

V. 20 • N. 1
SÃO PAULO
JAN./ABR. 2020
ISSN 1809-4163 (*on-line*)

Cadernos de Pós-Graduação em Letras



Universidade Presbiteriana Mackenzie

© 2020 Universidade Presbiteriana Mackenzie

Os direitos de publicação desta revista são da Universidade Presbiteriana Mackenzie.
Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.
Permite-se a reprodução desde que citada a fonte.

Todo o conteúdo de Cadernos de Pós-Graduação em Letras está licenciado sob Licença Creative Commons CC - By 3.0 Não Adaptada.



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

Os Cadernos de Pós-Graduação em Letras são indexados por:



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Cadernos de Pós-Graduação em Letras [recurso eletrônico] / Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Letras. – v. 1, n. 1 (2001-). – São Paulo : Ed. Mackenzie, 2001-.

Quadrimestral.

Semestral: 2010-2017.

Anual: 2001-2009.

Título anterior: Cadernos de Pós-Graduação em Comunicação e Letras (2002).

ISSN 1809-4163.

1. Letras - Periódicos. 2. Literatura - Periódicos. 3. Linguística - Periódicos. I. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Programa de Pós-Graduação em Letras.

CDD 400

Bibliotecária Responsável: Maria Regina Pontes Trugilho - CRB 8/5005

Cad. Pós-Grad. Let.	São Paulo	v. 20	n. 1	p. 1-281	jan./abr. 2020
------------------------	-----------	-------	------	----------	----------------

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Centro de Comunicação e Letras

Rua Piauí, 143, Higienópolis – São Paulo – SP – Brasil – CEP 01241-001

V. 20 • N. 1
SÃO PAULO
JAN./ABR. 2020
ISSN 1809-4163 (on-line)

Cadernos de Pós-Graduação em Letras



UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CONSELHO EDITORIAL

Ana Elvira Luciano Gebara (Unicsul/FGV-SP)
Ana Maria Domingues de Oliveira (Unesp)
Ana Lúcia Trevisan (UPM)
Aurora Gedra Ruiz Alvarez (UPM)
Brenda Carlos de Andrade (UFRPE)
Cláudia Stumpf Toldo (UPF)
Clemara Bidarra (FAAP)
Cristhiano Motta Aguiar (UPM)
Eduardo Cesar Maia Filho (UFPE)
Elaine Cristina Prado dos Santos (UPM)
Gloria Carneiro do Amaral (UPM/USP)
João Cesário Leonel Ferreira (UPM)
José Gaston Hilgert (UPM)
José Marcelo Freitas Luna (Univali/UC, Portugal)
Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)
Lilian Jacoto (USP)
Lívia Márcia Rádis Baptista (UFBA)
Luciano Magnoni Tocaia (UFMG)
Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos (UPM)
Marisa Philbert Lajolo (UPM/Unicamp)
Marlise Vaz Bridi (UPM/USP)
Nancy dos Santos Casagrande (PUC-SP)
Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos (UPM/PUC-SP)
Renata Philippov (Unifesp)
Rogério Mendes (UFRN)
Vera Lúcia Harabagi Hanna (UPM)
Vima Lia de Rossi Martin (USP)

EDITORES-CHEFE

Vera Lúcia Harabagi Hanna (UPM)
Cristhiano Motta Aguiar (UPM)

EDITORES DISCENTES

Andrè Karasczuk Taniguchi (UPM)
Camila Concato (UPM)
Irina Migliari (UPM)

EDITORA TÉCNICA

Irina Migliari

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Ana Cláudia de Mauro

PREPARAÇÃO DE ORIGINAIS

Carlos Villarruel

REVISÃO PORTUGUÊS

Vera Ayres (Studio Ayres)

PROJETO GRÁFICO

Libro Comunicação

DIAGRAMAÇÃO

Libro Comunicação

SUMÁRIO

- 9** EDITORIAL
Cristhiano Motta Aguiar
Vera Lúcia Harabagi Hanna
- 11** APRESENTAÇÃO
LÍNGUA PORTUGUESA: DISCURSOS LUSÓFONOS: PEDAGÓGICOS,
POLÍTICOS, CULTURAIS, LITERÁRIOS E TECNOLÓGICOS
Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos
Nancy dos Santos Casagrande
- DOSSIÊ**
- 18** REFERENCIAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO EM “NEGRO”, ESQUETE DO
PORTA DOS FUNDOS
Anderson Nascimento
- 32** ESTRATÉGIAS DE CORTESIA PARA A PRESERVAÇÃO DAS FACES: UMA
BREVE ANÁLISE DE FEEDBACKS VEICULADOS EM AMBIENTES VIRTUAIS
DE APRENDIZAGEM
Tiago Messias
- 43** A QUESTÃO DA ORTOGRAFIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
ASPECTOS SOCIOFONÉTICOS
Juliane Siqueira, Clézio Roberto Gonçalves,
Rita Cristina Lima Lages
- 58** POLÍTICAS EDUCACIONAIS, COOPERAÇÃO E LUSOFONIA: A PRESENÇA
BRASILEIRA EM TIMOR-LESTE
Valdir Lamim-Guedes
- 80** LUSOFONIA, CULTURA E IDENTIDADE: O CASO MOÇAMBICANO
Camila Cesário Lérco

- 91** LIVROS DIDÁTICOS LUSÓFONOS: A SEMÂNTICA NO SEXTO ANO DE CABO VERDE E DO BRASIL
Débora Silva Bastos Carvalho, Isabel Delice Gomes Macedo, Sônia Maria Nogueira
- 104** BRASIL VERSUS PORTUGAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A IDENTIDADE BRASILEIRA NAS GUERRAS MEMEAIAS
Lara Ferreira do Vale
- 122** DIÁSPORA LUSÓFONA EM FOCO: ESCOLAS BRASILEIRAS NO JAPÃO
Pedro Augusto Zambon
- 139** ANGOLA SE FAZ PRESENTE NA ESCOLA: UM BREVE ESTUDO DO ROMANCE *MAYOMBE, DE PEPETELA*
Débora Cristina Longo Andrade
- 155** A LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DAS MUDANÇAS TECNOLÓGICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO
Mônica Penalber, Roberto Clemente
- 170** ESTUDOS LUSÓFONOS E AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS
Renata Ramos Rodrigues, Regina H. Pires de Brito
- 186** UMA ESCRITA LITERÁRIA FEITA DE SALIVA E DE OUVIDOS: UM ESTUDO SOBRE *TERRA SONÂMBULA* E *A VARANDA DO FRANGIPANI*, DE MÍA COUTO
Josiane Souza Pires Lima, Luiz Otávio de Magalhães
- 204** DIALOGISMO, INTERDISCURSO E HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA NA CARTA-TESTAMENTO DE GETÚLIO VARGAS
Fábio de Oliveira

ARTIGOS

- 218** POR UMA EXPERIÊNCIA SOCIAL DA POESIA
Luís Alberto dos Santos Paz Filho
- 232** ENTRE O POETA E O ATLETA: A LINGUAGEM DO *PRAEFATIO DE TERENCIANO MAURO*
Isabela Maia Pereira de Jesus
- 251** AS FALAS FEMININA E MASCULINA NO KARAJÁ E NO KADIWÉU
Amanda Diniz Vallada

OUTRAS PERSPECTIVAS

- 265** O PAPEL SOCIAL DA BIBLIOTECA E DA LEITURA: UMA ENTREVISTA COM JOSELIA AGUIAR
Cristhiano Aguiar, Vera Hanna

CONTENTS

- 9** EDITORIAL
Cristhiano Motta Aguiar
Vera Lúcia Harabagi Hanna
- 11** PRESENTATION
PORTUGUESE LANGUAGE: LUSOPHONE SPEECHES: PEDAGOGICAL,
POLITICAL, CULTURAL, LITERARY, AND TECHNOLOGICAL
Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos
Nancy dos Santos Casagrande
- DOSSIER**
- 18** REFERENCE AND ARGUMENTATION IN “NEGRO”, A SKETCH BY PORTA
DOS FUNDOS
Anderson Nascimento
- 32** POLITENESS STRATEGIES FOR FACE CONSERVATION: A BRIEF ANALYSIS
OF FEEDBACKS CONVEYED IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS
Tiago Messias
- 43** THE MATTER OF ORTHOGRAPHY IN THE LITERACY PROCESS:
SOCIO-PHONETIC ASPECTS
Juliane Siqueira, Clézio Roberto Gonçalves,
Rita Cristina Lima Lages
- 58** EDUCATIONAL POLICIES, COOPERATION, AND LUSOPHONY: THE
BRAZILIAN PRESENCE IN EAST TIMOR
Valdir Lamim-Guedes
- 80** LUSOPHONY, CULTURE AND IDENTITY: THE MOZAMBICAN CASE
Camila Cesário Lérco

- 91** EDUCATIONAL LUSOPHONE MATERIALS: THE SEMANTIC IN THE SIXTH GRADE OF CAPE VERDE AND BRAZIL
Débora Silva Bastos Carvalho, Isabel Delice Gomes Macedo,
Sônia Maria Nogueira
- 104** BRASIL VERSUS PORTUGAL: A REFLECTION ON THE BRAZILIAN IDENTITY IN THE GREAT MEME WARS
Lara Ferreira do Vale
- 122** LUSOPHONE DIASPORA ON FOCUS: BRAZILIAN'S SCHOOLS IN JAPAN
Pedro Augusto Zambon
- 139** ANGOLA IS PRESENT AT SCHOOL: A BRIEF STUDY OF NOVEL *MAYOMBE*, BY PEPETELA
Débora Cristina Longo Andrade
- 155** PORTUGUESE LANGUAGE IN THE LIGHT OF TECHNOLOGICAL CHANGE AND ITS IMPLICATIONS ON EDUCATION
Mônica Penalber, Roberto Clemente
- 170** LUSOPHONE STUDIES AND PORTUGUESE CLASSES: PERSPECTIVES
Renata Ramos Rodrigues, Regina H. Pires de Brito
- 186** A LITERARY WRITING MADE OF SALIVA AND EARS: A STUDY ON MIA COUTO'S *SLEEPWALKING LAND* AND *THE BALCONY OF THE FRANGIPANI*
Josiane Souza Pires Lima, Luiz Otávio de Magalhães
- 204** DIALOGISM AND INTERDISCOURSE: ELEMENTS OF CONSTITUTIVE HETEROGENEITY IN GETÚLIO VARGAS'S TESTAMENT LETTER
Fábio de Oliveira

ARTICLES

- 218** FOR A SOCIAL EXPERIENCE OF POETRY
Luís Alberto dos Santos Paz Filho
- 232** THE POET AS ATHLETE: THE LANGUAGE OF TERENTIANUS MAURUS' PREFACE
Isabela Maia Pereira de Jesus
- 251** FEMALE AND MALE SPEECH IN KARAJÁ AND KADIWÉU
Amanda Diniz Vallada

OTHER PERSPECTIVES

- 265** THE SOCIAL ROLE OF LIBRARIES AND READING: AN INTERVIEW WITH JOSELIA AGUIAR
Cristhiano Aguiar, Vera Hanna

EDITORIAL

Temos o prazer de apresentar o volume 20, número 1, 2020, dos *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie (PPGL-UPM), que dá continuidade ao propósito de incentivar a produção e o compartilhamento de pesquisas de pós-graduandos da área de Letras e afins, em que apresentam seus artigos, frutos de estudos levados a efeito em programas de pós-graduação de instituições públicas e privadas do Brasil e do exterior. Assim, temos possibilidade de conhecer um estrato do que está sendo produzido numa visão caleidoscópica, oportunizando o intercâmbio entre pesquisadores em formação, seus orientadores e suas instituições.

Esta edição introduz o dossiê “Língua portuguesa: discursos lusófonos pedagógicos, políticos, culturais, literários e tecnológicos”, organizado pelas professoras doutoras Neusa Maria de Oliveira Bastos, da UPM e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e Nancy dos Santos Casagrande (PUC-SP). As especificidades das linhas de pesquisa do PPGL-UPM encontram-se contempladas em seis artigos, que se completam com outros sete trabalhos de instituições de várias regiões brasileiras: Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), PUC-SP, Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (Uemasul) e Universidade Estadual do Sul da Bahia (Uesb).

Os textos da primeira parte do volume concentram-se, conforme objetivo do dossiê, nos discursos lusófonos no que tange aos discursos pedagógico, político, cultural, literário e tecnológico

ligados à língua portuguesa, numa perspectiva crítica para que todas as manifestações linguísticas multimodais que vão sendo constituídas no mundo contemporâneo possam ser abarcadas. Os artigos dialogam entre temática que traz à luz reflexões sobre diferentes aspectos de abordagem da língua portuguesa, seja no campo do ensino aprendizagem, seja no âmbito da aplicação de teorias em análise de textos sob a ótica dos discursos, sob a ótica literária.

Os artigos em fluxo contínuo reúnem três trabalhos que completam a diversidade encontrada no dossiê, como na representação da literatura em “Por uma experiência social da poesia”, de Luís Alberto dos Santos Paz Filho, da PUCRS, e “Entre o poeta e o atleta: a linguagem do *praefatio*”, de Terenciano Mauro”, de Isabel Maia Pereira de Jesus, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), e, na ótica do discurso, “As falas feminina e masculina no Karajá e no Kadiwéu”, de Amanda Diniz Vallada, da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Dando continuidade à seção “Outras perspectivas”, temos a satisfação de proporcionar a leitura do diálogo prazeroso e construtivo que tivemos com a jornalista Joselia Aguiar, diretora da Biblioteca Mário de Andrade, de São Paulo, e importante nome nos debates sobre literatura brasileira, tanto pela sua atuação no jornalismo quanto pelo trabalho desenvolvido na curadoria de eventos literários. A entrevista “O papel social da biblioteca e da leitura” revela uma grande diversidade de atividades culturais da Mário de Andrade e a significativa participação de professores universitários, vindos de diferentes áreas, assim como compara o panorama da literatura brasileira em relação ao mercado editorial, nos últimos anos.

Esperamos contar sempre com a inestimável colaboração dos pesquisadores que participaram desta edição e de todos aqueles que trabalharam conosco nesses 20 anos de existência dos *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*.

Desejamos a todos uma boa leitura!

CRISTHIANO MOTTA AGUIAR
VERA LÚCIA HARABAGI HANNA
Editores-chefes

APRESENTAÇÃO

LÍNGUA PORTUGUESA: DISCURSOS LUSÓFONOS: PEDAGÓGICOS, POLÍTICOS, CULTURAIS, LITERÁRIOS E TECNOLÓGICOS

Esta edição dos *Cadernos de Pós-Graduação em Letras* reúne artigos de sete egressos de Programas de Pós-Graduação em Letras, Linguística e Literatura, demonstrando comprometimento da publicação em reunir pesquisadores das mais conceituadas universidades brasileiras que, em diálogo, como poderá ser observado a seguir, oferecem ao público leitor a oportunidade de entrar em contato com investigações em curso nas mais diversas regiões do país.

Completando a periodicidade quadrimestral de 2020, o número atual apresenta o dossier “Língua portuguesa: discursos lusófonos: pedagógicos, políticos, culturais, literários e tecnológicos”, organizado por Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), e Nancy dos Santos Casagrande, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Os sete artigos cumprem o objetivo da coletânea de reunir trabalhos que tratam dos discursos lusófonos no que tange aos discursos pedagógico, político, cultural, literário, tecnológico ligados à língua portuguesa, numa perspectiva crítica para que se atinjam todas as manifestações linguísticas multimodais que vão sendo constituídas no mundo contemporâneo. Como base para os estudos do discurso, apoiamo-nos na análise do discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1988; ALTHUSSER, 1974; MAINGUENEAU, 1989, 1998, 2005, 2006, 2010, 2020), numa imbricação com questões linguísticas (KOCH, 1984, 2007), sociais, ideológicas e culturais (HALL, 2000; BOURDIEU, 1992; BUTLER, 2012). Serão bem-vindos estudos que possam trazer à luz reflexões sobre diferentes

aspectos linguístico-discursivos de abordagem da língua portuguesa, seja no campo do ensino-aprendizagem, seja no âmbito da aplicação de teorias em análise de textos sob a ótica dos discursos.

Sobre a análise do discurso (AD), devemos mencionar sua relação com a teoria linguística, a teoria do discurso e as ciências sociais, donde depreendemos que, para se fazer uma análise de um texto sob a ótica da AD, temos que analisar os elementos linguísticos presentes no texto para explicar sob que condições e por que razões o discurso foi construído, graças à presença socioideológica pela qual se entende a linguagem como produção social de sujeito historicamente constituído.

Sabemos, pois, que a AD nega a transparência da linguagem e trabalha os processos de produção de sentido com base em determinações histórico-sociais, considerando as condições de produção como fatores regentes da interpretação. Assim, podemos afirmar que todo estudo relativo às questões da linguagem, neste início do século XXI, volta-se para o discurso, visto como prática social, em que interlocutores interagem num determinado momento, num determinado espaço, desempenhando um determinado papel, e volta-se, também, para o texto, visto como produto dessa prática social.

Das considerações que merecem atenção, a primeira se refere ao termo discurso entendido como a atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados, isto é, indivíduos que representam papéis acordantes com as posições que ocupam em tempos e em lugares determinados (por exemplo: a empresa, a escola, a repartição pública etc.). Observa-se, então, a língua em uso, a linguagem articulando-se conforme parâmetros de ordem não linguística.

Pode-se afirmar que o homem organiza, adequadamente, de acordo com a situação contextualizadora de seu discurso, os elementos de expressão que estão à sua disposição para veicular o seu discurso tomado como a materialização das formações ideológicas, sendo, por isso, determinado por elas, manifestas em suas formações discursivas.

Quanto ao nível discursivo, o homem está vinculado aos temas e às figuras das formações discursivas existentes na formação social em que está inserido. Assim, na medida em que é determinado pelas formações ideológicas, cita outros discursos, o que nos leva a afirmar que o discurso não é único e irrepetível. Remetemo-nos, então, à questão da interdiscursividade como processo de reconfiguração incessante em que uma formação discursiva é levada a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela.

Cumpre mencionar a questão do intertexto, que é a relação de um texto com outros textos, e a do interdiscurso, que são os dizeres já ditos, aqueles que estão na memória afetada pelo esquecimento. É o nosso conhecimento de mundo, constituído pelas formulações feitas e já esquecidas, que ficam na memória discursiva e que determinam o que dizemos.

O interdiscurso é nossa memória discursiva que pode ser definida como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. É o nosso saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma dos pré-construídos, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Convém registrar que o intertexto está para o texto assim como o interdiscurso está para o discurso. Assim, a intertextualidade remete-se ao conjunto de relações explícitas ou implícitas que um texto mantém com outros textos, e a interdiscursividade remete ao conjunto de discursos de um mesmo campo discursivo (espaços em que um conjunto de formações discursivas se relacionam em embate) ou de campos discursivos diferentes.

Sobre os campos discursivos, podemos afirmar ser o local em que as relações de hegemonia se manifestam, em que os mitos podem criar forma e as representações são construídas. É importante ressaltar que Maingueneau (2005, p. 36), dedicado às relações polêmicas, não reduz o interdiscurso a elas, esclarecendo a conceituação de campo discursivo como um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo: “Cada campo define seu regime de autoria, julgamos de interesse avaliar em que medida a autoria é requerida e os efeitos que produz em diferentes campos discursivos, como o político, o filosófico, dramatúrgico, gramatical etc.”.

A segunda atenção estará voltada para o termo *texto*, visto como o lugar de manifestação consciente, em que o sujeito produz em sequência, oralmente ou por escrito, numa situação comunicativa determinada. Tem-se o texto como produto de uma interação ocorrida entre sujeitos que pode também ser analisado do ponto de vista de outras teorias que aproximam texto e discurso com suas peculiaridades.

Examinar-se-á, então, o texto pela perspectiva da AD, englobando as três regiões do conhecimento mencionadas por Pêcheux (1988): o *materialismo histórico*, a *linguística* mostrando a materialidade do discurso e limitando-se ao aspecto sintático, e a *teoria do discurso*, como determinação histórica dos

processos semânticos. Orlandi (2000), retomando as afirmações de Pêcheux (1988), reorganiza as três regiões de conhecimento, apresentando como escopo teórico: a teoria da sintaxe (que busca na materialidade linguística as marcas para se analisar um discurso por meio do texto), a teoria da ideologia (que busca nos textos as forças sociais e ideológicas que inscrevem o sujeito no discurso) e a teoria do discurso (que busca os efeitos de sentido, numa perspectiva histórica de construção de enunciados).

Entendemos, portanto, que o texto é o lugar da subjetividade e o discurso é o reflexo das condições de produção, havendo entre eles (*texto e discurso*) um imbricamento que pode ser analisado em seus aspectos linguísticos, sociais, ideológicos e culturais.

A terceira estará voltada para a questão da lusofonia, entendida dentro da concepção de um processo político dinâmico em que os agentes ativos devem ser Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal, Timor-Leste e São Tomé e Príncipe. Assim, devemos observar e pensar a lusofonia à luz dos interesses culturais, linguísticos e sociais que mantêm no presente os laços de amizade e de partilha; partilha de cultura e de falares distintos de uma mesma língua – a portuguesa –, pois o

[...] imaginário lusófono tornou-se, definitivamente, o da pluralidade e da diferença e é através dessa evidência que nos cabe, ou nos cumpre, descobrir a comunidade e a confraternidade inerentes a um espaço cultural fragmentado, cuja unidade utópica, no sentido de partilha em comum, só pode existir pelo conhecimento cada vez mais sério e profundo, assumido como tal, dessa pluralidade e dessa diferença. Se queremos dar algum sentido à galáxia lusófona, temos de vive-la, na medida do possível, como inextricavelmente portuguesa, brasileira, angolana, moçambicana, cabo-verdiana ou sâo-tomense e timorense (LOURENÇO, 2001, p. 111).

Assim, com base nas questões teóricas propostas e nas possibilidades analíticas apresentadas, considere-se que, para se proceder a uma análise do discurso, estar-se-á ligado ao estudo da linguagem voltada ao discurso, visto como prática social, em que interlocutores interagem num determinado momento, num determinado espaço, desempenhando um determinado papel e voltado, também, para o texto, visto como produto dessa prática social.

Passaremos a apresentar, de maneira geral, os conteúdos dos textos deste número dos *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, agrupando-os em temas afins.

Neste dossiê, a lusofonia, assim como o discurso que se produz acerca de seus estudos, foi contemplada nos artigos que trazem desde sua concepção política, muito bem apresentada em “Diáspora lusófona em foco: escolas brasileiras no Japão” e “Brasil versus Portugal: uma reflexão sobre a identidade brasileira nas guerras memoriais”, chegando a “Políticas educacionais, cooperação e lusofonia: a presença brasileira em Timor-Leste” e reverberando na sala de aula, em outras dimensões, no artigo “Estudos Lusófonos e aulas de língua portuguesa: perspectivas”. Ainda nesse espaço dialógico que é o discurso pedagógico, a abordagem literária está contemplada, trazendo a África para a sala de aula em “Angola se faz presente na escola: um breve estudo do romance Mayombe, de Pepetela” e discutindo também as questões da cultura e da identidade africanas de forma relevante em “Lusofonia, cultura e identidade: o caso moçambicano”. A abordagem discursos lusófonos e pedagógicos tem sua conclusão com o artigo que trata do material didático: “Livros didáticos lusófonos: a semântica no sexto ano de Cabo Verde e do Brasil”.

Os artigos “A questão da ortografia no processo de alfabetização: aspectos sociofonéticos” e “A língua portuguesa à luz das mudanças tecnológicas e suas implicações na educação” complementam as reflexões pedagógicas, ampliando-as para a questão tecnológica.

Por fim, atingindo os objetivos propostos por este dossiê, apresentamos as reflexões sobre o discurso que são referendadas nos artigos “Estratégias de cortesia para a preservação das faces: uma breve análise de *feedbacks* veiculados em ambientes virtuais de aprendizagem”, “Referenciação e argumentação em ‘Negro’, esquete do Porta dos Fundos”, “Dialogismo, interdiscurso e heterogeneidade constitutiva na carta-testamento de Getúlio Vargas” e “Uma escrita literária feita de saliva e de ouvidos: um estudo sobre *Terra sonâmbula* e *A varanda do Frangipani*, de Mia Couto”, trazendo ao leitor a possibilidade de conhecer a pesquisa acerca dos fenômenos da linguagem e as estratégias – discursivas e argumentativas – das quais se vale para atingir seus objetivos comunicativos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa: Presença: Martins Fontes, 1974.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LOURENÇO, E. *A nau de Ícaro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes: Editora Unicamp, 1989.
- MAINGUENEAU, D. *Analyser les textes de communication*. Paris: Dunod, 1998.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.
- MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. Organização Sírio Possenti e Maria Cecília Perez de Souza e Silva. Curitiba: Criar, 2006.
- MAINGUENEAU, D. *Doze conceitos em análise do discurso*. Organização Sírio Possenti e Maria Cecília Perez de Souza e Silva. São Paulo: Parábola, 2010.
- MAINGUENEAU, D. *Variações do ethos*. São Paulo: Parábola, 2020.
- ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Campinas: Editora Unicamp, 1988.

NEUSA MARIA OLIVEIRA BARBOSA BASTOS
NANCY DOS SANTOS CASAGRANDE
Organizadoras

DOSSIÊ

REFERENCIAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO EM “NEGRO”, ESQUETE DO PORTA DOS FUNDOS

ANDERSON NASCIMENTO*

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPLG), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 18 fev. 2020. Aprovado em: 27 abr. 2020.

Como citar este artigo: NASCIMENTO, A. Referenciação e argumentação em “Negro”, esquete do Porta dos Fundos. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 1, p. 18-31, jan./abr. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n1p18-31

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de analisar o fenômeno referencial no esquete “Negro”, do Porta dos Fundos, e tem a sua justificativa destacada pelo fato de o esquete ser um tipo de produção verbo-visual pouco explorado quanto ao processo referencial e de como esse processo contribui para um dado ponto de vista. O trabalho encontra-se fundamentado teoricamente na linguística textual e estabelece um diálogo com estudos da argumentação na perspectiva de Amossy (2018). O resultado indica que no esquete analisado as recategorizações promo-

* E-mail: anderson492@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-8482-2284>

vidas pela retomada de referentes no curso da interação servem para sinalizar uma visão de mundo preconceituosa.

Palavras-chave

Referenciação. Argumentação. Gênero textual esquete.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Partindo dos pressupostos de que 1. o uso da linguagem ocorre sempre de forma situada e envolve sujeitos, objetivos e intenções; 2. todo enunciado, mesmo de forma implícita, possui uma *dimensão argumentativa*, ou seja, orienta para uma forma de olhar o mundo, segundo Amossy (2018); 3. a produção do gênero esquete demanda o uso das linguagens verbal, imagética e sonora, devendo, assim, essas linguagens serem conjuntamente consideradas na constituição do processo referencial e, consequentemente, da dimensão argumentativa do esquete, este trabalho se desenvolve em torno da seguinte questão:

- Como o processo referencial contribui para a constituição de um ponto de vista na produção verbo-audiovisual esquete?

Para responder à questão, foi selecionado o esquete “Negro” produzido pelo coletivo de humor Porta dos Fundos, veiculado em seu canal, na plataforma YouTube.

Este trabalho tem a sua relevância marcada pela contribuição teórico-analítica que pode trazer para os estudos da referenciação, como concebidos na linguística textual (LT) em interface com os estudos da argumentação, conforme proposta da análise argumentativa do discurso (AAD). Essa articulação é pensada para a análise do gênero verbo-audiovisual esquete, ainda pouco investigado pelos estudiosos do texto.

Além desta introdução, o artigo está organizado em duas partes: uma primeira parte teórica sobre referenciação e argumentação, e uma segunda parte em que é feita a análise do esquete, tendo-se em vista a fundamentação teórica construída e o objetivo definido.

REFERENCIAÇÃO

De início, cabe salientar que o processo de referenciação na LT não é entendido como uma correspondência entre as palavras e as coisas, mas, sim, como práticas simbólicas. Na compreensão de Mondada e Dubois (2003, p. 20):

Estas práticas não são imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo.

Desse modo, ao selecionar dada palavra ou categoria, o sujeito falante não o faz tendo em vista se adequar a um mundo anterior dado *a priori*, nem a um locutor ideal, pois, segundo Mondada e Dubois (2003, p. 34):

O processo de produção das sequências de descritores em tempo real ajusta constantemente as seleções lexicais a um mundo contínuo, que não preexiste como tal, mas cujos objetos emergem enquanto entidades discretas ao longo do tempo de enunciação em que fazem a referência. O ato de enunciação representa o contexto e as versões intersubjetivas do mundo adequadas a este contexto.

Sendo assim, a atividade cognitiva individual é uma atividade constante de categorização e não uma simples identificação e reconhecimento de objetos preexistentes. Ou seja, os objetos não são dados segundo as “propriedades intrínsecas do mundo”, mas construídos por meio dos processos cognitivos dos sujeitos aplicados ao mundo concebido como um fluxo contínuo de estímulos.

Essa noção de referenciação implica entender o processo de textualização ou discursivização do mundo pela linguagem em um processo de construção, estruturação e fundamentação do real, ou seja, a língua não é um simples meio de transmissão de informação, conforme explicam Marcuschi e Koch (2006).

Além da categorização, há o processo de recategorização referencial, que diz respeito às modificações que os objetos do discurso podem sofrer no curso mesmo do discurso, considerando que, no decorrer do processo textual-discursivo, a um dado referente podem ser atribuídas outras características. Sobre isso, Marcuschi e Koch (2006) esclarecem que a recategorização

é fundada em uma remissão a aspectos co(n)textuais antecedentes, seja em um item lexical, numa ideia ou num contexto que opera como espaço informativo (cognitivo).

A respeito de suas classificações, há dois tipos de anáfora: a direta e a indireta. A anáfora direta acontece quando expressões retomam referentes previamente introduzidos, de modo a estabelecer relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente.

Esse processo direto, segundo Marcuschi (2003), é um processo de reativação de referentes em uma visão clássica. O autor chama a atenção para o fato de que essa visão de anáfora não leva em consideração a complexidade do fenômeno, pois nem sempre há congruência morfossintática entre a anáfora e seu antecedente; nem toda anáfora recebe uma interpretação no contexto de uma atividade de simples atribuição de referente. Afinal, anáfora é um fenômeno de semântica textual de natureza inferencial e não um simples processo de *clonagem referencial*.

Ao tratar da anáfora indireta, Marcuschi (2003) explica que o fenômeno comporta os seguintes pressupostos: 1. deve-se ter em conta que se está lidando com um alargamento considerável da noção de anáfora direta; 2. deve-se admitir um processo de *referenciação não extencionalista*; 3. trata-se de considerar que os processos cognitivos e as estratégias inferenciais são decisivos na atividade de textualização, provocando o que se poderia chamar de *universo referencial emergente*.

Quanto à concepção de anáfora indireta, o autor o faz da seguinte forma:

No caso da Anáfora Indireta trata-se de expressões definidas [e expressões indefinidas e pronominais] que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões [ou informações constantes] da estrutura textual precedente [ou subsequente] e que têm duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global (MARCUSCHI, 2003, p. 59).

Por sua vez, Koch (2002, 2004) explica que as formas ou expressões nominais são recursos dos mais eficientes para a construção e reconstrução de objetos de discurso. Fato bastante comum, em se tratando de remissão textual, é o uso de uma forma nominal para categorizar ou recategorizar segmentos do cotexto, sumarizando-os e encapsulando-os (CONTE, 1996), por meio da atribuição de um *rótulo* (FRANCIS, 1994).

Considerando a natureza textual-discursiva da referenciação, um aspecto do fenômeno que será destacado neste trabalho diz respeito às expressões “que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não), contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial” (MARCUSCHI, 2003, p. 55).

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho é analisar o processo referencial na constituição da dimensão argumentativa no esquete, cabe salientar que, para Koch (2005), o emprego de expressões nominais anafóricas opera a recategorização dos objetos do discurso que ao longo do texto vão atendendo aos propósitos comunicativos do falante/ouvinte, construindo um ponto de vista.

ARGUMENTAÇÃO

A Teoria da Argumentação do Discurso diz respeito a uma abordagem que entende a argumentação como constitutiva do discurso, segundo Amossy (2018). A teórica retoma dois princípios difundidos nas ciências da linguagem: o princípio dialógico bakhtiniano, segundo o qual todo enunciado responde a um já dito, como forma de confirmação, refutação ou modificação; e o princípio enunciativo de Benveniste, segundo o qual todo enunciado é uma tentativa de influência sobre o outro.

Como aspecto constitutivo do discurso, a argumentação está presente em todos os enunciados, pois, segundo a autora, todo discurso busca ao menos orientar os modos de ver e de pensar dos interlocutores. Dessa forma, há dois tipos de discurso argumentativo: 1. um que é discursivamente constitutivo, por abarcar um ponto de vista,¹ chamado de *dimensão argumentativa*; 2. outro que é expressa e reconhecidamente persuasivo, chamado de *visada argumentativa*.

Na proposta teórica de Amossy (2018), a argumentação se dá em uma situação discursiva em que determinados conhecimentos circundam a situação sócio-histórica da enunciação. Essas evidências compartilhadas são chamadas

¹ Macedo e Cavalcante (2019) concebem a expressão “ponto de vista” como um modo particular de ver as coisas, que é inerente a todo e qualquer dizer; ao passo que “tese”/“opinião” diz respeito à opinião estrategicamente defendida por um locutor com vistas à adesão de um auditório.

de *doxa*, e é a partir dessas representações coletivas (*doxas*) que o enunciador age por meio da linguagem, a fim de orientar seus interlocutores.

Para a AAD, a *doxa* atravessa inconscientemente o falante, levando em conta que

[...] o locutor, que se engaja em uma troca para pôr em evidência o seu ponto de vista, está tomado por um espaço dóxico que determina a situação de discurso em que ele argumenta, modelando a sua palavra até o centro de sua intencionalidade e de seu planejamento (AMOSSY, 2018, p. 113).

Um componente da *doxa* fundamental para a argumentação é o estereótipo, que, *grosso modo*, pode ser entendido “como uma representação ou imagem coletiva simplificada e fixa dos seres e das coisas, que herdamos de nossa cultura e que determina nossas atitudes e nossos comportamentos” (AMOSSY, 2018), ou seja, tem relação com o pré-construído e guarda certa relação com o preconceito. Quanto ao modo como é enunciado, o estereótipo raramente é feito de forma que contemple todas as suas características, mesmo aquelas consideradas “obrigatórias”.

Sendo assim, há argumentação em todo discurso, mesmo naqueles que não apresentam deliberadamente argumentos que buscam influenciar o modo de pensar/agir do leitor/ouvinte. Afinal, além dos discursos que têm essa visada, todos os demais apresentam determinado modo de ver o mundo.

Em relação a esse posicionamento, especificamente no campo da LT no Brasil, destaca-se o estudo da argumentação feito por Koch (1984) para quem a argumentatividade é característica fundamental da interação social por meio da língua, afinal, o homem comumente avalia, julga, critica, enfim, forma juízos de valores. E, por meio dos enunciados, tenta influenciar o comportamento alheio e busca também fazer com que o outro pense igual, em determinadas opiniões. Retomando as palavras da autora:

[...] partindo do postulado de que a argumentatividade está inscrita no uso da linguagem, adota-se a posição de que a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meio das articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como fator básico não só de coesão, mas, principalmente, de coerência textual (KOCH, 1984, p. 21).

ANÁLISE

Como já indicado, este trabalho objetiva responder à seguinte questão: como o processo referencial contribui para a constituição de um ponto de vista na produção verbo-audiovisual esquete?

Sobre o gênero esquete, Travaglia (2017), amparado nos estudos bakhtinianos, classifica essa produção como um gênero oral, uma vez que tem a voz humana como suporte. A respeito do conteúdo temático, o autor entende que o esquete resulta da junção de dois tipos de texto: o narrativo de espécie história e o humorístico. Por ser de tipologia humorística, o teórico considera que “o conteúdo temático será sempre uma sátira, uma crítica ou uma denúncia a elementos da vida social em geral” (TRAVAGLIA, 2017, p. 119).

Quanto às condições de produção do gênero esquete, Travaglia (2017) salienta que essa produção pertence a uma esfera de ação discursiva do entretenimento e circula por estações de rádio e televisão, teatros, circos, canais de divulgação de trabalhos na internet, como o YouTube, entre outros, e suas produções são executadas por uma equipe de redatores profissionais.

Para atingir o objetivo deste artigo descrito anteriormente, foi selecionado o esquete intitulado “Negro”, produzido e publicado no canal de YouTube do coletivo de humor Porta dos Fundos. Publicado em agosto de 2014, o vídeo conta com mais de dez milhões de visualizações e mais de duzentas mil curtidas. Na produção referida, um homem vai a uma delegacia prestar queixa de um assalto sofrido. Porém, ao fazê-lo, o policial, a quem o assaltado se dirige, sugere que o assaltante é um sujeito negro, mesmo com a constante afirmação da vítima de que se trata de um homem branco.

A cena inicia-se com um policial atuando no contexto de uma delegacia, falando ao telefone sobre um assunto qualquer, que não é retomado posteriormente. O cenário e o figurino como construídos imageticamente são fundamentais para que seja caracterizada e, assim, identificada a situação comunicativa de prestação de queixa em uma delegacia, situação na qual se destacam dois papéis: um de quem presta queixa, o denunciante, e que no caso é a vítima do assalto; o outro de quem ouve o depoimento e é visto como alguém responsável pela investigação do ocorrido, no caso, o policial.

Após desligar o telefonema, um civil entra na cena dizendo que foi assaltado. É instaurado, assim, no discurso o referente “assalto” de forma ancorada em pistas textuais como “eu fui assaltado” e “acabei de ser assaltado”, passando esse referente a se manter em foco na mente dos interlocutores.

POLICIAL: ((na delegacia, falando ao telefone)) tá certo então, Besouro, depois te ligo então... tô pegado hoje aqui, cara

DENUNCIANTE: ((vítima entra na cena interrompendo o policial)) com licença desculpa... dá licen... amigo... eu fui assaltado aqui agora, acabei de ser assaltado ali... policial? dá licença, se a gente for lá agora, a gen

POLICIAL: {calma... respira... ((a vítima respira fundo)) tá certo? conta aí como foi essa história

Relacionado ao “assalto”, cujo esquema cognitivo pressupõe a figura de um agente que pratica a ação de assaltar, o denunciante introduz no discurso a expressão nominal “um cara”, para fazer referência ao assaltante. Ao ser instaurado, esse referente é retomado no discurso da vítima por meio do pronome “ele” no trecho a seguir e em muitos outros que serão transcritos mais adiante, numa demonstração de que a anaforização pronominal, assim constituída, mantém o referente “assaltante” em foco sem promover a sua transformação por meio de qualificativos ou predicações.

DENUNCIANTE: eu tava andando na rua falando no telefone com a minha namorada... meio distraído... **um cara** correu pegou meu celular, **ele** tava armado

Após o denunciante indicar onde ocorreu o assalto, o policial pede para que ele descreva o assaltante. A descrição a seguir aponta para um processo de recategorização promovido pelos sujeitos envolvidos na interação:

DENUNCIANTE: mais ou menos dessa altura:: ((indica a altura com a mão)) magro é::

POLICIAL: {magro... **negro**?

DENUNCIANTE: não

POLICIAL: {preto... **negro**

DENUNCIANTE: oi? ele:::

POLICIAL: {negão?

DENUNCIANTE: não

POLICIAL: {negãozão?

DENUNCIANTE: não

POLICIAL: {um criolão assim ((indica altura com a mão))

DENUNCIANTE: não não.. era branco

POLICIAL: então **um neguinho**?

DENUNCIANTE: NÃO

POLICIAL: pretinho raça ruim...

DENUNCIANTE: é uma pe...

POLICIAL: de sinal

DENUNCIANTE: não... é uma pessoa branca... ele era branco

No trecho transcrito, chamam a atenção as recategorizações do referente “assaltante” por meio de expressões nominais que, de forma destacada, apresentam um núcleo nominal no aumentativo (*negão, negãozão, criolão*) ou no diminutivo (*neguinho, pretinho*).

Observa-se, nesse quadro de recategorizações construído pelo policial, que o referente “assaltante” se mantém em foco por meio das escolhas lexicais como *preto...negro, negão, negãozão, um criolão, um neguinho, pretinho raça ruim, de sinal*. Essa seleção aponta para uma orientação ou dimensão argumentativa decorrente de uma situação discursiva em que determinados conhecimentos construídos socialmente são postos em relevo, pois, conforme a posição de Amossy (2018, p. 113),

[...] o locutor, que se engaja em uma troca para pôr em evidência o seu ponto de vista, está tomado por um espaço dóxico que determina a situação de discurso em que ele argumenta, modelando a sua palavra até o centro de sua intencionalidade e de seu planejamento.

Desse momento em diante no esquete, após as negativas do denunciante em relação às suposições do policial, este questiona sobre a presença de outro sujeito no evento, “o preto que tava com ele”, que é destacado no trecho:

POLICIAL: branco?
 DENUNCIANTE: é
 POLICIAL: como era o preto que tava com ele?
 DENUNCIANTE: que preto que tava com ele?
 POLICIAL: não tinha um preto com ele não?
 DENUNCIANTE: NÃO TINHA NENHUM PRETO COM ELE TAVA SÓ BRANCO A PESSOA TAVA SÓ UM BRANCO SOZINHO ASSALTOU ((fala nervoso, gritando))
 POLICIAL: num tinha um preto do outro lado da rua não esperando ele?
 DENUNCIANTE: eu não sei, eu não vi, eu tava... eu tava... falando no telefone

A negação reiterada por parte do denunciante de que havia um outro sujeito negro participando do assalto faz com que o policial mude o foco da pergunta que passa a recair sobre a descendência do assaltante. Ao agir assim, novamente o referente “assaltante” é reintroduzido no discurso pelo policial, que insiste na recategorização, porém, agora, por meio de outras expressões referenciais: “alguma descendência africânea” e “uma vó preta”, como destacado a seguir:

POLICIAL: {tá certo o senhor sabe me dizer se esse elemento... tinha **alguma descendência africana**

DENUNCIANTE: eu não fui jantar com ele, eu fui assaltado por ele, eu

POLICIAL: {uma vó preta... não? tia-avó

DENUNCIANTE: num sei.. todos nós brasileiros temos descendência

Quando o denunciante diz não saber da “alguma descendência africana” do assaltante, o policial pergunta como era o rosto do assaltante, como era o cabelo do assaltante: se era *rastafari*, *dreadlock*, *black power*, *sarará*, *tererê* ou *curto tipo Tiaguinho*,² como se nota no trecho:

POLICIAL: {sim é: tá bom, como era o rosto do elemento?

DENUNCIANTE: ele tinha um: um rosto fino.. assim com... uma cicatriz: eu acho que aqui: assim mas nada muito característico

POLICIAL: e o cabelo era o que.. *rastafari*... *dreadlock*..

DENUNCIANTE: {não num tinha dread nenhum

POLICIAL: era *black power*... *sarará*?

DENUNCIANTE: não, num era de sarará, era cabelo

POLICIAL: {tererê? não?

DENUNCIANTE: não.. era cabelo curto

POLICIAL: tipo *Tiaguinho*?

DENUNCIANTE: CURTO TIPO UMA PESSOA BRANCA DE CABELO CURTO TEM.. TEM O CABELO CURTO ((responde exaltado))

No trecho em observação, registra-se em destaque um processo anafórico indireto de cunho meronímico, uma vez que tem relação de parte (o cabelo) com o todo (a pessoa). Ao serem focalizadas, nesse momento do interrogatório, as expressões adjetivas referentes a cabelo, o policial põe em cena novamente o seu ponto de vista de que o assaltante é negro, o que continua a ser negado pelo denunciante.

Questionado sobre como o assaltante estava vestido, o denunciante diz que o assaltante usava bermuda e camiseta branca. Então, o policial o interrompe para indagar se na camiseta estava escrito “Olodum”.³ O policial, assim, aciona um referente da cultura negra brasileira, o Olodum, para insistir, por

2 Cantor de pagode brasileiro bem-sucedido, negro.

3 O Olodum é um grupo artístico afro-brasileiro fundado em 1979, em Salvador. Tombado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como Patrimônio Cultural Imaterial do estado da Bahia, o grupo tornou-se uma das mais importantes expressões da música mundial. Além da música, o grupo promove atividades culturais de caráter sociocomunitário. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=54049>. Acesso em: 16 set. 2019.

meio da recategorização insinuada, na intencionalidade de seu projeto de dizer, uma estratégia que corresponde ao propósito da crítica social que é constitutivo do esquete em análise.

POLICIAL: {tá bom, peraí... vamo fazer o seguinte.. como é que esse albino... ((usa tom que insinua descrença na fala do outro)) tava vestindo então?

DENUNCIANTE: ber::mu::da e:: camiseta branca

POLICIAL: {branca... camisa estava escrito Olodum?

DENUNCIANTE: {desculpa...

POLICIAL: não?

DENUNCIANTE: essa pergunta num num faz sentido nenhum

Após mais uma negativa do denunciante de que o assaltante estaria usando a camiseta do Olodum, o policial busca, estrategicamente, na cultura negra brasileira algo que sustente a recategorização que tenta impingir ao assaltante. Dessa vez, recorre aos referentes “rodas de pagode” e “capoeira”, como destacado no trecho a seguir, constituintes culturais marcantes para a comunidade afrodescendente no Brasil.

POLICIAL: {amigo vamo lá... cê sabe me dizer o que o elemento tava fazendo antes de assaltar você... se ele tava tocando pagode numa roda... tava: jogando capoeira

DENUNCIANTE: desculpa, policial Peçanha, eu num eu num:: com todo o respeito:: eu.. o senhor tá pintando uma caricatura dum cidadão afrodescendente que num tem a menor graça

Ainda, no trecho a seguir em destaque, observa-se na seleção dos referentes constituídos por nomes próprios *Zulu*, *Jamal* ou *Denzel* a reiterada intenção de recategorizar o assaltante pela cor da pele. Como é de nosso conhecimento compartilhado, sabemos que cada um desses nomes se refere a pessoas famosas que são negras: Paulo Zulu, ator brasileiro; Jamal Malik, personagem principal do premiado filme *Quem quer ser um milionário*; Denzel Washington, ator estadunidense. Sendo assim, esses três referentes têm a sua introdução no discurso justificada por conhecimentos de mundo e pelo propósito do esquete de fazer uma crítica humorada relacionada ao racismo.

POLICIAL: ((bate forte na mesa e fala alterado)) CIDADÃO, o senhor tá me atrapalhando aqui no exercício da minha função... o senhor quer que eu pegue o elemento ou o senhor quer que eu não pegue o elemento?

DENUNCIANTE: sim, senhor, que o senhor pegue o elemento ((fala muito baixo e de cabeça baixa))

POLICIAL: o senhor quer que eu pegue o elemento, o senhor tem que responder e se ater às minhas perguntas... correto?

DENUNCIANTE: correto

POLICIAL: muito bem... se o senhor tivesse que dar um nome pro elemento seria Zulu... Jamal ou Denzel?

Também merece destaque no trecho a expressão nominal descriptiva “uma caricatura dum cidadão afrodescendente que num tem a menor graça”. Trata-se de uma expressão que encapsula e rotula todas as proposições anteriores do policial e contribui para a marcação de um dado modo de ver e compreender o mundo e as relações estabelecidas entre os sujeitos nesse mundo.

No desfecho do esquete, o denunciante reitera a recategorização de que o assaltante era “uma pessoa branca”, “uma pessoa alva”. Além disso, o denunciante promove uma recategorização do policial ao adjetivá-lo como “preconceituoso”. Em resposta, o policial demonstra aceitar as proposições do denunciante de que se trata de um sujeito branco e dá o caso por encerrado. Antes, porém, faz a seguinte ressalva: “branco? então fica tranquilo que ele vai te devolver esse negócio aí”.

DENUNCIANTE: desculpa.. o de novo está sendo preconceituoso... tô lhe dizendo que era branco

POLICIAL: o senhor tá me dizendo aqui que era branco

DENUNCIANTE: ((volta a se exaltar)) sim, era branco, a pessoa branca, a pessoa alva

POLICIAL: branco? então fica tranquilo que ele vai te devolver esse negócio aí

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no objetivo traçado no trabalho, observaram-se os seguintes aspectos na análise do processo referencial do esquete:

- A instauração de um referente (assalto) que não aparece no texto, mas é facilmente identificado pelas pistas textuais. Esse referente permanece na memória dos sujeitos envolvidos ao longo de todo o percurso interacion-

nal, bem como serve de âncora para a introdução de outros referentes no interior da cena enunciativa.

- O modo como o policial sugere, nas perguntas dirigidas ao denunciante, o perfil do assaltante e contribui, desse modo, para a recategorização do assaltante pela cor da pele é revelador de um ponto de vista, de uma orientação ou dimensão argumentativa que desvela uma visão de mundo e das relações estabelecidas entre os sujeitos nesse mundo eivada de preconceito. Atenta-se, assim, para uma visão estereotipada, considerando a representação simplificada e fixa que herdamos de nossa cultura e que determina nossas atitudes e nossos comportamentos (AMOSSY, 2018).
- O modo como foi constituído o quadro referencial com especial atenção ao processo de retomada e recategorização do referente “assaltante” pela cor da pele, estratégia que se dá pela recorrente insinuação do policial e recorrente negação do denunciante, aponta para a conclusão de que essa interação policial-denunciante, motivada pelo acontecimento assalto, tem a intenção de fazer a crítica social e promover a reflexão, recorrendo-se para tanto ao traço do humor característico do gênero esquete.

Reference and argumentation in “Negro”, a sketch by Porta dos Fundos

Abstract

This work aims to analyze the reference phenomenon in Porta dos Fundos’s sketch “Negro,” which is a type of verb-visual reproduction that is poorly explored as a referential process, and that contributes to a given point of view. This article’s theory is mostly Textual Linguistics, and we aim to establish a dialogue with argumentation studies from the perspective of Amossy (2018). The result indicates that, in the sketch analyzed, the recategorizations promoted by the resumption of referents during the interaction signals a narrow world-view.

Keywords

Reference. Argumentation. Sketch.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, R. *A argumentação no discurso*. São Paulo: Contexto, 2018.
- CONTE, M. Anaphoric Encapsulation. *Belgian Journal of linguistics*, v. 10, p. 1-10, 1996.
- FRANCIS, G. Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. In: COULTHARD, M. (ed.). *Advances in written text analysis*. London, New York: Routledge, 1994. p. 83-101.
- KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- KOCH, I. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, I. *A coesão textual*. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- KOCH, I. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-52.
- MACEDO, P. S. A.; CAVALCANTE, M. M. Estratégias de textualização na polêmica sobre culturas agrícolas no Brasil. *Entrepalavras*, v. 9, n. 1, p. 303-320, jan./abr. 2019.
- MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53-102.
- MARCUSCHI, L. A.; KOCH, I. V. Referenciação. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. V. *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora Unicamp, 2006. p. 381-399.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.
- TRAVAGLIA, L. C. Esquete: caracterização de um gênero oral e sua possível correlação com outros gêneros. *Revista Olhares & Trilhas*, , v. 19, n. 2, jul./dez. 2017.

ESTRATÉGIAS DE CORTESIA PARA A PRESERVAÇÃO DAS FACES: UMA BREVE ANÁLISE DE FEEDBACKS VEICULADOS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

TIAGO MESSIAS*

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa (PEPGLP), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 17 fev. 2020. Aprovado em: 27 abr. 2020.

Como citar este artigo: MESSIAS, T. Estratégias de cortesia para a preservação das faces: uma breve análise de *feedbacks* veiculados em ambientes virtuais de aprendizagem. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 1, p. 32-42, jan./abr. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n1p32-42

Resumo

Este artigo tem como tema as estratégias de cortesia utilizadas para a manutenção das faces em textos do gênero *feedback*. A hipótese é que as estratégias linguísticas são visam à preservação das faces dos interlocutores. Destacamos a questão: quais são as estratégias de cortesia utilizadas que fomentam a manutenção das faces dos interlocutores? Elencamos como objetivo central mapear e analisar marcas linguísticas de cortesia que promovem a manutenção das faces dos interlocutores. Como apporte teórico, articularemos as contribuições de Austin (1990), Goffman (2012) e Brown e Levinson (1987). Para análise, apresentamos excerto de um texto do *corpus* de pesquisa a título de exemplificação.

* E-mail: monteiro.tiago.messias@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-4182-1158>

Palavras-chave

Face. Cortesia. *Feedback*.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta considerações preliminares da pesquisa que temos desenvolvido no doutorado, cujo foco é o estudo das estratégias de cortesia utilizadas para a manutenção das faces em textos do gênero *feedback* veiculados em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Nosso percurso investigativo parte da seguinte pergunta: quais são as estratégias de cortesia utilizadas que fomentam a manutenção das faces dos interactantes?

Nessa direção, elencamos os seguintes objetivos:

- mapear e analisar marcas linguísticas que promovem a manutenção das faces dos interactantes;
- destacar e ponderar as estratégias de cortesia presentes nos textos produzidos no contexto formativo.

No que tange aos procedimentos teórico-metodológicos, dialogamos com a Teoria dos Atos de Fala (AUSTIN, 1990), Teoria da Polidez (BROWN; LEVINSON, 1987) e nos apoiamos nos estudos sobre Teoria das Faces (GOFFMAN, 2012).

Neste artigo, partimos dos seguintes pressupostos:

- os textos analisados se constituem do gênero *feedback*, haja vista atender a uma função social específica e ter sua estrutura minimamente estável;
- os textos produzidos apresentam marcas de cortesia com vistas a promover maior aceitação do leitor acerca dos apontamentos do(a) formador(a);
- as estratégias de manutenção da face, tanto do formador (escritor) quanto dos cursistas (leitores), pautam-se pela cortesia;
- os textos são produzidos com vistas a um projeto de dizer, cujas estratégias discursivo-argumentativas são minunciosamente trabalhadas para evitar conflitos entre os sujeitos da interação.

O texto aqui selecionado para análise foi extraído do *corpus* de nossa pesquisa de doutorado em andamento e o consideramos uma amostra significativa dos fenômenos linguísticos de cortesia e de manutenção das faces. Ele é um *feedback* produzido em contexto de formação continuada de gestores escolares e supervisores de ensino de redes públicas municipais e estaduais, mediada por uma instituição do segundo setor. Para análise, faremos um recorte de dois fenômenos de cortesia recorrentes.

MANUTENÇÃO DAS FACES POR MEIO DA CORTESIA – O DITO E SUA INTENCIONALIDADE: ASPECTOS TEÓRICOS

Neste tópico, abordaremos aspectos relevantes acerca dos atos de fala, da Teoria das Faces e da Teoria da Polidez que nos subsidiam no estudo das estratégias de cortesia.

Os Atos de Fala como âncoras para o estudo de cortesia

Pensar a comunicação é entender que o discurso se materializa em um texto, dentro de contexto, a partir da interação entre sujeitos e (in)tensões específicas. Quando refletimos sobre o texto escrito, percebemos que o sujeito é demandado a recorrer a estratégias para se fazer entender de maneira ainda mais burilar, como a modalização do discurso, haja vista a ausência de elementos prossêmicos e quinésicos, buscando atenuar o confronto e equívocos na relação com o outro.

Dessa perspectiva, a Teoria dos Atos de Fala nos apoia a pensar e analisar eventos comunicativos, considerando o propriamente dito, a intenção comunicativa e os efeitos de sentido gerados no interlocutor para fomento de ação.

“Nem todas as sentenças são usadas para fazer declarações” (AUSTIN, 1990, p. 21), ou seja, ao proferir, o sujeito revela em seu projeto de dizer uma intencionalidade em relação ao outro que, por vezes, ainda que não explícita na sentença, cola-se a um fazer, buscando influenciar o seu interlocutor a algo, que podemos associar a atos performativos. Assim, o explícito traz consigo um caráter injuntivo latente, buscando provocar no outro um efeito de mudança. Essa tomada de consciência e de decisão é mediada pela linguagem, pelos atos de fala.

Dentro desse contexto dos atos performativos, Austin (1990) destaca que o ato *locutório* é o conjunto de palavras ditas, ou seja, o que está em relevo no discurso, tomando por base a gramática da língua e seu funcionamento. Já o ato *ilocutório* é a força intrínseca do dizer, é o valor de que se reveste o enunciado. Por sua vez, o ato *perlocutório* se liga aos efeitos gerados no interlocutor, possibilitando uma gama de sensações, ações e efeitos.

Nesse fluxo comunicacional, o sujeito organiza seu projeto de dizer de forma a evitar o que podemos destacar como *infelicidades*, que são “coisas que podem ser ou resultar malogradas, por ocasião de tal proferimento, de doutrina de infelicidades” (AUSTIN, 1990, p. 30).

O autor destaca, dentre tantos aspectos, um que, para nós, é considerado prioritariamente significativo para o estudo da manutenção das faces com base nas estratégias de cortesia: “é preciso existir um procedimento convencionalmente aceito e que inclua o proferimento de certas palavras ditas por pessoas específicas e em circunstâncias exatas” (AUSTIN, 1990, p. 30). Logo, nosso olhar se assenta ao conjunto de estratégias discursivas que são utilizadas pelo escritor-formador em seus *feedbacks* ao seu público-alvo.

Teoria da Polidez: apontamentos para a manutenção das faces

Como sujeitos, temos como característica essencial performar junto a um coletivo, buscando atender a valores e posturas aceitos pelo grupo do qual fazemos parte ou que transitamos. Esse movimento constante de afirmação e adaptação social nos demanda organizar ações que nos validem e nos apoiem nesse jogo interacional.

A partir dessa proposição, apoiamo-nos na Teoria das Faces realizada por Goffman (2012, p. 13), em que o sociólogo dialoga sobre esse processo, afirmando que

[...] todas as pessoas vivem num mundo de encontros sociais que as envolvem, ou em contato face a face, ou em contato mediado com outros participantes. Em cada um desses contatos a pessoa tende a desempenhar o que às vezes é chamado de linha – quer dizer, um padrão de atos verbais e não verbais com o qual ela expressa sua opinião sobre a situação, e através disso sua avaliação sobre os participantes, especialmente ela própria. [...] ela precisará levar em consideração a impressão que eles possivelmente formaram sobre ela.

É sob essa tônica que o sujeito (re)cria sua face ou fachada. Podemos entender esses termos como um valor social positivo que os sujeitos demandam a si por meio de estratégias verbais e não verbais em um evento específico. Logo, a face ou fachada é uma alegoria social constantemente trabalhada para o atendimento das atribuições de um coletivo (GOFFMAN, 2012).

É importante ressaltar que o trabalho de face ou fachada é uma constante e variável, sendo sua cambialidade o resultado das experiências emocionais vividas em um dado contexto. Logo, afirma-se que o sujeito mantém ou altera sua face ou fachada, mas não a tem como uma condição permanente.

Tendo em vista que a construção e manutenção das faces são constructos sociais elaborados pelo sujeito em relação a si, dentro de um processo coletivo, os sujeitos estão envolvidos em um cenário iminente de quebra da face, sua ou do seu interlocutor. Assim, todos são corresponsáveis pela manutenção da face atribuída ao outro. Isso significa que, nas interatividades comunicacionais, é indicado aos sujeitos da interação que exercitem o respeito mútuo, evitando gerar a quebra da face do outro, zelando pela harmonia, ainda que em situações conflitantes.

Quando há a perda da face ou fachada, se o sujeito

[...] sentir que está com a fachada errada ou fora da fachada, provavelmente se sentirá envergonhada e inferior devido ao que aconteceu com a atividade por sua causa e ao que poderá acontecer com sua reputação enquanto participante. Além disso ela pode se sentir mal porque esperava que o encontro apoiasse uma imagem do eu à qual ela se sente emocionalmente ligada e que agora encontra ameaçada (GOFFMAN, 2012, p. 16).

Diante disso, no jogo social, a linguagem assume um papel central para que os sujeitos atendam à responsividade tácita para a manutenção da harmonia, evitando embaraços, por meio da descortesia, seja ela intencional ou não.

Retomando estudos de Goffman, Brown e Levinson (1987) dedicam sua análise aos fenômenos de cortesia, também nomeados fenômenos de polidez, por meio dos trabalhos de face, cujo foco central é analisar como se manifestam os fenômenos de (des)cortesia em cada cultura a partir dos trabalhos de face.

Entende-se como face positiva o desejo de aprovação social que o sujeito traz consigo, tendo a necessidade de ser valorizado e respeitado com base em sua imagem. Por face negativa, afirmamos ser o seu território, seu espaço particular, seu desejo de se manter preservado, não coagido, ou seja, sua liberdade

(BROWN; LEVINSON, 1987). Nesse jogo de preservação, ocorrem os atos de ameaça e de valorização das faces positivas ou negativas, os quais destacamos no Quadro 1.

Fenômeno	Ideia-chave	Categoría de perfil de cortesia
Ato ameaçador de face (<i>face threatening act</i> – FTA)	São os atos de fala com potencial de desarmonizar a relação comunicacional dos sujeitos em uma cena enunciativa.	Polidez/cortesia negativa – estratégia linguística intencional para suavizar uma cena enunciativa com tensão ou ameaça às faces, buscando reparar.
Ato valorizador de face (<i>face flattering acts</i> – FFA)	São os atos de fala intencionais para valorizar, ressaltar e/ou gratificar o interlocutor da cena enunciativa.	Polidez/cortesia positiva – estratégia linguística intencional para valorizar, condecorar, destacar a face o interlocutor, com gentileza.

Quadro 1 – Síntese dos fenômenos de cortesia.

Fonte: Adaptado de Brown e Levinson (1987).

Podemos, com base no que foi exposto, afirmar que os arranjos linguísticos escolhidos podem ser utilizados pelo sujeito para construir o seu discurso a fim de promover um FTA ou FFA, o que demonstra a importância do conhecimento da língua não somente como sistema, mas, também, como modo de fomentar a harmonia na interação comunicacional.

A seguir, com base nesses pressupostos, analisaremos alguns excertos de um *feedback*, com o objetivo de responder à nossa pergunta problematizadora que aqui retomamos: quais são as estratégias de cortesia utilizadas que fomentam a manutenção das faces dos interlocutores?

UMA BREVE ANÁLISE DOS FENÔMENOS DE CORTESIA MATERIALIZADOS PELA INTERAÇÃO VERBAL ESCRITA NOS FEEDBACKS

Conforme apresentamos na introdução deste artigo, o texto analisado foi produzido em um contexto de formação continuada de gestores escolares e supervisores de ensino.

O processo de constituição do *corpus* da pesquisa se deu pela leitura de 30 *feedbacks*, e, a partir deles, mapeamos os fenômenos recorrentes relacionados às marcas de cortesia. Aqui apresentaremos excerto de um *feedback*, dando luz a alguns dos fenômenos que temos mapeado, enfatizando as estratégias evidenciadas: marcas de interatividade formador/cursista e presença de perguntas argumentativas.

Marcas de interatividade formador/cursista

Percebemos que o *feedback* analisado traz como característica a pessoalidade na interação formador/público-alvo, o que nos permite afirmar o seguinte: 1. preocupa-se com a relação instituída; 2. busca criar vínculos. Vejamos:

Exerto 1

Olá, Claudete!

Agradeço o envio de sua atividade, demonstra assim o seu envolvimento com o curso e a sua disposição em compartilhar experiências.

Primeiramente, percebemos a presença do vocativo como marca de pessoalidade. Cabe destacar que todos os *feedbacks* analisados iniciam com uma saudação personalizada, evitando generalizações, como cursista, gestor, supervisor ou ausência de marca de pessoalidade.

No exemplo apresentado a seguir, temos a presença de outro vocativo, agora no meio do texto, direcionado à cursista:

Exerto 2

Minhas colocações, Claudete, são para que possamos desenvolver com mais clareza os próximos planos, ok?

Observamos ainda que, no primeiro exerto, o(a) formador(a) demonstra uma valorização da ação realizada pela cursista. Isso é evidenciado pelo verbo agradecer na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, o que traz a marca de pessoalidade do(a) formador(a), bem como a ação de “agradecer”, que evidencia

- um FFA relacionado ao(a) formador(a), constituindo uma postura acolhedora, atenciosa e amistosa, criando uma atmosfera profícua ao leitor, ambientando para os apontamentos que seguirão;
- um FFA da cursista, fortalecendo a face positiva de caráter disponível e aberta a aprender e compartilhar, que são características sociais bem avaliadas para um sujeito e, em especial, para um educador.

Excerto 3

Não conheço a sua turma, eles podem ser capazes de resolver todas essas etapas, porém a premissa é que todo o desenvolvimento do ensino e aprendizagem esteja voltado para o objetivo. Desse modo, você prioriza sua intenção, ela estará bem definida e com certeza o alcance do objetivo será efetivado.

Observemos a presença de um articulador argumentativo materializado por “não conheço a sua turma”. Esse destaque assume a função de articulador metadiscursivo, atribuindo um ponto de vista introdutório à ideia principal a ser destacada. Essa estratégia atenua a correção do(a) formador(a) que se apresentará, tendo em vista que cria um contexto que ele(a) considera o contexto de sua interlocutora, evitando imprimir seu ponto de vista arbitrariamente. Podemos constatar que há um FTA, buscando demonstrar à cursista que, ainda havendo uma crítica em relação à atividade, o(a) formador(a) cuida para que sua imagem não seja impositiva e que descarta o contexto original em que se gerou a ideia apresentada.

