

An impressionist painting of two women in a field. One woman in the foreground wears a long, flowing white dress and a blue hat, holding a large green umbrella. Another woman in a blue dress and hat stands in the background. The scene is filled with vibrant, textured brushstrokes in shades of blue, green, and yellow, suggesting a bright, sunny day.

Revista

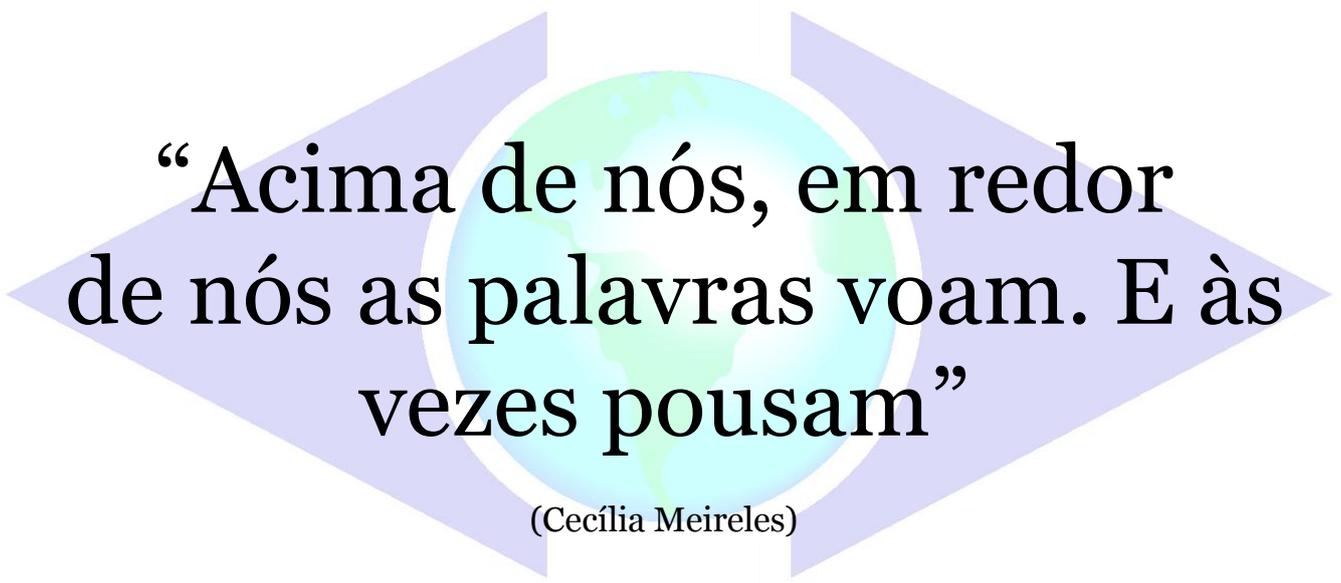
Letrando



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Diretório Acadêmico de Letras

Revista Letrando



“Acima de nós, em redor
de nós as palavras voam. E às
vezes pousam”

(Cecília Meireles)

Volume III

Paripiranga, jul./dez. 2013

INSTITUCIONAL



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Prof. José Wilson dos Santos
Diretor Geral

Prof. Rusel Marcos Batista Barroso
Diretor Adjunto

Maria de Fátima Rabelo Andrade e Oliveira
Secretária Acadêmica

Daniela Araújo Dias
Secretária Executiva

Prof.^a Gilza Andrade Cruz
Coordenadora do Curso de Letras



Diretório Acadêmico de Letras

Abraão Andrade Santos
Presidente

George dos Santos Souza
Vice-Presidente

Cícera Elizabeth Santos Lima
Secretária

Bruno Costa Macêdo
Tesoureiro

Walter do Nascimento
Diretor de Cultura

Heloísa Ferreira Santos
Diretora de Comunicação

Claudecy Fontes de Souza
1º Suplente

Maria Nascimento dos Santos
2º Suplente



EXPEDIENTE

Comitê Editorial

Abraao Andrade Santos
Prof.^a Gilza Andrade Cruz
Marcos Paulo Santa Rosa Matos

Conselho Editorial

Prof.^a Ana Sheila Soares Mascarenhas
Prof. Edson Peixoto de Andrade
Prof. Elissandro dos Santos Santana
Prof.^a Grasiela Oliveira Santana da Silva
Prof. Jailson Almeida Conceição
Prof. Jaldemir Batista Santana
Prof.^a Jaqueline Santana Nascimento dos Santos
Prof. Jean Paul d'Antony Costa Silva
Prof.^a Lúcia Helena Ramos
Prof.^a Luciana Pereira Lobato
Prof.^a Suzana Almeida Araújo
Prof.^a Tanise Zago Thomasi



SUMÁRIO

EDITORIAL	7
<hr/>	
APRESENTAÇÃO	7
LINGUAGENS	9
<hr/>	
DEIXANDO ESCAPAR SEGREDOS: AUTOFICÇÃO E O DISCURSO BIOGRÁFICO DE CAZUZA	10
1 Introdução.....	10
2 Entre Vida e Poesia.....	11
3 Codinome Cazuzza.....	12
4 Considerações Finais	18
Referências	18
O DISCURSO EM CLARICE LISPECTOR: UNIVERSALIDADE E COMPLEXIDADE NA CONSTRUÇÃO DA EMOÇÃO	20
1 Introdução.....	20
2 O Discurso de Clarice.....	24
3 O Discurso sobre Clarice.....	33
4 Considerações Finais	42
Referências	43
RESSIGNIFICAÇÃO DO GÊNERO LITERÁRIO NO ENSINO DE LITERATURA NAS AULAS DE ESPANHOL: ESTUDO COMPARADO DAS APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS ENTRE O HERÓI ÉPICO GREGO E O HERÓI DE <i>EL ASTRONAUTA PARAGUAYO</i>	47
1 Introdução.....	48
2 Considerações Teóricas e Sugestões para a Elaboração do Projeto de Pesquisa	50
3 Proposta de Ensino do Gênero Literário nas Aulas de Língua Espanhola.....	55
4 Considerações Finais	57
Referências	57
HAGIOTOPÔNIMOS: A PRESENÇA RELIGIOSA NO LÉXICO TOPONÍMICO MUNICIPAL ALAGOANO	60
1 Considerações Iniciais	60
2 Contextualização Espacial e Temporal do Estado de Alagoas	62
3 Análise e Resultados	65
4 Considerações finais	73
Referências	74

LINGUAGEM E PUBLICIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA PROPAGANDA PARA A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE	76
1. Introdução.....	76
2 Linguagem, Ideologia e Alienação.....	77
3 A Linguagem da Propaganda e a Sociedade Moderna	83
4 Considerações Finais	87
Referências	88

SUGESTÃO DE PESQUISA EM TORNO DA TRANSFERÊNCIA DE MARCADORES DISCURSIVOS DO ESPANHOL PARA O PORTUGUÊS	89
1 Introdução.....	89
2 O estudo da Transferência de Marcadores Discursivos do Espanhol: uma Possibilidade ..	93
3 Considerações Teóricas e Sugestões para a Elaboração do Projeto de Pesquisa	94
4 Considerações Finais	100
Referências	101

HUMANIDADES	103
--------------------	------------

CULTURA QUILOMBOLA VERSUS RANÇOS DA SOCIEDADE ESCRAVISTA NO CURRÍCULO: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO FORMAL DE ESCOLAS URBANAS DO ALTO SERTÃO DA BAHIA	104
1 Introdução.....	105
2 A Escola como Espaço de Leitura de Mundo para Estudantes Quilombolas	107
3 A Invisibilidade dos Estudantes Quilombolas no Processo Educativo de Escola Urbana de Ensino Fundamental	110
4 Considerações Finais	113
Referências	113

CURRÍCULO E IDENTIDADE SEXUAL: DISCUSSÕES SOBRE IDENTIDADE SEXUAL NO CURRÍCULO ELABORADO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PARIPIRANGA (BA).....	115
1 Introdução.....	116
2 Da Lei aos Procedimentos Institucionais.....	116
3 A Sala de Aula como Produto Final do Debate Identitário	123
4 Considerações Finais	126
Referências	126

CIÊNCIAS SOCIAIS	128
-------------------------	------------

A DEFINIÇÃO BRECHTIANA DE JUSTIÇA E DE HERMENÊUTICA: ENTRE O IMPERATIVO MORAL E A ORDEM POLÍTICA.....	129
1 Introdução.....	129

2 O Círculo de Giz.....	130
3 A Problemática Brechtiana da Justiça	131
4 A Hermenêutica e a Justiça Ética	143
5 Conclusão	150
Referências	151
“PROFISSÃO ESTRESSE”: A SÍNDROME DE BURNOUT NA ENFERMAGEM	153
1 Introdução.....	153
2 Síndrome de Burnot e Enfermagem	155
3 Diagnóstico e Tratamento	155
4 Considerações Finais	156
Referências	157
DIÁLOGOS	159
<hr/>	
POETICÊNCIAS III.....	160
POETICÊNCIAS IV.....	161
POETICÊNCIAS V	164
CHAMADA PARA PUBLICAÇÃO	171
REGULAMENTO DA REVISTA LETRANDO	177
CRÉDITOS DAS IMAGENS	186



APRESENTAÇÃO

Marcos Paulo Santa Rosa Matos*

O título do III volume da Revista Letrando nos propõe uma reflexão sobre a onipresença da linguagem: ela sempre está onde o homem alcança, e vai além dele porque não está restrita aos mesmos limites de tempo e espaço. Foi pensando nisso que a Revista Letrando se propôs como um espaço multi e interdisciplinar que engloba três problemas relativamente indissociáveis: o da linguagem, o do homem e o da sociedade.

Nessa edição, a primeira seção está constituída por três reflexões sobre questões literárias, e outras três sobre questões linguísticas. No primeiro grupo temos um estudo sobre a autoficção e o discurso biográfico na produção lítero-musical de Cazusa, entrecortada por questões históricas da vida do autor e da geração “rocker”; em seguida, uma discussão acerca da construção e expressão da emoção/sensibilidade na escrita de Clarice Lispector, também ligada ao discurso biográfico, mas com foco no diálogo entre fortuna crítica e representações sociais acerca do discurso da escritora; por fim, uma sugestão de pesquisa no âmbito do ensino de língua espanhola, congregando genericidade literária e heroísmo.

Dos artigos ligados à área da Linguística, por sua vez, o primeiro aborda a presença da religiosidade na formação lexical dos topônimos municipais da Mesorregião do Leste Alagoano; segue-se uma reflexão acerca do poder da linguagem propagandística na sociedade moderna, construída a partir da articulação linguagem-ideologia-alienação; ao final, mais uma sugestão de pesquisa, em torno da transferência de marcadores discursivos da língua espanhola para a língua portuguesa, a partir do português falado por paraguaios no comércio formal e informal da cidade de Pedro Juan Caballero.

