições dos sujeitos que as palavras mudam de sentido. Esse conceito permite compreender “o processo de produção de sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso” (Orlandi, 2015, p. 40). É a FD que determina o que pode e deve ser dito, a partir de uma *formação ideológica* dada, de uma determinada posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada (Orlandi, 2015, p. 41).

O que o sujeito diz se inscreve em uma FD e não outra para ter um sentido. Não é o sujeito que as escolhe livremente, mas

condicionado pela ideologia e pelas formações ideológicas – que se materializam nas FDs. As palavras não possuem sentido nelas mesmas, mas derivam seus sentidos das FDs em que se inscrevem as formações ideológicas. Assim, os sentidos são determinados ideologicamente, pois os traços ideológicos não estão na essência das palavras mas na discursividade, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. Estudar o discurso explicita a maneira como a linguagem e a ideologia se articulam (Orlandi, 2015, p. 41).

Este é um dos conceitos que mais mobilizam a ADM, em contraposição a teorias que postulam um sujeito consciente e sabedor dos processos enunciativos, como a Pragmática e a Análise Crítica do Discurso. A impossibilidade de o sujeito escolher livremente os sentidos de suas palavras, pois está interpelado pela ideologia e condicionado às formações ideológicas – que se materializam nas FDs – produz o efeito de que as palavras não possuem previamente um sentido próprio. Pela metáfora, pela transferência, por uma superposição, os elementos significantes passam a se confrontar, revestindo-se de um sentido, conforme as condições de produção de um discurso, e podem mobilizar novos sentidos.

A ADM postula que o sentido não é literal, pois se estabelece nas FDs que são seu lugar histórico provisório; o interdiscurso é também subordinado à lei de desigualdadecontradição-subordinação que caracteriza o complexo das formações ideológicas, pois a FD não é uma máquina estrutural fechada; é constitutivamente invadida por elementos que vêm de outro lugar, de outras FDs, na disputa entre as formações ideológicas que circulam conforme as condições de produção de um discurso (cf. Pêcheux, 1990, p. 314).

Para Pêcheux (2009), a formação ideológica desempenha, nas formações sociais, papéis desiguais que podem ao mesmo tempo transformar e reproduzir valores; e as FDs, como mutáveis, fornecem elementos que se integram em novas FDs, no interior de novas relações ideológicas.

Nas primeiras fases da AD, Michel Pêcheux chegou a considerar a ideia da homogeneidade enunciativa de uma FD. Futuramente, a partir de reformulações, considerou que essa não é homogênea, tampouco pura ou coesa – apesar de consistente. De modo concomitante acontecem reprodução e transformação em uma FD, o que significa não haver dominação sem resistência. Assim, é nas relações de antagonismo e de contradição no interior de uma FD, e na relação de uma com outras, que é possível voltar-se para a heterogeneidade das FDs e para o sujeito dividido e questionador de saberes das FDs, a partir das “perdas de referências” no interior delas, ao sabor e disputas das ideologias, em uma dada formação social.

Pela ADM, discutem-se os processos discursivos como inscritos na relação de contradição entre ideologia e classe social, tomando como base os componentes linguísticos – a *materialidade linguística*. Para entender a instabilidade das FDs, Michel Pêcheux centra-se na heterogeneidade que pode estar em funcionamento em seu interior sob a determinação da luta ideológica das classes, o que reforça na ADM o quanto a questão dos sentidos é dependente da relação entre o interdiscurso e o interior das FDs (que reforça sentidos de transparência e de evidência, sob o efeito da ideologia).

É na relação entre língua (intradiscurso) e processos discursivos (interdiscurso) que se chega à noção de heterogeneidade, em que se entende que os processos discursivos produzem os efeitos de sentido no discurso com base na materialidade da língua, esta tomada como relativamente autônoma.

Outro elemento importante sobre o processo de produção dos sentidos é o fato de que no interior de uma FD há diferentes posições do sujeito. A partir disso, a ADM estabelece uma diferença entre *sujeito* e *forma-sujeito*, sendo que o primeiro não é o empírico, real, ou seja, o indivíduo, mas o *sujeito do discurso*, carregado de marcas sócio-histórico-ideológicas que se imagina como fonte de sentido. O lugar do sujeito, para Pêcheux, não é vazio, mas pre-

enchido por aquilo que ele denomina de *forma-sujeito*, ou sujeito do saber de determinada FD.

Pela *forma-sujeito*, o sujeito do discurso se inscreve em determinada FD, com a qual se identifica, constituindo-o enquanto sujeito – interpelado pela ideologia. Ela simula o interdiscurso no intradiscurso, unidade imaginária que aponta para o efeito de unidade/evidência do sujeito (cf. Pêcheux, 2009, p. 167) – como ser autor de seu dizer, produzindo determinados enunciados como se não houvesse outro modo de produzi-los.

No interior de uma FD, há a possibilidade de ocorrer a transformação/deslocamento da forma-sujeito e sua anulação, ocorrendo o efeito de *desidentificação*, pois a reprodução e a transformação convivem em permanente tensão – produzindo um *acontecimento discursivo*. O sentido emerge da materialidade discursiva em relação com a história e com o acontecimento (Pêcheux, 2009, p. 167). Assim, há mudanças e rupturas, deslocamento de sentidos, pois “todo enunciado é intrinsecamente capaz de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente para derivar para outro” (Pêcheux, 1990, p. 53).

Após essa breve contextualização de conceitos que consideramos úteis para nossa discussão em curso de Letras, apresentaremos alguns gestos de interpretação, a partir de um recorte de um corpus discutido em sala de aula, a partir do referencial teórico da ADM.

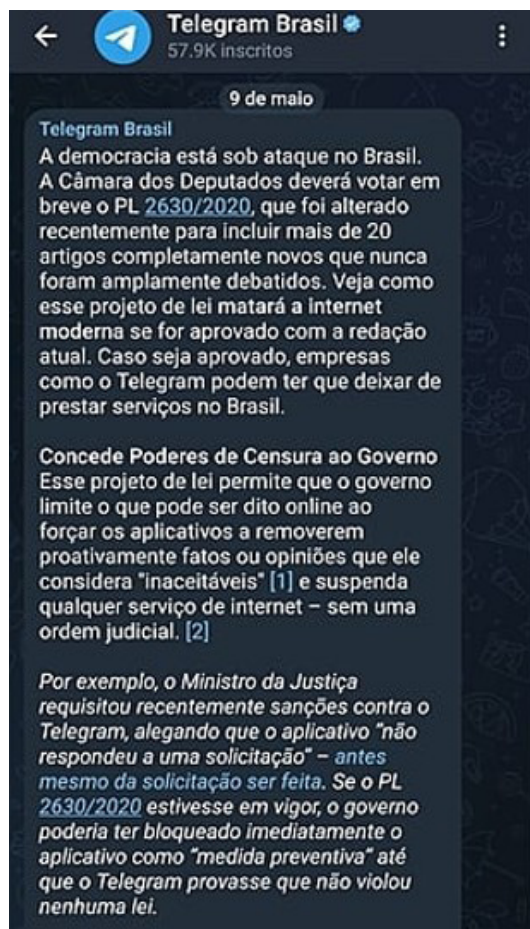
Alguns gestos de interpretação

Para o primeiro gesto de interpretação que apresentamos, trouxemos uma mensagem enviada pelo aplicativo de conversas instantâneas *Telegram* a todos os seus usuários no dia 9 de maio de 2023, cujo teor era uma acusação dessa empresa sobre o Projeto de Lei 2630/2020 e os supostos riscos que esse acarretaria a empresas tecnológicas de mídia, dado que estipulava uma regu-

lação das redes sociais no Brasil (cf. Figura 1). Em tom acusatório ao governo brasileiro e ao Congresso, a mensagem é enviada sem autoria e sua circulação facilitada pelo envio a todos os usuários do *Telegram*, sem distinção.

Não apenas o envio dessa mensagem, mas o motivo que a gerou e a natureza do projeto de lei são representativos do caráter do papel e do uso das novas tecnologias em nossa sociedade e na vida das pessoas. Essas tecnologias, segundo Orlandi (2017), atravessam a relação do sujeito com a linguagem de maneira particular, pois produzem um certo deslocamento na *função-autor* e no *efeito-leitor*. No discurso, a função-autor é a que dá o efeito de unidade e linearidade a todo enunciado, conforme a forma-sujeito de uma FD, e projeta um interlocutor imaginário (efeito-leitor), cuja interlocução deixa marcas na materialidade linguística. Em nome dessa interlocução, o autor realiza injunções de racionalidade, recortes numa rede de significação e disposições do uso social da linguagem, por meio das *antecipações imaginárias* (ou seja, em conformidade com o efeito-leitor que ele projeta para a sua interlocução).

Figura 1 – Mensagem do Telegram



Fonte: Sakamoto (2023).

Entretanto, na textualização produzida na internet, há uma relação diferente com a memória, memória que Orlandi (2017) denomina de *metálica*, por essa ser horizontal, sem sedimentação ao longo da história, pelo fato de que sua circularidade é potencializada pelas redes sociais, distribuída em série, projetada para vários interlocutores e acumulada em quantidade, pela repetição e reprodução, sem historicidade. Assim, na mensagem enviada pelo *Telegram*, há um apagamento das condições de produção da

natureza do projeto de lei e uma série argumentativa contrária ao PL 2630/2020 que provoca um *efeito de universalização* do dizer (o que está sendo dito é verdade e todos acreditam nisso). Essa enumeração de vários argumentos produz uma acumulação de sentidos, o que não dá margem para contextualizações – ressoam como verdadeiros, dado que a função-autor dessa mensagem traz, consigo, o valor social do aplicativo como autor dela, o que legitima a enunciação, e projeta todos os usuários como interlocutores, convencendo-os sobre a posição do *Telegram*. Ademais, o efeito de ter sido enviada a todos os usuários, ao mesmo tempo, além do ineditismo de tal atitude, dão peso à formulação desse enunciado. Em ADM, chamamos essa contextualização de *condições de produção*.

O uso de aspas para marcar a voz do outro (nesse caso a do governo), além da apresentação de um exemplo que comprova a hipótese de aplicação da lei defendida pelo aplicativo, são mostras do *intradiscurso* como materialidade para a circulação dos sentidos que a função-autor destaca, ao mesmo tempo que busca, no efeito-leitor, a projeção de um destinador como sujeito do saber (que tem conhecimento do que está sendo dito), além do efeito de sentido de um saber acumulado, do saber tudo (pois afetaria a vida dos usuários do aplicativo). Há um efeito de sentido de interatividade intensa (dado que a mensagem foi enviada e recebida no aplicativo), convocando o destinatário a também ser autor do discurso, em compartilhamentos dessa mensagem e de outras sobre o mesmo assunto, aderindo-se a ela.

Como outro exemplo de gesto de interpretação que utilizamos em discussões dessa disciplina no curso de Licenciatura em Letras, apresentamos a campanha “Gente boa também mata”, do Ministério dos Transportes, Portos e Aviação Civil, do governo do ex-presidente Michel Temer. Lançada em 2017, com o mote de que pessoas consideradas boas pela sociedade poderiam ser assassinas, caso não seguissem as regras de trânsito, as propa-

gandas sofreram críticas por atualizar, no discurso, sentidos do *interdiscurso* que se vinculam a discursos de cunho racista, como se nota na Figura 2, que traz um rapaz negro como protagonista. Por mais que se possa afirmar que o protagonismo de uma pessoa negra em uma propaganda estaria em conformidade com as atuais práticas de dar visibilidade a populações minorizadas, o enunciado “O melhor aluno da sala pode matar”, textualizado sobre a imagem de um rapaz negro e jovem (que porta objetos que sugerem que ele seja um estudante), remete a sentidos contraditórios ao proposto pela campanha, pois em tal enunciado permeia um *já-dito* de forte circulação na sociedade brasileira, estruturado pelo racismo: o de associar a criminalidade a pessoas negras.

Nessa formulação, temos uma memória discursiva atualizada no *intradiscurso*, na relação da imagem com o enunciado, que convoca estereótipos sociais que associam a violência à população negra que, contraditoriamente, é o grupo étnico que mais sofre violência em nosso país. Sentidos que embasariam a campanha, como a preservação da vida no trânsito, ficam delegados a um segundo plano, até pela própria materialidade do enunciado (os enunciados secundários que remetem à campanha estão menores e deslocados no cartaz, em comparação com o principal enunciado). As condições de produção do cartaz, em um contexto de forte mobilização política em um governo de transição entre o governo interrompido de Dilma Rousseff e o governo eleito de Jair Bolsonaro, legitimam FDs aliadas ao espectro político da direita, o que também contribui para a legitimação de sentidos que validem a associação da violência com o homem negro, conforme as condições de produção desse discurso. Com esse exemplo, destacam-se a impossibilidade de uma comunicação infalível, da transparência da linguagem e o efeito de evidência produzido a partir de uma FD, dado que distintas FDs em circulação na época deram base a distintas interpretações, conforme as ideologias em disputa.

Figura 2 – Campanha “Gente boa também mata”



Fonte: Governo [...] (2017).

Considerações finais

Discutimos, neste capítulo, a Análise do Discurso Materialista enquanto disciplina e componente curricular de um curso em Licenciatura em Letras/Português. Dentre as diferentes ADs, como a enunciativa e a crítica do discurso, adotamos a materialista por considerá-la como uma importante vertente para a discussão de temas como a leitura na escola, os gêneros discursivos em sociedade e, especialmente, a articulação entre linguagem e história, ao que é exterior à língua, e o papel da ideologia na produção dos sentidos e nos processos de significação.

Expusemos um breve histórico sobre a ADM ser uma disciplina de interpretação, o que justifica sua importância e presença num curso como o de Letras, para em seguida apresentar

a diferenciação entre dispositivo teórico e dispositivo analítico, discutindo elementos teóricos mais frequentes que utilizamos nos dispositivos analíticos que desenvolvemos em nossos gestos de interpretação no curso.

Por fim, apresentamos dois gestos de interpretação, com enunciados pertencentes a distintos gêneros discursivos. Com esse gesto de autoria, pretendemos apresentar formas de trabalho com a ADM e dar elementos que justifiquem sua incorporação em currículos de cursos de Letras, considerando a importância de que gestos de leitura sejam mais presentes em nossa área, na proposição de práticas de interpretação para os estudantes que futuramente serão profissionais na área da linguagem.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. *In*: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. São Paulo: Pontes Editores, 1989. p. 81-92.

GOVERNO defende campanha “Gente boa também mata” após polêmica. **G1**, Brasília, 3 jan. 2017. Disponível em: <https://acesse.one/cm1yl>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ORLANDI, Eni. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990. p. 61-105

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi *et al.* Campinas, Ed. da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. O papel da memória. *In*: ACHARD, Pierre. (org.). **Papel da memória**. Tradução de José Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 50-58.

SAKAMOTO, Leonardo. Telegram espalha terror sobre PL das Fake News e desce mais que o Google. **Brasil de Fato**, São Paulo, 9 mai. 2023. Disponível em <https://l1nk.dev/j1rGr>. Acesso em: 10 fev. 2025.

PERSPECTIVA CRÍTICA DO DISCURSO: UMA ANÁLISE DE LETRAS DE CANÇÃO DO FUNK E DO RAP PAULISTANOS

Flavio Biasutti Valadares
Raphael Leandro Lobo

Ambientando nossa linha de pesquisa e nossa proposta

Na linha “Descrição Linguística do Português do Brasil” associada à linha “Análise do Discurso”, apresentamos nosso texto sobre letras de canção do funk e do rap paulistanos, sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD). Nossos objetivos são: a partir da compilação de dados, traçar uma análise amparada na organização e na manutenção/reivindicação de espaços sociais; na representação e identificação, no âmbito discursivo, das letras de canção do funk e do rap paulistanos, além de avaliar as construções e representações sob o viés de ideologias/dominação/estruturas sociais/práticas sociais decorrentes de ações/comportamentos vinculados a este cenário musical.