Presença de perguntas argumentativas

Outra estratégia presente nos *feedbacks* que temos analisado é o uso de perguntas argumentativas. Observemos alguns exemplos:

Excerto 4

Não conheço a sua turma, eles podem ser capazes de resolver todas essas etapas, porém a premissa do curso é que todo o desenvolvimento do ensino e aprendizagem esteja voltado para o objetivo. Desse modo, você prioriza sua intenção, ela estará bem definida e com certeza o alcance do objetivo será efetivado.

Minhas colocações, Claudete, são para que possamos desenvolver com mais clareza os próximos planos, ok?

Observamos a presença da pergunta retórica marcada pelo “Ok?”, dentro do contexto discursivo, em que o(a) formador(a), após uma correção, traz uma justificativa de o porquê ter realizado tal apontamento, buscando, essencialmente, preservar sua face diante do FTA realizado à cursista. Destacamos, também, que mesmo havendo a marca tipográfica interrogativa, a intenção do(a) formador(a) não é ter o retorno efetivo por meio de resposta, mas demonstrar que, durante a leitura, a cursista entenderá sua intervenção de modo atenuado.

Exerto 5

Você descreve um objetivo bem definido e sua avaliação está alinhada a ele, porém num determinado momento do desenvolvimento do seu plano você pede que os alunos observem alguns pronomes no texto e respondam questionamentos por escrito. Essa etapa não está descrita no campo do objetivo e pode promover nos alunos algumas dúvidas sobre o que você planejou para a aula, correto?

Observamos que o parágrafo é introduzido por uma afirmação valorativa que, na sequência, é contraposta pela conjunção coordenativa adversativa “porém” que se segue com a análise do(a) formador(a) que, por fim, é marcada por outra pergunta retórica, materializada pelo “correto?”. Essa estratégia atenua o FTA em relação à cursista, tendo em vista o apontamento para reorientação.

Exerto 6

O terceiro, e extremamente relevante, ponto é a presença do registro reflexivo. Reparem que vocês contam a história por meio de descrições, documentos e imagens, certo? É possível, para o leitor, desenrolar o novelo e verificar que todas as ações estão acontecendo, com vida e intensidade. Contudo, podemos nos perguntar, e para além da execução das ações, que outras experiências essas ações realizadas nos trouxeram? Quais foram os debates, as reflexões e encaminhamentos? Minha sugestão é que busquem registrar sentimentos, percepções, tomadas de decisões, usem e abusem de transcrições de falas e atitudes. Escrevam o que deu certo, o que não funcionou, como poderiam fazer diferente. Qual a percepção dos outros atores no processo, pais, alunos, funcionários? De que maneira a equipe estratégica está presente, comprometida e engajada?

Percebemos aqui a presença de cinco perguntas, sendo uma pergunta retórica e quatro perguntas que as entendemos como disparadoras de reflexão. Essa estratégia visa trazer apontamentos de aspectos que precisavam ser evi-

denciados na atividade da cursista e que não foram apresentados. O(a) formador(a), no ato de intervir sobre a entrega, opta por trazer os tópicos ausentes por meio de perguntas. Essa escolha nos permite afirmar o seguinte:

- O(a) formador(a) faz apontamentos de maneira indireta, possibilitando à cursista refletir durante a leitura do *feedback*.
- De acordo com as possibilidades de trabalhos de face, o FTA foi atenuado, tendo em vista a estratégia de apontar o que precisa de maneira a questionar, evitando o discurso direto da falta.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES DA PESQUISA EM CURSO

Conforme abordamos neste artigo, o processo comunicacional mediado pelo gênero *feedback* suscita reflexões que dialogam com a Teoria dos Atos de Fala e Teoria da Polidez, uma vez que a função social desses textos é essencialmente orientar, intervir e sugerir uma mudança de prática ao outro.

Temos observado em nosso percurso de pesquisa que distintas estratégias têm sido utilizadas para que a intervenção tenha o menor impacto nas faces dos sujeitos envolvidos na interação, haja vista a iminência de quebra das faces positivas e negativas, tanto do(a) formador(a) quanto do seu público-alvo.

A partir da análise dos fenômenos presentes no *corpus*, os achados de pesquisa preliminares nos permitem tecer as seguintes observações em relação à nossa pergunta problematizadora:

- constância de vocativos nos textos, dando ênfase à pessoalidade na interação e criação de vínculo;
- presença de perguntas retóricas e argumentativas para introduzir uma correção ou atenuação dos FTAs;
- modalização do discurso para a manutenção da face negativa dos interlocutores.

Como destacado, os aspectos aqui abordados são insumos de um processo de pesquisa de doutorado em curso, e abordamos aqui parte dos achados de investigação, entre outros elementos, que, seguramente, poderão contribuir

para outras pesquisas que tenham como foco a comunicação em ambientes virtuais de aprendizagem, bem como de outras áreas interdisciplinares que dialoguem com a temática por nós estudada.

Politeness strategies for face conservation: a brief analysis of feedbacks conveyed in virtual learning environments

Abstract

This article has as its theme the politeness strategies used for the maintenance of faces in texts of the feedback genre. The hypothesis is that linguistic strategies are aimed at preserving the faces of the interactants. We list the question: what are the politeness strategies used that promote the maintenance of the faces of the interactants? We list as a central objective to map and analyze politeness linguistic marks that promote the maintenance of the faces of the interactants. As a theoretical contribution, we will articulate the contributions of Austin (1990), Goffman (2012) and Brown and Levinson (1987). For analysis we present an excerpt of a text from the research corpus as an example.

Keywords

Face. Politeness. Feedback.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas: 1990.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- GOFFMAN, E. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Tradução Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

A QUESTÃO DA ORTOGRAFIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS SOCIOFONÉTICOS

JULIANE SIQUEIRA*

Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Programa de Pós-Graduação em Letras: estudos da linguagem (POSLETRAS), Ouro Preto, MG, Brasil.

CLÉZIO ROBERTO GONÇALVES**

Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Programa de Pós-Graduação em Letras: estudos da linguagem (POSLETRAS), Ouro Preto, MG, Brasil.

RITA CRISTINA LIMA LAGES***

Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Programa de Pós-Graduação em Letras: estudos da linguagem (POSLETRAS), Ouro Preto, MG, Brasil.

Recebido em: 16 fev. 2020. Aprovado em: 27 abr. 2020.

Como citar este artigo: SIQUEIRA, J.; GONÇALVES, C. R.; LAGES, R. C. L. A questão da ortografia no processo de alfabetização: aspectos sociofonéticos. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 1, p. 43-57, jan./abr. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n1p43-57

* E-mail: engjulianeborba@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-9627-8581>

** E-mail: cleziorob@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-4095-6683>

*** E-mail: ritallages@yahoo.com.br
 <https://orcid.org/0000-0003-0796-3363>

Resumo

Este artigo se propõe a estudar os desvios ortográficos motivados por interferências fonéticas em crianças que estão em fase inicial de alfabetização, uma vez que o primeiro contato com a língua escrita muitas vezes acontece na escola. Os objetivos específicos deste trabalho visam classificar os tipos de desvios ortográficos coletados nos textos, analisar as motivações existentes nos desvios ortográficos e identificar o tipo de intervenção existente nos desvios ortográficos.

Palavras-chave

Alfabetização. Fonética. Ortografia.

INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a estudar os desvios ortográficos motivados por interferências fonéticas em crianças que estão em fase inicial de alfabetização, uma vez que o primeiro contato com a língua escrita muitas vezes acontece na escola. Ao iniciar a fase escolar, a criança já possui fluência na linguagem oral e, por esse motivo, baseia-se em sua oralidade para a reprodução dessa nova língua, a escrita. Neste trabalho, consideraremos como desvio ortográfico as palavras escritas de forma diferente da preconizada pela norma ortográfica padrão e como acertos aquelas que são escritas exatamente conforme a adequação da norma.

Este artigo tem como objetivo geral descrever os desvios ortográficos no processo de alfabetização de crianças do ensino fundamental I. E os objetivos específicos são: classificar os tipos de desvio ortográfico coletados nos textos, analisar as motivações existentes nos desvios ortográficos e identificar o tipo de intervenção existente neles.

De acordo com Souza (2015), a sílaba tônica é a sílaba que possui mais força sonora na pronúncia. No português brasileiro, as palavras paroxítonas são aquelas que possuem a tonicidade na penúltima sílaba, as proparoxítonas são as que têm sílaba tônica na antepenúltima e as oxítonas são as que possuem a última silaba tônica. Seguem alguns exemplos:

- *Oxítonas*: picolé, ruim, feijão.
- *Paroxítonas*: borracha, lápis, caderno.
- *Proparoxítonas*: ângulo, míope, cônjuge.

Em todas as palavras paroxítonas e proparoxítonas exemplificadas, se nas sílabas que sucedem a tônica houver as vogais “o” e “e”, quando faladas em voz alta, elas poderão ter som de [u] ou [i], respectivamente. As sílabas que sucedem a sílaba tônica são chamadas pela fonética de pós-tônicas, pois são mais fracas. Por esse motivo, as vogais dessas sílabas são chamadas pela fonética de vogais átonas. Os [u] e [i] átonos são considerados semivogais por possuírem características na formação do trato vocal similar às consoantes.

A escolha das cidades, Apiaí (SP) e Mariana (MG), foi motivada com o intuito de entender como se constrói o ensino sobre escrita e oralidade em duas diferentes regiões do Brasil. A escolha das escolas se baseou em questão geográfica, dando ênfase à sua localização, uma vez que a coleta do *corpus* se realizaria de maneira mais simples; além disso, foram apenas as duas escolas, em questão, que se dispuseram a fazer parte desta pesquisa.

COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada em abril de 2018 com alunos do terceiro ano do ensino fundamental I, de idades entre 8 e 9 anos, com a garantia de que as crianças já tivessem algum grau de alfabetização.

Foi aplicada a atividade com uma canção, também já conhecida pelas crianças. A canção foi ditada frase por frase, de modo que as palavras fossem pronunciadas com clareza para que não houvesse interferência na compreensão dos alunos. O Quadro 1 apresenta a canção.

“Pirulito que bate bate,
Pirulito que já bateu,
Quem gosta de mim é ela,
Quem gosta dela sou eu.”

Quadro 1 – Atividade: ditado.

Fonte: <https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/984003/>.

O ditado da cidade de Mariana foi aplicado pela primeira autora desta pesquisa. Uma vez que sou natural do interior do estado de São Paulo, a pronúncia do meu “r” em final de sílaba é retroflexa. Para que não houvesse inter-

ferência do “r” em final de sílaba retroflexa, ao se ditar as palavras, na etapa de coleta de dados, optou-se pelo uso do “r” fricativo pertencente ao falar da região de Mariana (MG).

O ditado em Apiaí foi aplicado por uma documentadora desta pesquisa, TFO, que gentilmente se dispôs a nos auxiliar, seguindo as orientações recomendadas. Como ela é natural da cidade, não houve a necessidade de adequação da linguagem.

OS DESVIOS FONÉTICOS ENCONTRADOS

Encontrou-se uma quantidade considerável de desvios ortográficos nas produções textuais das crianças de ambas as cidades. Buscou-se analisar os motivos relacionados a possíveis motivações fonéticas.

Segundo Zorzi (1998), a transcrição fonética corresponde aos desvios decorrentes de uma transcrição do modo de falar. De acordo com Cagliari (2005), esse tipo de desvio pode ser mais comum nas produções textuais de crianças que estão em fase de alfabetização.

Quando inicia a aprendizagem da escrita, os conhecimentos linguísticos que a criança traz para interagir com esta nova linguagem é fruto de suas experiências ou vivências com a linguagem oral. A oralidade é organizada auditivamente, o que quer dizer que, quando a criança pensa sobre a linguagem, mais particularmente sobre as palavras, leva em consideração suas características acústicas e articulatórias: ela pensa em sons, não em letras (ZORZI, 1998, p. 87).

A Tabela 1 descreve quantitativamente o número de acertos e desvios de cada criança em cada uma das atividades aplicadas.

Tabela 1 – Apiaí.

Sigla	Texto 1	
	Acerto	Desvio
AAS-AP	18	1
ALA-AP	17	2

(continua)

Tabela 1 (conclusão)

Sigla	Texto 1	
	Acerto	Desvio
AMO-AP	18	1
CES-AP	14	6
CTP-AP	19	0
DD-AP	19	0
ELRC-AP	15	4
EL-AP	12	7
ENA-AP	16	3
EAFO-AP	17	2
ELL-AP	9	10
EAD-AP	19	0
GILD-AP	19	0
GLS-AP	12	7
GO-AP	6	13
J-AP	0	19
LO-AP	0	19
LDS-AP	15	4
MECM-AP	10	8
PZ-AP	13	6

Fonte: Elaborada pelos autores.

A Tabela 1 apresenta quantitativamente os acertos e desvios produzidos pelos alunos de Apiaí no texto 1. Destaca-se o fato de que no texto 1 há alunos que cometem desvios em sua totalidade e outros que acertaram totalmente a lista de palavras.

Tabela 2 – Mariana.

Sigla	Texto 1	
	Acerto	Desvio
AAJ-MA	3	16
ALLB-MA	10	9
ALM-MA	15	4
DSF-MA	15	4
EGO-MA	17	2
FE-MA	14	5
HMS-MA	17	2
JGM-MA	15	4
LSC-MA	15	4
LCSF-MA	17	2
LASA-MA	17	2
MLCS-MA	12	7
MWA-MA	19	0
NOS-MA	0	19
SESAM-MA	17	3
SSSD-MA	14	5
SSSD-MA	14	5
TDAV-MA	11	8
TS-MA	1	18
VH-MA	8	11

Fonte: Elaborada pelos autores.

A Tabela 2 apresenta quantitativamente os acertos e desvios produzidos pelos alunos de Mariana no texto 1. Destaca-se o fato de que, no segundo ditado, há alunos que cometeram desvios em sua totalidade, e, por sua vez, com os alunos de Mariana, constata-se o fato de que apenas um aluno acertou totalmente a lista de palavras.

Sigla do nome	Descrição dos desvios do texto 1
AAS-AP	Ja
ALA-AP	Bati, bati,
AMO-AP	Ja
CES-AP	Bati, bati, jabateu e acréscimo da palavra e
CTP-AP	Não houve desvio
DD-AP	Não houve desvio
ELRC-AP	Pirulido, pade, pade, pirulido, gea, badeu, quei, costa, di, mil, falta palavra é, quei, costa, deela
EL-AP	Bati, bati, min, faltou a palavra é, dela, coeu
ENA-AP	Ga, min, ela,
EAFO-AP	Pirulíto, pirulito,
ELL-AP	Pilolito, faltou que, pilolito, faltou que, sa, faltou a palavra de, mi, e, faltou dela, so
EAD-AP	Não houve desvio
GILD-AP	Não houve desvio
GLS-AP	Bati, bati, ja, gostava, di, e, e
GO-AP	Ci, bati, bati, ci, junção das palavras jabateu, queim, miem, em, emla, queim, deli, so
J-AP	Ilegível
LO-AP	Pirorito, faltou que, batexi, falta bate, pilito, faltou que, xabteu, faltou quem, rosita, falta de, faltou o mim, falta é, mela, falta quem, rosita, nalaso, eu
LDS-AP	Quen, batel, quen, sul
MECM-AP	Pirolito, pirão, quein, gost, ela, min, queis, derla
PZ-AP	Batel, mi, faltou o é, su

Quadro 2 – Descrição dos desvios dos alunos de Apiaí: texto 1.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O Quadro 2 faz uma descrição dos desvios cometidos pelos alunos de Apiaí no texto 1. Pode-se observar que a palavra “bate” e “pirulito” foram as que mais sofreram desvios na produção textual desses alunos. É possível enten-

der que palavra “bate”, que foi escrita várias vezes como “bati”, sofreu desvio porque a sua forma oral difere da forma ortográfica, em alguns sotaques, motivando o desvio. Para a segunda, “pirolito”, seria necessária uma análise mais profunda para entender as motivações que levaram às diferentes formas de escrita da palavra, uma vez que ela aparece com diferentes formas de ortografia no texto dos alunos, como descrito a seguir.

Sigla do nome	Descrição dos desvios do texto 1
AAJ-MA	Faltou a primeira frase, Pilolito, faltou o que, batibe, batel, gi, gasta, mi, que, de, que, faltou a parte “sou eu”
ALLB-MA	Pirito, ga, piritto, ga, que, dimi, faltou é, que, so
ALM-MA	Pilurito, pilurito, ja, e,
DSF-MA	Bati, bati, ja, min
ELGO-MA	Ja, e
FE-MA	Faltou o quem, dimin, faltou o é, quen
HMS-MA	Quen, quen
JGM-MA	Batebate, ja, e
LSC-MA	Pirolito, pirolito, min, e
LCSF-MA	e, gostava, ela
LASA-MA	Que, que
MLCS-MA	Pirolito, ja, dimim, e, queem, gata
MWA-MA	Não houve desvio
NOS-MA	Ilegível
SESAM-MA	Acréscimo da palavra e, ja, e
SSSD-MA	Ja, que, min, equen
SSSD-MA	Ja, quen, min, e, quen
TDAV-MA	Faltou pirulito, va, faltou a frase: “quem gosta de mim é ela”
TS-MA	Faltou a frase: pirulito que batibati, piriroqu, Jô, que, goto, ni, lô, de, me, quegoto, delo, faltou: “sou eu”
VH-MA	Pirurito, pate, pate, pirurito, jadateu, quen, min, e, quen, so

Quadro 3 – Descrição dos desvios dos alunos de Mariana: texto 1.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O Quadro 3 faz uma descrição dos desvios cometidos pelos alunos de Mariana no texto 1. Percebe-se nesse quadro que, assim como os alunos de Apiaí, nos textos dos alunos de Mariana, as palavras “bate” e “pirolito” foram as que mais sofreram desvios. Como dito anteriormente, é possível levantar teorias sobre certos desvios, mas, sobre outros, é necessária uma análise mais detalhada de outra perspectiva educacional, que por ora não é um objetivo deste trabalho.

Desvios ortográficos encontrados por motivação fonética

Segundo Zorzi (1998), o sistema da escrita do português brasileiro possui uma relação básica entre os fonemas e os grafemas, como os sons dos grafemas f e v que possuem apenas uma representação sonora [f] e [v], respectivamente. Diferentemente do fonema [s] que pode possuir representação gráfica pelos grafemas “s, ss, c, ç e até mesmo z” quando está em posição em final de sílaba e não antecede um fonema vozeado. O fonema [ʃ] também tem mais de uma representação gráfica no português brasileiro, que são os grafemas “x e ch”. Outro tipo de desvio que pode ocorrer por motivação fonética pode ser troca de letras, mas não de som. Zorzi (1998, p. 34) define esse desvio como: “Alteração ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas”. Neste trabalho estamos tratando como desvio e não erro, pois

[...] existem outros tipos de relações entre letras e sons nas quais não se observa tal estabilidade nas formas de grafar. Encontramos casos nos quais para um mesmo som, podem corresponder diversas letras, ou inversamente, situações nas quais uma mesma letra pode estar representando diferentes sons (ZORZI, 1998, p. 34).

No texto aplicado às crianças, algumas palavras tiveram maiores alterações decorrentes da representação múltipla, a saber: bateu, já, quem e mim. O Quadro 4 apresenta a descrição quantitativa de palavras com alterações por possível representação múltipla.

Localidade	Autor	Exemplos	Nº de ocorrências
Apiaí	LDS	Batel	1
		Quen	0
	EL-ENA-MECM	Min	3
	ENA	ga	1
	ALLB	ga	1
	AAJ	Batel	1
Mariana	FE-HMS- SSSD-SSSD	Quen	4
	DSF-FE-LSC-MLSC- SSSD-SSSD-VH	Min	7

Quadro 4 – Desvios ortográficos por representação múltipla.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Alguns desvios ortográficos, decorrentes de apoio na oralidade, também foram encontrados nas produções textuais dos alunos. As palavras que têm terminação com o grafema “e” em posição átona são pronunciadas, na maioria das vezes, com o fonema [i]. Por esse motivo, algumas palavras como “bate” e “de” foram escritas pelas crianças com o grafema “i”. A seguir, os quadros 5 e 6 apresentam a descrição quantitativa dos desvios. Desse modo,

[...] o sistema alfabético que caracteriza a escrita implica correspondências entre sons e letras, ou seja, os sons da fala são representados por letras e, inversamente, as letras se transformam em sons. Podemos encontrar palavras que são escritas praticamente do modo como são faladas, não havendo discrepância entre a forma de falar e a forma de escrever [...] Porém, a escrita alfabética não significa escrita fonética. Frequentemente encontramos palavras que podem ser pronunciadas de uma forma, mas que são escritas de outra maneira (ZORZI, 1998, p. 36).

Localidade	Autor	Exemplos	Nº de ocorrências
Apiaí	ALA (2x) CES (2x) EL (2x) GLS(2x) GO(2x)	Bati	10
	GLS	di	1

(continua)

(conclusão)

Localidade	Autor	Exemplos	Nº de ocorrências
Mariana	DSF (2x) TS (2x)	Bati	4
	ALLB-FE-MLCS-	di	3

Quadro 5 – Desvios ortográficos por apoio na oralidade.

Fonte: Elaborado pelos autores.

É interessante observar que na palavra “de”, monossilábica vozeada, houve menos desvios em ambas as cidades, já em “bate” houve maiores variações, sobretudo em Apiaí.

Outro tipo de desvio possível de ser encontrado nos textos foi a omissão de letras. Segundo Zorzi (1998), a explicação para a omissão é que o aprendiz pode não conseguir identificar a análise sonora de todos os fonemas. Na produção textual, as palavras com algum tipo de omissão foram aquelas que possuíam vogais nasalizadas, como quem e mim.

Localidade	Autor	Exemplos	Nº de ocorrências
Apiaí	ELL	Mi	1
		Que	0
Mariana	AAJ	Mi	1
	ALLB (2x) LASA (2x)	Que	4

Quadro 6 – Desvios ortográficos por omissão de letras.

Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com Zorzi (1998), grafar o modo completo das palavras pode não ser algo tão simples para aprendizes em fase inicial de alfabetização, pois na escrita é necessário empregar todas as letras, mas na pronúncia nem todos são pronunciadas. Zorzi (1998) também constatou em sua pesquisa que as palavras que possuíam os grafemas m ou n em fim de sílaba tinham maiores tendências de serem omitidos. Também informou que, com o passar dos anos, esse tipo de desvio diminui gradualmente e que o processo de apropriação do sistema ortográfico não é algo que se dá de imediato (ZORZI, 1998, p. 88).

Hiper correção

A hiper correção, também chamada por alguns estudiosos de generalização, segundo Cagliari (2005), ocorre quando a criança já possui o conhecimento da forma ortográfica de um certo número de palavras e sabe que a pronúncia delas é diferente. Desse modo, a criança passa a generalizar certas regras e troca algumas letras com base nos sons delas. Esse tipo de desvio pode ter motivação fonética, uma vez que a criança se baseia no som para seguir a regra. Assim,

[...] as alterações que configuram as generalizações correspondem a um processo no qual um conhecimento gerado em uma determinada situação é estendido a outras com quais a criança vê alguma semelhança. Diremos que há um erro por generalização, quando a situação nova a que o conhecimento foi aplicado, apesar das semelhanças possíveis com aquela original não é passível de tal aplicação (ZORZI, 1998, p. 39).

No texto 1, foram encontradas palavras que sofreram hiper correção, porém em quantidades menores, pois as crianças já apresentam um grau maior de alfabetização. O Quadro 7 apresenta exemplos de hiper correção encontrados no texto.

Localidade	Autor	Exemplos	Nº de ocorrências
	MECM	Pirolito	1
	LSCM (2x) MLCS	Pirolito	3

Quadro 7 – Desvios ortográficos por hiper correção.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na cidade de Apiaí, os desvios motivados por hiper correção apareceram em menor escala.

Desvio por junção de palavras

Segundo Zorzi (1998), quando usamos a linguagem oral, as palavras que formam um enunciado podem se suceder sem um limite claro de separação

entre elas. Cagliari (2005) explica que na fala não existe separação de palavras, ela é apenas identificada pela entonação do falante. Com isso,

Graças à influência de padrões da oralidade que têm como uma de suas características um fluxo sonoro continuado, sem quebra em cada uma das palavras, existe uma tendência inicial e a criança começar a escrever as palavras ligadas umas às outras, refletindo esse de fato de as palavras comporem espécies de blocos sonoros (ZORZI, 2003, p. 95).

Embora esse aspecto esteja ligado à fonologia de uma língua e não à fonética, apresentaremos esse tipo de desvio por estar ligado aos aspectos de transcrição da fala para a escrita.

Localidade	Exemplos	Nº de ocorrências
Apiaí	Jabateu	2
Mariana	Dimin, jadateu, batebate	3

Quadro 8 – Desvios ortográficos por junção de palavras.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme se demonstra no Quadro 8, houve junção de palavras no ditado das suas escolas. Em Mariana, houve uma ocorrência a mais, totalizando 3.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso percurso, procuramos demonstrar de que forma a fonética se encontra presente na escrita de crianças nas fases iniciais de alfabetização. Como vimos, o processo de alfabetização e total aquisição da língua escrita é gradual e pode, até mesmo, ser um processo de aprendizado para a vida toda. Também vimos que a língua escrita e a língua falada são línguas distintas e que ambas possuem a mesma importância. Procuramos descrever um perfil dos sujeitos dessa pesquisa, como classe social, procedência geográfica, naturalidade, entre outros.

Neste artigo também foi possível observar, com base no arcabouço teórico da fonética e da ortografia, que as crianças não estão “erradas” no modo de

escrever determinadas palavras, pois elas escrevem aquilo que está representado no som, e, por esse motivo, é importante ensinar fonética também às crianças desde pequenas, para que elas tenham familiarização com a relação som e escrita.

Neste trabalho, podemos concluir que, embora as crianças sejam de estados e cidades diferentes, elas apresentaram tipos de desvios muito similares.

Foi interessante observar que desvios por múltiplas representações e de apoio na oralidade, embora sejam desvios de cunho fonético, são distintos entre si. O primeiro se caracteriza por desvios baseados nas diversas representações ortográficas que um som pode ter no alfabeto. É o caso do fonema [ʃ], por exemplo, que pode ser representado pelas letras “ch” ou “x”. Já o segundo se caracteriza pelo fato de a representação sonora da palavra ser diferente da escrita, como no caso de “bate”, que em alguns sotaques é pronunciada ['batʃi]. Em ambas as escolas, foram encontrados esses tipos de desvio. Podemos, então, considerar que esses desvios fazem parte do processo de aprendizagem da língua escrita.

A hipercorreção é outra análise que pôde ser feita neste trabalho, pois as crianças, ao aprenderem a escrever, aprendem, além das letras, as regras ortográficas pertencentes à sua língua materna, e, por esse motivo, muitas vezes elas acabam generalizando determinadas regras e aplicando em diversas palavras que sejam similares. Foi o caso da palavra “pirolito”, encontrada nos textos das crianças de ambas as cidades. As crianças sabem que, em alguns casos, as palavras com som de [i] e [u] são escritas com os grafemas “e” e “i”. Por esse motivo, pode-se acreditar que houve generalização da regra, causando o desvio, demonstrando que as crianças já estão se familiarizando com as regras ortográficas, parte integrante do processo de aprendizagem.

Nos tempos atuais, ao se pensar em inclusão social, é necessário entender os motivos que levam algumas crianças a não conseguir chegar ao desempenho esperado de aprendizagem e como adequar as escolas para receber esses alunos. É importante entender que nem todos os alunos conseguiram escrever todas as palavras corretamente, mas alguns não conseguiram obter nenhum acerto. Apesar disso, foi interessante observar que, mesmo não escrevendo a palavra corretamente, as crianças possuíam certo grau de conhecimento das normas e de algumas palavras. Embora as palavras não fossem escritas de acordo com as normas, essas mesmas palavras não foram grafadas com desvios em sua totalidade.

The matter of orthography in the literacy process: socio-phonetic aspects

Abstract

This article proposes to study the orthographic deviations motivated by phonetic interference in children who are in the initial phase of literacy, since the first contact with the written language often happens at school. The specific objectives of this work aim to classify the types of orthographic deviations collected in the texts, to analyze the motivations existing in the orthographic deviations and to identify the type of intervention existing in the orthographic deviations.

Keywords

Literacy. Phonetics. Orthography.

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2005.
- SOUZA, J. do N. *A escrita do ensino fundamental II: uma análise dos desvios ortográficos e sugestões de estratégia de intervenção*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Curral Novo, 2015.
- ZORZI, J. L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, COOPERAÇÃO E LUSOFONIA: A PRESENÇA BRASILEIRA EM TIMOR-LESTE

VALDIR LAMIM-GUEDES*

Universidade de São Paulo (USP), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 16 fev. 2020. Aprovado em: 27 abr. 2020.

Como citar este artigo: LAMIM-GUEDES, V. Políticas educacionais, cooperação e lusofonia: a presença brasileira em Timor-Leste. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 1, p. 58-79, jan./abr. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n1p58-79

Resumo

Neste trabalho, analisamos ações educacionais desenvolvidas por brasileiros em Timor-Leste, em contexto oficial de cooperação internacional ou não oficial, por meio da atuação em instituições de outros países ou timorenses. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica e o relato de experiência. O período analisado é entre 2005 e 2015, que engloba a maior atividade de cooperação internacional entre Brasil e Timor-Leste. De forma geral, o Brasil teve uma atuação relevante na área educacional em Timor-Leste, sobretudo na área de treinamento de professores de educação básica, produção de materiais didáticos e apoio ao desenvolvimento da legislação educacional. No entanto, ainda perma-

* E-mail: lamimguedes@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-5021-4176>

necem grandes desafios, como um ensino mais significativo em um contexto multilíngue e de disputas entre diferentes atores sociais.

Palavras-chave

Timor-Leste. Lusofonia. Políticas públicas educacionais.

INTRODUÇÃO

Houve uma aproximação entre Brasil e Timor-Leste¹ no período após a saída da Indonésia do território timorense, em 1999, sobretudo a partir de 2005, com o início da cooperação educacional brasileira de forma mais efetiva, com o envio de um contingente maior de recursos humanos para o país do Sudeste Asiático.

Neste trabalho, abordaremos aspectos da política educacional timorense, relacionando-a à atuação da cooperação internacional, sobretudo a brasileira. No caso das cooperações brasileiras e portuguesas, a lusofonia é adotada como fator motivador, ao lado da solidariedade entre as nações. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica e o relato de experiência, tanto por termos participado de um projeto educacional no país quanto pelo contato com brasileiros e portugueses que integraram outros projetos de cooperação. O período analisado é o de maior atividade de cooperação, entre 2005 e 2015. Infelizmente, nos últimos anos, a participação brasileira no país asiático está muito reduzida.

O texto está dividido nas seguintes partes: “Cenário linguístico”, “Metodologias de ensino”, “Políticas educacionais”, “Cooperação na área educacional brasileira financiada pela Capes” e “Professores estrangeiros na UNTL: cooperação não oficial em 2012”.

CENÁRIO LINGUÍSTICO

O linguista australiano Geoffrey Hull realizou, em 2000, um discurso para diversos políticos timorense, quando a discussão era sobre quais seriam

¹ Para uma compreensão histórica e sociológica desse país do Sudeste Asiático, sugerimos consultar Silva e Simião (2007).

as línguas oficiais do país. Hull defendia a adoção do português, tanto pelo fator histórico quanto pelo que ele considerava como uma relação mais harmoniosa dessa língua com o tétum, o que permitiria o fortalecimento do tétum como língua de unidade nacional. Segundo Hull (2000, p. 31-38),

[...] em Timor-Leste, quando há vinte e cinco anos o território começou a emergir da sua fase colonial, não foi necessário procurar uma identidade nacional. O país era único do ponto de vista linguístico, com quinze línguas indígenas, a maioria das quais puramente timorense (ou seja não faladas na Indonésia), tendo-se ramificado algumas delas em múltiplos dialetos locais. Além desta poliglossia, grande parte do território estava unificado pelo uso do tétum como língua franca, e as pessoas que tinham ido à escola também falavam o português. [...] ao contrário do previsto apesar de ser fortemente reprimida pelos indonésios, a língua portuguesa não se extinguiu de Timor.

A opção timorense foi por ter duas línguas oficiais, o português e o tétum (artigo 13 da Constituição timorense), e o indonésio e o inglês consideradas línguas de trabalho, usadas na administração pública quando necessário (artigo 159) (TIMOR-LESTE, 2002). Dessa forma, a situação linguística em Timor-Leste é bastante complexa por causa da diversidade de línguas nativas e estrangeiras. O país tem pelo menos 16 línguas nativas diferentes e diversos dialetos, advindos de dois ramos linguísticos distintos: austronésios e papua. O tétum, língua austronésia, é falado por quase 92% da população timorense, contudo, a maioria das pessoas o tem como segunda ou terceira língua. Em relação às principais línguas estrangeiras (indonésio, português e inglês), nenhuma é falada por grande parte da população. Destaque para o indonésio e português, falados por 7% e 6% da população como primeira, segunda ou terceira línguas, respectivamente (TIMOR-LESTE, 2015).

O fato de os timorense serem poliglotas ficou bastante evidente quando começamos nossas atividades na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). Fizemos uma pesquisa com os alunos para saber algumas informações pessoais, como local de origem e quais línguas conheciam. No formulário impresso que distribuímos, eram destinados cinco espaços para preenchimento da pergunta: “Quais línguas você fala?”. De cerca de 80 alunos, apenas dez não preencheram todos os cinco espaços, isto é, que a grande maioria fala pelo menos cinco línguas, demonstrando a quantidade de línguas que esses jovens falam. Uma situação recorrente era o aluno ou a aluna não ser da capital (onde

a língua materna é o tétum), e os pais serem de regiões diferentes do país com línguas próprias; assim, esse aluno fala as línguas materna e paterna, o tétum e uma ou mais línguas internacionais (indonésio, português e inglês).

O português teve um papel importante na resistência timorense, pois foi a língua usada na rede de comunicação para codificar mensagens, adotada em mensagens panfletárias que eram clandestinamente distribuídas (por exemplo, “A luta continua!”, “Reze por Timor-Leste”, “Pátria ou Morte!”), além de ter sido adotada em cerimônias católicas, que muitas vezes eram usadas também para transmitir informações sobre a resistência. O português também aparece nos nomes próprios e sobrenomes dos timorenses e empresta ao tétum vocábulos e alterações fonológicas (BORMANN; SILVEIRA, 2007). Na nossa experiência em Timor-Leste, dois desses aspectos faziam parte do nosso cotidiano. O primeiro é compreender um pouco de tétum, quando não usávamos expressões nesta língua, como *bo'dia* (bom dia), *obrigadu barak* (muito obrigado), *ida tan* (mais um/uma). O segundo aspecto são os nomes de nossos alunos, por exemplo: António, Arcanjo, Bendito, Felisberta, João, Leitinha, Maria de Fátima, Pedro, Santina e Sônia. Entre os sobrenomes, alguns também eram de origem portuguesa, como: Andrade, Cardoso, Correia, da Costa, Lemos, Menezes, Moreira, das Neves, Pereira, Pinto, Santos, da Silva e Soares.

Bueno e Brito (2014, p. 291), ao analisarem uma experiência realizada em 2001 em Timor-Leste, em um contexto de grandes dificuldades pelo fato de o país estar no início da reconstrução, afirmam que

[...] a experiência revelou que é imprescindível a preocupação com a expressão linguística; é preciso conscientizar os usuários de que cada sistema linguístico se estrutura diferentemente e, deste modo, a estrutura da língua portuguesa é diferente do tétum ou da bahasa indonésia e que as interferências são naturais e enriquecedoras. Mais: não há como ter um ensino de língua eficaz sem estabelecer uma relação com a realidade cultural que a utiliza e desconsiderando a visão de mundo que a língua revela. Vimos essa questão como crucial no contexto timorense, dado que o processo de ensino de língua portuguesa será bilíngue (melhor seria dizer multilíngue): muitas vezes, as explicações dadas pelo alfabetizador terão de ser em tétum, em língua indonésia ou em uma das línguas locais.

Uma questão que vai além do currículo bilíngue (tétum e português) é o fato de que muitas crianças residem em lares em que os pais não falam tétum, nem português. Assim, a criança quando ingressa na escola passa a ter aulas

em uma língua que ela não fala em casa. A solução para isso foi a proposição do início da educação escolar em língua materna, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), que prevê o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura. Entre os principais defensores desse posicionamento, está a australiana Kirsty Sword-Gusmão, ex-mulher do líder da resistência, o ex-presidente e ex-primeiro-ministro Xanana Gusmão. Porém, o ensino em língua materna virou uma grande polêmica, com acusações de interferência internacional, sobretudo australiana, já que a ex-primeira-dama, supostamente, teria interesse em enfraquecer o ensino de língua portuguesa no país.

Em fevereiro de 2017, o presidente Taur Matan Ruak chegou a afirmar que “alguns dos ‘grandes’ líderes do país podem ‘dar-se ao luxo’ de tentar aplicar a política de línguas maternas ao ‘povo pequeno’ porque os seus filhos não estudam em Timor mas no estrangeiro” (PRESIDENTE..., 2017). Contudo, o presidente, ao defender o ensino em português desde o ingresso na escola, afirma que seus filhos, que estudam em uma instituição privada (a escola portuguesa de Díli), aprendem apenas em português, ignorando a língua paterna, de forma que também não estudam em condições semelhantes à maioria da população escolar timorense que frequenta escolas públicas em condições bastante complicadas.

Após críticas ao seu posicionamento, Sword-Gusmão publicou uma nota, em março de 2015, em uma rede social, na qual afirma o seguinte:

[...] nas áreas rurais e remotas de Timor-Leste, a maioria das crianças não falam bem as línguas oficiais do país. [...] todos os anos milhares de alunos abandonam as aulas e/ou repetem o ano escolar por várias razões, inclusive a da língua de instrução na sala de aulas não ser uma língua que as crianças compreendem e dominam. [...] o Estado timorense tem uma obrigação constitucional de “valorizar e desenvolver” as línguas nacionais de Timor-Leste. [...] não se trata de substituir o português como língua oficial [...] ajudar crianças a aprender novos conceitos e a adquirir as línguas oficiais numa base forte de literacia e aprendizagem precoce na língua que sabem melhor. [...] Não é ciência nuclear. É sentido comum. E 30 anos de investigação e provas empíricas demonstram isso (MULHER..., 2015).

Entre os defensores do ensino apenas em tétum e português nos primeiros anos de escolaridade, está Benjamim de Araújo e Corte-Real, diretor-geral do Instituto Nacional de Linguística de Timor-Leste. Ele afirma que a aprendiza-

gem tardia do português: 1. colocaria em desvantagem a aprendizagem das crianças, sobretudo de área rurais; 2. seria muito caro criar materiais didáticos nas línguas maternas; 3. com as línguas maternas não é possível progredir no processo educativo (MULHER..., 2015). Os argumentos de Corte-Real são válidos se levarmos em consideração que as crianças entram tardiamente nas escolas, o que é uma realidade em Timor-Leste, sendo desfavorável para qualquer escolha de ensino, seja bilíngue ou com a adoção inicial da língua materna. Ainda assim, como explicar a alta reprovação e desistência nas escolas timorense? Não nos parece razoável desconsiderar que a situação da educação timorense não está relacionada à adoção prematura de línguas não faladas pelos alunos.

METODOLOGIAS DE ENSINO

As principais características da educação timorense no período colonial foram: elitismo, já que no período português as escolas eram destinadas à formação da elite local; a política linguística, na qual o tétum não foi inserido nos currículos e tampouco houve a publicação de dicionários, livros e revistas, sendo substituído pelo português e depois pelo indonésio; manutenção de grande parcela da população analfabeta como forma de dominação portuguesa, com a promoção da cultura lusitana e do catolicismo. No período indonésio, entre 1975 e 1999, apesar de o acesso à educação ter sido muito ampliado, o foco eram a língua e a cultura indonésias (SILVA, 2015).

Dessa forma, o ensino em Timor-Leste foi marcado pela imposição linguística, memorização e falta de contextualização, com conteúdos advindos de Portugal, inicialmente, e depois da Indonésia, que ainda permanecem nos assuntos tratados e na formação de muitos professores (SILVA, 2015; URBAN, 2017). O sistema de educação timorense, pós-colonial, é caracterizado por uma relação triangular entre a herança colonial, a política de formação do Estado e a influência da globalização. Além disso, ainda sofre influências de três poderes: “domínio positivista da ciência, poder político e a fé no poder da omnipotência tanto das práticas rituais e religiões comunitárias, como das religiões modernas, entre elas o cristianismo e o islamismo” (SILVA, 2015, p. 124). Sobre o poder político, Silva (2015) esclarece que se trata tanto do sistema político nacional quanto internacional, sendo a pressão por uma educação

neoliberal, voltada apenas para o trabalho e crescimento econômico, um exemplo da influência internacional.

Notamos a questão do domínio positivista da ciência de duas formas. Uma delas refere-se à percepção de que o conhecimento era algo dado como pronto e estático. Os materiais didáticos (chamados “sebentas”, mesmo nome dado em Portugal) produzidos pelos próprios professores não continham referências bibliográficas e possivelmente apresentavam trechos plagiados, além de não considerarem o fato coletivo por trás do conhecimento científico. A outra questão tem a ver com a dificuldade de os alunos compreenderem que uma informação, reconhecida como científica em dado momento, pode ser colocada em xeque e substituída por outra visão. Assim, temos um ensino muito tradicional que privilegia a memorização. Por exemplo, muitos timorenses são capazes de “repetir listas de conjugações de verbos em português, sem que consigam utilizá-los com propriedade nos seus discursos nessa língua” (GUEDES *et al.*, 2015, p. 23). Aliado a isso está o fato de o Timor-Leste ter como característica cultural a linguagem oral, o que incorre, na maioria dos casos, em dificuldades nos processos de leitura e interpretação de textos escritos por conta das dificuldades dos alunos em lidar com essa modalidade textual.

Segundo Guedes *et al.* (2015), parte dos problemas enfrentados pelos cooperantes brasileiros deve-se a diferenças entre a “cultura de aprender” dos alunos timorenses (forma de estudar considerada normal pela pessoa) e a “cultura de ensinar” dos professores brasileiros (arcabouço teórico-prático que justifica as práticas pedagógicas). Assim, é essencial compreender e respeitar as formas de aprender dos alunos, mesmo buscando formas de implementar a sua cultura de ensinar.

Aliado a isso está o fato de que o ensino tradicional, centrado no professor, desconsidera metodologias interativas nas ações educativas, uma vez que

Timor-Leste não teve muita experiência com metodologias participativas. Os métodos de ensino tinham como referência o modelo colonial português e o paradigma do país invasor, Indonésia. Ambos os países adotaram no território a metodologia clássica, onde o professor tem o papel indiscutível e único de transferência do conhecimento. Essa metodologia continua sendo utilizada, de uma maneira geral, tanto na educação formal quanto na educação não-formal (SCHERL, 2007, p. 263).

Scherl (2007), ao abordar sua experiência com educação de adultos em Timor-Leste na Oxford Committee for Famine Relief da Grã-Bretanha (Oxfam-GB), que utilizou metodologias participativas relacionadas à educação popular, comenta que, durante um treinamento de facilitadores, foi pedido que eles desenhassem no chão fatos da história timorense. Um participante disse: “eu pensei que nos chamaram aqui para estudar, mas parece que vocês querem brincar” (SCHERL, 2007, p. 265), demonstrando a sua cultura de aprender. A equipe desse projeto, para explicar a concepção bancária da educação de Paulo Freire, fez uma dramatização com dois momentos. No primeiro momento, as pessoas em filas recebiam ordens e explicações de forma autoritária do professor quando depois, em um segundo momento, era formada uma roda e realizada uma discussão temática. Ao fim dessa atividade, muitos participantes consideraram que não havia nenhum problema com a primeira interação, justificando que deveria ser dessa forma o ensino, caso contrário, os alunos não aprenderiam. Muitos desses educadores reproduziam comportamentos e percepções que tiveram quando estavam nas escolas. Nesse caso, uma inovação educacional seria um ajuste no posicionamento do professor, agora como mediador do conhecimento – o que não seria algo simples, por se tratar de uma grande ruptura para essas pessoas. Conforme o depoimento de um funcionário do governo: “eu passei a vida inteira como professor da escola formal e agora estou na educação não-formal. Nunca pensei, até essa formação, que os estudantes tivessem algo para me ensinar. Pensei que o papel de ensinar era só meu, como professor” (SCHERL, 2007, p. 266).

Na nossa experiência em solo timorense em 2012, percebemos algumas dessas situações. Por exemplo, ao entrarmos em sala de aula, éramos recebidos por todos os alunos de pé. Apesar de ser um sinal de respeito, negociamos com os alunos que não era necessária tal ação, a fim de que tivéssemos uma relação mais horizontalizada com eles, o que favoreceria o diálogo. Observamos que a emissão de opiniões era uma ação, claramente, estranha aos alunos. Quando perguntávamos se eles preferiam um texto ou outro, por exemplo, tínhamos que explicar que eles poderiam escolher. Como falávamos isso em português, pedíamos a um aluno fluente em tétum e português para traduzir aos colegas o que estávamos profundo. As reações, incialmente, eram de estranhamento, mas, com o tempo, nossos alunos se acostumaram com a atuação diferente dos professores brasileiros.

Uma avaliação realizada por Bassarewan e Silvestre (2010, p. 491, 500), sobre o ensino-aprendizagem de leitura nos primeiros anos de escolaridade em Timor-Leste em uma escola localizada em Díli, verificou que tanto as

[...] orientações do programa curricular como os livros de referência aplicados pela escola no trabalho com os alunos não promovem o desenvolvimento da leitura reflexiva nem estimulam situações em que a criança possa expor suas ideias ou comunicar-se tendo o texto para uma discussão coletiva [...] [além disso, o] desenvolvimento da leitura não ocorre, uma vez que a alfabetização promovida pela escola limita-se às habilidades de decodificação, excluindo aquelas de construção de sentido. Infelizmente, não é aberto espaço e possibilidade à leitura reflexiva e participativa.

Parte dessa situação está relacionada ao fato de a sociedade timorense ser, tradicionalmente, ágrafa, a problemas com a formação dos docentes e à falta de materiais didáticos adequados, já que a maior parte desses materiais é estrangeira (BASSAREWAN; SILVESTRE, 2010).

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Segundo Freitas (2012), a política educacional do quarto governo constitucional (2007-2012, presidente Ramos-Horta; primeiro-ministro Xanana Gusmão) tinha como principais objetivos garantir acesso universal e melhoria da qualidade do ensino, cuja atuação foi em grande parte mantida nos governos seguintes. A principal opção desse governo foi garantir o ensino secundário profissionalizante. Nesse contexto, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) inaugurou, em 2002, o Centro de Formação Profissional Brasil – Timor-Leste (CFPBTL), em Díli. No período entre 2002 e 2014, foram formados mais de três mil profissionais em 11 cursos: costura, panificação, informática, marcenaria, pedreiro, canalização, carpintaria, eletricidade, mecânica de motos, *hardware* e redes de computadores e refrigeração (PORTAL DA INDÚSTRIA, 2014). Em 2014, O CFPBTL foi transferido para a administração timorense.

Uma das primeiras ações de cooperação brasileira na área educacional foi a instalação de salas do Telecurso, em colaboração com a Fundação Roberto Marinho. O programa, chamado de *Tele-Escola Timor*, foi implementado em 2001 pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC), ligada ao Ministério das Relações Internacionais. A projeção era atender 800 estudantes nas cidades de Baucau e Díli, no entanto, foram implementadas telessalas apenas na capital, que receberam 420 alunos atendidos por 16 professores-orientadores. Eram

oferecidas aulas elementares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e de segundo nível, Biologia, Física e Química. Os materiais utilizados eram idênticos aos usados no Brasil, com a adição de legendas em português para facilitar a compreensão dos alunos. Não foram oferecidas aulas de História e Geografia timorenses por falta de recursos, motivo pelo qual essas matérias foram temporariamente excluídas do programa. Entre os problemas enfrentados, estão: materiais não corresponderem à realidade local; alto índice de desistência (cerca de 40%); alto índice de reprovação, com apenas 16% aprovados em todos os exames, por causa, sobretudo, da reduzida contextualização das informações e do uso de linguagem popular brasileira nos vídeos. Em 2003, o projeto passou a ser coordenado pelo Ministério da Educação e Cultura timorense (AMARANTE, 2008).

No ensino superior, parte da cooperação internacional está relacionada à recepção de professores estrangeiros. No caso da UNTL, isso acaba por criar concentrações de professores de um mesmo país em determinados cursos: a Engenharia é australiana e japonesa, a Medicina é cubana; as faculdades de Educação, Ciências Econômicas e Direito são predominantemente portuguesas, com presença brasileira. Essa situação deve-se aos interesses relacionados à cooperação internacional; por exemplo, a presença australiana no curso de Engenharia de Petróleo está relacionada à extração de petróleo em território marinho timorense.

Outra parte relevante da cooperação na área educacional é o envio de timorenses para cursar graduação ou pós-graduação em outros países, sobretudo na Austrália, no Brasil e em Portugal. Esses programas envolvem tanto professores como alunos da UNTL e de outras universidades timorenses. O governo brasileiro criou, em 2010, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), voltada para a recepção de alunos brasileiros e da África – sobretudo dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop): Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, além da Guiné Equatorial, que adotou o idioma recentemente, Timor-Leste e Macau (GOMES; VIEIRA, 2013).

Sobre a busca por melhorias do ensino, Freitas (2012) cita o treinamento de docentes do ensino secundário como parte dos esforços para as melhorias do ensino. A cooperação oficial brasileira e portuguesa na área educacional teve maior amplitude nesse nível educativo (a atuação brasileira será detalhada na próxima seção).

Com relação à educação de adultos, o governo timorense lançou uma campanha de alfabetização realizada com o auxílio do método cubano *Si, Yo Puedo*. Esse sistema de ensino é constituído por uma cartilha que tem “apenas cinco páginas, que usa uma combinação de números e letras para ensinar pessoas com mais de 15 anos que nunca foram à escola, ou que cursaram poucos anos, a ler e escrever”, além de um manual e 17 vídeos, que contêm 65 aulas. Também é primordial a “figura de um intermediário ou facilitador, que se encarrega de transmitir os conhecimentos, que se torna o elo entre a aula audiovisual e o participante” (FUENTE, 2017). Segundo a embaixada cubana em Díli, em 2011 havia 80 “professores-avessores” em Timor-Leste (EMBAIXADA..., 2012). Desde 2007 e ao longo de toda a campanha, até sua conclusão, em dezembro de 2012, 204.463 timorenses foram alfabetizados – de um total de 205.841 de analfabetos identificados.

COOPERAÇÃO NA ÁREA EDUCACIONAL BRASILEIRA FINANCIADA PELA CAPES

A cooperação brasileira na área educacional se dá principalmente por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada ao Ministério da Educação. Na obra organizada por Santos (2011a), é descrita a atuação da Capes entre 2005 e 2009, enquanto Guedes *et al.* (2015) descrevem as ações desenvolvidas entre 2013 e 2015. É importante destacar que esse tipo de cooperação ainda era inédito no âmbito da Capes, o que colocou desafios para o governo brasileiro e integrantes do programa (SPAGNOLO, 2011a).

O compromisso brasileiro em colaborar com a melhoria educacional em Timor-Leste foi firmado em 2002 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, durante visita ao país do então presidente timorense Xanana Gusmão. Em 2003, começaram as negociações para implementar os projetos de cooperação que integrariam o Programa de Qualificação Docente e Ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste (QDLP), cujo principal objetivo é contribuir para a reintrodução da língua portuguesa em Timor-Leste, atendendo à prerrogativa constitucional de que o tétum e o português são as línguas oficiais do país, sendo o português língua de instrução (SANTOS, 2011a).

As primeiras ações da cooperação brasileira, já no governo Luiz Inácio Lula da Silva, foram concentradas no envio de seis profissionais altamente

capacitados (semelhante ao modelo de *advisers* adotado pela Organização das Nações Unidas – ONU) para atuarem no Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desportos (MECJD) timorense (SPAGNOLO, 2011a). Em 2003, foi enviada a primeira “Missão de Especialistas Brasileiros em Educação em Timor-Leste” (Mebe), que em seis meses teve três produtos principais:

[...] assistência na pormenorização e implantação do Plano de Desenvolvimento do Currículo Nacional; assessoria na redação da futura Lei Básica da Educação Nacional; e assistência na formulação de política de melhoria da preparação de professores de língua portuguesa (BORMANN; SILVEIRA, 2007, p. 235).

Bormann e Silveira (2007, p. 236-237) integraram a Mebe e seus comentários esclarecem um pouco do cenário educativo, uso da língua portuguesa e relações entre cooperações em solo timorense:

Salientamos que a implementação da língua portuguesa vem sendo apoiada e estimulada, principalmente, por Brasil e Portugal; a partir daí devemos considerar uma complexa rede de relações entre as agências de cooperação internacional, a própria nação e os diferentes intelectuais timorense e estrangeiros que intervêm no processo do ensino da e em língua portuguesa. [...] Ressaltamos a presença, nos dois últimos encontros de discussão do texto da proposta [da Lei Básica da Educação Nacional], de dois técnicos portugueses que estavam no MECJD para elaboração de uma proposta de lei orgânica para o ministério. Em alguns momentos, houve discordância de opiniões entre o grupo brasileiro e os técnicos portugueses. Cada uma das partes queria defender a permanência de aspectos estruturais da educação semelhante a seus países.

Entre as dificuldades de uma missão como a Mebe, temos a situação do país, ainda em reconstrução, barreiras linguísticas, disputas entre as cooperações e, muitas vezes, o contraste entre a necessidade de respostas rápidas e a burocracia timorense. Dessa forma, a citação apresentada a seguir elucida alguns dos dilemas dos cooperantes em sua atuação:

Mesmo a partir da pesquisa teórica e da pesquisa em campo, foi difícil para a missão realizar um Plano de Desenvolvimento para o Currículo Nacional como determinava o nosso contrato. É impossível construir um currículo sem a participação integral daqueles que o colocarão em prática, uma vez que o desenvolvimento de um currículo pressupõe interação entre os envolvidos com o mesmo objetivo. Sabe-se que, na construção curricular, é necessário definir aspectos essenciais os quais considerem que um currículo não é neutro; que o

desenvolvimento de um currículo não esteja apartado do contexto social; e que a sua organização seja integrada à necessidade real da escola. Portanto, um currículo deve traduzir princípios ideológicos, políticos, econômicos, pedagógicos em situações escolares que orientem a prática pedagógica cotidiana. Sabemos que o currículo, desvinculado da práxis da sala de aula, corre o risco de não ter nenhuma utilidade para o professor, portanto, não pode ser elaborado por órgãos e instituições distanciados do dia-a-dia escolar e, principalmente, deve ser construído gradativamente e não da forma abrupta como foi o desejado (BORMANIN; SILVEIRA, 2007, p. 239).

O Decreto n. 5.104, de 11 de junho de 2004, promulgou o Acordo de Cooperação Educacional entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Democrática de Timor-Leste, assinado em Díli no dia 20 de maio de 2002 (Dia da Restauração da Independência Timorense) (BRASIL, 2014a), enquanto o PQLP foi instituído em 18 de novembro de 2004 por meio do Decreto n. 5.274 (BRASIL, 2014b). Este último decreto previa o custeio de até 50 bolsas anuais para o desenvolvimento de pesquisa e qualificação de docentes no território timorense até o exercício financeiro de 2007. A duração do programa foi alterada duas vezes, sendo estendida para 2010 e depois para 2014, com o último edital de seleção de bolsistas realizado para o biênio 2013-2014.

Em 2005, houve o envio de 48 professores a Díli, que atuaram, principalmente, na colaboração com o Ministério da Educação timorense, na formação de docentes de educação básica e produção de material didático. Spagnolo (2011a, 2011b) cita diversas dificuldades enfrentadas pelos cooperantes por conta da situação relacionada às condições locais (precariedade de serviços e infraestrutura), aliada a problemas com a Capes e com membros do funcionalismo público timorense. Essa situação agravou-se em 2006 por causa da instabilidade relacionada às Forças Armadas.² Os participantes dessa missão foram evacuados para Darwin (Austrália) no fim de maio, quando o conflito saiu dos quartéis e passou a acontecer nas ruas da capital. Com o retorno dos bolsistas no início da segunda quinzena de junho, aconteceram algumas baixas. Com isso, dos 30 bolsistas que renovaram a bolsa de 2005 para 2006, dez desistiram nesse momento. Os quadros docentes ficaram muito reduzidos, com algumas áreas, como física e química, sem professores.

2 A crise teve origem em disputas entre militares oriundos da região leste – que tiveram maior participação na resistência e integravam cargos de comando – e da região oeste.

Para os anos de 2007 e 2008, os projetos de cooperação foram revistos. A formação em nível superior de docentes em exercício foi renovada e teve continuidade logo no início de 2007. Porém, outros projetos tiveram um percurso mais tortuoso por causa da burocracia nas duas nações, sobretudo pela realização de eleição de parlamento e presidencial em Timor-Leste. No segundo semestre de 2007, chegaram a Díli 31 bolsistas, e houve a retomada da produção de materiais didáticos (sebentas) e o início da atuação em nível de pós-graduação na UNTL, sendo criado um curso de especialização (não era possível no momento criar um curso *stricto sensu* de mestrado) na área de educação, com quatro áreas de concentração: gestão da educação, educação e ensino, educação ambiental e ensino da língua portuguesa. As dificuldades enfrentadas por esse projeto foram desde a falta de professores com mestrado e doutorado, até a não concretização de uma parceria com a Fundação das Universidades Portuguesas (FUP), que disponibilizaria professores para a especialização em ensino da língua portuguesa, área de concentração mais prejudicada em termos de corpo docente com pós-graduação *stricto sensu* em área afim (SANTOS, 2011b; SPAGNOLO, 2011c).

O projeto Promoção da Qualidade no Ensino de Ciências pretendia auxiliar os cursos de bacharelado e licenciatura em matemática, física, química e biologia da UNTL, que incluía docência, apoio pedagógico a docentes timorense e ações de iniciação científica. Contudo, esse projeto não obteve o êxito esperado, sendo o projeto do qual participamos em 2012 uma nova tentativa de colocar em prática essas ações – nesse caso, com financiamento próprio timorense, e não mais brasileiro. Um dos problemas desse projeto da Capes era o reduzido domínio do português por professores da Faculdade de Educação da UNTL, o que limitou a atuação da cooperação brasileira, e a falta de uma articulação melhor entre os atores envolvidos (SANTOS, 2011b). Assim, a partir de 2007, foram oferecidos cursos de língua portuguesa, chamados de Ensino de Língua Portuguesa Instrumental, em três níveis (básico, intermediário e avançado) para docentes e alunos da UNTL.

Entre 2009 e 2011, o programa QDLP teve a participação de professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, a partir de 2011, passou a ser coordenado por essa instituição com custeio da Capes. As ações descritas por Guedes *et al.* (2015) englobam o período de 2013-2015. Localizamos algumas ações registradas para o ano de 2016, provavelmente realizadas com o restante dos recursos previstos até 2014 (BRASIL, 2014b). Entre os desafios

relacionados a esse programa, Guedes *et al.* (2015) citam: rotatividade de cooperantes e articuladores; adaptação às especificidades relacionadas à cultura de ensinar-aprender locais; o fato de os professores brasileiros chegarem a Timor-Leste sem conhecerem o tétum; falta de profissionais brasileiros formados em português como segunda língua.

PROFESSORES ESTRANGEIROS NA UNTL: COOPERAÇÃO NÃO OFICIAL EM 2012

Em 2011, a UNTL lançou o edital Programa para a Seleção de Docentes Temporários para Atuação em Cursos de Graduação na UNTL – Timor-Leste, cujo objetivo era “difundir a língua portuguesa como veículo de ensino, por meio da ampliação do corpo docente lusófono e da paulatina capacitação dos seus quadros no referido idioma” (UNIVERSIDADE NACIONAL TIMOR LOROSA'E; UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, 2011, p. 1) e pretendia selecionar 49 professores de diversas áreas do conhecimento para atuar nos cursos de graduação da instituição. Dessa forma, ressaltamos que, diferentemente dos grupos enviados pela Capes, esse programa não era uma cooperação brasileira oficial, mas um projeto que partia da própria universidade timorense. O foco da atuação dos contratados seria a docência para as turmas ingressantes em 2012 e apoio em reestruturações curriculares. O ano de 2012 marca a chegada ao ensino superior dos jovens que tiveram aulas de português nas escolas de educação básica desde o ingresso, sendo uma forma de materializar o idioma como língua de cultura e pesquisa. A previsão era que o projeto durasse quatro anos, garantindo a formação completa de um grupo de estudantes com toda a graduação em língua portuguesa. No entanto, o projeto teve a duração de apenas um ano letivo.

Para a seleção e fase preparatória dos candidatos selecionados, foi firmado um convênio com a Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), localizada em São Paulo. Os requisitos para candidatura eram: título de mestrado e/ou doutorado, com, preferencialmente, dois anos de experiência docente na área de interesse. Os 30 brasileiros e quatro portugueses selecionados chegaram em fevereiro de 2012 a Timor-Leste. O grupo foi completado por profissionais portugueses selecionados pela FUP em Portugal.

Estava prevista no projeto a codocência, isto é, o planejamento, delineamento da metodologia de ensino e preparação de aulas em conjunto com professores timorenses. Apesar das tentativas de colaboração, poucos colegas de cooperação tiveram, de fato, ações de codocência. O que aconteceu foi a atribuição de duas ou três disciplinas para cada docente, conforme a necessidade do departamento.

De forma geral, o domínio do português pelos alunos era um dos principais desafios para esse programa, pois, apesar de ser a primeira geração que teve, pelo menos em teoria, essa língua em toda a escolaridade, eles tinham um bom domínio da gramática, mas quase nenhum dos usos sociais da língua. Assim, os estudantes sabiam conjugar um verbo, mas não compreendiam o sentido da frase em que este estava inserido. Isso levou à reorganização do que os docentes haviam planejado (LAMIM-GUEDES; GONTIJO ROSA, 2012).

Nakagome (2013, 2014) descreve o processo de refazer o planejado após o primeiro contato com os alunos. A opção inicial era de ler clássicos lusófonos para apoiar a interpretação de textos pelos alunos. A alteração foi trabalhar com a autoria em língua portuguesa de textos autobiográficos, para assim melhorar a compreensão do idioma. Sobre a mudança da leitura e compreensão de textos alheios para a redação de autobiográficas, Nakagome (2013, p. 97) comenta que

[...] mais do que apresentar histórias de um mundo diferente com língua comum à do Timor, descobrimos que o mais importante era conhecer as histórias daqueles estudantes, dizer a eles, no cotidiano, o quanto sua voz e suas memórias tinham valor.

Bueno e Brito (2014, p. 292) afirmam que

[...] foram dez meses de trabalho em solo timorense, mas em condições pouco propícias para o ensino, na medida em que os alunos tinham apenas uma aula de língua portuguesa por semana em turmas que ultrapassavam facilmente os sessenta alunos em sala de aula.

De forma semelhante a Nakagome (2013, 2014), o planejamento teve de ser revisto por causa do reduzido domínio da língua portuguesa, que era focado na gramática e não no uso social da língua, sendo concentradas as ações na expressão e diálogo em português. Ao conversar com os alunos, os autores

descobriram que a maior dificuldade era com o uso de verbo. Assim, foram desenvolvidas várias ações sobre esse conteúdo, adotando metodologias de ensino de línguas estrangeiras e, ainda, atividades em sala e extraclasse. As atividades foram tanto em grupo como individuais, envolvendo a escrita e a oralidade. Houve uma atenção ao processo de individualização, voltada ao posicionamento dos alunos sobre os temas discutidos. Isso é muito importante no contexto timorense porque, por herança colonial, os alunos têm discursos padronizados, muitas vezes resumidos com a frase “desenvolver nação Timor-Leste”. Adotou-se também a estratégia de intercâmbio cultural, pois utilizaram-se lendas timorense e outros aspectos da realidade e cultura de ambos os países, como música brasileira, da qual os timorense gostam bastante, sobretudo o sertanejo. Conforme os autores,

[...] o sucesso desse estilo musical em Timor-Leste parece estar atrelado, por um lado, à história narrada pelas músicas que geralmente falam de amor, de família ou ainda da relação campo-cidade e, por outro, pelo fato de elas serem cantadas em um ritmo mais lento, com vogais mais alongadas, o que parece facilitar a compreensão para o aluno timorense (BUENO; BRITO, 2014, p. 294).

Lamim-Guedes e Gontijo Rosa (2014) realizaram uma visita ao Arquivo e Museu da Resistência Timorense (AMRT) com o objetivo de um momento descontraído, no qual seria usada a língua portuguesa. Os autores relatam que os alunos é que conduziram a visita, indicando as pessoas que aparecem nas fotografias e explicando a inserção destas na resistência timorense, fazendo uso social da língua portuguesa e o intercâmbio cultural, que eram os dois objetivos principais dessa atividade.

Além dos desafios pedagógicos, a equipe desse projeto enfrentou a falta de contrato de trabalho, posicionamento da UPM e pagamentos (DEIRO, 2012), causando diversos problemas, incluindo a desistência da maioria dos professores antes do fim dos contratos e a não renovação do projeto para o ano seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscamos dar uma visão geral da cooperação na área educacional em Timor-Leste, sobretudo a brasileira. É importante assumir uma posi-

ção crítica em relação às ações desenvolvidas, conforme Silva (2012), que considera a cooperação brasileira “transferência” de conhecimento ou de tecnologia, sobretudo por uma relação verticalizada, na qual os profissionais timorenses assumem um papel de aprendizes a serem treinados por profissionais brasileiros ou de outra nacionalidade. Essa noção de transferência também pode aparecer de outras formas, por exemplo, com a “ideologia do déficit”, que, por causa de uma perspectiva etnocêntrica, as populações e culturas dos países pobres são vistas como deficientes, atrasadas, primitivas e subdesenvolvidas, sendo, portanto, uma visão neocolonialista.