Na seção humanidades dois artigos trabalham a problemática da diversidade e do multiculturalismo no universo escolar e, particularmente, no currículo. Inicia-se com um estudo de caso de uma escola de ensino fundamental localizada na zona urbana do município de Tanque Novo (BA) em que se discute a implementação da educação quilombola e da educação etnicorracial; logo após, apresenta-se uma análise do currículo elaborado no âmbito do sistema municipal de ensino de Paripiranga (BA), relativamente à questão da orientação sexual, esta entendida não apenas como educação para a sexualidade, mas, sobretudo, como educação para o respeito à diversidade sexual.

A penúltima seção, Ciências Sociais, é constituída por dois trabalhos, ligados às ciências jurídica e da saúde, respectivamente. No primeiro caso, há uma discussão acerca do conceito de justiça e de hermenêutica na peça teatral “O círculo de giz caucasiano”, de Bertolt Brecht, que se estabelece como uma crítica marxista à atuação dos juízes e à justeza de seus julgamentos; no segundo, aborda-se a presença da Síndrome de Burnout na atuação dos profissionais de saúde, sobretudo aqueles ligados à Enfermagem, e alerta-se para a necessidade de consideração dessa problemática, além da necessária intervenção preventiva e curativa.

* Coordenador da Comissão Editorial da Revista Letrando, graduado em Letras (Licenciatura) e em Direito (Bacharelado), na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
E-mail: mp.srmatos@hotmail.com

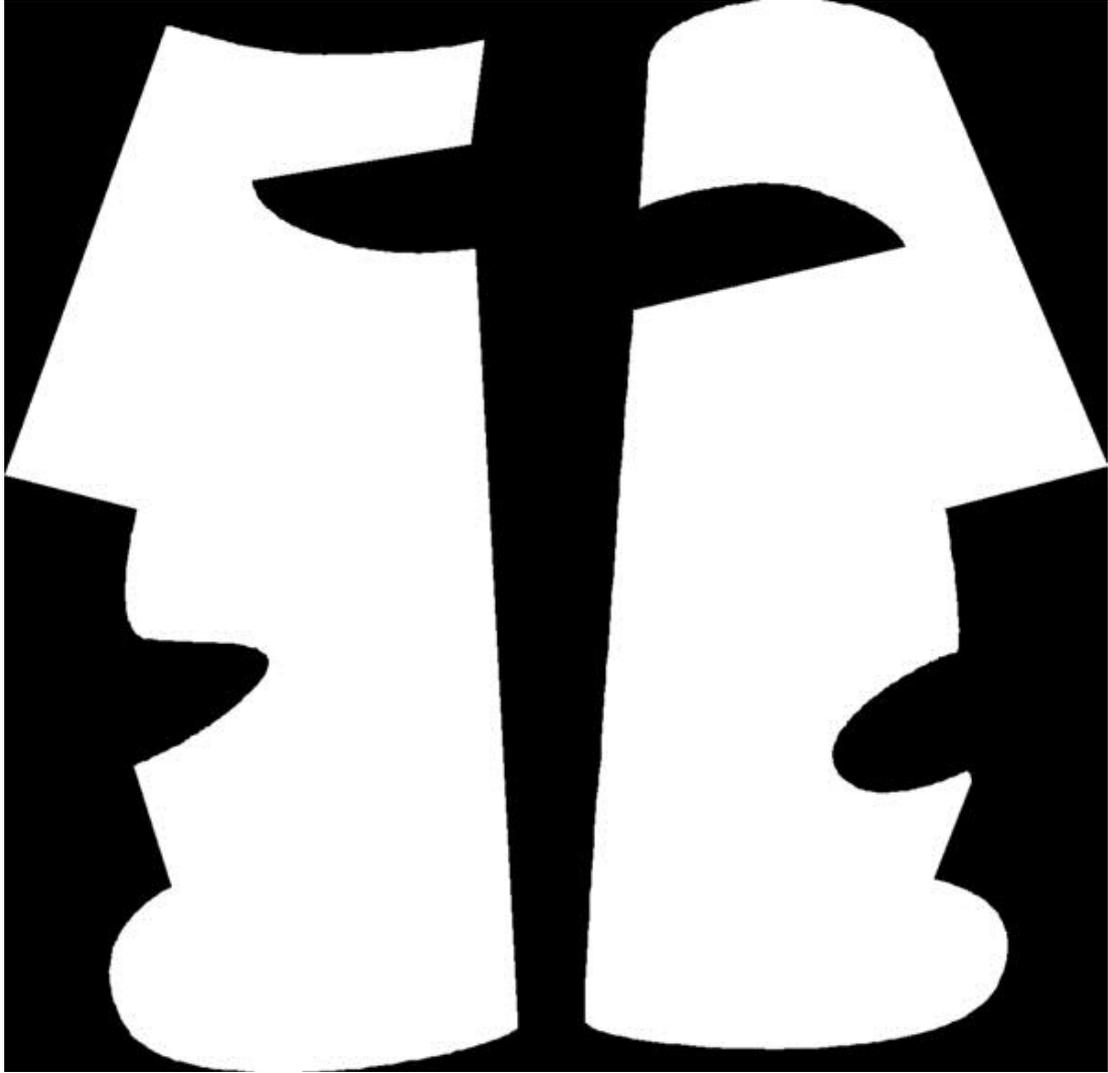




Diálogos, como de praxe, encerra a presente edição com algumas produções prosaico-poéticas e com as normas para submissão de trabalhos para o IV volume. Também integra a seção o Regulamento completo da revista, em virtude de ter sido revisado pelo Diretório Acadêmico de Letras (DAL) após a publicação do último volume. Aproveitando essa referência a mudanças no nosso periódico, agradeço ao DAL e ao Colegiado de Letras da Faculdade Ages a confiança em mim depositada, e a designação para coordenar a Revista Letrando durante suas três primeiras edições, tendo em vista que a partir da IV Edição ela terá uma nova coordenação, conforme determina o citado Regulamento (art. 3º, § 1º).

Desejo a tod@s uma excelente leitura!





LINGUAGENS

DEIXANDO ESCAPAR SEGREDOS: AUTOFIÇÃO E O DISCURSO BIOGRÁFICO DE CAZUZA

Fábio Serra Nascimento*

Resumo: Os estudos contemporâneos da Teoria Literária têm conceituado a autoficção como uma estratégia do autor que amplia os traços em comum entre a verdade e a ficção no discurso, o que tornou cada vez mais difícil estabelecer a diferenciação entre os dois. Este artigo busca comentar de que forma a autoficção torna possível a análise de um texto referencial enquanto literário e vice-versa, partindo do pressuposto que o autor é considerado como uma voz suspeita de si mesmo, ainda quando se propõe a contar sua própria história, narrando-a biograficamente. O foco investigativo será a produção de Cazuzza, compositor e cantor, que marcou historicamente a juventude “rocker” dos anos 80 no Brasil. Segundo Pierre Lejeune, alguns autores não hesitam em “simular, amplificar, ou embelezar” o relato de suas vidas, construindo um cenário para que a sua história possa ser contada. A vida de Agenor de Miranda Araújo Neto, o cantor e compositor Cazuzza, astro da geração “rocker” brasileira dos anos 80, ganha um novo olhar, ao ser analisada por este foco.

Palavras-chave: Autoficção; Biografia; História; Música brasileira.

Resumen: Los estudios contemporáneos de la teoría literaria ha conceptualizado la autoficción como estrategia de un autor que se extiende a los rasgos comunes entre la verdad y la ficción en el discurso, lo que ha vuelto cada vez más difícil establecer la diferenciación entre los dos. Este artículo pretende discutir cómo autoficción hace posible el análisis de un texto literario mientras referencial y viceversa, en el supuesto de que el autor es considerado como una voz de sospecha él mismo, mismo cuando se pone en marcha para contar su historia, la crónica biográficamente. La investigación se centrará en la producción de Cazuzza, compositor y cantante, que ha marcado históricamente la juventud “rocker” de los años 80 en Brasil. Según Pierre Lejeune, algunos autores no duden en “simular, ampliar o embelezar” el relato de sus vidas, construyendo un escenario para su historia puede ser contada. La vida de Agenor de Miranda Araújo Neto, el cantautor Cazuzza, estrella del dos brasileira “rocker” generación 80 años, gana una nueva mirada, siendo analizada por este enfoque..

Palabras-clave: Autoficción; Biografía; Historia; Música Brasileña.

1 Introdução

Este trabalho surgiu do contato com textos que tratam da questão do gênero autoficcional, tendo em vista a presença marcante da escrita do Eu na literatura contemporânea, do impulso autobiográfico e do uso da autoficção enquanto estratégia literária.

* Graduado em Letras Vernáculas com Inglês e em Direito pela Universidade Católica do Salvador; especialista e mestre em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal da Bahia; doutorando em Literatura pelo Programa de Pós Graduação em Literatura e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.
E-mail: fabioserra@uol.com.br.



O que se pretende nessa análise é, partindo da discussão em torno do conceito de autoficção, se pensar no personagem “Cazuza” e em sua trajetória artística enquanto uma criação impossível de ser recuperada em sua objetividade. Pretender contar a história do compositor é lançar um desafio sobre a possibilidade de se recompor tudo aquilo que ele viveu e que foi projetado em sua obra, aqui compreendida não apenas como as letras de músicas compostas por ele, mas também os videoclipes, as fotos, as capas dos álbuns, as entrevistas e o que se registrou em torno de sua figura.

Buscando uma reflexão sobre a presença do compositor e letrista Cazuza na cultura midiática em sua trajetória como astro-pop, recorreu-se aos textos dos principais autores que discutem a questão do gênero autoficcional, como Pierre Lejeune, Phillippe Gasparini, Vincente Colonna e Leonor Arfuch. Além disso, propõe-se observar como essa teoria pode funcionar como um ‘outro olhar’ sobre a obra do compositor.

2 Entre Vida e Poesia

Segundo Pierre Lejeune (2008), alguns autores não hesitam em “simular, amplificar, ou embelezar” o relato de suas vidas, construindo um cenário para que a sua história possa ser contada. A vida de Agenor de Miranda Araújo Neto, o cantor e compositor Cazuza, astro da geração “rocker” brasileira dos anos 80, ganha um novo olhar, ao ser analisada por este foco.

Registrado sob o nome do avô paterno, mas desde a maternidade chamado de Cazuza (segundo o dicionário Aurélio (2008), vespídeo cuja ferroadada é bastante dolorosa), o poeta nasceu em uma família de classe alta média carioca. Em comum com os seus contemporâneos, o artista tem a temática urbana, a vivência de uma época conturbada e a ânsia de expressá-la em sua música. No entanto, Cazuza não somente conseguiu compor uma leitura de seu tempo com o seu trabalho, como também contou a história de sua vida em público, construindo uma obra altamente biográfica.