Justificamos nossas escolhas de abordagem com base na noção de que, em larga medida, a ordem de formato transgressivo das letras das canções essencialmente se revela, no conteúdo a partir do qual se conserva, como uma ordem de teor predominantemente submisso aos valores dominantes – mantenedora, portanto, da estrutura e do poder da sociedade da qual, embora muitas vezes critique e se coloque/seja colocada à margem, ainda

faz parte; retroalimentando, via prática sociodiscursiva, seu poder e influência.

Para a consecução de nossos objetivos, utilizamos como aparato teórico-metodológico Fairclough (2001 [1992], 2003), Fairclough *et al.* (2004), Fairclough e Wodak (1997), Melo (2011), Misoczky (2005), Wodak (2003, 2013) e Wodak e Meyer (2009), além de Bourdieu (2012), adotando como procedimento metodológico a recolha de letras de canção sob critérios que ensejam essa dupla noção entre forma, como representativa de uma ordem transgressora – de onde se encontra a matriz de uma ruptura com a polidez comunicativa –, e conteúdo, como manutenção/reivindicação de espaço de estrutura e de poder social.

Dessa maneira, tendo como critério-base letras de canções paulistanas da última década (com enfoque no gênero de funk/batidão brasileiro, ainda que envolvendo, em parte, o rap e subgêneros do funk, como o trap e o funk eletrônico), a partir de categorias lexicais consideradas obscenas e, portanto, ligadas às noções de desagradabilidade/ofensividade aos costumes normativos sociais (Sandmann, 1992) e de transgressão/subversão a esta normatividade estabelecida, foram elencados, para análise subsequente, os discursos das letras musicais engendrados sob a esteira desta aparente transgressão.

Nesse sentido, nosso trabalho se orienta para o fato de que existe em qualquer discurso o uso da linguagem como prática social. Dessa forma, ao tratarmos de letras de canção do funk e do rap paulistanos, estamos promovendo uma análise que visa a mostrar o funcionamento desses textos em suas práticas socio-culturais. Nessa perspectiva, nos amparamos em Fairclough (2001 [1992], p. 89), que abona a ACD como discurso linguisticamente orientado, considerando o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem, o que a torna adequada para uso na pesquisa científica e social e, especificamente, no estudo da mudança social.

Em outros termos, como defende Wodak (2003, p. 19), “uma explicação plenamente ‘crítica’ do discurso requer uma teorização e uma descrição”, isso tanto dos processos e das estruturas sociais quanto da produção de um texto em suas estruturas e em seus processos sociais, confirmando, como sustenta Misoczky (2005, p. 131), que “o discurso é sempre investido política e ideologicamente, podendo ser reinvestido de significados através de práticas que desarticulam e rearticulam novas ordens discursivas – novas hegemonias discursivas”.

Assim, nosso objeto de análise – letras de canção do funk e do rap paulistanos – possibilita a compreensão de que o discurso contém seu viés político e ideológico, sendo um processo de construção e de (re)construção de práticas que podem gerar novas ordens discursivas, como apresentamos na seção de análise de dados, e mais, isso se coloca em processos sociais, em estruturas de sua produção, podendo provocar a ascensão de novas hegemonias discursivas.

Nossa pesquisa, então, defende que a ACD tem espectro teórico suficientemente científico para analisar o discurso que emerge das periferias paulistanas, por meio de suas representações diversas, em um estilo de produção musical que busca, nas diferentes manifestações de usos da linguagem, transitar e propor abordagens sociais e ideológicas na constituição de distintas relações sociais e posicionar, por isso, os sujeitos de diferentes modos.

Síntese teórica

Nesta seção, nossa leitora e nosso leitor entram em contato com uma síntese teórica do percurso conceitual utilizado em nossa pesquisa: sujeito, discurso, texto, ideologia, prática discursiva e prática social, mudança discursiva e mudança social, fundamentais para a consecução de nossos objetivos. Isso é necessário para que,

na análise dos dados, o escopo teórico proposto encontre respaldo para validação teórico-acadêmica.

A ACD, segundo Melo (2011, p. 1338), tem sua atuação quanto ao conceito de sujeito “tanto propenso ao moldamento ideológico e linguístico quanto agindo como transformador de suas próprias práticas discursivas, contestando e reestruturando a dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas em seus discursos”. Nesse ponto, fundamentamos a ideia de que as letras de canção de funk e de rap paulistanos, objeto de nossa análise, podem carregar, em suas formações discursivas/sociais, a ressignificação e a reconfiguração, contemplando a concepção tridimensional do discurso, cunhada por Fairclough (2001 [1992], p. 101): “texto, prática discursiva (produção, distribuição, consumo) e prática social”.

Para Fairclough e Wodak (1997, p. 260), a ACD tem o discurso (o uso da linguagem na fala e na escrita) como uma prática social que implica uma relação dialética entre um determinado evento discursivo e a(s) situação(ões), instituição(ões) e estrutura(s) social(is) que o enquadram. Assim, funk e rap desempenham um papel crucial a partir da periferia, expressando realidades linguísticas, sociais e culturais de uma parcela populacional inserida à margem da sociedade. Ou melhor, à margem da impressão que se tem do que seja a sociedade em geral; de um imaginário gerido a partir de condições de produção (de uma estrutura econômico-política) sob as quais o poderio econômico (e, portanto, aquisitivo) e seu vínculo geográfico são valorações fundamentais para que se evite a identificação marginal – e, assim, se enxergue pertencente, ao menos, à medula social.

Ambos os estilos musicais abordam temas como desigualdade, violência, pobreza e resistência, servindo como ferramentas de denúncia e afirmação de identidade. Enquanto, porém, o funk parece tender a reforçar estereótipos e manter a marginalização por meio de letras objetificando a mulher ou promovendo a

ostentação e até mesmo o crime organizado; o rap, por sua vez, aparenta ter sido plataforma para reflexões mais amplas e complexas, ensejando novas formas de empoderamento, ao denunciar as desigualdades, criticar a opressão e fomentar a união entre os grupos. Ainda assim, importante que se ressalte, trata-se de aparentes predominâncias: embora as estatísticas geradas pelo recorte de nosso *corpus* apontem para essas tendências, elas podem ser invertidas – ambos, nesse caso, podem tanto sustentar o *status quo* quanto gerar mudanças sociais.

Considerando tais aspectos, é importante localizar que o discurso, como asseveram Fairclough *et al.* (2004), pode ser usado de variadas maneiras, como elemento ou momento social, como discurso particular ou em situações particulares. No primeiro caso, circulam os campos sociais, as ideologias; no segundo, o discurso por categoria social – feminista, gerencial, racista –; no último, as interações na oralidade. Além disso, os autores destacam o discurso na esfera de construção social dos significados, não se restringindo ao linguístico, o que aponta para várias formas, ora como crítica da ideologia/efeitos do discurso sobre estruturas sociais de poder, ora como crítica da retórica/manipulação-persuasão, assim como crítica estratégica, sem desconsiderar as duas primeiras, cuja prática está na produção de modificações ou de preservações no contexto social.

Fundamental, também, ancorar os aspectos levantados sobre funk e rap acerca de texto: Fairclough (2003) postula que, sendo elemento de eventos sociais, o não advém simplesmente de efeitos potenciais definidos pelas linguagens, sendo necessário reconhecer entidades organizacionais intermediárias de um tipo especificamente linguístico, seus elementos linguísticos inseridos em redes de práticas sociais, a que ele denomina como ordens de discurso (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2001 [1992]). Dessa forma, uma ordem do discurso, de acordo com Fairclough (2003), situa-se em uma rede de práticas sociais quanto à lingua-

gem – discursos, gêneros e estilos. Essa rede “seleciona” certas possibilidades na organização social, inclusive em relação ao controle da variação linguística.

Aqui, cumpre-nos sustentar que, à medida que se movimentam estruturas abstratas para eventos concretos, torna-se cada vez mais difícil separar a linguagem de outros elementos sociais. Nessa perspectiva, Fairclough (2003, p. 25, tradução nossa) arre-mata, afirmando que:

Quando chegamos aos textos como elementos de eventos sociais, a “sobredeterminação” da linguagem por outros elementos sociais torna-se massiva: os textos não são apenas efeitos de estruturas linguísticas e ordens do discurso, são também efeitos de outras estruturas sociais e de práticas sociais em todos os seus aspectos, de maneira que se torna difícil separar os fatores que dão forma aos textos.¹

Posto isso, corroborando o fato de que textos são também efeitos de outras estruturas sociais e de práticas sociais em todos os seus aspectos, torna-se imperioso conectar a isso a ideia de discurso como “formas de representar aspectos do mundo – processos, relações e estruturas do mundo material, o ‘mundo mental’ dos pensamentos, dos sentimentos, das crenças e assim sucessivamente, e o mundo social” (Fairclough, 2003, p. 124, tradução nossa).² Assim, podemos defender que discursos abarcam recursos investidos pelas pessoas em suas relações umas com as

1 No original: “*When we come to texts as elements of social events, the ‘overdetermination’ of language by other social elements becomes massive: texts are not just effects of linguistic structures and orders of discourse, they are also effects of other social structures, and of social practices in all their aspects, so that it becomes difficult to separate out the factors shaping texts*”.

2 No original: “[...] *as ways of representing aspects of the world – the processes, relations and structures of the material world, the ‘mental world’ of thoughts, feelings, beliefs and so forth, and the social world*”.

outras – cooperando, competindo, dominando, buscando modificar tais relações. Por isso, são vistos não apenas como modos de representação com um grau de semelhança e estabilidade, mas também de constituição de pontos nodais na relação dialética entre a linguagem e outros elementos da vida social.

A respeito da ideologia, destacamos que Fairclough (2003) a coloca como representação de aspectos do mundo no sentido de estabelecer, manter e mudar as relações sociais de poder, dominação e exploração, sugerindo que a análise textual deve compor com a análise social seus efeitos nas relações de poder. Para ele, “é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas” (Fairclough, 2001 [1992], p. 122).

Além disso, ao abordar as práticas sociais, Fairclough (2003) as posiciona como sendo articulações de tipos diversos cujos elementos sociais se associam a áreas particulares da vida social. Nesse aspecto, a relação desses diferentes elementos das práticas sociais, em sua visão, é dialética, sendo as relações sociais parcialmente discursivas por natureza, o que torna o discurso em parte social, isto é, eventos sociais são contingencialmente moldados por redes sociais práticas, que delineiam formas particulares de ação. No caso das letras de canção selecionadas para essa pesquisa, tais práticas ficam bastante patentes e abonadas em nossa análise.

Outro aspecto importante para nossa leitora e para nosso leitor é a compreensão do conceito de mudança discursiva e de mudança social, cuja opção nesta pesquisa foi a de selecionar a concepção defendida por Fairclough (2001 [1992]):

Quadro 1 – Mudança discursiva e mudanças sociais

MUDANÇA DISCURSIVA	MUDANÇAS SOCIAIS
Produtores e intérpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos de maneira nova em eventos discursivos inovadores, o que encaminha para uma espécie de produção cumulativa quanto a possíveis mudanças estruturais na ordem do discurso. De outra maneira, desarticula-se o discurso existente e rearticulam-se novas ordens de discurso, novas hegemonias discursivas.	Intimamente relacionadas à mudança discursiva, mais precisamente a uma espécie de retroalimentação advinda de mudanças nos eventos sociais, por meio de práticas sociais, de redes de práticas sociais e de estruturas sociais, em que mudanças nas perspectivas textuais, nas ordens do discurso e nas linguagens implicam também mudanças nas práticas coletivas que tendem a socializar esse olhar do agente social.

Fonte: Fairclough (2001 [1992]).

Contudo, aponta-nos Fairclough (2003, p. 22, tradução nossa), “os agentes sociais não são agentes ‘livres’, são socialmente restritos, nem suas ações são totalmente determinadas socialmente”.³ Passamos, então, à próxima seção, para a análise dos dados na perspectiva da ACD, observando os textos em sua materialidade discursiva; como prática discursiva, na perspectiva do espaço-tempo de produção, do modo pelo qual se distribui e da maneira por que se dá seu consumo; e como prática social em que as letras de canção figurem uma enunciação obscena na ordem do discurso, representativa de sua figuração marginalizada.

Nesse ponto, pretendemos chegar à ideologia materializada em sua formação discursiva predominante, como forma ora de manutenção do *status quo*, ora de reivindicação das estruturas que o mantém erguido, como proposição de alteração central na interpelação do sujeitoconsumidor deste objeto cultural, tendo os princípios suleadores, portanto, conjugados na análise das práticas discursivas, dos textos e da prática social e, por conseguinte, de suas possíveis mudanças discursivo-sociais.

3 No original: “Social agents are not ‘free’ agents, they are socially constrained, but nor are their actions totally socially determined”.

Sob o domínio do masculino: o discurso, o funk e o rap paulistanos – analisando letras de canção

Procedimentos para composição do *corpus*

A composição do *corpus* do estudo foi realizada a partir da seleção do léxico obsceno contido nas letras de canções paulistanas dos últimos 7 anos com enfoque no gênero de funk/batidão brasileiro (envolveu, também, o rap e subgêneros do funk, como o trap e o funk eletrônico). Para tanto, foram selecionadas, no total, 29 músicas de artistas diversos e de localidades diferentes de São Paulo (com maior concentração na Zona Norte, que engloba 11 das 29 músicas). Com isso, reunimos 57 itens de estudo classificados como tabus linguísticos/léxico obsceno.

Como critério-base, foram selecionadas ao menos duas canções de cada ano, entre 2016 e 2023, e de cada zona geográfica de São Paulo, sendo o processo de seleção para a análise a audição das canções e consequente verificação das respectivas letras. Nesta seleção, foram utilizados como elementos classificadores: o ano de lançamento da faixa musical, a presença de, pelo menos, um item classificado como tabu linguístico/léxico obsceno e a origem regional paulistana dos artistas envolvidos diretamente com as músicas.

Nesse aspecto, ao considerarmos o pensamento social e político pertinente tanto à linguagem como ao discurso, nos baseamos no que Fairclough (2001 [1992]) explicita ser parte da Análise Crítica do Discurso quanto ao discurso linguisticamente orientado, a adequação de nosso *corpus* para uso na pesquisa científica e social encontra endosso, essencialmente, no estudo da mudança social.

Dessa maneira, no processo de escuta das canções – via plataforma digital *YouTube*,⁴ no momento em que um léxico obsceno

4 Os lançamentos musicais oficiais, bem como as páginas oficiais das produtoras que agenciam os devidos artistas são veiculados, gratuitamente, pela plataforma.

em potencial se revelava, as informações eram transpostas para um quadro, organizado inicialmente pelas seções:

Quadro 2 – Organização dos itens de análise

GÍRIA	Seleção do termo potencialmente obsceno figurado no discurso.
TRECHO	Recorte específico da canção em que o termo obsceno figura.
SIGNIFICADO	Explicação do significado do termo no contexto da canção.
TÍTULO	Nome dado à canção e, também, <i>hiperlink</i> para outro arquivo contendo tanto a letra completa quanto o endereço-fonte da faixa musical.
ARTISTA	Especificação do nome do artista ao qual a canção está atribuída.
GÊNERO	Classificação do gênero musical central da faixa.
ANO	Registro do ano de lançamento oficial da música.
REGIÃO	Descrição da origem regional paulistana específica (por zona) de artistas(s) envolvido(s) diretamente com a canção.

Fonte: Elaboração própria.

Em seguida, os termos reunidos foram, um a um, observados à luz da conceituação de tabu linguístico vinculada, sobretudo, às noções de desagradabilidade/ofensividade aos costumes normativos sociais (Sandmann, 1992) e de transgressão/subversão a esta normatividade estabelecida (Orsi, 2011), levando-se em conta sua potência gradativa de obscenidade gíria (Orsi; Zavglia, 2012), tendo sido utilizado o procedimento de o termo ter passado a compor oficialmente o *corpus* deste trabalho, assim que confirmada a conceituação de tabu linguístico e de obscenidade sobre o léxico em análise.