Por sua vez, Bueno e Brito (2014, p. 291), ao analisarem uma iniciativa de ensino de língua portuguesa realizada em 2001, afirmam que se observa

[...] a vontade de aprender dos timorenses e também a consciência de seu papel na reconstrução do país. Com esses elementos, o trabalho foi desenvolvido com mais facilidade do que em outras situações, já que sem a predisposição para aprender, ouvir e ser ouvido, não há o que fazer em sala de aula.

Scherl (2007) faz uma análise relevante sobre o tempo de duração dos projetos de cooperação. Segundo ela, o programa desenvolvido pela Oxfam-GB

[...] demonstrou a fragilidade de projetos educacionais implementados por organismos internacionais. Por exemplo, a maioria dessas organizações oferece apoios através de atividades que são, de maneira geral, de curto a médio prazo, enquanto a educação requer um apoio contínuo de médio a longo prazo (SCHERL, 2007, p. 268).

Até mesmo no que se refere à cooperação brasileira financiada pela Capes, com seus quase 15 anos de duração, em que desenvolveu importantes ações e teve resultados relevantes, ainda assim diversas ações ficaram por fazer ou não tiveram a proporção necessária. Além de apresentar os esforços realizados na área educacional, incluindo com apoio brasileiro, ainda temos diversos desafios para a melhoria da qualidade de vida e de educação em Timor-Leste. Dessa forma, lançamos mão da lusofonia, da cooperação sul-sul e da amizade entre as nações para destacar que devemos continuar cooperando com Timor-Leste, inclusive a partir de novas iniciativas e investimentos públicos.

Educational policies, cooperation, and Lusophony: the Brazilian presence in East Timor

Abstract

In this article, we analyze educational actions developed by Brazilians in East Timor through activities in Timorese or foreign institutions, in an official or unofficial context of international cooperation. The methodology is bibliographic reviews and experience reports. Between 2005 and 2015, the period under analysis includes the most significant international cooperation activity between Brazil and East Timor. In general, Brazil played an important role in the educational field in East Timor, especially training primary education teachers, producing teaching materials, and supporting educational legislation. However, significant challenges remain, such as more meaningful teaching in a multilingual context and of disputes between different social actors.

Keywords

East Timor. Lusophony. Public educational policies.

REFERÊNCIAS

- AMARANTE, M. I. O telecurso brasileiro em Timor-Leste: comunicação sociocultural e educativa na educação à distância. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, ano II, p. 72-98, 2008.
- BASSAREWAN, A. B. U.; SILVESTRE, S. M. O ensino e a aprendizagem da leitura nos primeiros anos da escolaridade em Timor-Leste. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 491-504, maio/ago. 2010.
- BORMANN, A.; SILVEIRA, M. Primeira missão de especialistas brasileiros em educação em Timor-Leste: desafios e impasses. In: SILVA, K. C.; SIMIÃO, D. S. *Timor-Leste por trás do palco: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. p. 234-254.
- BRASIL. Decreto nº 5.104 de 11 de junho de 2004. Brasília, 2014a.
- BRASIL. Decreto nº 5.274 de 18 de novembro de 2004. Brasília, 2014b.
- BUENO, A. M.; BRITO, R. H. P. de. Português como língua estrangeira: difusão do português em contexto timorense. *Studia Iberystyczne*, Cracóvia, v. 13, p. 285-296, 2014.

DEIRO, B. Sem pagamento, professores do Brasil deixam Timor-Leste. *O Estado de São Paulo*, 20 set. 2012. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,sem-pagamento-professores-do-brasil-deixam-timor-leste,933222>. Acesso em: 22 maio 2018.

EMBAIXADA Cubana em Timor-Leste. Concluida la campaña de Alfabetización en Timor con la aplicación del método cubano “Yo si puedo”. 22 dez. 2012. Disponível em: <http://www.minrex.gob.cu/es/concluida-la-campana-de-alfabetizacion-en-timor-con-la-aplicacion-del-metodo-cubano-yo-si-puedo>. Acesso em: 22 maio 2018.

FREITAS, J. C. Prefácio. In: RAMOS, A. M.; TELES, F. *Memória das políticas educativas em Timor-Leste: a consolidação de um sistema (2007-2012)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2012. p. 7-12.

FUENTE, Á. Sim, eu posso acabar com o analfabetismo. *El País Brasil*, 19 jan. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/11/economia/1484157646_626884.html. Acesso em: 22 maio 2018.

GOMES, N. L.; VIEIRA, S. L. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso-Afro-Brasileira (Unilab). *Revista Lusófona de Educação*, v. 24, n. 24, p. 75-88, dez. 2013.

GUEDES, M. D. et al. *Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste*. Florianópolis: UFSC, 2015.

HULL, G. *Timor-Leste: identidade, língua e política educacional*. Díli: Instituto Camões, 2000.

LAMIM-GUEDES, V.; GONTIJO ROSA, C. A Cooperação internacional na Universidade Nacional de Timor-Leste: contribuições para a melhoria da educação e desenvolvimento timorense. *Global Education Magazine*, v. 1, p. 73-78, 2012.

LAMIM-GUEDES, V.; GONTIJO ROSA, C. Arquivo e museu da resistência timorense: memória coletiva e a construção da identidade nacional em Timor-Leste. *Museologia e Patrimônio*, v. 7, p. 139-153, 2014.

MULHER de Xanana Gusmão e o ensino do português: “Timor-Leste deixou de ser colónia”. TVI24, 2015. Disponível em: <http://www.tvi24.iol.pt/internacional/kirsty-sword-gusmao/mulher-de-xanana-gusmao-critica-ensino-das-linguas-timor-leste-deixou-de-ser-colonia>. Acesso em: 22 maio 2018.

NAKAGOME, P. T. A autoria antes da recepção: uma experiência de ensino de literatura em Timor-Leste. *Linha d'Água*, v. 26, n. 1, p. 83-100, 2013.

NAKAGOME, P. T. Compromisso e croissants. *Revista Crioula*, n. 14, 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Unesco. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona, 1996.

PORTAL DA INDÚSTRIA. Senai transfere unidade de formação profissional para o governo do Timor-Leste. 2014. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/agencia/cn/noticias/2014/08/senai-transfere-unidade-de-formacao-profissional-para-o-governo-do-timor-leste/>. Acesso em: 22 maio 2018.

PRESIDENTE timorense defende reforço do ensino do português. Agência Lusa, 8 fev. 2017. Disponível em: <https://www.publico.pt/2017/02/08/politica/noticia/pr-timorense-defende-reforco-do-ensino-do-portugues-1761248>. Acesso em: 22 maio 2018.

RAMOS, A. M.; TELES, F. *Memória das políticas educativas em Timor-Leste*: a consolidação de um sistema (2007-2012). Aveiro: Editora da Universidade de Aveiro, 2012.

SANTOS, M. A. dos (org.). *Experiências de professores brasileiros em Timor-Leste*: cooperação internacional e educação timorense. Florianópolis: Editora da Udesc, 2011a.

SANTOS, M. A. dos. A implantação da pós-graduação na Universidade Nacional Timor Lorosa'e – UNTL – Timor-Leste. In: SANTOS, M. A. dos (org.). *Experiências de professores brasileiros em Timor-Leste*: cooperação internacional e educação timorense. Florianópolis: Editora da Udesc, 2011b. p. 174-207.

SCHERL, I. Desafios e lições aprendidas na implementação de um programa de educação de adultos em Timor-Leste. In: SILVA, K. C.; SIMIÃO, D. S. *Timor-Leste por trás do palco*: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. p. 255-272.

SILVA, A. B. Educação e desafios em Timor-Leste pós-colonial. In: GUEDES, M. D. et al. *Professores sem fronteiras*: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste. Florianópolis: Núcleo de Publicações, UFSC, 2015. p. 121-136.

SILVA, D. B. da. As contradições da cooperação técnica em educação Brasil-CPLP: o caso do Timor-Leste. *Carta Internacional*, v. 7, n. 2, p. 127-148, jul./dez. 2012.

SILVA, K. C.; SIMIÃO, D. S. *Timor-Leste por trás do palco*: cooperação internacional e a dialética da formação do Estado. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SPAGNOLO, F. O programa da Capes/MEC: qualificação de docente e ensino da língua portuguesa. A fase pioneira (2005-2006). In: SANTOS, M. A. dos (org.). *Experiências de professores brasileiros em Timor-Leste*: cooperação internacional e educação timorense. Florianópolis: Editora da Udesc, 2011a. p. 11-82.

SPAGNOLO, F. Conflito armado em Timor-Leste: o impacto da crise na cooperação brasileira da Capes (maio-agosto 2006). In: SANTOS, M. A. dos (org.). *Experiências de professores brasileiros em Timor-Leste*: cooperação internacional e educação timorense. Florianópolis: Editora da Udesc, 2011b. p. 83-126.

SPAGNOLO, F. Qualificação de docente e ensino de língua portuguesa em Timor-Leste. Novo formato da segunda edição do programa (janeiro 2007- junho 2008). In:

SANTOS, M. A. dos (org.). *Experiências de professores brasileiros em Timor-Leste: cooperação internacional e educação timorense*. Florianópolis: Editora da Udesc, 2011c. p. 127-173.

TIMOR-LESTE. Constituição da República Democrática de Timor-Leste. 2002.

TIMOR-LESTE. *Census of population and housing 2004*. Dili: National Statistics Directorate, 2006.

TIMOR-LESTE. *Statistica de Timor-Leste*. 2015. Disponível em: <http://www.statistics.gov.tl/pt/category/publications/census-publications/2015-census-publications/>. Acesso em: 22 maio 2018.

UNIVERSIDADE NACIONAL TIMOR LOROSA'E; UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. Edital: Programa para a Seleção de Docentes Temporários para Atuação em Cursos de Graduação na UNTL – Timor-Leste. 2011.

URBAN, S. P. Paulo Freire e a educação popular em Timor-Leste: uma história de libertação. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 10, n. 1, p. 76-100, jan./abr. 2017.

LUSOFONIA, CULTURA E IDENTIDADE: O CASO MOÇAMBICANO

CAMILA CESÁRIO LÉRCO*

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa (PEPGLP), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 2 fev. 2020. Aprovado em: 23 abr. 2020.

Como citar este artigo: LÉRCO, C. C. Lusofonia, cultura e identidade: o caso moçambicano. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 1, p. 80-90, jan./abr. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras. v20n1p80-90

Resumo

O trabalho discute os conceitos de lusofonia, cultura e identidade à luz do contexto moçambicano. Defendemos que, na atualidade, nos estudos lusófonos, esses conceitos têm atuado de forma conjunta, sendo inseparáveis. A lusofonia, por se tratar de um universo diverso, consegue abarcar diferentes culturas e identidades, como as de Moçambique. Assim, o objetivo é refletir sobre o modo como esses conceitos atuam no caso moçambicano, especialmente no que tange à sua literatura. Para tanto, fazemos uma análise de trechos dos contos “Os

* E-mail: camila.lerco@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-4706-3661>

“pássaros de Deus”, de *Vozes anoitecidas*, e “Pranto de coqueiro”, de *Estórias abensonhadas*, ambos de Mia Couto.

Palavras-chave

Lusofonia. Identidade cultural. Moçambique.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De início, acreditamos ser importante explicar de que lusofonia estamos falando. Para além do aspecto da língua portuguesa como denominador comum, tratamos aqui de uma lusofonia plural, que deseja preservar as especificidades de cada região em que se pratica o português. Assim, ao refletirmos sobre a lusofonia, precisamos ter em conta não apenas o elemento linguístico, mas também dois outros, como a cultura e a identidade, pois ela é um espaço de língua, de cultura e de estabelecimento e reforço de identidades.

Conforme Mattoso Câmara Jr. (1955), a língua é cultural porque serve ao propósito da comunicação social e deve expressar a cultura. Ela seria o meio em que a cultura se propagaria. Dessa forma, a língua portuguesa teria o intuito de permitir a comunicação entre os diferentes povos que falam essa língua e de transmitir também a cultura desses povos. Não se trata de usar o português apenas para versar sobre temas que são específicos desse idioma, mas de levar a conhecer também as particularidades de seus diferentes falantes.

Nesse sentido, abordamos aqui uma lusofonia de multiculturalidades e de várias identidades, em que a língua portuguesa coexistiria de forma tranquila com uma gama de sentimentos, impressões, visões de mundo, tradições culturais e outras línguas. Um campo imaginário que iria além de fronteiras geográficas e que aceitaria a diversidade, considerando seus pares na horizontalidade.

Assim, essas breves considerações nos remetem ao objetivo do trabalho, que é pensar essas questões no âmbito do contexto moçambicano. Por isso, este texto segue o seguinte caminho: primeiro trataremos dos conceitos de lusofonia, cultura e identidade e de sua relação indubitavelmente inseparável e depois conduziremos uma reflexão já na esfera moçambicana, no tocante especial à sua literatura.

LUSOFONIA, CULTURA E IDENTIDADE: UMA SEPARAÇÃO IMPOSSÍVEL

Segundo Bastos e Brito (2011), a lusofonia deve ser pensada dentro de um sistema sociocultural e linguístico que partilha não apenas a língua em comum, mas também uma pluralidade de diferenças. Seria um espaço simbólico daqueles que falam a mesma língua, a portuguesa, mas que preservaria as características culturais e identitárias desses falantes:

[...] a lusofonia é um espaço simbólico linguístico e, sobretudo, cultural no âmbito da língua portuguesa e das suas variedades que, no plano geossocio-político, [...] pretende conciliar diversidades e afinidades linguísticas e culturais com a unidade que estrutura o sistema linguístico do português (BASTOS; BRITO, 2011, p. 145).

Desse modo, por se tratar de um universo diverso, a lusofonia conseguiria abarcar diferentes culturas e identidades. Ainda que os locais em que se fala português sejam diferentes entre si, cada qual com as próprias questões históricas, econômicas, sociais, políticas, ideológicas e mesmo linguísticas, é na lusofonia que essas diferenças poderiam se combinar.

Para Durkheim (*apud* BASTOS; BRITO; BRIDI, 2016), como se sabe, a cultura é social, ou seja, é algo externo ao indivíduo, surgindo na relação com um grupo social, do qual o sujeito adquire traços. De acordo com Stuart Hall (2006), a identidade não é fixa, variando de acordo com os sistemas culturais em que se insere. Assim, ao falarmos de espaços lusófonos, falamos de grupos sociais diferentes que possuem uma cultura própria, que lhes garante uma identidade. A lusofonia, então, dá conta dessas variadas culturas e identidades ao mesmo tempo que não nega a origem desses mesmos povos e o que lhes é comum.

Nesse âmbito de discussão, devemos lembrar também que cada comunidade lusófona tem um passado histórico que é só seu e que atua influenciando mais ou menos o seu presente e, provavelmente, o seu futuro. Em relação especificamente a Portugal, Brasil e Moçambique, só para dar alguns exemplos, temos que cada um desses países enxerga a lusofonia de forma diferente, o que perpetua ou não seu vínculo com ela na contemporaneidade.

Namburete (2006) apresenta três considerações tecidas por esses países a respeito da lusofonia. O autor afirma que Portugal a vê como uma questão

óbvia, diz que o Brasil a trata com naturalidade e acrescenta que Moçambique a concebe com ceticismo. De fato, dos três países, Moçambique é o que vê hoje a lusofonia com mais desconfiança, dado seu passado de dominação portuguesa.

Bastos e Arakaki (2016), caminhando também na esteira de entender a aceitação do conceito por Brasil, Moçambique e Portugal, expõem, no texto “Múltiplos olhares sobre lusofonia: Brasil, Moçambique e Portugal”, depoimentos de quatro importantes intelectuais desses países na atualidade: José Luiz Fiorin (Brasil), Armando Jorge Lopes (Moçambique), Eliseu Mabasso (Moçambique) e Moisés de Lemos Martins (Portugal).

Para Fiorin, o Brasil é um território diverso unido pela língua portuguesa, com peculiaridades brasileiras que estabelecem sua identidade nacional e seu sentimento de pertencimento a esse espaço. Nesse sentido, o povo brasileiro vê a lusofonia como algo já resolvido, pois já teria havido tempo suficiente para construirmos nossa brasiliidade. No entanto, o autor não crê na possibilidade de uma amplitude transnacional da lusofonia, como um universo de livre comércio e de circulação de pessoas.

Lopes, por sua vez, traz a questão do grande número de línguas maternas que existem em Moçambique e que concorrem com a língua portuguesa. Para ele, é possível haver a coexistência entre essas línguas e o português, pois a lusofonia seria capaz de preservar as diferenças, entretanto, o fato de a colonização portuguesa ainda estar bem viva na memória da população moçambicana não tem permitido um bom olhar em relação à língua portuguesa, a língua do colonizador. E isso tem sido um problema para a construção dessa lusofonia.

Mabasso, então, acredita que o conceito exige uma norma para as variedades do português existentes nos territórios da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), o que poderia ampliar a promoção da língua e cultura portuguesa em países onde se fala esse idioma.

Por fim, Martins segue na direção de que é preciso ver a lusofonia como um movimento linguístico e cultural que tem características semelhantes e diferentes, as quais devem ser respeitadas.

Logo, notamos o modo como cada país concilia hoje a lusofonia com suas questões de constituição. Esse movimento acontece de forma diferenciada entre eles porque, como referenciado pelos autores, foi entre os portugueses que nasceu o termo, assim, obviamente, sempre serão reconhecidos por isso e não têm problema em aceitar a lusofonia e em admitir sua importância; por sua vez, o povo brasileiro entende o conceito como algo já acertado, mesmo

porque quase dois séculos nos separam de Portugal; porém, no caso de Moçambique, como já adiantamos, a lusofonia é enxergada com desconfiança e descrença por suas populações, visto que o país esteve sob o domínio português por quatro séculos, tendo conseguido sua independência apenas em 1975, após uma intensa luta armada. Assim, as marcas da colonização ainda estão muito vivas no seu cotidiano hoje, assombrando-o. Além disso, também sabemos que lá existem muitas línguas locais que concorrem com o português e que acabam sendo o meio pelo qual seus falantes preferem se expressar e se comunicar no dia a dia, sem normas ou políticas linguísticas que orientem os usos de qualquer uma dessas línguas. Há, portanto, no território, um sentimento negativo em relação à língua portuguesa, por ter sido a língua do colonizador, então as comunidades preferem se manifestar mais nas suas línguas maternas, para manter suas tradições e seus valores.

Nessa linha, a lusofonia não pretende menosprezar origens, culturas e identidades, antes procura tornar-se um sistema transnacional que tenha em comum a língua portuguesa, mas só, respeitando as diferenças e não aceitando protagonistas. No contexto da globalização e do neoliberalismo econômico, em que informações, ideias, capitais, mercadorias e pessoas circulam livremente, o universo lusófono vem agregar, ampliando possibilidades para o presente e futuro, pois também é um espaço de mercado, de comunicação e de interação. Ele pode tornar possível a união entre os membros lusófonos e a abertura para o mundo, aumentando as relações econômicas e gerando possibilidades de crescimento e prosperidade.

Apesar disso, em relação a Moçambique, sabemos como é complicado para o território equacionar com a língua portuguesa – língua de prestígio das transações econômicas internacionais, das escolas e das universidades – seus elementos culturais, suas muitas outras línguas e seu passado criado sobre anos de colonização e sobre um violento conflito armado para a conquista da independência. Brasil e Portugal não passaram pelo que Moçambique passou, uma vez que a colonização no Brasil durou um tempo menor e o país não teve que pegar em armas para lutar pela independência, e Portugal, por sua vez, o colonizador, após resolver suas questões no âmbito da ditadura salazarista, ganhou um lugar no respeitoso bloco da União Europeia, destacando-se, de certa forma, no mundo. Assim, os moçambicanos parecem ter mais motivos para ver a língua portuguesa, a língua do dominador, com maus olhos.

E, no interior desse problema, temos também outro, que é a relação entre tradição e modernidade. De um lado, há o português, língua da modernidade,

que traria a abertura do mercado econômico, o acesso às informações, às tecnologias e à instrução e a possibilidade de ascensão social; do outro, estão os modos tradicionais de viver dos moçambicanos, que são mantidos pelas línguas locais. Dessa maneira, como conservar suas formas de ser e de estar no mundo e abrir-se para o novo, para o progresso? Como balancear isso tudo de modo que nada seja anulado? Hoje, os moçambicanos aceitam o português como um mal necessário, mas ainda é um mal, um mal de que eles precisam para se desenvolver como nação e um mal que eles acreditam que descaracteraiza seu jeito de existir.

Lopes (2014) menciona a ideia de naturalização do português no contexto moçambicano. Segundo ele, trata-se da aceitação do português como necessário para as novas realidades e do reconhecimento de que ele tem uma função. Nesse sentido, talvez a lusofonia pudesse ser esse lugar em que os moçambicanos veriam um propósito para o português, o propósito de acesso, de comunicação, de união com os de fora. Lugar em que pudessem se sentir contemplados, balanceando línguas, cultura, tradição e progresso, não negando o que lhes é característico. Lugar, portanto, em que seus modos de ser pudessem coexistir com outros num movimento de troca, com respeito às diferenças e sem subjugação, fazendo surgir uma nova forma de olhar o mundo.

O CASO MOÇAMBICANO

Levando essa discussão à literatura, produto máximo da língua, em especial à literatura moçambicana, observamos, no entanto, que seus escritores não se posicionam ao lado do sentido de lusofonia que acabamos de descrever, antes se preocupam muito em exaltar o que é endógeno, valorizando temáticas que resgatem o contexto histórico-social e cultural moçambicano. A língua de produção é a oficial portuguesa, mas eles procuram embebê-la de traços das línguas locais e de seu universo – como usar alguns termos específicos dessas línguas e trazer temas comuns das comunidades, como a ancestralidade e a valorização da terra natal, entre outros – de modo a dar espaço às identidades locais, que teriam sido apagadas durante a colonização, e ressaltar a tradição nesse momento de globalização, em que o capital seria mais importante que pessoas e em que se permitiria uma política de exclusão em relação ao diferente. Mia Couto, por exemplo, desarranja o leitor ao brincar

com a língua portuguesa de maneira a assinalar que o que escreve, embora esteja em língua portuguesa, faz parte de um universo moçambicano.

Na sequência, a título de exemplificação desse posicionamento de escritores moçambicanos, apresentamos dois trechos de dois contos de Mia Couto, primeiramente um de “Os pássaros de Deus”, do livro *Vozes anoitecidas* (2013), e depois um de “Pranto de coqueiro”, da obra *Estórias abençoadas* (2012).

Por cima, a *mafurreira* guardava o recado agreste do sol. Mas Timba não escutava a árvore, os olhos espreitavam-lhe a alma. E pareciam cegos, que a dor poeira que nos vai vazando a luz. [...]

E sentia a fadiga de trinta anos a pesar-lhe na vida. *Lembrou as palavras de seu pai, feitas para lhe ensinar coragem:*

– Está ver o caçador, maneira que ele faz? Prepara a zagaia momento que elevê a gazela. Enquanto não, o pescador não pode ver o peixe dentro do rio. O pescador credita uma coisa que não vê.

Aquela era a lição do há-de vir da vida e ele, agora, lembrava as sábias palavras. Fazia-se tarde e a fome avisou-o da hora de voltar. Começou a mover o barco enquanto deitava os últimos olhares para lá, atrás das nuvens. Foi então que um pássaro enorme passou no céu, parecia um rei satisfeito com a sua própria grandeza. O bicho, no alto, segurou-lhe os olhos e uma inquietação estranha nasceu dentro de si. Pensou:

“Se aquele pássaro casse agora meu *concho*!” (Concho: canoa.)

Pronunciou alto aquelas palavras. Mal se calou, o pássaro sacudiu as enormes asas e, bruscamente, *desvoou, desvoou*, em direção à canoa. Tombou, parecia despedido da vida. [...]

Timba pegou nele, pesou-lhe a carne para lhe adivinhar o caril. Afastou a ideia e, com um empurrão, ajudou a ave a retomar o voo.

– *Suca* (Suca: Fora daqui!) pássaro, vai donde vieste! (COUTO, 2013, p. 49-50, grifos nossos).

Nota-se, nessa passagem, o destaque a um elemento da terra moçambicana, a árvore “mafurreira”, comum dessa região, além da menção a tradições locais, como a importância dos antepassados e de seus ensinamentos, transmitidos ao longo do tempo a seus herdeiros, como as palavras do pai que ensinam lições ao personagem de como ter coragem.

Também vemos a presença de algumas palavras das línguas maternas, as quais o próprio autor traduz, como “concho” (canoa) e “suca” (fora daqui). E percebemos ainda as recriações que Mia Couto faz a partir de termos da língua

portuguesa, como “dor poeira” (associando dois substantivos, e um deles, dor, ganha a carga de adjetivo) e o verbo “desvoar” (termo formado por derivação prefixal, cujo sentido é desfazer o voo).

No extrato a seguir, o mesmo conteúdo temático (a questão do pertencimento à terra de origem e o papel da ancestralidade na vida dos vivos) e o mesmo estilo (uso de neologismos para causar estranhamento) estão presentes. Além de haver também um vocábulo das línguas maternas, “xicumbos”.

Tudo começou quando, sentado na marginal de *Inhambane*, meu amigo Suleimane Ibraímo partiu a casca de um coco. Pois de dentro do fruto não jorrou a habitual água-doce mas sangue. *Exactamesmo*: sangue, certificado e indiscutível sangue. Mas não foi o único pasmo do assunto. Do fruto brotou ainda humana voz em choros e lamentos. Suleimane não esteve com meias desmedidas: as mãos boquiabertas deixaram tombar o coco e o vermelho se espalhou em mancha. Ficou assim, *atarantonto, trapalhaço*, sem gota. O susto lhe fez esvair a alma em maré baixa.

[...]

Não que o lugar não nos desse um minucioso descanso. *Inhambane* é uma cidade de modos árabes, sem pressa de entrar no tempo. As casas pequenas, *obsclaras*, suspiram no cansaço desse eterno medir forças entre a cal e a luz. As ruas estreitas são boas de namorar, parece que nelas, por mais que andemos, nunca nos afastamos de casa.

[...]

Interdito colher, interdito vender. O fruto não maduro, o lenho como é chamado, é para ser deixado na tranquila altura dos coqueiros. Mas agora, com a guerra, tinham vindo os de-fora, mais crentes em dinheiro que no respeito dos mandamentos.

[...] Mas o sagrado tem seus métodos, as lendas se sabem defender. Variadas e terríveis maldições pesam sobre quem colhe ou vende o proibido fruto. Os que compram apanham a tabela. A casca sangrando, as vozes chorando, tudo isso são *xicumbos*, feitiços com que os antepassados castigam os viventes (COUTO, 2012, p. 69-72, grifos nossos).

Observamos um elemento da natureza e da terra *Inhambane*, o coco, que jorra sangue em vez de água, além de chorar e lamentar com voz humana, queixando-se em relação aos que mexem com os elementos da terra de maneira inadequada, como retirar os cocos ainda verdes de sua árvore de origem.

Vislumbram-se também aspectos da tradição local, como é o caso da história desses coqueiros, contada pelos habitantes do lugar: o fruto não maduro

é sagrado e não pode ser cortado, deve ficar lá sem interferências, e, se isso não acontecer, os feitiços (“xicuembos”) dos antepassados castigarão os viventes.

E, para criar a atmosfera de uma interferência de fora sem controle, no funcionamento do espaço moçambicano, Mia Couto recorre aos neologismos, como “exactamesmo”, “atarantonto”, “trapalhaço”, “obsclaras”, para provocar um estranhamento no leitor. Tão incoerentes ou espantosas seriam essas palavras quanto a crueldade e o aniquilamento dos recursos naturais de seu espaço de origem. Assim, ainda que em língua portuguesa, esses termos só fariam sentido em um universo não português, mas sim moçambicano.

A terra, espaço original de pertencimento a um determinado grupo com modos de vida específicos, surge como caminho para trazer à tona conflitos sociais e outras questões relativas ao cenário moçambicano, que abriga modos de vida e de ver o mundo, como a ancestralidade, que caracterizam e tornam especial uma forma singular de viver. A terra é o lugar de origem, acolhe o indivíduo, afirma suas tradições culturais, fornece o sustento, os cuidados necessários e pode ser capaz de instituir a sua identidade junto ao grupo que vai compartilhar desses mesmos mecanismos socioculturais marcados historicamente. Procurando dar conta de tais relações sociais, a língua e, por extensão, a literatura vão oferecendo os contornos de uma realidade que procura construir traços de uma identidade formada a partir de um resgate de elementos históricos e culturais que sinalizem para outras relações livres, estas, das interferências externas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa maneira, reparamos que, apesar das intenções e dos esforços de teóricos dos estudos lusófonos em fazer a lusofonia ser vista como mais do que um espaço em que se fala português, como vimos, a diversidade que existe nas regiões lusófonas oferece múltiplas recepções desse conceito na atualidade. Moçambique tem receio em abraçá-la, pois ainda a vê como o canal de interferência do invasor. Ainda que a língua portuguesa seja importante para o país e que tenha sua função, como afirma Lopes (2014), são poucos os que realmente a utilizam em suas ações cotidianas, uma vez que estão mais acostumados a suas línguas maternas, as quais, acreditam, lhes garantem melhor a transmissão de sua cultura e a formação e a firmação de suas identidades.

Pensamos que o país caminha lentamente para a aceitação da lusofonia no seu sentido de parceria entre membros de origem comum portuguesa, porque o desejo moçambicano ainda é ressaltar o que é local, da terra, como sua cultura, suas línguas maternas, em detrimento daquilo que viria de fora, que não pertenceria a eles realmente, sendo supostamente trazido pela língua portuguesa. Nesse sentido, embora na lusofonia caiba esse sentimento de manifestação das diferenças, parece que a balança se desequilibra quando se compararam essas diferenças ao que há de comum, a língua portuguesa.

Lusophony, culture and identity: the Mozambican case

Abstract

The paper discusses the concepts of lusophony, culture and identity in the light of the Mozambican context. We argue that, at present, in Lusophone Studies, these concepts have been acting together, being inseparable. Lusophony, because its diverse universe, manages to encompass different cultures and identities, such as those in Mozambique. Thus, the objective is to reflect on the way in which these concepts operate in the Mozambican case, especially with regard to its literature. For this purpose, we make an analysis of excerpts from the short stories “Os pássaros de Deus” from *Vozes anoitecidas*, and “Pranto de coqueiro”, from *Estórias abençoadas*, both by Mia Couto.

Keywords

Lusophony. Cultural identity. Mozambique.

REFERÊNCIAS

BASTOS, N. B.; ARAKAKI, N. A. Múltiplos olhares sobre lusofonia: Brasil, Moçambique e Portugal. In: BRITO, R. P. de; BASTOS, N. B.; BRIDI, M. V. (org.). *Estudos lusófonos: múltiplos olhares*. São Paulo: Terracota, 2016. p. 65-89. (Coleção Lusofonia, v. 3).

BASTOS, N. B.; BRITO, R. P. de. Mia Couto: “somando colorações” no vocabulário da lusofonia. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 28, p. 143-157, jan./jun. 2011.

BASTOS, N. B.; BRITO, R. P. de; BRIDI, M. V. Cultura, lusofonia e identidade: relações. In: BRITO, R. P. de; BASTOS, N. B.; BRIDI, M. V. (org.). *Estudos lusófonos: múltiplos olhares*. São Paulo: Terracota, 2016. p. 7-19. (Coleção Lusofonia, v. 3).

COUTO, M. Pranto de coqueiro. In: COUTO, M. *Estórias abensonhadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 69-73.

COUTO, M. Os pássaros de Deus. In: COUTO, M. *Vozes anoitecidas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 49-56.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPES, A. J. Língua portuguesa em Moçambique: as timakas e os milandos revisitados. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa e lusofonia*. São Paulo: Educ, 2014. p. 35-51.

MATTOSO CÂMARA JR., J. Língua e cultura. *Letras*, Curitiba, v. 4, 1955. p. 51-59.

NAMBURETE, E. Língua e lusofonia: a identidade dos que não falam português. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa: reflexões lusófonas*. São Paulo: Educ, 2006. p. 63-74.

LIVROS DIDÁTICOS LUSÓFONOS: A SEMÂNTICA NO SEXTO ANO DE CABO VERDE E DO BRASIL

DÉBORA SILVA BASTOS CARVALHO*

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (Uemasul), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLE), Imperatriz, MA, Brasil.

ISABEL DELICE GOMES MACEDO**

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (Uemasul), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLE), Imperatriz, MA, Brasil.

SÔNIA MARIA NOGUEIRA***

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (Uemasul), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLE), Imperatriz, MA, Brasil.

Recebido em: 20 jan. 2020. Aprovado em: 18 abr. 2020.

Como citar este artigo: CARVALHO, D. S. B.; MACEDO, I. D. G.; NOGUEIRA, S. M. Livros didáticos lusófonos: a semântica no sexto ano de Cabo Verde e do Brasil. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 1, p. 91-103, jan./abr. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n1p91-103

* *E-mail:* deborals10@hotmail.com
id <https://orcid.org/0000-0003-0982-2089>

** *E-mail:* deliceisabel@gmail.com
id <https://orcid.org/0002-9693-6502>

*** *E-mail:* sonianogueira@uemasul.edu.br
id <https://orcid.org/0003-4005-4508>

Resumo

A língua portuguesa é comum aos países lusófonos que fazem parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Este artigo verifica quais conteúdos da teoria semântica de língua portuguesa são priorizados em livros didáticos do Brasil e de Cabo Verde, do sexto ano. Trata-se de pesquisa bibliográfica, com análise qualitativa, e embasada teoricamente em Oliveira (2008) e Cançado (2008), para semântica, e Bastos e Brito (2013) e Nogueira (2015), para lusofonia.

Palavras-chave

Lusofonia. Semântica. Ensino.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando se trata de uma língua comum a um grupo, como a língua portuguesa aos países lusófonos, é relevante ressaltar que sua história foi estabelecida por meio de uma relação entre linguagem, cultura e aspectos educacionais. Essa língua é parte integrante das nações que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Os territórios que a têm como oficial são: Portugal, Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, Timor Leste, São Tomé e Príncipe, Guiné Equatorial, Cabo Verde e Brasil.

Para a unificação linguística entre os países lusófonos, propôs-se uma política linguística que foi estabelecida para fundamentar processos sociais, econômicos e até religiosos. Uma das formas de adequação foi com o acordo ortográfico para os países que fazem parte da CPLP, causando impacto direto no sistema educacional. O acordo ortográfico da língua portuguesa foi um projeto aprovado em 12 de outubro de 1990. Em vigor desde janeiro de 2009, o acordo unifica as ortografias que devem ser adotadas por todos os países lusófonos.

Esta pesquisa verifica quais conteúdos da teoria semântica de língua portuguesa são priorizados em livros didáticos do Brasil e de Cabo Verde, e, para tanto, toma como *corpus* os livros *Para viver juntos*, de Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares (2015), utilizado em escolas municipais de Vila Nova dos Martírios, no Maranhão, e *Caderno experimental de língua portuguesa 6º ano*, de Elvira Reis e Teresa Cardoso (2019), utilizado em Luanda e Cabo Verde. Apresentamos conceitos de lusofonia e semântica, considerações acerca do sistema educacional de Cabo Verde e do Brasil, e a análise do *corpus*.

LUSOFONIA

Quando falamos sobre lusofonia, referimo-nos aos países falantes do português, tendo essa língua como oficial ou dominante. Nogueira, Iório e Almeida (2019, p. 177) fazem referência ao espaço lusófono, uma vez que “o conceito de espaço lusófono abrange o conjunto de identidades linguístico-culturais que pela língua portuguesa se faz representar tanto nos países em que é língua oficial quanto nas muitas comunidades dispersas pelo mundo”.

Para compreender o elo fraterno da lusofonia, na perspectiva de Brito e Bastos (2013, p. 3),

[...] é necessário ter clareza quanto aos muitos papéis que a Língua Portuguesa forçosamente assume em cada localidade; pensar a lusofonia é, igualmente, pensar na função que o português desempenha em cada um dos contextos de sua “oficialidade”.

A ideia de cultura participativa e dialógica, para Martins (*apud* BASTOS, 2014, p. 17, 25), auxilia na constituição da identidade nacional, valorizando os diversos contributos dos países que têm em comum a mesma língua. E complementa que a lusofonia é percebida como o “movimento multicultural de povos que falam a mesma língua, o português. A lusofonia, ao invés da homogeneização empobrecedora e de sentido único, estabelecida pela globalização cosmopolita, tem a virtude do heterogêneo”. Para possibilitar uma maior compreensão acerca dos aspectos que envolvem a união dos países lusófonos, constituindo uma realidade social, Nogueira (2015, p. 38) indica que as concepções historiográficas da língua portuguesa são importantes, pois “são advindas dos estudiosos que buscam resgatar os fatos relevantes do passado linguístico, além do seu processo de produção e recepção”. Nogueira (2015, p. 46) explana ainda que essa multiplicidade de pontos de vista dos países-membros da CPLP possibilita “detectar, analisar e explicar as mudanças ocorridas no período a ser investigado, evitando as ilusões advindas de aclamações de novidade, originalidade e criatividade, geralmente feitas pela geração imediatamente ulterior”.

Em uma dimensão social e educacional, a língua promove, portanto, relações entre as comunidades, permitindo um compartilhamento de conhecimentos para que sejam compreendidos de forma mais simples, crítica, reflexiva e dinâmica.

SISTEMA EDUCACIONAL: CABO VERDE E BRASIL

O sistema educacional cabo-verdiano é compreendido a partir da relação social e política. Para Moura (2016, p. 4), “a educação é, portanto, condicionada pela estrutura social, não podendo ser compreendida como um elemento independente”. Cabo Verde, país africano que faz parte da CPLP, tem, atualmente, um sistema educacional estabelecido pelo Ministério da Educação (ME), sob uma orientação educativa e vocacional que promove o ensino para o mercado de trabalho.

No país, existem ciclos escolares divididos em: educação pré-escolar, ensino básico obrigatório formal, ensino secundário via técnica e via geral, ensino básico obrigatório de jovens e adultos (população com 15 e mais anos) e ensino superior (Figura 1).

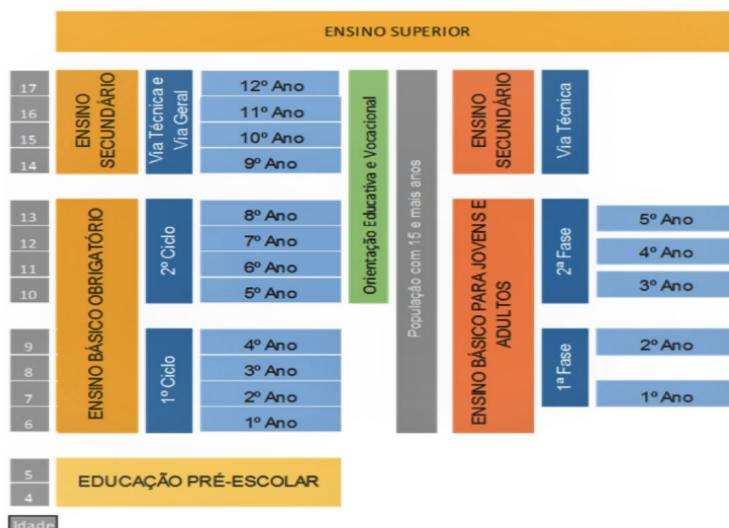


Figura 1 – Divisão do sistema educacional de Cabo Verde.

Fonte: Cabo Verde (2019). Disponível em: <http://portal.minedu.gov.cv/course/view.php?id=27>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Essa forma de organização segue a mesma estrutura proposta no período pós-independência do país, de 1975 a 1990. Moura (2016, p. 17), quanto aos aspectos educacionais, ressalta que

[...] a independência nacional ocorrida em 1975 significou, por um lado, a ruptura com a estrutura social herdada do sistema colonial no nível econômico,

político, social e cultural e, por outro, a emergência de uma nova classe dominante, ligada às estruturas do partido governante.

Assim sendo, em cada ciclo educacional existe um caderno experimental ou manual didático para utilização do aluno e professor.

Quanto ao Brasil, das reformas educacionais que já foram vigentes, citamos a de 1970, durante o período da ditadura militar. Uma segunda reforma, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), criada em 1996, e, por último, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discutida em 2017. Na primeira reforma citada, foi instituído o ensino gratuito e obrigatório do primeiro grau. Nesse período, houve também o ensino secundário, com o propósito de preparar o aluno para o mercado de trabalho, semelhante à educação vocacional instituída no sistema educacional de Cabo Verde.

Após as normas citadas, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394/96, com o objetivo de, segundo Bastos (2017, p. 279), “garantir os direitos educacionais da sociedade para que essa possa, posteriormente, requerê-los dos governantes”. Na LDB, a educação escolar brasileira estava dividida em níveis: I – educação básica, formada pela educação infantil, para crianças nas creches com idades entre 0 a 3 anos, logo após a pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos; ensino fundamental, dividido em anos iniciais, que vão do 1º ao 5º ano e anos finais, 6º ao 9º ano, ofertados para a faixa etária de 6 a 14 anos; ensino médio, para quem tem idade entre 15 e 17 anos; II – educação superior.

A fase instituída pela LDB referente ao ensino superior, normalmente iniciada aos 18 anos, contempla cursos de graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado e os níveis acima da titulação de doutor. Além de tais reformas, existe ainda a BNCC, elaborada a partir dos anos 2000, que

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Destarte, a BNCC assimila algumas diretrizes da LDB, como a proposta em que os ensinos tanto público quanto privado sejam igualitários para os estudantes dos níveis infantil, fundamental I e II e médio.

Após o panorama apresentado sobre o sistema educacional brasileiro e cabo-verdiano, analisamos como é o ensino-aprendizagem da semântica nos livros didáticos *Para viver juntos*, de Costa, Marchetti e Soares (2015), e *Caderno experimental de língua portuguesa 6º ano*, de Reis e Cardoso (2019).

APONTAMENTOS SOBRE SEMÂNTICA

Os estudos acerca dos fenômenos semânticos não são atividades atuais, haja vista que esses aspectos chamaram a atenção, inicialmente, dos filósofos gregos. Assim, desde a Antiguidade até os dias de hoje, a semântica vem ganhando mais espaço e expandindo-se entre os estudos de língua portuguesa. A semântica tem, assim, grande relevância para o aprendizado da língua materna portuguesa, pois a partir dela o usuário entende os processos de significação das palavras.

Em meados do século XX, após a linguística ter se tornado uma disciplina, a semântica foi intitulada como uma ciência. Logo, segundo Reisig (*apud* OLIVEIRA, 2008, p. 47), “em 1897, Bréal publica o livro *Essai de semântique – science des significations*, considerado por muitos a obra que inicia a semântica como a ciência das significações”. Desse modo, a semântica é voltada para o estudo do significado das palavras.

Os estudos semânticos não pararam no século XX. Atualmente, os fenômenos semânticos têm despertado o interesse de muitos pesquisadores. De acordo com Cançado (2008, p. 12), a “Semântica é o estudo do significado das línguas”. Entre as vertentes relacionadas ao significado, abordamos a semântica lexical, uma vez que esta se estabelece por meio da “relação entre o léxico e estruturas sintáticas: a informação semântica do item provoca em certa medida restrições gramaticais” (WACHOWICZ, 2013, p. 153). Logo, “O escopo de atuação dessas informações está entre o verbo [...] e seus argumentos (sujeito e objeto)” (WACHOWICZ, 2013, p. 153).

Nessa perspectiva, Sant’Anna e Silva (2009, p. 35) ressaltam que a semântica lexical “se preocupa com a linguagem e não com as coisas (mundo real). Na semântica lexical, as palavras são definidas umas em relação às outras”. Assim, o sentido e o significado das palavras são definidos e analisados por meio da relação que as palavras assumem em determinado contexto.

A relação existente entre as palavras permite que os sentidos e os significados mudem de acordo com o contexto. Por conseguinte, fatores como a sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia e polissemia ocorrem por meio da semântica lexical. São esses e outros fatores, portanto, que são abordados nos livros didáticos de língua portuguesa adotados no ensino fundamental do Brasil e de Cabo Verde. Desse modo, verificaremos quais e como os aspectos semânticos são estudados no *corpus*.

SEMÂNTICA EM LIVROS DIDÁTICOS LUSÓFONOS: BRASIL E CABO VERDE

O livro didático *Para viver juntos* (COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2015) é utilizado em escolas municipais de Vila Nova dos Martírios, no Maranhão, Brasil. Na capa¹ do livro, há a indicação de que ele se destina ao sexto ano do ensino fundamental. Além da imagem de uma embarcação rústica, há o selo do Ministério da Educação confirmando que o livro foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), válido por três anos: 2017, 2018, 2019. Nesse selo, também consta uma tarja informativa: “Venda proibida”.

Com a chancela do governo brasileiro, pode-se afirmar que os autores cumprem as leis educacionais conferindo aos alunos conteúdo pertinente ao desenvolvimento de suas competências e habilidades de leitura e escrita.

A obra é composta por nove capítulos, os quais seguem a mesma ordem de divisão: leituras 1 e 2, estudo do texto, produção de texto, biografia, reflexão linguística, língua viva e questões de escrita.

Costa, Marchetti e Soares (2015) inserem o estudo da semântica nos seguintes capítulos: 3 “O valor semântico da flexão dos substantivos”, 4 “O valor semântico da flexão dos adjetivos” e 5 “A interjeição e a construção de sentidos”. A forma de apresentação dos assuntos citados ocorre por meio de atividades. Assim, na Figura 2, podemos observar a atividade proposta para que os alunos possam compreender o valor semântico na flexão dos substantivos, identificando os diferentes sentidos que o substantivo pode exercer em determinado contexto. Os autores expuseram um diálogo entre um homem e um cachorro, que representamos conforme a seguir:

¹ Disponível em: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1115592051-livro-para-viver-juntos-portugues-6o-ano-_JM. Acesso em: 14 dez. 2019.



Figura 2 – O valor semântico na flexão dos substantivos.

Fonte: Elaborada pelos autores.

No primeiro balão, observamos o homem pedindo a “patinha” ao cachorro. Em seguida, a expressão “baf” representa uma forte patada do cachorro no homem. No último balão, o homem lamenta ter recebido essa resposta do cachorro, mas reconhece a obediência do “cachorrinho”, conforme indicam Costa, Marchetti e Soares (2015, p. 113). No capítulo 4, a semântica aparece mais uma vez em uma atividade sobre o valor semântico da flexão dos adjetivos, a qual faz com que os alunos raciocinem e encontrem o significado de adjetivos e os sentidos diversos que uma flexão de adjetivo pode ter, dependendo do contexto em que estiverem inseridas, conforme a seguir:

1. Leia o poema e responda.

Porquinho-da-índia

Quando eu tinha seis anos
Ganhei um porquinho-da-índia
Que dor de coração me dava
Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão!
Levava ele pra sala
Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos
Ele não gostava:
Queria era estar debaixo do fogão.
Não fazia caso nenhum das minhas ternurinhas...
- O meu porquinho-da-índia foi minha primeira namorada.
(BANDEIRA,1993 *apud* COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2015, p. 147).

No exercício do poema anterior, entre as questões propostas, há a seguinte indagação: “Qual significado o uso do diminutivo *limpinhos* tem nesse

poema?” (COSTA, MARCHETTI, SOARES, 2015, p. 147). Logo, os alunos são levados a pensar que o termo *limpinhos* tem um significado de afeto e, ainda, de um lugar higiênico.

Por fim, questões relacionadas aos sentidos das palavras aparecem em uma atividade do capítulo 5, a qual é intitulada “A interjeição e a construção de sentidos” (COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2015, p. 181). Nessa atividade, percebemos que a interjeição ocasiona sentidos diversos de acordo com a entonação, expressão e outros aspectos em que as palavras sejam emitidas. Assim, os discentes têm a oportunidade de entender sentidos negativos, positivos, de afetividade, espanto, desagrado, satisfação, entre outros, a partir das interjeições presentes nos textos.

Analisa-se, a seguir, o material didático *Caderno experimental de língua portuguesa 6º ano* (REIS; CARDOSO, 2019) utilizado em escolas de Cabo Verde.

Observa-se na capa² que se trata de obra indicada ao sexto ano, além de várias palavras que indicam temas a serem abordados nos textos: amizade, sonhos e planos, *media* e tecnologia. Há ainda a sigla CPLP, ressaltando a participação de Cabo Verde, e a expressão “eu e o meu país”, reafirmando a preocupação das autoras com a valorização do nacionalismo.

Essa obra foi autorizada pelo Ministério da Educação da República de Cabo Verde, confirmado que as autoras concordam com as normas do sistema educacional, a fim de que tenham êxito no processo ensino-aprendizagem proposto no livro didático.

No texto de apresentação, direcionado ao(à) “Querido(a) aluno(a)”, verificamos o objetivo: “Propomos-te com este manual sermos companheiros nesta viagem de descobertas em língua portuguesa”, o que explica, na capa, o desenho de um barquinho de papel e um aviôzinho feito de dobraduras com a frase “Em viagem”. Em seguida, Reis e Cardoso (2019, p. 3) explicitam que deverá haver cumplicidade entre aluno e professor, ao afirmarem que,

Através das atividades propostas, e sob a orientação do teu professor ou da tua professora, pretendemos guiar as tuas aprendizagens de forma a aperfeiçoares o teu domínio da língua portuguesa para que possas usá-la com segurança nas mais variadas situações.

² Disponível em: <http://portal.minedu.gov.cv/course/index.php?categoryid=2>. Acesso em: 14 dez. 2019.

O manual é composto por quatro temas (capítulos), os quais abordam diversos assuntos acerca da língua portuguesa. Os quatro temas têm a mesma forma de divisão: texto/autor, leitura, expressão oral, expressão escrita e funcionamento da língua.

As autoras descrevem os fenômenos referentes ao significado nos itens de funcionamento da língua. Além disso, questões como a sinônima, antônima, polissemia e campo semântico aparecem nos quatro temas do manual didático. A divisão dos quatro temas que compõem o índice da obra segue o mesmo modelo. Destarte, resumimos a estrutura do sumário a fim de mostrarmos alguns títulos que constam no material didático cabo-verdiano, os quais organizam a obra:

Índice

Tema 1 – Amizade, sonhos e planos
Texto/autor
Leitura
Expressão oral
Expressão escrita
Funcionamento da língua

Tema 2 – Eu e o meu país
Tema 3 – Interculturalidade: Cabo Verde na CPLP
Tema 4 – Media e tecnologia

Diante do exposto, as autoras expõem os aspectos gramaticais após a leitura de um texto, em todos os capítulos. É, portanto, por meio dos textos que os assuntos referentes à língua portuguesa são abordados nas atividades.

Desse modo, no tema 1, o primeiro fenômeno semântico abordado é a polissemia seguida da denotação e conotação, como podemos observar nas figuras 3 e 4.

Compreensão da leitura

1. Lê o texto atentamente e resolve as atividades que a seguir te propomos.

1.1. Substitui as seguintes palavras ou expressões retiradas do texto por outras equivalentes.

"classe", "redação", "sulcar", "vaguear", "saltimbanco", "encanta", "setôra", "descomposto", "atolombado", "ser zeloso", "louvores"

Denotação – uso das palavras no seu sentido real, próprio. Estou com dores de **cabeça**.

Conotação – uso das palavras no seu sentido figurado. Esta história é uma grande dor de cabeça.

A palavra **cabeça** é polissêmica.

Figura 3 – Atividade sobre polissemia.

Fonte: Reis e Cardoso (2019, p. 49). Disponível em: <http://portal.minedu.gov.cv/course/index.php?categoryid=2>. Acesso em: 14 dez. 2019.

Figura 4 – Conceitos.

Fonte: Reis e Cardoso (2019, p. 50). Disponível em: <http://portal.minedu.gov.cv/course/index.php?categoryid=2>. Acesso em: 14 dez. 2019.

A semântica não é abordada de forma isolada, tendo em vista que as autoras sempre a incluem dentro das atividades, com outros aspectos gramaticais. Os discentes extraem, portanto, diversos assuntos de língua portuguesa a partir do texto. Posteriormente, Reis e Cardoso (2019) conceituam sinônima, antônima, polissêmia e campo semântico, respectivamente, como mostra a Figura 5.

- 3.2** De entre as opções apresentadas, indica o antônimo de cada palavra.
- a.** conhecida – popular / célebre / anônima / famosa
 - b.** nacional – nativo / estrangeiro / natural / pátrio
 - c.** frequentemente – muitas vezes / regularmente / geralmente / quase nunca

Palavras sinônimas - palavras que têm o mesmo significado. **alegre/contente**

Palavras antônimos - palavras com significados contrários. **feliz/infeliz**

Polissêmica – é uma palavra que tem vários significados: o **canto** da casa; o **canto** do passarinho; o árbitro assinalou um **canto**.

Figura 5 – Atividade de semântica.

Fonte: Reis e Cardoso (2019, p. 67). Disponível em: <http://portal.minedu.gov.cv/course/index.php?categoryid=2>. Acesso em: 14 dez. 2019.

Após conceituarem as vertentes semânticas, as autoras instigam os discentes a responder às atividades acerca dos aspectos citados, pedindo que palavras antônimas e sinônimas sejam identificadas a partir dos exemplos dados por eles.

Sobre o *campo semântico*, as autoras dão exemplos de dois poemas para que, depois, os alunos possam encontrar o campo semântico de *ave*. Isso posto, as autoras pedem ainda que os alunos identifiquem o *campo lexical* de jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos, neste estudo, como a semântica de língua portuguesa é trabalhada em livros didáticos lusófonos, especificamente do Brasil e de Cabo Verde. Constatamos, portanto, que os autores das duas obras analisadas têm maneiras diferentes de explanar a semântica. Tais diferenças ocorrem pelo fato de os materiais didáticos serem de diferentes países e regidos por leis diferentes, embora sejam lusófonos.

Concluímos, pois, que os livros didáticos favorecem o aprendizado das questões acerca do funcionamento da língua por meio de interpretação de tex-

tos, tirinhas, entre outros gêneros textuais. Os discentes são estimulados, portanto, a ter o senso crítico e interpretativo para que consigam detectar os aspectos referentes à significação instigados nas atividades, por exemplo. A abordagem da semântica é, desse modo, de suma importância para o processo ensino-aprendizado, a fim de que o aluno seja não apenas um falante de língua portuguesa, mas principalmente um usuário que entende como ocorrem as significações linguísticas da língua oficial de seu país.

Educational Lusophone materials: the semantic in the sixth grade of Cape Verde and Brazil

Abstract

Portuguese is common to the lusophone countries, which are the Community of Portuguese-speaking countries (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP). This article verifies what the contents of the semantics theory of Portuguese language prioritized in the educational materials of Brazil's and Cabo Verde's sixth grade are. This bibliographic research uses a qualitative analysis, based on Oliveira (2008) and Cançado (2008), for semantic, and Bastos and Brito (2013) and Nogueira (2015), for lusophone.

Keywords

Lusophony. Semantic. Teaching.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, M. de J. Organização do sistema educacional brasileiro. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, n. 2, v. 1. p. 277-286, 2017.
- BASTOS, N. M. B.; BRITO, R. P. Cultura e lusofonia: unidade e pluraridade. *Nhengatu – Revista iberoamericana para Comunicação e Cultura contrahegemônicas*, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/nhengatu/article/view/34176>. Acesso em: 27 mar. 2019.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base. Brasília: MEC, Consed, Undime, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jan. 2020.

CABO VERDE. *Ministério da Educação*. [2019]. Disponível em: <http://portal.minedu.gov.cv/>. Acesso em: 14 dez. 2019.

CANÇADO, M. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. 2. ed. rev. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

COSTA, C. L.; MARCHETTI, G.; SOARES, J. J. B. *Para viver juntos: português, 6º ano: anos finais: ensino fundamental*. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

MARTINS, M. L. Língua portuguesa, globalização e lusofonia. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa e lusofonia*. São Paulo: Educ, 2014.

MOURA, A. F. O sistema educativo cabo-verdiano nas suas coordenadas sócio-históricas. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 16, n. 1(40), p. 79-109, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40769>. Acesso em: 14 jan. 2020.

NOGUEIRA, S. M. *Língua portuguesa no Maranhão do século XIX sob o enfoque historiográfico*. São Luís: Eduema, 2015.

NOGUEIRA, S. M.; IÓRIO, P. L. D.; ALMEIDA, W. de J. Consciência lusófona em “uma política do idioma”, de Celso Cunha: uma análise historiográfica. *Linha D’Água*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 169-187, maio/ago. 2019.

OLIVEIRA, L. A. *Manual de semântica*. Petrópolis: Vozes, 2008.

REIS, E.; CARDOSO, T. *Caderno experimental de língua portuguesa 6º ano*. Praia: Ministério da Educação da República de Cabo Verde, 2019.

SANT’ANNA, S.; SILVA, F. G. d. A semântica lexical e as relações de sentido: sinonímia, antonímia, hiponímia e hiperonímia. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. XIII, n. 3, p. 34-48, 2009.

WACHOWICZ, T. C. Semântica lexical. In: FERRAREZI JUNIOR, C.; BASSO, R. (org.). *Semântica, semânticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL VERSUS PORTUGAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A IDENTIDADE BRASILEIRA NAS GUERRAS MEMEAIAS

LARA FERREIRA DO VALE*

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 20 jan. 2020. Aprovado em: 18 abr. 2020.

Como citar este artigo: VALE, L. F. Brasil versus Portugal: uma reflexão sobre a identidade brasileira nas guerras memeais. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 1, p. 104-121, jan./abr. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n1p104-121

Resumo

As guerras são, em certa medida, responsáveis por moldar e modificar as culturas nacionais, e determinadas guerras são ocasionadas pela percepção de ameaça aos valores dessas culturas. No século XXI, esses conflitos passaram a ocorrer também na internet, sobretudo nas redes sociais, com o uso dos *memes*. Em 2016, Brasil e Portugal se enfrentaram na primeira guerra memeal. Este trabalho, com base nos estudos culturais de Jeffrey Lesser e Stuart Hall, discute como os *memes* divulgados nas guerras memeais entre Brasil e Portugal podem contribuir para uma análise da identidade nacional brasileira.

* E-mail: lafeval13@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-7967-2376>

Palavras-chave

Memes. Guerra memeal. Identidade nacional.

“A falsificação ideológica que sugere que nós temos paz é pra gente continuar... é... mantendo a coisa funcionando. Não tem paz em lugar nenhum. É guerra em todos os lugares, o tempo todo” (Ailton Krenak).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“A guerra da conquista ainda não acabou”, afirma o primeiro episódio do documentário *Guerras do Brasil.doc*,¹ ao se referir ao período de colonização do Brasil e, sobretudo, de perseguição aos povos indígenas e à restrição de seus direitos como um processo em andamento. Embora o contexto seja díspar, a recente escalada entre os Estados Unidos e o Irã, após o assassinato do general Soleimani (ATAQUE..., 2020), demonstra que, ainda que as guerras mundiais do século XX pareçam agora um eco de um passado distante, seu som continua a reverberar nos dias atuais.

Se o cenário político de 2020 suscitou o medo de entrarmos em uma nova guerra mundial, o cenário digital parece demonstrar que talvez nunca tenhamos saído dela. Com o avanço das tecnologias e a inserção da população mundial no ambiente digital,² qualquer notícia ou pronunciamento pode gerar uma disputa entre os mais de três bilhões de usuários ativos das redes sociais. No Brasil, o contexto das eleições gerais de 2018 ilustra como a guerra ideológica travada entre partidos políticos para obter vantagem na disputa pelos cargos do Executivo, sobretudo pela Presidência, gerou uma quantidade significativa não apenas de *fake News* (FAKE..., 2018), como também de *memes*.³

1 Dirigido por Luiz Bolognesi, o documentário *Guerras do Brasil.doc* é uma produção da Agência Nacional do Cinema (Ancine) composta de uma temporada com cinco episódios, de 26 minutos cada, que buscam revisitados momentos históricos do Brasil. O primeiro episódio, mencionado neste artigo, discute a colonização do Brasil e a atual luta por direitos das comunidades indígenas, contando com as entrevistas das lideranças indígenas Ailton Krenak e Sonia Guajajara. No presente momento, o documentário pode ser encontrado na plataforma de streaming Netflix.

2 O relatório *Digital In*, promovido pelas empresas de marketing We are Social e Hootsuite, em sua versão lançada em outubro de 2019, afirma que 4.479 bilhões de pessoas utilizam a internet no mundo, das quais 3.725 bilhões são usuárias ativas nas redes sociais (KEMP, 2019).

3 Um dos *memes* mais famosos, derivado de uma notícia falsa propagada, a surgir durante as eleições de 2018 foi “Ursal”. Propagado pelo então candidato à Presidência Cabo Daciolo, a Ursal seria, nas palavras

Com uma origem que remonta à década de 1970, os *memes* são, de acordo com Richard Dawkins (2015), tão antigos quanto a ideia de cultura. Mais do que isso, *memes* são os agentes responsáveis pela propagação da cultura. Sem a existência desses agentes, determinados itens culturais podem entrar em extinção.

No Brasil, os *memes* são bastante populares, e parte de uma pesquisa acadêmica é florescente.⁴ Além disso, os *memes* brasileiros são referências para outros países e para os próprios brasileiros como um marcador cultural da identidade nacional, ainda mais após ser declarado vencedor de três guerras memeais em 2016, além de outras que foram travadas nos anos seguintes.

Se, por um lado, podemos afirmar que a guerra física é responsável por apagar vidas e traços culturais que essas vidas ajudam a propagar, as guerras memeais travadas pelo Brasil podem, por outro, servir para disseminar descontentamentos e dar voz a eles que, no âmbito popular, foram acreditados como inexistentes. Novamente, embora estejamos discutindo contextos diferentes, é possível estabelecer uma ponte entre o que é afirmado no documentário e as constantes guerras memeais travadas entre Brasil, antiga colônia, e Portugal, seu colonizador.

Dessa forma, com o objetivo de analisar como a identidade nacional brasileira se modifica diante de interações com seu antigo colonizador e, em grande parte, responsável pela formação dessa identidade nacional, nas guerras memeais travadas entre Portugal e o Brasil, este trabalho apresenta e analisa alguns *memes* propagados na ocasião desses embates sob a ótica dos estudos de Jeffrey Lesser (2014) e Stuart Hall (2005).

O SURGIMENTO DOS MEMES E SUA POPULARIZAÇÃO NA INTERNET

Embora os *memes* sejam mundialmente populares, é improvável que todo usuário de redes sociais saiba que a sua origem está atrelada aos genes estuda-

do próprio candidato, uma “Nova Ordem Mundial [...] A União Socialista das Repúblicas da América Latina”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7ANqSdWvTlo>. Acesso em: nov. 2018.

4 As produções científicas que exploram o tema e os possíveis desdobramentos de seu surgimento e utilização na sociedade estão concentradas num projeto da Universidade Federal Fluminense, intitulado “#MUSEUdeMEMES”, que reúne referências bibliográficas sobre o tema. Disponível em: <http://www.museudememes.com.br/>. Acesso em: abr. 2017.

dos pelo etólogo Richard Dawkins (2015, p. 330), responsável por cunhar o termo em 1976:

Mimeme provém de uma raiz grega adequada, mas eu procuro uma palavra mais curta que soe mais ou menos como “gene”. Espero que meus amigos classicistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme. Meme guarda relação com memória, ou com a palavra francesa *même*.

A aplicação do termo é explicada por Dawkins (2015, p. 330) com os seguintes exemplos:

[...] melodias, ideias, slogans, as modas no vestuário, as maneiras de fazer potes ou construir arcos. Tal como os genes se propagam no *pool* gênico saltando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, os memes também se propagam no *pool* de memes saltando de cérebro para cérebro através de um processo que, num sentido amplo, pode ser chamado de imitação.

Dawkins (2015) coloca o nosso corpo como uma máquina que não apenas serve para propagar os genes que garantirão a sobrevivência da espécie, mas que também existe para replicar e propagar *memes* que determinarão quais traços culturais devem ser passados adiante.

Em 1990, Daniel Dennett afirmou⁵ que os *memes* se propagam, na maioria das vezes, sem que tenhamos conhecimento ou sem a nossa autorização. Para o autor, os *memes* são “uma espécie de vírus que carregamos em nossas cabeças”,⁶ não havendo nenhuma obrigatoriedade de que esses vírus sejam bons. Sua principal função se resume a não causar danos ao corpo humano, ou seja, eles devem apenas garantir a sobrevivência da máquina de *memes* de forma que eles possam se replicar e, assim, garantir a própria sobrevivência.

A replicação desses *memes* não depende em absoluto da nossa autorização ou que sequer tenhamos consciência da falta dessa autorização. Dennett (1990) exemplifica como sendo um *meme* dessa categoria, com difícil chance de erradicação, o antisemitismo⁷ e o racismo. A sua propagação se dá não

⁵ O artigo de Dennett (1990) foi posteriormente expandido e adicionado à obra *Consciousness explained*, publicada em 1991.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=5fG-3f4f0hA>. Acesso em: jun. 2019. Apenas em inglês.