Diferente de outros artistas que o influenciaram, Cazuza dispôs, em sua época, do palco, da cena pop rock que espalhou suas ideias para milhares de fãs que ouviam e repetiam os versos de suas músicas como verdadeiros hinos. Suas letras ganharam o espaço na mente das pessoas, antes mesmo de ganharem o espaço escrito. A televisão, o rádio e o disco, instrumentos de propagação faziam com que as palavras do letrista atingissem um enorme público, isso em uma época que antecede a internet e os vídeos do *youtube*. Ao surgir no cenário nacional em 1982 como líder e vocalista da banda Barão Vermelho, o compositor carioca passaria a escrever a história de seu tempo mesclada à sua própria história até o seu desaparecimento em julho de 1990.

Em seu texto sobre o espaço biográfico, Leonor Arfuch assinala que no embate entre história e ficção, no atual momento “há um relativo consenso em assinalar que ambas compartilham os mesmos procedimentos de ficcionalização, mas se distinguem pela natureza dos fatos envolvidos – ‘verdadeiramente acontecidos’ ou produtos de invenção – seja pelo tratamento das fontes e do arquivo”. (ARFUCH, 2010, p. 116). O horizonte teórico que vivenciamos aponta para uma tendência a se relativizar as fronteiras entre o que se quer afirmar enquanto “verdade” e “invenção”, em especial no que tange à escrita da vida. A literatura enfrenta a necessidade de refletir sobre os gêneros pré-estabelecidos (biografias, autobiografias, memórias, correspondências), entendendo que estas utilizarão dos mesmos artifícios que a obra literária. Daí a necessidade de se pensar na autoficção enquanto estratégia de representação que colocou no foco, novamente, a figura do autor.



A autoficção é uma categoria que comporta diversos significados, mas que, basicamente, corresponde à escrita do “eu”. As narrativas contemporâneas estão permeadas do biográfico, o que tornou relevante para a Teoria Literária uma discussão aprofundada sobre o conceito de autoficção enquanto estratégia da literatura contemporânea para tornar híbridas as fronteiras entre o real e o ficcional. Doubrovski (1977) entende o conceito de autoficção como aquele que se inscreve na “fenda aberta pela constatação de que todo contar de si, reminiscência ou não, é ficcionalizante”.

Assim como o texto autoficcional, o texto lírico é caracterizado pela extrema subjetividade. Quem se debruçar na análise desses textos encontra uma chave de leitura nas palavras e na polêmica vida do autor. As letras das músicas compostas por Cazuzza e que marcaram sua geração, ainda provocam impacto não só pela qualidade poética como também pela resistência ao tempo, já que continuam citadas pelas gerações posteriores. Tudo o que foi dito pelo autor, suas manifestações e opiniões em público se somam, para ajudar a compor sua figura autoral. O que este artigo pretende é realizar uma leitura dos textos extraídos de seus depoimentos, entrevistas e posteriormente compilados na biografia *Só as mães são felizes* escrita pela mãe do compositor, Lucinha Araújo (1997) e propor a seguinte questão: até que ponto esses textos podem também ser encarados como um texto ficcional?

3 Codinome Cazuzza

Cazuzza é um dos artistas mais conhecidos e controversos dentre os que ocupam espaço na mídia cultural brasileira. Sua morte precoce em decorrência do “mal do século XX”, a AIDS, seu comportamento por vezes transgressor e suas letras que retratam as angústias de uma juventude sem heróis, tornaram-no porta-voz e símbolo de uma geração.

Cazuzza afirmava que “ser artista no nosso convívio, pelo inferno e céu de todo dia, pra poesia que a gente não vive, transformar o tédio em melodia” (CAZUZZA; ECHEVERRIA; ARAÚJO, 2001, p. 41). Definindo-se um poeta do cotidiano cinzento, traça o seu caminho na arte da década de 80. O papel do poeta, enquadrado nesse perfil, será o de filtrar a realidade e apresentá-la na sua arte. Traduzindo muitas das angústias de seu tempo, Cazuzza deixou uma obra vigorosa, capaz de expressar um amplo panorama de sentimentos e emoções. Até o último momento, já combatido pelo vírus HIV, o compositor utiliza seu veículo de expressão para narrar o próprio sofrimento e sua visão de mundo. É importante frisar que, no momento em que surge para o grande público, Cazuzza já é fruto da cultura pop herdada pela geração dos anos 60, na qual o artista utiliza do palco como projeção de sua personalidade, criando e se nutrendo do jogo de imagens distribuídas pela grande mídia. A partir desse momento, o artista deixa de ter o “controle total” sobre o que ele cria e até mesmo de sua própria imagem. Ao intérprete, cabe observar o diálogo entre o limite do discurso biográfico que se pretende registrar e a vida reinventada, alvo das letras de suas músicas.

A variada gama de informações e depoimentos sobre Cazuzza são textos que trazem olhares mediadores. É preciso surpreender, na leitura desses textos, coincidências e conflitos, no cruzamento dessas interpretações. Os trabalhos jornalísticos de Arthur Dapieve (*BRock: o rock brasileiro dos anos 80*) e Ricardo Alexandre (*Dias de luta*) são propostas que oferecem respaldo de cunho jornalístico. Eles auxiliam o entendimento da importância do movimento ao qual o artista esteve ligado, ao *zeitgeist* dos anos 80, registrando o papel de suas principais figuras e de algumas correntes de influências, como,



por exemplo, o movimento *punk*, que tantas marcas deixou naquele período. Igualmente relevantes são as biografias e entrevistas de artistas, músicos e intérpretes que viveram aquele momento. A biografia do artista, escrita por Lucinha Araújo (mãe de Cazuzza e responsável também pela edição e publicação do acervo de composições do artista) é um texto que reflete toda a relevância de se ponderar sobre até que ponto um texto dito testemunhal (um depoimento) pode ser interpretado também como um jogo entre vida e ficção. As possibilidades de leitura que este texto permite comprovam o quanto é propício enfrentar a discussão proposta pela autoficção. Até onde posso delimitar o que é verdade e o que ficção?

O que se percebe é que, graças a esses questionamentos, os textos produzidos em torno do artista complementam o seu “corpus” poético (suas composições), de modo que a voz que emana das letras confirma e/ou contradiz a nossa interpretação. O que ele diz e o que se diz sobre ele e em torno de sua figura emblemática. Merece nossa atenção uma série de textos que conferiu a Cazuzza essa aura emblemática. Comentários que fizeram com que, de alguma forma, a personalidade presente nas letras contaminasse os fatos da vida – e vice-versa criando uma imagem que oscila entre experiência histórica e ficção. Esse conjunto de textos efetuou em relação a Cazuzza aquilo que Eneida Maria de Souza (2011) conceitua como “humanização” do artista. A “humanização do artista é essencial, para que seu papel desempenhado no meio social receba o estatuto do mito que se consolida com a morte”.

A morte prematura e em plena atividade profissional condensaria os ingredientes necessários para a transposição da barreira entre o homem e o mito, além de permitir no público, o processo de catarse sempre esperado, quando alguém presencia o sacrifício de um outro. Fã-clubes, sites, blogs dedicados à sua memória, a filmagem de sua história, revelam de que forma as ideias do compositor se fixaram no imaginário do país. A abordagem filmica da vida de Cazuzza pela cineasta Sandra Werneck lança mais um olhar a ser abordado pelo intérprete do “mistério” Cazuzza.

Diz Lejeune:

Um autor não é uma pessoa. É uma pessoa que escreve e publica. Inscrito, a um só tempo, no texto e no extratexto, ele é a linha de contato entre eles. O autor se define como sendo simultaneamente uma pessoa real socialmente responsável e o produtor de um discurso (2008, p. 23).

A “persona” Cazuzza revela e esconde um mistério. O mistério cifrado no pseudônimo Cazuzza é um desafio para o intérprete que pretender “reconstruir” por completo o autor por detrás da máscara. O autor, no sentido da pessoa real, disponibiliza de maneira articulada sua mensagem ao grande público, o que se dá no momento em que publica sua obra, disponibiliza sua imagem, concede entrevistas, etc. A figura do autor, compreendida deste modo, é responsável por aquilo em que se transforma no discurso da crítica. Ele estabelece conscientemente o diálogo entre o seu “eu” interior e a forma com que o público irá compreender essa subjetividade. Se, além de expor sua visão do mundo, também conta a sua vida, se torna difícil dizer até que ponto essa história da vida pode ser considerada como um discurso factual ou como mais uma manobra conduzida pelo autor para construir a forma como ele pretende ser interpretado pelo público.



É essa percepção que faz com que a reflexão contemporânea se dê em torno da identidade (filosófica, antropológica, histórica) que surge desse discurso. Leonor Arfuch, ao resenhar as ideias de Emile Benveniste acerca do sujeito no discurso narrativo, ressalta:

É 'Ego' quem diz 'ego', afirmava Benveniste, colocando de imediato, diante dessa instauração da 'pessoa', um você como figura complementar e reversível. É em e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, porque só a linguagem funda na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de 'ego'. Essa posição não se define pelo sentimento de alguém de ser 'ele mesmo', mas por uma 'unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas, que reúne e que assegura a permanência da consciência (...) Por pouco que se pense, não há outro testemunho objetivo da identidade de um sujeito além do que ele dá assim dele mesmo sobre si mesmo (BENVENISTE apud ARFUCH, p. 123).

O que o sujeito "autor" oferece de si mesmo é, nas palavras de Arfuch, "o caráter essencialmente narrativo e até testemunhal da identidade, visão de si, que só o sujeito pode dar sobre si mesmo, independentemente de sua verdade referencial" (ARFUCH, 2010, p. 124). O autor assume a identidade do "eu" como forma de se manter na realidade, responsabilizando-se pelo jogo travado com o outro.

Em um dos depoimentos transcritos por Lucinha Araújo no livro *Só as mães são felizes*, Cazuzza exprime a forma como pretende ser lembrado pela geração futura:

Espero que no futuro não se esqueçam do poeta que sou. Que as pessoas não se esqueçam de que, mesmo num mundo eletrônico, o amor existe. Existem o romance e a poesia. Que mais crianças venham a nascer e é fundamental o amor aos pais. [...] Meus pais foram muito compreensivos quando comecei a dizer em entrevistas que era bissexual. Só achavam que eu estava exagerando, me expondo, mas esse é o papel deles. Se há alguma coisa errada, é comigo. Procuo as respostas através da vida. Quando ficar velho e morrer, ninguém vai mais lembrar deste meu lado. Só a música vai ficar. É só isso que o público vai levar do Cazuzza (ARAÚJO, 1997, p. 365).