Dessa maneira, por meio das letras das canções selecionadas durante a filtragem, 57 gírias constituíram o *corpus* e, posteriormente, foram categorizadas entre tabus linguísticos de conotação *sexual* e tabus linguísticos de conotação *não sexual*, ilustradas na Tabela 1:

Tabela 1 – Categorias e subcategorias lexicais de análise

CATEGORIA LEXICAL	SUBCATEGORIA LEXICAL	N	T
NÃO SEXUAL	Caracterização masculina	1	10
	Caracterização neutra	4	
	Termo corriqueiro	5	
SEXUAL	Ato sexual	25	47
	Caracterização feminina	7	
	Caracterização masculina	3	
	Órgão sexual feminino	5	
	Órgão sexual masculino	5	
	Orientação sexual	2	

Fonte: Elaboração própria.

Na subcategorização lexical, as dos itens *não sexuais* foram divididas entre os que denominamos de *caracterizações neutras* (termos que servem e/ou podem servir a adjetivações/qualificações de gêneros distintos, sem marcações semânticas especificamente fixas entre masculino e feminino) e *termos corriqueiros* (que, embora se enquadrem em um formato de tabu linguístico, são utilizados para designar sentidos mais comuns e aceitos no dia a dia). A divisão das subcategorias dos itens *sexuais* ocorreu com aqueles que designam *atos sexuais*, *caracterizações femininas*, *caracterizações masculinas*, *órgãos sexuais femininos*, *órgãos sexuais masculinos* e *orientação sexual*.

Retomamos a defesa de Wodak (2003) quanto aos processos e às estruturas sociais, em que, para uma explicação crítica do discurso, é fundamental haver uma teorização, mas também e principalmente, nesse caso, uma descrição, como a que propomos na seleção realizada do *corpus* para a análise. Para além disso, como sustenta Misoczky (2005), respaldamos nosso processo com base na noção de que o discurso é usualmente impactado por vieses políticos e ideológicos, bem como reinvestido em sua construção de significações, desarticulando e/ou rearticulando por meio de práticas.

Dessa maneira, como procedimento de análise, focamos duas categorias discursivas centrais: *manutenção de espaço* (de estrutura e poder) e *reivindicação de espaço* (de estrutura e poder), ancoradas na noção de mudança discursiva e de mudanças sociais, empreendidas por Fairclough (2001 [1992]). Isso posto, reiteramos o objetivo-fim da análise nesta pesquisa – à luz de nosso dispositivo teórico, a ideologia materializada nas formações discursivas de cada trecho acaba por reforçar/fortalecer ou alterar/enfraquecer determinado *status quo*:

Tabela 2 – Categorias discursivas de análise

CATEGORIA DISCURSIVA	T
Manutenção de Espaço (reforço do <i>status quo</i>)	44
Reivindicação de Espaço (alteração do <i>status quo</i>)	9

Fonte: Elaboração própria.

Em nosso *corpus*, alguns dos termos, por pertencerem ao mesmo trecho discursivo (por exemplo, dois ou três termos obscenos compondo um trecho somente), foram reorganizados, de maneira que tratamos de 53 objetos discursivos para uma análise prévia; a partir desta prévia, um extrato desses discursos foi selecionado para nossa análise. Nesse ponto, destacamos que, embora os termos enquadrados como *não sexuais* sejam desprovidos de significado sexual em seu uso, todos estão embalados em um formato minimamente sexual, isto é, são dotados de significantes que denotam obscenidade, o que, na primeira instância já conferida ao invólucro ofensivo aos bons costumes, lhes confere a característica de tabu linguístico.

Nessa perspectiva, para que a implicação sexual das categorizações lexicais fundamente o relevo da determinação ideológica do que denominamos como categoria discursiva conectada

ao *status quo* e de *manutenção do espaço* (consequentemente, de sua categoria de relação antitética, *reivindicação do espaço*), fundamentamos aspectos discursivo-sociais, que, em geral, se encobrem via senso comum; portanto, sob a ilusão da transparência da linguagem a contar de sua instância enunciativa – em que a dominação do masculino sobre o mundo é tornada “natural”.

Ainda que não esteja no centro teórico-metodológico de nossa pesquisa, buscamos também em Bourdieu (2012, p. 18-20 grifo do autor) o respaldo para ampliar a concepção em nossa análise:

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao *próprio corpo*, em realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social. A diferença *biológica* entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença *anatômica* entre os órgãos sexuais podem assim ser vistas como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho. O corpo e seus movimentos, matrizes de universais que estão submetidos a um trabalho de construção social, não são nem completamente determinados em sua significação, sobretudo sexual, nem totalmente indeterminados, de modo que o simbolismo que lhes é atribuído é, ao mesmo tempo, convencional e “motivado”, e assim percebido como quase natural. Dado o fato de que é o princípio de

visão social que constrói a diferença anatômica e que é esta diferença socialmente construída que se torna o fundamento e a caução aparentemente natural da visão social que a alicerça, caímos em uma relação circular que encerra o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objetividade, sob forma de divisões objetivas, e na subjetividade, sob forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões, organizam a percepção das divisões objetivas.

Nesse sentido, as definições – suas significações e valorações – são compreendidas como produtos de um trabalho social, operados em práticas sociais, que se retroalimentam, uma vez que não se compreende o objeto da observação como a gênese de sua própria significação e valoração; esta gênese está posta previamente, a partir das estruturas sociais dominantes – capitalizadas na história, na cultura, nos discursos, na ideologia. Via de exemplo, não é o órgão/ato sexual, o gênero ou a orientação sexual em si que enseja os sentidos e associações a partir de sua especificação e distinção; são, antes disso, os sentidos advindos de uma *visão de mundo androcêntrica*, histórica, mítica – a saber, de dominação masculina dos espaços (de seus Aparelhos Ideológicos) e de marginalização da visão feminina –, que, trabalhada e operada no tecido social, gesta as suas definições e, socialmente, as organiza sob relações de hierarquia, circularmente.

Análise do *corpus* selecionado

Na primeira parte de nossa análise,⁵ trazemos inicialmente o cantor de *funk* da Zona Norte de São Paulo, Mc Ryan SP, que, na canção “Gordinho Bololô” (2021), enuncia “*Anima que é festa linda*

5 Importante deixar claro que nossa opção por dois blocos de análise tem relação com o espaço que um texto acadêmico tem para sua produção e, ao mesmo tempo, por propiciar uma leitura mais fluida aos resultados de nossa pesquisa.

e o Tubarão vai tá por lá / Bota as puta pra sentar, pode apitar”. A anatomia grande e alongada – embora fusiforme – do tubarão e sobretudo o seu caráter de predador, carnívoro, figurando no topo da cadeia alimentar marinha, associados à representação e à identificação masculina e falocêntrica do enunciador não operam sentidos objetivamente biológicos, “naturais”. Sua ilusão de naturalidade enunciativa é, na verdade, fator que relega a ideologia incrustada em seu bojo ao esmaecimento memorativo e consciencial dos sujeitos.

Ora, colocando a si mesmo sob representação tal, de *valorização autoapreciativa*, o caráter verbal do discurso acaba por reverberar o sentido de mando e dominância por meio de sua imperatividade (“anima”, “bota”, “pode apitar”), bem como sua instância simbólica o confirma na posição de “dono” e/ou “rei” da festa e do que está nela inserido, feito um tubarão no mar. Em meio a isso, o termo obsceno “puta”, em “*Bota as puta pra sentar*”, matriz da embalagem transgressora que caracteriza o discurso à primeira vista, acaba por generalizar e tornar as figuras femininas ao redor em algo de *valorização depreciativa*, relegando-as à representação de presa, de item no cardápio, objetificando-as – um objeto de consumo sexual destinado a ser predado, “botado” a sentar para o/no “tubarão”, conforme sua vontade.

Sua formação discursiva, portanto, ao resignar o feminino às fantasias e ao poder mandatário de um machismo já longevo, inclui o discurso da canção na categoria ideológica de *manutenção do espaço*, por meio da qual as estruturas de poder dominantes são diretamente fortalecidas – e retroalimentadas na circulação tridimensional dos discursos (texto, prática discursiva e prática social). A produção deste fortalecimento, então, pode ser mais evidenciada na inversão de gênero do termo obsceno em destaque (“puta” para “puto”). Nesse aspecto, retomando Fairclough e Wodak (1997), o uso da linguagem como uma prática social implica uma relação dialética entre um determinado evento discursivo e

a(s) situação(ões), instituição(ões) e estrutura(s) social(is) que o enquadram.

Objetivamente, já se observa um desvio de sentido: o termo “puto”, em geral, pode ser atribuído ao sentido de “muito irritado” ou, ainda, de “desgraçado”. Enquanto aquele, em termos de valoração, ainda que negativo em sua definição, figura mais ou menos próximo de uma zona central, de “neutralidade” artificial; este acaba por assumir certo grau de pejoratividade – contudo, ainda que pejorativo, o seu potencial de determinação ideológica não assume, de imediato, uma submissão de forma mínima ao que assume o termo “puta”. Portanto, não há sentido sexual atribuído ao termo “puto” – apenas um formato mínimo sexual em seu radical, derivado do termo “puta” (o qual, ao contrário, já objetiva sexualidade tanto na forma quanto no conteúdo).

Indo além ao encontrar vinculação sexual ao termo derivado “puto”, avançamos na primeira parte de nossa análise, ao tomarmos de empréstimo um exemplo que aproxima tanto os termos quanto a ambientação discursiva (“festa”), mas invertendo o gênero por trás da enunciação e da perspectiva. Nesse ponto, quando se escuta a canção “Falsa Fantasia” (2022) — da dupla paulista interiorana, Andressa e Nathália, que compõe o Hyperanhas, no trecho “*Ontem cê tava no Scandallo, sei que cê foi fazer festa / Causou e me fala que a Nath é que não presta? / Sai de perdido, roletando a noite / Achou que eu nunca ia descobrir? / Em SP eu sou a fonte / Eu sei tudo que acontece aqui / Independente do que cê me falar / Não acredito em você / Puto, safado, rala / Dessa vez vou te esquecer [...]*” por meio do contexto, o termo “puto” assume, enfim, certo sentido de “homem devasso, infiel, velhaco; de mau caráter sexual”.

De súbito, antes mesmo de se adentrar nos desdobramentos do termo em destaque, a atenção analítica pode ser desperta a partir do nome do grupo, “Hyperanhas”, remetendo, assim como “Tubarão”, a um símbolo de um predador aquático (a piranha); sua distinção, entretanto, conta com um sentido central desprendido

do léxico: “piranha” como paráfrase possível de “puta” e sinônimo agressivo e obsceno (visto que, na comparação negativa a um animal, infla-se de significação sexual) de mulher “devassa”, entregue aos desejos carnavais. Mas o nome da dupla, ao invés de se desviar do termo e de sua acepção pejorativa, assume a si mesmo e, em emenda lexical, condiciona-se à palavra *hype*, dotando-se de certa positivação; empoderando-se à sua própria superfície.

Contudo, para iniciar um mergulho na compreensão sobre as contradições, complexidades e desvios de sentido na disputa de poder materializada no jogo interno dos discursos selecionados, é fundamental ressaltar: a palavra *hype* denota uma promoção extrema de algo no mercado de consumo, possuindo vida curta de vigência de sua “moda”, pouco durável no “desejo em alta” que busca despertar; uma tática “marketeira” dinâmica, de potência autopromotora muito alta, mas proporcionalmente fugaz. E, em relação ao termo a que se liga, “piranha”, diferentemente do tubarão, que possui poder suficiente para predar individualmente, esta necessariamente precisa se apoiar na predação em grupo – em sua generalização.

Caminhando nesse sentido, no discurso, ao caracterizar o homem pejorativamente em termos sexuais (“puto”), atribuindo-lhe uma característica mítica/bíblica/religiosa e tradicionalmente vinculada à figura feminina – a traição (pensemos em Eva) –; e ao posicionar a si mesma (uma das Hyperanhas que enunciam) como definidora central da relação, com poder de decisão (“rala”), e como detentora do conhecimento (“fonte”), a enunciadora se alça a uma posição de inversão dominante. Posição que, em aspecto, a partir da visão feminina, enseja uma *reivindicação do espaço* da estrutura e poder – ainda que atenuada, enfraquecida diante do *status quo*; bem como afastada de se posicionar em proporção de força ao que opõe no jogo pelo domínio.

Explorando mais a fundo a opacidade discursiva ao esmiuçar as ligações de sentido vinculadas a esta desproporcionalidade

relacional; a *como* o grau pejorativo do termo “puto” acaba por não produzir potência ideológica proximamente comparativa ao grau pejorativo em “puta” (por exemplo, comparada ao discurso masculino da canção anteriormente analisada ou, mesmo, invertido o termo no próprio discurso, como em “*Putá, safada, rala*”), deparamo-nos com as complexidades ideológicas do discurso, as quais, em conformidade com as contradições e nuances analisadas desde o nome dado ao grupo (que se demonstra não estar tão empoderado como se propõe), guiam o entendimento de que o homem “puto”, aqui, não está tão submisso assim como se aparenta estar.

Primeiro, há uma marca sugestiva de submissão feminina quando a enunciadora diz que “dessa vez” irá esquecê-lo. Ou seja, na sugestão de que não seria a primeira vez que a enunciadora perdoa algum comportamento considerado errático e se rende ao capricho do interlocutor – em última instância, ao desejo masculino (um pedido de perdão, como exemplo inferido), vislumbra-se uma marca de rendição feminina prévia em sua instância implícita do não dito; segundo, sua caracterização como devasso sexual, embora não o positive na ordem estrita do discurso (texto), ainda o favorece na prática social mais ampla – instância que, dado o histórico androcêntrico, revela-se como sustentadora da distinção de grau entre o pejorativo em “puto” e o pejorativo em “puta”.

Tal discrepância no grau valorativo pode ser confirmada, ainda, entre as seguintes construções parafrásticas isoladas: “*Vagabundo, safado, rala*” e “*Vagabunda, safada, rala*” – em que o primeiro exemplo se encontra impregnado semanticamente de “quem leva a vida no ócio”, muito mais distante da carga de “devassidão sexual” a que está atrelado o segundo exemplo. Revela-se, portanto, uma instância lenitiva, atenuadora, como tendência que percorre determinadas tentativas de pejorativização do masculino. Evidentemente, tal instância lenitiva circundante na esfera social – a qual atribui ao homem “puto”, “cachorro”, “cafajeste”, “devasso”,

um caráter positivo (como associado a “ganhão”, por exemplo) ou amortecido (como em “vagabundo”) – estabelece se não uma reversão, uma amenização de sua carga negativa; um certo limite de negatificação possível a este termo na ordem do discurso.

Em outro trecho, “*Não adianta vir de golpe, que eu quero que se foda / Cê acha que cê é quem pra me fazer papel de trouxa? / Já tô dizendo: Com você agora é poucas / Quando eu decidi amar, não valeu de nada / Talvez por isso que eu fiquei sem coração / Eu boto várias pra mamar, depois nem olho na cara*”, de “A Semana Inteira” (2023), *funk* de Mc Don Juan, artista da Zona Sul de São Paulo, é possível verificar que, ao longo do discurso, a figuração arquetípica da mulher infiel, traidora, transgressora se destaca não apenas por si – mas por representar, a partir de sua sombra, a razão da “queda do homem”. Sua representação, dessa maneira, justifica, ameniza e até positiva a transgressão masculina à luz das práticas socioculturais – “*Eu boto várias pra mamar, depois nem olho na cara*”.