⁷ Dennett (1990, p. 129) usa como exemplo alguns *memes* gerais, já postulados por Dawkins, como a música e a escrita, e outros controversos, sinalizando-os como “inquestionavelmente perniciosos, mas difíceis de erradicar” como antisemitismo, vírus de computador e pichações.

porque há uma autorização expressa, mas porque, assim como os genes, os *memes* estão apenas a serviço de si próprios.

Enquanto alguns *memes* definitivamente nos manipulam para colaborar com a sua replicação, *apesar* de julgá-los inúteis, feios ou até mesmo perigosos para nossa saúde e bem-estar, muitos, se tivermos sorte, dos *memes* que se replicam não apenas o fazem *com* as nossas bençãos, mas também *por causa* da nossa estima por eles (DENNETT, 1990, p. 129, tradução e grifos nossos).⁸

Assim como os genes, os *memes* dependem de uma máquina que os propaguem. Mas, diferentemente dos genes, os *memes* não dependem de corpos humanos para obter êxito em sua replicação. Dennett (1990) refere-se aos meios que podem portar e disseminar *memes* como *meme-vehicle*, na tradução literal, veículos de *memes*. Ou seja, *memes* existem porque seus portadores físicos continuam a existir. A destruição destes acarreta, por consequência, a destruição do *meme*.

A internet é, por excelência, o veículo de *memes* dos *memes* de internet. Com a sua popularização em meados da primeira década do século XXI, a internet adquiriu uma natureza colaborativa, mudando a forma como nos relacionamos com o que é produzido e veiculado. Nesse contexto, produtores de conteúdo e consumidores trocam de papéis constantemente. Para Jenkins (2009, p. 30), a natureza colaborativa se justifica a partir do momento em que “nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos as nossas habilidades”.

Dessa forma, a definição do *meme* de internet, e a sua posterior diferenciação do *meme* de Dawkins, pode ser aproximada ao conceito de cultura da convergência defendido por Jenkins (2009). Shifman (2014) sugere “virar de ponta cabeça” o significado de *meme* atribuído por Dawkins e considerá-lo não apenas como uma ideia, mas também como um grupo de ideias.

[...] eu defino o *meme* de internet como: (a) um grupo de itens digitais que compartilham entre si características de conteúdo, forma e/ou postura, que (b) foram criados com consciência do outro, e (c) que circularam, foram imitados

⁸ “While some memes definitely manipulate us into collaborating on their replication in spite of our judging them useless or ugly or even dangerous to our health and welfare, many most, if we are lucky-of the memes that replicate themselves do so not just with our blessings, but because of our esteem for them.”

e/ou transformados pela internet pelos seus vários usuários. Essa definição revisada pode nos ajudar fornecendo explicações mais sutis dos significados e das possíveis implicações dos *memes* de internet (SHIFMAN, 2014, 41-42, tradução nossa).⁹

A IDENTIDADE NACIONAL: A RELAÇÃO ENTRE BRASIL E PORTUGAL

“O Brasil não existiu, o Brasil é uma invenção. E a invenção do Brasil, ela nasce exatamente da invasão inicialmente feita pelos portugueses [...] num modo sem parar, onde as invasões nunca tiveram fim.” A asserção pronunciada pelo líder indígena Krenak no documentário *Guerras do Brasil.doc* vai ao encontro do pensamento de Hall (2005, p. 51, grifos do autor) ao afirmar que a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”:

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. Como argumentou Benedict Anderson (1983), a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”.

A história contada acerca do descobrimento não passa de uma narrativa compartilhada em que “eventos históricos, símbolos, rituais nacionais” ganham significado na narrativa da nação, construindo, de acordo com Hall (2005), a identidade nacional por meio da primordialidade, das invenções das tradições, do mito fundacional e, por fim, da ideia disseminada de um povo original ou um povo puro.

A priori, parece difícil conceber a ideia de um Brasil que gire em torno de uma concepção de “povo puro”, como a exemplo da Alemanha que se deixou dominar por ideias de superioridade raciais e de um “povo ariano puro”, no auge do *Terceiro Reich*, uma vez que a miscigenação foi incentivada pela própria Coroa portuguesa quando os monarcas deixaram o continente europeu e

⁹ “[...] I define an Internet meme as: (a) a group of digital items sharing common characteristics of content, form, and/or stance, which (b) were created with awareness of each other, and (c) were circulated, imitated, and/or transformed via the Internet by many users. This definition may help us providing more nuanced accounts of the meanings and possible implication of Internet memes”.

se estabeleceram no Rio de Janeiro, no século XIX. No entanto, de acordo com Lesser (2014, p. 34), a miscigenação brasileira e a imigração dos europeus considerados suficientemente brancos e, portanto, adequados, entre eles os alemães, foram incentivadas para embranquecer a população local, pois acreditava-se que os recém-chegados ajudariam “a formar outro mito da nacionalidade brasileira, o ‘país do futuro’, no qual a branquidão iria eclipsar a negritude”.

As definições de branquidão foram modificadas ao longo dos séculos, com japoneses ganhando *status* “do ser branco” e italianos e portugueses perdendo esse mesmo *status*, os últimos em virtude de seu relacionamento com mulheres de ascendência africana, na visão das elites brasileiras dos séculos XIX e XX, e se tornando os imigrantes indesejados para a formulação da nova composição étnica do Brasil do futuro.

Contudo, a relação entre portugueses e afrodescendentes não foi o único motivo pelo qual os portugueses se tornaram imigrantes indesejados. A entrada massiva de imigrantes portugueses, estimada, de acordo com Lesser (2014, p. 152), em quase 1,11 milhão entre 1808 e 1930, com suas condições financeiras, consideradas superiores em relação aos demais imigrantes e aos brasileiros, causou certo “ressentimento entre as classes média e trabalhadora, e o sentimento antiportuguês se tornou uma parte importante da nacionalidade brasileira”. Não obstante isso, a exemplo dos italianos, os portugueses também se envolveram com os sindicatos, o que, para a elite brasileira, ironicamente formada por pessoas com ascendência portuguesa, justificava a atenção negativa destinada aos portugueses.

Dessa forma, pode-se dizer que a relação entre Brasil e Portugal passou pelos polos de atração, com a entrada e preferência de imigrantes portugueses pela afinidade linguística, e repulsão, pelos motivos anteriormente citados. Como uma consequência disso, a identidade brasileira foi moldada de forma a aceitar e repudiar determinados grupos de imigrantes, como os portugueses, a depender do período histórico.

A identidade brasileira, então, passou a ser construída de tal forma que indígenas e afrodescendentes e, consequentemente, as suas histórias fossem descartados e considerados uma ameaça. Os novos imigrantes eram convidados a se instalar e a cultivar áreas consideradas despovoadas, pois, de acordo com Lesser (2014, p. 61), “os povos indígenas, ao que parece, não contavam como habitantes”. E o tratamento dispensado aos afrodescendentes, fossem eles escravos ou homens livres, fizeram com que os imigrantes preferissem manter distância para que não fossem considerados parte do mesmo grupo. As esco-

lhas do Brasil de então reverberam no Brasil atual, com o apagamento sistemático de vidas negras (CARVALHO, 2019) e indígenas (BRUM, 2014).

Esse apagamento passa pelos estágios figurativo e literal, com as histórias desses dois grupos sendo contada de forma que a responsabilidade pelo processo de colonização fosse atenuada e dividida entre portugueses e africanos e entre portugueses e indígenas, com as repetidas faláciais de que “os africanos já escravizavam seus conterrâneos, portanto a escravização e o transporte através do Oceano Atlântico foi um processo natural” e com as afirmações de que “o genocídio dos povos originários das Américas se deu em vista de sua recusa em se tornarem escravos”. De forma satírica, essas faláciais são revisitadas pelo canal Porta dos Fundos em alguns vídeos como “Descobrimento”,¹⁰ “Colonização”¹¹ e “Escravidão”.¹² Pelo viés de um documentário, a questão do descobrimento e da escravização é explorada em *Guerras do Brasil.doc*.

A invenção do Brasil e, portanto, da identidade nacional brasileira passou por um longo processo de “Guerras de Conquista” que ainda estão em andamento. Para Hall (2005, p. 59-60):

A maioria das nações consiste de culturas separadas que foram unificadas por um longo processo de conquista violenta – isto é, pela supressão forçada da diferença cultural. [...] Cada conquista subjugou povos conquistados e suas culturas, suas línguas e tradições e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada.

As guerras memeais entre Brasil e Portugal acabam revisitando a relação entre colonizado e colonizador e atribuindo ao mito fundador da nação novos significados.

AS GUERRAS MEMEAIAS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Em 2016, teve início o que veio a ser conhecido como primeira guerra memeal. Na ocasião, o Brasil se envolveu em uma contenda com Portugal no Twitter. O conhecido *meme*, popularizado um ano antes, “*In brazilian portu-*

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S9UTFKPyTMs>. Acesso em: jan. 2020.

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ViIBcsGdYDM>. Acesso em: jan. 2020.

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SSsEgDLsSrk>. Acesso em: jan. 2020.

guese we don't say", cuja tradução literal seria "No português do Brasil nós não dizemos", foi utilizado pelos portugueses como "*In Portugal we don't say*", sendo sua tradução "Em Portugal nós não dizemos". A apropriação indevida¹³ do *meme* foi considerada como plágio, ou também como um roubo, pelos brasileiros, iniciando, assim, a primeira guerra memeal.



Figura 1 – Meme "In Brazilian Portuguese you don't say".

Fonte: <https://twitter.com/nextlevelrodr/status/564967985874739200>.

Após a contenda, da qual o Brasil saiu como vencedor, duas outras guerras memeais se seguiram: a segunda guerra memeal contra a Argentina e a terceira¹⁴ contra a Espanha, todas devidamente acompanhadas pelas hashtags #PrimeiraGuerraMemeal, #SegundaGuerraMemeal e #TerceiraGuerraMemeal. Já em julho de 2017, o Twitter foi palco de outra guerra memeal envolvendo o Brasil e a Coreia do Sul, que acabou envolvendo países como o México e os Estados Unidos. As hashtags que acompanharam a essa contenda foram #DoyouwantKorea, #DoyouwantBrazil e #DoyouwantUSA.

Em junho de 2018, na ocasião da Copa do Mundo da Rússia, Brasil e Portugal voltaram a se enfrentar em outra guerra memeal, após os portugueses decidirem, como em 2016, copiar o *meme* disseminado pelos brasileiros. Poucos dias antes do evento esportivo, os brasileiros lançaram um novo *meme* em que personagens de animes usavam adereços com as cores da bandeira brasileira.

¹³ Uma vez que o *meme* de internet surge a partir da natureza colaborativa da *web*, levantamos a questão sobre a inviabilidade de se clamar propriedade sobre um *meme*. Dessa forma, a razão e suas implicações sociológicas e filosóficas por trás da primeira guerra memeal deveriam ser objeto de questionamento.

¹⁴ A existência de uma terceira guerra memeal é questionada por usuários do Twitter, que afirmam que a terceira guerra é um desdobramento da segunda guerra memeal, não uma nova guerra. Para alguns, a terceira guerra memeal ocorreu entre Brasil e Portugal na ocasião da Copa do Mundo da Rússia.



Figura 2 – Meme “Lhe falta criatividade!”.

Fonte: https://twitter.com/Shawan_Carneiro/status/1007640196484096000.

Durante a Copa do Mundo, outros embates ocorreram entre o Brasil e outras nações envolvidas no evento esportivo, sobretudo aquelas que enfrentariam o país nos jogos ou aquelas que o Brasil considerava como uma ameaça ao sonho do hexacampeonato.

A GUERRA DA CONQUISTA AINDA NÃO ACABOU: A IDENTIDADE NACIONAL EM DEBATE



Figura 3 – Meme “Colonização”.

Fonte: <https://twitter.com/lmjcrueles/status/1007401182309076993>.

Há diversos aspectos que precisam ser considerados para que se compreenda como as guerras memeais entre Brasil e Portugal podem levar ao entendimento da construção da identidade nacional brasileira, o primeiro deles se refere à carga ideológica que os textos, na sua acepção mais ampla, dos brasileiros e portugueses carregam. Para Bakhtin [Volochinov] (2012, p. 117-118),

[...] a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. [...] A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. [...] O valor exemplar, a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a excepcional nitidez de sua estrutura semiótica já deveriam nos fornecer razões suficientes para colocarmos a palavra em primeiro plano no estudo das ideologias. É, precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica.

Depois de estabelecido que as palavras – e os *memes*, muitas vezes, são compostos também por palavras, portanto carregam ideologias – são ideológicas, pode-se analisar o primeiro *meme* sob a ótica da ideologia com a seguinte asserção de Kujawski (2005, p. 11): “A identidade nacional é compulsiva, absorvente, irresistível e irrenunciável”. Mesmo para um povo como o brasileiro, conhecido pelas ondas de imigração, a identidade nacional não é algo que possa ser trocado ou descartado de acordo com o desejo de seu povo.

No Brasil, por causa do forte sentimento de descontentamento e, na maioria das vezes, de endeusamento da cultura alheia, principalmente dos países norte-americanos, como Canadá e Estados Unidos, e do continente Europeu, além de alguns países asiáticos, como o Japão e a Coreia do Sul,¹⁵ é comum acreditar que o brasileiro não tem identidade nacional ou que a despreza, e tal comportamento recebe o nome de “síndrome de vira-lata”.

Entretanto, em algumas ocasiões, como Copa do Mundo, além de outros eventos esportivos, e nas guerras memeais, o brasileiro costuma manifestar seu orgulho em pertencer ao país, exaltando sua identidade nacional. Para Kujawski (2005, p. 11), “a identidade nacional nasce com a integração do povo consigo mesmo. Não é objeto de opção ou escolha, representando, pelo contrário, a vocação compulsiva de um povo, seu destino histórico”.

No caso das guerras contra Portugal, muitos dos *memes* utilizados, ainda que retirados de produtos culturais estrangeiros, enaltecem o Brasil e a cultura

¹⁵ Em 2014, viralizou a notícia de um brasileiro que fez diversas plásticas para se parecer com um sul-coreano. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/tabloide/ultimas-noticias/tabloideanas/2014/06/02/brasileiro-faz-cirurgias-plasticas-para-ficar-com-aparencia-asiatica.htm>. Acesso em: ago. 2017.

brasileira, buscando diminuir o oponente e, de certa forma, a sua cultura. Entretanto, a maioria dos *memes* tecem comparações entre as diferenças culturais, criando uma situação de oposição entre o “nós” e o “eles”. Acerca da relação entre as diferenças e a identidade, Silva (2006, p. 75) assinala que

[...] a identidade, tal qual a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquia; elas são disputadas. [...] A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas.

Os *memes* apresentados a seguir traçam a questão das diferenças entre Brasil e Portugal, mesmo na igualdade, como o caso da língua oficial compartilhada por ambos os países.



Figura 4 – “Quem nasceu pra ser...”.

Fonte: <https://twitter.com/consttry/status/1007475999951421441>.

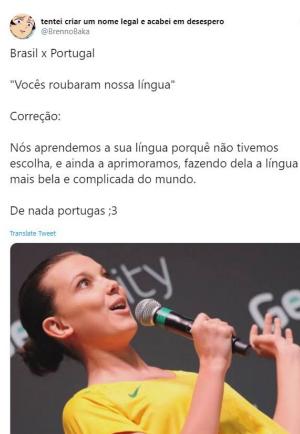


Figura 5 – Meme “Vocês roubaram nossa língua”.

Fonte: <https://twitter.com/BrennoBaka/status/1007452396128276480>.

Durante a guerra memeal, os brasileiros deixaram claro que o fato de ser um país lusófono gerava insatisfação. Ao mesmo tempo, exaltavam o nosso português, considerando-o superior ao português de Portugal. As comparações tecidas sempre colocavam o Brasil num patamar superior ao país responsável por sua colonização; as heranças desse processo de colonização foram ora rechaçadas, ora exaltadas.

A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados (SILVA, 2006, p. 75).

Outro aspecto a ser analisado são as relações estabelecidas entre os *memes* publicados e outros textos de forma dialógica, contribuindo para a afirmação da identidade nacional.



Figura 6 – Meme “Gretchen – Meninas malvadas”.

Fonte: <https://twitter.com/fbiaziero/status/1007436808395874304/photo/1>.

O *meme* no qual o Brasil figura como um apresentador diante de um público que o encara, Portugal, faz referência ao filme norte-americano *Meninas malvadas*, de 2004, dirigido por Mark Waters. Na cena, a professora de matemática do Colégio North Shore solicita que todas as garotas façam uma fila e peçam desculpas por atos cometidos umas contra as outras. Gretchen

Wieners, no entanto, utiliza o tempo e espaço concedido para afirmar que “não pode evitar ser tão popular”.

A cena foi revisitada em diversas outras ocasiões, tornando-se um *meme* muito utilizado pelo Brasil em guerras memeais. Nesse caso, troca-se a bandeira que representa o público que assiste ao discurso do Brasil.

Sobre o dialogismo estabelecido nesse *meme*, conforme Bakhtin (1997, p. 414),

[...] não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado).
[...] Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento.

Isso está em consonância com o que Dennett (1990, p. 129-130, tradução nossa) pontua:

O destino dos *memes* depende das forças seletivas que agem diretamente nos veículos físicos que os incorporam; um *meme* existente poderia reaparecer independentemente – assim como os genes de dinossauro poderiam, a princípio, se unificar novamente num futuro distante para criar novos dinossauros. Esses dinossauros não seriam descendentes dos dinossauros originais, ou pelo menos não mais diretamente do que nós. Essas segundas vindas de *memes* também não seriam cópias de seus predecessores, mas reinvenções.¹⁶

Por fim, quando as diferenças não foram vistas como boas o suficiente para colocar o Brasil num patamar superior a Portugal, os brasileiros se viram resgatando um passado histórico anterior à colonização para estabelecer uma relação de superioridade. Hall (2005, p. 56) afirma que “as culturas nacionais são tentadas, algumas vezes, a se voltar para o passado, a recuar defensivamente para aquele ‘tempo perdido’, quando a nação era ‘grande’; são tentadas a restaurar as identidades passadas”.

No decorrer do conflito entre os países, o Brasil se volta a esse “tempo perdido” com a menção das riquezas naturais roubadas pelos portugueses

¹⁶ “*The fate of memes depends on the selective forces that act directly on the physical vehicles that embody them; an existent meme might make a subsequent independent reappearance- just as dinosaur genes could, in principle, get together again in some distant future to create and inhabit new dinosaurs. These dinosaurs would not be descendants of the original dinosaurs-or at least not any more directly than we are. Such second comings of memes would also not be copies of their predecessors, but reinventions.*”

durante o período da colonização. Em diversas ocasiões, foi assinalado que os portugueses, além de “roubarem o nosso ouro e o nosso pau-brasil, queriam agora roubar os nossos *memes*”. A asserção foi respondida de forma considerada desrespeitosa¹⁷ pelos brasileiros e, em algumas ocasiões, de forma racista e xenofóbica.



Figura 7 – Meme “Caminho das Índias”.

Fonte: <https://www.buzzfeed.com/br/ramosaline/portugal-foi-atropelado-pelo-brasil-guerra-memeal>.

O *meme* da Figura 7 foi uma das várias tentativas do Brasil de demarcar as diferenças entre brasileiros e portugueses, assinalando a superioridade brasileira com uma referência não apenas ao contexto histórico do nosso mito fundador, mas com uma referência às novelas brasileiras, conhecidas por sua qualidade e por serem exportadas para diversos países. *Caminho das Índias*, novela assinada por Glória Perez, foi ao ar em 2009, sendo exportada para mais de 90 países, incluindo Portugal. No mesmo ano, a novela ganhou o prêmio de melhor telenovela no Emmy Internacional.

PARA FINALIZAR...

Com base nos elementos aqui esboçados, pode-se assinalar que um conflito entre países na internet pode levar à compreensão de como as identidades

¹⁷ Por compreender *memes* e tuítes que contêm palavrões, optou-se por não incluir as figuras no escopo deste artigo, deixando apenas o endereço eletrônico disponível para consulta. Disponível em: <https://twitter.com/oIdmai/status/742536685066563584>. Acesso em: jan. 2020.

nacionais são construídas e como a diferença atribui poder àquele que demarca semelhanças e diferenças. Nesse quadro, o *meme* emerge como um produto que nos possibilita estudar e entender como a história e os mitos fundadores dos países envolvidos podem afetar não apenas as suas relações dentro das redes sociais e do ambiente *web*, mas também a percepção da própria história desses países.

Entender que o *meme* é um reflexo da cultura local e global em constante mutação é entender que a cultura não está presa num ponto fixo no tempo-espacó e que, além de um produto do entretenimento, o *meme* é uma ferramenta utilizada para convencer e manipular, como assinalado nas considerações iniciais deste trabalho.

As guerras memeais do Brasil contra Portugal oferecem possibilidades de análises sociológicas e discursivas que podem unir mais do que os conceitos acerca da identidade nacional. Por ora, no entanto, cabe dizer que os *memes* publicados durante a guerra memeal entre os dois países revelam mais sobre as suas culturas e suas referências culturais do que a comum ideia do *meme* pode levar a crer.

Brasil *versus* Portugal: a reflection on the Brazilian identity in the great meme wars

Abstract

To some extent, wars are responsible for shaping and modifying national culture and some wars are caused by the perceived notion of a threat directed to the values those cultures uphold. In the 21st century, such conflicts also began to take place in the internet, especially on social media, with the widespread use of memes. In 2016, Brazil and Portugal faced each other in the first world-meme war. This paper, based on Jeffrey Lesser and Stuart Hall cultural studies, discusses how the memes spread in the meme wars between Brazil and Portugal can contribute to an analysis of how the Brazilian national identity is shaped.

Keywords

Memes. World meme war. National identity.

REFERÊNCIAS

#MUSEUdeMEMES. Disponível em: <http://www.museudememes.com.br/>. Acesso em: 17 abr. 2017.

AS GUERRAS da conquista. Direção: Luiz Bolognesi. *In: GUERRAS do Brasil.doc*. Produção: Canal Curta!, 2018. 5 episódios (26 min). Disponível em: https://canalcurta.tv.br/filme/?name=as_guerras_da_conquista. Acesso em: 17 jan. 2020.

ATAQUE dos Estados Unidos mata chefe da Guarda Revolucionária do Irã no Iraque. *O Estado de S. Paulo*, 2 jan. 2020. Disponível em: <https://internacional.estadao.com.br/noticias/oriente-medio,chefe-da-guarda-revolucionaria-do-ira-e-morto-no-iraque,70003142190>. Acesso em: 17 jan. 2020.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. [VOLOCHINOV]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2012.

BRUM, E. Belo Monte: a anatomia de um etnocídio. *El País Brasil*, 1º dez. 2014, Opinião. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/12/01/opinion/1417437633_930086.html. Acesso em: 17 jan. 2020.

CABO Daciolo questiona Ciro Gomes sobre Foro de São Paulo e URSAL. [S.l.: S.n.], 2018. 1 vídeo (2 min e 30 seg.). Publicado pelo canal Band Jornalismo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7ANqSdWvTlo>. Acesso em: 17 nov. 2018.

CARVALHO, M. A. 75% das vítimas de homicídio no País são negras, aponta Atlas da Violência. *O Estado de S. Paulo*, 5 jun. 2019, Brasil. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,75-das-vitimas-de-homicidio-no-pais-sao-negras-aponta-atlas-da-violencia,70002856665>. Acesso em: 17 jan. 2020.

COLONIZADO. [S. l.: S. n.], 2016. 1 vídeo (4min36seg). Publicado pelo canal Porta dos Fundos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ViIBcsGdYDM>. Acesso em: 17 jan. 2020.

DAWKINS, R. *O gene egoísta*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DENNETT, D. *Memes and the exploitation of imagination. The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, New York, v. 48, n. 2, p. 127-135, 1990.

DENNETT, D. *Consciousness Explained*. New York: Back Bay Books, 1991.

DESCOBRIMENTO. [S. l.: S. n.], 2016. 1 vídeo (3 min e 41 seg.). Publicado pelo canal Porta dos Fundos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S9UTFKPyTMs>. Acesso em: 17 jan. 2020.

ESCRAVIDÃO. [S. l.: S. n.], 2018. 1 vídeo (3 min e 5 seg.). Publicado pelo canal Porta dos Fundos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SSsEgDLsSrk>. Acesso em: 17 jan. 2020.

FAKE news marcaram as eleições de 2018; relembre as 10 mais emblemáticas. IG, 29 out. 2018, Último Segundo. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2018-10-29/10-fake-news-das-eleicoes.html>. Acesso em: 17 jan. 2020.

HALL, S. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOW CULTURAL EVOLUTION WORKS. Daniel Dennett: Memes 101 [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo canal Big Think. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=5fG-3f4f0hA>. Acesso em: 17 jun. 2019.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KEMP, S. The Global State of Digital in October 2019. We are Social, 2019, Blog. Disponível em: <https://wearesocial.com/blog/2019/10/the-global-state-of-digital-in-october-2019>. Acesso em: 17 nov. 2019.

KUJAWSKI, G. Identidade nacional. In: KUJAWSKI, G. *A identidade nacional e outros ensaios: somos muitos, somos um?* São Paulo: Editora Funpec, 2005. p. 10-15.

LESSER, J. *A invenção da brasiliade*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SHIFMAN, L. *Memes in digital culture*. Cambridge: The MIT Press, 2014.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 73-102.

TWITTER. Primeira guerra memeal Brasil x Portugal: #PrimeiraGuerraMemeal. Disponível em: https://twitter.com/search?q=primeira%20guerra%20memeal&src=typed_query. Acesso em: 15 nov. 2017.

TWITTER. Guerra memeal Brasil x Portugal: #BRXPT. Disponível em: https://twitter.com/search?q=brxpt&src=typed_query. Acesso em: 15 nov. 2017.

TWITTER. Perfil de Maira. Disponível em: <https://twitter.com/oIdmai/status/742536685066563584>. Acesso em: 15 jan. 2020.

DIÁSPORA LUSÓFONA EM FOCO: ESCOLAS BRASILEIRAS NO JAPÃO

PEDRO AUGUSTO ZAMBON*

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 20 jan. 2020. Aprovado em: 18 abr. 2020.

Como citar este artigo: ZAMBON, P. A. Diáspora lusófona em foco: escolas brasileiras no Japão. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 1, p. 122-138, jan./abr. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras. v20n1p122-138

Resumo

Este artigo, cuja temática se insere no campo dos Estudos Culturais e Lusófonos, centra-se em pesquisas acerca da presença e do desenvolvimento da língua portuguesa no espaço nipônico. Para tanto, partiu de um levantamento bibliográfico, especialmente de elementos históricos dos diversos contatos da língua portuguesa com a realidade linguística e cultural do Japão. Paralelamente, realizou-se uma pesquisa quantitativa que revelou um número crescente de universidades que possuem centros de estudos de língua e cultura dos países lusófonos, de universidades que oferecem cursos da língua portuguesa e, ainda, a forte presença de escolas brasileiras naquele contexto.

* E-mail: pedro.zambon@yahoo.com
 <https://orcid.org/0000-0001-9016-7493>

Palavras-chave

Estudos Lusófonos. Japão. Escolas brasileiras.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata, em seu tema principal, da relevância da presença, da difusão e do ensino de língua portuguesa no contexto da diáspora lusófona no âmbito nipo-brasileiro. Inserido no campo dos Estudos Culturais e Lusófonos, surge como uma reflexão tanto de disciplinas cursadas durante a graduação (como Sociolinguística) quanto da participação no grupo de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Cultura e Identidade Linguística na Lusofonia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (Cill/UPM).

Com ênfase no ensino da língua para descendentes de cidadãos brasileiros que emigraram para o Japão, apresentamos uma pesquisa quantitativa de escolas que aderem ao ensino da língua portuguesa, focalizando, em especial, as escolas brasileiras no Japão que tenham em sua grade curricular a língua portuguesa.

O interesse por esse tema dá-se pela quantidade cada vez maior de emigrantes brasileiros presentes no Japão, causando um fenômeno de diáspora reversa, a ser comentado adiante. Nota-se, progressivamente, o aumento da importância do idioma português como segunda língua entre a população e mesmo em documentos produzidos pelo próprio governo japonês, como se pode perceber, por exemplo, nas placas de trânsito, em avisos diversos em estabelecimentos, nos comunicados governamentais, nos alertas sobre desastres etc.

No contexto dos Estudos Lusófonos, uma área de destaque é o papel do português como língua de herança – relevante no espaço nipônico em que se verifica acentuada incidência de descendentes falantes de português. Segundo dados extraídos de Araújo e Aires (2008, p. 10), o Japão é a terceira maior colônia de luso-falantes, de diferentes nacionalidades: brasileiros, portugueses, macaenses etc. O português como língua estrangeira no contexto de língua de herança tem como fundamento a necessidade da manutenção identitária e da importância da conservação de raízes culturais, históricas e sociais do país de origem.

Nessa direção, este estudo centra-se na área dos estudos da diáspora e do português como língua de herança e tem como intuito refletir sobre a manutenção e a valorização da língua em contextos migratórios.

A metodologia utilizada neste artigo partiu de um levantamento bibliográfico, especialmente de elementos históricos dos diversos contatos da língua portuguesa com a realidade linguística e cultural do Japão. Paralelamente, realizou-se uma pesquisa quantitativa que revelou um número crescente de universidades que possuem centros de estudos de língua e cultura dos países lusófonos, de universidades que oferecem cursos da língua portuguesa e, ainda, a forte presença de escolas brasileiras naquele contexto.

Fixa-se aqui como aparato de sustentação deste trabalho, no campo da lusofonia e da identidade: Brito (2013), Brito, Bastos e Bridi (2016), Cristóvão (2005) e Lesser (2000). Para o estudo de língua portuguesa e da educação de brasileiros no Japão: Araújo e Aires (2008), Frellesvig (2010), Harada (2009), Marques (2017), Sakurai (1993), Tsuda (1999) e Utsunomiya (2011).

LUSOFONIA

A priori se faz necessária uma definição de lusofonia. Em diferentes dicionários, encontrar-se-ão normalmente as seguintes definições:

- No *Michaelis dicionário brasileiro da língua portuguesa* (2015), lusofonia é “1. Uso da língua portuguesa como língua materna, como segunda língua ou como língua franca; 2. Uso da língua portuguesa no conjunto de países onde ela é a língua oficial ou a mais falada”.
- No *Dicionário Priberam da língua portuguesa* (2008-2013), o termo é definido como “1. Conjunto político-cultural dos falantes de português; 2. Divulgação da língua portuguesa no mundo; 3. Condição de lusófono”.

Pode-se dizer que o termo lusofonia tem no dicionário brasileiro duas condições: a primeira liga-se aos usuários da língua, ou seja, aos falantes de língua portuguesa; a segunda condição é mais ligada ao aspecto geográfico, ou seja, aos países em que se fala a língua portuguesa. Já o dicionário português acrescenta mais uma condição que é a divulgação e difusão da língua pelo mundo – domínio no qual podemos incluir estudos como o de língua oficial,

língua segunda, língua adicional, língua estrangeira, entre outras modalidades possíveis.

No entanto, o espaço acadêmico exige um aprofundamento teórico sobre o termo que, por si só, carrega uma carga do contexto histórico-cultural. Junto com as definições apresentadas é importante dizer que o espaço lusófono tem seu início em Portugal, com a própria constituição da nação portuguesa no século XII e que se amplia com as conquistas marítimas portuguesas iniciadas no século XV e que, do ponto de vista histórico, dá início ao domínio geográfico dos países de língua portuguesa ou de comunidades com os quais o português foi mantendo contato no mundo.

Apesar de o contexto histórico indicar que a origem da lusofonia vem naturalmente de Portugal, é importante dizer que “A ideia de Lusofonia [...] não representa qualquer tentativa utópica de recuperação de um Portugal da época dos Grandes Descobrimentos e detentor de um vasto império” (BRITO; BASTOS; BRIDI, 2016, p. 14). Sendo assim, adotamos a perspectiva de Brito (2013, p. 12) ao assinalar que “Lusofonia tem que ser um pouco de todos, por todos e para todos, sem ser, exclusivamente, de ninguém”. Para o filólogo português Fernando Cristóvão (2005, p. 652), o termo significa os “laços existentes, uns fortes outros débeis [...]” para com a comunidade de países de língua oficial portuguesa. Todavia, no presente trabalho, recorreremos ao pensamento de Cristóvão (2005) aplicando-o, genericamente, às comunidades falantes de língua portuguesa, sejam elas as que tenham a língua como herança, imigração, diáspora ou língua estrangeira e não somente como língua oficial. Essa abrangência é utilizada aqui, pois a língua portuguesa não está presente somente em países que a têm como língua oficial (cf. BRITO, 2013).

LÍNGUA DE HERANÇA, DE IMIGRAÇÃO E DE DIÁSPORA

Os conceitos de língua de herança, língua de imigração e língua de diáspora – específicos dos domínios de sociolinguística e dos estudos voltados à didática das línguas – e aos quais recorremos neste trabalho se sobrepõem muitas vezes. Segundo Gonçalves¹ (2018), língua de herança é “uma língua

¹ Anotações extraídas da palestra do Prof. Dr. Luis Gonçalves da Universidade de Princeton, ministrada no dia 15 de agosto de 2018, na disciplina de Educação e Linguística: Intersecções, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

minoritária aprendida por seus falantes em casa quando criança, mas nunca é totalmente desenvolvida porque seus falantes crescem com uma língua dominante na qual eles se tornam mais competentes”. Já a língua de imigração é “a língua falada pelas comunidades imigrantes. São línguas que chegaram a um país ou região há relativamente pouco tempo, ao contrário das línguas minoritárias históricas, que são faladas no país há várias gerações”. Ainda para Gonçalves, a língua de diáspora é

[...] uma ideia sociolinguística que se refere à língua falada por comunidades com raízes comuns que se dispersaram, muitas vezes globalmente. O surgimento e a evolução de uma língua de diáspora é geralmente parte de uma tentativa de manter a identidade cultural.

Compreende-se, então, que para uma língua se tornar língua de diáspora é necessário que, antes, ela seja vista como uma língua de herança e depois como uma de imigração, chegando, posteriormente, a ser língua de diáspora. Pode-se entender, desse modo, como uma divisão político-social da língua, por isso tais conceitos estão ligados diretamente ao domínio da sociolinguística.

OS DIVERSOS CONTATOS DA LÍNGUA PORTUGUESA COM O JAPÃO

Como citado, a língua portuguesa está em contato com o Japão há muito tempo, o que justifica o interesse deste estudo que investiga a presença e o crescimento da língua portuguesa naquele país.

A presença do português no Japão pode ser dividida em três movimentos históricos: 1. a chegada dos portugueses ao Japão; 2. a vinda dos nipônicos para o Brasil; e 3. o retorno dos nipo-brasileiros para o Japão.

Em 1543, pela primeira vez, o mundo ocidental entrava em contato com o Japão; os primeiros europeus a chegarem ao arquipélago nipônico foram António da Mora, António Peixoto e Francisco Zeimoto (FUZII, 2004), mercadores que se encontravam em exploração dos mares da China buscando oportunidades mercantes. Apesar do grande contato português com o Oriente – por meio de Goa, Malaca e Macau (COSTA, 1993) –, aquela era a primeira vez que eles entravam em território japonês.

O primeiro lugar em que os portugueses se acercaram foi o Sul do arquipélago nipônico, na região de Tanegashima. Assim, com a entrada dos mercadores portugueses, os europeus estabeleceram com os japoneses o período que ficou conhecido como Período do Comércio Nanban (YAMASHIRO, 1989). Por causa de uma iniciativa dos jesuítas, Portugal funda um porto em Nagasaki em 1571, menos de 30 anos após os primeiros lusófonos pisarem em solo japonês.

Ressalta-se, aqui, que, após a chegada dos portugueses, foi estabelecido um comércio de escravos, em que os japoneses eram vendidos para vários países, incluindo Portugal (HOFFMAN, 2013). Esse comércio alcançou enormes proporções, como foi observado pelo rei D. Sebastião, que demonstrava receio diante da quantidade de nipônicos que chegaram a atrapalhar o proselitismo católico, já que as escravas japonesas eram compradas como concubinas pelos portugueses (WEINER, 2004). Por esse motivo, o rei proíbe em 1571 a comercialização de escravos japoneses em Portugal (NELSON, 2004).

Todavia, esse comércio persiste seja com a proibição real, seja quando, em 1587, o daimiô² Toyotomi Hideyoshi escreveu ao jesuíta Gaspar Coelho exigindo que os portugueses parassem de comprar e escravizar os japoneses e solicitando que devolvessem os escravos que acabavam de ser enviados à Índia (MORAN, 1993). Apesar desses fatos importantes, tanto do rei D. Sebastião quanto do daimiô Hideyoshi, somente em 1595 fora aprovada uma lei que proibia, definitivamente, a venda e a compra de escravos japoneses (DIAS, 2007).

A questão linguística e a força comercial foram essenciais para o sucesso das relações entre Portugal e Japão, pois os portugueses foram os primeiros a traduzir o idioma japonês para um ocidental, em obra que ficou conhecida como *Vocabulário da lingoa de Iapam* ou pelo seu nome japonês *Nippo Jisho*. O dicionário foi compilado por missionários jesuítas portugueses e publicado em Nagasaki, em 1603. No ano seguinte, é publicada a primeira gramática do japonês também organizada por jesuítas e que ficou conhecida como *Arte da lingoa de Iapam* ou *Nihon Daibunten*.

Outro ponto linguisticamente muito significativo é o fato de que o vocabulário japonês absorveu várias palavras de origem portuguesa. Essas palavras, em sua maior parte, referem-se aos produtos comercializados e a alguns costumes dos comerciantes portugueses.

2 “Nome dado aos senhores feudais japoneses, que perderam os seus privilégios após a revolução de 1868” (MICHAELIS DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2015).

Essas palavras continuam fazendo parte até hoje do vocabulário da língua japonesa, principalmente na região em que foi estabelecido o porto português, Nagasaki. Segundo Fonseca (1985), a língua japonesa tem atualmente cerca de 400 palavras de origem portuguesa, total que, na época do intenso comércio entre portugueses e japoneses, chegou a cerca de quatro mil palavras de origem portuguesa, sendo naquele período considerada uma forte língua de negócios, ou seja, o português era a língua utilizada em transações entre o Japão e a Europa na época.

Já o segundo contato ocorre no início do século XX, todavia, dessa vez, o encontro se deu no continente americano. A Restauração Meiji (1867-1902) fez com que a população da japonesa crescesse demograficamente de forma muito rápida, o que provocou o êxodo rural e o inchaço das áreas urbanas. O governo japonês resolveu, então, estimular a emigração como uma alternativa de curto prazo (HARADA, 2009).

Enquanto o povo japonês era incentivado a emigrar para outros países, o Brasil vivia da monocultura cafeeira e sofria, desde a abolição da escravatura, com a falta de mão de obra, e, por esse motivo, o país já estimulava a imigração, especialmente de europeus. O governo do Japão volta suas ações para a emigração para o Brasil, não só pela política de portas abertas do governo brasileiro, mas também pela restrição de entrada do povo japonês em países como Estados Unidos, Canadá e Austrália.

Em 1908, no mês de junho, o navio Kasato Maru chega ao porto de Santos com 781 imigrantes japoneses (HARADA, 2009), que iriam servir, especialmente, nas plantações no estado de São Paulo. Por causa da dificuldade de entrada dos japoneses nos países citados no parágrafo anterior, o governo nipônico instruiu que viessem para o Brasil e se convertessem ao catolicismo, pois isso facilitaria a aceitação e a adaptação deles na sociedade brasileira (ADACHI, 2004). Mesmo com todas as instruções do governo japonês, os imigrantes ainda sofreram bastante em solo brasileiro, já que viviam em condições precárias dentro das fazendas que muito se assemelhavam à escravatura.

Estima-se que, desde 1908 até o início da Segunda Guerra Mundial, cerca de 190 mil japoneses chegaram ao Brasil (WILSON, 2004). O número é grande porque os japoneses foram obrigados a constituir famílias – de forma bem artificial – para atender aos requisitos da Companhia de Imigração (SAKURAI, 1993). Nas primeiras quatro décadas, os japoneses estavam em adaptação, por meio de colônias (*shokuminchis*), e mantinham o modo de vida que tinham no Japão. *A priori*, o intuito era retornar ao país de origem.

Nas colônias estabelecidas, eram inegáveis a manutenção dos costumes e a preservação da língua japonesa. O idioma japonês aqui no Brasil nessa época tinha o contexto de uma língua de imigração, já que era falado somente em comunidades fechadas e por nikkei – indivíduos de origem japonesa e seus descendentes; mas adiante, assumiu o estatuto de língua de herança; entretanto, por conta do número de falantes e da fraca influência no país, não chegou a transformar-se em língua de diáspora. Os nikkei dessas comunidades acreditavam que isso os favorecia, todavia o povo brasileiro as via como um tipo de ameaça, como mostra o pesquisador americano Jeffrey Lesser (2000, p. 212):

Em 1933, no Brasil, duas coisas sobre o Japão eram sabidas. Uma delas era que o Trono do Crisântemo estava pondo em prática, na Ásia, suas ambições imperiais. A outra era que metade dos imigrantes que entravam no país vinha do Japão. Essas percepções despontaram ao mesmo tempo que os políticos e intelectuais que acreditavam firmemente no racialismo científico manifestavam suas ideias nas eloquentes discussões públicas sobre o futuro do Brasil, que vieram na esteira da Assembleia Constituinte.

Após a Segunda Guerra Mundial, estima-se que mais 53 mil japoneses chegaram ao Brasil (ARAÚJO; AIRES, 2008). Nessa segunda etapa da emigração nipônica, já se verifica uma integração muito maior das comunidades japonesas com a população brasileira. Após a guerra, as comunidades tomaram consciência de que a melhor opção seria integrar-se socialmente, e, sendo assim, os pais começaram a buscar os grandes centros urbanos do país para que seus filhos pudessem ter acesso à mesma educação da elite brasileira. Com isso, o enfraquecimento das comunidades nikkei foi ocorrendo cada vez mais rapidamente, fazendo com que logo elas passassem a ser apenas de filhos de japoneses e não mais constituídas pelos imigrantes que vieram diretamente do Japão (HARADA, 2009).

A partir da segunda e terceira gerações de nipo-brasileiros, os trabalhos já se tornavam menos manuais, ou seja, os nikkei estavam na política brasileira, no meio acadêmico e nas grandes empresas, tornando-se, assim, parte importante da elite do Brasil. Em 2002, os nikkei representavam 1% da população total do Brasil (SASAKI, 2008). Por esse motivo, hoje o Brasil concentra a maior presença de descendentes de japoneses fora do solo nipônico.

A presença da língua japonesa no Brasil fez com que muitos termos se popularizassem com o passar do tempo, principalmente nos meios nos quais os

primeiros nikkei trabalhavam, ou seja, no ambiente agrícola. Atualmente, por causa da potência em que se tornou o Japão, temos uma presença cultural muito forte em vários domínios.

Já o terceiro momento de aproximação entre as línguas ocorre nos anos 1980, quando a situação socioeconômica do Brasil se agravou profundamente, beirando um caos econômico. Com isso, a situação de diáspora se inverte, ou seja, os brasileiros – principalmente os nikkei – desejavam imigrar para o Japão, que na época promovia um movimento positivo, já que o país carecia de mão de obra, especialmente não qualificada. O principal motivo dessa escassez de trabalhadores não qualificados era que os jovens japoneses haviam atingido um nível de educação que consideravam trabalhos manuais menos dignos (TSUDA, 1999). Assim, existia uma quantidade enorme de vagas no país que os japoneses eram incapazes de suprir.

Unindo esses fatores, os nipo-brasileiros começaram a emigrar para o Japão a fim de evitar a crise e os efeitos da recessão, como explica Tsuda (1999, p. 692, tradução nossa), “embora os nipo-brasileiros sejam geralmente de classe média no Brasil, a maioria deles ganha de cinco a dez vezes o salário de seus trabalhos no Brasil como operários não qualificados no Japão”. Com a crescente procura pelo Japão, várias empresas começaram a explorar essa nova classe social, como empreiteiras que intermediavam os contratos entre as duas partes. Nos anos 1990, o ato de imigração do Japão é todo revisto para facilitar a entrada dos nikkei.

Após a revisão da Lei de Imigração, os descendentes de japoneses que chegavam ao solo japonês buscavam sempre regiões que apresentavam alta incidência de empresas e fábricas. Novamente, temos imigrantes buscando uma melhoria no seu poder econômico para no futuro regressarem ao país de origem; com isso, vemos a formação de diversas comunidades de brasileiros, que muitas vezes não aprendem a língua japonesa (TSUDA, 1999). Todavia, na realidade, vemos que o regresso à terra natal não acontece, ou, quando acontece, a maioria dos nikkei não se acostuma mais com o tipo de vida do Brasil.

Assim, quando muitos brasileiros começaram a perceber que a possibilidade de regresso era baixa, começaram a investir na sua qualidade de vida no Japão. Desse modo, começaram a assimilar os costumes, a aprender a língua, a diminuir as jornadas de trabalho e, ainda, a ter um envolvimento sociocultural muito maior com os nipônicos (YANAZE, 2002).

No entanto, a adaptação dos nikkei à realidade japonesa não é algo fácil, como esclarece Marques (2017, p. 17):

As diferenças culturais entre o Japão e o Brasil são demasiado disparecidas para permitir uma integração fluída, desde a barreira linguística até à postura corporal. Apesar de os nikkei apresentarem um fenótipo japonês, por dentro são brasileiros. A juntar à sua “brasiliidade”, o facto de ocuparem uma posição relativamente baixa na sociedade receptora, e um elevado sentimento de pureza étnica por parte dos japoneses, [...] muitas vezes se tornam vítimas de preconceito.

Dentro das comunidades de nipo-brasileiros, notou-se o surgimento do fenômeno linguístico de alternância de código linguístico ou *code switching* – que consiste no fato de o falante utilizar palavras de duas ou mais línguas ao mesmo tempo. Nas palavras de Lima (2007), trata-se de “um tipo de acomodação linguística ao interlocutor, por assim dizer”. Para Dias (2015), o léxico do *code switching* entre o japonês e o português apresenta duas categorias: 1. empréstimos de palavras do japonês, palavras usadas no cotidiano e no trabalho; e 2. palavras japonesas que são aportuguesadas. A autora assinala que

[...] não pode ser confundido com a linguagem usada por algumas crianças e/ou adolescentes que não dominam nem o japonês nem o português e que, pela falta de conhecimento de vocabulário e estruturas linguísticas necessárias para se expressar num só idioma, usam palavras das duas línguas para completar ou complementar o que querem falar (DIAS, 2015, p. 86).

Nota-se que a língua portuguesa levada pelos brasileiros ao Japão, inicialmente, deu-se da mesma forma que ocorreu com a presença da língua japonesa no Brasil, no início do século XX. Todavia, por causa do número muito grande de brasileiros que emigraram para o solo nipônico, parece que a língua portuguesa passou a ter presença significativa, como se observa em avisos escritos em japonês e português em estabelecimentos, placas de trânsito e instruções sobre procedimentos em caso de desastre natural.

Cumpre ressaltar que, segundo os autores Reto, Esperança e Machado (2018), a língua portuguesa é uma das dez mais faladas no mundo, o que confere a ela o estatuto de língua global. Os autores ainda indicam que “A estimativa do número de falantes varia com as fontes e os especialistas, mas, em qualquer caso, ele aparece sempre entre as seis primeiras línguas” (RETO; ESPERANÇA; MACHADO, 2018, p. 52). Levando esse dado em consideração, um dos temas importantes do domínio das políticas linguísticas é o estudo

da forma como a língua é ensinada e estruturada em outros países – no caso deste trabalho, o ensino do português no Japão.

A importância principal do aprendizado do português para os nativos japoneses está no fato de o idioma ser usado para negócios – fator que tem se intensificado nos últimos anos. Já em 2013, por exemplo, o jornal alemão *Deutsche Welle* discorreu sobre o fato de o Japão ter um interesse econômico muito grande principalmente nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (BICHO, 2013). Por esse motivo, percebe-se já em curso um incentivo do governo japonês ao aprendizado da língua portuguesa.

Vale ressaltar que, atualmente, a única língua que se faz presente no ensino básico japonês é a língua inglesa. Pode-se dizer que isso ocorre pelo fato de a língua, reconhecidamente global, ser há muito tempo utilizada em negociações no mundo todo. No entanto, o interesse japonês em investir nos países de língua portuguesa (sobretudo Angola e Moçambique) tem sinalizado para uma valorização da expressão em língua portuguesa no país.

Vale lembrar ainda que o português vem crescendo e mostrando sua importância na comunidade nipo-brasileira, em especial pelo uso cotidiano da língua em várias cidades do Japão.

Como mencionado, a única língua a ter uma representatividade grande no ensino pré-universitário no Japão é o inglês, todavia, no ensino universitário, temos várias línguas sendo ofertadas, sendo o português uma dessas outras línguas de interesse.

LÍNGUA PORTUGUESA E A EDUCAÇÃO NO JAPÃO

Segundo dados de 2019 da embaixada brasileira no Japão, existem seis universidades que possuem um Departamento de Estudos Luso-Brasileiros, não só com o ensino de língua portuguesa, mas também com o ensino de história e cultura.

É importante destacar que as universidades em que se percebe a presença da língua portuguesa estão presentes em cidades grandes, como a capital Tóquio, e em outras cidades de grande relevância, como Osaka e Quioto.

Segundo Rocha (2013), nessas universidades existem cerca de 52 professores de nacionalidade japonesa, 19 professores brasileiros e três de nacionali-

dade portuguesa. Ainda é válido dizer que, graças ao aumento dos nipo-brasileiros em solo nipônico, temos uma maioria de brasileiros, se comparado aos docentes portugueses, lecionando as disciplinas de língua portuguesa.

Um problema que era frequentemente apontado por professores que lecionavam nesses cursos é o fato da desinformação acerca da cultura dos países lusófonos. O professor Kono (*apud* ROCHA, 2013, p. 27), da Universidade de Quioto, afirmou em depoimento de 1998: “Antes de mais nada, deve-se salientar que na formação intelectual dos alunos japoneses até o momento da matrícula, a informação sobre o Brasil e/ou Portugal é lamentavelmente escassa”.

Atualmente, tem sido verificado o crescimento das escolas brasileiras no Japão; nelas, as comunidades nipo-brasileiras não deixam de ensinar a cultura de seu país de origem, disseminando aspectos da cultura brasileira no âmbito da comunidade nipônica.

Como já mencionado, no Japão temos um interessante fenômeno que está cada vez mais comum dentro da comunidade nipo-brasileira: a presença de escolas brasileiras. O Ministério da Educação (MEC) tem homologado, continuamente, desde os anos 2000, escolas que adotam o método de ensino brasileiro no Japão.

Essas instituições ficam, geralmente, em áreas que possuem grande concentração de decasséguis brasileiros, tendo por função principal atender a essa demanda e constituindo-se como uma forma de facilitar um possível regresso dos alunos ao Brasil. Em escolas como essas, as matérias são as mesmas que aprenderiam no Brasil e são lecionadas em português. Essa relevância atribuída ao uso da língua portuguesa nessas comunidades nipo-brasileiras no Japão, segundo Utsunomiya (2011), tem, sobretudo, uma função de “elemento agregador de construção identitária”.

No entanto, as escolas brasileiras em solo nipônico não têm só como função facilitar o retorno, mas também buscam introduzir a criança nikkei na sociedade em que vive; por isso, além das aulas ministradas em português, os alunos assistem a aulas de língua japonesa e desenvolvem atividades extracurriculares que incentivam a participação e a integração deles na sociedade japonesa.

Segundo os dados da embaixada do Brasil no Japão, temos hoje 39 escolas homologadas e distribuídas pelo Japão. Além dessas, outras 12 estão em processo homologatório.

Como mencionado, quanto mais brasileiros temos em determinada localidade, maior é o número de escolas que oferecem o ensino nos moldes do Brasil. Podemos notar que as prefeituras de Shizuoka e Aichi concentram a maior parte das escolas, e isso se dá pelo grande volume de brasileiros. Por exemplo, na cidade de Hamamatsu, na prefeitura de Shizuoka, segundo dados do Ministério da Justiça do Japão, vivem cerca de 9.203 brasileiros – um número muito significativo naquele contexto.

PARA FINALIZAR

Este artigo possibilitou mostrar, ainda que preliminarmente, a presença da língua portuguesa no Japão, desde o século XIV até os dias de hoje – procurando destacar uma vertente promissora para trabalhos futuros no âmbito dos Estudos Lusófonos, particularmente nos domínios que se dedicam ao português como língua de herança ou de diáspora.

Pareceu-nos significativo verificar o percurso histórico que marcou os contatos de um idioma com o outro, destacando o papel importante da língua portuguesa no contexto desses contatos, em especial por questões de econômicas. Já o primeiro contato com o português assumiu a característica de negócios, pois o português funcionava como a língua de comércio entre o arquipélago e o mundo ocidental. Já no segundo momento, a língua portuguesa foi utilizada pelos nikkei que vieram para o Brasil como um meio de inserção social. Atualmente, os nipo-brasileiros que seguiram para o Japão buscam a língua como um fator de manutenção cultural.

Além disso, é importante observar, nesta oportunidade, a presença de escolas brasileiras em solo nipônico, demonstrando que o número de usuários de português no Japão tem tendência a crescer, já que, como é possível notar na pesquisa, existem várias homologações de escolas acontecendo desde os anos 2000.

Entendemos este artigo como uma reflexão preliminar para pesquisas futuras, em que merecerão investigação aprofundada, por exemplo, questões identitárias, linguísticas e históricas da presença da língua portuguesa no contexto social do imigrante brasileiro e do nipo-brasileiro no Japão.

Lusophone diaspora on focus: Brazilian's schools in Japan

Abstract

This article, whose theme is inserted in the field of Cultural Studies and Lusophone, focuses on research on the presence and development of the Portuguese language in the Japanese space. To do so, it started from a bibliographical survey, especially of historical elements of the various contacts of the Portuguese language with the linguistic and cultural reality of Japan. In parallel, quantitative research was conducted that revealed a growing number of universities that have a language study center and culture of Portuguese-speaking countries, universities offering Portuguese language courses, and the strong presence of Brazilian schools in that context.

Keywords

Lusophone Studies. Japan. Brazilian's school.

REFÊRENCIAS

- ADACHI, N. Japonês: a marker of social class or a key term in the discourse of race? *Latin American Perspectives*, v. 31, n. 3, p. 48-76. doi: 10.1177/0094582x04264490.
- ARAÚJO, G. A. de; AIRES, P. (org.). *A língua portuguesa no Japão*. São Paulo: Paulista, 2008. 90 p.
- BICHO, F. Japão e governos africanos empenhados em cooperar no desenvolvimento de África. *Deutsche Welle*, Lisboa, 3 jun. 2013. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/jap%C3%A3o-e-governos-africanos-empenhados-em-cooperar-no-desenvolvimento-de-%C3%A1frica/a-16856515>. Acesso em: 19 dez. 2019.
- BRASIL. Embaixada do Brasil em Tóquio. Ministério das Relações Exteriores. Escolas em processo de homologação. 2018. Disponível em: <http://toquio.itamaraty.gov.br/pt-br/educacao.xml>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- BRASIL. Embaixada do Brasil em Tóquio. Ministério das Relações Exteriores. Escolas homologadas. 2018. Disponível em: <http://toquio.itamaraty.gov.br/ptbr/educacao.xml>. Acesso em: 18 dez. 2019.
- BRASIL. Embaixada do Brasil em Tóquio. Ministério das Relações Exteriores. Língua portuguesa no Japão. 2018. Disponível em: http://toquio.itamaraty.gov.br/pt-br/língua_portuguesa_no_japao.xml. Acesso em: 15 dez. 2019.

- BRITO, R. H. P. de. *Língua e identidade no universo da lusofonia: aspectos de Timor-Leste e Moçambique*. São Paulo: Terracota, 2013. (Coleção Lusofonia).
- BRITO, R. H. P. de; BASTOS, N. B.; BRIDI, M. V. (org.). *Estudos Lusófonos: múltiplos olhares*. São Paulo: Terracota, 2016. (Coleção Lusofonia).
- COSTA, J. P. O. e (ed.). *Portugal and the Japan: The Namban Century*. Lisboa: Casa da Moeda, 1993.
- CRISTÓVÃO, F. Lusofonia. In: AMORIM, M. A.; MARQUES, M. L. G. *Dicionário temático da lusofonia*. Lisboa: Aclus, 2005, p. 652.
- DIAS, M. S. F. (ed.). *Legacies of slavery: comparative perspectives*. New Castle: Cambridge Scholars, 2007.
- DIAS, N. Dekasseguês: um português diferente? Variações linguísticas e interculturalidade nas migrações contemporâneas dentro do sistema-mundo moderno. *Horizontes Decoloniales*, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 62-101, jun. 2015. Disponível em: <http://horizontesdecoloniales.gemrip.org/wpcontent/uploads/2015/09/4%20Dias%20%282015%29%20-%20Dekassegues.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- DICIONÁRIO Priberam da língua portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 2008-2013. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/Lusofonia>. Acesso em: 15 out. 2019.
- FONSECA, F. V. P. da. *O português entre as línguas do mundo*. São Paulo: Almedina, 1985.
- FRELLESVIG, B. *A history of the Japanese language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- FUZII, E. O. Uma síntese da influência da cultura lusíada no Japão. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 7, n. 2, p. 13-25, 15 dez. 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3901/3134>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- HAMAMATSU mantém posição de cidade com maior número de brasileiros, mostra censo. Alternativa Online, 13 abr. 2016. Disponível em: <http://www.alternativa.co.jp/Noticia/View/56210/Hamamatsu-mantem-posicao-decidade-com-maior-numero-de-brasileiros-mostra-censo>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- HARADA, K. (coord.). *O nikkei no Brasil*. São Paulo: Atlas, 2009.
- HOFFMAN, M. *The rarely, if ever, told story of Japanese sold as slaves by Portuguese traders*. 2013. Disponível em: <https://www.japantimes.co.jp/culture/2013/05/26/books/book-reviews/the-rarely-if-ever-told-story-of-japanese-sold-as-slaves-by-portuguese-traders/>. Acesso em: 18 dez. 2019.
- LESSER, J. *A negociação da identidade nacional*. Imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil. Tradução Patrícia de Queiroz Carvalho Zimbres. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LIMA, D. C. de. Alternância de código lingüístico no cotidiano de um lar. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 46, n. 2, p. 233-245, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132007000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2019.

MARQUES, I. P. da S. M. S. *O espaço do português no Japão: presença, evolução e futuro da língua portuguesa no Estado nipônico*. 2017. 74 f. Dissertação (Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2017.

MICHAELIS dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramento, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/modernoportugues/busca>. Acesso em: 6 dez. 2019.

MORAN, J. F. *The Japanese and the Jesuits: Alessandro Valignano in Sixteenth Century Japan*. London: Routledge, 1993.

NELSON, T. Slavery in medieval Japan. *Monumenta Nipponica*, v. 59, n. 4, p. 463-492, 2004. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/25066328?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 6 out. 2018.

PORTUGAL. Embaixada de Portugal em Tóquio. Ministério dos Negócios Estrangeiros. Português no Japão. 2016. Disponível em: <http://embaixadadeportugal.jp/pt/língua-portuguesa/portugues-no-japao/>. Acesso em: 6 nov. 2019.

RETO, L.; ESPERANÇA, J. P.; MACHADO, F. L. *Novo atlas da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2018.

ROCHA, I. D. A. A. *Português para alunos japoneses: propostas didáticas*. 2013. 60 f. Dissertação (Mestrado e Português como Língua Segunda e Estrangeira) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/10243/1/Iris%20%20DISSERTA%C3%87AO.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SAKURAI, C. *Romanceiro da imigração japonesa*. São Paulo: Sumaré, 1993.

SASAKI, K. Between emigration and immigration: Japanese emigrants to Brazil and their descendants in Japan. *Transnational Migration in East Asia – Senri Ethnological Reports*, v. 77, p. 53-66, 2008.

TSUDA, T. The permanence of “temporary” migration: the “structural embeddedness” of Japanese-Brazilian immigrant workers in Japan. *The Journal of Asian Studies*, v. 58, n. 3, p. 687-722, Aug. 1999. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/2659116?origin=crossref&seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 15 dez. 2019.

UTSUNOMIYA, F. I. Brasileiros de olhos puxados em terras japonesas: a língua portuguesa como fator constitutivo de uma brasiliidade Nikkei. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 11, n. 2, p. 1-12, dez. 2011. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/9549/5856>. Acesso em: 16 dez. 2019.

WEINER, M. (ed.). *Race, ethnicity and migration in modern Japan: imagined and imaginary minorities*. London: Routledge Curzon, 2004. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=4z_JJfGhyYC&pg=PA408&dq=japanese+slaves+portuguese&hl=en&sa=X&ei=xYcVU5uJN5GU0gGF44H4Bw&redir_esc=y#v=onepage&q=japanese%20slaves%20portuguese&f=false. Acesso em: 6 dez. 2019.

WILSON, T. D. Introduction. *Latin American Perspectives*, v. 31, n. 3, p. 3-17, May 2004. doi: 10.1177/0094582x04264494.

YAMASHIRO, J. *Choque luso no Japão dos séculos XVI e XVII*. São Paulo: Ibrasa, 1989.

YANAZE, M. H. O mercado “dekassegui” brasileiro no Japão. In: PELLEGRINI FILHO, A.; YANAZE, M. H. *Encontros culturais: Portugal-Japão-Brasil*. Barueri: Manole, 2002. p. 123-142.

ANGOLA SE FAZ PRESENTE NA ESCOLA: UM BREVE ESTUDO DO ROMANCE *MAYOMBE*, DE PEPETELA

DÉBORA CRISTINA LONGO ANDRADE*

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 20 jan. 2020. Aprovado em: 18 abr. 2020.

Como citar este artigo: ANDRADE, D. C. L. *Angola se faz presente na escola: um breve estudo do romance Mayombe*, de Pepetela. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 1, p. 139-154, jan./abr. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n1p139-154

Resumo

Este artigo procura trazer algumas considerações acerca da Lei n. 10.639, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar dos ensinos fundamental e médio, no sentido de reconhecer e valorizar a cultura e identidade de descendentes dos povos africanos, além de procurar combater uma postura discriminatória e racista que particularmente ainda atinge os negros no Brasil. Desse modo, procuramos dirigir o nosso olhar para o romance *Mayombe*, do escritor angolano Pepetela, a fim de oferecer uma visão mais completa e, ao mesmo tempo, mais profunda dos

* E-mail: debora.cla@terra.com.br
 <https://orcid.org/0000-0001-9810-9693>

temas e motivos literários representados nessa obra, tanto significativa para os contextos curriculares escolares quanto relevante para a formação de professores e alunos.

Palavras-chave

Literatura angolana. *Mayombe*. Pepetela.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No presente artigo, pretendemos esboçar algumas reflexões acerca da Lei n. 10.639, sancionada em 2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo da educação básica e tem por objetivo corrigir os efeitos devastadores da discriminação e do racismo no Brasil, bem como resgatar o legado da cultura afrodescendente na formação da sociedade brasileira.

Nesse sentido, procuramos apresentar uma produção literária lusófona, incluída, pela primeira vez, em 2017, na lista de leituras obrigatórias de um dos principais concursos vestibulares do país. Trata-se de *Mayombe*, obra do escritor angolano Pepetela, que, apesar de ser um romance, é tomado como um documento histórico-social, visto que o autor se serve da literatura para falar sobre a experiência vivida no movimento de luta pela libertação de Angola sob o domínio português, proporcionando ao leitor a abertura de inferências sobre a situação histórica e cultural de seu país naquele contexto.

Além disso, a narrativa de Pepetela permite que os alunos entrem em contato com a pluralidade de crenças, línguas, tradições, histórias, enfim, com o caldear de culturas que compõem a nação angolana, a ponto de reconhecerem que tal *diversidade* também remonta a uma *unidade*, ou seja, ao espaço dos iguais, daqueles que têm uma “origem em comum” (FIORIN, 2006, p. 45).

No decorrer do trabalho, realizamos ainda um percurso pela biografia de Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos – Pepetela – que, de certo modo, ilumina a análise do romance em questão, bem como voltamos o nosso olhar para *Mayombe*, no sentido de oferecer uma visão mais completa e, ao mesmo tempo, mais profunda dos temas e motivos literários retratados nessa obra, tanto representativa para os contextos curriculares escolares quanto relevante para a formação de professores e alunos, uma vez que a presença da literatura

africana em língua portuguesa na sala de aula “pode vir a ser um dos caminhos importantes para o Brasil recuperar seus laços com as culturas africanas e compreender mais profundamente suas próprias raízes” (FARACO, 2003, p. 546).

LEI N. 10.639/2003

Levando-se em conta que o Brasil tem historicamente uma postura discriminatória e racista que atinge a população afrodescendente até os dias atuais, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei n. 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)¹ e institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar dos ensinos fundamental e médio. Essa decisão procura resgatar a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira.

Tal dispositivo legal aponta para a necessidade da divulgação e valorização do legado cultural africano e afro-brasileiro, pois, além de ampliar o pouco conhecimento que temos acerca dessa cultura, leva-nos a ter um novo olhar sobre a história africana e suas possíveis relações com o percurso histórico brasileiro:

Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo – há muita gente de jenipapo ou mancha mongólica pelo Brasil – a sombra, ou pelo menos a pinta do indígena ou do negro. No litoral, do Maranhão ao Rio Grande do Sul, e em Minas Gerais, principalmente do negro. A influência direta ou vaga e remota, do africano (FREYRE, 1978, p. 283).