A voz do autor ocupa o espaço biográfico sob a marca de testemunho do "eu" demonstrando ser a forma autorizada por ele para se inscrever no diálogo com o público. Não deixa de ser, entretanto, mais uma forma de manipular a construção de sua imagem, e esse próprio mecanismo interfere nessa construção, refratando a real intenção. Fica evidenciado que se estabelece mais uma máscara a ser desvendada pelo intérprete. Cazuzza deixou inúmeras evidências em suas aparições públicas e no seu posicionamento perante a imprensa que demonstram uma preocupação não só em ser o letrista, mas também o astro *pop*, o antiburguês e, por fim, o mártir da epidemia de HIV que assumiu em público sua doença e luta pela vida. Nesse sentido, podemos refletir sobre as palavras de Manuel Alberca sobre a (con)fusão gerada pela intervenção do "eu" e da "persona" vivenciada pelo autor:



A proposta da prática autoficcional se fundamenta de maneira mais ou menos consciente na confusão entre pessoa e personagem ou em fazer da própria pessoa um personagem, insinuando, de maneira confusa e contraditória, que esse personagem é e não é o autor. Essa ambigüidade, calculada ou espontânea, constitui uma das mais marcantes características da autoficção, pois, apesar de autor e personagem serem, e ao mesmo tempo, não serem, a mesma pessoa, seu estatuto postula uma exegese autobiográfica, toda vez que o real se apresenta como um simulacro romanesco sem camuflagens ou com evidentes elementos fictícios (ALBERCA, 2007, p. 32).

Marcado desde o início de sua carreira com uma espécie de porta-voz do movimento articulado pela juventude dos anos 80, Cazuzza inicia o processo de solidificação em mito no momento de sua morte em julho de 1990, conclui o jornalista Arthur Dapieve. Nesse instante, começariam os anos 90:

Cazuzza reunia todos os principais traços do roqueiro brasileiro da década de 80, os traços que definiriam o próprio movimento – embora nem todos os seus membros se reconheçam como membros de um movimento, aqui chamado ufanisticamente de BRock (DAPIEVE, 1996, p. 195).

Em seu documentário, Dapieve (1995) defende o termo *BRock*, personificado em Cazuzza, como o reflexo menos musical do que da atitude do movimento *punk* anglo-americano em nosso país. A ideia de acessibilidade do jovem da metrópole à arte, de que é possível fazer música, ainda que não se saiba tocar, ainda que não se saiba cantar, “pois o rock não é virtuoso”. Para Dapieve, era um novo rock surgido no Brasil, pós anos 70, livre do psicodelismo, das letras metafóricas e do instrumental floreado. Era o rock “falando em português claro de coisas comuns ao pessoal de sua própria geração: amor, ética, sexo, política, polaroides urbanos, dores de crescimento e maturação – mensagens transmitidas pelo processo de redemocratização”. Essas construções culturais configuravam o resultado de uma busca expressiva. Havia já uma juventude que não se reconhecia em Caetano Veloso e Chico Buarque e nem mesmo na “roqueira” Rita Lee.

Toda a expectativa e força de uma juventude ansiosa por expor seus pensamentos, sua maneira de encarar o mundo, estariam resumidas na força de expressão contida nas letras e no comportamento ousado de Cazuzza. Assumindo a esperança demonstrada com a mobilização das multidões exigindo as Diretas-Já, e em seguida, decepcionando-se com a constatação de que não poderiam efetivamente participar das instâncias decisórias, o poeta ajusta seu discurso a cada momento, “traduzindo” os anseios em ebulição daquela época. O que não o impede de fazer uma crítica à sua própria geração:

Ideologia fala de minha geração sem ideologia, compactada entre os anos 60 e os dias de hoje. Eu fui criado em plena ditadura, quando não se podia dizer isso ou aquilo, em que tudo era proibido. Uma geração muito desunida. Nos anos 60, as pessoas se uniam pela ideologia. ‘Eu sou da esquerda, você é de



esquerda? Então a gente é amigo.’ A minha geração se uniu pela droga: ele é careta e ele é doidão. Droga não é ideologia, é uma opção pessoal. A garotada teve a sorte de pegar a coisa pronta e aí pode decidir o que fazer pelo país, embora do jeito que o Brasil está, haja muita desesperança (CAZUZA, 1988 apud ARAÚJO, 1997, p. 373).

Os fragmentos de textos selecionados por Lucinha Araújo, retirados das inúmeras entrevistas e depoimentos prestados por Cazuzza à imprensa oral e escrita, trazem o relato do autor de sua história, refletindo sobre amor, política e o valor de sua própria arte. Mediada pelo olhar interpretativo da autoficção, a leitura desses textos possibilita a diferenciação entre dois fenômenos: autofabulação e autonarração. A autofabulação investe em realçar a ficcionalização de si (reinvenção da vida). A autonarração é voltada para a verdade, o referencial. Philippe Gasparini expõe sua visão sobre a autonarração:

Arnaud Schmitt propôs o termo autonarração para distingui-lo da autobiografia tradicional em pelo menos três aspectos: a fragmentação, o metadiscorso, a alteridade. Esses autores não pretendem retrair toda sua vida, nem explicá-la, nem justificá-la, nem mesmo dar uma linguagem fiel dela. Eles trabalham sobre os fragmentos de lembranças, que exumam, questionam, interpretam, colocam em relação ou em contradição com outros fragmentos. Tensionam sem cessar a relação entre escrita e a experiência, pelo metadiscorso, pela intertextualidade, pelo olhar do outro. Essa inquietude pragmática os conduz a abandonar a narrativa, geradora de ficção, em proveito da descrição, da enumeração, da meditação, passando então, a autonarração, ao auto-ensaio, de Rousseau à Montaigne (GASPARINI, 2009).

Graças aos estudos travados em torno da autoficção, se tornou possível a valorização de textos como esses, encarados como narrativas, quer sejam cartas, diários, depoimentos, levados em consideração enquanto texto literário. No caso em tela, os textos trazem a voz de Cazuzza sobre sua própria vida, carreira, visão de mundo, política etc. O que se percebe é que, como já ressaltamos essa voz que pretende ser o registro fiel, mascara, emula e diz muitas vezes aquilo que se espera dele, embora nem sempre se possa afirmar que o que está ali contido seja o “verdadeiro” Cazuzza.

Analisar a figura humana por detrás do artista Cazuzza significa estar atento a tudo o que já se discutiu em torno da questão autoficcional. Dispondo de textos autonarrativos do autor, precisamos entender que o que ele narra, também foi escolhido. Tudo o que se narra é recolhido das inúmeras possibilidades de se contar o fato. O que se conta é a maneira com que o narrador percebe o vivido.

O fato de Cazuzza ser um artista da contemporaneidade, fruto da indústria cultural midiática, que obriga a uma exposição constante e cada vez mais invasiva, é um dado que não pode ser ignorado no momento de se trazer à tona a sua produção. Partindo do pressuposto de que todo autor estabelece uma distância entre a subjetividade e o autor “real”, é necessário observar o caminho que percorre sua voz. Assim, afirma Arfuch:



Esse autor 'real' que fala (dá testemunho) ou deixa sua marca na escrita, também não quer resignar sua primazia: o espaço midiático contemporâneo, sobretudo por meio da entrevista – voz e corpo 'ao vivo' – oferece uma prova irrefutável de sua existência e de sua insistência. E é nessa tensão entre a ilusão da plenitude da presença e o deslizamento narrativo da identidade que se dirime, talvez paradoxalmente, o quem do espaço biográfico (ARFUCH, 2010, p. 131).

Os críticos que não compartilham da possibilidade de aplicação da autoficção dizem que memória incompleta é ficção. A autoficção, contudo, é indecível: ela não é nem autobiografia, nem ficção total. Essa indecibilidade só é possível porque é aberta uma brecha de inserção da ficcionalidade na biografia. A mistura dos dados biográficos no texto é proposital, para demonstrar os traços que se misturam entre biografia e ficção. Há uma elaboração no texto que é marcada de intencionalidade e que faz com que o texto crie essa dúvida. O texto de Luciene Azevedo ilustra esta discussão:

A autoficção é entendida, então, como um apagamento do eu biográfico, capaz de constituir-se apenas nos deslizamentos de seu próprio esforço por contar-se como um eu, por meio da experiência de produzir-se textualmente. Eu descentralizado, eu em falta que preenche os vazios do semi-oculto com as sinceridades forjadas que escreve (AZEVEDO, 2008, p. 35).

A ambiguidade é o grande "salto" da autoficção. Trata-se da situação textual em que é o autor quem fala, mas ao mesmo tempo não é. A ambiguidade da autoficção opera entre a autenticidade e a invenção. O autor que assina é ao mesmo tempo autor e personagem. E essa é a proposta da autoficção. Ela se propõe a misturar verdade e ficção. Até onde se pode delimitar o que é verdade e o que é ficção? Esta discussão é propícia e constitui o próprio cerne da autoficção. O jogo da autoficção está em burlar a veracidade. O que existe é a própria impossibilidade de dizer quando um texto é autoficcional. Essas evidências são encontradas fora do texto. A autoficção lida com a reinvenção dos fatos. O próprio Cazuzu insiste na insegurança da leitura e na desconfiança com seu texto:

Eu gosto muito de mentiras sinceras. Isso é a minha cara, porque às vezes uma mentira bem contada... é a tal coisa, eu só quero uma verdade inventada. Às vezes a mentira é tão criativa que vira uma verdade (CAZUZA apud ARAÚJO, 1997, p. 384).

Ao intérprete do artista cabe sopesar o caráter inconcluso de suas afirmações. O pacto autobiográfico veicula o leitor a um pacto referencial com a verdade. O pacto ficcional, por outro lado, faz com que o leitor elimine a verdade, e de qualquer referência ao autor. A ficção tende a rejeitar a verdade. O pacto nos lança para fora do texto. A autoficção é como um curto-circuito entre os dois pactos. "A autoficção é um pacto ambíguo" (ALBERCA, 2007). É a junção dos dois pactos. O leitor fica exposto a duas situações: o que é real e o que é ficcional. O pacto supõe que o leitor entenda e se submeta a essas duas realidades, e exige que o leitor não seja um detetive (que sai



procurando evidências do real), e nem aquele que vê tudo como ficção, mas aquele que percebe tudo como uma mescla entre os dois.

A autoficção diz não ao radicalismo: nem tudo é ficção, nem tudo é autobiográfico. Há uma intenção do autor em criar dúvida se é real ou não a escrita. É possível essa decisão? Ou o texto é construído para alimentar o indecível? Ele está no entrelugar entre ficção e biografia. O efeito final é a sofisticação da leitura. O leitor tem de se posicionar: se lê enquanto ficção ou biografia ou se está no entrelugar (autoficção). O momento histórico em que vivemos estimula essa fragilidade das convenções “realidade” e “ficção”.

O discurso biográfico composto pela voz do poeta em seus depoimentos, longe de desnudar a máscara que compõe a figura humana, nos lança um desafio. Um desafio que se mostra infinitamente produtivo, ao nos debruçarmos sobre sua obra e concluirmos que o mistério cifrado sob o codinome Cazuza conduz não somente a uma, mas a diversas chaves interpretativas.

4 Considerações Finais

A autoficção permite a construção do si e do outro ficcional e para isso os autores têm inovado o uso da autoficção enquanto estratégia literária. Acredita-se na hipótese de que a autoficção estabelece um novo tipo de pacto com o leitor. É necessário incorporar à análise da obra de Cazuza, não apenas as letras, mas também os videocliques, as fotos, as capas dos álbuns e as entrevistas concedidas. O desafio que esta leitura propõe é analisar de que forma a personalidade presente nas letras contamina os fatos da vida do compositor e como a operação inversa também é verdadeira.