A inversão dos papéis de gênero, nesse caso, numa construção parafrástica e considerando ainda o mesmo contexto (ou seja, o restante do trecho), “[...] *Eu boto vários pra chupar, depois nem olho na cara*”, ainda que possível nas condições de produção atuais como potencial de *reivindicação de espaço*, é apenas restritamente aceita; tremendamente mais dificultada de positivação ou de amortecimento; praticamente castrada do mecanismo lenitivo ao qual o masculino se privilegia. Nesse aspecto, é importante frisar que tal lenitivo masculino está intimamente ligado à prática social que sustenta, precisamente, a valoração pejorativa – o negativo – do termo associado ao feminino; a saber, uma fração de divisão social do trabalho historicamente operada pelas mulheres – em específico, a colocada à margem da divisão legitimada pelo Estado: a troca de sexo por dinheiro; a prostituição.

Retornando ao discurso de “Falsa Fantasia”, para além da comparação entre os termos (“puto” e “puta”), constatamos, na

disputa pelos espaços de poder, que certo arrefecimento ideológico de reivindicação de dominância no discurso feminino da canção também se manifesta no *interdiscurso*, ao fio da *memória discursiva*, quando a enunciadora se coloca como detentora do conhecimento (“fonte” que sabe “de tudo o que acontece aqui”). Seguindo mais um trecho do discurso, a *disputa*, na canção “Falsa Fantasia”, então, se desdobra e se intensifica na continuidade da enunciação feminina: “[...] *Vem com papinho furado não, é melhor cê assumir / Tava com duas ontem, ninguém me contou, eu vi / E na hora do ato, até foi gostoso, mas de nada adiantou / O de sempre acontece, pensou em mim quando gozou!*”.

Aqui, inicialmente, a enunciadora se representa como suma fonte do desejo masculino, finalizando, exclamativa, numa espécie de gozo pelo gozo masculino subordinado – submisso – à sua imagem; gozo pelo domínio do fazer gozar (“*O de sempre acontece, pensou em mim quando gozou!*”). Em outro momento, paradoxalmente, sua formação discursiva a conduz a se acomodar (posto que soberana em relação às outras mulheres) incomodamente (uma vez traída e reduzida) a um esquema de objetificação feminina da fantasia sexual masculina (“*pensou em mim quando gozou!*”); objetificando a si mesma na redução de sua própria imagem à fantasia distante que, supostamente, seria a única capaz de fazer gozar.

Defendemos “supostamente” pelo fato de que, na ordem do discurso, há uma presença de contradição nas representações discursivas; em outros termos, levando em consideração que a representação do interlocutor sugere a figura de um homem devasso sexualmente, reincidente de infidelidade, o que levaria a enunciadora do discurso a encarar a si mesma como figura exclusiva do objeto de fantasia sexual deste homem? Tal marca de contradição engendra, assim, um potencial movimento do sentido do título “Falsa Fantasia”, previamente apontado para o interlocutor masculino (em suas “aventuras” sexuais afora),

contra a t mpora da pr pria enunciadora (em sua poss vel ilus o de soberania e exclusivismo).

Esse processo movimenta estruturas abstratas para eventos concretos nos quais linguagem e evento social est o imbricados a ponto de, como defende Fairclough (2003), os textos n o serem somente decorrentes de efeitos de estruturas lingu sticas, mas tamb m de outras estruturas sociais e de pr ticas sociais, ou seja, ao chegarmos ao texto como elemento de determinados eventos sociais, a “sobredetermina  o” da linguagem por outros elementos sociais torna-se massiva. O paradoxo dos sentidos que permeia os discursos  , ent o, fator que torna a baliza da predomin ncia ideol gica flex vel e amb gua, possibilitando, a princ pio, uma interpreta  o camale nica dos sentidos em uma *luta cognitiva*, ou como sinaliza Bourdieu (2012, p. 22, grifo do autor):

Quando os dominados aplicam  quilo que os domina esquemas que s o produto da domina  o ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percep  es est o estruturados de conformidade com as estruturas mesmas da rela  o da domina  o que lhes   imposta, seus atos de *conhecimento* s o, inevitavelmente, atos de *reconhecimento*, de submiss o. Por m, por mais exata que seja a correspond ncia entre as realidades, ou os processos do mundo natural, e os princ pios de vis o e de divis o que lhes s o aplicados, h  sempre lugar para uma *luta cognitiva* a prop sito do sentido das coisas do mundo e particularmente das realidades sexuais.

Portanto, a interpreta  o de que h  predomin ncia de *reivindica  o do espa o* da estrutura e de poder no discurso de “Falsa Fantasia” se revela insuficiente (pois atrelada   ordem estrita e superficial do discurso) e, at  mesmo, anacr nica, j  que apenas se apresenta *reivindica  o [pura] do espa o* quando comparado, em

solo raso, às condições materiais mais “tradicionais”, antigas, de dominação masculina – distante das condições de produção atuais vinculadas à canção e provenientes da reformulação contemporânea deste domínio, a saber, reestruturadas após determinadas conquistas femininas do espaço social, da ampliação de suas possibilidades de função e papéis de autoridade e autonomia, ainda que minorizados.

No mesmo discurso, podemos cravar, há uma disputa de sentidos que, digladiando-se pela predominância, tanto buscam reivindicar o espaço quanto acabam, pela mesma via, por reforçar a sua vigência. E, embora por isso mesmo haja espaço mais ou menos amplo para discussões e interpretações antagônicas em se tratando da predominância ideológica do discurso, existe, no fim, um fator determinante que baliza o limite: a força do próprio *status quo*. Isto é, quando o dominado, em sua posição de resistência, abre margem para o dominante, este (que já se encontra munido de seus privilégios), em geral, acaba favorecido.

Em suma, finalizando a primeira parte de nossa análise, sobre o jogo de domínio materializado no núcleo discursivo da canção, acampa-se uma faceta fosca de empoderamento um tanto artificializado, fugaz – “*hypado*” –, que resiste à superfície, mas, paradoxalmente, se entrega, no fundo, à conformação vigente. Porém, cabe ressaltar, entregue não como intenção cônica; muito pelo contrário: como produto refletor e partícipe da disputa histórica, política e cultural pela hegemonia relacionada às noções de gênero nesta forma econômico-política da sociedade. Noções estas que são esmaecidas abaixo de um dote de privilégios oblíquos, cuja “neutralidade” e “naturalização” são igualmente artificiais.

Na segunda parte de nossa análise, selecionamos de “Tropa dos Menino Afoito” (2023), canção de Triz (Zona Sul) e Mc Ryan SP (Zona Norte), o seguinte trecho: “*Isso não é sorte, dez minuto, ele geme meu nome / Vem botando forte / Marolando com o drake da norte / Nós tá com pacote / Chupa devagar, garoto, engole /*

Fode, fode, fode”. Nele, a cantora e compositora Triz traz marcas específicas e mais diretas de *reivindicação do espaço* como categoria de formação discursiva. Triz opera, portanto, praticamente assertiva e imperativa, na dimensão do domínio feminino – do prazer, do fazer gozar, do ato, da malandragem, do poder.

Há, inclusive, a construção “*Chupa devagar, garoto, engole*”, geralmente atribuída a um discurso masculino que visa a reforçar o feminino à submissão por ele imposta, podendo provocar certa sensação de “estranheza” quando proferida a partir de uma mulher para um homem. Tal sensação advém do efeito provocado pela ocupação feminina do espaço de domínio adaptado ao masculino; efeito este de ruptura com a ilusão de “naturalidade” enunciativa, deixando, em sua rachadura, um vislumbre da ideologia materializada no bojo das formações discursivas; em outras palavras, sensação de “estranheza” como consequência do efeito de ruptura causado pela reivindicação feminina deste espaço de domínio masculino.

A provocação do efeito discursivo de *reivindicação do espaço* por Triz acaba, contudo, ofuscada pelo discurso de Mc Ryan SP, que irrompe com a força característica da *manutenção do espaço*, durante a mesma canção: “[...] *E chama sua amiga piranha / Fala pra ela, cê tá com o veinho / Que te fode, te da silicone e te banca / Tudo armado, planejado, terminei com a minha mulher / É hoje que eu gasto tudo na porra do cabaré*”. Assim, torna-se flagrante a consideração de que “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificativa: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la” (Bourdieu, 2012, p. 18).

Tamanha a mobilização de força ideológica provocada pelo reforço ao *status quo*, o ofuscamento causado pelo discurso masculino na canção ocorre, ainda, para além do nível textual – e, como se sabe, interpelando os sujeitos. A própria trajetória das letras das quais a artista Triz é partícipe – do rap “Elevação Men-

tal” (2017) aos funks “Modo Expert” (2023) e “Tropa dos Menino Afoito” (2023), por exemplo, demonstra o poder interpelativo dessa manutenção. Nesse ponto, retomamos Fairclough (2003), que destaca a ideologia no percurso de manutenção e/ou de mudança nas relações de poder, bem como de dominação/exploração; em outros termos, a análise textual compõe com a análise social o enquadre gerador de seus efeitos nas relações de poder, o que pode promover constantes lutas e provocar pontos de maior instabilidade em direção à construção, à manutenção ou mesmo ao rompimento tanto de alianças quanto de domínios/subordinações.

Assim, no rap “Elevação Mental”, uma Triz mais nova, que afirma se desvincular das noções de masculino e feminino e se identificar com as discussões sobre gênero construído socialmente (*“Não to aqui pra representar o rap feminino não, certo? E muito menos o masculino, eu to aqui pra representar o rap nacional. E eu peço que respeitem a minha identidade de gênero, demorou?”*), reivindicando certo espaço, enuncia *“Vários preconceituoso sem respeito e sem visão / É vários fiscal de cu, muita alienação”*. Neste trecho, acaba por evidenciar e criticar diretamente a representação do *censo*r (“preconceituoso”, “fiscal de cu”), figura responsável por fazer guarda moral às noções estabelecidas pelo poder dominante.

Nesse sentido, como salientam Fairclough *et al.* (2004), o uso do discurso como elemento ou momento social circula por campos sociais, ancorando ideologias, e configura-se como categoria social, nesse caso, desvinculado de masculino/feminino, mas sim, à esteira do debate sobre gênero e diversidade. Dessa forma, na construção social de significações, o discurso de Triz não se restringe, evidentemente, ao linguístico, mas também, talvez até principalmente, como crítica da ideologia/efeitos do discurso sobre estruturas sociais de poder, tentando vislumbrar uma prática que se materializa em modificações no contexto social.

No entanto, já mais experiente, passando do rap ao funk “Modo Expert”, lançada em 2023, mesmo ano de “Tropa dos

Menino Afoito”, ao lado de Mc PH (Zona Norte), Triz parece se conformar a um discurso feminino de resignação às estruturas androcêntricas dominantes: “*Vou jogando a xota pro malandro / Tudo dentro dos planos / Cê bota devagar com força até chegar [...] / A que só dá sentadão, mas rouba seu coração / Você pede pra voltar, foda que eu nunca digo não*”. Nesse caso, o que mais chama atenção, entretanto, não é, de um gênero musical para o outro, de 2017 para 2023, a alteração da força interpelativa em nível textual-discursivo, mas sim, o discurso da própria Triz, sobre sua vida pessoal, em uma entrevista para o canal *Sobre Funk*,⁶ postada em novembro de 2023, em que conversa sobre sua trajetória desde a igreja (onde começou sua carreira musical), passando pelo rap até o funk.

Em resumo, além de revelar ter repensado sua identidade de gênero e se assumido de fato como mulher quando adulta, Triz declara ser ainda virgem – apesar de todo o teor provocativo e sexual de suas letras de *funk* que, segundo ela, são enunciadas por uma espécie de “personagem”, de “alter ego”. Assim, quando uma pergunta é feita a Triz, “Com quantos anos perdeu a virgindade?”, ela responde: “Então, agora a gente vai para um assunto delicado. Tipo assim, é foda falar sobre isso porque eu falo, e as pessoas às vezes não acreditam. Porque, tipo, a gente faz as músicas [...], mas, tipo assim, é um personagem, tá ligado. É a gente [...], mas é um alter ego [...] Eu faço as letras [...], mas não necessariamente que eu vivi [sic] aquilo ou sou assim”.

Tal declaração joga luz nos sentidos por trás da “simulação do orgasmo”, palco de atuação predominantemente feminino, onde há o ato sexual, mas não há o ato orgástico – o gozo feminino é fingido em função do masculino. Sexo, então, não se trata apenas de sexo; o sexo é, também, em suas estruturas mais abissais de sentido, um jogo de poder, sendo importante destacar que isso não significa que Triz não estivesse, antes, interpelada por ideologias –

6

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j87UB0-8qhc> Acesso em: 10.dez.2024.

o que analisamos sucintamente, na verdade, permite a observação de que se evidencia um demonstrativo de arrefecimento dessas ideologias não dominantes ante à força interpelativa da ideologia dominante. Ou seja, a todo momento, a interpelação ideológica está ocorrendo – como bem sintetizou Althusser (2024 [1983], p. 105): “o homem é por natureza um animal ideológico”.

Portanto, na análise empreendida nesta pesquisa, podemos sinalizar que o que se altera são as forças que lutam por predominância na arena tridimensional da linguagem: do texto, à disputa discursiva, à prática social e, a partir disso, à sua retroalimentação a partir de novos textos, disputas e práticas. Em outras palavras, enquanto a carga ideológica movida pelas formações discursivas androcêntricas ao longo da história privilegia a si mesma – naturalizando-se em valoração predominantemente positiva, ao mesmo tempo, acaba por cercar e invadir não apenas o feminino, mas tudo o que ameace a delimitação de suas noções hegemônicas, operando seu cerco e colonização dos espaços de linguagem com “armadilhas” de sua própria carga, as quais tendem a naturalizar o negativo nas formações discursivas que ainda insistem em disputar esse espaço.

Considerações finais

Em nossa pesquisa, caminhamos de uma seleção de dados mais ampla com base em marcações lexicais obscenas, fundamental à visão panorâmica e compreensão geral de suas implicações discursivas, para um afinilamento-síntese de sua análise. A questão basilar imbricada em nosso dispositivo teórico (a lembrar, a investigação de quais materializações ideológico-políticas predominantes estão em disputa no espaço discursivo das letras das canções), foi colocada sob foco com vistas a não somente mapearmos o processo de construção e de (re)construção de práticas que podem gerar novas ordens discursivas, mas sobretudo para

cartografar-se *como* tal questão se apresenta em processos sociais, em estruturas de sua produção, podendo provocar a ascensão ou o refreamento de potenciais novas hegemonias discursivas.

É dessa maneira que, de imediato, identificamos, nas marcações obscenas, uma intrínseca relação de sentido sexual – se não com seus significados, sim com seus significantes; quando não a imbricação de ambos. Tal observação permitiu que, avaliando seu uso nas letras de canção, a pesquisa alcançasse uma visão mais ampla tanto das ordens dominantes no jogo de poder estruturado no discurso, quanto de suas implicações contraditórias no campo social ao qual tais canções se inscrevem e se propõem a se inscrever.

Assim, tomando de empréstimo um exemplo central da análise, na ampla gama da pesquisa, da mesma forma como os discursos em direção ao masculino tendem a se positivar e a se “naturalizar” positivados, ao se referirem à mulher, a pejorativização lhe é tornada característica (como se lhe fosse intrínseca; qualidade “natural”), sendo muito dificilmente positivado, conforme já exposto ao longo da análise. Nesse sentido, se, por um lado, a enunciação obscena transporta as palavras de forma transgressiva, buscando ultrapassar os limites de uma comunicação polida; por outro, acaba transportando seu conteúdo em sentido contrário, visto que, ainda que sob facetas de rebeldia e ousadia, fornece alta potência à conservação de estruturas sociais de desigualdade de gênero e de fiscalização – e submissão – da sexualidade feminina.

Para além, a pesquisa demonstrou as atribulações das possíveis inversões da dominância: quase sempre em que se observou uma potencial ocupação do espaço discursivo por uma categoria que não a inscrita no *status quo*, destacaram-se as desvantagens posicionais de tais categorias e ainda se flagraram mecanismos aviltantes de seu refreamento. Sobre estes últimos, vale destacar o que denominamos como “lenitivo”, uma vez que é voltado à calibração da naturalização/normatização de uma valoração po-

sitiva dos que já dominam os espaços (como um regularizador), atenuando suas possibilidades de pejorativização (como um escudo) e, desse modo, privilegiando sua capilarização ideológica.