Faz-se, portanto, urgente reconhecer e valorizar a identidade, história e cultura dos africanos e afro-brasileiros, dessa comunidade que participou da construção da nação brasileira, a fim de que “nos conheçamos para nos reconhecermos uns nos outros e uns diante dos outros” (BRITO, 2015, p. 299). E há várias maneiras de se alcançar esse objetivo. A literatura pode ser um caminho promissor, visto que serve de instrumento para o desenvolvimento do senso crítico, da autonomia, do conhecimento de outros contextos e realidades, necessários para o processo de humanização de professores e alunos, conforme nos aponta Cândido (1995, p. 249):

¹ Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jan. 2020.

Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a cota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Com efeito, o ensino da literatura lusófona – em particular da produção literária africana – precisa ocupar um espaço importante no cenário dos conteúdos curriculares da educação básica, de modo que procure desenvolver um olhar dialético entre o intrinsecamente linguístico e literário e as dimensões subjetivas e histórico-sociais dos povos africanos. De acordo com Silva (2010, p. 6):

No caso das chamadas sociedades emergentes, como é o caso dos países africanos de expressão portuguesa, a literatura está claramente – mas, não, exclusivamente, como nas sociedades de regime totalitário – a serviço de uma determinada ideologia e, via de regra, como manifestação prática de uma causa revolucionária ou da afirmação de uma identidade.

Dentro dessa perspectiva, encontra-se o trabalho que os professores vêm realizando no seu fazer docente, no que tange às literaturas africana e afro-brasileira, em razão de que esse tema se afigura, além de necessário, como urgente para a valorização da identidade negra e como elemento básico para a formação nacional brasileira. As palavras de Silva (2012, p. 128) vêm corroborar essa afirmação:

Estudar as literaturas africanas de língua portuguesa teve e tem, assim, um significado especial tanto para os pesquisadores/estudantes como para os professores que estão dia a dia diante do grande desafio de educar, promover cidadania e “desbarbarizar” [...] a sociedade, já que tal estudo permitiu a ampliação e aprofundamento da compreensão “daquela” história e de “nossa” própria história, fornecendo subsídios valiosos para uma reflexão acerca dos fatos que marcam a identidade cultural do país e, que, portanto, devem ser implementadas não apenas por haver uma lei, mas, porque, se faz necessário um novo discurso ação que supere a hipocrisia e a ideologia da separação pelo véu. Aquela a que se referiu W.E.B. Du Bois, que separava (ou separa?) dois mundos, o dos negros e os dos não negros.

Ainda, no que concerne ao estudo das literaturas lusófonas no contexto escolar, é oportuno dizer que algumas mudanças positivas e inovadoras vêm ocorrendo, por exemplo, a inclusão, em 2017, de uma produção literária angolana – *Mayombe* – do escritor Pepetela, na lista de obras literárias obrigatórias para o vestibular da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest) – instituição autônoma responsável pela realização dos exames vestibulares de uma das principais universidades do estado de São Paulo.

Em decorrência disso, convém mencionar que o nosso interesse, neste trabalho, é atestar a relevância da biografia de Pepetela no âmbito dos estudos de literatura lusófona, como também oferecer uma visão mais completa e, ao mesmo tempo, mais profunda dos temas e motivos literários representados na obra *Mayombe*, tanto significativa para os contextos curriculares escolares quanto relevante para a formação de professores e alunos.

PEPETELA

Pepetela – pseudônimo de Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos – nasceu em 29 de outubro de 1941, na região litorânea de Angola, em Benguela. Descendente de portugueses, cursa o primário em sua terra natal e, após terminar o quinto ano, parte para Lubango, onde permanece até 1958. Segue, então, para Lisboa, onde frequenta o Instituto Superior Técnico com o intuito de estudar Engenharia, curso que não conclui e opta, em seguida, por se matricular em História na Faculdade de Letras de Lisboa. Torna-se frequentador da Casa dos Estudantes do Império (CEI), ponto de encontro para a intelectualidade da diáspora,² participando de diversas atividades políticas e literárias.

A fim de escapar da convocação do exército colonial, Pepetela parte de Portugal, em 1962, para o exílio na França, seguindo, posteriormente, para a Argélia, já independente, onde permanece por seis anos, licenciando-se em Sociologia pela Universidade de Argel e, associado a outros autores igualmente militantes, funda o Centro de Estudos Angolanos, “que tinha como principal objetivo auxiliar a luta do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA)” (CHAVES; MACÊDO, 2009, p. 16).

² Disponível em: <https://www.ueangola.com/bio-quem/item/53-pepetela>. Acesso em: 23 maio 2019.

Militante do MPLA e recrutado para a luta armada, desloca-se, em 1969, para a região de Cabinda, ao norte de Angola, participando precisamente da Guerra Colonial Portuguesa, ou Guerra da Libertação (designação mais utilizada pelos africanos) – período de confrontos entre as Forças Armadas Portuguesas e as forças organizadas pelos movimentos de libertação das antigas províncias ultramarinas de Angola, Guiné-Bissau e Moçambique.

Nesse ínterim, de acordo com Chaves e Macêdo (2009), o escritor participa de sua primeira ação de combate como jornalista da rádio do MPLA (Angola Combatente) e adota o nome de guerra de Pepetela, que significa “pestana” na língua umbundo, e que mais tarde viria a utilizar como pseudônimo literário. Em 1971, escreve *Mayombe*, em plena frente guerrilheira. No ano seguinte, é transferido para a Frente Leste de combate e assume a função de secretário permanente de Educação. Em 1974, segue para Luanda, onde instala a primeira delegação do MPLA e torna-se diretor do Departamento de Educação e Cultura do Movimento.

Após a tão desejada libertação de seu país, o romancista retorna, em 1975, para sua terra natal e torna-se membro do primeiro governo independente de Angola, ocupando o cargo de vice-ministro da Educação, sob a liderança do presidente Agostinho Neto. Ao fim de seis anos, afasta-se da vida político-partidária para se dedicar particularmente à literatura e às atividades de professor de Sociologia Geral e Sociologia Urbana do curso de Arquitetura e Urbanismo na Universidade Agostinho Neto, em Angola (MARCON, 2005). Tem sido ainda dirigente de associações culturais, com destaque para a Chá de Caxinde e União dos Escritores Angolanos (UEA).

Grande parte de sua obra literária foi publicada após a independência de Angola, e o primeiro romance de Pepetela, *As aventuras de Ngunga*, foi escrito enquanto o autor lutava contra os portugueses na Frente Leste. Na verdade, tratava-se de um conjunto de textos didáticos que viraram romance.³ Publicado em 1973, essa obra introduz o leitor aos costumes, à geografia e à psicologia de Angola. *Muana Puó*, de 1978, e *Mayombe*, de 1980, também foram escritos durante a guerra colonial e publicados após a independência de Angola, com o MPLA à frente.

A produção literária de Pepetela tem relação direta com os acontecimentos históricos e as concepções da época em que viveu, tais como a diáspora,

³ Disponível em: <http://ensina.rtp.pt/artigo/pepetela-o-guerrilheiro-escritor/>. Acesso em: 26 maio 2019.

que corresponde à vida distante de sua terra natal. Assim, pensar a literatura desse escritor demanda que se tenham em mente os objetivos que a orientou: o engajamento e a denúncia social, além do compromisso com a identidade e construção de uma nação livre e igualitária. Seus romances são fundamentais para “compreender Angola no processo”⁴, seja antes ou depois da independência. Nas palavras do próprio autor (*apud* CHAVES; MACÊDO, 2009, p. 33):

Alguns dos meus livros foram escritos anos antes da independência, embora tenham sido publicados depois dela. Uma participação tão prolongada no processo de libertação e de constituição de uma nação deixa marcas e influencia minha literatura, sobretudo em termos dos temas que escolho.

Ainda segundo Marcon (2005, p. 14), “seus livros são reconhecidos nacionalmente e internacionalmente pela crítica, possuem várias edições dentro e fora de Angola e foram traduzidos em vários idiomas”. Suas principais obras são *As aventuras de Ngunga* (1973), *Muana Puó* (1978), *Mayombe* (1980), *Yaka* (1985), *A geração da utopia* (1992), *Jaime Bunda, agente secreto* (2001), *O planalto e a estepe* (2009), *A sul*, *O sombreiro* (2011), entre outras.

Pepetela atinge o auge de sua carreira literária em 1997, quando conquista o Prêmio Camões, um dos mais renomados e desejados por escritores que professam a língua portuguesa, pela totalidade de sua produção. Antes, porém, já recebera o Prêmio Nacional de Literatura de Angola pela obra *Mayombe*. Esse reconhecimento o consagra como um nome expressivo da literatura contemporânea do idioma português.

Além desses prêmios, o escritor ainda foi contemplado com o Prêmio Nacional de Literatura (1985), pelo livro *Yaka*; Prêmio da Associação Paulista dos Críticos de Arte (1993), pela obra *A geração da utopia*; e Prêmio Prinz Claus (1999), pelo conjunto da sua obra.⁵ A atribuição do Prêmio Camões confirma o seu lugar de destaque no espaço lusófono, sendo um dos principais nomes da literatura de Angola no período posterior ao da independência, bem como da língua portuguesa no mundo, visto que sua produção literária “redi-me a literatura angolana da condição de literatura periférica e colonial para alçá-la à de expressão artística de valor universal” (SILVA, 2010, p. 14).

Isso posto, passemos, a seguir, a uma breve análise da obra *Mayombe*.

⁴ Entrevista concedida por Pepetela a Frank Nilton Marcon (2005, p. 26).

⁵ Disponível em: <https://www.ueangola.com/bio-quem/item/53-pepetela>. Acesso em: 27 maio 2019.

MAYOMBE

Publicado em 1980, em Angola, e, no Brasil, em 1982, *Mayombe* é uma obra ficcional, que trata exatamente das tensões e angústias vivenciadas pelos combatentes do MPLA, os quais lutam no interior dessa densa floresta tropical, confrontando-se com as tropas portuguesas, durante a guerra colonial, ocorrida entre 1961 e 1974.

De acordo com Pepetela, *Mayombe* era para ser “relatos”⁶ de guerra, já que, na época, ele colaborava com o serviço de informação de um programa de rádio do MPLA, chamado *Angola combatente*. Posteriormente, os relatórios se transformaram em um romance.

O *Mayombe* começou com um comunicado de guerra que fiz para a rádio. Achei-o tão interessante que o continuei, já com personagens. Tirei a primeira página, que enviei para a informação, e depois continuei. Na fronteira tinha mais disponibilidade, podia escrever de dia. Dizia aos meus companheiros: estou a escrever para perceber o que estou a fazer, estou em busca da realidade (PEPETELA, 2011).⁷

Na verdade, a escrita era um exercício para Pepetela pensar acerca das situações vivenciadas durante a guerrilha. As palavras do autor vêm ratificar o contexto de produção dessa obra:

Aí fizemos a operação com a qual começa o *Mayombe*, esta operação no rio.... Então, quando terminamos a operação eu escrevi o comunicado de guerra e disse epa, passou-se tantas emoções, tantos pensamentos, tantas coisas bonitas e más e isto fica numa fria página de relatório, isto é muito triste... Eu tirei a primeira página, enviei para a informação e comecei a escrever a operação como eu a vi. E aí nasceu *Mayombe*. Todas as noites eu ia escrevendo, escrevendo... É uma crônica romanceada, em que um momento dado as pessoas ganharam consistência, a história começa a encorpar-se e o resto não aconteceu mesmo, já é ficção pura. Ficção pura com muitos dados daquilo que eu ia apreendendo. Aquela discussão toda, do tribalismo, era coisas que se passavam, que no livro talvez estejam um pouco exageradas, mas eu escrevia para apreender. Eu não estava escrevendo algo para ser publicado, era para mim. Eu

⁶ Entrevista concedida por Pepetela a Frank Nilton Marcon (2005, p. 22).

⁷ Entrevista concedida por Pepetela a Rita Silva Freire. Disponível em: <http://www.buala.org/pt/cara-a-cara/nao-se-festeja-a-morte-de-ninguem-entrevista-a-pepetela>. Acesso em: 28 maio 2019.

escrevia para apreender. Para saber atuar perante as questões que enfrentaria no dia-a-dia. Foi um bocado isto. Houve um boato de corrupção dentro do MPLA e eu queria era entender como as coisas aconteciam de um lado e de outro, como as pessoas se moviam, etc, como é que apareciam as pessoas. Mas, não tinha a intenção... É engraçado, mas não nasceu como romance. Acaba sendo um grande romance, talvez por isto. Por não ter a pretensão (PEPETELA, 2003).⁸

Como vimos, alguns relatos, mesmo ficcionais, são fiéis, principalmente, acerca de Mayombe, floresta tropical, a qual Pepetela conhecia muito por sua estada na região como membro dos quadros administrativos do MPLA, nos anos 1970. Trata-se, portanto, de uma descrição verossímil da guerra e da floresta de Cabinda. No romance, a ideia de simbiose entre os homens e a floresta é explícita, pois Mayombe acolhe os guerrilheiros como uma mãe carinhosa:

O Mayombe tinha aceitado os golpes dos machados, que nele abriram uma clareira. Clareira invisível do alto, dos aviões que esquadriňhavam a mata, tentando localizar nele a presença dos guerrilheiros. As casas tinham sido levantadas nessa clareira e as árvores, alegremente, formaram uma abóbada de ramos e folhas para as encobrir. Os paus serviram para as paredes. O capim do teto foi transportado de longe, de perto do Lombe. Um montículo foi lateralmente escavado e tornou-se forno para o pão. Os paus mortos das paredes criaram raízes e agarraram-se à terra e as cabanas tornaram-se fortalezas. E os homens, vestidos de verde, tornaram-se verdes como as folhas e castanhos como os troncos colossais. A folhagem da abóbada não deixava penetrar o Sol e o capim não cresceu em baixo, no terreiro limpo que ligava as casas. Ligava, não: separava com amarelo, pois a ligação era feita pelo verde.

Assim foi parida pelo Mayombe a base guerrilheira (PEPETELA, 2013, p. 67).

Essa obra ainda “retrata a luta por meio de personagens que vivem a problemática dos valores e contradições do momento político em questão” (SER-RANO, 1999, p. 133). As dicotomias branco/negro, português/africano, colonizador/colonizado, invasor/invadido e tradição/modernidade são tratadas no sentido de instaurar uma atmosfera reflexiva sobre o fenômeno da luta no momento em que ela está a decorrer, por meio da multiplicidade de vozes e posicionamentos das personagens, que tocam em temas delicados e, naquele contexto, não resolvidos, como as concepções sobre *identidade*, *tribalismo*,

⁸ Entrevista concedida por Pepetela a Frank Nilton Marcon (2005, p. 257).

ideologia política, corrupção, colonialismo, religiosidade, o lugar social da mulher, entre outros assuntos que os cercam.

Singulares, com uma carga de significado e psiquismo consideráveis, os membros do grupo são marcados pela *diversidade* de formações, etnias e experiências, no entanto procuram estabelecer a *unidade* por uma causa coletiva, já que estão a serviço de um mesmo objetivo: a luta e a libertação de Angola da colonização portuguesa. Nas palavras de Serrano (1999, p. 135), eles procuram “transpor esses obstáculos a fim de se obter uma união que leve à luta maior de libertação do todo, momento em que um sentimento nacionalista os motiva ao combate frente a um inimigo comum”.

Os meus guerrilheiros não são um grupo de homens manejados para destruir o inimigo, mas um conjunto de seres diferentes, individuais, cada um com as suas razões subjetivas de lutar e que, aliás, se comportam como tal (PEPETELA, 2013, p. 228).

Protagonistas, antagonistas e mesmo coadjuvantes, o mosaico de personagens constitui-se por alguns membros como *Verdade*; *Ingratidão do Tuga*; *Pangu-A-Kitina*; *Vewê* e *Ekuikui. Ondina*, segundo Antunes (*apud* CHAVES; MACÊDO, 2009, p. 63), “é a figura feminina da obra, recusada por muitas leitoras, incompreendida por outras, mas que o autor cria porque é assim que a mulher deve ser – livre, desinibida, depois de ter pegado em armas para lutar”.

O *Comandante Sem Medo* é a personagem de maior força na narrativa, do princípio ao fim. Sua presença é magnética, e, por meio de sua voz, parecem estar projetadas as grandes preocupações de Pepetela, as quais giram em torno de valores e contradições da guerra e do fomento de suas interrogações sobre o futuro de Angola. Entre os traços principais dessa personagem estão “a irreverência, o despojamento heroico, e a certeza da luta de independência, associada à noção dos perigos gigantescos a serem enfrentados depois, para que fosse possível a construção de uma nação angolana efetivamente livre” (RUIVO, 2005 *apud* CHAVES; MACÊDO, 2009, p. 243).

A narrativa é em terceira pessoa, no entanto *Teoria* (professor da base guerrilheira), *Milagre* (tribalista, o homem da bazuca), *Mundo Novo* (intelectual dogmático, marxista-leninista), *Muatiânvua* (destribalizado, aquele que defende um nacionalismo internacionalista, acima das divisões étnicas), *André* (relapso, desvirtuado dentro do Movimento), *Chefe do Depósito* (responsável

pelo material de guerra), *Chefe de Operações* (camponês que procura compreender a participação dos intelectuais na luta) e *Lutamos* (antitribalista, des temido e corajoso como o Comandante Sem Medo) são narradores temporários da história e apresentam-se por meio de um bloco textual demarcado claramente do restante pelo itálico, cujo título é sempre “*EU, O NARRADOR, SOU...*”, acrescido com o nome da personagem ou alguma função que exerce na Base. Vejamos:

EU, O NARRADOR, SOU MUATIÂNVUA

[...]

De que tribo?, pergunto eu. De que tribo, se eu sou de todas as tribos, não só de Angola, como de África? Não falo eu o swahili, não aprendi eu o haussa com um nigeriano? Qual é a minha língua, eu, que não dizia uma frase sem empregar palavras de línguas diferentes? E agora, que utilizo para falar com os camaradas, para deles ser compreendido? O português. A que tribo angolana pertence a língua portuguesa?

Eu sou o que é posto de lado, porque não seguiu o sangue da mãe quimbundo ou o sangue do pai umbundo. Também Sem Medo, também Teoria, também o Comissário, e tantos outros mais (PEPETELA, 2013, p. 121, grifos do autor).

Utilizando-se dessa estratégia, a saber, de diversos narradores, Pepetela dá, portanto, ao romance um caráter extremamente dialógico, com a presença de distintas vozes que falam de suas peculiaridades, isto é, de suas origens, angústias, expectativas e motivações sobre a guerra, na qual estão empenhando a sua vida. Os depoimentos desses narradores procuram tecer um painel multifacetado da guerra colonial, pois, ao assumirem o discurso em primeira pessoa, dividem a tarefa de nos fazer conhecer as fases e as faces da luta, “tendo acesso ao mundo de problemas que a perspectiva da independência levanta” (CHAVES; MACÊDO, 2009, p. 133).

Mayombe é dividido em cinco capítulos. São eles: “A Missão”; “A Base”; “Ondina”; “A surucucu”, “A amoreira”, mais o “Epílogo”. O romance inicia-se com uma sugestiva e metafórica dedicatória, que invoca Ogum, o deus da guerra, conclamando os guerrilheiros à luta. O primeiro capítulo retrata a floresta que abriga os guerrilheiros do MPLA e a missão que eles teriam naquele contexto histórico de luta pela libertação de Angola. Segundo Silva e Mattos (2015), “A Missão” estaria relacionada à necessidade de conscientização acerca do inimigo (colonizador português) e à necessária superação das diferenças

entre os grupos étnicos, a fim de que os atos revolucionários alcançassem resultados positivos.

Em “A Base”, temos retratadas as dificuldades no acampamento, por exemplo, a fome e a falta de recursos e de pessoal. A narrativa também encaixa o leitor para a perspectiva de que a base da luta e do projeto da futura nação seria estabelecida por uma profunda ligação entre o homem, o espaço e o viés político, estritamente relacionada às teorias marxistas.

O terceiro capítulo aborda principalmente a questão da traição, que é do plano tribal. Ondina, noiva do Comissário (kimbundo) o trai com André (kikongo), revelando a liberdade sexual que se manifesta nela. Além disso, presenciam-se embates e rupturas entre os combatentes, fundamentais para que as personagens cresçam, pois é por meio desses entraves que elas se superam.

No quarto capítulo, corre a notícia de um ataque à base pelos *tugas* (modo depreciativo de se tratar os portugueses), no entanto, trata-se da invasão de uma cobra no acampamento e não de uma ação de guerra. Disso, decorre um despertar para a luta, visto que a mobilização dos guerrilheiros para o suposto embate foi o mais extraordinário sinal de solidariedade coletiva e de espírito combativo entre os guerrilheiros.

O capítulo seguinte retrata a estratégia de ataque às tropas portuguesas, na qual *Sem Medo* e *Lutamos* são abatidos. A morte das personagens representa uma quebra no preconceito tribal: “Lutamos, que era cabinda, morreu para salvar um quimbundo. Sem Medo, que era kikongo, morreu para salvar um quimbundo. É uma grande lição para nós, camaradas” (PEPETELA, 2013, p. 244). Os dois combatentes *Lutamos* e *Sem Medo* são enterrados junto a uma amoreira gigante, cujo tronco se destaca do sincretismo da mata. Estava latente na imagem do tronco a ideia de um Estado-nação, que contempla em suas folhagens, misturada à folhagem geral da mata, a diversidade dos povos angolanos.

Ao final da obra, o narrador titular se apresenta e ficamos a saber que se trata do *Comissário Político*, cujo nome é João (militante jovem, sério, extremamente objetivo em sua interpretação do mundo), o qual assume o discurso em primeira pessoa: “O NARRADOR SOU EU, O COMISSÁRIO POLÍTICO” (PEPETELA, 2013, p. 247). Por meio de seu relato, o Comissário deixa claro o significado da morte de *Sem Medo*, que constituiu para ele uma espécie de metamorfose, troca de pele, em que passa de *miúdo* a homem, seguindo, assim, seu rumo na luta, tendo como exemplo o seu tutor, o *Comandante Sem*

Medo. Essa personagem fecha o ciclo como qualquer herói de tragédia, enterrado na própria terra, no Mayombe, que recebe aqueles que foram abatidos na luta revolucionária. No amadurecimento de João, Pepetela projeta o crescimento adequado à sociedade, o qual a guerrilha deveria gerar.

Ainda, no “Epílogo”, o desafio imposto aos homens pela floresta os coloca em proximidade com Ogum, deus africano, que protege todos aqueles que demonstram a coragem no combate. Ogum é comparado a Prometeu, titã que contraria a vontade dos Deuses Olímpicos e entrega o fogo e a inteligência aos homens, como símbolo de uma nova era, de razão e liberdade. O *Comissário* compara o destino de *Sem Medo* ao de Ogum, o Prometeu africano, pois, pelo desprendimento e desinteresse de suas ações, luta bravamente para trazer a liberdade aos homens, indiferente às consequências.

Não tenho propriamente medo da morte, assim, a frio. Tenho medo é de me amedrontar quando vir que vou morrer, e perder o respeito por mim próprio. Deve ser horrível morrer com a sensação que os últimos instantes de vida destruíram toda a ideia que se tem de si próprio, toda a ideia que se levou uma vida inteira a forjar de si próprio (PEPETELA, 2013, p. 45).

É oportuno comentar que, no romance em estudo, Pepetela (2013, p. 69) concebe a língua portuguesa como língua nacional angolana: “Deixa lá o teu umbundo – cortou Sem Medo. – Ou lhe dás um nome na língua dele, ou em português, que é de todos”. Contudo, veicula a variedade angolana do português em todo o espaço lusófono, sem qualquer adaptação. Verifica-se, em *Mayombe*, a presença de gírias, expressões e termos utilizados naquele contexto. Vejamos:

Os guerrilheiros dispersaram para avançar. A serra mecânica – abelha furando um morro de salalé – continuava a sua tarefa. Havia o mecânico, que acionava a serra, e o ajudante, com a lata de gasolina e de óleo; mais atrás, quatro operários com machados. Todos tão embebidos na tarefa que não repararam nas sombras furtivas. Nem protestaram, quando viram os canos das pépéchás virados para eles. Os olhos abriram-se, o imenso branco dos olhos comendo a cara toda, a boca aberta num grito que não ousou sair e ficou vibrando interiormente (PEPETELA, 2013, p. 28).⁹

⁹ Salalé corresponde a um “tipo de formiga cujos formigueiros se elevam como montículos de barro; cupim, aleluia, siliulia, siriruia”, e pépéchá significa “pistola-metralhadora de origem soviética” (PEPETELA, 2013, p. 251).

Pelo exposto, consideramos essa obra altamente pedagógica, pela forma com que nela se explicitam as relações existentes entre os combatentes, seja pela *diversidade*, de ordem linguística, etnossocial, do saber (intelectual) ou até mesmo da religião, seja pela *unidade*, modo com que se reforça a qualidade do momento de mobilização nacional, em que todos lutam pelo mesmo objetivo.

Enfim, um romance que proporciona às novas gerações entender a atuação militante, para melhor compreensão dos fenômenos que se passaram durante esse processo de luta pela libertação nacional de Angola, como também o mundo lusófono, pautado “no espaço enunciativo da diversidade, das diferentes feições que o português foi assumindo nos diferentes países em que é falado”, contudo tal diversidade remonta a uma unidade, ou seja, ao espaço dos iguais, daqueles que têm “uma origem em comum” (FIORIN, 2006, p. 45).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, atentamo-nos para a Lei n. 10.639/2003 que determina a inclusão do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar da educação básica, em razão de que esse tema se afigura importante e necessário para a valorização da identidade negra como elemento básico na construção da sociedade brasileira. E a presença de *Mayombe* na lista de leituras obrigatórias da Fuvest significa o reconhecimento da importância dessa obra na formação de professores e alunos.

Como vimos, Pepetela é um dos romancistas mais conceituados da literatura angolana. Em *Mayombe*, o escritor, respaldado pela memória, consegue relacionar literatura e a história do país, representando ficcionalmente o contexto imediato que o país vivia, a guerra de libertação colonial – da qual participa diretamente como combatente do MPLA – e utilizando-se de personagens na narrativa que, muitas das vezes, confundem-se com pessoas reais, isto é, com os militantes que lutaram por uma Angola independente e que morreram por seus ideais revolucionários.

Apesar de ser um romance, consideramos essa produção literária de Pepetela também um documento histórico-social, uma vez que coloca o leitor em contato com a guerra vista *de dentro*, fornecendo caminhos para a melhor compreensão do contexto sob a qual foi escrita.

Esperamos, por fim, que professores e alunos se sintam convidados à leitura dessa obra, a qual se encontra entre as mais significativas no conjunto das literaturas africanas dos países de língua portuguesa.

Angola is present at school: a brief study of novel *Mayombe*, by Pepetela

Abstract

This article seeks to deliver some considerations about Law 10.639, which establishes the obligation of teaching African and Afro-Brazilian History and Culture in elementary and high school to recognize and value the culture and identity of descendants of African peoples. It also aims to combat discriminatory and racist stance that still widely affects blacks in Brazil. So we seek to direct our gaze to the novel *Mayombe*, by Pepetela, an Angolan writer, in order to offer a more complete and, at the same time, more in-depth insight into the literary themes and motifs represented in this work, both meaningful for school curriculum contexts as well as relevant for teacher and student training.

Keywords

Angolan literature. *Mayombe*. Pepetela.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 2 ago. 2019.

BRITO, R. H. P. “À mistura estão as pessoas”: lusofonia, política linguística e internacionalização. In: MARTINS, M. L. (coord.). *Lusofonia e interculturalidade: promessa e travessia*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade; Ribeirão: Edições Húmus, 2015. p. 295-312.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CHAVES, R.; MACÊDO, T. (org.). *Portanto... Pepetela*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

FARACO, C. A. *Português: língua e cultura: ensino médio*. Curitiba: Base Editora, 2003.

FIORIN, J. L. A lusofonia como espaço linguístico. In: BASTOS, N. (org.). *Língua portuguesa: reflexões lusófonas*. São Paulo: Editora PUCSP, 2006. p. 25-48.

FREYRE, G. *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

MARCON, F. N. *Leituras transatlânticas: diálogos sobre identidade e o romance de Pepetela*. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PEPETELA. *Mayombe*. Rio de Janeiro: Leya, 2013.

SERRANO, C. O romance como documento social: o caso de *Mayombe*. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 3, p. 132-139, dez. 1999.

SILVA, C. R. Literatura e história africanas: implicações para a formação de professores, no contexto da Lei 10.639/03. *Revista das Faculdades Integradas Claretianas*, n. 5, p. 120-130, jan./dez. 2012.

SILVA, M. Angola e sua literatura: uma introdução à prosa de ficção angolana lusófona. *Revista Intertexto*, Uberaba, v. 3, n. 2, p. 5-24, jul./dez. 2010.

SILVA, R. V. da R. e; MATTOS, T. R. de. *Mayombe: presença da guerra, perspectiva histórica e memória na construção do romance*. *Cerrados – Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura*, Brasília, v. 24, n. 40, p. 289-302, 2015.

A LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DAS MUDANÇAS TECNOLÓGICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

MÔNICA PENALBER*

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), São Paulo, SP, Brasil.

ROBERTO CLEMENTE**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Programa de Pós-Graduação em Letras (PEPGL), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 14 jan. 2020. Aprovado em: 18 abr. 2020.

Como citar este artigo: PENALBER, M.; CLEMENTE, R. *A língua portuguesa à luz das mudanças tecnológicas e suas implicações na educação. Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 1, p. 155-169, jan./abr. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n1p155-169

Resumo

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a aproximação do mundo dos estudantes, sujeitos construídos pela linguagem e imersos no mundo da tecnolo-

* E-mail: penalber.monica@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-7833-2142>

** E-mail: robertoclemente.dr@gmail.com
 <https://orcid.org/0003-3670-3165>

gia, marcado por constantes mudanças, e a escola. E ainda observar os efeitos da era da tecnologia e como ela impacta o ensino da língua portuguesa (LP). Para tanto, pensaremos sobre a tecnologia articulada ao ensino da LP que direciona seu olhar para a comunicação e em como a LP se apresenta nesse processo. Cabe ressaltar que nos apegaremos à perspectiva das tecnologias digitais da informação e da comunicação, por entendermos que ela contempla as necessidades comunicativas dos sujeitos inseridos nos mais diversos contextos históricos.

Palavras-chave

Linguagens. Tecnologia. Língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de língua portuguesa (LP), mais estritamente sua concepção e o papel da escola em sua condução, tem sido motivo de questionamentos sobre seus reais objetivos, metodologias, procedimentos e resultados. Essa afirmativa está alicerçada nas práticas que se observam e que resultam em dificuldades para (re)conhecer a real função da disciplina citada, e é motivadora para a procura de uma linha norteadora no processo de ensino da língua materna que tenha como essência o desenvolvimento da competência comunicativa e interacional dos sujeitos envolvidos na sociedade, considerando o aspecto linguístico e discursivo presentes nesse processo, principalmente em tempos de comunicação via diferentes mídias graças ao universo tecnológico no qual os alunos estão inseridos.

Ressalta-se que a partir dos anos 1980 vem se discutindo a importância de priorizar o elemento comunicativo da língua, visto que o desenvolvimento da capacidade linguística depende da experiência do aluno com a língua em situações significativas (AZEREDO, 2018a). Nota-se que tal preocupação ganha força quando consideramos o uso constante do “internetês”¹ em ambientes virtuais, não só nas redes sociais, mas também nos ambientes digitais de aprendizagem. Outro ponto que precisa ser observado é que o ensino da língua materna deve considerar a presença do “sentido de urgência” na escrita dos alunos em ambientes virtuais e também certa predominância do idioma inglês

¹ *Netspeak* (internetês): termo cunhado pelo linguista britânico David Crystal (2005) na designação do modo de escrita em ambiente virtual.

para a simplificação de algumas palavras, mesmo em português, quando do uso do internetês em conversas via aplicativos de mensagens ou até mesmo em fóruns de cursos a distância ou em outro ambiente em que se pede o uso mais formal da língua. Mesmo diante dessa preocupação com o elemento discursivo da língua que trouxe avanços nas proposições do trabalho com a linguagem numa perspectiva discursiva, percebem-se ainda propostas voltadas exclusivamente para as estruturas formais da linguagem, mas deixando de lado, muitas vezes, os meios de comunicação presentes no cotidiano dos estudantes como as mídias digitais.

Antunes (2017, p. 25) postula o seguinte:

Em consonância com o desenvolvimento dos estudos da semântica e, sobre tudo, da pragmática, surgiu o interesse da linguística em abranger a língua como um todo e, assim, fugir da concentração unilateral e reduzida tradicionalmente adotada. Abranger a língua como um todo supõe percebê-la na sua complexidade, já que toda língua é um sistema plural de componentes linguísticos e cognitivos estreitamente vinculados e dependentes das situações socio-culturais de cada grupo.

Daí também, o interesse da linguística em eleger como lugar central de estudo e pesquisa os usos reais da língua, em seus diversos contextos sociais. Não se pode entender o que o outro diz sem levar em conta os elementos espaço-temporais e culturais da situação, isto é, os elementos exteriores aos fatos linguísticos que se quer entender.

Diante do exposto, devem-se observar as habilidades que os alunos precisam desenvolver nas práticas sociais relacionadas à capacidade de compreensão nas mais diferentes esferas do conhecimento. Precisamos quebrar esse panorama do ensino dicotomizado da LP que não permite que o aluno a vivencie além da instituição escolar. Com base nisso, observa-se que há uma lacuna no processo formativo do aluno, pois ele não consegue relacionar a LP às suas práticas sociais e principalmente em um contexto tecnológico como o que se tem hoje, e isso é percebido, inclusive, pelo uso excessivo do internetês em detrimento do uso da LP, ou seja, corre-se o risco de o aluno aproximar-se mais do idioma inglês do que da sua língua materna e ainda passar a utilizar o internetês como forma de comunicação mesmo em ambiente que não o das redes sociais.

É nesse entremeio presente entre a LP e as novas mídias de comunicação que se faz necessário um ensino que venha fortalecer o desenvolvimento socio-

cognitivo do aluno para que ele tenha consciência de que a LP, em seu aspecto teórico e prático, constrói as relações entre sujeitos e fortalece a função primeira da linguagem que é a de constituir o mundo e facilitar sua interação nesse mundo ainda que em uma instância mais digital. A Diretriz Curricular de Tecnologia e Inovação nos direciona para a necessidade de aproximarmos a prática de ensino da língua para a realidade dos estudantes, que, em maior ou menor grau, estão imersos no mundo digital.

Segundo Resende e Ramalho (2009, p. 26):

Entender o uso da linguagem como prática social implica compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. Nisso consiste a dialética entre discurso e sociedade: o discurso é moldado pela estrutura social, mas é também constitutivo da estrutura social. Não há, portanto, uma relação externa entre linguagem e sociedade, mas uma relação interna e dialética.

Tendo essa perspectiva como linha norteadora, o presente artigo tem por tema *as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, além das tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e ética nas diversas práticas sociais*.

LÍNGUA PORTUGUESA, BNCC E MUNDO DIGITAL: DESAFIOS PARA O ENSINO E O USO DA LÍNGUA MATERNA EM AMBIENTES DIGITAIS

Procuraremos colocar em cena aspectos centrais que envolvem o ensino da língua materna, problematizando encaminhamentos metodológicos de ensino que procuram se evidenciar como eficazes para a proficiência da oralidade, da leitura e da escrita dos alunos com base nos aspectos presentes na Base Comum Curricular Nacional (BNCC) que centraliza

[...] o texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (PEREZ, 2018, p. 65).

Parte-se da premissa de que a BNCC está centrada na compreensão e utilização da linguagem, reconhecendo a sua importância e o respeito às variações sociais e culturais, o desenvolvimento da linguagem oral, escrita, não verbal artística, o mundo digital e apreciação estética perante as diversas manifestações artísticas e a utilização das múltiplas linguagens.

Colocam-se, como ponto fulcral, os gêneros textuais como apresentação de uma situação de interação sociocomunicativa real cujo objetivo é apresentar ao aluno a articulação entre o mundo teórico e o prático para que ele desenvolva seu processo interpretativo nas mais diferentes esferas da sociedade.

Tem-se como objetivo principal observar o processo de ensino da LP articulada com a tecnologia e o mundo digital, buscando identificar melhores caminhos formativos para nortear o trabalho docente diante dos alunos inseridos nos mais diversos contextos e ainda conduzir o processo de ensino da língua materna para o uso em diversas mídias considerando as influências do idioma inglês, dando o suporte ao aluno para que ele tenha a capacidade de discernimento quando do uso de mais de um idioma articulado entre si, sem que isso prejudique o aprendizado da sua língua materna.

Para o desenvolvimento deste artigo, a análise da prática do professor está alicerçada em aprofundamento de textos teóricos e documentos referentes à visão de ensino, considerando diferentes perspectivas representadas pela comunidade linguística, procurando compreender o processo sistematizado do ensino da língua materna aplicado à realidade do aluno que está imerso no mundo digital. Sendo assim, buscou-se definir a perspectiva de ensino adequada para o desenvolvimento integral dos discentes com base na concepção da linguagem em seu aspecto interativo.

Evidencia-se que este trabalho foi pensado à luz da linguística aplicada crítica, pois se busca compreender a transformação da práxis impulsionada pela formação docente, de maneira a promover uma reflexão sobre os papéis dos sujeitos que participam do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Moita Lopes (1994, p. 333), a pesquisa crítica interpretativa é “entendida como um modo particular de organizar a experiência humana por meio do discurso, sendo, portanto, uma construção social”. Assim, os dados não são retirados prontos, nem algo dado e objetivo, pois essa metodologia pressupõe uma atividade de interpretação por parte do pesquisador.

Tendo em vista o exposto, nossa proposta se apoia em alguns conceitos da análise da linguagem (Bechara, Guimarães, Neves, Possenti, Travaglia). Outro aspecto a ser considerado refere-se à concepção de sequência e transposição

didática (Dolz e Schneuwly). Recorremos ainda ao campo da educação, em especial à didática de língua materna (Antunes, Solé, Rojo). Esse percurso permitirá uma compreensão melhor do processo de desenvolvimento das competências e habilidades presentes na BNCC que abarca as tecnologias digitais.

Procuramos refletir sobre as habilidades como um modo de leitura e como um processo de interação nos mais diversos momentos de interação social que deve estar presente na escola.

Segundo os PCNS, (vol.1, p.46) a instituição escolar deve garantir um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. A escola, por ser uma instituição social como propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos.

Para que essa premissa se concretize de modo eficiente, precisamos, em um primeiro momento, lançar um olhar atento sobre três frentes: 1. qual é o nosso objetivo, 2. que ações desenvolveríamos para alcançá-lo e 3. que procedimentos seriam necessários para o êxito da proposta.

Com base na apresentação dessas frentes, pondera-se a respeito da função do docente que deve apresentar como característica a habilidade técnico-pedagógica e ser capaz de desenvolver ações de implantação/implementação e desenvolvimento do currículo oficial nas escolas.

O professor deve desenvolver um olhar criterioso sobre a sua prática e, consequentemente, auxiliar o aluno a desenvolver uma aprendizagem significativa. Segundo Ausubel (2000), a aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe.

Para Anastasiou e Alves (2015, p. 20-21, grifos do autor):

No processo de aprendizagem, o envolvimento dos sujeitos, em sua totalidade, é fundamental. Além do *o quê* e do *como*, pela ensinagem deve-se possibilitar o *pensar, situação em que cada estudante possa reelaborar as relações dos conteúdos*, por meio dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos alunos, com ações e níveis de responsabilidades próprias e específicas, explicadas com clareza nas estratégias selecionadas. Assim, propõe-se uma unidade dialética processual, na qual o papel condutor do professor e a autoatividade do estudante se efetivem em dupla mão, num

ensino que provoque a aprendizagem por meio das tarefas continuas dos sujeitos, de tal forma que o processo interligue o aluno ao objeto de estudo e os coloque frente a frente.

Um aspecto presente no trecho citado anteriormente, que se refere ao “o que” ensinar e ao “como”, deve funcionar como vetor para facilitar a relação entre professores e alunos com suas realidades. Desse modo, tal relação se configuraria em um incentivo para o aprendizado, haja vista que a formação de ambos, muitas vezes oriunda dessa relação, extrapola a informação recebida, ou seja, torna-se um início para a busca pelo conhecimento efetivo e relevante, quase sempre voltada ao objetivo de melhoria daquela realidade, numa configuração clara de protagonismo social. Muitas vezes, coloca-se “o que” (conteúdo) à margem do “como” (metodologia), mas, ao se trabalhar com qualquer disciplina, é importante lembrar o suporte teórico presente e a relação dessa teoria com o mundo em seus diversos contextos sociais; ou seja, ao se colocar a disciplina LP com o foco na linguagem em seu aspecto funcional, tem-se a noção da importância da gramática para a formação de uma consciência linguística. Segundo Pagliaro (*apud* BECHARA, 2003, p. 25-26):

Como em todas as ciências, o valor humano da gramática, antes de ser didático e normativo, é formativo. Ele leva a mente a refletir sobre uma das criações mais importantes e humanamente mais vinculativas, de cuja constituição, de outro modo, não nos preocuparíamos mais do que com o mecanismo da circulação do sangue ou da respiração (pelo menos enquanto funciona bem!). Contudo a palavra é uma atividade consciente, e a adesão a um sistema linguístico diferente daquele a que poderíamos chamar natural, como a aquisição de uma língua comum é, em substância, um fato de ordem volitiva. A reflexão sobre a constituição e os valores desse sistema desenvolve e aperfeiçoa a consciência linguística que é também uma consciência estética; simultaneamente e por meio das análises das correlações e das oposições que constituem o seu caráter funcional, habitua a mente a descobrir no pensamento discursivo as formas que foram elevadas a uma função cognoscitiva mais alta no pensamento racional.

Assim entendido, decidimos adotar o trabalho com a linguagem de modo a promover uma aprendizagem significativa para os alunos. Entretanto, Travaglia (2005, p. 21) alerta que

[...] outra questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem² e a língua, pois o modo como se vê a língua altera em muito como se estrutura o trabalho com a linguagem em termos de ensino.

Para o trabalho com a linguagem, o Currículo Paulista está fundamentado na terceira concepção de linguagem, que está alicerçada como processo de interação.

O enfoque adotado é o sócio-histórico, que visa não apenas às formas de organização dos elementos que constituem o texto, mas também às condições de construção do sentido, ou seja, a produção do discurso.

Cardoso (2002, p. 12) esclarece a esse respeito dizendo que o papel do professor é fazer “com que o aluno se torne cada vez mais capaz de interpretar textos que circulam socialmente, e de produzir os seus próprios textos nas mais variadas situações discursivas”. Se essa teria sido a prática adotada pelos professores de nossa rede, por que nossos alunos continuam apresentando recorrentemente as mesmas dificuldades? Ou, se essa prática não tem sido adotada, quais seriam os motivos de sua ausência?

Isso significa que o nosso papel de formadores de professores seria relembrar ao docente de LP os princípios da gramática funcional.

A maior unidade de expressão linguística é o texto, que tem de ser considerado sem abandono de toda a situação discursiva em que ele foi produzido. O texto se caracteriza por construir um todo coeso sustentado por uma organização de natureza semântica que no geral envolve uma rede de predicações coerentes unidas por múltiplos mecanismos de junção, bem como uma rede referencial internamente organizada (NEVES, 2018, p. 39).

Além de voltar o olhar para a gramática funcional, é necessário também tratar da importância dos gêneros que circulam socialmente como instrumentos e objetos de ensino não só em meio presencial, mas também nos meios digitais, e aí podemos enfatizar a necessidade de um olhar reflexivo sobre as

² A primeira concepção vê a linguagem como expressão do pensamento. Para essa concepção, as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo a sua exteriorização apenas uma tradução. A segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação. A língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras. A terceira concepção vê a linguagem como processo de interação. Nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor) (TRAVAGLIA, 2005, p. 21-23).

tecnologias digitais e sua influência na LP. É necessário também observar como o discurso pedagógico trata essa questão, visto que há certa “revelia” com a LP em ambientes virtualizados que o próprio discurso pedagógico, sob alguns aspectos, ainda não contempla quando do ensino da LP, por ainda manter com a língua padrão uma relação de autoridade, haja vista que seria, ainda, inco^{mum} um professor utilizar o “internetês” em sala de aula, mesmo que fosse como forma de facilitar entendimentos relativos ao uso da língua. Vale lembrar que, segundo Maingueneau (2013, p. 81, grifos do autor),

[...] é necessário reservar um lugar importante ao modo de *manifestação material* dos discursos, ao seu suporte, bem como ao seu modo de *difusão*: enunciados orais, no papel, radiofônicos, na tela do computador etc. Essa dimensão da comunicação verbal foi durante muito tempo relegada a segundo plano. Estávamos habituados, especialmente nos estudos literários, a considerar o texto como sequências de frases dotadas de sentido, indiferentes ao seu mídium. Hoje, estamos cada vez mais conscientes de que o mídium não é um simples “meio” de transmissão do discurso, mas que ele impõe coerções sobre seus conteúdos e comanda os usos que dele podemos fazer. O mídium não é um simples meio, um instrumento para transportar uma mensagem estável: uma mudança importante do mídium modifica o conjunto de um gênero de discurso.

É importante ressaltar que as análises aqui apresentadas refletem a visão de que a tecnologia e, *grosso modo*, o mundo digital devem ser vistos como demandas de importância social e que o papel do ensino da LP nas escolas deve estar consonante com essas demandas, inclusive no que diz respeito, também, à inclusão digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos de duas perspectivas sobre a articulação entre LP e as novas tecnologias. A primeira perspectiva está apoiada no gênero do discurso que coloca em cena a preocupação com o efeito de sentido produzido entre sujeitos em relação ao mundo que os cerca e que se relaciona com a BNCC, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo e o Currículo Paulista.

A segunda está alicerçada em uma visão funcionalista das diversas formas da linguagem que coloca em jogo a constituição do enunciado com um objetivo comunicativo e interacional.

Tal procedimento tem por objetivo levar à compreensão da articulação dos conceitos relacionados ao ensino, à aprendizagem e às metodologias adequadas para o desenvolvimento dos alunos diante dos mais diversos momentos discursivos em que a linguagem se faz necessária.

A BNCC impacta não somente a (re)elaboração dos currículos, mas também os processos de ensino-aprendizagem, gestão, formação de professores e avaliações.

Outro aspecto importante a se considerar no que tange à BNCC refere-se às metodologias ativas, ou seja, coloca-se em cena o processo de aprender a aprender dos alunos que, a partir de situações reais, são incentivados a assimilar a realidade na qual estão inseridos de forma autônoma e participativa.

Diante do exposto, retomamos os problemas recorrentemente atrelados ao ensino da LP e apontamos a necessidade de existir transparência na perspectiva de ensino da língua que se adota, ou seja, é preciso esclarecer se tal perspectiva continuará centrada em um processo marcado por uma sistematização. Essa base está em conceituações que não se atualizaram às necessidades tecnológicas vividas, hoje, tanto por alunos quanto por professores, ou se será observado um sistema no qual se construirão as relações de sentido no uso da linguagem em que o uso, não só das novas tecnologias, mas também dos diversos ambientes digitais, nos quais professores e alunos estão inseridos, serão levadas em conta.

É no contexto dessas indagações que se insere a BNCC articulada com a metodologia da LP.

Ressalta-se que a articulação entre ensino e aprendizagem numa perspectiva que analisa o papel do professor e sua metodologia para o ensino da língua materna direciona a pesquisa proposta apontando, em um primeiro momento, com os princípios propostos por Antunes (2009), Possenti (1996) e Neves (2018), os seguintes aspectos:

- *Contextualização*: que tem como objetivo traçar as perspectivas de ensino vigentes.
- *Análise da BNCC*: cuja intenção é estabelecer uma relação entre as propostas vigentes de ensino e materiais que surgiram em decorrência da BNCC, como o guia de transição³ de LP.

³ Tem como objetivo orientar diversas práticas e metodologias em sala de aula, que sirvam como ponto de partida para a construção dos novos materiais em 2020.

- *Adequação*: aponta para os princípios que articulam a proposta da BNCC e que foram apresentados nos momentos da contextualização e análise, mostrando o fio condutor que consequentemente resulte na apropriação das habilidades por parte dos alunos.

Buscamos compreender as relações concernentes às formações discursivas presentes na concepção de ensino adotada pela BNCC, visto que entendemos que as preocupações do processo pedagógico consoante a uma proposta de ensino articulada com a BNCC devem visar ao desenvolvimento integral do aluno diante da linguagem, de modo a apresentar um efetiva relação com o que consideramos a constituição do sujeito pela linguagem. É preciso que se tenha de forma clara um tripé na instauração desse processo pedagógico cuja representação pode ser dada por meio da relação linguagem, ensino e práticas sociais.

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é a linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos* (ANTUNES, 2003, p. 34).

Quando tratamos a discussão deste artigo inserida no recorte da tríade linguagem, ensino e práticas sociais, consideramos que, tendo a linguagem sua essência voltada à construção de habilidades e competências comunicativas e interacionais, tal recorte deve apresentar em seu processo de ensino um modelo associado às práticas sociais em seu sentido mais amplo. Não se deve limitar o seu uso reconhecido apenas por meios formais e/ou instituições de ensino, mas inserir, e principalmente, no cotidiano do aluno, visto que é nesse cotidiano que a linguagem encontrará ambiente fértil para se revelar amalgamada em consonância com a realidade vivida por esse aluno e por sua comunidade.

Vale lembrar que, atualmente, com os múltiplos ambientes – entenda-se aqui a inclusão do digital e os diversos espaços de interação social, como as redes sociais digitais, os aplicativos de mensagens – e ainda as diferentes realidades vividas em comunidades díspares, pôr à prova a capacidade adquirida do aluno de interagir de forma satisfatória nesses diferentes meios fazendo

bom uso da LP (ainda que sob a influência de um “internetês” já traduzido e adaptado ao idioma desse aluno), evidencia sua capacidade de entendimento, interpretação e uso em um processo interacional, como já dito anteriormente – de velocidade – tanto de escrita quanto de elaboração de uso da linguagem. Assim, alcança seu auge, possibilitando, inclusive, o desenvolvimento de sua autoconfiança como futuro cidadão protagonista, não só na sua comunidade, mas na sociedade como um todo.

É diante dessas situações de uso da LP sob diferentes formas de manifestação, em ambiente formal, informal, presencial, digital, cotidiano ou excepcional que se pode observar a extensa diversidade de matizes em nosso idioma e o aluno precisa estar ciente de tais variações. Para que tal fato seja passível de desdobramento, é necessário um ensino da LP assentado em seu modo funcional, aplicado e de uso.

Com base no exposto, delineamos a articulação entre a formação de professores e práticas docentes que envolvem, como mencionado anteriormente, “o que e o como ensinar”. Enfatizamos que a pesquisa está alicerçada em uma interpretação crítica do processo de ensino e aprendizagem da disciplina LP em uma perspectiva histórico, social e cultural.

Esclarece-se que a concepção de língua interfere na concepção de ensino, e, por esse motivo, elencamos como necessário abordar esses conceitos também.

Segundo Travaglia (2005, p. 23):

A terceira concepção vê a linguagem como forma ou processo de interação. Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Todas as considerações apresentadas neste artigo têm por objetivo chamar a atenção para um trabalho que busca mudanças significativas no contexto da atividade de ensino-aprendizagem da LP em consonância com as neces-

sidades requisitadas pelo mundo digital, cujo resultado só existirá se for concentrado na ação de aprendizagem dos alunos. Como dito anteriormente, vale ressaltar que a linha norteadora deste trabalho é “o que” e “como” ensinar, ou seja, duas concepções que devem ser desenvolvidas alinhadas à formação de professores e às práticas docentes, visto que o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, ou seja, pede a presença ativa tanto dos alunos quanto dos professores, atentando sempre às rápidas mudanças tecnológicas que atuam como agentes transformadores impactando estilos de vida, aprendizagem e novas relações com o saber.

Portuguese language in the light of technological change and its implications on education

Abstract

This article aims to reflect the approximation of the school and the students' world, which are subjects built by language and immersed in the world of technology, marked by constant changes. It also seeks to observe the effects of technology and its effects on teaching Portuguese language (PL). To achieve this goal, we think of technology combined with teaching the PL, that directs its vision to communication, and how PL presents itself in this process. We clarify that we focus on the perspective, digital information technologies, and communication because we understand that it considers the communicational needs of the subject inserted in the most diverse historical contexts.

Keywords

Languages. Technology. Portuguese language.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10. ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.
- ANTUNES, C. *Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Na sala de aula, 12).

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, I. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola, 2017.
- AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. *Plátano*, v. 1, 2003.
- AZEREDO, J. C. *A linguística, o texto e o ensino da língua*. São Paulo: Parábola, 2018.
- BECHARA, E. *Ensino da gramática*. Opressão? Liberdade? 11. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CRYSTAL, D. *Revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- DOLZ, J.; SCHEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- GUIMARÃES, E. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2013.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução Maria Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta*, v. 10, n. 2, p. 33, 1994.
- NEVES, M. H. de M. *A vertente grega da gramática tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola?* 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- NEVES, M. H. de M. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- PEREZ, T. (org.). *BNCC: a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica*. São Paulo: Moderna, 2018.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- POSSENTI, S. *Malcomportadas línguas*. São Paulo: Parábola, 2009.
- POSSENTI, S. *Questões de linguagem: passeio gramatical dirigido*. São Paulo: Parábola, 2011.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2009.

ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ESTUDOS LUSÓFONOS E AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS

RENATA RAMOS RODRIGUES*

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), São Paulo, SP, Brasil.

REGINA H. PIRES DE BRITO**

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 13 jan. 2020. Aprovado em: 27 abr. 2020.

Como citar este artigo: RODRIGUES, R. R.; BRITO, R. H. P. Estudos Lusófonos e aulas de língua portuguesa: perspectivas. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 1, p. 170-185, jan./abr. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n1p170-185

Resumo

Este trabalho apresenta uma reflexão acerca da abordagem dos Estudos Lusófonos na sala de aula, tema que também perpassa os preceitos teóricos da socio-

* E-mail: renata.ramos.rodrigues@uol.com.br
id <https://orcid.org/0000-0002-9416-4174>

** E-mail: reginahelena.brito@mackenzie.br
id <https://orcid.org/0000-0002-0634-8572>

linguística. A partir da observação do crescente potencial da língua portuguesa e da presença da grande lacuna que separa a língua que se aprende na escola e a língua que se fala no dia a dia, verificou-se a necessidade da realização desta pesquisa, de cunho reflexivo, sobre a prática pedagógica no ensino de língua portuguesa. Estrutura-se este artigo em informações sobre o valor dessa língua atualmente no mundo, em pesquisa bibliográfica acerca do conceito de lusofonia e na aplicação de conceitos de variação linguística no ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave

Estudos Lusófonos. Ensino de língua portuguesa. Variação linguística.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe-se a lançar um olhar acerca dos Estudos Lusófonos nas salas de aula da educação básica brasileira, sendo esse um tema que engloba o estudo das variações linguísticas, por exemplo, as variedades da língua portuguesa nos países de língua oficial portuguesa – ou seja, do espaço lusófono. Dessa forma, discorre-se nesta pesquisa sobre a importância de se trabalhar a lusofonia na educação básica, apresentando a pluralidade cultural, identitária e linguística veiculada pela língua portuguesa.

A relevância de uma reflexão acerca da pluralidade linguística no ensino básico representa pensar também em culturas e literaturas diversas expressas pelo português, levando o educando a refletir a respeito das diferenças étnico-culturais. Assim, torna-se crucial o entendimento de que falar de língua não é apenas tratar de normas gramaticais: vai muito além disso, pois engloba questões culturais amplas que passam pelo cotidiano, pela cidadania, pela solidariedade e pela diversidade.

Dessa forma, para que os alunos adquiram essa consciência linguística, é preciso que os professores abordem a temática da variação linguística em suas aulas – o que corrobora, mais uma vez, a relevância deste estudo. Assim, o objetivo principal desta pesquisa é trazer subsídios para acentuar a importância da abordagem dos Estudos Lusófonos na educação básica, a partir do estudo das variações linguísticas.

Este artigo estrutura-se, portanto, em informações a respeito do valor da língua portuguesa atualmente no mundo, com base em Reto, Machado e Espe-

rança (2016), e discorre brevemente acerca do conceito do termo lusofonia, fundamentado por Lourenço (2001) e Martins (2014). Quanto à prática da variação linguística no ensino de língua portuguesa, os aportes teóricos são de Mattoso Câmara Jr. (1989) e Mattos e Silva (2004).

OS ESTUDOS LUSÓFONOS

Conforme Lourenço (2001, p. 111, grifos do autor) afirma, “O imaginário lusófono tornou-se, definitivamente, o da *pluralidade* e da *diferença*”. Assim, a lusofonia só pode ser considerada se levarmos em conta a multiplicidade e a pluralidade que o conceito abrange tanto linguística como culturalmente. Nesse sentido, a lusofonia, nas palavras de Martins (2014, p. 56):

[...] só poderá entender-se como espaço de cultura. E como espaço de cultura, a lusofonia não pode deixar de nos remeter para aquilo que podemos chamar o indicador fundamental da realidade antropológica, ou seja, para o indicador de humanização, que é o território imaginário dos arquétipos culturais, um inconsciente colectivo lusófono, um fundo mítico de que se alimentam sonhos.

Fica evidente, portanto, que é indispensável pensar em cultura e lusofonia em uma mesma relação se quisermos realmente entender esse território pautado na igualdade, fundamentado no respeito e que caminha entre culturas. Assim, a lusofonia só pode ser “concebida como um espaço simbólico – linguístico, evidentemente, mas, sobretudo, de cultura” (BRITO, 2015, p. 298).

Além disso, para entendermos o mosaico que constitui o espaço lusófono, é preciso saber que a língua portuguesa é “língua oficial em países da Europa, da América Latina, da África Ocidental, da África Austral e do Sudeste Asiático e, por via das diásporas, emprega-se sistematicamente também na América do Norte, na Ásia do Sul e na Oceania” (RETO; MACHADO; ESPERANÇA, 2016, p. 8).

Acresce-se ainda que há milhares de pessoas de diversas partes do globo que despertam o interesse em estudar e aprender o português como língua estrangeira (PLE), “tendo o mais recente inventário realizado pelo Instituto Camões, por referência ao ano letivo de 2016-2017, recenseado cerca de 200 mil estudantes, em sete dezenas de países” (RETO; MACHADO; ESPERANÇA, 2016, p. 8-9).

Vale destacar também a criação de uma comunidade de países e povos que partilham a língua portuguesa – a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), criada em 1996 a fim de unir as “nações irmanadas por uma herança histórica, pelo idioma comum”, conforme pode ser encontrado no próprio *site* da CPLP. Atualmente, nove Estados-membros fazem parte da CPLP: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

Para que a lusofonia seja um espaço possível, devemos nos referir não à identidade, mas a identidades, no plural, bem como culturas, sendo aquela vista como o espaço dos iguais, dos que têm a mesma origem, como aponta Fiorin (2010). Se assim não o fizermos, esse espaço lusófono “não terá nenhum significado simbólico real, será um espaço do discurso vazio de um jargão político sem sentido” (FIORIN, 2010, p. 21).

Nesse sentido, para que o termo seja “viável” (cf. BRITO, 2015), devemos entendê-lo como uma “lusofonia simultaneamente pluricêntrica ou (descêntrica), [...] desvinculada de complexos e de representações estereotipadas” – como afirma Brito (2015, p. 298) – e percebida como plural, portanto como lusofonias, em concordância com o que propõe o escritor Mia Couto (*apud* BRITO, 2016, p. 1049). Logo, nessa visão de lusofonia, desconsidera-se qualquer tentativa utópica de recuperação de um Portugal da época dos grandes descobrimentos e exclui-se também qualquer ideia de eurocentrismo ou de uma nova possibilidade (hoje inconcebível) de imperialismo português.

Dessa forma, a lusofonia deve ser um espaço amplo e livre de imagens preconcebidas, de maneira que seja para todos e um pouco de todos que são ou foram marcados pela língua portuguesa, sem que seja exclusivamente de ninguém.

Assim, pensar, atualmente, em Estudos Lusófonos – lusofonia, lusofonias, espaço lusófono, imaginário lusófono – significa insistir na possibilidade de que

[...] o respeito, o conhecimento, o reconhecimento e a valorização das múltiplas realidades linguísticas constituintes dos contextos em que “também se fala o português” é que tornam viável um repensar das atitudes culturais, dos conceitos, dos valores e dos modos de interagir e de interpretar cada uma dessas realidades (BRITO, 2013, p. 13-14).

À vista disso, essa lusofonia “admissível” (BRITO, 2015) deve ser entendida como um espaço de cultura, o qual se pauta numa igualdade de valores,

exime-se de egocentrismos e reconhece e legitima uns aos outros, pelas divergências e também pelas afinidades. Assim, falar de lusofonia é, novamente retomando Brito (2016, p. 1045, grifos do autor), refletir a respeito dos papéis que a língua portuguesa adquire em cada contexto (de oficialidade ou de diáspora), sempre “compreendendo as particularidades, validando diferenças e considerando as semelhanças que, na verdade, arquitetam uma noção de *identidade na lusofonia*”.

PENSANDO A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA

Conforme assinala Mattoso Câmara Jr. (1989, p. 21), “a língua é uma parte da cultura, mas se destaca do todo e com ele se conjuga dicotomicamente”. Assim, a língua e a cultura são indissociáveis, já que, ao falarmos de uma cultura, falamos também de seus elementos linguísticos. Portanto, ao pensarmos que cada língua é indissociável de uma dada cultura e que cada falante dessa língua é um indivíduo único, o qual imprime a sua forma de ver o mundo ao usar a língua, percebemos que, então, a língua é composta por diferentes singularidades de seus falantes, e, portanto, toda língua, em essência, apresenta uma rica pluralidade.

Dessa maneira, fica evidente a importância da abordagem da multiplicidade que há entre culturas e línguas no ensino básico de nossas crianças e jovens, ainda mais quando estamos cada vez mais imersos em um espaço global, em que não somos apenas cidadãos do país onde moramos, mas cidadãos do mundo. Para isso, retoma-se a necessidade de tornarmo-nos cada vez mais conscientes da pluralidade, da multiplicidade e da transculturalidade existentes no mundo, pois, ao entendermos como essa relação diversificada de línguas e culturas se configura, passamos a ter um olhar mais empático em relação uns aos outros.

A relação de língua e cultura, apontada por Mattoso Câmara Jr. (1989), aparece nas competências específicas de língua portuguesa, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2019, p. 87).

Dessa forma, se, cotidianamente, utilizamos a língua de formas diferentes nas diversas práticas sociais, como podemos ignorar, nas salas de aula, as várias

construções da língua? Ignorar o fato de que o aluno, quando entra na escola, já é, conforme Mattos e Silva (2004, p. 27), “senhor de sua própria língua materna, na modalidade oral própria a sua comunidade” é incoerente e ineficaz, porque, ao fazê-lo, deixamos de admitir que o trabalho de “ensino” da língua materna seja um “processo de enriquecimento do potencial linguístico do falante nativo”, desconsiderando “a multiplicidade de comunidades de fala que compõe o universo de qualquer língua” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 55, grifos nossos).

Desprezar, então, o saber linguístico diferenciado que os educandos possuem e forçá-los a dominar o padrão culto idealizado, ignorando seus conhecimentos prévios como falantes e sujeitos da comunicação, é um ato de exclusão e de desvalorização da própria multiplicidade linguístico-cultural do Brasil (ou de qualquer outro país), bem como uma falta de consideração do saber prévio desses discentes.

É isso o que, muitas vezes, a escola – ainda presa nos moldes tradicionais do passado – faz, direta ou indiretamente, por falta de preparação pedagógica do corpo docente ou por falta de políticas públicas, materiais de apoio adequados, enfim, os motivos são muitos, porém têm de ser repensados e redirecionados. Já em 1985, Celso Cunha (*apud* MATTOS E SILVA, 2004, p. 29) discorria acerca desse ponto:

De admirar, porém, é que nos dias que correm no país como o Brasil, em que se impõe a adoção de uma pedagogia verdadeiramente democrática para que todos os seus filhos possam responder ao desafio da construção de uma identidade nacional por uma das particularidades, haja professores – e até linguistas – que defendam a mesma postura elitista vauelasiana de uma aristocracia do discurso, à qual, obviamente, não tem acesso a imensa maioria dos locutores.

Desse modo, algumas propostas que combatem essa “aristocracia do discurso” nas salas de aula, e que já vêm sendo discutidas há alguns anos, são o “bidialectismo funcional” – adequação e inadequação linguística perante certos contextos de fala –, proposto por Magda Soares, e o desenvolvimento da competência comunicativa, proposta por Dell Hymes – um conceito que inclui não só as regras da norma estabelecida como padrão para a formação de frases, mas também as normas sociais e culturais que influenciam no evento comunicativo –, tanto na modalidade falada como na escrita.

É necessário entender que, em concordância com Bechara (1985, p. 14, grifo nosso), é papel do professor “transformar o seu aluno num *poliglota dentro de sua própria língua*, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação”. Em outras palavras, demonstra-se a necessidade de conscientizar os professores e alunos de que todo falante “accommoda seu modo de falar às práticas correntes em cada uma das comunidades de prática a que pertence. Por isso se diz que cada falante é um *camaleão linguístico*” (FARACO, 2008, p. 40, grifo nosso).