Referências

ALEXANDRE, Ricardo. **Dias de luta**. São Paulo: DBA, 2002.

ALBERCA, Manuel. **El Pacto ambiguo**. De la novela autobiográfica a la autoficción. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2007.

ARAÚJO, Lucinha. **Só as mães são felizes**. São Paulo: Globo, 1997.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

AZEVEDO, Luciene Almeida de. Autoficção e literatura contemporânea. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, São Paulo, v. 12, p. 31-49, 2008.

CAZUZA: O Poeta Está Vivo. Disponível em: <<http://www.cazuza.com.br>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

CAZUZA; ECHEVERRIA, Regina; ARAUJO, Lucinha. **Cazuza – Preciso dizer que te amo**: todas as letras do poeta. São Paulo: Globo, 2001.



DAPIEVE, Arthur. **BRock**: o rock brasileiro dos anos 80. São Paulo: Editora 34, 1996.

LEJEUNE, Philippe. **O Pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Trad. Jovita G. Noronha ; Maria Inês C. Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

GASPARINI, Philippe. **A autoficção nomeia o quê?**. Disponível em: <<http://www.autofiction.org/index.php?post/2010/01/02/De-quoi-l-autofiction-est-elle-le-nom-Par-Philippe-Gasparini>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

SANTIAGO, Silvano. Meditação sobre o ofício de criar. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 18, p. 173-179, jul./dez. 2008.

SOUZA, Eneida Maria de. **Janelas Indiscretas**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.



O DISCURSO EM CLARICE LISPECTOR: UNIVERSALIDADE E COMPLEXIDADE NA CONSTRUÇÃO DA EMOÇÃO

*Hozana Ferreira Dias**

Resumo: O presente trabalho objetiva discutir o estilo intimista de Clarice Lispector, especialmente na obra “A Hora da Estrela” (1977), concentrando-se nas relações de contradições e nos intensos estranhamentos suscitados pela prosa desta autora, dentro do contexto cultural e artístico que emergiu no Brasil na década de 1960. Para tanto, a análise organizou-se a partir do dialogismo entre as obras e suas representações sociais, conjugando a fortuna crítica com a opinião de professores de Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Ages), relativamente a quatro dimensões: 1) o discurso em Clarice Lispector; 2) Clarice Lispector e seu contexto; 3) legados de Clarice Lispector; e 4) Clarice e a emoção.

Palavras-chave: Clarice Lispector; Discurso; Subjetividade; Emoção.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo discutir el estilo intimista de Clarice Lispector, sobre todo en la obra “A Hora da Estrela” (1977), centrado en las relaciones y contradicciones planteadas por la intensa extrañeza levantada por la prosa de esta autora, dentro del contexto cultural y artístico que surgió en Brasil en la década de 1960. Por lo tanto, el análisis se organizó a partir de dialogismo entre las obras y sus representaciones sociales, combinando la fortuna crítica con la opinión de profesores de Lengua Portuguesa de la Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Ages), com relação a quatro dimensiones: 1) el discurso en Clarice Lispector; 2) Clarice Lispector y su contexto; 3) legado de Clarice Lispector; y 4) Clarice y la emoción.

Palabras-clave: Clarice Lispector; Discurso; Subjetividad; Emoción.

1 Introdução

A obra de Clarice Lispector é um marco na literatura brasileira. E entre os aspectos que a coloca em primeiro plano entre as grandes produções está o seu discurso. É uma forma toda especial de resgatar a subjetividade, as entranhas de personagens pouco convencionais e faz isso através de uma linguagem extremamente original. Mas, ao mesmo tempo, requer do leitor atenção e envolvimento. Aspecto que motivou a escolha e a adesão ao texto desta autora desde o início do curso de Letras na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Ages).

Escolher a obra clariciana como objeto de análise é uma atitude que busca valorizar o olhar feminino, que ousou romper com um universo masculino, em que ainda perdurava o patriarcalismo, amplamente envolto em atos de machismo. Logo, é uma tentativa de suscitar o debate acerca do discurso que tanto marca sua produção. Assim, este trabalho tem o intuito de trazer a lume aspectos

* Licenciada em Letras, pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
E-mail: hozanaaquino@hotmail.com.



acerca da poética intimista e análise do discurso presente nas obras claricianas, especialmente, em “A Hora da Estrela”.

Desde o seu primeiro livro Clarice Lispector questiona a capacidade de expressão da linguagem e, ao reconhecer os limites que a palavra impõe ao desejo de conhecimento, autoconhecimento e comunicação com o Outro, procura transgredir tais limites. Esse processo de transgressão é contínuo e sempre incompleto: a palavra invariavelmente cai aquém das possibilidades e do desejo do Sujeito. Por esta razão, Fukelman (1990, p. 163) escreve sobre “a palavra em exílio” na obra de Lispector, porque a autora revela um estado permanente de solidão vivenciado por todos nós: “Este exílio surge de uma descoberta sempre renovada de que a palavra, enquanto mediadora da relação com o mundo, determina, inexoravelmente, uma lacuna, um vazio entre o perceber e o dizer”.

Os personagens de Clarice Lispector são uma tentativa de sondagem interior: quem sou? Este é sem dúvida o drama de Joana, de “Perto do coração selvagem”, assim como o de Ana, de “Amor”, de G. H. ou ainda de Rodrigo, narrador de “A Hora da Estrela”. Assim, através deste, Lispector aponta também, de modo irônico, a desestruturação dos padrões narrativos centrados numa ótica masculinista. Num dos melhores estudos globalizantes sobre Lispector, o livro: “Nem musa nem medusa: itinerários da escrita em Clarice Lispector” (1997).

O novo discurso narrativo descortinado em “Perto do coração selvagem” representa na verdade a desconstrução do discurso falocêntrico e da lógica realista de representação. Ao longo de sua obra, Lispector transgredir gêneros narrativos e limitações de gênero (“gender”), tornando-se sua linguagem mais fragmentada e evocativa ao aproximar-se cada vez mais de outras artes - em particular a prosa - e do silêncio como forma de comunicação. Vê-se assim que a importância da linguagem na obra de Lispector vai constituir um dos principais veios da fortuna crítica da autora. Entretanto, a questão da linguagem está indissolúvelmente ligada à dimensão filosófica existencialista da obra, principalmente no que diz respeito à relação entre linguagem e a condição humana. Olga de Sá, em “A escritura de Clarice Lispector” (1979), caracteriza a obra lispectoriana “como uma escritura metafórico - metafísica, dilacerada pelo dilema entre existir e escrever” (SÁ, 1979, p. 18).

A propósito de “Perto do coração selvagem”, Antonio Candido apontava a preocupação epistemológica aí presente e que continuaria aparente nos livros subsequentes, quando afirma que a autora “soube transformar em valores as palavras nas quais muitos não veem mais do que sons e sinais” (1970, p. 131). Desse modo, a sondagem psicológica do sujeito, assim como a percepção de si e da realidade, ocorrem mediante a problematização da linguagem, entendida está sempre como insuficiente e imperfeita. Central à sua epistemologia, a palavra em Lispector é ao mesmo tempo objeto e instrumento de uma busca constante da expressão precisa para exprimir o inexprimível, traduzindo-se aí a busca existencial do próprio eu, busca que representa o eixo orientador de toda a ficção lispectoriana, segundo afirma Benedito Nunes em O dorso do tigre (1969). Essa ficção representa então a procurado “It”, o “é da coisa” (Água Viva e seguintes), ou seja, uma essência e uma origem que continuamente escapam à compreensão do indivíduo. Por essa razão, afirma a autora: “Se eu tivesse que dar um título à minha vida seria: à procura da própria coisa” (LISPECTOR, 1996, p. 178); ou seja, a procura da palavra através da palavra, ou a procura do ser através da linguagem.

E, na concepção de Silviano Santiago (1997):

A literatura de Clarice, na sua radicalidade inaugural, se alimenta da palavra, é “um mergulho na matéria da palavra”, ou seja, ela está na capacidade que



tem a palavra de se suceder a uma outra palavra, sem a necessidade de buscar um suporte alheio ao corpo das próprias palavras que se sucedem em espaçamento. Basta-lhe o suporte da sintaxe. Lê-se no conto “Devaneio e Embriaguez duma Rapariga”: “Olhava ao redor, paciente, obediente. Aí, palavras, objetos do quarto alinhados em ordem de palavras a formarem aquelas frases turvas e maçantes que quem souber ler lerá”.

Essa “prosa inaugural”, que nasce com “Perto do coração selvagem” renova-se em cada um dos livros que se seguem, exigindo sempre um novo tipo de leitor, mas também novas leituras. Se Lispector foi capaz de impactar nossa visão de mundo e nosso entendimento dele, a nova visão que ela nos presenteou faz-nos olhar sua obra com outros olhos e incita-nos a buscar caminhos antes não experimentados, outras formas de ler Clarice Lispector, que nos levem à compreensão de sua escrita e da pessoa que ela foi. Por isso, ao invés de nos verter-se apenas na “obra pela obra” dessa autora, optou-se, como eixo articulador do presente do trabalho, o dialogismo entre as obras da autora e suas representações sociais; assim, busca-se apresentar um estudo crítico da poética, da prosa e da análise do discurso da autora assinalada a partir de sua subjetividade, de seu contexto histórico, identificando as ideias presentes nas falas daqueles que tentam explicar a origem, a lógica interna, a estética dessas manifestações socioculturais e suas contradições.

Os objetivos e fundamentos que transitam nesse estudo passam por diferentes disciplinas comuns às produções em prosa utilizada nos atendimentos da Ciência e da Crítica Literária, que surgem como uma forma de interação entre o físico, o mental e o emocional na complexidade humana. De modo mais específico, o presente estudo se caracteriza como uma análise literária da (percepção/expressão da) subjetividade, que parte da perspectiva de Guattari (1991), segundo a qual a subjetividade está inserida no com texto social, ou seja, quando interage com o meio e provoca no indivíduo emoções diversa. Abordar-se-á a subjetividade como processo de formação multilinear, sem fechá-la em uma forma ou uma fórmula explicativa. Ou seja, a subjetividade é entendida como processo que admite uma constante produção que não segue padrões fixos, que é mutável no tempo e na história.

Então, entender o ser é mais do que entender o que faz o ser, mas saber que esse próprio pensamento não pode ser totalizante, pois que também ele é construído e sujeito a modulações, ou seja, “não existe uma subjetividade do tipo ‘recipiente’ em que se colocariam coisas essencialmente exteriores, as quais seriam ‘interiorizadas’” (GUATTARI, 1991, p. 34). Nota-se que, sobre os processos de subjetivação, Guattari aponta para uma subjetividade polifônica, produzida por instâncias individuais, coletivas e institucionais, assim definida “o conjunto das condições que tornam possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como Território Existencial autorreferencial, na adjacência ou na delimitação com uma alteridade em si mesma subjetiva.” (GUATTARI, 1991, p. 7), ou ainda o fato de que:

[...] a subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma



relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 33).