À luz das condições de produção e consumo, a evidência de tais (des)vantagens e mecanismos ensejou o entendimento da produção de sentido (e de sua valoração) por trás dos termos obscenos e, sobretudo, de seus usos aplicados aos discursos. Também, permitiu compreender que as categorias que potenciam agir em função de uma alteração do *status quo*, frequentemente, embora à primeira vista pareçam ocupar certo espaço do discurso, em última instância, acabam por reforçar a sua própria submissão, atuando não em oposição ao *status quo*, mas em sua função.

Em outras palavras, entre o poder masculino dominante e o poder feminino dominado, por exemplo, aquele não produz uma divisão, uma ruptura social pura e simplesmente entre abismos de desigualdade, mas se rearticula numa estratégia de conciliação de interesses entre uma ponta e outra, reiterando o que podemos denominar de *androcentrização do feminino*. Consideramos, portanto, que as formações discursivas apoiadas na manutenção das estruturas vigentes se alimentam e crescem apoiadas e em simbiose com as formações discursivas mais precarizadas de alteração das estruturas. Em última instância, aquela não está “separada” desta, mas é dependente dela, já que é, sobretudo por seu apoio, que o que já está em domínio se retroalimenta.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2024 [1983].

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London/New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman *et al.* Introduction. **Critical Discourse Studies**, v.1, n.1, p.1-7, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth. Critical discourse analysis. *In*: van DIJK, Teun A. (ed.). **Discourse as Social Interaction**. London: Sage, 1997. p. 258-284.

MELO, Iran Ferreira de. Análise Crítica do Discurso: modelo de análise linguística e intervenção social. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 1335-1346, set.-dez., 2011.

MISOCZKY, Maria Cecília. Análise Crítica do Discurso: uma apresentação. **Gestão.Org**, v. 3, n. 1, p. 125-140, jan.-abr. 2005.

ORSI, Vivian. Tabu e preconceito linguístico. **ReVEL**, v. 9, n. 17, 2011. p. 334-348.

ORSI, Vivian; ZAVAGLIA, Claudia. Itens lexicais tabus: “usá-los ou não. Eis a questão”. **Todas As Letras**. v. 14, n. 2, 2012. p. 156-166.

SANDMANN, Antonio José. **Morfologia lexical**. São Paulo: Contexto, 1992.

WODAK, Ruth. De qué trata el análisis crítico del discurso (ADC). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. *In*: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (org.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003.

WODAK, Ruth. Critical Discourse Analysis: challenges and perspectives. *In*: WODAK, Ruth. **Critical Discourse Analysis – volume 1, concepts, history, theory**. London: Sage, 2013.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael. Critical discourse analysis: history, agenda, theory, and methodology. *In*: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (ed.) **Methods of CDA**. London: Sage, 2009. p. 1-33.

O ROMANCE CONTEMPORÂNEO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PAISAGENS IDENTITÁRIAS E DE PERTENCIMENTOS

Charles Borges Casemiro

O que Marx disse sobre as instituições jurídicas vale também para as formas literárias. Elas não podem se situar acima da sociedade que as gera. Já que tratam das leis, das contradições e dos problemas mais profundos de uma época, também não devem se situar acima do sentido de antecipar as perspectivas do desenvolvimento por meio de projeções utópicas e românticas de seu ser no presente. Seu significado se encontra em seu realismo, em seu profundo e fiel espelhamento do que realmente é (Lukács, 2011, p. 42).

Eis que surge o romance...

O romance como forma estética e como gênero literário narrativo consolidou-se tardiamente na dinâmica ocidental das práticas estéticas, das teorias estéticas gerais e da crítica literária, sobremaneira, se se considera a sua história de desenvolvimento e de consolidação cotejada à história do desenvolvimento e da consolidação dos gêneros literários primários – a saber: a lírica, a épica e o drama. Se estes últimos, durante o século IV a.C., já foram, pois, práticas estéticas consolidadas na Grécia e se foram, desde então, motivos de reflexão e de teorização estética, como

aparecem na *República* (séc. IV) de Platão ou na *Poética* (séc. IV) de Aristóteles, o romance, por sua vez, tanto como uma forma e uma prática estética narrativa, quanto como um objeto da teoria estética e da crítica literária, somente surgiu e alcançou o seu reconhecimento em meados do século XVIII d.C., na Inglaterra, onde, pela primeira vez, foi defendido como gênero literário novo e como forma de beleza narrativa prosaica, individualizante e particularizante da história humana, iniciando, desde então, sua trajetória como gênero literário burguês, cuja história e cuja forma vincularam-se, definitivamente, à emergência e à história das formas assumidas pelo mundo, pela sociedade, pela cultura e pelas ideologias burguesas depositárias do ambiente capitalista urbano industrial de produção de riquezas materiais e simbólicas (Lukács, 2009, 2011; Moretti, 2009; Watt, 2011).

Nesse passo, na mesma Inglaterra, mas também na França e na Alemanha, o romance foi logo proposto como um objeto estético de reflexão, tanto da teoria estética, quanto da crítica literária e, por extensão desse interesse teórico generalizado, acabou alargando, cada vez mais, o seu interesse e a sua presença por todo o sistema mundo de produção capitalista, estabelecendo-se como uma forma e como um gênero narrativo planetário (Vasconcelos, 2010; Moretti, 2009) e como uma prática estética narrativa adotada e disseminada entre jovens e velhos pensadores e escritores europeus do novo mundo burguês – caso de Samuel Richardson (1689-1761), de Daniel Defoe (1660-1731) e Clara Reeve (1729-1807), na Inglaterra; de François Marie Arouet, o Voltaire (1694-1778), de Denis Diderot (1713-1788), de Jean-Jacques Rousseau (1712-1787) e Victor Hugo (1802-1885), na França; e de Johan Wolfgang von Goethe (1749-1832), de Friedrich Schiller (1759-1805), de Friedrich Schlegel (1772-1829), de August Schlegel (1767-1845), de Georg Philipp Friedrich von Hardenberg, o Novalis (1702-1801) e Ludwig Tieck (1773-1853), na Alemanha.

Denis Diderot (1713-1788), atento aos caminhos assumidos pelas formas narrativas em seu tempo, ainda no século XVIII, considerando a crise de popularidade dos chamados romances barrocos (heranças do século XVII), observou o aparecimento de um novo tipo de forma narrativa na Inglaterra, um tipo de “romance” que, sendo, todavia, mais prosaico que o romance barroco, educava o espírito e tocava a alma em todos os sentidos, referindo-se, com esta descrição, a publicações como *Pamela* (1740) ou *Clarissa* (1748) de Samuel Richardson (1689-1761), obras que já não se confundiam, em sua visão, com o decadente romance barroco, aquele tipo de narrativa que, segundo Aguiar e Silva (1979, p. 252), se caracterizava “[...] geralmente pela imaginação exuberante, pela abundância de situações e aventuras excepcionais e inverossímeis [...]”. No sentido de identificar e diferenciar, pois, esta nova forma e este novo gênero narrativo que, assim, despontava da Inglaterra, adotou-se, na língua inglesa, a nomenclatura “*novel*” para nomear os romances tais como os escritos por Richardson que, conforme defendeu, também, Clara Reeve (1729-1807), em 1785, eram uma espécie inédita de forma narrativa, uma forma de “[...] pintura da vida e dos costumes tirada da realidade [...]”, que possibilitava fazer, de todo modo, “[...] um relato corrente das coisas conforme se passam todos os dias perante os nossos olhos [...]” (Reeve, *apud* Aguiar e Silva, 1979, p. 257).

Paralelamente, mas quase ao mesmo tempo, na Alemanha, o *Círculo de Jena* (1797-1802), capitaneado por Friedrich Schlegel (1772-1829), em suas publicações, de modo especial, as *Conversas sobre a poesia* (2020), ainda movido pelo espírito do movimento *Sturm und Drang* (1760-1780), que acabara de configurar os primeiros passos do romantismo, pensa o “romance” – “*roman*” – de maneira semelhante àquela de Diderot, apontando a possibilidade de uma nova forma estética de narrativa prosaica, hibridizante, aberta, onívora e cambiante, renunciando, nessa reflexão, possibilidades literárias ainda não experimentadas no campo da *mimesis* narrativa, em razão das limitações do classicismo.

De todo modo, ingleses, franceses e alemães acabaram adotando o romance (*novel* para os ingleses; *roman* para os franceses; e *roman* para os alemães) como uma forma estética narrativa nova e como gênero literário narrativo novo de que não se encontravam raízes no mundo greco-latino, muito pelo contrário, a natureza do romance recusava, terminantemente, raízes estéticas clássicas e se arvorava no mundo burguês.

Assumia-se, pois, que o romance tinha a sua gênese e a sua ascensão imbricada, pois, na história da burguesia, sobremaneira, no momento histórico em que a Europa experimentou a dissolução da sua Era Clássica Moderna, a dissolução do absolutismo de Estado e do modo de produção manufatureiro, em razão da consolidação do novo mundo capitalista-burguês, constitucionalista, democrático, urbanizador, industrializador, individualista e cultuador da liberdade e da capacidade inventiva do indivíduo (Hegel, 2000, 2001, 2002, 2004; Lukács, 2009, 2011; Watt, 2010).

Em seu *Curso de estética* (traduzido para o português em volumes: Volume 1, 2000; Volume 2, 2001; Volume 3, 2002; e Volume 4, 2004), o filósofo alemão Georg Willian Friedrich Hegel (1770-1831), apesar de não dedicar um capítulo especialmente ao novo gênero narrativo prosaico da burguesia europeia, apresenta uma longa discussão a respeito da historicidade, do prosaísmo e da liberdade absoluta de criação das novas formas estéticas cultuadas pela burguesia; apresenta uma longa reflexão a respeito da arte como expressão do gênio, como figuração e forma da história e como expressão particularizante, portanto, do ser, do existir e das formas do mundo capitalista burguês, em que se podia ver ecoar a subjetividade e os estados de alma do indivíduo. Hegel (1770-1831) trouxe à luz, pela primeira vez, uma teoria estética do gosto burguês, sintetizando uma poética de expressão do gênio e do espírito absoluto que, em todos os sentidos, era, então, surpreendida na prática estética da música, da pintura, da dança, da escultura, da arquitetura, da poesia e também da narrativa em prosa de jovens

e de maduros escritores da segunda metade do século XVIII, caso dos ingleses Richardson (1689-1761) em *Pâmela* (1740) e *Clarissa* (1748) e de Defoe (1660-1731) em *Robinson Crusoe* (1719); caso, ainda, dos franceses Voltaire (1694-1778) em *Cândido* (1758) e *O Ingênuo* (1767), do próprio Diderot (1713-1788) em *Jacques o fatalista e seu amo* (1796) e de Rousseau (1712-1787) em *Emílio* (1762); ou, também, dos alemães Goethe (1749-1832) em *Os sofrimentos do jovem Werther* (1774), de Schlegel (1772-1829) em *Lucinde* (1799) e de Tieck (1773-1853) em *A história do Sr. Willian Lovell* (1895-96), entre outros.

O romance e a forma do mundo: literatura e realidade

Transitando de uma filosofia mais subjetiva para uma filosofia mais objetiva, aproximando o pensamento de Hegel ao pensamento de Karl Marx, György Lukács (1885-1971), em *A Teoria do Romance* (2009), em *O Romance como epopeia burguesa* (1999) e em *Romance Histórico* (2011) propõe, explicitamente, tal como seus predecessores ingleses, franceses e alemães, o pensar a forma e a cultura do romance dentro da história contemporânea, como um fazer humano, como um fazer social, conferindo ao romance, o *status* de epopeia do mundo burguês, ou, mais simplesmente, epopeia burguesa. Ao fazê-lo, o filósofo húngaro pensou formas narrativas de estilo prosaico e hibridizador, que se desenvolveram, na história contemporânea europeia, como épica da burguesia.

A propósito, portanto, da compreensão do romance como uma forma e como gênero literário imerso na produção humana de suas riquezas, é necessário, portanto, assumir, como ponto de partida, um conjunto de pressuposições epistemológicas que, dado como premissa filosófica do século XIX (Hegel, 2001; Marx, 2004), sedimenta ainda diversas abordagens das ciências humanas e da crítica estética contemporâneas, caso, por exemplo, da análise do discurso, de uma certa historiografia materialista histórica e da vida

privada, de uma certa geografia materialista histórica e cultural e, por fim – o que mais interessa a esta abordagem de compreensão e análise de uma das formas literárias –, da crítica estética marxista. Compõem esse conjunto: em primeiro lugar, a pressuposição de que toda forma é uma estrutura constitutiva do próprio comportamento humano; em segundo lugar, a pressuposição de que toda forma é uma construção e um fenômeno contraditório e histórico; e, em terceiro lugar, a pressuposição de que toda forma é uma particularização da forma geral do mundo e da história humana.

Conforme Lucién Goldmann (1972), em sua *Dialéctica das ciências humanas*, estas premissas sobre a natureza do objeto da ciência, da filosofia e da arte se fizeram pilares para toda uma epistemologia contemporânea, a que ele denomina *estruturalismo genético*; episteme que, considerando posturas *rigorosamente monistas, estruturalistas e genéticas*, busca a compreensão e a explicação da forma do mundo, permitindo a conexão entre processos intelectuais de compreensão e processos experimentais de explicação, como sendo um e apenas um e mesmo processo. Para o *estruturalismo genético*:

Compreender é um processo intelectual: é a descrição de uma estrutura significativa no que ela tem de essencial e específico. Revelar o caráter significativo de uma obra de arte, de uma obra filosófica ou de um processo social, o sentido imanente da sua estruturação, é compreendê-los, mostrar que são estruturas que têm a sua coerência própria. Explicar é situar essas estruturas, enquanto elementos, nas estruturas mais vastas que as englobam. A explicação refere-se sempre a uma estrutura que engloba e excede a estrutura estudada (Goldmann, 1972, p. 79).

Ao afirmar, desse modo, que toda forma seria constitutiva do próprio comportamento humano, Goldmann reconsidera o

caminho assumido pelo historicismo e pela dialética de Hegel (2000, 2002, 2002, 2004) – nos seus Cursos de estética – e pelo materialismo histórico de Marx – em seus *Manuscritos econômico-filosóficos* (2004) e em *Sobre literatura e arte* (1971), conjunto de ensaios escritos em parceria com Engels –, defendendo que toda forma somente pode ser concebida, apreendida, compreendida e explicada em um mundo objetivo e observável, em seu plano existencial, portanto, enquanto manifestação concreta de seu próprio ser e enquanto resultado de um trabalho humano coletivo no tempo; considera, pois, que este ser, como fenômeno e essência de si mesmo, se dá, portanto, como uma estrutura dinâmica e provisória e como uma produção material particular e incessante de uma determinada sociedade humana.

Nesse sentido, considerando o binômio gênese e estrutura, Goldmann (1972) busca compreender e explicar a historicidade de toda forma, de um lado, como resultado de sua dinâmica interna – tensão entre seus elementos constitutivos conflitantes, que atua na direção de uma situação particular de equilíbrio entre eles –, e, por outro lado, como resultado da relação de tensão que se estabelece entre cada forma particular da realidade humana e a forma geral destas formas que delas se compõe e que a cada uma delas circunscreve. Nas relações entre elementos internos e externos, a situação de equilíbrio interno de toda forma tende, todavia, a se perder e a se refazer no tempo, em função das mudanças constantes verificadas no conjunto dos comportamentos humanos, o que instaura na natureza de toda forma, o dinamismo da história das sociedades.