Consequentemente, é necessário entender que o ensino da língua materna – e aqui cabe não apenas a língua portuguesa, mas qualquer uma – é um processo aberto e “contínuo de conhecimento e de reconhecimento da multiplicidade das manifestações possíveis de sua língua” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 36), uma vez que as línguas são como fenômenos históricos em constante movimento de fazer-se e refazer-se, as quais variam de acordo com os contextos sociais, geográficos, temporais etc., com o objetivo de conceder “a qualquer um o poder que todos têm o direito de ter sobre a língua materna” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 36).

Por fim, tratar de tais assuntos é, de acordo com Mattos e Silva (2004, p. 31), entender e buscar por uma

[...] democratização do saber e da cultura não apenas como difusão do 'saber e da cultura socialmente privilegiados' [...], mas também como difusão dos saberes e das culturas das diversas camadas sociais e culturais que constituem a sociedade brasileira

e, também, a sociedade do mundo afora.

Nessa perspectiva, retomamos as palavras de Paulo Freire (2011, p. 67):

Dialeticamente, há, no entanto, outra tarefa a ser cumprida, qual seja a de denunciar e de atuar contra a tarefa de reproduzir a ideologia dominante. De quem é essa segunda tarefa de denunciar a ideologia dominante? É do professor, cujo sonho político é a favor da libertação. Essa segunda tarefa não pode ser proposta pela classe dominante. Deve ser cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação ou reconstrução da sociedade.

Nesse sentido, é papel do professor propiciar a libertação desses alunos por meio de um ensino reflexivo e respeitoso em relação às diferentes concepções existentes no mundo, especialmente nesse momento de demasiada ignorância causada pela massiva disseminação de informações falsas e de alienação

da população, por causa da falta de criticidade de pensamento. Cabe, portanto, ao docente mostrar que a língua é, consensualmente e ao mesmo tempo, ferramenta de poder e instrumento de libertação, ampliando as competências linguísticas de seu discente a partir da aquisição que este já possui, como “senhor de sua própria língua” (MATTOS E SILVA, 2004), sem estigmatização ou juízo de valor.

Cabe também ao professor o ato político de combater a “aristocracia do discurso” (CUNHA, 1985 *apud* MATTOS E SILVA, 2004, p. 29) e de ir em busca da democratização do saber. Ou ainda, como Gnerre (1985 *apud* MATTOS E SILVA, 2004, p. 36) manifestou, é preciso fazer com que a língua não seja “o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”, e sim uma chave que dá acesso à informação e à conscientização dos cidadãos.

A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS LUSÓFONOS NA SALA DE AULA

De acordo com as pesquisas realizadas pelo *Ethnologue*, considerado o maior inventário de línguas do planeta, há atualmente mais de sete mil idiomas no mundo. Segundo o Instituto Camões (2019), o português é a quinta língua mais falada no mundo, sendo a terceira língua indo-europeia mais falada em âmbito mundial e a primeira mais falada no Hemisfério Sul. De acordo com Silva (2016), o número de falantes de língua portuguesa excede os 260 milhões de pessoas, o que corresponde a aproximadamente 3,8% da população mundial. Classifica-se o português, portanto, como “língua oficial, que, ao invés de se acantonar numa só região, se projeta em todos os continentes” (SILVA, 2016, p. 8).

Além disso, como consta no *Novo atlas da língua portuguesa*, o português é a quinta língua mais utilizada na internet e a terceira mais usada no Facebook (cf. RETO; MACHADO; ESPERANÇA, 2016, p. 242-246). Outro fator estatístico que, segundo Brito (2015, p. 297), revela o crescente valor econômico da língua portuguesa no plano geopolítico-econômico é a questão de esta ser a “língua administrativa e de trabalho em 27 organizações internacionais”, acrescido ao fato de ser língua oficial de nove países – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste –, como citado anteriormente.

Assim sendo, torna-se evidente que o espaço dos falantes de língua portuguesa, ou seja, o espaço lusófono, deve ser considerado como um universo multifacetado. Portanto,

[...] partimos de uma lusofonia concebida como um espaço simbólico – linguístico, evidentemente, mas, sobretudo, de cultura [...], espaço construído na interseção de culturas que também se expressam em português; portanto, um espaço *inter(multi, trans)cultural* (BRITO, 2015, p. 298, grifo do autor).

Tratar de lusofonia na educação básica é, diante da consciência do gradual interesse econômico que possui a língua portuguesa, valorizar a nossa língua, mostrando ao aluno que há muitas oportunidades em seu futuro por ele ser um falante dessa língua, haja vista que o português é uma língua com imenso potencial econômico de exportação e, além disso, estima-se que, em 2050, haverá por volta de 388 milhões de falantes de língua portuguesa no mundo, de acordo com dados do Instituto Camões (2019).

Para além da economia da língua, o espaço lusófono é formado por uma pluralidade cultural e identitária de diversos povos, dos quais os brasileiros fazem parte. Nesse espaço, portanto, possibilita-se a instauração de diálogos entre culturas, o que demonstra a heterogeneidade da língua portuguesa, a qual deve ser desvinculada de complexos ou de representações estereotipadas, trazendo aos debates ocorridos em sala de aula, por exemplo, questões sobre preconceito linguístico e desmistificando a ideia de que exista um sotaque melhor do que o outro, uma forma de falar melhor do que a outra e que em um país fala-se “melhor” a língua portuguesa do que no outro, entre outros equívocos do gênero.

Trabalhar temáticas no âmbito dos Estudos Lusófonos em sala de aula traz à tona reflexões importantes sobre a valorização da forma como cada indivíduo utiliza-se da língua, compreendendo suas adequações aos contextos de usos. Isso confirma a dinamicidade dessa língua e o quanto presente está no mundo, dando a ela uma outra dimensão, como consta na BNCC:

O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação (BRASIL, 2019, p. 63).

Todos esses são fatores indicativos de que entender a língua portuguesa, ou uma língua de forma geral, não contempla apenas aquilo que se decora ou que possa ser facilmente consultado em compêndios normativos, ou seja, é muito mais do que gramática prescritiva. Mostrar essa outra realidade da língua

gua – a da língua em uso e, também, utilizada em outras instituições e adaptadas ao modo de viver de seus falantes, de suas histórias e culturas – é tratar todas as variedades linguísticas nacionais em pé de igualdade, demonstrando que todas são importantes.

A abordagem da interculturalidade e da pluralidade cultural nas escolas é também fundamental para construir uma educação voltada para a cidadania, promovendo o diálogo entre as diferentes formações socioculturais existentes no mundo. Isso significa pensar numa educação mais solidária, que enxerga a si e o outro, conforme afirma Brito (2015, p. 299, grifos do autor), em relação às “vivências em língua portuguesa”:

[...] a perspectiva de interação, de troca, de contatos, de intercâmbio cultural global, de certa habilidade intercultural que contribua para atenuar os desentendimentos entre os homens e para estabelecer pontes entre as diferentes culturas. Esta percepção de interculturalismo, aplicada ao contexto lusófono, faz partir do conhecimento de nós mesmos para aprendermos a ressignificar nossas próprias formas de comunicação e, deste modo, criar significados que façam sentido para os outros. Um entendimento adequado de lusofonia exige, por fim, que nos conheçamos para nos reconhecermos uns nos outros e uns diante dos outros.

A pluralidade cultural é um dos temas transversais exigidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Educação Básica, ou seja, inserir o conceito “espaço lusófono”, como um espaço “multi-pluri-transcultural”, nas aulas de português é também estar em conformidade com as diretrizes elaboradas pelo governo federal, orientadoras da educação brasileira. Em outras palavras, trabalhar a questão da interculturalidade na escola desde cedo

[...] ajuda a combater a discriminação, incentiva o respeito pelas diferentes culturas, assim como promove o intercâmbio entre elas, produzindo novos sentidos e ampliando os conhecimentos e as noções de responsabilidade e de solidariedade (GOULART; MELO, 2013, p. 36).

Em se tratando do cumprimento das leis e diretrizes que regem a educação básica do país, há também a Lei n. 11.645/2008. A partir dela, torna-se obrigatório no currículo oficial da educação básica o ensino da história e da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, conforme estabelecido no primeiro parágrafo do artigo 1º:

O conteúdo programático [...] incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Sendo assim, ao discutirmos a constituição da língua portuguesa no Brasil, bem como diversos outros aspectos culturais de nosso país, inevitavelmente passaremos pelos terrenos portugueses e africanos, estes que exigem obrigatoriedade de serem aplicados em sala, conforme já mencionado. Novamente, fica evidente que abordar os Estudos Lusófonos no cotidiano da prática escolar é também cumprir as leis e diretrizes da educação do país.

Não só isso, mas falar de “lusofonias possíveis” (cf. BRITO, 2016) na sala de aula é levantar reflexões sobre a riqueza da língua, que é justamente o fato de ser um sistema de comunicação linguístico-cultural e, por isso, tão diversa, tornando cada variedade única por carregar a história de seu povo. Conforme afirma Silva (2016, p. 8):

A língua portuguesa é um dos bens culturais e políticos mais importantes do nosso tempo. Deve ser considerada nessa dupla dimensão. Como facto cultural, quer dizer, do ponto de vista das funções de expressão pessoal e de organização e verbalização do pensamento, do ponto de vista da comunicação inter-pessoal, do ponto de vista da imersão e socialização dentro de uma dada cultura e do ponto de vista da criação que acrescenta valor a tal cultura. E como facto político, no sentido em que é um dos principais construtores de identidade coletiva, de nacionalidade e de comunicação e afirmação internacional.

Tendo em mente que a maior manifestação cultural é a nossa língua – visto que a nossa cultura obrigatoriamente é expressa pela nossa língua –, que utilizamos no dia a dia, manifestada em vários livros, que conta a nossa história, realiza os nossos diálogos e organiza os nossos pensamentos. Essa ideia do sociólogo e político português Augusto Santos da Silva vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire, que

[...] realça a importância da dimensão cultural nos processos de transformação social. A educação é muito mais do que a instrução e para ser transformadora – transformar as condições de opressão – ela deve enraizar-se na cultura dos povos (GADOTTI, 1997, grifo nosso).

Sendo os povos, no plural, que permearam e permeiam nossa história, como brasileiros e também como cidadãos do mundo, é que a abordagem dos Estudos Lusófonos, da pluralidade cultural ou da multiculturalidade – seja o nome que lhe couber – é tão importante na educação de nossas crianças e jovens para que possam, sobretudo, entender melhor a respeito de si mesmos a partir do ponto de vista do espaço do outro e respeitar mais o outro, porque compreenderam melhor sobre si mesmos.

Esse é o processo, ou parte, da educação transformadora que Freire vigorosamente defende e é parte da razão pela qual Silva (2016, p. 8) declara a importância de considerarmos a língua portuguesa na dupla dimensão – política e cultural –, porque ela tem a ver com direitos (“comunicação e afirmação internacional”) e com transformação social (construtora de identidade e nacionalidade). A língua acrescenta valor à cultura e esta, por sua vez, acrescenta valor ao seu povo; a língua portuguesa é, portanto, o

[...] quadro fundamental em que se forma e emerge a identidade de cada sujeito [...], um eixo de união entre os indivíduos e sociedades que a adotam e por aí se distinguem de outras comunidades culturais [...] e uma realidade multiforme e evolutiva, reproduzida e recriada, em cada momento, por esses indivíduos e sociedades de seus falantes (SILVA, 2016, p. 8).

Posto isso, o ensino da língua deve ser valorizado em âmbito da sala de aula, pois esta revela a multiplicidade de seus falantes como um todo e como um indivíduo. Logo, falar dessa multiplicidade sem abordar as variações da língua é ineficaz e improdutivo, pois não reflete a sua beleza e real funcionalidade, a qual não ocorre apenas nos vestibulares e nas provas do universo estudantil, mas no país e no mundo.

Assim, estaremos apresentando aos nossos alunos esse espaço maior que é a língua portuguesa – quando vista na ótica dos Estudos Lusófonos –, na qual, como qualquer outra língua natural, estão inseridas identidades heterogêneas e múltiplas. Dessa forma, faremos com que esses estudantes saibam que a língua não é só nossa e, com isso, pensem na “lusofonia plural” (cf. BRITO, 2013), um espaço múltiplo de alguma partilha em comum.

Evidencia-se, portanto, que é possível, sobretudo, cumprir o conteúdo programático e enriquecê-lo com essas discussões, respeitando o mundo “inter(multi, trans)cultural” (cf. BRITO, 2015) onde vivemos, conhecendo a potencialidade da língua que se fala em nosso país e em diversos outros espaços.

Ademais, valoriza-se também nossa cultura, história e povo para, assim, mostrar aos discentes que, apesar de não virmos de um país falante da língua inglesa, temos como língua materna (para a maioria dos brasileiros) uma língua que também é global e que está em crescente desenvolvimento econômico. Logo, estudá-la e entendê-la é necessário a fim de que futuras possibilidades e oportunidades se apresentem para esses jovens.

Este trabalho, portanto, tem como proposta apresentar aos alunos a diversidade linguística e cultural da(s) língua(s) portuguesa(s), e, conforme Hernandez e Martin (2013, p. 1, grifos nossos), fazê-los conhecer

[...] não apenas as literaturas brasileira e portuguesa, mas também as literaturas africanas de língua portuguesa, pois seu estudo favorece a *apreensão da diversidade e a descoberta do outro como elementos fundantes da nossa própria identidade*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, procurou-se desenvolver as relações entre os Estudos Lusófonos e a variação linguística para a aplicação na sala de aula. Além disso, como objetivo central deste artigo, buscou-se apresentar algumas discussões acerca do conceito de lusofonia, a fim de refletir sobre a importância de entendê-la como plural e diversificada e pontuar alguns dados quantitativos a respeito da língua portuguesa no contexto global, para ajudar a configurar a sua relevância e, consequentemente, seu papel nas aulas da educação básica.

Logo, o desenvolvimento do presente estudo possibilitou perceber que o crescente valor da língua portuguesa no mundo – obviamente associado a questões político-econômicas – demonstra, por si só, a necessidade de um tratamento mais atencioso dela nas escolas brasileiras. Revela-se, portanto, necessário não apenas o ensino de como funciona a norma culta do português brasileiro – prática tradicionalmente adotada e necessária –, ou fatores referentes apenas ao contexto nacional, mas com especial atenção também para o contexto global, já que essa visão aponta para como a língua está sendo vista no Brasil e no exterior.

Dessa maneira, ambos, discente e professor, podem perceber tamanho valor da língua portuguesa, oferecendo, assim, novas oportunidades de valoriza-

zação de seu aluno, por ser um falante dessa língua, e de, possivelmente, desenvolver nele um cidadão respeitoso, o qual entende as particularidades das variações linguísticas e culturais não somente de seu país, mas também do mundo.

A partir disso, acredita-se que temas vinculados aos Estudos Lusófonos e ao panorama da língua portuguesa no mundo precisam ser apresentados aos graduandos de licenciatura em Letras, pois é nesse momento que o futuro professor irá ter contato com tais conhecimentos e, então, conseguirá passá-los de forma segura aos seus discentes.

Além disso, também foi possível observar que o ensino de variedades linguísticas na educação básica – por mais que seja discutido desde a década de 1980 –, na prática, ainda é sucintamente, se não pouquíssimo, explorado nas escolas. Consequentemente, a ampliação dessa temática, juntamente com a promoção dos Estudos Lusófonos, precisa continuar ocorrendo, sobretudo nas instituições de ensino superior, formadoras dos professores que atuam na educação básica.

Ao longo deste estudo, também se observou que levar discussões de pluralidade cultural, diversidade linguística, adequação ao uso da língua, entre outras, para sala de aula é uma prática docente feita para conscientizar o aluno e incentivar o pensamento crítico dele, o qual, dentro dessa ótica, é visto como protagonista de sua aprendizagem. Além disso, valoriza-se a capacidade do discente ao respeitar as suas particularidades, incentivando-o a fazer o mesmo com os demais ao seu redor.

Lusophone Studies and Portuguese classes: perspectives

Abstract

This work presents a reflection on the approach of Lusophone Studies in the classroom, a theme through which also pervades the theoretical precepts of sociolinguistics. This research came up from the observation of the growing potential of the Portuguese language, and of the large gap that separates the language that is learned at schools and the language spoken in daily life. Therefore, it was noticed the necessity of this research, a reflexive study regarding the pedagogical practices in Portuguese language teaching. This work was based on information about the currently value of this language in the world, on a bibliographic research on the concept of lusophony, and on the application of the concepts of linguistic variation in Portuguese teaching.

Keywords

Lusophone Studies. Portuguese language teaching. Language variation.

REFERÊNCIAS

BECHARA, E. *Ensino da gramática*. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 1985.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 jan. 2020.

BRITO, R. P. Sobre lusofonia. *Verbum – Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, n. 5, p. 4-15, 2013.

BRITO, R. P. “À mistura estão as pessoas”: lusofonia, política linguística e internacionalização. In: MARTINS, M. L. (coord.). *Lusofonia e interculturalidade: promessa e trávesia*. Ribeirão: Edições Húmus, 2015. p. 295-312. Disponível em: http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/2219/2136. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRITO, R. P. Entre vivências e estudos: por uma lusofonia possível. In: FERREIRA, A. M. et al. (ed.). *Pelos mares da língua portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2016. v. 3, p. 1043-1052. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319551169_Entre_vivencias_e_estudos_por uma_lusofonia_posivel Acesso em: 15 abr. 2019.

COMISSÃO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <https://www.cplp.org/id-2752.aspx>. Acesso em: 23 ago. 2019.

ETHNOLOGUE, LANGUAGES OF THE WORLD. Disponível em: <https://www.ethnologue.com/>. Acesso em: 23 ago. 2019.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FIORIN, J. L. Língua portuguesa, identidade nacional e lusofonia. In: BASTOS, N. (org.). *Língua portuguesa: cultura e identidade nacional*. São Paulo: Educ, IP-PUC-SP, 2010. p. 15-30.

FREIRE, P. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100002. Acesso em: 12 nov. 2019.

GOULART, R. S.; MELO, K. R. A Lei 11.645/08 e sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. *Entretextos*, Londrina, v. 13, n. 2, p. 33-54, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/16035/13888>. Acesso em: 21 out. 2019.

HERNANDEZ, R.; MARTIN, V. L. *Língua portuguesa 1*. Ensino médio. Manual do professor. Curitiba: Positivo, 2013.

INSTITUTO CAMÕES. Díptico Língua Portuguesa no Mundo. Disponível em: https://www.instituto-camoes.pt/images/eplp/Diptico_dlp16.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

LOURENÇO, E. *A nau de Ícaro e imagem e miragem da lusofonia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, M. L. Língua portuguesa, globalização e lusofonia. In: BASTOS, N. (org.). *Língua portuguesa e lusofonia*. São Paulo: Educ: IP-PUC, 2014. p. 15-33. Disponível em: <http://repositorium.sduum.uminho.pt/hdl.handle.net/1822/29178>. Acesso em: 22 abr. 2019.

MATTOS E SILVA, R. V. Diversidade linguística, língua de cultura e ensino de português. In: MATTOS E SILVA, R. V. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004. p. 27-36.

MATTOSO CÂMARA JR., J. *Princípios de linguística geral*: como introdução aos estudos superiores da língua portuguesa. 7. ed. Rio de Janeiro: Padrão Livraria Editora, 1989.

RETO, L. A.; MACHADO, F. L.; ESPERANÇA, J. P. *Novo atlas da língua portuguesa*. Portugal: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2016.

SILVA, A. S. Da língua como solo e como horizonte. (Prefácio) In: RETO, L. A.; MACHADO, F. L.; ESPERANÇA, J. P. *Novo Atlas da Língua Portuguesa*. Portugal: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2016. p. 8-28.

UMA ESCRITA LITERÁRIA FEITA DE SALIVA E DE OVIDOS: UM ESTUDO SOBRE *TERRA SONÂMBULA* E A *VARANDA DO FRANGIPANI*, DE MIA COUTO

JOSIANE SOUZA PIRES LIMA*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), Vitória da Conquista, BA, Brasil.

LUIZ OTÁVIO DE MAGALHÃES**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), Vitória da Conquista, BA, Brasil.

Recebido em: 13 jan. 2020. Aprovado em: 18 abr. 2020.

Como citar este artigo: LIMA, J. S. P.; MAGALHÃES, L. O. de. Uma escrita literária feita de saliva e de ouvidos: um estudo sobre *Terra sonâmbula* e *A varanda do frangipani*, de Mia Couto. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 1, p. 186-203, jan./abr. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n1p186-203

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar o entrelaçamento da oralidade e da escrita em *Terra sonâmbula* e *A varanda do frangipani*, do escritor moçambicano

* E-mail: jospires1991@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-2843-273X>

** E-mail: lotavio.magalhaes@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-0971-9786>

Mia Couto. Na literatura escrita, os gêneros orais são reinventados, e, nas obras de Mia Couto, há uma busca pela legitimação da oralidade. Apesar de a cultura letrada ter sido imposta de forma opressora, hoje ela é um meio de disseminação das culturas africanas. É na aliança entre a escrita e a oralidade que há uma expressão e veiculação de ideias.

Palavras-chave

Escrita. Oralidade. Mia Couto.

Mia Couto se define como um “escritor africano, branco e de língua portuguesa”. A essas características, poderíamos acrescentar “do sexo masculino” e “morador das áreas urbanas de seu país” e teríamos, então, um conjunto de variáveis que ajudam a entender a dinâmica da cultura letrada nos países africanos independentes e sua relação com as tradições orais indígenas. É importante ressaltar que Mia Couto se define africano e sofre com as questões que assolam seu país.

Moçambique, da mesma forma que as demais nações de colonização portuguesa que se afirmaram independentes na década de 1970, declarou o português como língua oficial logo após o rompimento dos laços com a metrópole. Porém, mesmo hoje, mais de 40 anos após a independência política, estima-se que apenas a metade da população (50,4%) conheça a língua portuguesa e se expresse nesse idioma.¹ O Estado moçambicano reconhece 43 línguas praticadas no país, sendo uma a língua oficial (o português), outra a língua de sinais, e mais 41 línguas da família bantu, chamadas de “línguas nacionais” pela Constituição, que não possuem expressão escrita. Das línguas bantu, a mais disseminada é a macua, considerada como língua materna por aproximadamente um quarto da população do país.

O fato de as línguas nacionais não conhecerem expressão escrita explica por que as nascentes nações livres africanas não prescindiram da língua do colonizador e a reconheceram como língua oficial e língua do poder de Estado – nos âmbitos executivo, jurídico e legislativo. E também explica por que as literaturas nacionais, ainda que buscassem afirmar uma identidade cultural

¹ Esses dados, assim como os demais que serão apresentados neste artigo, a respeito do acesso à escrita e à escolarização em Moçambique, foram obtidos dos Censos de População de 2007 e 2017, de Moçambique, organizados pelo Instituto Nacional de Estatística (<http://ine.gov.mz>).

especificamente africana, tiveram que se manifestar na língua do outro, do “invasor” ou do “explorador”. Como afirma Ana Mafalda Leite (2012, p. 25):

Por razões históricas, o perfil linguístico de cada país africano faz hoje coexistir pelo menos uma língua europeia, que geralmente funciona como língua oficial, e um número variável de línguas africanas. A língua oficial tem contribuído, na maioria dos casos, para a realização de uma coesão nacional nestes países pluriétnicos.

Embora, em Moçambique, cerca de metade da população conheça a língua portuguesa (o que não significa que as pessoas saibam ler e escrever em português, mas sim que sabem se expressar nessa língua), apenas cerca de 12% a utilizam na maior parte do tempo e somente 10% a têm como língua materna, ou seja, 90% têm como língua materna uma das línguas bantu nacionais.

Dos 10% da população que têm o português como língua materna, a maioria é composta por descendentes de portugueses, majoritariamente brancos. Mesmo os negros que dominam o português, que tiveram acesso à educação formal, que se tornaram homens de Estado ou de negócios, em sua maioria, identificam-se com uma língua materna nacional bantu. Isso ajuda a entender o fato de muitos escritores das literaturas africanas serem brancos, como o moçambicano Mia Couto, os angolanos Artur Pestana dos Santos (Pepetela), Luandino Vieira e José Eduardo Agualusa e o sul-africano J. M. Coetzee.

Além de brancos, homens. Os dados do censo moçambicano indicam que o acesso à leitura e escrita, necessariamente em português, é extremamente desigual entre os gêneros. Cerca de um terço da população masculina não sabe ler e escrever; já entre as mulheres esse percentual chega a 64,2%. Para os adultos da geração de Mia Couto, nascidos na década de 1950, esses números são ainda mais altos. Portanto, somente o fato de ser homem amplia em quase 100% as possibilidades de acesso à leitura em relação às mulheres.

Outra variável que interfere no acesso à língua portuguesa e no acesso à leitura e à escrita é o local ou área de habitação. No último censo da população moçambicana, em 2017, exatamente dois terços dos habitantes moravam nas áreas rurais (66,6%), restando um terço para as áreas urbanas. É evidente que à época de formação de Mia Couto como escritor esses números eram ainda mais distantes. E é justamente nas áreas urbanas, de onde vem a maioria dos escritores das literaturas africanas, como Mia Couto, que se concentram os

falantes do português e os que têm acesso à escrita. Atualmente, 80% dos habitantes das áreas urbanas falam a língua portuguesa, contra 36% dos habitantes das áreas rurais.

Isso significa que o mundo das tradições e dos gêneros das culturas orais africanas, tão marcante na literatura de Mia Couto e de vários escritores africanos brancos, não é um mundo vivido em primeira mão pelo autor, mas sim apreendido, refletido e traduzido para a linguagem escrita em línguas europeias.²

As redes sociais e culturais que influenciam o acesso à cultura escrita em África podem ser exploradas a partir da análise das relações com a escrita e a oralidade mantidas pelos quatro principais personagens de *Terra sonâmbula*: Muidinga, Tuahir, Kindzu e Farida. Quatro personagens africanos indígenas, negros, habitantes das áreas rurais do país, falantes de uma língua materna bantu. Destes, três sabem ler e escrever em português: Muidinga, Kindzu e Farida.

Farida é um caso típico da importância dos imigrantes portugueses e seus descendentes para manutenção da língua do colonizador como língua oficial de um país africano. Afinal, ela obteve o acesso à leitura e à escrita porque, depois de deixar sua aldeia, ameaçada por diferentes maldições, passou a morar em casa de portugueses, o que significou o aprendizado da escrita, a domesticação das maneiras, a correção da fala, e, ainda, a ameaça constante da violência sexual; na trajetória de Farida, a escrita surge como um artefato que, originário do colonizador, se perpetuou como de uma elite exploradora:

Lhe tinham levado para a residência de um casal de portugueses. Romão Pinto, dono de muitas terras e Dona Virgínia, sua esposa, trataram dela durante anos. Lhe ensinaram a escrever e falar, lhe corrigiram as maneiras que trazia da terra. Virgínia, assim lhe chamavam, era generosa como já não há. Foi ela que teimou em lhe adoptar como se fosse sua filha [...]. Cresceu nessa sombra, ali lhe des- pontaram os seios, ali se tornou mulher. Foi nessa casa que, pela primeira vez, sentiu os olhos de um homem salivando. Romão Pinto lhe perseguia, suas mãos não paravam de lhe procurar. Às vezes, de noite, espreitava pela janela enquanto ela tomava banho. Farida estava cercada, indefesa (COUTO, 2007b, p. 71-72).

² Em Guiné, Angola e Moçambique, “a relação com as tradições orais, por parte dos escritores, é, de início, uma relação em ‘segunda mão’, resultante, em grande parte, dos casos, não de uma experiência vivida, mas filtrada, apreendida, estudada” (LEITE, 2012, p. 32-33).

Já Kindzu aprendera a ler em uma das escolas criadas no interior após a independência política. A descrição de sua aproximação com a escola revela, por um lado, que a convivência entre as tradições orais, reinantes nas áreas rurais e entre os negros, e a tradição escrita, que chega ao campo como elemento exógeno, identificada com os brancos, não foi sempre tranquila no pós-independência. Por outro lado, mesmo entre os mais ciosos da preservação e proteção das tradições culturais originais, mostra-se a percepção de que saber “falar, escrever e contar” poderia ser um caminho para a ascensão social, um dos poucos “expedientes para um bom futuro” discerníveis na sociedade moçambicana pós-independência:

Minha família receava que eu me afastasse de meu mundo original. Tinham seus motivos. Primeiro, era a escola. Ou antes: minha amizade com meu mestre, o pastor Afonso. Suas lições continuavam mesmo depois da escola. Com ele aprendia outros saberes, feitiçarias dos brancos, como chamava meu pai. Com ele ganhara esta paixão das letras, escrevinhador de papeis como se neles pudessem despertar os tais feitiços que falava o velho Taímo [pai de Kindzu]. Mas esse era um mal até desejado. Falar bem, escrever muito bem e, sobretudo, contar ainda melhor. Eu devia receber esses expedientes para um bom futuro (COUTO, 2007b, p. 23).

Essas escolas rurais que se instalaram em Moçambique independente, porém, não resistiram às violências da guerra civil. Já as circunstâncias que levaram Muidinga, a criança que conduz o velho Tuahir e que irá devolver à oralidade o relato escrito de Kindzu, a se apropriar das atividades de leitura e escrita somente são perceptíveis ao final da narrativa, quando a segunda identidade do “miúdo” é revelada. No início da narrativa, Muidinga está em condição de amnésia, sem conseguir se lembrar de eventos passados antes de uma terrível doença que o deixou à beira da morte da qual foi resgatado justamente por Tuahir. Ao encontrar os cadernos de Kindzu, Muidinga se surpreende, pois não se lembrava de que sabia ler e escrever, e se angustia por não localizar na memória lembranças de qualquer escola ou ambiente em que poderia ter obtido tais habilidades.

Quando finalmente se revela que Muidinga e Gaspar, o filho de Farida com o português Romão Pinto, são a mesma pessoa, é que se esclarecem os caminhos que levaram aquele miúdo a aprender as letras num mundo rural de guerras e destruição. Temendo por novas ameaças que pairavam pelo fato

de parir uma criança “sem a devida cor”, Farida entregou o recém-nascido a uma das missões religiosas que a Igreja Católica havia instalado pelo interior do país desde os tempos da colônia: “Foi à igreja e entregou a criança como se fosse uma encomenda de ninguém, um lapso da vida. Ficou lá, na Missão, nunca mais ela o viu. Com certeza, já faleceu. Ou foi levado pelos bandidos, tornado um matador de gente” (COUTO, 2007b, p. 77). Portanto, no caso de Muidinga/Gaspar, é uma instituição herdada do período colonial – a Igreja – que oferece a possibilidade de acesso à escrita, em português, no interior do país.

Ermelindo Mucanga, o narrador defunto de *A varanda do frangipani*, também conheceu as letras por meio do ensino em uma missão católica. E, como indica o narrador, não se tratava apenas de aprendizagem de uma língua ou de uma técnica, mas, principalmente, de confronto com outro universo de pensamento, que, mediante o uso da escrita, se afirma superior, civilizatório, doutrinador:

Sempre estudara em missão católica. Me tinham calibrado os modos, acertadas as esperas e as expectativas. Me educaram em língua que não me era materna. Pesava sobre mim esse eterno desencontro entre palavra e ideia. Depois fui aprendendo a não querer do mundo mais que o meu magro destino. A única esperança que recebi foi a pobreza. A única prenda que me deram foi o medo (COUTO, 2007a, p. 114-115).

Enfim, Tuahir é, dentre os protagonistas de *Terra sonâmbula*, o personagem que não lê nem escreve. Não significa que esteja fora do ambiente da escrita, pois se mostra um animado ouvinte das aventuras de viagem de Kindzu, lidas em voz alta por Muidinga. Um negro, e velho, que nunca teve acesso à leitura, mas que se mostra o personagem com maior habilidade em se comunicar com diferentes pessoas ao longo da narrativa, pois é hábil em diferentes línguas bantu locais. Quando Tuahir e Muidinga encontram Siqueleto, o miúdo fica à margem das conversas entre os velhos, incapaz de compreender a língua falada pelo estranho.

O fato de ter de se expressar em língua europeia para afirmar uma especificidade africana faz com que uma das principais características dessas literaturas de países africanos seja a relação estabelecida entre um fundo cultural oral/indígena e uma tecnologia de expressão escrita/exógena. Como afirma Ana Maria Ferreira (2007, p. 46):

O carácter ágrafo das culturas da África negra teve como consequência o facto de a literatura africana só se poder ter desenvolvido através das línguas coloniais europeias, tornadas, na maior parte dos casos, em línguas oficiais depois das independências. Consequentemente, as literaturas nacionais do continente africano desenvolveram-se numa língua “estrangeira” que foi sujeita a um processo de apropriação pelas culturas locais a fim de servir as suas necessidades e se tornou, assim, africana.

Na busca pela afirmação de uma identidade específica, de uma “africanidade”, tanto nos tempos da luta pela independência como no pós-independência, em contraposição à cultura do colonizador, o resgate e a revalorização das tradições orais das populações dispersas pelas milhares de aldeias do interior do território se revelam como estratégias essenciais. Assim, inúmeros autores apontam como atributo identificador da literatura africana, notadamente das literaturas africanas pós-independências, a onipresença de temas, gêneros e ritos que compunham as diferentes culturas locais que têm, como principal elemento de coalização, seu caráter oral: “a oralidade institui-se, mesmo, como uma característica central da literatura moçambicana, sendo frequentemente apontada como um fato de questionamento e reestruturação dos modelos e cânones literários ocidentais” (FERREIRA, 2007, p. 51).

Na visão de alguns africanistas, “a originalidade ou a ‘essencialidade’ das narrativas africanas deve ser determinada pela forma como fazem eco, ou filtram, as tradições orais” (LEITE, 2012, p. 28). Por essa vertente, os escritores das novas literaturas africanas buscavam afirmar-se como uma espécie de versão escribal/literária dos *griots*, os antigos mestres das tradições orais africanas:

Existe, pois, uma relação “umbilical” entre as jovens literaturas africanas e a literatura oral característica da arte tradicional, onde prevalece a narrativa, veículo dos valores culturais do passado e actualizadora das velhas “verdades” que permitem analisar o presente. O escritor torna-se, assim, o *griot* dos tempos modernos que, pela escrita, desempenha o mesmo papel dos antigos contadores de estórias (FERREIRA, 2007, p. 51-52).

Seria uma literatura plena de “saliva”, de “gargantas” e de “orelhas”, como demonstra o capítulo terceiro de *A varanda do frangipani*, em que o inspetor Izidine Naíta, encarregado de esclarecer as circunstâncias do assassinato de Vasto Excelêncio, toma o depoimento de Navaia, um dos velhos internos do asilo, numa postura que faz pensar a do escritor letrado recolhendo o testemunho de um informante das culturas indígenas orais:

O que vou contar agora [diz Navaia], com risco de meu próprio fim, são pedaços soltos de minha vida. Tudo para explicar o sucedido no asilo. Eu sei, estou enchendo de saliva sua escrita. Mas, no fim, o senhor vai entender isto que estou para aqui garganteando (COUTO, 2007a, p. 27).

Não escreva [diz Navaia a Izidine Naíta], deixe esse caderno no chão. [...]. Neste asilo, o senhor se aumente de muita orelha. É que nós aqui vivemos muito oralmente (COUTO, 2007a, p. 26).

As palavras atribuídas a Navaia por Mia Couto fazem pensar nas considerações apresentadas por Paul Zumthor (2014) a respeito da centralidade da voz nas práticas sociais e culturais das sociedades baseadas na oralidade: a voz possui materialidade; a palavra é a enunciação da memória; e uma forma arquetípica que transmite o sentimento de sociabilidade. Ou, nos termos de Hampaté Bâ (2010), a fala/voz é exteriorização das vibrações das forças; é um agente ativo da magia africana. A fala/voz pode criar, conservar e destruir; a fala humana coloca em movimento as forças que estão estáticas nas coisas (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169). Ainda, recorrendo a Jan Vansina (2010, p. 140), a voz não é apenas um meio de comunicação, mas um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais: “A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas”.

Permitir o desaparecimento, a morte das tradições originais/indígenas/orais das populações africanas é postura associada ao crime, e, em consequência, protegê-las e preservá-las se revelam ações urgentes e necessárias, como atestam vários dos diálogos travados entre Izidine Naíte e Marta Gimo, a enfermeira protetora dos velhos do asilo, ao longo de *A varanda do frangipani*:

- Escute, senhor inspector: o crime que está sendo cometido aqui não é esse que o senhor anda à procura.
- O que quer dizer com isso?
- Olhe para estes velhos, inspector. Eles todos estão morrendo.
- Faz parte do destino de qualquer um de nós.
- Mas não assim, o senhor entende? Estes velhos não são apenas pessoas.
- São o quê, então?
- São guardiões de um mundo. É todo esse mundo que está sendo morto.
- Desculpe, mas isso, para mim, é filosofia. Eu sou um simples polícia.
- O verdadeiro crime que está a ser cometido aqui é que estão a matar o antigamente...

- Continuo sem entender.
- Estão a matar as últimas raízes que poderão impedir que fiquemos como o senhor...
- Como eu?
- Sim, senhor inspector. Gente sem história, gente que existe por imitação (COUTO, 2007a, p. 57).

Mia Couto povoa seus romances com vários narradores e ouvintes. *Terra sonâmbula* tem seu enredo apresentado pela alternância de dois narradores, Muidinga e Kindzu, que, nos seus relatos, introduzem outros narradores, como Farida; *A varanda do frangipani*, por seu turno, é uma sequência de narrativas, apresentadas na forma de “confissões” que denominam os sucessivos capítulos: “A confissão de Navaia”, “A confissão do velho português”, “A confissão de Nhonhoso”, “A confissão de Nãozinha” etc. Para alguns desses narradores, não se vislumbra a possibilidade de existência fora da capacidade de narrar, como Farida, a mulher que se transforma em palavra – “a mulher se trocou por palavra até quase ser manhã” (COUTO, 2007b, p. 68) –, ou Navaia, condenado a sempre contar sua história, mas sem jamais concluí-la, numa espécie de versão moçambicana e masculina de Sherazade, das *Mil e uma noites* – “quando terminar o relato eu estarei morto” (COUTO, 2007a, p. 26).

Com seus personagens, Mia Couto parece lamentar o desaparecimento desses narradores e ouvintes, numa postura que remonta à de Walter Benjamin (1987, p. 205), em seu famoso ensaio sobre a figura do narrador:

Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim, se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios em torno das mais antigas formas de trabalho manual.

No caso das literaturas africanas, utilizar a escrita literária para resgatar e propagar elementos de culturas orais envolve um evidente paradoxo no campo da linguagem, pois se trata de utilizar a língua do colonizador para,

numa postura anticolonial, afirmar a identidade cultural do antigo colonizado. Ante esse paradoxo, os escritores africanos, de diferentes gerações, adotaram posturas distintas mas nem sempre excludentes.

Manuel Rui, escritor que ocupou importantes posições de governo na Angola pós-independência, teorizou, em um ensaio publicado na revista *Africa (Revista de literatura, arte e cultura)*, em 1979, a respeito do processo de transposição de elementos das culturas orais africanas para o registro escrito. Para o autor, tal transposição não pode ser feita sem a negação de elementos fundamentais da oralidade, como o contexto de enunciação ou os rituais de sociabilidade e religiosidade nos quais se inserem as narrativas orais e que conformam seu significado e relevância; vista dessa maneira, a literatura é quase a morte do oral:

Eu sou poeta, escritor, literato. Da oratura à minha escrita que só me resta o vocabular, signo a signo em busca do som, do ritmo que procuro traduzir numa ou outra língua. E mesmo que registre o texto oral para estruturas diferentes – as da escrita – a partir do momento em que o escreva e procure difundi-lo por esse registro, quase assumo a morte do que foi oral: a oratura sem griô; sem a árvore sob a qual a estória foi contada; sem a gastronomia que condiciona a estória; sem a fogueira que aquece a estória, o rito, o ritual (RUI, 1979, p. 541).

Essas mesmas reflexões estão no cerne de uma célebre comunicação apresentada por Manuel Rui na cidade de São Paulo, em 1985, intitulada “Eu e o outro – o invasor” ou “Em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto”. O enunciado é dirigido à figura do outro, do “invasor”, o colonizador português que, afinal expulso, deixou em África sua língua e sua escrita. Manuel Rui primeiro caracteriza o ambiente cultural antecedente à chegada do invasor, quando o texto oral se integrava à autoridade dos velhos, à água, ao som, à luz, às árvores, aos gestos, às danças, aos rituais:

Quando chegaste mais velhos contavam estórias. Tudo estava no seu lugar. A água. O som. A luz. Na nossa harmonia. O texto oral. E só era texto não apenas pela fala mas porque havia árvores, parrelas sobre o crepituar de braços da floresta. E era texto porque havia gesto. Texto porque havia dança. Texto porque havia ritual. Texto falado ouvido visto. É certo que podias ter pedido para ouvir e ver as estórias que os mais velhos contavam quando chegaste! Mas não! Preferiste disparar os canhões.

Ao canhão, símbolo elementar de violência e destruição, Manuel Rui associa a escrita, por sua capacidade de destruir a cultura original africana. Nessas condições, como proteger o texto oral, como se manter “eu” perante o “outro”? Uma das condições para essa reafirmação do eu, passa, para Manuel Rui, pela apropriação da escrita, mas não no sentido de utilizar a escrita para reproduzir o oral, pois não é possível simplesmente transferir o conjunto de oralidades para a “folha branca”:

E agora o meu texto [oral] se ele trouxe a escrita? O meu texto tem que se manter assim oraturizado e oraturizante. Se eu perco a cosmicidade do rito perco a luta. Ah! Não tinha reparado. Afinal isto é uma luta. E eu não posso retirar do meu texto a arma principal. A identidade. Se o fizer deixo de ser eu e fico outro, aliás como o outro quer. Então vou preservar o meu texto, engrossá-lo mais ainda de cantos guerreiros. Mas a escrita? A escrita. Finalmente apodero-me dela. E agora? Vou passar o meu texto oral para a escrita? Não. É que a partir do movimento em que eu o transferir para o espaço da folha branca, ele quase morre. Não tem árvores. Não tem ritual. Não tem as crianças sentadas segundo o quadro comunitário estabelecido. Não tem som. Não tem dança. Não tem braços. Não tem olhos. Não tem bocas. O texto são bocas negras na escrita quase redundam num mutismo sobre a folha branca. O texto oral tem vezes que só pode ser falado por alguns de nós. E há palavras que só alguns de nós podem ouvir. No texto escrito posso liquidar este código aglutinador. Outra arma secreta para combater o outro e impedir que ele me descodifique para depois me destruir.

Para Manuel Rui, se não é possível simplesmente preservar o oral na folha branca, a relação com a escrita deve ser outra: “Mas agora sinto vontade de me apoderar do teu canhão [a escrita], desmontá-lo peça a peça, refazê-lo e disparar não contra o teu texto não na intenção de o liquidar mas para exterminar dele a parte que me agride”.³ Trata-se de contaminar a escrita pela oralidade, de escrever “desescrevendo”:

Como escrever a história, o poema, o provérbio sobre a folha branca? Saltando pura e simplesmente da fala para a escrita e submetendo-me ao rigor do código que a escrita já comporta? Isso não. No texto oral já disse: não toco e não

³ Ana Mafalda Leite (2012, p. 221) salienta que, em África, na medida em que a implantação da escrita não foi resultante da evolução histórica normal, mas respondeu a uma necessidade imposta pelo exterior, “a tematização da revalorização da oralidade é uma forma de manifestar uma recuperação simbólica, um meio de afirmação de uma cultura, que foi subjugada pela hegemonia da escrita”.

o deixo minar pela escrita, arma que eu conquistei ao outro. Não posso matar o meu texto com a arma do outro. Vou é minar a arma do outro com todos os elementos possíveis do meu texto. Invento outro texto. Interfiro, desescrevo para que conquiste a partir do instrumento de escrita um texto escrito meu, da minha identidade. Os personagens do meu texto têm de se movimentar como no outro texto inicial. Têm de cantar. Dançar. Em suma temos de ser nós. "Nós mesmos". Assim reforço a identidade com a literatura.

O tempo e a história não se resumem a uma eterna repetição da oposição colonizador/colonizado, e, assim, em vez de priorizar uma inviável reconstrução de uma identidade original, trata-se de construir novas identidades, num mundo “total” e “universal”.

Laura Cavalcante Padilha (2007, p. 26), professora de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa da Universidade Federal Fluminense (UFF), a partir desse texto de Manuel Rui, trata as modernas literaturas africanas como uma atividade híbrida, na qual estão presentes a consciência da necessidade de “resgatar a tradição da oralidade”, mas também a consciência da escrita “como um corpo marcado pela sedução e pela magia”, que abre novas possibilidades de criação e de efeito estético, que a autora, na linha de Roland Barthes, associa e metaforiza com o prazer erótico do gozo:

O produtor textual em plena consciência de que é preciso resgatar a tradição da oralidade, fonte emanadora da própria identidade literária, como mostra Manuel Rui. Há, assim, a consciência de que é preciso gestualizar o texto, griotizá-lo, para que ele possa gritar a alteridade de sua voz, duplamente. Por outro lado, há também a consciência da escrit(ur)a, como um corpo marcado pela sedução e pela magia, corpo que deve ser percorrido para tornar possível a plenitude do gozo, pensando com Barthes. O texto nasce, assim, como um espaço erótico de possibilidades sínificas que o escritor, cioso e ciente de seu ofício, constrói também com artesania e labor (PADILHA, 2007, p. 26).

Mia Couto, ao mesmo tempo que afirma a importância do projeto político-literário de proteção e preservação dos “antigamentos”, deixa claro que tal projeto não pode se realizar senão nos marcos e nas práticas sociais derivados da cultura letrada portuguesa, o que faz da operação de preservação da cultura africana, necessariamente, uma ação de elaboração de uma nova identidade, híbrida, mestiça.

Para o escritor, não se pode tratar a língua simplesmente como um “legado”, um bem material deixado em herança, na relação entre nações e culturas,

pois a linguagem e a cultura em geral são organismos vivos, em constante atualização e transformação. Assim, uma língua europeia pode se tornar uma língua africana, quando esta cultura africana desenvolve com a língua uma relação humana, quando aprende a utilizá-la para expressar a própria identidade.

Mas nem a literatura de Mia Couto nem a literatura africana pós-independência podem ser resumidas como produção cultural orientada pelo objetivo de resgate e preservação das tradições orais que compunham e compõem o cenário social e cultural das populações do continente.

Primeiro, porque, ainda que admitíssemos que toda produção literária coutiana seja orientada pela sua relação com as culturas tradicionais orais, restaria ainda o fato de que essa relação pode envolver várias formas de apropriação, reelaboração e recriação. Basta ressaltar o prefácio de Luandino Vieira (2005) a seu livro *No antigamente, na vida*: “Este livro [...] é a recriação, com muita liberdade pessoal, de certas formas do discurso popular”.

Segundo, porque toda literatura pressupõe, desde a *Poética* de Aristóteles, um comprometimento maior com as potencialidades do que propriamente com a mera descrição do real. Como afirma Ana Mafalda Leite (2012, p. 30-31), “com efeito, uma das mais importantes propriedades da literatura e do texto literário é a ficcionalidade, definida como um conjunto de regras práticas que regulam as relações entre o mundo instituído pelo texto e o mundo empírico”. O próprio Mia Couto já afirmou, em entrevista, que considera a realidade ou o mundo não como algo que existe, externo aos sujeitos, à espera de mero registro, mas como algo que acontece, numa operação em perpétua continuidade, na qual os homens, suas histórias e suas culturas são parte fundamental.

É nesse sentido que José Pires Laranjeira (2001, p. 204), professor da Universidade de Coimbra, associa Mia Couto e Luandino Vieira a nomes como os de James Joyce e Guimarães Rosa, pois tanto resgatam como recriam neologismos e oralidades, em projetos literários que mesclam a preocupação com os legados étnicos com a imaginação literária e a afirmação de propostas multiculturalistas:

A sua arte [de Mia Couto], na linha de James Joyce, Guimarães Rosa e José Luandino Vieira, caracteriza-se por um vincado gosto em criar neologismos, recriar a oralidade numa língua literária exuberante, imaginativa, recrear-se com o humor de situações caricatas ou fantásticas e tocar-nos com a tragédia individual e social. Assim se comprehende um projecto de moçambicanidade literária que é um exorcismo e uma catarse de criação, em que reconhecemos a história, o legado étnico, o multiculturalismo.

Da mesma forma, Ana Mafalda Leite (2012, p. 33), que tanto ressalta a importância das tradições orais na afirmação das literaturas africanas pós-coloniais, não deixa de advertir o leitor que, em autores como Mia Couto e Luandino Vieira, a preocupação com o resgate das tradições nunca está separada dos verdadeiros atributos da criação literária desses autores: “modelação da língua, instrumento privilegiado da contaminação, mestiçagem e entrosamento das culturas, orais e escritas”.

Essa necessidade de apreender essa dupla face da composição literária de Mia Couto – de resgate e de recriação – também deve ser reafirmada quando se trata de identificar, atribuir ou enquadrar, em termos de gêneros textuais, tal composição.

Na frase de abertura de seu texto “O eu e o outro – o invasor”, Manuel Rui apresenta o quadro cultural da África pré-colonial: “quando chegaste mais velhos contavam estórias”. Em seguida, acrescenta, “é certo que podias ter pedido para ouvir e ver as estórias que os mais velhos contavam quando chegaste!”. Portanto, nesse cenário, as “estórias” contadas pelos velhos – com seus adornos de ambientes, gestos, rituais, danças – apresentam-se como principal “gênero” da cultura oral indígena africana. E muitos autores estabelecem uma associação entre, no plano da cultura oral, essas estórias contadas pelos velhos e, no plano da cultura escrita, o gênero literário do conto. Por essa percepção, o conto, no âmbito da cultura literária, seria o gênero mais apropriado para resgatar e afirmar a essência oral da cultura original africana, expressa sobre-tudo nas “estórias”: “no âmbito da literatura, o conto foi, e continua a ser, muitas vezes, encarado como a ‘forma’ adequada, o instrumento narrativo ‘africano’ por excelência” (LEITE, 2012, p. 26).

Nessa linha, se o conto guarda relações com as estórias tradicionais africanas, o romance se caracterizaria por ser um gênero essencialmente alienígena, europeu, vinculado essencialmente a uma tradição escrita/literária. Conforme Mohamadou Kane (*apud* LEITE, 2012, p. 27):

[...] o futuro do conto escrito na moderna literatura africana parece mais definido. Trata-se, afinal, da abertura de um gênero tradicional à modernidade. Daí o favor que o público africano lhe concede. Os outros gêneros são todos importados. O romance é novo, e por isso progride [na moderna literatura africana] apenas lentamente. Ele rompe brutalmente com a tradição da oralidade.

Por essa abordagem, estaria, então, justificado o fato de vários autores da literatura africana se destacarem como escritores de coleções de contos, como

Vozes anoitecidas, Cada homem é uma raça, Estórias abensonhadas, Contos do nascer da terra e O fio das missangas, todas de Mia Couto. E estaria, também, autorizada a interpretação de romances como *Terra sonâmbula* e de *A varanda do frangipani* como romances construídos a partir de sobrepostos.

Outro “gênero” da tradição oral, o provérbio, também é costumeiramente identificado nas teias de contos construídas por Mia Couto, como demonstra o estudo de Eduardo de Araújo Teixeira (2015), “O provérbio nas estórias de Guimarães Rosa e Mia Couto”. Explorar os provérbios é frequentemente apontado como apropriação de “saberes populares”, estratégia de dar “voz” aos “não cultos”, às pessoas do campo, aos conselheiros das culturas orais. Mas, demonstra o autor, tanto em Rosa como em Mia Couto, o provérbio é também matéria-prima a ser burilada, reinventada, em nome de novos posicionamentos sobre o mundo, sobre o homem e sobre o homem no mundo:

[a adesão de Guimarães Rosa e Mia Couto ao provérbio] não prescindiu de uma reestruturação na forma e no sentido, para no final, colaborar com o propósito de ambos os autores: exceder sua significação convencional, visando o efeito mais expressivo na linguagem literária. Por essa razão escreve Mia Couto, em *Mar me quer*: “— A senhora conhece o ditado, não conhece? Mais vale uma mão no pássaro” [...]. Por essa razão escreve Guimarães Rosa, em *Sagarana*: “— Melhor um pássaro voando do que dois na mão!... Eis a versão do provérbio, para uso dos fortes, dos capazes de ideal...” (TEIXEIRA, 2015, p. 58).

Mia Couto se destaca na inventividade de sua escrita, num cruzamento do português culto com os registros linguísticos utilizados pela população comum, num processo de renovação da língua portuguesa e do universo cultural de africanos e não africanos. A escrita de Mia Couto é caracterizada por uma criatividade linguística, representando em sua ficção a cultura do povo moçambicano e a incorporação da linguagem cotidiana. O escritor se apresenta como um contador de culturas por meio de uma língua reinventada e consegue conservar a simplicidade dos diálogos das suas personagens por meio da reinvenção da dimensão literária da oralidade.

Mia Couto já se definiu como um homem de fronteira e caracterizou sua língua, portuguesa, como território de afirmação de sua mestiçagem. Assim também a oralidade presente em seus textos: oscilante entre diferentes universos culturais, híbrida, mestiça, registrando os antigamente ao mesmo tempo que tentando construir instrumentos para se pensar nos futuramente.

Mas, em última análise, resgatada ou fingida, a oralidade, o contar histórias, é sempre motivo de encantamento. É pela palavra partilhada que o homem supera seus impasses e se encontra com os outros homens e com a natureza, como na narrativa da primeira noite em que Muidinga lê, para ele próprio e para Tuahir, os cadernos de Kindzu; a voz do narrador, junto às labaredas da fogueira, tem o dom de não apenas enfeitiçar os homens, mas de mobilizar os caminhos, as estradas e até mesmo a lua para um instante de puro prazer social, ético e estético.

No enquanto, lá fora, tudo vai ficando noite. Reina um negro silvestre, cego. Muidinga olha o escuro e estremece. É um desses negros que nem os corvos comem. Parece todas as sombras desceram à terra. O medo passeia seus chifres no peito do menino que se deita, enroscado como um congolote. O machimbombo se rende à quietude, tudo é silêncio taciturno.

Mais tarde, se começa a escutar um pranto, num fio quase inaudível. É Muidinga que chora. O velho se levanta e zanga:

– *Para de chorar!*

[...]

Mais sereno, o velho passa um braço sobre os ombros trementes do rapaz e lhe pergunta:

– *Tens medo da noite?*

Muidinga acena afirmativamente.

– *Então vai acender uma fogueira lá fora.*

O miúdo se levanta e escolhe entre os papéis, receando rasgar uma folha escrita. [...]. Depois se senta ao lado da fogueira, ajeita os cadernos e começa a ler. Balbucia letra a letra, percorrendo o lento desenho de cada uma. Sorri com a satisfação de uma conquista. Vai-se habituando, ganhando despacho.

– *Que estás a fazer, rapaz?*

– *Estou a ler.*

– *É verdade, já esquecia. Você era capaz de ler. Então leia em voz alta que é para me dormecer.*

O miúdo lê em voz alta. Seus olhos se abrem mais que a voz que, lenta e cuidadosa, vai decifrando as letras. Ler era coisa que ele apenas agora se recordava saber. O velho Tuahir, ignorante das letras, não lhe despertara a faculdade da leitura.

A lua parece ter sido chamada pela voz de Muidinga. A noite toda vai se enluarando. Pratinhada, a estrada escuta a estória que desponta dos cadernos [...] (COUTO, 2007a, p. 12-13, grifos do autor).

Mas a cena que, à primeira vista, é uma homenagem ao encantamento proporcionado pelas práticas tradicionais de contação de histórias, está

impregnada de elementos de inovação e recriação; afinal, aqui é a criança letrada que narra sua história para um velho/ouvinte; é a letra escrita, vocalizada por uma criança, que se mostra capaz de convocar a lua e iluminar as trilhas e os caminhos que antes estavam mergulhados na completa escuridão.

A literary writing made of saliva and ears: a study on Mia Couto's *Sleepwalking land* and *The balcony of the frangipani*

Abstract

This article aims to analyze the intertwining of orality and writing in *Sleepwalking land* and *The balcony of the frangipani*, by Mozambican writer Mia Couto. In written literature, oral genres are reinvented, and, in Mia Couto's works, there is a search for the legitimization of orality. Although literate culture was oppressively imposed, today, it is a means of spreading African cultures. It is in the alliance between writing and orality that there are expression and dissemination of ideas.

Keywords

Writing. Orality. Mia Couto.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.
- COUTO, M. *A varanda do frangipani*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a.
- COUTO, M. *Terra sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b.
- FERREIRA, A. M. T. S. *Traduzindo mundos*: os mortos na narrativa de Mia Couto. 2007. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007.
- HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (ed.). *História geral da África*, I: metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. p. 167-212.
- LARANJEIRA, J. P. Mia Couto e as literaturas africanas de língua portuguesa. *Revista de Filología Románica*, n. II, p. 185-205. 2001. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/viewFile/RFRM0101220185A/10937>. Acesso em: jan. 2018.

LEITE, A. M. *Oralidades e escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas*. Rio de Janeiro: EdUerj, 2012.

PADILHA, L. *Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX*. Niterói: EdUFF, 2007.

RUI, M. Entre mim e o nômade – a flor. *África. Revista de literatura, arte e cultura*, v. I, n. 5, p. 541-543, jul./set. 1979.

RUI, M. Eu e o outro: o Invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto. In: MEDINA, C. *Sonha Mamana África*. São Paulo: Epopéia, 1985.

TEIXEIRA, E. de A. O provérbio nas estórias de Guimarães Rosa e Mia Couto. *Navegações*, v. 8, n. 1, p. 57-63, 2015.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, J. (ed.). *História geral da África*, I: metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. p. 167-212.

VIEIRA, L. *No antigamente, na vida*. Lisboa: Editorial Caminho, 2005.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

DIALOGISMO, INTERDISCURSO E HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA NA CARTA-TESTAMENTO DE GETÚLIO VARGAS

FÁBIO DE OLIVEIRA*

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 13 jan. 2020. Aprovado em: 18 abr. 2020.

Como citar este artigo: OLIVEIRA, F. de. Dialogismo, interdiscurso e heterogeneidade constitutiva na carta-testamento de Getúlio Vargas. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 1, p. 204-216, jan./abr. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n1p204-216

Resumo

Nosso objetivo é observar como as categorias dialogismo e interdiscurso operam na produção de sentido na carta-testamento de Vargas (Rio de Janeiro, datada de 23 de agosto de 1954) e analisar como a heterogeneidade constitutiva está implícita em seu discurso. Nossa hipótese é que estão presentes duas formações discursivas em diálogo, a saber, política e religiosa, trabalhando para construção de um mito de Getúlio Vargas como um messias histórico. Consideramos as noções de dialogismo em Bakhtin (2016) e de interdiscurso segundo Main-

* E-mail: fabio.deoliveira_mensagem@live.com
id <https://orcid.org/0000-0001-9377-1362>

gueneau (1997), além de um exame breve do conceito de heterogeneidade de semântica do discurso em Maingueneau (1997) e Authier Revuz (1990).

Palavras-chave

Dialogismo. Heterogeneidade. Análise do discurso.

A pesquisa é pertinente pelo fato de estudar a presença do outro por meio das distintas vozes no discurso, identificando elementos de heterogeneidade no processo de enunciação:

Os dizeres são efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de aprender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação ao dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com que é dito ali mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. As margens do dizer, do texto, também fazem parte dele [...] (ORLANDI, 2009, p. 30).

Concordamos com a ideia de que discursos “não são documentos que ilustram idéias pré-concebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras” (ORLANDI, 2009, p. 64). Tal multiplicidade de leitura não implica dizer falta de orientação ou escapismo relativista, mas que, em seu cerne, a linguagem discursiva pressupõe camadas de diversas naturezas, plasmadas em si em relacionamento dialógico. Nossa objetivo é identificar a interação entre formações discursivas diferentes, visto que “a identidade discursiva está construída na relação com o Outro [...]” (MAINGUENEAU, 1997, p. 120), entendido sob o ponto de vista da interdiscursividade.

Neste artigo, limitamo-nos ao estudo do conceito de heterogeneidade constitutiva, “Heterogeneidade que liga de maneira constitutiva o Mesmo do discurso com seu Outro, ou, em outros termos, aquilo que se costuma de chamar de seu exterior” (BRANDÃO, 2012, p. 87), inscrita implicitamente por meio de alusões ao discurso nos evangelhos bíblicos, em particular as expressões de e sobre Jesus acerca de sua obra de salvação. Abordaremos o discurso como produto da consciência objetiva materializada e compartilhada por meio do texto produzido por um sujeito que possui formação discursiva, valores e ideologias, discurso em luta:

O discurso é um dos aspectos da materialidade ideológica, por isso, ele só tem sentido para um sujeito quando este o reconhece como pertencente a determinada formação discursiva. Os valores ideológicos de uma formação social estão representados no discurso por uma série de formações imaginárias, que designam o lugar que o destinador e o destinatário se atribuem mutuamente (PÊCHEUX, 1990, p.18).

Embora o sujeito seja singular, como enunciador fala dentro das categorias espaço e tempo, sendo paciente do processo de assujeitamento: “Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades. [...] não só por seu conteúdo (temático) pelo estilo e pela linguagem [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 11).

Tanto o enunciador como os enunciatários trazem em seu discurso muitas vozes. Além disso, as relações de produção, a situação sociopolítica da qual deriva o discurso influenciam as interações verbais entre os indivíduos e as formas de comunicação verbal social, no trabalho, política etc.

Na perspectiva de Maingueneau (1997), interdiscurso corresponde em partes ao dialogismo bakhtiniano expresso por meio do que chama heterogeneidade. A ideia básica por trás do conceito de heterogeneidade é tomarmos conhecimento de que o funcionamento de um discurso acontece em uma relação radical de seu interior com o seu exterior. Todo sujeito está inscrito em uma formação discursiva:

[...] todo discurso é constitutivamente heterogêneo e que as palavras não são exclusividade de seu enunciador e sim reelaborações de dizeres já ditos [...] impregnados de valores ideológicos que são constantemente modificados quanto ao seu sentido em função do momento, do uso e do lugar discursivo do enunciador [...] (VERISSIMO, 2016, p. 40).

Maingueneau (1997, p. 115), seguindo Bakhtin, reconhece a primazia do interdiscurso sobre discurso, pois falamos dentro de uma memória discursiva “constituída de formulações que se repetem, recusam e transformam outras formulações [...]”.

Como afirma Possenti (2003, p. 263):

Maingueneau apresenta uma noção de interdiscurso menos pomposa, porém mais operacional e mais produtiva. Segundo ele, “é necessário afinar este termo muito vago para nosso propósito e substituí-lo por uma tríade: universo discursivo, campo discursivo, espaço discursivo [...]”.

O autor entende o termo interdiscurso por meio de três conceitos: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo:

Entende-se por universo discursivo o conjunto de formulações discursivas de todos os tipos que coexistem, ou melhor interagem em uma conjuntura [...] o campo discursivo é definível como um conjunto de formulações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região. O recorte de tais campos deve recorrer de hipóteses explícitas. [...] *O espaço discursivo, enfim, delimita um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formulações discursivas que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados [...] (MAINGUENEAU, 1997, p. 116-117 grifo nosso).*

Neste trabalho, interessa-nos a noção de espaço discursivo, já que o discurso só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos. No *corpus* em questão, o campo discursivo é o político-econômico. Quanto ao espaço discursivo, defendemos que há um encontro entre o discurso dos evangelhos e o discurso nacionalista, entrelaçado por um *ethos* messiânico.

O espaço discursivo é esse lócus onde o dialogismo-interdiscurso, digamos nublado, é expresso nos discursos de maneira mostrada (explícita) materialmente no próprio texto por meio de ironias, negações, intertextualidade etc. ou de maneira constitutiva (implícita):

Assim, toda formulação estaria colocada, de alguma forma, na intersecção de dois eixos: o vertical, do pré-construído, do domínio de memória e o horizontal, da linearidade do discurso, que oculta o primeiro eixo, já que o sujeito enunciado é produzido como se interiorizasse de forma ilusória o pré-construído que sua formação discursiva impõe. O domínio da memória representa o interdiscurso como instância de construção de um discurso transverso [...] (MAIN-
GUENEAU, 1997, p. 115).

A noção de heterogeneidade constitutiva se relaciona ao dialogismo, pois se trata de um tipo de presença do outro que não pode ser recuperada por marcas explícitas no fio discursivo, contudo:

Mesmo na ausência de qualquer marca de heterogeneidade mostrada, toda unidade de sentido, qualquer que seja seu tipo, pode estar inscrita em uma relação essencial com uma outra, aquela do ou dos discursos em relação aos

quais o discurso que ela deriva define sua identidade [...] (MAINGUENEAU, 1997, p. 120).

Isso implica que, ao analisarmos o discurso, podemos utilizar-nos de outros turnos para além da heterogeneidade mostrada, valendo-nos dos pré-construídos, memória, tanto do enunciador, e, no caso da heterogeneidade constituída ainda mais acentuada, quanto do enunciatário: “A noção de sentido passa pelo sujeito da mesma maneira que a significação passa pela instância discursiva [...]” (VERISSIMO, 2016, p. 32).