A subjetividade se efetiva mediante oscilações ou conjugações entre dois processos, um de opressão e outro de criação (ou alienação e singularização, ou territorialização e desterritorialização). Dessa forma a autora pretende apontar a existência de um sistema de opressão, que tenciona o controle sobre os corpos, o controle dos desejos. Porque são os desejos que operam os processos de subjetivação. O questionamento acerca dos costumes, dos valores, da existência. São desvios, lampejos de consciência em que as ações perdem o sentido do uso comum. O próprio ato causa estranhamento. Neste momento a mente perde o ritmo, o corpo desanda. O tempo entra em suspensão, não mais marcado maquinicamente, mas gerando uma disfunção na máquina.

Deleuze e Guattari buscam na filosofia de Espinosa a noção de corpo entendido como potência. Para este filósofo não existem corpos simples, mas misturam de corpos, composições, partículas de movimento/repouso e velocidade/lentidão. Os corpos têm o poder de afetar e ser afetados e são sempre causas ativas ou passivas em uma relação. O encontro de corpos produz efeitos que são os incorporais. Os incorporais não existem, mas insistem na figura do vazio e do tempo.

A existência corporal, seus elementos principais estão no corpo: o som e o ritmo. Clarice Lispector, em “Água viva”, anuncia: “quanto à música, depois de tocada, para onde ela vai?”. Ouvimos a música, e quando acaba só nos resta o algo de sensível na sua passagem, só nos resta a sua virtualidade. É um tipo diferente de memória, que é entendida por Deleuze e Guattari como memória inconsciente ou memória do porvir (com Nietzsche) ou memória intensiva. Cristina Rauter explora essa concepção de memória entendendo-a como uma ruptura de certo equilíbrio corporal: “algo nos vem do passado, mas não coincide exatamente com o que foi vivido. É, antes, uma recriação do passado” (RAUTER, 1998).

Acerca dessa problemática, Amaral (1977) lembra que Platão (428 a 347 a.C.) afirmava a existência duas realidades: ‘o mundo real’ (imane) e ‘o mundo ideal’ (transcendente). O mundo do real ou das ‘coisas’ é o que habitamos e o ideal, ou das ‘ideias’, é o mundo atingível pelo pensamento.

[...] desde Platão e a perda do fundamento originário da filosofia grega – a verdade tornou-se problema do pensar, questão de conhecimento. A verdade vai estar numa adequação do objeto (realidade) ao conceito, enunciado. A verdade se estabelece entre o ente definido pela cogitação, capaz de enunciar, e o ente dotado de extensivo, passível de ser aprendido. Sujeito e objeto são categorias derivadas dessa metafísica *specialis* de Deus, do homem e da natureza (AMARAL, 1977).

Assim, o sujeito tem sua existência como um entrelugar: entre o ato e a potência, o presente e o passado, o real e o ideal. A subjetividade é intrinsecamente dialética: é na relação com o outro que o sujeito se identifica como ser, de modo que é através da linguagem que ele se põe em relação. Ainda que se encontre em silêncio ou só por pouco ou muito tempo, o homem se une a um interlocutor que para ele é sempre real ainda que invisível e, por vezes, se encontre dentro de si mesmo e é a palavra o instrumento por excelência dessa negociação comunicativa. Toda palavra serve de expressão



entre o um e o outro. Através da palavra, define-se em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1977).

A palavra escrita, por sua vez, focaliza o sujeito não em um momento anterior ao processo de criação, mas no momento de produção de um novo texto, “em que o sujeito se cria e se recria, numa significância infinitamente aberta” (PERRONE-MOISÉS, 1988, p. 13). Concebe-se, dessa maneira, a escritura como uma prática textual, caracterizada pela ideia de movimento, pois se considera a noção de que a palavra, principalmente literária, não é um ponto neutro e/ou fixo na língua, mas um cruzamento de superfícies textuais. Nesse sentido, a prosa de Clarice, produz-se em um interstício de linguagens, envolvendo as experiências da escritora, com a poesia visual, com artes plásticas, com a poesia concretista, com o vídeo-poesia, dentre outros.

Enquanto diálogo com a palavra escrita clariciana, o presente estudo, de caráter bibliográfico, procura analisar a subjetividade através desses textos, articulando-se em dois momentos: teorização e análise. O primeiro capítulo dedica-se ao marco teórico, em que se buscou trabalhar a relação entre discurso e literatura, particularmente na obra “A Hora da Estrela”. O capítulo dois, por sua vez, busca compreender o discurso clariciano a partir da fortuna crítica e da percepção de professores de Língua Portuguesa da Faculdade Ages.

2 O Discurso de Clarice

A Análise do Discurso preocupa-se em mostrar o funcionamento da linguagem humana através do desvelamento dos modos de articulação entre sujeito e sentido. Por meio da linguagem, o homem transforma a realidade em que vive e a si mesmo, construindo a existência humana, capaz de lhe conferir sentido¹. Dessa forma, a língua é tomada em suas concretudes, não enquanto sistemas abstratos, mas considerando os processos e as condições por meio dos quais se produz linguagem. Assim, segundo Orlandi (1999, p. 16), “[...] o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem”, ou seja, ao visualizar o homem e seu discurso como influenciador/influenciado por sua história, este campo teórico articula conhecimentos dos campos das Ciências Sociais e do domínio da Linguística, buscando transcendê-los e deslocá-los de seus lugares de saber.

Essa transcendência é visualizada por Brandão, como algo que:

Toma a linguagem como um fenômeno que deve ser estudado não só em relação ao seu sistema interno, enquanto formação linguística a exigir de seus usuários uma competência específica, mas também enquanto formação

¹ De acordo com Maria Alice Siqueira Mendes e Silva (2005, p. 16), “A Análise do Discurso considera que a linguagem não é transparente e procura detectar, então, num texto, como ele significa. Ela o vê como detentor de uma materialidade simbólica própria e significativa. Portanto, com o estudo do discurso, pretende-se apreender a prática da linguagem, ou seja, o homem falando, além de procurar compreender a língua enquanto trabalho simbólico que faz e dá sentido, constitui o homem e sua história.”.



ideológica, que se manifesta através de uma competência sócio ideológica [...] (BRANDÃO, 1986, p. 18).

Ou seja, a Análise do Discurso inscreve-se em um quadro que articula o linguístico com o social e, ainda, devido à polissemia de que se investe o termo “discurso”, ela vê seu campo estender-se para outras áreas do conhecimento, em busca de definir sua área de atuação. Nesse sentido, na Análise do Discurso, há, também, o discurso estético, feito por meio de imagens, e que interpelam o indivíduo através de sua sensibilidade, que está ligada também ao seu contexto, ou seja:

Será que a própria linguagem não se torna, na literatura, imagem inteira, não uma linguagem que conteria imagens ou colocaria a realidade em figura – mas que seria a sua própria imagem, imagem da linguagem – e não uma linguagem figurada – ou ainda linguagem imaginária, linguagem que ninguém fala, ou seja, que se fala a partir de sua própria ausência, tal como a imagem aparece sobre a ausência da coisa, linguagem que se dirige também à sombra dos acontecimentos, não à sua realidade, e pelo fato de que as palavras que os exprimem não são signos, mas imagens, imagens de palavras e palavras onde as coisas se fazem imagens? (BLANCHOT, 1987, p. 25)

A sensibilidade de um indivíduo define-se a partir do que, ao longo de sua vida, torna-se importante e aguça-lhe sentimentos. Com isso, podem-se analisar as artes produzidas em diversas épocas da história e perceber as diferentes formas de interpelação e contextualidade presentes nas mesmas. O discurso estético tem a mesma capacidade ideológica que o discurso verbal, com a vantagem de atingir o indivíduo esteticamente, o que pode render muito mais rapidamente o sucesso do discurso aplicado.

E, ao tomar o nascimento do discurso como um ato que vem da palavra enunciada, vale ressaltar as afirmações de Fiorin (1996), sobre a primeira enunciação proferida no Antigo Testamento, em que aparece a frase: “no princípio era o verbo”, ou seja:

No Gênesis, vê-se que a linguagem é um atributo da divindade, pois o Criador dela se vale quando realiza sua obra. Há dois relatos da criação. No primeiro, Deus cria o mundo falando. No início, não havia nada. Depois, há o caos [...]. A passagem do caos à ordem (=cosmo) faz-se por meio de um ato de linguagem. É esta que dá sentido ao mundo. O poder criador da divindade é exercido pela linguagem, que tem no mito, um poder ilocucional [...]. Na segunda narrativa da criação, o homem é feito de barro, portanto não mais com a linguagem, mas com o trabalho das mãos: [...]. O mito mostra que as duas categorias fundadoras do cosmo, do sentido, são a linguagem (primeiro relato da criação) e o trabalho (segunda narrativa) (FIORIN, 1996, pp. 10-11).

Fiorin toma a linguagem como um ato inteiramente realizado dentro de certa convenção. Comparando os rumos que tomaram a literatura e a ciência, pois, para este autor, o fato de que a literatura “é uma forma tão boa de conhecimento quanto à ciência [...]” (FIORIN, 1996, p. 10) e, a



diferença entre elas recai nas duas possíveis leituras do mito chamadas por ele de temática – realizada pela ciência – e de figurativa – feita pela arte, e complementa: “Dessa forma, o mito irriga o pensamento científico e a realização artística continua a alimentar todas as formas de apreender a realidade... Enquanto a ciência não puder explicar a origem das coisas e seu sentido, haverá lugar para o pensamento mítico” (1996, p. 10).

Compreende-se, então, que, dessa interdependência entre mito e ciência, é que se pode discutir o saber científico e o saber mítico, ou seja, mítico que ao deixar de ser puramente representação passa a ser interpretação. E, ao partir das reflexões de Michel Foucault (1995), tanto o saber científico quanto o saber mítico são formas de saber. Compreendendo que essas formas não se contrapõem, ou melhor, o filósofo francês não parte do paradoxo entre o saber e o senso comum para discutir a epistême, o verdadeiro da época, pois, para ele, tudo é saber. Logo, com base em estudos foucaultianos, Michel Pechêux (1997) elabora o conceito de processo discursivo, cuja proposta consiste em inscrever tal processo em uma relação ideológica de classes, pois reconhece que, se, por um lado, a língua mantém uma relativa autonomia frente às diferenças de classes sociais, por outro, tais classes se apropriam, de modo diferente, da língua. A partir dessa distinção fundamental, esse autor propõe que a língua constitui a condição da possibilidade do discurso, visto que é invariante em todas as condições de produção em um dado momento histórico; os processos discursivos constituem a fonte de produção dos efeitos de sentido, e a língua é o lugar material em que tais efeitos se concretizam.