As estruturas constitutivas do comportamento humano não são na realidade, para esta perspectiva, dados universais, mas fatos específicos nascidos de uma gênese passada e que sofrem transformações que esboçam uma evolução futura. Ora, a cada nível de análise do objeto, o dinamismo interno da

estrutura é resultado, não apenas das suas próprias contradições internas, mas também do dinamismo, estreitamente ligado a estas contradições internas, de uma estrutura mais vasta que a engloba e que igualmente tende para o seu próprio equilíbrio; ao que deve aliás acrescentar-se que todo e qualquer equilíbrio, seja a que nível for, não pode ser senão provisório, exatamente na medida em que é constituído por um conjunto de comportamentos humanos que transformam o meio ambiente e criam por isso mesmo condições novas por força das quais o anterior equilíbrio se torna contraditório e insuficiente (Goldmann, 1972, p. 14-15).

Sendo desse modo para toda forma, pode-se pensar também a forma da narrativa – seja ela literária ou não, em sua particularidade – entre as diversas formas assumidas pelo conjunto das experiências da realidade humana. Nesse sentido, do ponto vista do *estruturalismo genético*, a forma da narrativa pode ser definida como uma estrutura dinâmica que, de modo peculiar, resulta de uma tensa relação estabelecida entre três elementos específicos de linguagem que a conformam quando se equilibram: a saber, as categorias de tempo, de espaço e de pessoa (Benveniste, 1976). A despeito, porém, desta relação de tensão entre os elementos de composição conduzir a uma situação de equilíbrio interno, esse equilíbrio se oferece, porém, sempre como provisoriedade, uma vez que se constrói em diálogo com a dinâmica das demais formas particulares que compõem a forma geral do mundo e do comportamento humano e, também, em diálogo com a própria forma do mundo geral que as circunscreve.

A forma da narrativa se instaura, assim, na realidade humana, por meio de elementos de linguagem, a partir de elementos discursivos – representações de tempo, espaço e pessoa – e, como forma discursiva, essencialmente, aberta, é dada ao movimento

contraditório de conservar-se e mudar-se, de acordo com a dinâmica do conjunto dos comportamentos humanos que instauram toda forma do mundo e da realidade humana englobante.

Tomada, assim, a forma da narrativa, como uma estrutura dinâmica constitutiva do próprio comportamento humano, como construção e fenômeno contraditório e histórico e como uma particularização da forma geral da história humana, poder-se-ia compreender como a epopeia – forma da narrativa equilibrada para um mundo clássico, mundo fechado, como a percebeu Lukács (2009,2011)– chegou a desarranjar-se, a desequilibrar a relação entre seus elementos constitutivos, levada a refazer-se, porém, como Fênix revestida de novidade, como nova forma, resultante, agora, de um novo equilíbrio interno estabelecido pela realidade humana do mundo burguês e que se instaurou pelas transformações econômicas, políticas, tecnológicas, culturais e ideológicas dos séculos XVIII e XIX. A essa nova forma provisória assumida pela narrativa, em diálogo de equilíbrio com as novas formas da realidade humana assumidas pelo mundo capitalista burguês, denominou-se, então, romance.

Historiando a forma do romance

A consideração da gênese e da dinâmica de toda forma dentro do paradigma epistemológico do *estruturalismo genético* permite, pois, uma compreensão e uma explicação da origem, da história de desenvolvimento e da forma assumida pelo romance, como uma forma de narrativa engendrada pelo mundo capitalista burguês.

Antes de Lukács, ainda no século XIX, Hegel (2000, 2001, 2002, 2004), em sua teoria estética, já havia problematizado essa forma do romance como uma *Epopeia burguesa*. Enquanto forma de narrativa vicária, conforme Hegel (2000, 2001, 2002, 2004), o romance se constituiu para fazer, no mundo burguês, as vezes da

forma da epopeia clássica, que se tornara insuficiente para narrar a realidade humana do mundo moderno. Se a epopeia, antes, como forma da narrativa estética, dera conta de narrar o mundo clássico, mundo fechado, marcado pela totalidade da forma, em que não existia, portanto, cisão entre o herói e seu mundo ou entre a psicologia do herói e a sua ação, ou entre a individualidade e a coletividade, agora, diante das mudanças processadas na realidade pelas revoluções industrial e burguesa, que promoveram uma transformação de toda ordem infraestrutural e superestrutural, revoluções instauradoras, portanto, do mundo do burguês, a epopeia chega ao colapso, não conseguindo manter equilíbrio interno entre seus elementos constitutivos, e, tão pouco, o equilíbrio entre sua forma particular e as novas formas assumidas pela nova realidade humana. Pode-se dizer, então que, para Hegel (2000, 2001, 2002, 2004), o romance seria assim, a forma da narrativa estética resultante de um processo de desequilíbrio e reequilíbrio dos elementos constitutivos da épica com a nova forma da realidade burguesa, no sentido de instaurar, portanto, para o herói moderno problemático, uma forma de paisagem estética em que pudesse encontrar uma nova totalidade e o seu pertencimento ao mundo por meio de sua aventura individual.

Em consonância com a compreensão e análise de Hegel, o filósofo húngaro Györg Lukács (1999), admite, em seu ensaio, *O Romance como epopeia burguesa*, a historicidade da forma da narrativa estética e assume o romance como expressão do mundo burguês, tal como fizera o filósofo alemão. Todavia, Lukács (1999) parece negar a afirmativa de Hegel (2000, 2001, 2002 e 2004) de que o romance seria uma forma da narrativa estética capaz de realizar a reconciliação do indivíduo com o mundo, voltando seu olhar para a análise do percurso do herói problemático, este que, por meio de sua ação, se põe à procura do retorno a um mundo totalizante e de pertencimento, todavia, sem alcançar êxito. Seja como for, a forma do romance, para Lukács (1999), também se constitui em torno do percurso do herói problemático e de seu

embate pessoal, portanto, entre sua interioridade e sua exterioridade, circunscrito por uma sociedade crivada por contradições econômicas, políticas e ideológicas.

A despeito, porém, dessa descrença inicial em relação ao processo de reconciliação do herói com o mundo que, em termos gerais, descreve a trajetória do herói problemático, Lukács (1999) abre uma possibilidade para que esta reconciliação possa, de um modo específico, ocorrer. Fala ele da recordação criativa, como um processo capaz de instaurar na forma do romance, como paisagem identitária e de pertencimento (Casemiro, 2019), e na trajetória do herói, a memória, o fluxo vital do passado, devolvendo ao herói, a possibilidade de vislumbrar a totalidade perdida na sociedade burguesa burocratizada e fragmentada, promovendo um alargamento de sua aventura no tempo presente e uma compreensão e análise das contradições que sustentam o mundo em que está submerso com base, portanto, na história.

Apenas no romance e em certas formas épicas que lhe são próximas se dá uma recordação criativa, que capta e subverte o objeto. O genuinamente épico dessa memória é a afirmação viva do processo de vida. A dualidade entre interioridade e mundo exterior pode ser aqui superada para o sujeito, se ele vislumbrar a unidade orgânica de toda a sua vida como fruto do crescimento de seu presente vivo a partir do fluxo vital passado, condensado na recordação (Lukács, 1999, p. 134).

Com essa compreensão, o filósofo húngaro abre as portas para uma nova análise da forma do romance, que ele passa a reconhecer como romance histórico, dando-se conta de que, em função da gênese e da estrutura dinâmica da forma narrativa, todo romance seria, assim, inapelavelmente, histórico em sua forma.

Essa proposição de Lukács (1999) de que o romance, propriamente, enquanto forma e enquanto estrutura dinâmica, seria histórico coaduna-se inteiramente com a teoria da forma do romance, propugnada por Ian Watt (2010) – em sua *Ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding* –, para quem a gênese da forma do romance se coloca como produto e como parcela indissociável da história de construção da realidade burguesa, assim como esta história se deu a partir da Era das Revoluções (séc. XVIII-XIX), na Inglaterra.

Para Watt (2010), tal como para Hegel (2000, 2001, 2002, 2004) e Lukács (1999), o romance ganhou forma, primeiramente, como um contraponto das formas narrativas tradicionais que o antecederam, sobretudo, fazendo oposição à epopeia clássica antiga e moderna, e se definiu, estruturalmente, nesse sentido, a partir do conceito de *realismo na forma*.

Os estudos de Watt (2010) apontam para o que se poderia dizer uma espécie de *homologia formal* (Casemiro, 2019) entre uma forma estética da narrativa e formas não estéticas da narrativa do mundo, que encontram materialidade, não somente nos processos sociais burgueses superestruturais, como também nos processos econômicos e materiais infraestruturais do mundo capitalista burguês.

Nesse sentido, mais largamente, para Watt (2010), o romance, como gênero literário novo, como forma estética da narrativa e como mercadoria produzida, conforme o modo de produção capitalista, se conformou, portanto, como um produto da história, da economia, da política, da sociedade, da cultura, das ideologias e dos discursos do mundo burguês. A sua gênese, assim, encontra-se liada, de modo tácito, às novas formas de organização da realidade do mundo burguês, quais sejam: a filosofia iluminista, o individualismo burguês, o liberalismo econômico e político, o culto ao novo, o mito do progresso indefinido e a secularização da fé.

Para Sandra G. T. Vasconcelos (2002), a força da argumentação teórica de Watt (2010), sobre a gênese da forma do romance na Inglaterra, reside, justamente, nessa relação homológica que se dá entre a forma da narrativa estética e as formas das narrativas não estéticas dos processos econômicos, políticos, sociais, culturais e ideológicos ingleses. É neste princípio que relaciona a forma da narrativa à forma do Mundo que Watt (2010) encontra, portanto, as causas da ascensão da forma do romance, que estão, justamente:

[...] nas transformações que tiveram lugar no interior da sociedade inglesa, que ele identificou como sendo o desenvolvimento do capitalismo, a secularização do protestantismo, o poder crescente das classes comerciais e industriais e o crescimento do público leitor; da mesma forma, as mudanças de orientação no pensamento filosófico do período lhe parecem fundamentais para esclarecer a natureza do realismo do romance, pois haviam deslocado a atenção para o indivíduo e colocado um acento especial nas questões de experiência individual e de identidade pessoal, tendo como um de seus corolários a percepção da importância assumida pela dimensão temporal como força plasmadora da história humana (Vasconcelos, 2002, p. 28).

Nesse sentido, a forma do romance se estrutura, como assevera Watt (2010), por uma inelutável tendência à verossimilhança histórica, geográfica e social, com a particularização dos elementos constitutivos da narrativa estética, colocando, no centro de sua estrutura dinâmica, a trajetória do indivíduo moderno – ou seja, o percurso do herói moderno problemático. Do ponto de vista do *estruturalismo genético*, essa tensão estabelecida entre a forma estética da narrativa e as formas não estéticas das narrativas da realidade prosaica do mundo burguês – crivadas de contradições de toda ordem, mas, sobretudo, materiais, na

interpretação de Lukács (1999) –, alcançaram um equilíbrio que conformou, por sua vez, um equilíbrio interno entre os elementos de composição da narrativa estética – a saber, o tempo, o espaço e a pessoa (narrador, personagens) – e uma particularização da forma em função da busca do *realismo da forma*, engendrando uma forma estética específica para a narrativa burguesa, em linhas gerais, o romance.

Conforme a imaginou, portanto, a Escola de Jena (1834), a forma do romance é a forma estética da narrativa ideal do mundo burguês, uma vez que corresponde ao duplo requisito do empreendimento capitalista liberal: de um lado, a sua organicidade e, de outro lado, a sua abertura ilimitada. Como produto e como mercadoria do modo de produção capitalista, o romance apresenta-se, assim, como forma mutante, em permanente atualização, capaz de permanentemente desequilibrar-se, reequilibrar-se e reestabilizar a tensão entre seus elementos internos, correspondendo, *pari passu*, às constantes transformações do conjunto de comportamentos humanos, em decorrência do culto ao novo e do mito do progresso indefinido instaurados pela revolução tecnológica do mundo contemporâneo.

Essa aproximação entre o pensamento da Escola de Jena e o pensamento de Watt (2010) a respeito da gênese e consolidação do romance explica, não somente as várias nuances simultâneas encontradas na forma do romance, já em suas origens estruturantes, durante os séculos XVIII e XIX – tais como a pendência para o caráter rapsódico e para o hibridismo formal, a pendência folhetinesca, a pendência histórica, regionalista, realista, naturalista etc. –, mas também as constantes transformações e variações da forma sofridas pelo romance no decorrer de sua história como forma estética narrativa particular do mundo burguês e, nesse sentido, a atual conformação do romance como homologia formal do mundo contemporâneo.

O romance contemporâneo

Quando se volta o olhar, mais especialmente, para o princípio da *historicidade da forma* – uma das características fundamentadoras da forma do romance, desde sua origem, no século XVIII –, pode-se compreender que o romance, já em sua primeira estrutura dinâmica, se propusesse como uma forma histórica, não como uma totalização e finalização da forma, mas como um ponto de partida para a história de uma forma estética da narrativa, enunciando e materializando, nesse sentido, elementos que, desde então, tenderiam, de um lado, à conservação e, de outro lado, à mudança, por conta da relação dialética necessária entre a forma estética da narrativa e as formas não estéticas da narrativa do mundo, como representações históricas, geográficas e sociais dos processos culturais e ideológicos do mundo capitalista burguês.

Por conta dessas relações formais originais entre formas da ficção, da história, da geografia, da sociedade, dos discursos e das ideologias, no sentido de um registro estético narrativo de questões identitárias e de pertencimento, a partir da trajetória de um herói problemático, engendra-se, na própria natureza de todo romance, a natureza do romance histórico, chamado assim, anteriormente, por Lukács (2009, 2011), em relação a uma das configurações assumidas pelo romance, em suas origens inglesas.

Em concordância com Fredric Jameson (2007), entretanto, vale a pena indagar sobre a natureza do romance histórico, a partir das considerações de Lukács (2009, 2011), objetando-se, portanto, que, de fato, o romance histórico não será, em sua história:

[...] a descrição dos costumes e valores de um povo em um determinado momento de sua história (como pensava Manzoni); não será a representação de eventos históricos grandiosos (como quer a visão popular); tampouco será a história das vidas de

indivíduos comuns em situações de crises extremas (a visão de Sartre sobre a literatura por via de regra); e seguramente não será a história privada das grandes figuras históricas (que Tolstói discutia com veemência e contra o que argumentava com muita propriedade). Ele pode incluir todos esses aspectos, mas tão somente sob a condição de que eles tenham sido organizados em uma oposição entre um plano público ou histórico (definido seja por costumes, eventos, crises ou líderes) e um plano existencial ou individual representado por aquela categoria narrativa que chamamos de personagens. Seu centro de gravidade, no entanto, não será constituído por tais personagens, ou por sua psicologia, suas vivências, suas observações, suas alegrias ou seus sofrimentos. Esse plano existencial pode incluir todos ou qualquer um desses aspectos, e o modo de ver do personagem pode variar do convencional ao disperso e pós-estrutural, do individualismo burguês ao descentramento esquizofrênico, do antropomórfico ao mais puramente actancial. A arte do romance histórico não consiste na vívida representação de nenhum desses aspectos em um ou em outro plano, mas antes na habilidade e engenhosidade com que a sua interseção é configurada e exprimida; e isso não é uma técnica nem uma forma, mas uma invenção singular, que precisa ser produzida de modo novo e inesperado em cada caso e que no mais das vezes não é passível de ser repetida (Jameson, 2007, p. 185-203).

As ilações de Jameson (2007), de um lado, conduzem a uma verdadeira impossibilidade da definição do romance histórico, haja vista a vaguidão e as generalidades lançadas sobre sua gênese e sua forma, como particularizações ou como especificidades do romance como forma geral. Por outro lado, portanto, conduzem, também, à ideia de que a definição de romance histórico confunde-se, dessa

maneira, com a própria definição de romance, como forma estética da narrativa burguesa, na medida em que seu caráter orgânico e particularizante, todavia, dinâmico e aberto corresponderia à própria natureza da forma do romance em geral que, nesse sentido, seria sempre histórico, sobremaneira, por incorporar em sua forma, as formas da realidade dos processos sociais, ou seja, ao particularizar-se como forma estética narrativa, que se estrutura a partir de uma relação dinâmica e contraditória com as formas não estéticas da narrativa burguesa, mais diretamente dito, a história do mundo.