Nossa hipótese é que, em sua carta-testamento, Getúlio Vargas ou seu *ghost writer* usa formas mais complexas da presença do outro recorrendo a alusões, reminiscências, jogando com o discurso bíblico, com a finalidade de criar um mito messiânico: “joga com outro discurso às vezes tornando-o mais vivo não mais no nível da transparência, do explicitamente mostrado ou dito, mas, no espaço do implícito, do semidesvelado, do sugerido [...]” (BRANDÃO, 2012, p. 61).

Para interpretarmos um enunciado, partimos imediatamente da nossa formação discursiva expressa na relação eu-outro. Esse pressuposto vai ao encontro do conceito de heterogeneidade constitutiva:

Sujeito heterogêneo, que é aquele que divide o espaço discursivo com o outro por ser o outro constitutivo do próprio sujeito, criando uma heterogeneidade discursiva. Afinal, é pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, na medida em que abre espaço para relações intersubjetivas, e para o reconhecimento recíproco das consciências [...] (VERISSIMO, 2016, p. 35).

Na heterogeneidade constitutiva, os sentidos e o impacto dos efeitos do interdiscurso dependem da amplitude da formação discursiva do enunciatário. Na carta de Vargas, há interdiscurso com passagens dos evangelhos, contudo não há citação direta ou indireta.

Na carta, o processo de construção do mito messiânico em referência a Vargas se apresenta mais nitidamente àqueles cuja formação discursiva inclua algum conhecimento de teologia cristã ou que tenham lido mais detidamente os evangelhos bíblicos, já que “o enunciado de uma formação discursiva pode, pois, ser lido em seu ‘direito’ e em seu ‘avesso’: em uma face, significa que pertence a seu próprio discurso, na outra marca distância constitutiva que o separa de um ou vários discursos [...]” (MAINGUENEAU, 1997, p. 121). Sobre esse

aspecto, Revuz (1990) afirma que o sujeito é dividido entre o consciente e o inconsciente, e a fala heterogênea é consequência disso. O inconsciente pode ser recuperado, reconstruído, a partir de traços deixados pelos apagamentos e esquecimentos no discurso.

[...] o discurso não se reduz, portanto, a um dizer explícito, pois ele é permanentemente atravessado pelo seu avesso: "o avesso é a pontuação do inconsciente; que não é um outro discurso, mas, o discurso do outro; isto é, o mesmo mas, tomado ao avesso, em seu avesso" (CLÉMENT, 1973 *apud* BRANDÃO, 2012, p. 66).

Na análise, realizaremos alguns recortes do campo discursivo político demonstrando como o discurso dos evangelhos, ou seja, religioso, se associa para a construção do *ethos* messiânico, orientando-nos na análise pelos pressupostos metodológicos de Maingueneau (1984 *apud* BRANDÃO, 2012, p. 91):

Maingueneau propõe levar em conta os fundamentos semânticos dos discursos. E como os discursos se fundam na relação interdiscursiva, o que se deve é "construir um sistema no qual a definição de rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações deste discurso com seu outro".

No Quadro 1, recortamos os trechos do discurso em que sugerimos haver sinais de heterogeneidade constitutiva. No lado esquerdo, a carta-testamento e à direita as referências nos evangelhos. Em cada trecho destacado, há uma letra que servirá de referência. Julgamos oportuno uma breve contextualização da leitura cristã histórica do relato dos evangelhos. Nestes, em particular no Evangelho segundo Mateus, Jesus é retratado como o Salvador, o messias prometido pelos profetas.

Vejamos algumas citações diretas que falam sobre essa perspectiva, seguida de breves esclarecimentos: "E Jacó gerou José, marido de Maria, da qual nasceu Jesus, que se chama o Cristo" (Mateus 1.17). Ao chamar Jesus de Cristo, está implícito sua natureza messiânica, de trazer redenção ao seu povo, conforme anunciado pelos antigos profetas: "Ela dará à luz um filho e lhe porás o nome de Jesus, porque salvará o seu povo dos pecados deles [...]" (Mateus 1.21). Jesus é uma tradução do nome hebraico Josué, que significa salvação. A vinda de Jesus Cristo é um dos pontos altos da história bíblica; ele é o libertador político dos israelitas subjugados pelo poder romano, mas, ao

mesmo tempo, extrapola essa expectativa revelando-se como o redentor do cosmos. Vejamos como a construção do discurso trabalha com essas ideias, na tentativa de construção do “mito messiânico” sobre a figura de Vargas.

Carta-testamento de Vargas	Passagens bíblicas
<p>A)</p> <p><i>“Não me acusam, insultam; não me combatem, caluniam, e não me dão o direito de defesa. Precisam sufocar a minha voz e impedir a minha ação, para que eu não continue a defender, como sempre defendi, o povo e principalmente os humildes.”</i></p>	<p><i>“Foi desprezado e rejeitado pelos homens, um homem de tristeza e familiarizado com o sofrimento. Como alguém de quem os homens escondem o rosto, foi desprezado, e nós não o tínhamos em estima. Certamente ele tomou sobre si as nossas enfermidades e sobre si levou as nossas doenças, contudo nós o consideramos castigado por Deus, por ele atingido e afligido. [...] Ele foi oprimido e afligido, contudo não abriu a sua boca; como um cordeiro foi levado para o matadouro, e como uma ovelha que diante de seus tosquiadores fica calada, ele não abriu a sua boca. Com julgamento opressivo ele foi levado. E quem pode falar dos seus descendentes? Pois ele foi eliminado da terra dos viventes; por causa da transgressão do meu povo ele foi golpeado [...]”</i> (Isaías 53.3-4,7-8).</p> <p><i>“Depois o sumo sacerdote levantou-se diante deles e perguntou a Jesus: ‘Você não vai responder à acusação que estes lhe fazem?’ Mas Jesus permaneceu em silêncio e nada respondeu. Outra vez o sumo sacerdote lhe perguntou: ‘Você é o Cristo, o Filho do Deus Bendito?’”</i> (Marcos 14.60-61).</p>
<p>B)</p> <p><i>“Sigo o destino que me é imposto.”</i></p>	<p><i>“Israelitas, ouçam estas palavras: Jesus de Nazaré foi aprovado por Deus diante de vocês por meio de milagres, maravilhas e sinais, que Deus fez entre vocês por intermédio dele, como vocês mesmos sabem. Este homem lhes foi entregue por propósito determinado e pré-conhecimento de Deus; e vocês, com a ajuda de homens perversos, o mataram, pregando-o na cruz. Mas Deus o ressuscitou dos mortos, rompendo os laços da morte, porque era impossível que a morte o retivesse”</i> (Atos 2.22-24).</p> <p><i>“De fato, Herodes e Pôncio Pilatos reuniram-se com os gentios e com os povos de Israel nesta cidade, para conspirar contra o teu santo servo Jesus, a quem ungiste. Fizeram o que o teu poder e a tua vontade haviam decidido de antemão que acontecesse”</i> (Atos 4.27-28).</p>

(continua)

(continuação)

Carta-testamento de Vargas	Passagens bíblicas
C) “[...] fiz-me chefe de uma revolução e venci. Iniciei o trabalho de libertação e instaurei o regime de liberdade social.”	“Foi-lhe entregue o livro do profeta Isaías. Abriu-o e encontrou o lugar onde está escrito: ‘O Espírito do Senhor está sobre mim, porque ele me ungiu para pregar boas novas aos pobres. Ele me enviou para proclamar liberdade aos presos e recuperação da vista aos cegos, para libertar os oprimidos e proclamar o ano da graça do Senhor’” (Lucas 4.17-19).
D) “Tenho lutado mês a mês, dia a dia, hora a hora, resistindo a uma pressão constante, incessante, tudo suportando em silêncio, tudo esquecendo, renunciando a mim mesmo.”	“Então Jesus foi com seus discípulos para um lugar chamado Getsêmani e disse-lhes: ‘Sentem-se aqui enquanto vou ali orar’. Levando consigo Pedro e os dois filhos de Zebedeu, começou a entrar em desespero e a angustiar-se. Disse-lhes então: ‘A minha alma está profundamente triste, numa tristeza mortal. Fiquem aqui e vigiem comigo’. Indo um pouco mais adiante, prostrou-se com o rosto em terra e orou: ‘Meu Pai, se for possível, afasta de mim este cálice; contudo, não seja como eu quero, mas sim como tu queres’” (Mateus 26.36-39).
E) “Nada mais vos posso dar, a não ser meu sangue. Se as aves de rapina querem o sangue de alguém, querem continuar sugando o povo brasileiro, eu ofereço em holocausto a minha vida.”	“O ladrão vem apenas para furtar, matar e destruir; eu vim para que tenham vida, e a tenham plenamente. Eu sou o bom pastor. O bom pastor dá a sua vida pelas ovelhas” (João 10.10-11). “Em seguida tomou o cálice, deu graças e o ofereceu aos discípulos, dizendo: ‘Bebam dele todos vocês. Isto é o meu sangue da aliança, que é derramado em favor de muitos, para perdão de pecados’” (Mateus 26.26-28).
F) “Escolho este meio de estar sempre convosco. Quando vos humilharem, sentireis minha alma sofrendo ao vosso lado. Quando a fome bater à vossa porta, sentireis em vosso peito a energia para a luta por vós e vossos filhos.”	“Portanto, vão e façam discípulos de todas as nações, batizando-os em nome do Pai e do Filho e do Espírito Santo, ensinando-os a obedecer a tudo o que eu lhes ordenei. E eu estarei sempre com vocês, até o fim dos tempos” (Mateus 28.19-20). “E eu pedirei ao Pai, e ele lhes dará outro Conselheiro para estar com vocês para sempre, o Espírito da verdade. O mundo não pode recebê-lo, porque não o vê nem o conhece. Mas vocês o conhecem, pois ele vive com vocês e estará em vocês. Não os deixarei órfãos; voltarei para vocês. Dentro de pouco tempo o mundo já não me verá mais; vocês, porém, me verão” (João 14.16-19).

(continua)

(conclusão)

Carta-testamento de Vargas	Passagens bíblicas
<p>G)</p> <p><i>"Meu sacrifício vos manterá unidos e meu nome será a vossa bandeira de luta. Cada gota de meu sangue será uma chama imortal na vossa consciência e manterá a vibração sagrada para a resistência"</i></p>	<p><i>"Estes sinais acompanharão os que crerem: em meu nome expulsarão demônios; falarão novas línguas; pegarão em serpentes; e, se beberem algum veneno mortal, não lhes fará mal nenhum; imporão as mãos sobre os doentes, e estes ficarão curados". Depois de Ihes ter falado, o Senhor Jesus foi elevado ao céu e assentou-se à direita de Deus" (Marcos 16:17-19).</i></p>
<p>H)</p> <p><i>"Meu sacrifício ficará para sempre em sua alma e meu sangue será o preço do seu resgate."</i></p>	<p><i>"Enquanto comiam, Jesus tomou o pão, deu graças, partiu-o, e o deu aos seus discípulos, dizendo: 'Tomem e comam; isto é o meu corpo'. Em seguida tomou o cálice, deu graças e o ofereceu aos discípulos, dizendo: 'Bebam dele todos vocês. Isto é o meu sangue da aliança, que é derramado em favor de muitos, para perdão de pecados'" (Mateus 26:26-28).</i></p>
<p>I)</p> <p><i>"Eu vos dei a minha vida. Agora vos ofereço a minha morte. Nada receio. Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na História."</i></p>	<p><i>"Por isso é que meu Pai me ama, porque eu dou a minha vida para retomá-la. Ninguém a tira de mim, mas eu a dou por minha espontânea vontade" (João 10:17:18).</i></p>

Quadro 1 – Heterogeneidade constitutiva na carta-testamento e na Bíblia.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na seção A, o enunciador se autodefine como a ovelha muda que vai ao matadouro por um fim nobre, a salvação dos humildes, morre no lugar deles e para eles, em silêncio ou silenciado, injustiçado, oprimido. Além disso, a causa da morte não é outra senão a defesa dos humildes, é a sua luta em favor deles que o coloca entre a vida e a morte.

Fazendo alusão aos decretos do destino, na seção B, vemos que ele nasceria para isto, para viver e morrer por uma causa, uma espécie de predestinado. Nos evangelhos e na Bíblia como um todo, é sabido que Deus é aquele que decreta e dirige todas as coisas e que seu Filho Jesus foi morto por mãos de homens injustos em conformidade com esse decreto.

Já na seção C, menciona seu labor em dar liberdade aos oprimidos, liberdade social. No Evangelho, lemos que Jesus inaugura o reino de Deus por meio de suas ações de poder e palavras. A passagem bíblica ao lado registra as palavras de Jesus no início de seu ministério. Seu reino (governo) tem dimensões espirituais e histórico-materiais, visto que o doente, o pobre, a mulher, o órfão, a viúva e os ricos podem ser beneficiários desse governo justo. O enunciador compara sua vocação libertadora – “redentora” do pobre.

A ideia da paixão de Cristo é referenciada na seção D, está sofrendo, suportando pressões agudas, renunciando à sua vontade em detrimento da “vontade do destino”, uma clara alusão ao sofrimento de Jesus no Getsêmani, local onde Jesus orava angustiado. Nesse lugar, espremia-se o óleo para produção de azeitonas, e, à semelhança, Jesus é espremido pelas circunstâncias, mas, resignado, cumprirá sua vocação.

Na seção E, há alusão à obra sacrificial de Jesus em dar a sua vida por suas ovelhas, ele é o pastor que protege o rebanho da investida de lobos e de pastores mercenários. Faz correspondência entre as aves de rapina com os pastores mercenários que não se preocupam com o rebanho. Ele, ao contrário daqueles, entrega sua vida por esse rebanho chamado povo brasileiro. Ainda nessa seção, a ideia de holocausto é uma evidência mais explícita. No Antigo Testamento e no Novo Testamento, o perdão dos pecados só poderia ter sido feito pelo derramamento de sangue. No Antigo Testamento, fazia-se o holocausto com cordeiros, bodes e bezerros, contudo estes apontavam para Jesus, o cordeiro. Seu sangue derramado remove o pecado e traz a salvação do pecador. O enunciador usa o sentido da obra expiatória de Cristo e dá um novo sentido, um novo contexto e uma nova versão, mas sem mexer na ideia de messias salvador, que no caso seria ele próprio.

Encontramos a ideia de perenidade na seção F. Os evangelhos relatam que, antes da sua morte e depois da ressurreição, Jesus encontra-se com seus discípulos concedendo-lhes poder e autoridade, além de encorajá-los com sua presença pessoal por meio do Espírito Santo. Vargas promete ser omipresente. Ainda que em figura de linguagem, sua morte não seria o fim e a nação brasileira não estaria órfã. Não se refere à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), mas ao seu sacrifício, é por ele que as próximas gerações seriam encorajadas e amparadas.

A seção G remete-nos ao seu sacrifício como um estandarte, um símbolo unificador das futuras gerações em torno do qual fariam resistência. Sua imor-

talidade estaria na consciência dos seus seguidores. A ideia também pode ser encontrada nos evangelhos: Jesus, quando sobe aos céus, encoraja seus discípulos e lhes dá autoridade e poder espiritual para continuar a implantação do reino. O estandarte que os une é o seu próprio nome. Por meio do nome de Jesus, os discípulos venceriam todos os obstáculos para levar adiante a obra inaugurada pelo mestre, que é imortal.

As referências aos termos sacrifício, sangue e resgate destacados na seção H estão em franco interdiscurso com a fala de Jesus acerca de seu sacrifício. O sangue derramado é em favor dos discípulos, tem valor de resgate e caráter permanente. Como temos visto, há no discurso uma insistente alusão à obra redentora de Jesus: o enunciador projeta-se no texto como o salvador, e seu sangue salvaria muitos.

Na seção I, a frase famosa no último parágrafo do discurso encontra evidências inclusive léxicas com o Evangelho: “eu vos dou a minha vida”. A ideia de eternidade é vista aqui à semelhança de Jesus: ele morrerá, mas viverá na consciência do povo.

As alusões à missão e paixão de Cristo estão por toda a parte, mas evidentemente modificadas, em diálogo no interior de sua ideologia. A heterogeneidade está presente, assim como o interdiscurso e o dialogismo.

Finalmente, por meio dessa análise, entendemos que não é o país Brasil, o povo ou as instituições que entram para história, somente Getúlio Vargas. Ele vencerá a morte. O autor se projeta como o início e fim da história. Pelas evidências do discurso, desde as escolhas lexicais até o uso semântico das alusões aos evangelhos, a preocupação é a fundação do mito messiânico. Vargas fala, mas quem está em primeiro plano é o mártir da causa nacional, ele é do povo, vive, morre e ressuscita pelo povo. No discurso, sua entrega voluntária ao sacrifício público em favor dos pobres é o fundamento da analogia com a paixão de Cristo.

Conforme dito, de forma implícita, por meio de alusões faz da carta um manual de instruções para compreensão do mito “Getúlio Vargas, o messias histórico”. No Brasil, país cuja herança religiosa é predominantemente cristã católica romana, o discurso ora analisado encontraria pronta empatia.

Aqueles que estivessem minimamente conectados com esse campo discursivo poderiam fazer suas inferências, visto que a construção dos argumentos encadeia duas formações discursivas diferentes, político-religiosa. Contudo, parece-nos, com base na análise, que, na carta, Vargas não estava interessado

em justificar a sua saída, culpar alguém ou mesmo preocupado com conjuntura político-econômica, tampouco em aquecer a fé dos cristãos, mas vislumbrava a construção ideológica da própria imagem. Com base nisso, podemos definir o texto como uma peça de retórica no interior do gênero carta-testamento. Ele não está preocupado com o que deixou para o Brasil, mas sim com sua narrativa de história pessoal, identificando-se como uma personificação, um simulacro de messias redentor.

Dialogism and interdiscourse: elements of constitutive heterogeneity in Getúlio Vargas's testament letter

Abstract

We aim to observe how dialogism and inter-discourse operate in producing meaning in Vargas's testament letter (Rio de Janeiro, dated August 23, 1954). We also analyze how constitutive heterogeneity is implicit in his discourse. We hypothesize that two discursive formations in the dialogue are present: political and religious, working to construct a myth of Getúlio Vargas as a historical messiah. We consider the notions of dialogism in Bakhtin (2016) and inter-discourse, according to Maingueneau (1997), followed by a brief examination of the concept of semantic heterogeneity of discourse in Maingueneau (1997) and Authier Revuz (1990).

Keywords

Dialogism. Heterogeneity. Discourse analysis.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BÍBLIA SAGRADA. Nova Versão Internacional. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br>. Acesso em: 5 maio 2019.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2012.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes Editores, 1997.

ORLANDI, E. *Análise do discurso: princípio e métodos*. São Paulo: Contexto, 2009.

PÊCHEUX, M. Apresentação da análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, H. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes, 1990.

POSSENTI, S. Observações sobre interdiscurso. *Revista Letras*, Curitiba, n. 61, p. 253-269, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/2890>. Acesso em: 5 maio 2019.

REVUZ, A J. Heterogeneidades enunciativas. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 25-42, jul./dez 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824>. Acesso em: 28 maio 2019.

VERISSIMO, C. M. *Heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade marcada: uma análise da obra 1822 de Laurentino Gomes*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

ARTIGOS

POR UMA EXPERIÊNCIA SOCIAL DA POESIA

LUÍS ALBERTO DOS SANTOS PAZ FILHO*

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Porto Alegre, RS, Brasil.

Recebido em: 23 ago. 2019. Aprovado em: 30 mar. 2020.

Como citar este artigo: PAZ FILHO, L. A. dos S. Por uma experiência social da poesia. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 1, p. 218-231, jan./abr. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n1p218-231

Resumo

A partir de uma retomada de conceitos-chave sobre o gênero da lírica, como espaço, tempo e sujeito, este estudo pretende debater a respeito da importância e das formas de se ler a dimensão social presente na poesia. Levantam-se questões referentes à gênese do estilo lírico, bem como perspectivas que visam questionar ideias fixadas no imaginário do leitor e do teórico da produção lírica. Assim, o presente trabalho, ao partir de propostas de Antonio Cândido, Theodor Adorno e Emil Staiger sobre o gênero poético e suas facetas estruturais, objetiva

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

** E-mail: luis.alberto@acad.pucrs.br
 <https://orcid.org/0000-0003-4667-8186>

estender e distender as noções de social implícitas ao discurso poético, bem como instigar possibilidades de se perceber a experiência coletiva do fazer lírico.

Palavras-chave

Poesia lírica. Sujeito poético. Experiência social.

No decurso do tempo e de acordo com a adoção de perspectivas teóricas, históricas, filosóficas e artísticas, o conceito de poesia lírica tem mostrado diversas facetas. No mínimo desde Aristóteles, pensa-se no papel do gênero lírico como expressão de arte, bem como em seus fundamentos mais essenciais na pureza do próprio gênero. No entanto, embora a discussão seja antiga, como se pode imaginar, não há um consenso, ainda hoje, sobre os elementos obrigatórios na construção de um texto de modo lírico. Há, sem dúvidas, características que se mostram vivazes e que perduram pelos séculos de teorias e críticas. Mas não há, assim como no tocante a outros modos literários (e na arte, de maneira geral), uma fórmula definitiva que a represente.

Como já mencionado, muito já foi dito a respeito das funções e dos estilos do gênero lírico. E, embora inúmeras questões possam ser debatidas, parece de senso comum estabelecer determinados parâmetros que revelam, em si, um modo de compreender a arte literária. Na poesia lírica, pode-se dizer que é tratado qualquer tema humano – não há limites para a reflexão da arte sobre o que existe, existiu, existirá ou poderia vir a existir. O “ser” parece uma experiência ambivalente: ora indivíduo, ora ação. Ser predetermina um estado da vida, mas também um modo de passar a agir, sentir e/ou pensar. Em ambos os casos, “ser” não foge à perpetuação de um tempo cílico, vicioso, mas sempre renovado na instância da recepção. Ora, é afinal o ser o protagonista da expressão lírica, à medida que ela trata de um indivíduo autocentrado – uma voz ecoante, uma percepção de mundo que se desmembra, se espalha e se dissipa. Em cada ato, uma aventura atuante e dissimulada: cada evocação lírica em um texto corresponde à concepção de um mundo inaugural – um mundo criado exclusivamente por suas vontades, seus delírios e sua essência: porque o mundo é o ser em contato com o mundo. Ou seria o mundo apenas o mundo graças à sua conexão com o humano?

Há na poesia lírica um espaço desdobrado em um tempo reduzido e escasso. Porque a poesia dessa natureza é um incidente, algo que ocorre e está

condenado a sumir. E é no intervalo dessa criação fadada ao fim que a voz de um indivíduo criador se irrompe, quebra o silêncio da Criação, renova paradigmas, estabelece sintagmas e provoca. Provoca como se tudo o que soubéssemos fossem máscaras – e não são? Esse sujeito do poema é um criador, mas é resultado também de uma criação ulterior, de um ultimato lírico. A zona de espaço e tempo converge na confecção de uma tela em branco do eu-lírico. Nas palavras de Emil Staiger (1977, p. 27), em *Conceitos fundamentais da poética*,

[...] sempre é o mesmo distanciamento que falta à poesia lírica. Não hesitaria chamá-lo de distância-sujeito-objeto, se os conceitos sujeito e objeto não fossem igualmente polivalentes e de difícil interpretação como o próprio conceito da forma.

No modo lírico, não há tempo suficiente para se viver. A existência do discurso no gênero está condenada a poucos versos, algumas estrofes ou, com sorte, a um punhado de páginas. Se a distensão do discurso poético transgride, por sua natureza, a noção espacial do modo narrativo, também o tempo não segue as mesmas leis. Por convenção, diz-se que na poesia lírica o tempo é um presente eterno e contíguo: as reflexões realizadas pelo sujeito poético encontram-se sempre no estado do *agora* e não cedem condição para sua temporalização organizada por um narrador. Pelo contrário, o texto poemático reside sobre a ideia de um instante revivido pelo ato da recepção.

A partir dessa concepção inicial, pode-se imaginar que o poema está congelado em uma ideia preexistente de tempo e que é o leitor o responsável por reanimá-lo e torná-lo vivo novamente. No entanto, o tempo na lírica parece ser dinamizado: não é o texto que para no tempo, e sim o tempo que assume uma diferente faceta no universo lírico. Dessa forma, recai-se sobre o caráter dialógico da literatura mais uma vez: é na volta do ciclo artístico entre produtor, obra e consumidor que o tempo é vivificado. Como cada receptor é único em suas múltiplas características, também o tempo se faz variado e infinito. Afinal, ao se relacionar com o texto poético, o indivíduo da recepção relaciona-se com uma possibilidade de encontro entre dois tempos: o preconcebido pelo sujeito-autor e o experienciado pelo sujeito-receptor. Nesse âmbito, é o poema o mediador entre as dimensões temporais de ambos. O que surge dessa conversa é a realidade *sociotemporal* do poema, a proposta aqui esboçada: no texto poético, o tempo seria apresentado por meio da dimensão social porque é estreitamente do contato dele com um leitor, em dado momento histórico, que o

discurso do eu-lírico seria reativado (pensa-se no termo ativação a partir de um ponto de vista que olha o texto como um potencial plurissignificativo à espera de sua combinação com as visões de mundo do receptor).

Ao propor o tempo como uma experiência social, pensa-se o poema como uma manifestação dialógica: salvaguardando sua condição histórica ulterior à publicação, entende-se o potencial de leituras ao longo do tempo e do espaço que possibilitem o descascar de sua potência simbólica – afinal não há sujeito fora do tempo e nenhum indivíduo é igual a outro. Dessa maneira, o tempo estaria ainda condicionado a duas possibilidades, ante a experiência social: por um lado, o leitor consegue acessar, por meio de seu conhecimento de mundo, uma das chaves de leitura da obra, de forma orgânica; por outro, o poema apresenta um caráter de *resistência* que impede ou expele a leitura sem uma busca aprofundada pelas relações ao longo do tempo da escrita – salienta-se, contudo, que não está sendo pensada uma trajetória biográfica da obra. Não está a se tratar do autor do texto poético, mas das repercuções históricas do próprio organismo-texto. Sob essa perspectiva, segundo Paulo Franchetti (2012), em “Poesia e resistência”, há, intrínseca à poesia,

[...] a resistência à perda do valor de novidade, ao valor de estranhamento que a linguagem poética deve ter para ser reconhecida como tala “resistência” de fato faz parte da definição do tipo de poesia que identificamos como significativa e contemporânea, mas num nível complexo, no qual se combinam a recusa à repetição e a afirmação da autonomia do discurso poético.

Ao tratar da poesia lírica, adentra-se em um imaginário que foi por muito tempo intitulado de subjetivo. Não que tal expressão não se utilize, de fato, de um modo discursivo preponderantemente subjetivo, sobretudo no que diz respeito à forma constitutiva de suas imagens. Contudo, o que cabe discutir é a relação antitética estabelecida entre objetivo *versus* subjetivo. O sintagma “subjetivo” corresponde a uma expressão íntima, relacionada à alma e à consciência de um sujeito, à individualidade, à espiritualidade e a elementos identitários de uma seara quase mística. Já a expressão “objetivo” designa o mundo das ações externas, as experiências humanas e mundanas em sua maneira mais fenomenologicamente empíricas e expressas por meio de atos e consequências transparentes. Tal resumo nessas acepções prosaicas suscita questões da ordem formal: como se traduziriam expressões artísticas objetivas e subjetivas? Seria possível um discurso literário ser exclusivamente objetivo? É a lírica, de fato,

uma voz subjetiva? Pode-se questionar, então, de que forma a expressão poética se comunica com a realidade do sujeito. Segundo Adolfo Casais Monteiro (1965, p. 17), em *A palavra essencial: estudos sobre a poesia*,

Se a poesia tem existência independente, não significa isso que ela exprima uma realidade à parte da realidade. A poesia tem um mundo próprio no sentido em que tal podemos dizer da física ou da matemática, que igualmente não existem senão porque o mundo existe, mas que dentro dele são uma linguagem que o exprime de maneira inteiramente incomensurável com qualquer outra maneira de o exprimir.

As questões expostas apontam para variados caminhos a serem (per) seguidos. Entretanto, o que se pretende aqui é questionar os elementos tidos como naturais na expressão do gênero lírico. Conforme Staiger (1977, p. 21), “para o poeta lírico não existe uma substância, mas apenas acidentes, nada que perdure, apenas coisas passageiras”. Ao guiar-se por essa afirmação, tem-se a noção de liberdade expressiva que a lírica promete, uma vez que não há substância, não há base em comum para a partida de sua produção – tudo o que há pode ser recriado. Novamente: o debate entre objetivo e subjetivo parece recair sobre a forma. Esclareçamos: não se trata de forma como estrutura textual em linhas e parágrafos ou versos e estrofes, mas forma como modo de uso da linguagem em seu discurso artístico. Assim, conclui-se que o discurso da lírica é um discurso majoritariamente sobre um íntimo, sobre formas e conceituações de se compreender e assumir a identidade de alma e desejo.

Ao acompanhar esse raciocínio, ele parece um reforço às concepções postas como duvidosas em relação aos gêneros. Essa definição tida de antemão sobre como os gêneros devem se comportar e sobre os caminhos plausíveis do discurso dos gêneros parece mais aprisionar do que libertar. Mas pensemos o seguinte: se há liberdade temática na concepção de um texto lírico, o mundo é apenas uma hipótese para o sujeito poético, visto que sua reflexão pode circunscrever quaisquer instâncias de sua vida, colocando-se como objeto da própria análise e realizando um filtro que resulta na fórmula EU-MUNDO-EU. Mas seria o inverso possível? De acordo com Theodor Adorno (1975, p. 202), em “Conferência sobre lírica e sociedade”,

[...] a universalidade do conteúdo lírico é essencialmente social. Só entende o que diz o poema aquele que divisa na solidão deste a voz da humanidade;

mesmo a solidão da palavra lírica é preestabelecida pela sociedade individualista e por fim atomizada, tal como inversamente sua vinculação universal vive da densidade de sua individualização. Mas, por isso, o pensar a obra de arte se encontra autorizado e obrigado a questionar-se concretamente pelo conteúdo social, e não a se contentar com o sentimento vago de um conteúdo universal e abrangente.

Ao adotar a perspectiva de Adorno, a expressão lírica parece pousar de seu voo contemplativo e, não raras vezes chamado de alienado, para mostrar presença em questões que dizem respeito, em última instância, a uma relação social mais *objetiva* do que aparentava. Com isso, torna-se imprescindível pensar a poesia lírica também como uma forma de se posicionar socialmente, afinal a expressão vocalizada pelo sujeito poemático é uma construção discursiva e este, por si só, já poderia ser argumento o bastante para uma cadeia de questionamentos de ordem filosófica e linguística. Sigamos, então, pelo campo da linguagem.

Como se sabe, a língua não é neutra: talvez a maior parte do tesouro paradigmático de uma língua seja fruto de convenções estabelecidas em dado momento histórico. Essas convenções fazem parte do grande arcabouço confeccionado por uma sociedade, o que denota em si um sentido artificial de noção de identidade e cultura, afinal ela não se dá de maneira liberta e inocente como se poderia cogitar. Dessa forma, língua é ideologia (tomemos essa expressão de forma cruelmente resumida e traduzida sob a sequência sintagmática de “visão de mundo”). Assim, como poderia a poesia lírica, como arte que se utiliza da linguagem como fonte e material para criação, não possuir o *status quo* de objetividade atribuído a outras concepções no uso da linguagem em arte? Por mais distante, ficcional e impossível que pareça a produção de um discurso linguístico no gênero lírico, sua conexão com o mundo social é preexistente e condicional: a lírica está no mundo antes mesmo de existir na arte. Corrobora isso se tomarmos emprestada a noção de receptor da corrente teórica da estética da recepção: assim, de fato, só é possível perceber uma obra de arte como tal em sua instância última de seu ciclo comunicativo: o receptor/leitor. Por conseguinte, antes mesmo de ser concretizada, uma obra já está impregnada de ideias subconscientes de um diálogo que será estabelecido com outrem (o leitor). Ao levar tal elemento em consideração na formulação teórico-crítica da produção lírica, o fenômeno do gênero parece se impregnar da noção filosófica de sociedade antes mesmo de ser pensada em parâmetro com

a produção narrativa ou dramática. Faz-se ainda imprescindível justificar um ponto: comprehende-se que, em muitos casos, atribui-se o adjetivo “subjetivo” à produção do gênero lírico no sentido amplo da expressão que leva em conta um sujeito lírico que não se distancia do objeto pensado pelo fato de o observador e o observado serem um só. E, sob esse âmbito, não se pretende refutar a hipótese. Contudo, a expressão “subjetivo” endereçada à produção do gênero lírico carrega em si um peso semântico redutor ao discurso desse modo de arte: diz-se redutor porque condiciona e limita a experiência da poesia a um enclausuramento em si mesma, o que não só seria uma visão distópica e incoerente da Arte, como também uma visão inocente e limitadora da experiência poética.

Assim, há de se pensar na fala de Adorno (1975, p. 202), sobretudo ao questionar em que medida e de que forma são elaboradas a trajetória e a experiência da poesia lírica:

[...] essa interpretação social da lírica, como aliás a de todas as obras de arte, não deve em consequência visar sem mediação a assim denominada posição social ou a situação de interesse das obras ou até mesmo de seus autores. Terá de precisar de que maneira o todo de uma sociedade, como uma unidade contraditória em si, aparece na obra de arte; em que a obra de arte se mantém de acordo com aquela, e em que ela ultrapassa seus limites.

Para o autor, conforme fica assinalado, deve-se pensar a respeito de uma mediação dos elementos social e individual na transição dos efeitos líricos dentro de um discurso do próprio gênero. Embora pareça, em certa medida, paradoxal, a realização do fenômeno lírico é consciente de sua arbitrariedade ante o mundo das coisas. Porém, essa arbitrariedade encontra-se difusa na intenção do discurso. A poesia, da mesma forma que assinala Adorno (1975) a respeito da linguagem, possui dupla natureza: como dois caminhos que se intercruzam desde sua fundação até o seu esforço laboral de criação de mundo que dialoga com aquele mundo primeiro, o da experiência antecessora. A literatura não representa o mundo como um procedimento de espelhamento, mas ela está no mundo e, por isso, compartilha com ele de convicções, ideias e modos de ser. Assim, a poesia lírica também não narra acontecimentos, como o gênero narrativo, nem representa suas ações, como o dramático, mas expressa um modo individual de re(conhecer) individualidades. E como se daria, então, a mediação entre mundo e lírica? Em si mesma. A produção do discurso da lírica

salvaguarda em si o direito e a exigência de uma comunicação egoísta: o sujeito poético, mesmo ao propor e estabelecer um diálogo, fala com si próprio. No entanto, ao falar de si para si, fala também com o leitor, afinal, conforme visto anteriormente, só é possível perceber o discurso desse indivíduo porque compartilhamos noções de mundo, de identidade, de sentimentos e ações com ele. Em última instância, seria o fenômeno da experiência lírica a mediação necessária para concretizar a realização artística. E nas palavras de Adorno (1975, p. 204),

[...] [a lírica] não constitui unidade sem mediação com a natureza, a que sua expressão se refere. Por assim dizer, esta se perdeu para o eu que trata de reestabelecê-la mediante animação, mediante imersão no eu ele mesmo. Só através da humanização deve ser dado novamente à natureza o direito que a sua dominação humana lhe arrebatou.

Aqui se torna necessário voltar a uma questão suscitada no início deste texto: a noção de lírica. Para Staiger (1977), poesia é música: um organismo musicado dinâmico e incessante. Octavio Paz vai além ao dizer que essa música é a responsável por reger todo o universo, o que conecta todos por meio de seu ritmo. Para Friedrich (1978), por exemplo, a poesia moderna é a desestruturação da linguagem na busca de uma relação mais humana, ao passo que é um questionamento a distância entre sujeito e arte. O que esses e outros tantos críticos, filósofos e poetas parecem ter em comum é a convicção de que literatura (poesia, em última análise) é um processo associativo: estabelecem-se associações entre cheiros e memórias, gestos e sensações, silêncios e vozes, ser e estar, ritmo e ação, música e reação, tempo e espaço, individual e universal. Nesse campo das possibilidades associativas, o sujeito e o mundo parecem uma dupla inesgotável de desejos e medos. O que se produz sobre o ser humano é uma busca incansável de compreendê-lo e de perdoá-lo. O modo lírico, sob essa perspectiva, parece corresponder a um desejo de autodescoberta, mas também de fixação no mundo.

É ainda preciso ressaltar mais uma vez as diferentes percepções que se teve e ainda se tem sobre a literatura e suas relações com o mundo. Não é inócum que a arte seja tratada como material inútil, já que suas funções não são exatamente as mais explícitas dentro do contexto de uma lógica que reduz à praticidade formal e à execução e à reprodução de materiais e operações uma importância “superior” a outras. Assim, inserida em um contexto empírico

raso, a literatura realmente parece não ter funções dignas de receber investimento e reconhecimento. No entanto, pelo menos desde as civilizações mais antigas que originaram o que se entende hoje como cultura ocidental, a literatura, assim como outras artes (pintura, escultura, música etc.), mostra-se como um dos principais reguladores sociais, pois age de maneira a humanizar, provocar e instigar reflexões sobre si mesmo no mundo. E o que poderia fazer o ser humano sem pensar acerca de seu papel na vida? Como seria possível gerenciar os próprios sentimentos, as desilusões, a dúvida e o conflito de identidades? “Quem sou eu?”, “Por que fazemos o que fazemos?”. Sem questionamento não há resposta. E se a literatura não garante respostas objetivas, no mínimo proporciona a reflexão: um movimento interior que resulta em transformações. E ao se movimentar essa área, o exterior também é atingido, como uma reação em cadeia. Ao pensar sobre si, pensa-se o mundo, e do pensamento surgem as ideias que transformam esse mundo. Assim, pode-se pensar nas palavras de Antonio Cândido (2006, p. 147), em *Literatura e sociedade*, ao dizer que,

[...] com efeito, entendemos por literatura fatos eminentemente associativos; obras e atitudes que exprimem certas relações dos homens entre si, e que, tomadas em conjunto, representam uma socialização dos seus impulsos íntimos. Toda obra é pessoal, única e insubstituível, na medida em que brota de uma confidência um esforço de pensamento, um assomo de intuição, tornando-se uma “expressão”.

É nesse contexto que se pretende pensar, portanto, a lírica, dentro do funcionamento expressivo da literatura. Conforme sugerido anteriormente, o argumento de uma preponderância subjetiva no modo lírico não pode ser o bastante para considerá-la alheia ao mundo. Afinal, antes de se pensar em gênero literário, deve-se levar em conta o ato da produção de uma escrita. Se toda língua é carregada de elementos sociais identitários – e sabe-se que é –, também é preciso lembrar que é necessário um sujeito em pleno uso dela para que exista produção. Sob esse âmbito, nota-se uma dupla natureza também social: por um lado, a língua como matéria carregada semanticamente de noções de sociedade; por outro, um sujeito que, em si, é formado e influenciado por um meio social, que se utilizará dessa língua como ferramenta. Assim, não estaria o poeta distante das noções de sociedade ao configurar um plano lírico e seu sujeito de enunciação. Pensa-se, por conseguinte, em Cândido (2006, p. 147)

outra vez, ao dizer que a literatura é coletiva, na medida em que requer uma certa comunhão de meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, para chegar a uma “comunicação”.

Recai-se novamente na questão que vem mediando as relações entre sociedade e lírica: o modo. Se existem fatores que se mostram, ao longo do tempo, como características de um estilo de escrita de cada indivíduo, parece lógico pensar que também a maneira como esse sujeito se relaciona com o mundo interfere em sua produção discursiva. E mais: as transformações da sociedade devem ser levadas em conta, visto que as mudanças de regimes governamentais, posturas éticas, comprometimento econômico, estabilidade/instabilidade financeira, padrões estéticos, influência religiosa, busca por equidade de direitos, questões de gênero e sexualidade, consideração de transformações etárias, étnicas, (i)migrações e tantos outros fatores que se combinam, misturam ou repelem ao longo da história acabam por afetar direta ou indiretamente todos os membros de uma organização social. Se todo ser humano é um ser político, parece inevitável que tantos artistas se utilizem de sua arte para refletir sobre as condições e necessidades de seu povo. Aqui não se pretende aprofundar questionamentos acerca da validade do uso militante da arte, nem como o engajamento social foi e é, por muitos, malvisto em sua combinação com o discurso artístico. Entretanto, não se pode fingir que tal ato não ocorra. Por isso, pensa-se nos exemplos citados por Claudio Daniel (2013), no *blog Vermelho*:

É possível rastrearmos poetas que nas últimas décadas conciliaram o trabalho formal com o conteúdo político – para ficarmos apenas no caso do Brasil, podemos citar a fase participante da Poesia Concreta (os poemas *Greve* e *Luxo/Lixo*, de Augusto de Campos; o *Cristo-dólar* e o *Mallarmé vietcong*, de Décio Pignatari; a série *Servidão de passagem*, de Haroldo de Campos), e ainda os poemas engajados de Ferreira Gullar e boa parte da música popular de alto repertório dos anos 1960-1970, contemporânea dos regimes autoritários no Brasil e na América Latina (Chico Buarque, Caetano Veloso, Geraldo Vandré, Gilberto Gil, Capinam, Milton Nascimento e muitos outros).

Tais apontamentos percebidos pelo autor são importantes na medida em que indicam uma trajetória que influencia, em dada perspectiva, a discussão até aqui apresentada: embora essa condição direta de expressão vocal sobre

posicionamentos político-sociais não seja homogênea e nem obrigatória, é uma variante a ser considerada, visto que esse exercício de forma e conteúdo apontado sugere um conceito diferente de poesia lírica, ao aprofundar a importância e a função da arte, tornando-a também palanque para discussões da ordem do dia do poeta. Afinal, conforme destaca Monteiro (1965, p. 20):

A poesia corresponde a uma sociedade em que todos os valores ainda oficialmente válidos já não são tomados a sério por nenhum espírito lúcido e vivo, não pode ser senão uma poesia agônica ou de revolta: agônica na consciência da crise, da revolta, na medida em que os poetas se sintam chamados a abrir os seus cantos à voz dum mundo novo a construir.

É preciso destacar mais uma vez que tal levantamento não visa considerar tal exercício superior ou inferior a outros registros, mas apenas colocá-lo no percurso que vem sendo construído à esteira dessa discussão. Assim, surge um novo fenômeno a ser considerado: a permanência do ciclo da arte, partindo da fórmula AUTOR – MUNDO – AUTOR, tem-se MUNDO – AUTOR – OBRA – LEITOR – AUTOR, uma vez que o modo de recepção das obras pode influenciar o futuro das construções discursivas e estilísticas do artista. Se em até certo momento da carreira um artista não se revela engajado em causas sociais explícitas (no âmbito de sua arte) e, de repente, produz uma série de poemas conectados por um tema que revela essas questões, as formas como os leitores o receberão pode influenciar uma guinada em sua carreira, tanto para um posterior silenciamento quanto para um possível aprofundamento das novas técnicas. Mas pensar tal debate apenas sob essa ótica empobreceria a reflexão. Vamos além: se os sujeitos vivem a performar suas identidades de acordo com o contexto social e momento de suas vidas, isso sugere que sua *performance* pode e vai se alterar ao longo do tempo, seja por todas as questões levantadas anteriormente, seja por motivos ainda mais íntimos. Assim, um novo modo de encarar o mundo, inevitavelmente, influenciará novos modos expressivos, novos discursos dentro de sua lírica. E aqui se encontra um tesouro para os estudos da crítica genética. A investigação da variação temperamental da produção lírica de um autor, ao longo de sua vida, ocupará o campo social, pois, como vimos, o eu se transforma transformando o mundo concomitantemente. E o contrário também é verdade. Nas palavras de Antonio Cândido (2006, p. 30),

[...] não convém separar a repercussão da obra da sua feitura, pois, sociologicamente ao menos, ela só está acabada no momento em que repercute e atua, porque, sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana, e como tal interessa ao sociólogo. Ora, todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige; graças a isso define-se o quarto elemento do processo, isto é, o seu efeito.

Ao se pensar demasiadamente na expressão lírica como um modo predominantemente subjetivo, corre-se o risco de perder a essência da arte literária: a comunicação. Comunicar-se com alguém implica estabelecer diálogos passíveis de ser decodificados (ainda que se pense na revolução da linguagem, por exemplo, da lírica moderna dos franceses mais radicais, como Mallarmé e Rimbaud). Sem dúvidas que esse diálogo não nega a existência de subjetividade – afinal, esse é um dos grandes valores da arte –, mas se deve pensá-lo, também, em nível mais profundo: para que haja comunicação, os dois lados da conversa devem compartilhar um mesmo código, e ambos precisam estar dispostos a estabelecer a comunicação; além disso, os fatores sociais, históricos e culturais permeiam qualquer conversa, pois a comunicação dessa natureza pressupõe indivíduos que, em última instância, não fogem às regras de espaço e tempo. Na esfera da discussão das artes, ao tratar do consumo de uma obra, outras questões entram na ordem do dia: divulgação e disseminação da obra, veículo de propaganda, editoração, princípios mercadológicos, oferta e demanda, conveniência com discursos ideológicos e diversos outros fatores. Sobre esse aspecto, Antônio Moura (2018), em seu texto “Poesia, existência, resistência”, presente na *Revista Caliban*, diz que

[...] a arte da poesia deve ser a mais difícil de ser cooptada pelo mercado, por sua recusa a prestar-se a fins objetivamente utilitários, como o de apenas propagandear uma ideologia ou adequar-se superficialmente ao “gosto” do público e assim conquistar o seu acesso a um maior número de “consumidores” ou ainda de seguir certas “tendências”, que se aproximam mais de estratégias de marketing e de artefatos da indústria pop do que de um projeto poético, embora encontre-se alguns “poetas” que aderem a este canto de sereia e por ele são mais facilmente alcados a uma certa e imediata notoriedade, sobre a qual o tempo se encarregará de dar a última palavra.

Assim, retoma-se, mais uma vez, a provocação acerca da dimensão social da experiência temporal da poesia: afora as circunstâncias levantadas por

Moura (2018), em que medida uma obra poética conversa com o mundo de hoje? Se, conforme nos diz Candido (2006, p. 45), em *Literatura e sociedade*, que “a sociedade traça normas por vezes tirânicas para o amador de arte, e muito do que julgamos reação espontânea de nossa sensibilidade é, de fato, conformidade automática aos padrões”, como é possível construir um poema, em dado momento histórico, que permita a leitores futuros encontrá-lo e experienciá-lo, levando em conta seu presente infinito? Estaria a linguagem subjetiva aquém ou além de um discurso narrativo? Em que medida a utilização de um modo discursivo objetivo auxiliaria na concepção de um texto poético? Essas e outras diversas questões ainda permanecem abertas para discussão. O trabalho aqui desenvolvido pretendeu mais do que responder a algo, provocar: debater o local de fala da poesia lírica e as noções que, por vezes, parecem intocáveis do ponto de vista teórico. Parece certo ao menos sugerir que há uma esfera social latente em toda obra poética, seja ao revisitá-la o papel mediador de um discurso poemático, ou ao (re)considerar a ordem temporal como uma provocação à recepção da obra. Além disso, acredita-se que se deve voltar o olhar, no futuro, para a construção identitária do eu-lírico: como são pensadas as questões de gênero no tocante ao discurso em primeira pessoa? Que tipo de indivíduo poemático é esse que parece universalizado? Seria possível analisar as minúcias que constroem a singularidade deste sujeito poético? Espera-se que o leitor se sinta à vontade para explorar essas questões explicitadas, bem como outras, subjacentes ao texto.

For a social experience of poetry

Abstract

Based on a resumption of key concepts about the genre of lyricism, such as space, time and subject, this study aims to debate the importance and ways of reading the social dimension present in poetry. Questions concerning the genesis of the lyric style are raised, as well as perspectives that aim to question ideas fixed in the imagination of the reader and the lyric production theorist. Thus, the present work, based on proposals by Antonio Cândido, Theodor Adorno and Emil Staiger on the poetic genre and its structural facets, aims to extend and distend the notions of social implicit to the poetic discourse, as well as to investigate possibilities to perceive the experience, collective of lyrical making.

Keywords

Lyric poetry. Poetic subject. Social experience.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. Conferência sobre lírica e sociedade. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; HABERMAS, J.; ADORNO, T. *Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 201-215.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- DANIEL, C. A poesia é uma forma de resistência. *Vermelho*, 2013. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2013/11/01/a-poesia-e-uma-forma-de-resistencia/>. Acesso em: 12 abr. 2019.
- FRANCHETTI, P. Poesia e resistência. 2012. Disponível em: http://paulofranchetti.blogspot.com/2012/05/normal-0-21-false-false-false-pt-br-x_27.html. Acesso em: 18 abr. 2019.
- FRIEDRICH, H. *Estrutura da lírica moderna*: da metade do século XIX a meados do século XX. Tradução Marise M. Curioni. São Paulo: Duas cidades, 1978.
- MONTEIRO, A. C. *A palavra essencial*: estudos sobre a poesia. São Paulo: Edusp, 1965.
- MOURA, A. Poesia, existência, resistência. *Revista Caliban*, 2018 Disponível em: <https://revistacaliban.net/poesia-exist%C3%A3Ancia-resist%C3%A3Ancia-e0e18166491>. Acesso em: 8 abr. 2019.
- PAZ, O. *O arco e a lira*. Tradução Olga Savary. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1956.
- STAIGER, E. *Conceitos fundamentais da poética*. Tradução Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempoz Brasileiro, 1977.

ENTRE O POETA E O ATLETA: A LINGUAGEM DO *PRAEFATIO* DE TERENCIANO MAURO

ISABELA MAIA PEREIRA DE JESUS*

Universidade Estatal Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPGELI), Araraquara, SP, Brasil.

Recebido em: 7 mar. 2019. Aprovado em: 10 out. 2019.

Como citar este artigo: JESUS, I. M. P. de. Entre o poeta e o atleta: a linguagem do *praeфatio* de Terenciano Mauro. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 19, n. 3, p. 232-250, set./dez. 2019. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n1p232-250

Resumo

O prefácio à arte gramatical *Terentianus de littera, de syllaba, de pedibus*, do autor latino Terenciano Mauro, caracteriza-se não apenas como uma introdução à obra, mas também pelo modo como o metricista trabalha a linguagem. A fim de apresentar o assunto do tratado e justificá-lo no contexto técnico, o gramático vale-se de uma metáfora que enfatiza a luta do poeta com as palavras. Este artigo apresenta uma breve análise do *praeфatio* de Terenciano Mauro, a fim de salientar o aspecto *metapoético* desse trecho, uma vez que o autor expõe o processo de composição de uma obra poética por meio de uma linguagem igualmente poética. Ademais, apresenta-se também uma tradução do excerto analisado.

* E-mail: isabelamaiapj@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-3822-9495>

Palavras-chave

Terenciano Mauro. Poética clássica. Literatura técnica.

"Palavra, palavra
(digo exasperado),
se me desafias,
aceito o combate.
Quisera possuir-te
neste descampado,
sem roteiro de unha
ou marca de dente
nessa pele clara.
Preferes o amor
de uma posse impura
e que venha o gozo
da maior tortura"
(ANDRADE, 2012, p. 192).

INTRODUÇÃO

O tratado técnico *Terentianus de littera, de syllaba, de pedibus*, do autor latino Terenciano Mauro (doravante TM), versa sobre conceitos da métrica clássica greco-latina. O gramático apresenta, ao longo da sua obra, uma miríade de tópicos, classificando-os e especificando as normas que revelam os recursos sonoros de consagrados versos da lírica latina. A arte gramatical é composta pelo prefácio (*praefatio*) e pelos livros *De Litteris*, *De Syllabis* e *De Metris*.

Esse texto, assim como também os de outros gramáticos latinos antigos que se ocuparam da descrição e técnica de emprego de versos de renomados poetas antigos, encontra-se no volume 6 (*Scriptores Artis Metricae*) da obra de Heinrich Keil (1961), intitulada *Grammatici Latini*. Esse volume compõe o trabalho do filólogo alemão de catalogação e coleta de textos de gramáticos antigos que, assim como TM, não só produziram descrições e reflexões, mas também desenvolveram prescrições em relação aos expedientes poéticos da métrica latina. Heinrich Keil (1961) reúne no volume 6, além do tratado de TM, as obras de Mário Vitorino, Máximo Vitorino, Céssio Basso, Atílio Fortunaciano, Mário Plócio Sacerdote, Rufino e Málio Teodoro.

No que se refere ao autor, não há muitas informações sobre sua biografia. Segundo Cignolo (2002, p. XXV), a cronologia de TM é controversa: há indícios de ele ter vivido aproximadamente entre o século II d.C., pelo fato de seu trabalho incluir os *poetae nouelli* (poetas novos como Falisco, Sétimo Sereno e Álfio Avito), e a primeira metade do século IV d.C., pois o gramático Aftônio, que provavelmente escreveu na metade do século IV, parece ter reelaborado algumas partes do tratado de TM, além de Diomedes e Agostinho demonstrarem que tiveram contato com o trabalho de TM.

Este artigo concentrar-se-á na leitura e análise do prefácio da arte gramatical (trecho que compreende o intervalo de versos de 1 a 58), em que o autor introduz e justifica sua obra revelando certa consciência de seu ofício enquanto tratadista. Ressalta-se que o tratado possui a particularidade de ter sido composto, predominantemente, em hexâmetros latinos.¹ Produzindo o tratado de forma metrificada, nota-se que, além de sua preocupação didática, TM também confere atenção à construção de seu texto revelando um aspecto metalinguístico, uma vez que se discute o próprio modo de composição concomitantemente à elaboração do tratado metrificado. É evidente que a forma versificada, por si só, não é o bastante para defini-lo exclusivamente como um item pertencente ao gênero poético, tendo em vista as considerações sobre a matéria já desde a remota Antiguidade. Aristóteles (2003, p. 104) estabelece, em sua *Poética*, uma diferença básica e operativa entre poeta e versificador:

[...] se alguém compuser em verso um tratado de medicina ou de física, esse será vulgarmente chamado “poeta”; na verdade, porém, nada há de comum entre Homero e Empédocles, a não ser a metrificação: aquele merece o nome de “poeta”, e este, o de “fisiólogo”, mais que o de poeta.

O filósofo grego distingue o poeta e o versificador, pois o fato de ambos comporem em metros não significa que atendem à mesma finalidade nem que produzam o mesmo efeito. Assim, ainda que um texto técnico e um literário façam uso do mesmo meio (a metrificação), eles não terão a mesma natureza, pois diferem em relação aos objetivos, aos assuntos e, principalmente, ao modo como a linguagem se manifesta em função de cada texto. No entanto, isso não

¹ Diz-se “predominantemente” porque TM alterna a metrificação ao longo do tratado, aspecto que também pode ser considerado relevante, pois demonstra a atenção que o autor concede à composição de seu tratado. O prefácio, por exemplo, é composto por glicônios em série contínua que, de acordo com Boldrini (2002, p. 160), são geralmente apresentados pelo esquema: X X ~~X~~ X em que X representa a possibilidade de as quantidades serem longas ou breves.

significa que uma obra técnica não possa conter nenhum elemento poético nem recurso expressivo. Considerando os estudos de Roman Jakobson (1971) a respeito das *funções da linguagem*, destaca-se a *função poética*. O linguista a define como a função que focaliza a própria mensagem, ou seja, é aquela que apresenta a experiência da palavra como palavra, a revelação da mensagem pela própria mensagem. Nas palavras de Jakobson (1971, p. 130): “A função poética projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação”. Assim, para o linguista, a estrutura da poesia consiste em um constante *paralelismo*, isto é, a combinação de termos equivalentes em uma determinada sequência verbal, resultando, assim, em uma sensação de repetição e reiteração. De acordo com Jakobson (1971), essa correspondência dos termos dá-se em vários níveis: há paralelismos fônico-fonológicos, morfossintáticos, léxico-semânticos etc. Observa-se, dessa forma, uma relação mútua entre os aspectos formais dos planos de expressão e conteúdo. Isto é, por essa relação de similaridade dos planos, um se projeta sobre o outro e eles se complementam a fim de formar um todo de sentido. Isso revela que, para Jakobson (1971), os elementos que constituem um texto não aparecem isolados, pelo contrário, estabelecem relações em que conteúdo e expressão se integram em uma totalidade. Portanto, na linguagem poética, todos os elementos são significativos e estabelecem relações entre si, promovendo, assim, mecanismos que permitem o êxito da expressividade. Com isso, nota-se que a pergunta que Jakobson (1971, p. 118) faz em seu texto, “Que é que faz de uma mensagem verbal uma obra de arte?”, foi habilmente respondida por Umberto Eco (1989, p. 236), que afirma o seguinte: “o que faz de uma mensagem uma obra de arte é: ‘a provocação em relação à linguagem’”. Ou seja, no sistema poético, os mecanismos expressivos, como os retóricos, são organizados e prescritos pelas regras desse sistema, de forma que o que importa para uma análise da linguagem poética é o modo como esses artifícios são utilizados. Assim, observa-se, de acordo com Eco (1989, p. 237), que

[...] para caracterizar o poético em sentido estrito não servem parâmetros estéticos; não servem parâmetros que refiram só ao conteúdo; não basta aquela relação específica entre expressão e conteúdo que pode manifestar-se como paralelismo ou como auto-reflexividade da mensagem; enfim não servem como categorias retóricas.

A expressividade poética, portanto, constitui-se pelo modo como a linguagem é elaborada em um texto. Na elaboração artística, a sensação de ritmo, por exemplo, é imposta pela construção do signo linguístico. O ritmo, seja na

prosa ou em poesia, é estruturado em favor de um conteúdo por meio de aliterações, paronomásias, métricas, rimas, entre outros mecanismos expressivos, de modo que, aliado aos demais elementos do texto, redireciona a atenção para o próprio meio da mensagem. Assim como afirma Otávio Paz (1982, p. 34), “aquilo que as palavras do poeta dizem já está sendo dito pelo ritmo em que as palavras se apoiam”.

Contudo, Jakobson (1971) também afirma que a *função poética* não se limita somente à poesia, uma vez que o autor considera que, em um texto, pode haver mais de uma função operante, e uma exerce certo domínio sobre as demais. Em “O dominante” (1983), Roman Jakobson (1983, p. 485) define o dominante “como sendo o centro de enfoque de um trabalho artístico: ele regulamenta, determina e transforma os seus outros componentes. O dominante garante a integridade da estrutura. É ele que torna específico o trabalho”. Assim, apesar de todo texto ter uma função dominante que estabelece uma “hierarquia” em sua estrutura, existirão outras funções paralelas àquela. No tratado de TM, por exemplo, a função poética não pode ser considerada a predominante, pois a finalidade de seu trabalho não consiste em criar um efeito puramente poético, e, sim, predominantemente em apresentar matéria que serve à poesia. Todavia, em determinados momentos, TM dispõe de um trabalho com a linguagem, revelando preocupação com o aspecto estético de sua obra. Aliás, o próprio fato de o gramático fazer uso da métrica para falar sobre a própria métrica – ou seja, de tratar-se de texto metapoético – já pode ser considerado uma característica com alguma carga poética.

Ressalta-se que, na análise proposta por este trabalho, há o esforço em salientar o caráter poético do prefácio de TM, demonstrando, assim, a singularidade do autor e o encantamento proporcionado por sua introdução. Ademais, observa-se que todas as traduções² apresentadas neste artigo, a menos que se ateste o contrário, foram preparadas pela autora.

O *PRAEFATIO* DE TERENCIANO MAURO

O trecho analisado por este artigo encontra-se no prefácio à obra apresentado pelo autor latino. Em seu *praefatio*, TM apresenta aspectos muito

² A tradução proposta por este trabalho não tem por objetivo transpor ao português nem estilo nem forma originais empregados na obra de Terenciano Mauro.

interessantes a respeito de sua obra e, de certa forma, revela uma autoconsciência de seu tratado. Esse trecho inicial evidencia-se como uma introdução e uma justificativa do próprio autor à obra, de modo que seus leitores possam compreender seus principais objetivos e assuntos.

É interessante notar que as discussões de TM são introduzidas por meio de uma metáfora em que se relaciona a figura do versificador/poeta a de um atleta. Por meio dessa narrativa, o autor deseja demonstrar a finalidade e a função de seu tratado métrico. A partir disso, observa-se que, apesar de ser um texto de natureza técnica, o prefácio à obra revela alto teor poético, à medida que o gramático lança mão de recursos expressivos, evidenciando seu intenso trabalho com a linguagem que pode ser notado ao longo de todo o tratado técnico.

O exemplo exposto por TM narra a dificuldade de um atleta que desiste de competir, antes mesmo de tornar-se muito velho para praticar exercícios. A personagem abandona toda sua rotina, incluindo a ginástica e a boa alimentação, mesmo estando no auge de sua fama. Porém, o autor explica que o atleta olímpico ainda continua praticando algum exercício, mesmo que sozinho, para que o corpo não se acostumasse à falta dos movimentos reiteradamente utilizados por ele ao longo de sua juventude. Assim, TM descreve minuciosamente o exercício praticado pelo atleta em casa. De acordo com o gramático, o atleta se dispõe a puxar com os dedos um balde do fundo de um poço, por meio de um fio bem fino. Assim, o exercício requer um grande esforço por parte do velho esportista, fazendo com que ele trabalhe todo seu corpo.

Observam-se os versos iniciais em que TM insere essa narrativa:

Texto latino (v.1-14)³

āūdīvī vētērēm vīrūm
vūlgō dīcērē fābūlām
quēndām, quī tēr _ Ōlýmpia^ā
vīcīssēt Iōvē prāēsīdē,
pōstquam ^ āccēdērē līvīdūm
vīrtūtī sēniūm vīdēt,
dūm vīctōr clūēt _ ūmniūm,
mātūrāssē rēsōlvērē

Tradução

Ouvi um velho homem
contar por aí uma história:
um tal, por três vezes, em Olímpia
vencera sob a proteção de Jove.
Depois que viu, contrafeito,
a velhice acossar seu vigor,
mesmo dito o vencedor de todos,
apressou-se em desfazer o controle

3 Destaca-se que o sinal ^ corresponde à quantidade da língua neutralizada em posição de fim de verso. Já os símbolos - _ - e - ^ - representam os sândis e as sinalefas, respectivamente.

*lēgēm pūlvērīs _ēt cībī.
sēd nē cōrpōrēām rēpēns
lābem ^ārcēssērēt ôtiūm,
tālē ^exērcītī gēnūs
cōmmēntūm sībī dīxērāt,
quōd sōlūs gērērēt dōmī.*

do exercício e da alimentação. Mas, para que a ociosidade não alcançasse subitamente a ruína do corpo, disse que descobriu para si um tipo de exercício para praticar sozinho em casa.

No primeiro verso “āūdīvī vētērēm vīrūm”, observa-se que TM introduz a obra em primeira pessoa – com o verbo *audivi* – apenas como um recurso para intermediar a história que será narrada ao leitor, uma vez que a narração será confiada a uma segunda voz. Esse aspecto é interessante, pois provoca um efeito de distanciamento entre aquele que escreve e a mensagem a ser transmitida, criando uma expectativa quanto ao assunto a ser tratado em sua obra. O gramático coloca-se, de início, aparentemente alheio a essa anedota, atribuindo-a a outrem, isto é, a um velho narrador (*veterem virum*). Essa figura é introduzida como uma voz que narra uma recordação, conferindo à narrativa uma espécie de tom mítico. Esse narrador é caracterizado como *vetus* (velho), no sentido de alguém que viu e ouviu muitas coisas ao longo da vida e que, portanto, tem muita experiência. Por isso, o velho homem goza de grande respeito e veneração de todos. Nesse verso, nota-se forte aliteração na semivogal latina /v/ de *audivi veterem virum* e que é estendida até o verso seguinte por meio de *vulgo*. A aliteração parece retomar e ressaltar a importância do *vetus*, uma vez que ela ressoa bastante ao longo dos versos.

A importância da idade não parece estar somente atrelada ao velho narrador, mas, principalmente, ao atleta “aposentado”, já que ele é o protagonista dessa pequena narrativa. O tema da idade permeia esse exemplo, e o gramático atribui um enorme destaque a ele, a fim de elevar a imagem da pessoa mais velha que possui diversas experiências, mantendo o respeito e a reverência dessa etapa. Ademais, a ideia de idade aqui exposta pode ser considerada um dos pontos principais para a análise da metáfora estabelecida pelo autor mais adiante, uma vez que ele próprio se apresenta como um velho autor. Desse modo, a “idade” é explorada pela escolha lexical de TM ao longo desses primeiros versos, principalmente no verso 6 (“vīrtūtī sēnīūm vīdēt”), em que TM opta pelo termo *senium* para falar da idade avançada do atleta. Diferentemente de *vetus*, *senium* possui acepção negativa de velhice. De acordo com o dicionário de F. R. dos Santos Saraiva (1927, p. 1085), o primeiro significado atri-

buído ao termo é “velhice, idade de velhice” e, por extensão de sentido, pode significar “danificação, estrago, ruína”. No dicionário latino-português de Faria (1992, p. 500), os primeiros sentidos atribuídos ao termo são “velhice, peso da idade”, de modo que se nota, logo nos primeiros sentidos, o aspecto negativo do adjetivo. No verbete de *vetus* de Saraiva (1927, p. 1272), as acepções atribuídas à palavra são “velho, idoso, antigo” e, por extensão de sentido, “anterior, precedente, antigo”. Assim, observa-se que tais acepções não carregam valor negativo, de modo que TM estabelece um contraste de figuras no momento em que usufrui de ambos os adjetivos, uma vez que veiculam ideias opostas.