Nesse contexto, a literatura surge como uma forma “especial” de linguagem, de ver e refletir sobre o “ser” na concepção de Michel Foucault. A literatura é linguagem ao infinito, e encontra-se distante do real, mas presente em tantas realidades. O homem e sua complexidade, compreendido como realidade e desejo, sonho e pesadelo, que decorrem espaços de enunciação múltipla. Dito de outro modo: “[...] as identidades individuais se conformam no encontro com suas alteridades, mesmo sob o risco da fratura da integridade do eu. No contato com a literatura, o indivíduo adquire um sistema de valores e de regras de conduta, que o situam no mundo e lhe permitem avaliar seu lugar nele” (BORDINI, 2006, p. 21).

2.1 Recorte Discursivo em Clarice Lispector: “A Hora da Estrela”

No discurso literário de Clarice Lispector, em “A Hora da Estrela” (1998)², constata-se diversas marcas de heterogeneidade, dentre as quais o uso do discurso relatado e das aspas conduz o indivíduo à natureza heterogênea do discurso e do sujeito. Ademais, nesse romance, o interdiscurso traz a memória do já dito em forma da heterogeneidade constitutiva. Assim, a análise das marcas de heterogeneidade é pertinente, especialmente, no que concerne à busca pela compreensão da identidade feminina na década de 1970, em Macabéa.

Esse tipo de recurso é estudado por Mikhail Bakhtin (1999), quando assevera que esses esquemas exprimem uma tendência à apreensão ativa do discurso de outrem, no entanto, cada um deles recria, à sua maneira, a enunciação, dando-lhe, assim, uma orientação particular, específica. Dessa forma, o estudo dos tipos de discurso auxilia na compreensão a constituição da identidade de Macabéa. O primeiro tipo apresentado é o discurso direto (DD), visto como uma simulação da

² A obra foi lançada em 1977, pela Editora Rocco.



realidade e que vem supostamente restaurar as palavras de um enunciador citado pelo narrador. Segundo Fiorin (1996, p. 74), “O discurso direto, em geral, cria um efeito de sentido de realidade, pois dá a impressão de que o narrador está apenas repetindo o que disse o interlocutor”. Para o mesmo autor (1996, p. 72-73), “[...] o discurso direto é um simulacro da enunciação construído por intermédio do discurso do narrador”. Quanto ao discurso indireto (DI), Bakhtin (1999) demonstra que a significação linguística própria consiste na transmissão analítica do discurso de outrem, cuja tendência analítica “manifesta-se principalmente pelo fato de que os elementos emocionais e afetivos do discurso não são literalmente transpostos ao discurso indireto, à medida que não são expressos no conteúdo, mas nas formas de enunciação”. É por essa razão que as marcas de interrogação, exclamação ou os imperativos não são admissíveis no discurso indireto, pois são elementos expressivos da enunciação do interlocutor que devem ser eliminados, visto que só há a subjetividade³ daquele que relata.

A compreensão também se encontra no aspecto heterogêneo, chamado de Interdiscurso, este remete o de que sempre há um “já dito”, mas o sujeito mantém a ilusão de que é fonte absoluta de seu dizer, quando, na verdade, ele é fruto da interação de várias vozes. Ao refletir sobre o discurso literário de Clarice Lispector, constata-se que ele é perpassado por relações de poder no interior do mundo feminino. Não obstante, “A Hora da Estrela” encontra-se, a princípio, Macabéa montando um álbum de figuras que ilustram seus objetos de desejo⁴.

O álbum de anúncios de Macabéa é um exemplo de citação da cultura do consumo que funciona como um arquivo de lembranças, de desejo de consumo. Neste recorte, chama à atenção a situação de pobreza da protagonista que tinha um desejo imenso de comer um creme, mas parece que não tinha condições de comprá-lo em decorrência de sua situação socioeconômica, cuja imagem aparecia muito bem elaborada no jornal.

Na década de 1970, o consumismo, como característica da sociedade de massa era cada vez mais aguçado, sobretudo, por influência do sistema capitalista que já refletia o que, posteriormente, seria chamado oficialmente de globalização. Além disso, Macabéa é trocada por Glória, colega de trabalho que, por ter um pai açougueiro, parecia oferecer ao também nordestino Olímpico uma possibilidade de ascensão econômica e social. A desilusão afetiva soma-se a uma progressiva degradação do corpo, causada por uma tuberculose.

É, justamente, Glória, outro nome bastante crítico, já que ela pouco tem para ser glorificado, que aconselha a deprimida Macabéa a encontrar uma orientação para a sua vida, aparentemente sem

³ A subjetividade recorrente nas pesquisas de Foucault em sua trajetória intelectual, perpassando as diferentes etapas de sua obra: a arqueologia, a genealogia e a ética. Para Michael Foucault, o sujeito não é uma substância. A esse respeito assevera que, ou seja, “Uma forma, e essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma. Você não tem consigo próprio o mesmo tipo de relações quando você se constitui como sujeito político que vai votar ou toma a palavra em uma assembleia, ou quando você busca realizar o seu desejo em uma relação sexual. Há indubitavelmente, relações e interferências entre essas diferentes formas de sujeitos; porém, não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito. Em cada caso, se exercem, se estabelecem consigo mesmo formas de relação diferentes. E o que me interessa é, precisamente, a constituição histórica dessas diferentes formas de sujeito, em relação aos jogos de verdade” (FOUCAULT, 2004, p. 275).

⁴ Este aspecto é descrito da seguinte forma: “[...] Nas frígidas 3 noites, ela, toda estremecente sobre o lençol de brim, costumava ler à luz de vela os anúncios que recortava dos jornais velhos do escritório. É que fazia coleção de anúncios. Colava-os no álbum. Havia um anúncio, o mais precioso, que mostrava em cores o pote aberto de um creme para pele de mulheres que simplesmente não eram ela. Executando o fatal cacoete que pegara de piscar de olhos, ficava só imaginando com delícia: o creme era tão apetitoso que se tivesse dinheiro para comprá-lo não seria boba. Que pele, que nada, ela o comeria, isso sim, às colheradas no pote mesmo” (LISPECTOR, 1998, p.38).



sentido, numa cartomante – Madame Carlota, que anuncia um futuro pleno de felicidade com um estrangeiro. Ao sair desse encontro, com a cabeça literalmente nas nuvens, Macabéa é atropelada por um Mercedes-Benz. Termina, assim, uma existência em que predomina um grande vazio existencial, contada com momentos que evocam James Joyce, na forma como trata livremente a narrativa, e Virginia Woolf, no que diz respeito à maneira de enfocar a riqueza interior feminina.

Macabéa é a visão de um autor inventado, o que obriga o leitor a interpretá-la duas vezes: uma pelos olhos de Rodrigo e outra (e mais difícil, porque é a temida relação autor-obra) pelos olhos de Clarice Lispector. Dessa forma, Rodrigo possui uma visão mais prática, mais pé no chão sobre o ato de escrever. Ele reconhece a dificuldade do processo da criação, mas se lança na necessidade de criar um personagem, uma história, talvez uma tese. É provavelmente por isso que essa personagem traz consigo um tom de denúncia, de retrato do Brasil, de problemática social.

E, quanto à leitura, horas à reflexão reduz ainda mais do que ela mesma já o foi pela sociedade e pelo seu autor, quase lhe nega humanidade e, para piorar, ainda joga-se a culpa nas elites e intelectualidades, quase a transforma num símbolo mudo de tudo o que ela não pode. Dizer que Macabéa é o retrato do Brasil miserável é reproduzir o preconceito, não denunciá-lo. Assumi-lo não basta para compreender esta obra, é necessário ir além, é necessário encarar essa personagem e enxergar-se nela, pois se trata de uma personagem que carrega consigo o subjetivismo evidenciado pelo Romantismo e assumido definitivamente pelo Modernismo, a que se filia Clarice.

2.2 O Subjetivismo Literário e a Tradição Romântica

O subjetivismo literário é a expressão da existência humana que está marcada desde sua gênese como um mergulho do ser no mundo da linguagem. A língua é a expressão maior do processo de simbolização do mundo e criação da cultura e de seus desdobramentos. É a linguagem que possibilita a tomada de consciência do indivíduo como entidade distinta, condiciona a aprendizagem e a interação entre os semelhantes e os diferentes. Entre as várias formas de expressão linguística, as línguas faladas e escritas são as mais difundidas, as mais exploradas eficazmente como mediadoras das relações interpessoais, registro e disseminação de conhecimentos de culturas para promoção da evolução social. E nesse modo de ser linguístico do homem,

A literatura goza, como se vê, de um estatuto particularmente privilegiado no seio das atividades semióticas. Ela tem a linguagem ao mesmo tempo como ponto de partida e como ponto de chegada; ela lhe fornece tanto sua configuração abstrata quanto sua matéria perceptível, é ao mesmo tempo mediadora e mediatizada. A literatura se revela, portanto, não só como o primeiro campo que se pode estudar a partir da linguagem, mas também como o primeiro cujo conhecimento possa lançar uma nova luz sobre as propriedades da própria linguagem. (TODOROV, 1970, p. 54)

A literatura transforma e intensifica a linguagem. A especificidade da linguagem literária distingue as formas do discurso, torna estranho, aliena a fala comum, ao fazê-la, porém, paradoxalmente, a vivenciar a experiência de maneira mais íntima mais intensa, ou seja,



O romancista não conhece apenas uma linguagem única, ingênua (ou convencionalmente) incontestável e peremptória. A linguagem é dada ao romancista estratificada e dividida em linguagens diversas. [...] O plurilinguismo, desta forma, penetra no romance, por assim dizer, em pessoa, e se materializa nele nas figuras das pessoas que falam, ou, então, servindo como um fundo ao diálogo, determina a ressonância especial do discurso direto do romance. Disto se segue uma característica extraordinariamente importante do gênero romanesco: o homem no romance é essencialmente o homem que fala; o romance necessita de falantes que lhe tragam seu discurso original sua linguagem (BAKHTIN, 1993, p. 134)

É Antônio Candido (1965, p. 4) quem observa o caminho que traçou para compreender a relação entre literatura e sociedade, ou seja,

De fato, antes se procurava mostrar que o valor e o significado de uma obra dependiam de ela exprimir ou não certo aspecto da realidade, e que este aspecto constituía o que ela tinha de essencial. Depois se chegou à posição oposta, procurando-se mostrar que a matéria de uma obra é secundária, e que a sua importância deriva das operações formais postas em jogo, conferindo-lhe uma peculiaridade que a torna de fato independente de quaisquer condicionamentos, sobretudo social, considerado inoperante como elemento de compreensão.

A eminência da subjetividade na literatura, por sua vez, está associada à palavra-chave em fins do século XVIII e no século XIX, isto é, liberdade. No século XVIII, os escritores portugueses buscavam mudanças e lançaram-se como, por exemplo, os elementos nos textos rimam comprimento dos versos, estrofes, conteúdos, temas, sensibilidade, emoção, nova forma de visão de mundo que predominou até quase todo o século XIX, período do Romantismo além de nomear um estilo de época, descreve uma maneira de ser, um modo de ver e analisar o mundo.