Esse é o caso dos romances de Scott, Manzoni, Herculano e Garrett que, durante os séculos XVIII e XIX, se configuraram, a partir de diferentes graus de proximidade e equilíbrio entre a ficção, história, geografia, sociologia e cultura, como narrativas vocacionadas para a discussão de questões identitárias e do pertencimento de seus heróis à realidade conflituosa do mundo burguês.

Segundo Arlenice Almeida da Silva (2011, p. 17), para Lukács, a historicidade da forma era o elemento fundamental para se compreender o romance:

Era essencial pesquisar não só as leis próprias do gênero literário, mas fazer a história do gênero romance. Se o gênero mantém uma ligação orgânica com a arte narrativa da Idade Média e provém do romance social do século XVIII, desenvolve-se como romance histórico pela forma singular como nele figura a apreensão do tempo. Dessa maneira, o romance histórico não é episódico ou um gênero particular, mas a formalização que o romance assume ao figurar o passado como a pré-história do presente. Para Lukács, Walter Scott foi o principal criador dessa forma, influenciando Balzac, Púchkin, Manzoni ou Tolstói, que são relidos e valorizados como exem-

plares casos de apreensão formal da totalidade. São, portanto, herança literária e medida de referência para a produção contemporânea e crítica de arte.

Nesse sentido, diferentemente de Watt (2010), que viu em Richardson, Defoe ou Fielding, a consolidação do romance como forma e gênero narrativo histórico, Lukács (2011) reconheceu, somente em Sir Walter Scott (*Waverly*, 1814), o precursor da forma histórica do romance – e, dessa maneira, sem que o pudesse suspeitar, a forma do próprio romance contemporâneo em geral –, porque a historicidade da forma constitui, não apenas uma especificidade da forma do romance histórico, mas a gênese da própria natureza do romance como uma estrutura dinâmica vinculada à forma do mundo.

Assim, em seu percurso, portanto, de atualizações e de adaptações formais, aproximando literatura e história, desde Sir Walter Scott até o presente, o romance já passou por diversas configurações em razão de seu vínculo com a forma do mundo burguês. Passou pelas liberdades e pelo colorido das nuances românticas (Scott, Manzoni, Herculano, Garrett...), pelos rigores positivistas do Realismo e do Naturalismo (Balzac, Dostoiévsk, Tolstói, Flaubert, Zolá, Machado de Assis, Eça de Queirós...), pelo experimentalismo das vanguardas modernistas (Joyce, Mann, Mário de Andrade, Oswald, Pessoa, Sá Carneiro...), pelo socialismo programático do Neorrealismo ou Realismo Socialista (Graciliano Ramos, Alves Redol, Vergílio Ferreira, Agustina Bessa-Luís...), até alcançar a sua forma contemporânea nomeada por alguns críticos como Romance Pós-Moderno (José Saramago, António Lobo Antunes, Dulce Maria Cardoso, Lídia Jorge, Teolinda Gersão, Isabela Figueiredo, etc.).

O romance contemporâneo de língua portuguesa

É essa forma assumida pelo romance no mundo contemporâneo que se apresenta neste trabalho como romance contem-

porâneo de língua portuguesa que, em sua conjunção histórica entre ficção, historiografia, geografia, sociologia, cultura e ideologia, vocaciona-se para a discussão de questões identitárias e de pertencimento, conformando-se como verdadeiras paisagens estéticas identitárias, que são construídas por uma linguagem experimental ressignificada das vanguardas históricas dos séculos XIX e XX e como formas estéticas discursivas do mundo burguês contemporâneo, em seu trânsito de crise pela situação contemporânea da colonialidade.

Norteadado, desse modo, por sua poética de homologias e pelo constante propósito de constituir formas narrativas como paisagens estéticas da temporalidade, da espacialidade, das identidades e dos pertencimentos no mundo burguês, o romance contemporâneo de língua portuguesa assume sua forma discursiva mobilizando uma gama de princípios e de recursos estéticos modernizantes, que concorrem para o estabelecimento de sua filosofia da composição e para o estabelecimento de uma forma prosaica, hibridizante, aberta, onívora e cambiante. Flertando, assim, de modo relativamente natural, com as principais vanguardas modernistas – Cubismo, Futurismo, Expressionismo, Surrealismo, Dadaísmo etc. – a forma do romance encontrou uma gama de recursos com os quais constitui o seu dicionário estético, a que recorre – como um músico atento às múltiplas possibilidades da mesma escala musical – para atribuir a cada som e silêncio, uma diferente extensão, função e sentido. Desse rico dicionário de recursos, destacam-se, todavia, o frequente uso dos princípios discursivos da *hibridização*, do *tensionamento*, da *alegorização*, da *parodização*, da *disfemismização*, da *descrição identitária*, da *metaforização inusitada* e da *metonimização*, elementos que concorrem para o estabelecimento da forma do romance de língua portuguesa em um processo de equilibração com a forma do mundo contemporâneo lusófono e sua situação de colonialidade pós-colonial.

Nesse sentido, como *hibridização*, entende-se aqui o princípio ou processo discursivo que permite a construção de paisagens estéticas, em que se dá a concomitância e/ou sobreposição e/ou mescla de ao menos duas paisagens sociais (tempos, espaços, sujeitos sociais, discursos e ideologias) diferentes. Esse princípio discursivo recobra o recurso estético cubista de promover a colagem de fragmentos, produzindo realidades estéticas, tal como se pode verificar, desde o final do século XIX, no modo de produção fabril capitalista e no modo de produção do cinema (fragmentação da produção e processos de montagem). É o que se pode ver em romances como *Mayombe* de Pepetela ou *Conhecimento do Inferno* de Lobo Antunes, ou ainda *As meninas* de Lygia Fagundes Telles.

Já, como *tensionamento*, entende-se, aqui, o princípio ou processo discursivo de construção de paisagens estéticas em que, ao menos duas paisagens sociais diferentes (tempos, espaços, sujeitos sociais, discursos e ideologias) aparecem representadas em uma relação de contradição, geradora de paisagens antitéticas e paradoxais. Esse recurso discursivo permite a construção, portanto, de paisagens estéticas conflituosas, resultantes do embate entre diferentes temporalidades, espacialidades, sujeitos, discursos e ideologias figurados no mesmo plano narrativo. O que se pode exemplificar com o que se dá nos romances *Nove Noites* de Bernardo de Carvalho, ou *A Gorda* de Isabela Figueredo.

Já, a *alegorização* consiste em um discurso que faz entender outro discurso, nesse sentido, constitui um discurso que oculta um outro discurso, ou seja, um discurso que concretiza outro discurso como sentido, por meio de ambientes, de imagens, de figuras, de pessoas, de ideias, de qualidades ou de entidades abstratas. Nessa direção, o aspecto material da *alegorização* funcionaria como um disfarce, uma dissimulação ou um revestimento de aspectos morais, ideais ou ficcionais, ou seja, um processo de evocação de outros discursos narrativos, bem como ideais e valores presentes no imaginário coletivo. É o que se pode encontrar em romances

como *Caderno de Memórias Colonias* de Isabela Figueiredo, ou *Meu irmão alemão* de Chico Buarque.

A *parodização*, por sua vez, nomeia uma composição literária que imita, cômica ou satiricamente, ou mesmo de modo sério, o tema e/ou a forma de um discurso sério, consagrado. A *parodização* permite, portanto, ridicularizar ou simplesmente redizer uma tendência ou um estilo que, por qualquer motivo, tenha se tornado conhecido e dominante. Nesse sentido, pode-se tomar como exemplo desse processo de reescritura crítica, séria, irônica, sarcástica ou corrosiva, romances como *As Naus* de Lobo Antunes, ou *Macunaíma* de Mário de Andrade.

Como *disfemismização*, entende-se o processo a partir do qual se instala no discurso uma *dysphemia* que, para os gregos, era uma palavra de mau agouro ou a ação de dizer palavras de mau agouro, palavras terríveis, de rebaixamento, de desgraça. Considere-se, pois, uma *disfemismização* discursiva, o uso de palavras ou expressões de caráter rude, repugnante, desagradável, agressivo, obsceno, horrível ou de mau gosto, com o intuito do rebaixamento e do questionamento de tabus socioculturais. Assume-se, pois, na forma do romance contemporâneo, o recurso da *disfemismização* para nomear os frequentes processos de rebaixamento das formas e conteúdos da história, da geografia, dos sujeitos históricos ou mesmo cotidianos, dos valores culturais e ideologias que se integram na composição da forma do romance e que apelam ao grotesco, ao ordinário e ao escatológico –, como, por exemplo, ocorre em romances como *A grande Arte* de Rubem Fonseca, ou *Os cus de Judas* de Lobo Antunes, ou ainda *Caderno de memórias coloniais* de Isabela Figueiredo.

O processo de *descrição identitária*, por sua vez, assume, no romance contemporâneo, um papel fundamental em seu inquérito sobre as identidades e sobre o pertencimento: propicia uma autoapresentação e/ou uma apresentação dos sujeitos (narradores e personagens) que percorrem as narrativas, a partir de processos

de identificação entre características físicas e psicológicas dos sujeitos e características do ambiente (geografia, história, sociedade e cultura) compondo, no conjunto, verdadeiras paisagens estéticas identitárias, a partir desse processo discursivo que conjuga as descrições fotográficas às descrições psicológicas. É o que se pode ver em *Dois irmãos* de Milton Hatoum, ou em *Vidas secas* de Graciliano Ramos, ou mesmo em *O retorno* de Dulce Maria Cardoso.

Identificam-se, ainda, no romance contemporâneo, intensos processos de *metaforização* que, em amplo sentido, serão tomados como processos simbólicos que nascem da comparação implícita, da analogia, do símile e da substituição de uma imagem por outra, de uma imagem que conduza a outra imagem para ter seu sentido revelado; imagem cujos sentidos, portanto, lhe ultrapassem a aparência, para serem encontrados em outras imagens. É o caso de romances como *Ensaio sobre a cegueira* de José Saramago, ou *Memória de elefante* de Lobo Antunes, ou ainda *Um copo de cólera*, de Raduan Nassar.

A *metonimização*, a seu turno, corresponde ao processo discursivo que permite a substituição de parte de uma imagem por outra parte, ou uma parte da imagem pelo seu todo ou, ainda, do todo da imagem por sua parte. No caso do romance, entende-se que, muitas vezes, o todo da história, do espaço, dos sujeitos, da cultura, das ideologias é representado por suas partes ou, de outro modo, pode-se ainda, encontrar uma parte destas imagens, querendo, pois, significar outra parte da mesma imagem. De modo mais frequente, trata-se de *metonimização* como o processo de representar o todo da realidade por suas partes, caso de romances como *Fogo morto* de José Lins do Rego, ou *O quinze* de Raquel de Queirós, ou ainda *As naus* de Lobo Antunes.

Todos esses recursos ou princípios discursivos cooperam para possibilitar que as categorias de mundo – tempo, espaço e pessoa – sejam tensionadas na estrutura narrativa do romance contemporâneo de língua portuguesa, de modo a se oferecerem

como paisagens estéticas identitárias e de pertencimentos em que, frequentemente, se pode observar o cruzamento de diferentes temporalidades, diferentes espacialidades, diferentes subjetividades e diferentes realidades sociais, discursivas e ideológicas sobrepostas e mescladas em um mesmo plano temporal, espacial e social narrativo, como um *puzzle* que institui a forma como uma espécie de bricolagem, um tempo-espço-pessoa postos numa espécie de *intermezzo*, um *quando-onde* em que o tempo se pretende totalizante, posto que, sob uma lente de aumento, permite perceber a conjugação entre o passado e o presente; e em que o espaço se faz uma espécie de entrelugar que sintetiza o aqui, o aí e o lá, dando lugar e configurando representações identitárias díspares, ambientando conflitos de ordem material e simbólica em torno de pertencimentos ou, antes disso, um *onde-quando* em que se ambientam identidades e pertencimentos em crise, em franco diálogo homológico com as formas do mundo assumidas pela história, pela geografia, pela sociedade, pela cultura, pelas ideologias e pelos discursos do mundo pós-colonial da colonialidade lusófona.

Referências

- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. **Teoria da literatura**. Coimbra: Almedina, 1979.
- ARISTÓTELES. **Poética**. 3. ed. Tradução de Ana Maria Velente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BARTHES, Roland; GREIMAS, A. J.; BREMOND, Claude; ECO, Umberto; GRITTI, Jules; MORIN, Violette; METZ, Christian; TODOROV, Tzvetan; GENNETE, Gérard. **Análise estrutural da narrativa**. Pesquisas semiológicas. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Introdução de Milton José Pinto. Petrópolis: Editora Vozes, 1971.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Cia. Editora Nacional; EDUSP, 1976.

BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo, séculos XV-XVIII**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. v. 1, 2 e 3.

CASEMIRO, Charles Borges. **Portugal de Lobo Antunes: uma terra em trânsito**. 2019. Tese (Doutorado em Letras – Literatura Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

GOLDMANN, Lucien. **Dialéctica e ciências humanas I**. Tradução de João Arsênio Nunes. Lisboa: Presença, 1972.

GOLDMANN, Lucien. **Dialéctica e ciências humanas II**. Tradução de Margarida Garrido e José Vasconcelos Esteves. Lisboa: Presença, 1973.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista crítica de ciências sociais**, [s. l.], n. 80, p. 115-147, mar. 2008.

HAUSER, Arnold. **História social da literatura e da arte**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HEGEL, Georg Wilhelm F. **Curso de estética. Volume I**. Tradução de Marco Aurélio Werle e Oliver Tolle. São Paulo: Edusp, 2000.

HEGEL, Georg Wilhelm F. **Curso de estética. Volume II**. Tradução de Marco Aurélio Werle e Oliver Tolle. São Paulo: Edusp, 2001.

HEGEL, Georg Wilhelm F. **Curso de estética. Volume III**. Tradução de Marco Aurélio Werle e Oliver Tolle. São Paulo: Edusp, 2002.

HEGEL, Georg Wilhelm F. **Curso de estética. Volume IV**. Tradução de Marco Aurélio Werle e Oliver Tolle. São Paulo: Edusp, 2004.

HORÁCIO. **Epistula ad Pisones. Arte poética**. Organização e Tradução de Bruno Maciel, Darla Monteiro, Júlia Avelar, Sandra Bianchet. Belo Horizonte: Fale;UFMG, 2013.

JAMESON, Fredric. O romance histórico ainda é possível? **Novos estudos – CEBRAP**, [s. l.], n. 77, p. 185-203, mar. 2007.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista**. Sobre a categoria da particularidade. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUKÁCS, György. O romance como epopeia burguesa. **Ensaio ad hominem/ Estudos e edições ad hominem**, [s. l.], n. 1, tomo 2, p. 87-135, 1999 [1935].

LUKÁCS, György. **A teoria do romance**. Tradução de José Marcos Mariano de Macedo. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2009 [1914-1915].

LUKÁCS, György. **O romance histórico**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011 [1936-1937].

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. *In*: Brait, Beth. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2018. p. 151-176.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Tradução de José Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004. (Original em Alemão, escrito em 1844, publicação na URSS, 1. ed., 1932).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Sobre literatura e arte**. Tradução de Albano Lima. Lisboa: Estampa, 1971. (Coleção Teoria.)

MORETTI, Franco (Org.). **A Cultura do Romance**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. Tradução de de Dina Lida Kinoshita. **Revista novos rumos**, [s. l.], v. 17, n. 17, mai. 2002.

REEVE, Clara. **The progress of romance**. Trough times, contries and manners. London: Paternoster Row, 1785.