Segundo Chiara Cignolo (2002, p. 220), ao empregar o adjetivo *senium*, TM retoma um *tópos*⁴ literário estabelecido no mundo antigo: a velhice como um mal. A autora apresenta como exemplo a obra *Cato Maior de Senectute* (*Sen.*), de Cícero, o tratado filosófico que disserta sobre os diversos aspectos da velhice. Cícero fala sobre as *senectutis molestias*, isto é, os incômodos da velhice (*Sen.*, II), e revela no capítulo IV que, para Catão, a velhice não parece ser um fardo, mas que, para muitos homens mais velhos, é algo vexatório e que eles declaram ser uma carga mais pesada que o monte Etna⁵. Desse modo, apresentam-se quatro motivos pelos quais a velhice é geralmente considerada incômoda. Entre eles, os dois primeiros, apresentados no paragrafo 15, são os que mais se aproximam dos motivos do atleta de TM: primeiramente, a idade afasta o ser de atividades ativas (*unam, quodavocet a rebus gerendis*) e, em segundo lugar, torna o corpo mais debilitado (*alteram, quod corpus faciat infirmius*). Assim, observa-se que Cícero emprega o adjetivo *senectus*, proveniente de *senex*, atribuindo-lhe a mesma carga negativa que TM confere ao

4 De acordo com Francisco Achcar (1994, p. 28), os *topoi* são os lugares-comuns de cada texto, isto é, são os elementos e temas recorrentes em cada gênero literário que apontam “instâncias de particularidade. De fato, ao contrário do que à primeira vista pode parecer, é sobretudo na utilização dos *tópoi* que se revela a originalidade do poeta: a seleção, a expressão e a combinação deles oferecem possibilidades inesgotáveis de soluções imprevistas dentro do uso tradicional, chegando até a transgressões de uso”. Assim, o autor acrescenta que os lugares-comuns implicam sempre a *aemulatio* (a superação de modelos estabelecidos na tradição) e, por consequência, a *imitatio* (*mímesis*), de modo que a emulação “é mais forte nas poéticas que recorrem a *tópoi* [...]” (ACHCAR, 1994, p. 28). Assim, emprestando a afirmação de Quintiliano (“*imitatio per se ipsa non sufficit*. X, 2,4”), Achcar (1994) ressalta que na *imitatio* há sim a exigência de originalidade. É interessante notar que TM vale-se, ao longo de seu tratado, de diversos lugares-comuns, geralmente utilizados sobretudo na lírica latina, revelando a sua originalidade em recriá-los e retomando a tradição por meio, em termos modernos, de um diálogo intertextual.

5 No texto latino: “*plerisque senibus sic odiosa est, ut onus se Aetna gravius dicant sustinere*” (*Sen.* IV, 5).

atleta. É possível compreender, a partir desse paralelo, que o esticólogo latino pode ter relacionado esse aspecto da idade senil ao *tópos* também apresentado anteriormente por Cícero e tantos outros autores e poetas da Antiguidade.

Outro aspecto que reforça o contraste entre *vetus* e *senium* é o adjetivo *lividum* no verso 5 (“*pōstquam accēdērē līvidūm*”), em que TM revela que o atleta percebe que a idade afeta sua força física. O adjetivo *lividus*, do verbo *livere*, significa, de acordo com Saraiva (1927, p. 685), “estar denegrido, ter cor de chumbo, estar lívido”. Nota-se que se trata de um adjetivo com teor figurativo, de modo que é possível concluir que *senium* impactou o atleta a tal ponto que o fez pálido, triste, desolado. Ademais, nota-se que esse termo retoma a aliteração em /v/.

Observa-se que, além do *tópos* da velhice, TM também apresenta, a partir do verso 8 (“*mātūrāssē rēsōlvērē*”), o *tópos* literário da *recusatio*, caro aos poetas do período do imperador Augusto (de 27 a.C. a 14 d.C.). A *recusatio* é recorrente em diversos gêneros da literatura antiga, de modo que pode ser amplamente definida. De acordo com Alexandre Piccolo (2015, p. 160), o termo *recusatio* é traduzido como recusa, rejeição ou repulsa. Além disso, o latínista afirma que “a especialização literária do termo associa-se tradicionalmente a Calímaco⁶ (em seus *Aitia*, sobretudo) e seus epígonos romanos, que expressam renovadas negações usualmente ligadas ao louvor imperial” (PICCOLO, 2015, p. 160). Nesse *tópos* o poeta recusa-se a cantar em um estilo elevado, a fim de afirmar seu estilo como próprio e original. Quinto Horácio Flaco apresenta diversos exemplos da *recusatio* ao longo de toda sua extensa obra. Nos seguintes versos da Epístola II.1, traduzidos e analisados por Piccolo (2015, p. 162), Horácio dirige-se ao imperador Augusto, recusando-se a uma suposta preferência de composição:

6 Poeta grego que, de acordo com Harvey (1998, p. 97), nasceu em Cirene, aproximadamente em 310 a.C. Calímaco é conhecido como um dos poetas gregos que mais inspiraram os poetas elegíacos romanos, sobretudo Ovídio, Catulo e Propério. No prólogo dos seus *Aitia*, em que Calímaco estabelece os fundamentos de sua poesia, a *persona* poética recusa o canto épico, pois uma divindade (uma das Musas ou Apolo) o convenceu a compor em um gênero que fosse mais adequado e menos ambicioso. De acordo com Onelley e Peçanha (2010, p. 4), Calímaco revela em seu prólogo certo desprezo pela figura do herói que foi tão louvada pela epopeia e pelo drama, já que, para o poeta grego, não é mais cabível, dentro de seu contexto histórico-cultural, elevar os feitos de heróis antigos. Ademais, as autoras afirmam que “este posicionamento do poeta não significa repúdio a Homero, mas a consciência crítica de que a expressão poética representante do período alexandrino não mais era a longa epopeia” (ONELLEY; PEÇANHA, 2010, p. 4-5). Desse modo, comprehende-se que o modelo da *recusatio* instaurado por Calímaco e reproduzido posteriormente pelos poetas latinos augustanos refere-se à recusa da imposição estético-literária que, em ambos os casos, “rejeitava”, de certo modo, estilo e temas épicos, a fim de defender a inspiração e originalidade desses poetas.

(...) *nec sermones ego mallem
repentis per humum quam res
componere gestas(...)
si quantum cuperem possem quo-
que; sed neque parvum
carmen maiestas recipit tua, nec
meus audet
rem temptare pudor, quam vires
ferre recusent.*

(...) *E eu nem preferiria [escrever]*

*discursos arrastados por terra a
compor tuas gestas,...)
se eu também pudesse quanto
desejasse. Mas nem tua
majestade aceita um pequeno
poema, nem ousa meu
pudor tentar uma coisa que
minhas forças recusam carregar.*
E 2.1.250-1, 257-9

Observa-se, na epístola, que Horácio representa o estilo da sua matéria como *humilis* (baixo, simples), em comparação ao estilo épico, uma vez que compõe seu poema em hexâmetros, metro utilizado pelo gênero épico. Assim, de acordo com Piccolo (2015, p. 162), a rejeição apresentada por Horácio é aparentemente contraditória, uma vez que o poeta compõe seu poema em hexâmetros.⁷ Então, a recusa da epístola

[...] vem revelar uma adequação: o assunto das epístolas é corriqueiro e grosseiro, sobretudo se comparado com a grandeza do assunto das epopeias, embora ambos os textos se valham do mesmo metro. O humilde estilo epistolar não convém à majestade (*maiestas*, 258) do imperador e a suas gestas (PICCOLO, 2015, p. 162).

Desse modo, Horácio se coloca em uma posição de humildade e afirma que seus hexâmetros apresentam matérias “baixas”, revelando que não ousa em apresentar um assunto elevado, uma vez que suas forças não são suficientes para lidar com as grandes epopeias. Desse modo, o poeta se coloca em posição daquele que se esforça bastante para obter grandes resultados, além de posicionar-se diferentemente da tradição, reiterando sua originalidade como poeta. Em seu estudo, Piccolo (2015, p. 164) afirma que, ao longo de sua obra, Horácio revela sua “pequenez” em relação ao gênero épico. Essa condição, “que pode parecer um defeito em sua incapacidade de enfrentar matérias épicas, aparece transfigurada como uma qualidade (de valor estético) do poeta, entre as dádivas que lhe concedera o destino” (PICCOLO, 2015, p. 164).

⁷ Segundo Simonetta Nannini (1982, p. 72-73), as recusas concedem o que aparentemente rejeitam, isto é, utilizam-se dos mesmos recursos apresentando uma imitação formal dos modelos recusados.

Tendo Horácio como exemplo do uso da *recusatio*, nota-se que, nos versos 8 a 14, TM apresenta a recusa do atleta em competir, mesmo sendo considerado o vencedor de todos. Nesse trecho, a rejeição parece relacionar-se apenas ao exemplo do atleta. No entanto, mais adiante, a partir do verso 51,⁸ o gramático estabelece, por fim, uma metáfora, revelando sua verdadeira intenção discursiva. Assim, essa aparente recusa do atleta olímpico é transferida ao ato de poetar, mas, sobretudo, ao ofício do próprio autor, uma vez que ele decide compor seu tratado em versos caros à lírica latina. Voltando à narrativa do esportista, comprehende-se que sua recusa às competições é uma forma de ele manter sua glória e encerrar sua carreira com “boa fama”, porém, para que não perca suas habilidades, mantém pelo menos a prática de exercícios em sua casa.

No intervalo que comprehende os versos 15 a 50, TM descreve minuciosamente esse exercício.

Texto latino (v. 15-50)

*nērvīs mōllībūs _ īnvīcēm
iūnctīs _ īn tērētēm strūēm,
ceū Pārthūs sōlēt āūt Scȳthēs
ārcūs cōrnībūs _ ēxtīmīs
lēvēm nēctērē līnēām,
tālēs _ āssīdūē līgāt,
dūm sīt fūnīcūlī mōdūs,
āptūs quī pūtēō fōrēt.
hāūstōs hīnc īgītūr cādōs
tīmīs _ āb tēnēbrīs _ āquāe
tām filō tēnūt trāhēns,
quōd strīngī nēquēāt vōlā,
nīsūs _ ūndīquē cōrpōrīs
summōs _ īn dīgītōs _ āgīt;
āngūstōquē tēnēcūlō
dōnēc lūbrīcā sārcīnā
tāntī pēr spātīūm cāvī
īn lūcēm sūpērām ^ ēxēāt,
āltērnā vīcē pōllīcūm
cērtāt vīncērē pōndērīs*

Tradução

Com cordas soltas, mas entrelaçadas alternadamente em uma trama bem torcida, assim como um persa ou um cita costumam atar uma linha bem fina nas pontas extremas do arco. Essa se liga a outras várias vezes, até que o comprimento do cordão seja próprio para um poço. Daí, então, puxando barris cheios da escuridão das águas profundas, com um fio tão fino, sem segurar com a palma da mão, o esforço de todas as partes do corpo converge para as pontas dos dedos com uma aderência muito estreita, até que o peso escorregadio pela extensão de uma tão grande abertura surja na luz do dia; alternando os polegares luta para vencer a fácil fuga

⁸ A análise mais detalhada desse trecho situa-se mais adiante.

*īn prāēcēps fācīlēm fūgām.
nīl māgnūm gērēre hūnc pūtēs,
ēt tāntum īn dīgītīs _ōpuš;
cūncīts vīscērībūs tāmēn
ōccūltūs trēpīdāt lābōr,
tōtūm cērnērē nēc pālām,
quō tōtūm gērētūr quēās.
cāēcīs flātībūs _īntīmī
tēndēntūr lātērūm sñūs,
ēt pōplēs trēmīt _ēt gēnū,
nēc plāntāē stābīlēs mānēnt,
nīl _īmmūnē rēlīnquiūtūr.
Ēt pārva ēst vīā vīrībūs:
mōs cērtāmīnīs _ēt mōdūs,
sūdōr dūm sōlītūs cada
nūllā mōlē pālāēstrīca.*

do peso para baixo do abismo.
Pensa que ele não pratica nada desafiador
e que tamanho trabalho é só nos dedos.
Contudo, em todas as entranhas
pulsa um esforço oculto.
Você poderia ver tudo e, ainda assim,
não claramente onde tudo se passa.
As dobras mais recônditas dos pulmões
são dilatadas por invisível respiração,
ora treme a panturrilha, ora o joelho,
nem as solas dos pés se mantêm firmes.
Nada fica imune.
E é limitada a saída para todo o esforço;
o comportamento e a forma são os da luta,
até que caia o suor de costume
sem porém esforço algum da ginástica.

Nesse trecho, TM apresenta o exercício demonstrando, figurativamente, todo o esforço que o atleta deve canalizar para realizá-lo. Logo no verso 16, nota-se forte figuratividade no modo como o autor cria a descrição do entrelaçamento da corda utilizada no exercício. Observa-se no sintagma de acusativo “*in tērētēm strūēm*” (“em uma trama bem torcida”) que a recorrência de /e/, /m/, /r/ e /t/ remete, na própria estrutura das palavras, às cordas retorcidas e entrelaçadas, de modo que produz um efeito enredado pelas assonâncias e aliterações presentes nesse trecho. Ademais, ressalta-se a escolha lexical de TM ao optar pelo adjetivo *teres*, uma vez que a conotação empregada é comum no uso literário. De acordo com Saraiva (1927, p. 1191), o primeiro sentido atribuído ao adjetivo é “arredondado, redondo, cilíndrico”. Apenas por extensão de sentido pode significar “fino, bem torneado” e apresentar o sentido em contexto técnico utilizado por Cícero, “bem proporcionado, regular, elegante (o estilo)”. Assim, é notável, com o uso do adjetivo *teretem*, a extrema delicadeza da corda, ainda que formada pela junção de vários fios.

Ao descrever a corda dessa forma, TM demonstra o tamanho do esforço do atleta, uma vez que a corda bem fina precisa suportar a carga do balde de água. Além disso, nota-se que, ao longo de todo esse trecho, TM insiste bastante no esforço do atleta, bem como na espessura da corda. No verso 19,⁹ por

9 “*lēvēm nēctērē līnēām*” (“atar uma corda bem fina”).

exemplo, o adjetivo *levem* atribui novamente ao substantivo *lineam* ideia de sutileza, delicadeza do fio, mas garante sentido de leveza, de algo que não é muito pesado ou que não parece ser muito resistente. Desse modo, essa caracterização da corda estabelece forte contraste com o barril utilizado para carregar a água. No verso 23,¹⁰ o termo *cados* refere-se a um barril de cerâmica em que, segundo o dicionário latino-português de Saraiva (1927, p. 163), armazena-se, primordialmente, vinhos e alimentos. De acordo com Cignolo (2002, p. 225), o uso dessa palavra como um balde de poço é pouco frequente, de modo que a escolha lexical de TM parece ter como objetivo ressaltar ainda mais a dificuldade do exercício, uma vez que o barril é muito pesado.

Além desse contraste, é importante ressaltar o contraste entre claro e escuro estabelecido pelo autor a partir do verso 24.¹¹ *Ab tenebris* reforça a noção de profundidade do poço e pode ser compreendido como uma espécie de hipérbole, uma vez que *tenebra*, significando escuridão/trevas, caracteriza o fundo do poço e o ponto de partida do exercício. Mais adiante, no verso 32,¹² a expressão poética *in lucem superam* opõe-se à escuridão das águas profundas do poço. Esse verso representa o fim do exercício do ginasta, pois o barril chega, finalmente, à parte externa do poço. O termo *lux* pode ser compreendido como a luz do dia, de modo que seu significado se constrói por meio do contraste com *tenebra*. Nota-se que o adjetivo que acompanha *lux* é *superus*, isto é, o que vem de cima, enfatizando, assim, a comparação entre a luz que surge acima e a escuridão que emerge das profundezas.

É possível perceber que, por meio dessa imagem criada pelo contraste das figuras, TM fortalece ainda mais a dificuldade do atleta, além de atribuir uma noção de lentidão e esforço. Essa impressão não se dá apenas pelo contraste, mas também pelo modo como o final do exercício é descrito nos versos 29 a 35. Esse trecho é desenvolvido em apenas um período, fazendo com que a própria estrutura sintática contribua para o entendimento do esforço da ação descrita. O prolongamento do período em sete versos figura a lentidão com que o barril é puxado para a superfície do poço. Além disso, no intervalo de versos 30 a 32,¹³ TM também reforça a sensação de lentidão ao descrever o

¹⁰ “hāūstōs hīnc īgītūr cādōs” (“Daí, então, puxando barris cheios”).

¹¹ “īmīs āb tēnēbrīs āquē” (“da escuridão das águas profundas”).

¹² “īn lūcēm sūpērām īxēāt” (“surja na luz do dia”).

¹³ Sobretudo os termos figurativos utilizados pelo gramático, como *lubrica sarcina* (peso escorregadio) no verso 30 e *spatium cavi* (extensão da abertura) no verso 31.

empenho do atleta em puxar o barril, já que há alguma possibilidade de o objeto escapar da corda, e, por isso, o atleta necessita alternar os dedos a fim de obter êxito em seu exercício. Assim, o período termina no verso 35, em que se rompe não apenas o período, mas a sensação de lentidão. O sintagma *facilem fugam* (“fácil fuga”), além de fechar a ideia dos versos anteriores, apresenta grande expressividade, sobretudo por conta das aliterações em /f/ e /m/. A aliteração em /f/ materializa a percepção da fuga do peso escorregadio, uma vez que o som da fricativa permite estabelecer essa sensação quase que onomatopéia com algo que escapa. Diferentemente de /f/, a aliteração em /m/ ainda remete à sensação de lentidão, uma vez que ela está bastante presente em quase todo o trecho do prefácio. No excerto que comprehende os versos 30 a 35, nota-se que a aliteração foi difundida ao longo desses versos e, chegando a *facilem fugam*, ressalta ainda mais o contraste do peso do balde e a leveza da corda, uma vez que a nasal /m/ remete ao peso, e lentidão e a fricativa /f/, à fácil fuga.

Nos próximos versos, destaca-se que o gramático se atenta para o fato de que o esforço exigido do atleta pode não ser percebido em um primeiro momento, pois, do modo como descrevera, parece que o empenho se concentra apenas na força dos dedos. No entanto, o autor evidencia, principalmente nos versos 38 e 39,¹⁴ quanto trabalho é exigido do corpo inteiro do atleta. Para isso, salienta tal aspecto com o uso de *visceribus* que, na proposta de tradução deste trabalho, significaria “(nas) entradas”. Essa hipérbole permite que o leitor entenda e perceba figurativamente o tamanho da dificuldade imposta ao ginasta: o esforço é tão grande que move cada parte do corpo, mesmo quando não se pode perceber claramente de onde provém tanta força (daí conceber-se *entradas* como um tipo de hipérbole ali). Ademais, com a conjunção adversativa no verso 38 (*tamen*), o autor introduz um contraste entre o exterior e o interior do atleta, revelando a tensão oculta proveniente de todas as partes do corpo do ginasta, como TM demonstra figurativa e metonimicamente nos versos 42 a 45, de modo que o leitor consegue observar a força que o exercício demanda de cada parte do corpo.

A partir do verso 51, TM estabelece, então, a metáfora remetendo à experiência da produção poética, inclusive à própria experiência como tratadista e versificador.

¹⁴ “*cunctis visceribus tamen /occultus trepidat labor*” (“Contudo, em todas as entradas pulsa o esforço oculto”).

Texto latino (v. 51-58)

Sīc nōstrūm sēniūm quōque, quia iām dīcērē grāndiā, mātūrum īngēnūm nēgał, nēc spīrānt ānīmās fibrāē, āngūstām stūdīt vīām ēt cāllēm tēnūēm tērīt, tāntūm nē mālē dēsīdī, suēscānt īrā sīlēntīo.

Tradução

Assim também é a nossa velhice, porque agora a natureza mais idosa impede-me cantar um estilo elevado. Meu âmago já não insufla o ânimo, mas persegue a estreita rota e a trilha apertada do estudo, apenas para que a voz não se habitue tão mal ao ocioso silêncio.

Nesses versos, o gramático rompe com o distanciamento que havia proposto no início do prefácio com a voz narrativa e aponta as próprias experiências. Assim, TM aproxima-se da situação do atleta descrito na narrativa e transpõe o campo semântico relacionado ao exercício físico para o do exercício da composição literária. Esse aspecto pode ser observado no verso 51,¹⁵ o uso de *nostrum*, pronome possessivo de primeira pessoa do plural, no caso genitivo, remete a TM, à primeira pessoa do singular, assim como o fez no primeiro verso com o verbo *audivi*. Por isso, é possível relacionar o esforço da atividade ao próprio autor, pois, do mesmo modo que o atleta, TM se coloca como alguém que, devido ao avanço da idade, já não tem o mesmo “fôlego” que tinha em sua juventude para a produção literária. O ofício de escritor, apesar de parecer um trabalho que não exige esforço físico algum, também necessita de grande empenho e dedicação. É, de fato, um exercício da mente e que, assim como o do atleta, é oculto e imperceptível para aqueles que somente observam o resultado – a própria poesia. Isso também indica, de certo modo, a finalidade da obra de TM, pois seu tratado não apresentará somente o resultado final de consagrados autores da literatura latina, mas todo trabalho para a construção de um texto considerado de alto nível literário. Daí a insistência do autor em retomar a todo momento o esforço adquirido pelo atleta, por meio da reiteração de palavras e imagens incansavelmente utilizadas ao longo de todo o trecho, uma vez que a fadiga enaltece a tarefa compositória. Além disso, o gramático também esclarece o motivo de dedicar-se à composição de um tratado, ou seja, a obra é para o seu autor aquilo que os treinos são para aquele atleta “aposentado”, já que TM necessita manter de alguma forma a competência literária ativa, mesmo que não seja compondo uma obra de nível elevado (verso 53: *dicere grandia*).

¹⁵ “*Sīc nōstrūm sēniūm quōque*” (“Assim também é [o caso] da nossa velhice”).

É possível notar que, nesse trecho, o emprego do *tópos* literário da *recusatio* pelo gramático se torna mais evidente, pois, com a inserção explícita da metáfora, a recusa passa a ser não apenas do atleta, mas, principalmente, do autor que, assim como o lugar-comum propõe, “recusa-se” a compor em um gênero elevado. Do mesmo modo como Horácio se coloca em seus poemas, TM também busca mostrar-se como um autor *parvus*, pequeno, mas revela sua genialidade no momento em que compõe seu tratado em versos da lírica latina, reafirmando sua posição diante da tradição de metricistas e apresentando sua originalidade diante deles.¹⁶

Dessa forma, por meio da metáfora, observa-se que TM *ressignifica* todo o campo semântico relacionado ao atleta. Verifica-se que, assim como se passa, por exemplo, no gênero fabulístico, o gramático revela, por meio da figura do atleta, o tema de seu prefácio. Seu principal objetivo é discutir o fazer literário e, para isso, utilizou-se desse mecanismo linguístico-discursivo. Esse recurso permite maior entendimento do que é discutido no tratado e, mais do que isso, é uma forma de prender a atenção do leitor no momento da apresentação e ilustrar os postulados. Ademais, considerando os estudos de Fiorin (2015), a metáfora deve ser compreendida como processo de construção de sentido produzido em um texto. Para o linguista: “a metáfora é o acréscimo de um significado a outro, quando entre eles existe uma relação de semelhança, de intersecção. Essa relação indica que há traços comuns entre os dois significados” (FIORIN, 2015, p. 73). Desse modo, Fiorin (2015, p. 74-75) afirma que é na “combinatória sintagmática” do texto que a metáfora será construída e percebida, e, por isso, ela é considerada um procedimento discursivo e não um fenômeno relacionado à palavra isolada. Observa-se que a metáfora utilizada por TM apresenta traços comuns entre atleta e o poeta, isto é, aspectos que são próprios do atleta são projetados no poeta. Assim, o prefácio de TM tem como base a metáfora, elemento que garante unidade ao discurso, uma vez que a partir dela o gramático introduz a discussão a res-

¹⁶ Além disso, a comparação do tratadista parece fazer eco à Epístola I.1 de Horácio, versos 1 a 6, em que o poeta se compara a um velho gladiador que pretende aposentar-se. Ao ecoar a Epístola I.1 de Horácio, TM resgata não somente a figura que o autor empregou, mas também se coloca na mesma posição do poeta, emulando-o de certa forma e reclamando uma filiação à linhagem dos “grandes” poetas como Horácio. Além disso, o verso utilizado pelo metricista, o glicônio, não foi empregado apenas por Plauto em suas comédias, mas também foi reelaborado de modo particular por Horácio e Catulo (cf. CRUSIUS, 1951, p. 145) que, não por mera coincidência, são frequentemente citados por TM como poetas exemplares. A escolha do verso não parece ser arbitrária, uma vez que o gramático demonstra, no prefácio, grande interesse por Horácio.

peito de seu tratado e suas funções. Nota-se que TM constrói a metáfora ao longo de todo o prefácio, encadeando figuras e temas referentes ao ofício de atleta e as relaciona ao ato de poetar, conferindo, dessa forma, caráter metafórico ao prefácio inteiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que a luta do atleta em manter a forma por meio do árduo exercício metaforiza o penoso trabalho do poeta que, assim como o ginasta, luta com as palavras buscando exprimir aquilo que muitas vezes é inefável. Do mesmo modo que o ginasta necessita lidar com a delicadeza da corda, o poeta precisa enfrentar a sofisticação e complexidade das palavras. Essa imagem apresentada por TM é um *lugar-comum* literário e ultrapassa séculos e autores de diferentes culturas. É interessante notar que o prefácio à obra dispõe de um elevado teor metalinguístico, uma vez que o metricista propõe não apenas uma simples introdução e justificativa ao seu texto, mas também uma reflexão acerca do ofício literário repleto de recursos expressivos e de uma sofisticada intertextualidade com poetas que, em seu tempo, já eram considerados cânones. Incluindo-se nessa ocupação, TM demonstra que seu tratado será um grande empreendimento e que, ao apresentar um minucioso e complexo trabalho com a linguagem, poderá comentar os recursos de ilustres poetas da lírica latina à “altura” deles.

The poet as athlete: the language of Terentianus Maurus’ Praefatio

Abstract

The preface of the technical treatise *Terentianus de littera, de syllaba, de pedibus* by the Latin grammarian Terentianus Maurus is presented not only as an introduction, but also how the author elaborates his language. In order to present the subject of the treatise and justify it in the technical context, the grammarian uses a metaphor that emphasizes the poet’s struggle with words. This article introduces a brief analysis of the *praefatio* of Terentianus Maurus, in order to emphasize the metapoetic aspect of this excerpt, since the author exposes the process

of a poetic work's composition, through an equally poetic language. In addition, this paper presents a translation of the excerpt analyzed.

Keywords

Terentianus Maurus. Classical poetics. Technical literature.

REFERÊNCIAS

- ACHCAR, F. *Lírica e lugar comum: alguns temas de Horácio e sua presença em português*. São Paulo: Edusp, 1994.
- ANDRADE, C. D. de. *Antologia poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução Eudoro de Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2003.
- BOLDRINI, S. *La prosodia e la metrica dei romani*. Roma: Carocci, 2002.
- CICERO. *Cato Maior de Senectute*. Translation William Armistead Falconer. London: Harvard University Press, 1923.
- CIGNOLO, C. *Terentiani Mauri de litteris, de syllabis, de metris*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg OlmsVerlag, 2002.
- CRUSIUS, F. *Iniciación en la métrica latina*. Barcelona: Casa Editorial Bosch, 1951.
- ECO, U. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Tradução Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- FARIA, E. *Dicionário escolar latino português*. Rio de Janeiro: FAE, 1992.
- FIORIN, J. L. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2015.
- HARVEY, P. *Dicionário Oxford de literatura clássica*. Tradução Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1971.
- JAKOBSON, R. O dominante. In: LIMA, L. C. *Teoria da literatura em suas fontes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. v. 1, p. 485-491.
- KEIL, H. (KEILII, H.). *Grammatici Latini: Scriptores Artis Metricae*. Leipzig: Georg Olms Verlagsbuchhandlung, 1961. v. 6.
- NANNINI, S. Lirica greca arcaica e recusatio augustea. *Quaderni Urbinati di Cultura Classica*, v. 10, p. 71-78, 1982. Disponível em: <https://www.jstor.org>. Acesso em: 4 jan. 2019.

ONELLEY, B. G.; PEÇANHA, S. F. G. A. Calímaco e Catulo: A cabeleira de Berenice. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 1-13, 2010. Disponível em: www.revistafenix.pro.br. Acesso em: 6 jan. 2019.

PAZ, O. *O arco e a lira*. Tradução Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PICCOLO, A.P. *O arco e a lira*: modulações da épica homérica nas *Odes* de Horácio. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SARAIVA, F. R. *Novissimo diccionario latino-portuguez*. 11. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 1927.

AS FALAS FEMININA E MASCULINA NO KARAJÁ E NO KADIWÉU

AMANDA DINIZ VALLADA*

Universidade Federal de Goiás (UFG), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL)
Goiânia, GO, Brasil.

Recebido em: 26 ago. 2019. Aprovado em: 31 out. 2019.

Como citar este artigo: VALLADA, A. D. As falas feminina e masculina no Karajá e no Kadiwéu. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 1, p. 251-263, jan./abr. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n1p251-263

Resumo

Este artigo, filiado aos estudos de tipologia linguística (WHALEY, 1997), tem como objetivo abordar as diferenças entre fala feminina e fala masculina nas línguas indígenas do Brasil. As línguas escolhidas foram o Karajá (Macro-Jê) e o Kadiwéu (Guaikuru), visto que ambas já contam com descrições e levantamentos que tratam especificamente do tema: a dissertação e o artigo de Borges (1997, 2004, respectivamente) sobre o Karajá e a dissertação sobre o Kadiwéu de Souza (2012). Verifica-se que, tanto no Karajá quanto no Kadiwéu, as diferenças se concentram no nível fonológico, por meio de processos de ressilabificação, no caso do Karajá, e também no nível fonético, no caso do Kadiwéu.

* E-mail: amandavallada@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-5512-6087>

Palavras-chave

Tipologia linguística. Fala feminina e fala masculina. Línguas indígenas brasileiras.

INTRODUÇÃO

Os estudos de tipologia linguística têm o propósito de investigar as línguas do mundo em busca de padrões compartilhados entre elas. Nas palavras de Whaley (1997, p. 7), a tipologia é “a classificação de línguas ou componentes de línguas baseada em características formais compartilhadas”. Nesse sentido, a tipologia linguística se ocupa de encontrar as similaridades entre as línguas e entender até que ponto elas variam.

Apesar de os propósitos da tipologia estarem presentes nos trabalhos de Humboldt e Schlegel e serem debitários dos pensamentos de estruturalistas estadunidenses e da Escola de Praga, é com as considerações de impacto de Joseph Greenberg que a tipologia linguística ganha o potencial de tecer “descobertas” sobre as línguas (WHALEY, 1997). Uma das grandes contribuições de Greenberg foi o empenho na busca por universais linguísticos, principalmente pelos universais implicacionais. Os universais linguísticos são estruturas que as línguas têm em comum. Os universais implicacionais, por sua vez, são um tipo de universal linguístico em que a presença de uma determinada estrutura é precondicionada pela presença de outra, com a conhecida fórmula “se x, então y”. Além disso, os universais implicacionais não são bidirecionais. Ou seja, não é possível inverter a ordem da precondição e da implicação, numa fórmula “se y, então x”.

Há também uma outra subdivisão dos universais linguísticos: os universais absolutos e os não absolutos. Os universais absolutos são comuns a todas as línguas do mundo, inclusive aquelas que não mais existem e aquelas que ainda nem existem. Sobre isso, Whaley (1997, p. 32) diz:

presume-se que os universais absolutos sejam verdade para todas as línguas em todos os tempos, até mesmo para as centenas de línguas para as quais não há descrição escrita e para as muitas centenas de outras que foram extintas sem deixarem para trás algum registro.

Já os universais não absolutos são tendências das línguas, estruturas que *geralmente* ocorrem, mas com muitas exceções.

Ainda a respeito dos universais, há certa controvérsia sobre as explicações de suas origens, isto é, se eles são internos ou externos à gramática da língua. Como aponta Whaley (1997), nas explicações internas a língua é entendida como um sistema governado por regras, e nas explicações externas entende-se que essas regras não surgem a partir do nada, mas são ocasionadas pelas necessidades de uso, tais como as necessidades discursivas e cognitivas.

As explicações externas das estruturas linguísticas são muito pertinentes quando se trata das diferenças entre fala feminina e fala masculina. Nas diferenças linguisticamente marcadas entre homens e mulheres, podem estar envolvidas questões culturais e sociais, as quais reiteram essas diferenças linguísticas ao mesmo tempo que são motivadas por elas, conforme entende uma perspectiva performativa de gênero (BUTLER, 2019) e de linguagem (AUSTIN, 1962). Espaços que segregam homens e mulheres e atividades específicas de homens e de mulheres, por exemplo, podem ser índices da relação entre forma linguística, sistema cultural e organização social.

Falar sobre diferenças entre as falas de homens e de mulheres é falar sobre o papel do gênero na linguagem, de forma geral, e sobre o papel das diferenças de gênero nas diferenças de linguagem, de forma específica. Encontrar as características de fala feminina e fala masculina foi tema central para a pesquisa em linguística feminista até o início dos anos 1990.

Como já é conhecido, os trabalhos sobre linguagem e gênero produzidos até esse marco temporal podem ser divididos de acordo com sua abordagem diante das diferenças (CAMERON, 2005). Os estudos do *déficit* sugerem que a maneira como as mulheres falam é deficiente se comparada à maneira como os homens falam. Essa deficiência seria, nessa abordagem, proveniente de uma incapacidade natural das mulheres. Nessa perspectiva está o trabalho de Otto Jespersen (2005). Para o autor, às mulheres cabem os eufemismos e “refinamentos”. Aos homens, os “chefes renovadores da linguagem”, cabe uma linguagem com vigor e franqueza. Na abordagem da *dominância*, as pesquisas, representadas em Lakoff (1975), apontam que essas diferenças na linguagem seriam causadas pela posição subordinada das mulheres em relação aos homens. Já a abordagem da *diferença* sugere que as diferenças linguísticas entre homens e mulheres refletiriam as normas sociais e linguísticas de suas diferentes culturas. Na perspectiva da diferença, estão estudos da sociolinguís-

tica interacional, como o realizado por Tannen (1990), a qual entende que as regras de interação são próprias de cada grupo cultural e podem causar confusões quando pessoas de diferentes grupos interagem.

As pesquisas sobre fala feminina e fala masculina nas línguas brasileiras não partem, ao menos explicitamente, de uma epistemologia feminista. Todavia, elas reconhecem a influência das questões de gênero na estrutura linguística na medida em que procuram apontar como as sociedades que investigam se organizam, social e culturalmente, em relação ao gênero. Assim faz Borges (1997), em sua dissertação sobre as falas feminina e masculina na língua Karajá, e Souza (2012), em sua dissertação sobre as falas feminina e masculina na língua Kadiwéu.

Na sociedade Karajá, certos espaços são restritos aos homens e certos espaços são restritos às mulheres. Como nos conta Borges (1997), os homens Karajá diariamente, ao final da tarde, se reúnem no *ijoima*, centro da vida cotidiana, ceremonial e política da aldeia, onde os homens recepcionam os visitantes masculinos. As mulheres Karajá, bem como as meninas e os meninos não iniciados, se encontram no espaço reservado a elas, o *hiranina*, somente durante as ocasiões ceremoniais. A proibição do acesso a lugares restritos ocorre desde a infância das crianças Karajá, e da mesma forma acontece com o uso das formas linguísticas femininas e masculinas:

[...] todos os membros dos grupos domésticos orientam as crianças no tocante às formas que elas deverão utilizar. Além de comunicarem-se com as meninas na fala feminina e com os meninos na masculina, os integrantes daqueles grupos também chamam a atenção das crianças “corrigindo” sua fala e mostrando-lhes que os meninos devem observar o modo como o pai e os demais homens da comunidade falam e as meninas, a fala de suas mães e das outras mulheres (BORGES, 1997, p. 19).

Os Kadiwéu separam suas atividades em funções de homem e de mulher. Souza (2012) observa que os meninos e homens Kadiwéu caçam e tocam tambor e flauta em festas; já as meninas e mulheres são responsáveis pela produção de cerâmica, por cantar nas festas e pela pintura corporal. Nas igrejas, homens sentam-se de um lado e mulheres de outro.

Ao contrário dos Karajá, relata Souza (2012), os grupos domésticos Kadiwéu não se comunicam desde cedo com as meninas na fala feminina nem com os meninos na fala masculina. Os meninos pequenos costumam utilizar a

fala feminina, em razão do convívio intenso com a mãe, e, quando têm um pouco mais de idade, passam a ser corrigidos pelos pais no uso de formas masculinas.

Um homem Kadiwéu não faz uso da fala feminina, e a mulher Kadiwéu não faz uso da fala masculina, nem mesmo quando se trata de reportar a fala de outra pessoa ou personagem (SOUZA, 2012). Com os Karajá não acontece dessa forma: na reprodução da fala de uma personagem feminina, por exemplo, os homens o fazem com a fala feminina, e o mesmo ocorre quando se trata de mulheres e personagens masculinos (BORGES, 1997).

O objetivo deste trabalho é abordar as diferenças entre fala feminina e fala masculina em línguas indígenas do Brasil. As línguas escolhidas para a análise comparativa foram o Karajá e o Kadiwéu, visto que ambas já contam com descrições e levantamentos que tratam especificamente do tema: a dissertação e o artigo de Borges (1997, 2004, respectivamente) sobre o Karajá e a dissertação sobre o Kadiwéu de Souza (2012). O Karajá é uma língua do tronco linguístico Macro-Jê e da família Karajá. Aproximadamente dois mil indígenas, que vivem em Goiás, Tocantins e no Mato Grosso do Sul, falam Karajá (BORGES, 2004). A língua Kadiwéu, pertencente à família Guaikuru, é falada por cerca de 1.500 indígenas, que vivem no estado do Mato Grosso do Sul (SOUZA, 2012).

Apesar de não ser propósito deste trabalho a busca por universais linguísticos, é possível considerá-los como um estudo tipológico. Trata-se de uma comparação entre estruturas linguísticas, a fim de compreender como as línguas indígenas brasileiras podem variar quanto às diferenças formalmente marcadas entre fala das mulheres e fala dos homens. Para isso, foram consultadas as produções já citadas de Borges e Souza para o acesso dos dados e das análises do Karajá e do Kadiwéu. Borges (1997) coletou os dados da língua Karajá nos anos de 1994 e 1995, com cinco colaboradores/as indígenas da aldeia de Aruanã (GO) e quatro da aldeia de Santa Isabel do Morro (TO). Souza (2012) coletou os dados do Kadiwéu com cinco colaboradores/as indígenas da aldeia Alves de Barros (MS) em 2010 e 2011. A comparação dos dados das duas pesquisadoras foi feita por mim no ano de 2019.

Este estudo se organiza da seguinte forma: na próxima seção, trago as diferenças entre fala feminina e fala masculina no Karajá; da mesma forma faço, a seguir, com o Kadiwéu; e, por fim, retomo essas diferenças e faço alguns apontamentos finais.

KARAJÁ

No nível fonológico, a fala dos homens e a fala das mulheres se distinguem por apresentarem, de acordo com Borges (1997, 2004): 1. diferença no *onset* de uma sílaba; 2. diferença nos *onsets* de duas sílabas; 3. diferença no núcleo de uma sílaba e no *onset* da sílaba seguinte; 4. diferença no núcleo de uma sílaba e no *onset* da sílaba seguinte e, ainda, em um outro *onset*; 5. diferença no *onset* e no núcleo de sílaba final; 6. diferença no *onset* de uma sílaba e no *onset* e no núcleo de uma sílaba medial ou final; 7. diferença no *onset* e no núcleo de uma sílaba medial e no *onset* de uma sílaba seguinte; 8. diferença no *onset* e no núcleo de uma sílaba medial; 9. substituição de uma sílaba CCV da fala feminina por uma V, seguida de CV, na masculina.

1) Diferença no *onset* de uma sílaba

Fala feminina	Fala masculina	Sílaba	
aõña	aõña	V.(C)V.CV	coisa
kue	ue	(C)V.V	capivara
doriwakrõna	doriwarõna	CV.CV.CV.(C)CV.CV	olho de cabra
riwikurõnõra	riwiurõnõra	CV.(C)V.CV.CV.CV.CV	eu troquei
rarariʃ'wəməhõre	rarariɔwəməhõre	CV.CV.CV.(C)V.CV.CV.CV.CV	eu convidei

As formas femininas têm uma unidade temporal a mais do que as formas masculinas. O número de sílabas, contudo, permanece o mesmo, já que uma sílaba CV ou CCV na fala das mulheres se realiza V ou CV na fala dos homens, mantendo o núcleo silábico. A unidade temporal a mais pode ser preenchida pelas consoantes de *onset* /n/, /k/ e /ʃ/. A nasal dental /n/ acontece em início de sílaba medial, entre uma vogal central baixa /a/ e uma vogal posterior média alta arredondada nasal /õ/. A oclusiva velar desvozeada /k/ acontece no *onset* de sílaba inicial e medial. A africada pós-alveolar desvozeada acontece no *onset* de sílaba medial, entre as vogais anterior alta /i/ e posterior média baixa arredondada /õ/.

2) Diferença nos *onsets* de duas sílabas

Fala feminina	Fala masculina	Sílaba	
anõmakõ	aõmaõ	V.(C)V.CV.(C)V	<i>para aquele lado</i>
werikõkõ	weriõõ	CV.CV(C)V.(C)V	<i>cachimbo</i>
rariñakõreri	rariaõreri	CV.CV.(C)V.(C)V.CV.CV	<i>ele/a não está andando</i>

No caso de a fala dos homens e a fala das mulheres diferirem quanto ao *onset* de duas sílabas, o segundo *onset* é preenchido por /k/ e o primeiro pode ser com /k/, /n/ e /ʃ/. Aqui, /ʃ/ também acontece antes da vogal central /a/, além das ocorrências vistas em 1. Diferentemente dos casos anteriores, esses itens lexicais na fala feminina têm duas unidades temporais a mais do que na fala masculina. Mas, novamente, o número de sílabas se mantém pelos mesmos motivos.

3) Diferença no núcleo de uma sílaba e no *onset* da sílaba seguinte

Fala feminina	Fala masculina	Sílaba	
helikõrẽ	helẽrẽ	CV.C(V).(C)V.CV	<i>pato</i>
wakõrõnõ	wõrõnõ	C(V).(C)V.CV.CV	<i>urucum</i>

A formas femininas têm um núcleo e um *onset* a mais que as formas masculinas correspondentes. Ao passo que em 1 e 2 o número de sílabas era o mesmo nas duas falas, neste caso, a forma feminina tem uma sílaba a mais que a masculina. Isso se dá pelo processo de ressilabificação que decorre do apagamento da vogal do primeiro núcleo e do *onset* da sílaba seguinte. Como *onset* sozinho não constitui sílaba, o *onset* da primeira sílaba e o núcleo da segunda formam uma única sílaba.

4) Diferença no núcleo de uma sílaba e no *onset* da sílaba seguinte e, ainda, em um outro *onset*

Fala feminina	Fala masculina	Sílaba	
rakodûkoreri	rodûoreri	C(V).(C)V.CV.(C)V.CV.CV	<i>eu estou subindo</i>

Assim como em 3, as formas feminina e masculina têm diferenças no número de sílabas: seis e cinco, respectivamente. Nesse caso, ocorrem dois processos de ressilabificação. Um é o apagamento da vogal do primeiro núcleo, o que obriga o *onset* a juntar-se à vogal do núcleo seguinte, substituindo o *onset* /k/, que sofreu apagamento. No outro processo, apaga-se o *onset* /k/ da quarta sílaba, que passa ser composta apenas pelo núcleo.

5) Diferença no *onset* e no núcleo de sílaba final

Fala feminina	Fala masculina	Sílaba	
ik̥ku	ik̥	V.CV.CV	<i>adiante</i>
hawəkɔ	hawɔ	CV.CV.CV	<i>canoa</i>
dʒuhuku	dʒuhu	CV.CV.CV	<i>antigamente</i>
bəderahiki	bəderahí	CV.CV.CV.CV.CV	<i>mato (nome)</i>
wahij̥iwoku	wahij̥iwo	CV.CV.CV.CV.CV	<i>meus rins</i>

Nesses itens lexicais, a forma feminina apresenta uma sílaba final CV a mais que a masculina. Nessas sílabas, o ataque é composto por /k/ e o núcleo pelas vogais altas /i/ e /u/ e pela média baixa /ɔ/. Precedem a vogal /u/ as posteriores médias /o/ e /ɔ/ e a alta /u/. Os núcleos finais /i/ e /ɔ/ são precedidos por vogais idênticas.

6) Diferença no *onset* de uma sílaba e no *onset* e no núcleo de uma sílaba medial ou final

Fala feminina	Fala masculina	Sílaba	
kɔlɔkuna	ɔlɔna	(C)V.CV.(CV).CV	<i>pena branca</i>
ikɔlɔku	iołɔ	V.(C)V.CV.(CV)	<i>rei</i>
koworoku	oworu	(C)V.CV.CV.CV	<i>roça</i>

Em todos esses casos, a forma feminina tem três unidades temporais e uma sílaba a mais que a forma masculina. Essas diferenças correspondem à ausência do *onset* /k/, inicial ou medial, e de uma sílaba CV, medial ou final, nas correspondentes masculinas. Compõem essa sílaba um *onset* formado por /k/ e um núcleo formado por /u/. Antecedem essa sílaba a vogal média /ɔ/ ou a vogal média /u/.

7) Diferença no onset e no núcleo de uma sílaba medial e no onset de uma sílaba seguinte

Fala feminina	Fala masculina	Sílaba	
wakoiko	wawis	CV.(CV).CV.(C)V	vinte
rawokudəkənəməhərəri	rawodəənəməhərəri	CV.CV.(CV).CV.(C)V.CV. CV.CV.CV.CV	ele/a está fazendo barulho

Nesses dois exemplos, a forma feminina tem três unidades temporais a mais que a forma masculina, pois apresenta uma sílaba CV medial e um *onset* que não ocorrem na fala dos homens. O *onset* é preenchido pela velar /k/, e a sílaba CV exclusivamente feminina é formada por /k/ mais vogais posteriores /u/ ou /o/.

8) Diferença no onset e no núcleo de uma sílaba medial

Fala feminina	Fala masculina	Sílaba	
reakara	reara	CVV.(CV).CV	eu fui
θukuθeri	θuθeri	CV.(CV).CV.CV	bigode
laðəkəwə	laðəwə	CV.CV.(CV).CV	angico
idʒadəkəma	idʒadəma	V.CV.CV.(CV).CV	moça
díkirurena	dírurena	CV.(CV).CV.CV.CV	agulha
wawokudeθε	wawodeθe	CV.CV.(CV).CV.CV	dor de barriga

As formas femininas têm uma sílaba medial CV que não existe nas formas masculinas correspondentes. O *onset* dessa sílaba é ocupado pela velar /k/ e pelas vogais /i/, /a/, /u/ e /ɔ/. A vogal /i/ precede a sílaba ki, a vogal /a/ precede a sílaba ka, as médias baixas /e/ e /ɔ/ precedem ko, e as posteriores /u/ e /o/ precedem ku.

9) Substituição de uma sílaba CCV da fala feminina por uma V, seguida de CV, na masculina

Fala feminina	Fala masculina	Sílaba	
krakre	arakre	CCV.CCV/V.CV.CCV	eu vou embora
kralahu	aralahu	CCV.CV.CV/V.CV.CV.CV	povo kayapó

Nesse caso, a forma masculina apresenta uma sílaba a mais que a feminina, mas o número de unidades temporais permanece o mesmo. Na fala das mulheres, a vogal baixa /a/ é o núcleo das sílabas CCV e continua núcleo nas sílabas V e CV na fala dos homens.

KADIWÉU

O trabalho de Souza (2012) verifica que o Kadiwéu distingue a fala das mulheres e a fala dos homens nos níveis fonético, fonológico e lexical. No nível fonético, as mulheres alongam as vogais das palavras, e os homens produzem as vogais de forma simples. No nível fonológico, a diferença se dá na duplicação de vogais presente na fala feminina. A duplicação em Kadiwéu acontece quando um radical tem um número ímpar de sílabas na fala masculina e as mulheres duplicam uma vogal, formando uma sílaba e deixando a palavra com uma quantidade par de sílabas (SOUZA, 2012). Se o radical, na fala masculina, já tem um número par de sílabas, a mulher apenas alonga a vogal para marcar seu gênero linguisticamente. Na ortografia Kadiwéu, os processos são grafados como <V> (fala masculina) e <VV> (fala feminina).

1) Alongamento ou duplicação de <a>

Fala feminina	Fala masculina	
nibaakedi	nibakedi	<i>trabalho (nome)</i>
-iaadi	-iadi	<i>sentir falta</i>
-naadi	-nadi	<i>ver</i>
nigaana	nigana	<i>menina</i>

2) Alongamento ou duplicação de <e>

Fala feminina	Fala masculina	
leegita	legita	<i>longe</i>
limeedi	limedi	<i>época</i>
nigeegi	nigegi	<i>brinco</i>
nigecoGee	nigecoGe	<i>olho</i>

3) Alongamento ou duplicação de <i>

Fala feminina	Fala masculina	
niiale	niale	árvore
-iiote	-iote	dormir
-iiGe	-iGe	mandar
iiGo	iGo	mundo, Terra

4) Alongamento ou duplicação de <o>

Fala feminina	Fala masculina	
-anioodi	-aniodi	comer
nioona	niona	filha
nioonigi	nionigi	filho
lamoodi	lamodi	cabelo

No que tange à variação lexical entre as falas feminina e masculina, Souza (2012) relata que, em alguns casos, as palavras usadas por homens e mulheres diferem-se completamente; em outros, as palavras são mais semelhantes, mas o radical carrega a maior distinção.

Fala feminina	Fala masculina	
aaginaGa	Goneleegiwa	homem
-aaka	-acipe	beber
niwaagodo	niotagodo	senhora
nibiigi	nibodigi	notícia
aami	akami	você
niitená	nopitena	flecha

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As distinções entre fala feminina e fala masculina são um fenômeno observado em várias línguas do mundo, em maior ou menor grau (BORGES, 2004).

O objetivo deste trabalho foi abordar as diferenças linguisticamente marcadas de acordo com o gênero da/do falante em duas línguas brasileiras: Karajá e Kadiwéu. Em relação ao Karajá, verifica-se que as diferenças se concentram no nível fonológico, por meio da presença de mais unidades temporais nas formas femininas, que, em alguns casos, promovem processos de ressilabificação. Em um único caso, a forma masculina apresenta uma sílaba a mais que a forma feminina.

O Kadiwéu também parece concentrar as diferenças no nível fonológico e, ainda, no fonético. As mulheres Kadiwéu alongam ou duplicam uma vogal dos itens lexicais para marcar sua fala. No entanto, o que Souza (2012) fez em seu trabalho foi muito mais um levantamento de palavras em que a diferença é marcada do que uma descrição, como a própria autora reconhece. Por isso, uma pesquisa mais aprofundada sobre as diferenças entre fala feminina e fala masculina no Kadiwéu faz-se necessária, para contribuir com o escasso conjunto de trabalhos que tratam do tema tendo em perspectiva as línguas indígenas brasileiras.

Um dos apontamentos de Souza (2012) que podem servir de objeto de estudo para pesquisas futuras, principalmente as que querem alinhar os estudos descritivos das línguas indígenas com a linguística feminista, é o fato de que os homens *gays* Kadiwéu estão fazendo uso deliberado e cotidiano da fala feminina. Será que isso também ocorre em outras línguas e povos? De que forma as normas dicotômicas (homem/mulher) de gênero e língua estão sendo transgredidas nas línguas indígenas que marcam fala feminina e fala masculina? Como essas transgressões estão sendo percebidas pelas pessoas do mesmo grupo?

Female and male speech in Karajá and Kadiwéu

Abstract

This article is part of linguistic typology studies (WHALEY, 1997), and it aims to address the differences between female and male speech in Brazil's indigenous languages. The chosen languages were Karajá (Macro-Jê) and Kadiwéu (Guai-kuru) since both already have descriptions and surveys that specifically address this issue: Borges's (1997, 2004, respectively) dissertation and article on Karajá and Souza's (2012) dissertation on Kadiwéu. In both Karajá and Kadiwéu, there

are phonological differences, through resyllabification processes, in the case of Karajá, and phonetic differences, in the case of Kadiwéu.

Keywords

Linguistic typology. Female and male speech. Brazilian indigenous languages.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- BORGES, M. *As falas feminina e masculina no Karajá*. 1997. 286 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.
- BORGES, M. Diferenças entre as falas feminina e masculina no Karajá e em outras línguas brasileiras: aspectos tipológicos. *Liames*, v. 4, p. 103-113, 2004.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- CAMERON, D. *The feminist critique of language: a reader*. 2. ed. Abingdon: Routledge, 2005.
- JESPERSEN, O. The woman. In: CAMERON, D. (ed.). *The feminist critique of language: a reader*. 2. Ed. Abingdon: Routledge, 2005. p. 225-241.
- LAKOFF, R. *Language and women's place*. New York: Harper and Now, 1975.
- SOUZA, L. *Descrição da fala feminina e fala masculina na língua kadiwéu*. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Pioneiros, 2012.
- TANNEN, D. *You just don't understand: women and men in conversation*. New York: William Morrow, 1990.
- WHALEY, L. *Introduction to typology: the unity and diversity of language*. Thousand Oaks: Sage, 1997.



OUTRAS PERSPECTIVAS



O PAPEL SOCIAL DA BIBLIOTECA E DA LEITURA: UMA ENTREVISTA COM JOSELIA AGUIAR

CRISTHIANO AGUIAR

VERA HANNA

Ao longo dos últimos anos, a jornalista Joselia Aguiar tem se destacado como um importante nome nos debates sobre literatura brasileira, tanto por sua atuação no jornalismo quanto pelo trabalho desenvolvido na curadoria de eventos literários. Recentemente, Aguiar também se engajou na escrita biográfica, com uma bem-sucedida biografia sobre o escritor baiano Jorge Amado, e na gestão pública como diretora da Biblioteca Mário de Andrade (SP). Formada em Comunicação Social pela Universidade Federal da Bahia (Ufba), Joselia Aguiar é mestra e doutora em História pela Universidade de São Paulo (USP). Na presente entrevista, ela compartilha com os *Cadernos de Pós-Graduação em Letras* (CPGL) um pouco da sua trajetória e de sua atual experiência na gestão pública e cultural.

CPGL: Você atualmente dirige a Biblioteca Mário de Andrade, umas das mais importantes bibliotecas não apenas da cidade de São Paulo, como do país. Na sua perspectiva, qual é a função social das bibliotecas?

Joselia Aguiar: *Sou frequentadora de bibliotecas desde a infância. Baseada nessa minha experiência inicial, a minha primeira resposta é que bibliotecas servem para oferecer acesso gratuito à leitura. Tenho lido de modo mais sistemático sobre papel e funcionamento de bibliotecas depois que me tornei diretora da Mário. Observo um entendimento global de que bibliotecas são o espaço por excelência de cidadania, de convívio e respeito à diferença, para o estímulo ao conhecimento sem qualquer restrição. Bibliotecas são espaços admirados socialmente e em certo sentido podem desempenhar com entusiasmo e respaldo funções inusitadas: agora, durante a quarentena contra a proliferação da covid-19, a Mário é um dos oito drive-thrus solidários para receber doações de kits alimentação, higiene e limpeza. Existe já uma discussão global de bibliotecas sobre qual será o nosso papel no pós-covid-19, e há um consenso de que nossas instituições vão ser muito importantes para atender cidadãos que estiverem sofrendo os efeitos da crise econômica, seja com clubes de leitura especiais, seja com cursos de formação e recolocação profissional.*

CPGL: Chama a atenção o quanto, em sua gestão, há uma grande diversidade de atividades culturais na Mário de Andrade. Em meio a essa rica programação, chama-nos a atenção a significativa participação de professores universitários, vindos de diferentes áreas. Qual é a importância do diálogo das bibliotecas com as universidades brasileiras?

Joselia Aguiar: *Quando cheguei à Mário, vi que havia em curso uma programação fixa de teatro, cinema e artes visuais, mas muito menos literatura e humanidades do que poderia haver; também entendi que existia um orçamento para Ação Cultural que não era totalmente utilizado – Ação Cultural é justamente a área que organiza a programação cultural. Então bastava pensar, planejar e criar processos para uma curadoria ativa, variada e sem interrupção, ampliando a presença da literatura e humanidades e ao mesmo tempo mantendo a transversalidade no campo das artes. Nós sempre buscamos oferecer atividades para os públicos mais diversos. Temos desde ciclos como “Escritor/Escritora na Biblioteca”, em que recebemos autores e autoras para falarem de suas trajetórias; a ciclos como “Uma aula sobre”, com um formato mais didático, em que especialistas abordam um determinado autor ou tema; e também ciclos como o de “Saraus” e “Slams”, com visitas de grupos da periferia que trazem sua experiência com leituras e performances de poesia, em meio a apre-*

sentações de improviso e estreias literárias. Esse diálogo que vocês notaram com a universidade tem a ver com a minha percepção de que devemos contribuir para que o grande público tenha acesso ao pensamento crítico que é desenvolvido nos departamentos de Letras, História, Ciências de todo o país. Pessoalmente me sinto parte desse mundo, pois acabei de concluir um doutorado em História. Não significa pensar apenas em atrair universitários; é pensar, sim, em atraí-los, mas também quem ainda não está na universidade ou não necessariamente pretende estar, de modo que tenham acesso ao conhecimento produzido nas universidades.

CPGL: Você trabalha há anos como jornalista que acompanha o mercado editorial. Poderia nos contar um pouco como iniciou esse trabalho de jornalista de livros?

Joselia Aguiar: *Na época do vestibular, tentei os cursos de Jornalismo e de Letras em duas faculdades diferentes. Fui aprovada nas duas e comecei a fazer os dois cursos ao mesmo tempo, mas logo passei a trabalhar como jornalista e interrompi o curso de Letras, porque era impossível conciliar tudo. A minha ligação com a literatura era anterior e não exatamente por questões profissionais. E continuou sendo assim por um bom tempo, porque em redação de jornal trabalhei tanto na área de cultura quanto nas de economia e internacional. Até que voltei ao começo: a partir de 2005, passei a me concentrar apenas em jornalismo de livros, literatura e humanidades. Experiências que envolveram a Folha de S.Paulo e o Valor Econômico, também a revista mensal de livros EntreLivros, já extinta. Do jornalismo de livros, cheguei à curadoria de literatura: entre os projetos grandes nesse campo, primeiro o Festival da Mantiqueira (2014), depois as duas edições da Flip (2017-2018). O meu doutorado foi realizado no Departamento de História da USP, mas se trata de uma tese entre a história e a literatura. Nos últimos anos, estou levando mais seriamente o ofício de escrever, e minha estreia foi com a biografia do Jorge Amado publicada pela Todavia. O que posso dizer é que como jornalista de livros há menos oportunidades como há nas de economia; mas é como me sinto mais feliz e posso fazer mais e melhor.*

CPGL: Gostaríamos que você comparasse o panorama da literatura brasileira, bem como do mercado editorial, do ponto no qual você começou a

trabalhar, com o momento presente. O que você acha que se modificou ao longo dos anos?

Joselia Aguiar: *Nos últimos 15 anos, a cena contemporânea brasileira se modificou muito. Penso na época em que a EntreLivros começou a circular, em 2005. O usual era existirem autores do sexo masculino, as autoras apareciam muito mais esporadicamente nas páginas de cadernos e suplementos literários. Existia muita desconfiança quando era uma autora mulher. Havia também muito mais restrições a um autor que estreava, independentemente do sexo, mas claro que no caso das mulheres era mais ainda mais difícil. Discussões sobre racismo – para mencionar algo muito candente hoje – só ocorriam no mês da consciência negra, e por vezes nem assim. Também havia muito uma ideia de que se você não era um autor que tratava de temas urbanos, se não centrava sua história numa grande cidade, você era um autor “regionalista”, termo que era usado de modo pejorativo, quase como se houvesse um atraso em sua visão e procedimentos. Começaram a aparecer as editoras independentes; a internet contribuiu muito para que surgessem novas redes de leitores, publicações on-line, discussões muito vivas. A entrada em número maior de população negra nas universidades também nos ajudou a ter mais leitores de perfis variados, com interesses diferentes. Temos, portanto, uma mudança no perfil de editoras, de autores e de leitores. Leitores ainda em número muito pequeno para o tamanho da população, a leitura ainda é um hábito para poucos, infelizmente.*

CPGL: Outro momento marcante na sua carreira consiste na curadoria de duas edições da Flip. Há um consenso no meio literário do quanto esses dois anos, marcados pela sua visão curatorial, foram fundamentais não apenas para a renovação daquela festa literária, como para a consolidação de uma série de debates sobre literatura contemporânea brasileira. Para você, o que é uma curadoria literária bem-sucedida? Eventos não acadêmicos como a Flip ainda são relevantes?

Joselia Aguiar: *Eventos não acadêmicos como a Flip são relevantes, e por incrível que pareça nos meus anos de Flip – não apenas como curadora, mas como jornalista que por anos fez cobertura da Flip – eu ficava pasma ao perceber que os mais resistentes eram justamente grandes leitores, leitores experien-*

tes que obviamente não precisavam da Flip para se atualizar ou ter o interesse despertado. É claro que os eventos, sejam acadêmicos ou não, não são a única forma, tampouco a mais importante de incentivar a leitura. Uma coisa não tem a ver com outra. Os eventos ajudam a divulgar o livro e o autor, suas ideias; constituem pauta para os meios de comunicação, o que significa transformar a literatura em “assunto”. Muitos reclamam do fator “comercial” dos eventos. Ora, do que vivem autores, editoras, livreiros? Muitas vezes cobram de um evento não acadêmico que ele tenha o formato acadêmico, o que mais uma vez reflete uma grande incompreensão sobre a diferença entre as pessoas. Alguns leitores não querem participar de debates acadêmicos, e não significa que não possam vir a ser grandes leitores. Quanto ao tema da curadoria em si, depende muito do público. Se você for reunir um grupo de estudiosos da área de Letras, mesmo que convide os mesmos autores, o tipo de encaminhamento das mesas e das perguntas dos mediadores será diferente. Um evento para um público não especializado não terá um recorte exatamente teórico ou técnico, mas nem por isso será menos denso ou relevante. Acho importante que a curadoria tenha um norte, um centro, um sentido pensado. Não deve dar ao participante a sensação de que é um ajuntamento de nomes. Costumo comparar uma curadoria a um trabalho de edição: o que une esses autores? Existe uma pauta, ou algumas, compartilhadas? Mesmo que haja muita diversidade, e muitas pautas levantadas, ainda assim devem existir critérios, seja para a composição de uma mesa específica, seja para todo o programa. O que existiu durante um tempo, e estávamos acostumados, eram curadorias muito voltadas para um tipo de leitor bastante padronizado, sobretudo em suas preferências literárias: gosta de ler Roth e McEwan, literatura de língua inglesa feita nos Estados Unidos e na Inglaterra, que trate de certas questões, a partir de um tipo de narrador. São muitos os caminhos possíveis, sobretudo num país imenso como o nosso e com gente tão variada em seus gostos e interesses.

CPGL: Ano passado você lançou uma elogiada biografia sobre Jorge Amado. Qual é a importância de continuarmos lendo e relendo o escritor baiano atualmente?

Joselia Aguiar: *Jorge Amado continua a ter muitos leitores. Nos eventos de lançamento, me admirava ver na fila de autógrafos pessoas que não me conheciam e estava lá por causa dele, e eram pessoas jovens. Um rapaz no Rio*

tinha 20 e estava lendo todos os romances. Mesmo quem não é leitor de Jorge Amado pode encontrar interesse em conhecer sua trajetória: é uma figura importantíssima para entender a história cultural brasileira. Aprendi muito enquanto pesquisava e escrevia sobre ele. Um pouco do que tratamos aqui está lá: o país de poucos leitores, uma elite leitora com muitos preconceitos, o prazer de ler que sente leitores de todos os perfis. Como autor, esteve muito preocupado com o país e sua população mais pobre. Os problemas que ele aponta ainda existem.

CPGL: Você acha que a universidade, em diferentes áreas das humanidades, tem dado a atenção devida à obra de Jorge Amado?

Joselia Aguiar: *Um dado importante é que a obra de Jorge Amado vem interessando a universidade desde pelo menos a década de 1940, em vários lugares do mundo. Há trabalhos sobre ele nos Estados Unidos nessa década; e trabalhos sobre ele na Rússia, também nessa época. Apesar de a crítica ter endurecido muito depois dos anos 1970, nunca deixou de existir algum tipo de pesquisa, sobretudo relacionada à representação da religiosidade brasileira; muitas vezes estudos no campo da antropologia. Houve uma mudança curiosa depois do relançamento de sua obra pela Companhia das Letras, a partir de 2008. Muitos críticos que não vinham escrevendo favoravelmente foram chamados a preparar apresentações, posfácios; fizeram leituras menos graves, menos demolidoras. Quando ocorreu o centenário, em 2012, alguns dos que tinham sido mais implacáveis se reposicionaram. Tem muita coisa para estudar de Jorge Amado, ficaria feliz se de algum modo meu livro suscitasse mais perguntas e contribuisse para mais trabalhos sobre ele.*