SCHLEGEL, Friedrich; SCHLEGEL, August Wilhelm. **Conversa sobre poesia** – Fragmentos de Athenäum. Tradução de Constantino Luz de Medeiros. São Paulo: Relicário, 2020.

SILVA, Arlenice Almeida da. Introdução. *In*: LUKÁCS, György. **O romance histórico**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011 [1936-1937].

VASCONCELOS, Sandra G. T. **Dez lições sobre o romance inglês do século XVIII**. São Paulo: Boitempo, 2002.

VASCONCELOS, Sandra G. T. **Formação do romance inglês**: Ensaio Teóricos. São Paulo: Hucitec, 2007.

VASCONCELOS, Sandra G. T. O romance como gênero planetário: a cultura do romance. **Novos estudos – CEBRAP**, [s. l.], v. 1, n. 86, p. 87-95, mar. 2010.

WALLERSTEIN, Immanuel. **The capitalist world-economy**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1983.

WATT, Ian. **A ascensão do romance**. Estudos de Defoe, Richardson e Fielding. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da Literatura**. Tradução de José Palla e Carmo. Lisboa: Europa-América, 1962.

POSFÁCIO

Maria Célia Lima-Hernandes
Universidade de São Paulo

Há 24 anos, o texto “Gorilas entre nós” foi publicado na *Folha de S.Paulo*. Contardo Calligaris referia uma pesquisa do Laboratório de Cognição Visual de Harvard. A forma pitoresca de conduzir o raciocínio do leitor instigava. O título do texto remetia a um experimento de atenção enquanto um grupo de jovens trocava passes com uma bola de basquete. Qual a missão de quem assistia à cena? Contar quantos passes eram trocados entre os jogadores. Fácil demais! Essa cena se assemelha ao que ocorre numa sala de aula. Um professor atua explorando algum conteúdo ao mesmo tempo em que observa a forma de aprendizagem de seus estudantes. Na contramão disso, os alunos devem estar atentos aos passos didáticos desse professor. Qual o nível de atenção que temos durante essas situações e por que é mais cansativo para o processo atencional acompanhar todas as palavras e explicações de um professor do que contar quantos passes são dados entre os jogadores? Não é tão fácil se lembrar de todos os pormenores do processo de ensino-aprendizagem por mais criativo que seja esse professor.

Talvez seja exatamente como o que estou fazendo com este texto. Embora tenha sido convidada a redigir um posfácio que abordasse a importância da pesquisa na área dos estudos da linguagem no ensino superior, estou criando uma série de distratores

para levar a atenção de quem lê a outro ponto aparentemente muito distante da meta e até irrelevante para o foco que o texto prevê. Se, contudo, recordarmos que, ao mesmo tempo em que ouvimos a exposição de um docente sobre um tema de interesse, não é só o tema que precisamos dominar naquele momento, então os jogadores passam a fazer sentido aqui também. Preciso, primariamente, represar meus pensamentos, guiar o foco de atenção para o cerne da questão, tal como os que estão acompanhando os passes dos jogadores para, depois, responder, quantos foram os passes dados.

Ensino e Pesquisa andam juntos na vida do aluno e, ainda mais, na do professor. Estamos integrados no mesmo processo, desde o momento em que entramos pela porta de uma sala de aula seja para assistir, seja para ministrar conteúdos. Somos os jogadores que realizam os passes ao longo de um tempo determinado. Quantas vezes ao longo dos anos os professores ministram o mesmo conteúdo e continuam procurando formas de alcançar a atenção difusa de seus alunos? Notem que estou falando de corpo e de coisas fabricadas pelo corpo para aprender e ensinar a dominar esse mesmo corpo.

Na verdade, todos os jogadores daquele experimento funcionam como distratores do foco real: a atenção dividida. Seríamos nós capazes de dividir a atenção em dois focos relativamente importantes para nossa vida? Será que ter mais de um foco de atenção permite captar o modo como processos básicos psicológicos de nossa espécie se manifestam? Esse é um tema que, se levado para o campo da Linguagem e, mais especificamente, para o campo da formação de professores, teríamos um quadro, no mínimo, esquizofrênico em ações-reações: pensamos em uma coisa e fazemos outra coisa, ambas são relevantes para o que estamos realizando. Na fase em que os futuros professores vivenciam seu papel de alunos nos cursos superiores, muitas vezes já são professores de escolas básicas. Pouca consciência, no entanto, temos desse papel

difuso de uma mesma função futura. O que passa na mente de um professor cientista: na verdade, uma simples questão como essa sobre quantos passes foram dados pode se tornar um grande projeto de investigação. Essas ideias nos fazem pensar em boas perguntas para o campo científico da linguagem, mas não somente.

Sabemos que o que faz uma pesquisa interessante e promissora não é, nessa etapa de reflexão, a aplicação do conhecimento, mas o momento em que nem temos uma ideia do caminho a seguir. Esse momento inusitado da perda do controle sobre o que se pergunta é o que nos faz ocupar nossa mente, em boa parte do dia, com perspectivas diversas que contagiam nossos alunos. Essa dinâmica é que engaja estudantes em busca de ser como aquele exemplo de professora tão encantada com um tema enquanto expõe na aula.

Obviamente, as respostas para a compreensão do problema e intuições sobre as possíveis explicações dependem especialmente da curiosidade que se tem sobre o tema. Esse momento em que vivenciamos uma miríade de casos de depressão, de tristezas, de falta de foco, de sensações de estar perdido e de um vazio imenso corroendo a alegria de muita gente é o exato tempo de um passe de uma jogada importante para fazer o jogo continuar, é quando mais temos que deixar reverberar a energia positiva de ser uma semente que – esperamos – perpetue e se multiplique, expandindo-se, diversificando-se e preparando o terreno para os futuros professores.

O interesse surge quando nos encantamos com o que nossa percepção apreende. Pessoas que estejam envolvidas com o estudo de línguas e de literaturas e que vão atuar à frente desse campo, seja ensinando, seja pesquisando, precisam saber que a imaginação é a chave e o segredo para a criatividade em sala de aula. Uma das estratégias para ensinar a criatividade é permitir que um ar novo ingresse nos grupos de pesquisa. Abrir a porta é o único movimento que trará novas mentes com suas aspirações do fazer

científico. O Grupo de Estudos da Linguagem do Instituto Federal de São Paulo (GELIFSP) é um desses espaços de acolhimento aos estudantes da linguagem que tenham a vontade de contribuir com seu próprio crescimento e de seus colegas no campo das Letras.

Para que tudo isso – seja a pesquisa sobre a contagem de passes entre jogadores, seja a pesquisa no campo da linguagem – ocorra a contento, obviamente nós contamos com os recursos dos contribuintes brasileiros e paulistas. Temos o privilégio de ter os nossos sonhos financiados pela população que encontramos no metrô, nas ruas, nos shoppings, em todo lugar. São pessoas que confiam que nossos estudantes estão fazendo o melhor para tornar nossa cidade melhor, nosso país melhor. Então, aproveitar essa oportunidade de parceria com professores dedicados e atentos aos sonhos desses estudantes é, na verdade, mais do que um privilégio, é uma dádiva.

Enquanto os jogadores passam, ininterruptamente, a bola aos companheiros, um gorila está atravessando a frente de seus olhos ao estilo de *moonwalk*. Não conseguimos ver a presença do gorila, apesar de seu tamanho tão grande e de seu movimento desajeitado. O que permite essa invisibilidade? É a mesma invisibilidade que ocorre quando lemos um bom livro de literatura, quando resolvemos exercícios interessantes do campo da linguagem. Perdemos consciência do tempo e do espaço. Se alunos, não podemos dividir nossa atenção enquanto somos encarregados de uma tarefa superior, de ingerir conhecimento. O foco é único. Mas o professor, numa tarefa também superior, de transmissão do que já foi planejado, monitora o tempo todo seus alunos, observa olhares de dúvida, envolvimento na tarefa e, ao dividir a atenção, como um malabarista, vai equilibrando as tarefas de professor, um habilidoso professor. Aprender as técnicas disso depende também de nossa atenção focal no aqui-agora da sala de aula. Aprendemos conteúdos, aprendemos como ensinar e aprendemos como desenvolver a atenção difusa. Aprendemos, aos poucos, a não ver o gorila entre nós.

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Ferreira Ignez – Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Campus São Paulo). Possui graduação em Letras pelo Centro Universitário Ibero-americano Doutorado e Mestrado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP); um Pós-doutorado em Linguística pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNIC-SUL) e um Pós-doutorado em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. É membro do Grupo de Estudos da Linguagem do Instituto Federal de São Paulo (GELIFSP) e do Projeto de pesquisa “O léxico no discurso literário”.

Contato: alessandrainez@ifsp.edu.br

Alice Pereira Santos – Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Campus São Paulo). Possui graduação em Letras (Português/Linguística) pela Universidade de São Paulo (USP, 2006); Mestrado em Letras (Filologia e Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2010); Doutorado em Letras (Filologia e Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2016). É membro do Grupo de Estudos da Linguagem do Instituto Federal de São Paulo (GELIFSP).

Contato: alicesnt@ifsp.edu.br

Charles Borges Casemiro - Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Campus São Paulo). Possui graduação em Linguística pela Universidade de São Paulo (1991); graduação e licenciatura em Letras Português pela Universidade de São Paulo (1991); Mestrado em Letras - Programa de Literaturas - pela Universidade Mackenzie (2004); Doutorado em Letras - Programa de Literatura Portuguesa - pela Universidade de São Paulo (2019). Membro do GELAF

(Grupo de Estudos de Literatura de Autoria Feminina) da USP (2020) ; Membro do do Grupo de Estudos da Linguagem do Instituto Federal de São Paulo (GELIFSP). Editor-chefe da Revista Metalinguagens (IFSP-Campus São Paulo), Editor da Estige Editorial Ltda.

Contato: charlescasemiro@ifsp.edu.br

Cristina Lopomo Defendi – Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Campus São Paulo). Possui graduação em Letras (Português) pela Universidade de São Paulo (USP, 1994); Mestrado em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2008); Doutorado em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2013). Líder do Grupo de Estudos da Linguagem do Instituto Federal de São Paulo (GELIFSP) e membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição (LinC-USP).

Contato: crislopomo@ifsp.edu.br.

Eliana Maria Azevedo Roda Pessoa Ferreira – Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Campus São Paulo). Possui graduação em Linguística, Português e Francês pela Universidade de São Paulo (USP, 1980); Mestrado (2010) e Doutorado (2015) em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. É membro do Grupo de Estudos da Linguagem do Instituto Federal de São Paulo (GELIFSP).

Contato: eliana.r@ifsp.edu.br

Flavio Biasutti Valadares – Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Campus São Paulo). Possui graduação em Letras (Português) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Especialização em Letras: Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo; Mestrado em Letras (Estudos da Linguagem), pela Universidade Federal do Espírito Santo; Doutorado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Pós-Doutorado em Letras (Estudos Lusófonos) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). É membro do Grupo de Estudos da Linguagem do Instituto Federal de São Paulo (GELIFSP).

Contato: flaviusvaladares@ifsp.edu.br

Ivan Marcos Ribeiro – Professor Titular do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Possui graduação, Mestrado e Doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista. Atua como pesquisador e docente nas áreas de Literatura Comparada, Teoria Literária e Literaturas de Língua Inglesa, com especialização em estudos interartes e intermediáticos. Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPGELIT-UFU) de 2016 a 2022, período de consolidação e expansão do programa. Suas pesquisas abordam diálogos transatlânticos nas literaturas de língua inglesa e interfaces entre literatura, crítica e outras artes.
Contato: imribeiro@ufu.br.

Jorge Rodrigues de Souza Júnior - Professor Doutor na Universidade de São Paulo, na área de Espanhol, no Departamento de Letras Modernas (FFLCH-USP). Possui graduação em Letras (Habilitação Português/Espanhol) pela Universidade de São Paulo (2006); Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2010); Doutor em Letras (Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana) pela Universidade de São Paulo (2016). Foi professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus São Paulo (2013-2025). É membro do Grupo de Estudos da Linguagem do Instituto Federal de São Paulo (GELIFSP).
Contato: jorgejunior@usp.br

Marcelo Cizaurre Guirau – Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Campus Pirituba). Possui graduação em Letras (Português/Inglês) pela Universidade de São Paulo (USP, 2004); Especialização em Estudos de Museus de Arte pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (2006); Mestrado em Letras (Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) pela Universidade de São Paulo (2007); Especialização em Linguagens da Arte pelo Centro Universitário Maria Antônia da Universidade de São Paulo (2008); Doutorado em Letras (Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) pela Universidade de São Paulo. Vice-líder do Grupo de Estudos da Linguagem do Instituto Federal de São Paulo (GELIFSP).
Contato: cizaurre@ifsp.edu.br

Maria Beatriz Gameiro Cordeiro – Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Campus Sertãozinho). Possui graduação em Letras (Português/Italiano) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, (UNESP/FCLAr-Araraquara, 2002); Especialização em Educação a distância (UNISEB, 2010); Mestrado (2005) e Doutorado (2009) em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, (UNESP/FCLArAraraquara). É membro do Grupo de Estudos da Linguagem do Instituto Federal de São Paulo (GELIFSP).

Contato: mbg@ifsp.edu.br

Maria Célia Lima-Hernandes – Professora Titular da Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora PQ Processo: 302772/2018-9. Possui graduação em Letras (Inglês) pela Faculdade de Educação e Cultura do ABC (FEC-ABC) e Letras (Francês) pela Universidade São Judas Tadeu (USJT); Especialização Lato Sensu em Gramática pela Universidade São Judas Tadeu; Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa pela USP (orientação de Angela Rodrigues) e Mestrado em Neurociências pela Universidad Europea Miguel de Cervantes (IAEU-Espanha, 2016); Doutorado em Linguística Teórica (Linguística Histórica, com qualificações em Linguística Antropológica e Sociolinguística) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (orientação de Maria Luiza Braga); Pós-doutorado pela Universidade de Macau (China, 2010-2011, com bolsa CAPES, sob tutoria de Alan Baxter); Estágio de Pesquisa em 2015-2016, com Bolsa FAPESP, na Universidade de Macau, sob a supervisão de Maria José Grosso. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição (LinC-USP). Contato: mceliah@usp.br

Mayra Pinto – Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Campus São Paulo) de 2014 a 2022. É ensaísta e pesquisadora da canção popular-comercial brasileira. Possui graduação em Letras (Russo/Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP, 1992); Licenciatura em Letras pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP, 1994); Mestrado em Didática (2001) e Doutorado em Linguagem e Educação (2010) pela Faculdade de Educação da Universi-

dade de São Paulo. Fez estágio de pós-doutorado (2015) na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. É membro do Grupo de Estudos da Linguagem do Instituto Federal de São Paulo (GELIFSP) do qual foi líder de 2016 a 2022.

Contato: mayrapintotexto@gmail.com

Mônica Maria Soares Santos – Professora Auxiliar no Mestrado em Português como Segunda Língua na Universidade de Santiago (Cabo Verde). Possui Doutorado em Linguística pela Universidade de Évora e Universidade de São Paulo (UÉ/USP, 2021); Doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo (2021); Pós-Doutorado em Ciências da Linguagem pela Universidade de São Paulo (2022). Atua nas áreas de Linguística Aplicada, Sociolinguística Crítica e Políticas Linguísticas, com ênfase em língua portuguesa em contextos multilíngues. É autora de livros e artigos científicos indexados, além de organizadora de coletâneas e simpósios acadêmicos no Brasil e em Portugal. É membro do Grupo de Estudos da Linguagem do Instituto Federal de São Paulo (GELIFSP). Contato: moniclingua@hotmail.com

Raphael Leandro Lobo É licenciando em Letras-Português pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Campus São Paulo). Foi bolsista de projeto de iniciação científica na área de Descrição Linguística e do projeto de extensão “Linguagens e semiótica na experiência cultural” na área de Semiótica. É membro do Grupo de Estudos da Linguagem do Instituto Federal de São Paulo (GELIFSP). Contato: rplobo8@gmail.com