O Romantismo rompeu com a tradição clássica e abre caminho para a modernidade; os burgueses pregavam o liberalismo econômico e a democracia no terreno preparado pelos filósofos iluministas da primeira metade do século XVIII. Décadas depois, a revolução toma conta da Europa. Os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade contagiaram os setores populares. Na literatura brasileira, as produções caracterizam-se estilisticamente pelas traquinagens, comportamento hiperativo e desejo pelas aventuras pícaras com características comuns de críticas aos valores morais com destaques para o humor popular, plano de desordem e proezas amorosas. O Romantismo é marcado como um movimento em que as características estão sempre centradas na valorização do eu e da liberdade.

Há um contraste entre as ideias divulgadas e a limitação imposta pela realidade vivida no Brasil, pois o século das luzes foi marcado tanto pela demonstração dos anseios libertários e deslocamento do centro do poder quanto pela dependência social e econômica e pela ignorância. Abusando de sua imaginação criadora, num movimento de escapismo, o artista romântico evade-se



para os universos criados em sua imaginação, ambientes no passado ou no futuro idealizado. Tal idealização muitas vezes leva a uma desesperança, um chamamento da morte, companheira desejada por muitos e tema recorrente de muitos poetas. A ideologia burguesa centra-se nas liberdades do novo homem e nas infinitas chances de auto realização do indivíduo, centrada na glorificação do particular, do íntimo, daquilo que diferencia uma pessoa da outra.

O individualismo e o subjetivismo parecem ser faces distintas da mesma moeda, no caso, o eu. Eles repercutem, por exemplo, na representação do sentimento do amor como uma obsessão sentimental, e na caracterização do mundo através das emoções pessoais; também na existência de um senso de mistério, do mágico e do maravilhoso, que chega a algumas situações levar o autor a buscar o sobrenatural e o terror. A consequência do exacerbado subjetivismo, que dá ao autor romântico um sentimento de inadequação e o leva a sentir-se deslocado do mundo real e, muitas vezes, a buscar refúgio no próprio eu (consciência da solidão). Com o reformismo houve a preocupação dos autores em participarem dos movimentos contestadores e libertários. Revela-se na idealização do mundo o sonho que a busca por verdades diferentes daquelas conhecidas na revelação dos anseios, dos desejos. E a fé conduz o movimento: crença na própria verdade, crença na justiça procurada, crença nos sentimentos revelados, crença nos ideais perseguidos, crença que se revela ainda em diferentes manifestações de religiosidade cristã de fé.

O ilogismo reflete-se em manifestações emocionais que se opõem e contradizem. A natureza adquire especial significado no mundo romântico. Pois, o culto à natureza serve de testemunha e companheira das almas sensíveis, é também refúgio, proteção, mãe acolhedora. Costuma-se afirmar que: para os românticos a natureza é também personagem. O retorno ao passado deu origem a diversas manifestações: saudosismo voltado para a infância, o passado individual, medievalismo e indianismo, na busca pelas raízes históricas, as origens que dignificam a pátria. O gosto do pitoresco, do exótico, valorização de terras ainda não exploradas, o mundo oriental, de países distantes. O exagero nas emoções, nos sentimentos, nas figuras do herói e do vilão, na visão maniqueísta a dividir o bem e o mal, exagero que se manifesta imaginação das criações das obras pelos autores.

Os protagonistas da segunda geração do romantismo no Brasil, os ultrarromânticos, foram poetas, estudantes, compositores, cantores, membros de rodas boemias dilacerados entre um erotismo languido e o sarcasmo; tidos como poetas de índole desajustada, “poetas da dívida”. Suas produções são recheadas de comparações e metáforas que traduzem no concreto as imagens naturais dos sentimentos básicos, a boemia espiritual, marcada pelas imagens satânicas, na fusão da libido e instinto de morte em contemplação a uma poética de domínios obscuros do inconsciente, não há limites e a imaginação voa para o futuro e repousa na carne; encontram-se nos românticos muitas imagens carregadas de simbolismo sexual que refletem na impressão do amor que se alastra de forma penetrante como um antagonismo.

É na segunda geração dos poetas românticos que o erotismo e torna-se mais evidente e espontâneo, além de dominar a estética de modo mais apurado do que na primeira geração. O erotismo na produção cultural brasileira organiza e orchestra uma pluralidade e variedade de expressões líricas que desconstróem radicalmente o discurso convencional patriarcal sobre o amor, o erotismo e o papel “natural”, por meio de uma linguagem erótica que traduz a fusão de alma e corpo, de realidade e sentimento, do eu e do (outro) do ser deixando fluir a emoção e a força imaginária do inconsciente da alma: o sonho a imaginação que se sobrepõe a censura.



2.3 O nascimento da Estrela

O Modernismo, por sua vez, é representado por uma ruptura do paradigma clássico de arte e uma quebra da sintaxe canônica. Na Semana de 1922 surgiram jovens que reagiram à nova roupagem, em que se nota a arte, primando pelo lema: “mudança”⁵. A partir desse evento, constroem pensamentos relacionados à ruptura clássica, bem como o apego a modelos prontos advindos da Europa. Esse ano foi um marco na construção da modernidade no Brasil, mobilizando a vida cultural e a liberdade criadora, pois a arte passou, então, da vanguarda para o modernismo. Alguns intelectuais brasileiros estavam descontentes com a estética no campo da literatura e tinham notícias de experiências literárias que ocorriam na Europa e, assim, reagiram com uma nova roupagem e constroem novos pensamentos. Apesar de o clima de consagrações e aversões à Semana de Arte Moderna, promovida por um grupo de intelectuais e artistas, ter sido responsável por uma mudança notória de comportamento, entre elas, a mudança e a renovação da linguagem com ideias inovadoras na poesia, na arte plástica, na escultura, música, arquitetura e literatura.

Até então a literatura brasileira estava associada à produção masculina. Na Semana de Arte Moderna, contudo, essa realidade começa a mudar; Anita Malfati, por exemplo, torna-se o símbolo da mulher traduzida em uma arte de vanguarda, o que faria crivo de crítica pelos mais conservadores. Aos poucos, vozes femininas foram sendo incorporadas com seu olhar, sua sensibilidade e seus aspectos que passaram a enriquecer as letras brasileiras, o que ganhou destaque, sobretudo, com a publicação de “O Quinze” (1930), de Raquel de Queiroz (1910-2003). Como uma dessas autoras de relevo, Clarice Lispector (1920-1977) é classificada pela crítica como dona de uma das prosas mais perturbadoras do Modernismo. Ela lançou uma voz de protesto para a elite de mulheres que ainda não conseguiam liberdade do conservadorismo que impregnava a sociedade brasileira na segunda metade do século XX. Percebeu a difícil situação da mulher na nossa sociedade, na condição de opressão e falta de horizonte dos emigrantes nordestinos, marginalizados pela cidade grande, em “A Hora da Estrela”.

A autora repercutia além dos limites nacionais, com suas obras publicadas no exterior, que foram e continuam sendo alvo de teses, artigos, produções acadêmicas em vários lugares do mundo, visando desvendar os mistérios nas suas obras literárias e avaliar a contribuição intelectual e social, ao lado de outras mulheres brasileiras e escritoras. Nessas críticas, há um destaque especial para sua poesia intimista, voltada para o questionamento do ser, do “estar no mundo”, a pesquisa do ser humano e de sua introspecção. Por isso ler Clarice Lispector nem sempre é fácil, mas o encanto é inevitável; a secura das palavras, dos gestos, das situações tensas deixa escapar um olhar sensível sobre o ser brasileiro nas décadas de 1960 e 1970⁶. Escorre por suas letras a alma de uma mulher aflita em

⁵ Participaram da Semana de 1922 nomes consagrados na literatura como Mario de Andrade, Graça Aranha, Menolte Del Picchia; na música, Villa-Lobos, Otávio Pinto e Guiomar Novaes.

⁶ Quanto a esse aspecto, Waldman (1983, pp. 62-63) observa que: “Para que se avizinha à vida é preciso que a experiência da escritura se inscreva no “agora”, no “já”. Isto é, que tenha a humildade e a coragem do improviso, da falta de construção, que seja o mergulho na matéria da palavra. Tocar a vida com a palavra, porém, é um anseio impossível. É da natureza da palavra estar no lugar da coisa, distância que Clarice pretende eliminar. Por isso sua linguagem se contorce em malabarismos sintáticos, torna-se de tal modo elástica, plástica, expressiva e exuberante, que pulsa como vida. Por isso ainda o apelo do silêncio em sua obra. Porque quando a linguagem silencia, a pausa potencia todos os significados possíveis.”



expor suas agruras e inquietações. Olhá-la é dedilhar nossa gente, nossa história, nossas aflições e nossos desejos. É uma modernista ousada na força da palavra. Ou ainda:

O existencialismo é o ponto principal nas suas obras e, segundo Berta Waldman (1983), um universo relacionado às questões de subjetividade que se refere ao ser, amor e paixão, compreende o estilo moldado a partir de valores simbólicos. Ou ainda,

O uso do paradoxo aponta para uma nova visão da realidade ao recriá-la a partir de outro contexto referencial intradiscursivo; o que leva a pensar o texto paradoxal como conjunção de dois universos distintos, o linguístico e o extralinguístico, ambos se mantêm em constante tensão. A existência dessas duas realidades diversas, e a maneira pela qual se cria a ilusão ficcional de uma realidade discordante do mundo extralinguístico, é consequência imediata do uso da estratégia paradoxal. Assim sendo, no âmbito da forma expressiva do paradoxo, mundo e pensamento são dois enunciados cuja contradição produz certo estranhamento (CRUZ, 2003, p. 9).

Aos dezessete anos, a jovem Clarice encantou a crítica com “Perto do coração selvagem” (1977), a ponto de o crítico Álvaro Lins considerá-la na altura da técnica de James Joyce e Virginia Woolf. Isso leva Alfredo Bosi (2006) a relacioná-la ao contexto da produção da nova literatura brasileira, isto é, o Pós-modernismo. É uma literatura que espelha o mundo do eu, ou seja, não se preocupa com os fatos, mas com a repercussão deles nos indivíduos. E, segundo Campedelli e Souza (2004), sua obra caracteriza-se pelos seguintes aspectos: personagens tensas e inadaptadas ao mundo; quebra da fronteira entre a voz do narrador e a das personagens; narrativa interiorizada e epifania ou momentos de revelação. Estes aspectos podem ser resumidos numa assertiva de Alfredo Bosi, quando analisa a obra “Paixão Segundo G. H” assevera que:

E a obra toda é um romance de educação existencial. Nos livros anteriores Clarice Lispector se abeirava do mundo exterior como quem macera a afetividade e afia a atenção: para colher atmosfera e buscar significações raras, mas ainda numa tentativa de absorver o mundo pelo eu [...] (BOSI, 2006, p. 424).

Clarice assenta-se na teia da produção literária nacional da ficção experimental, ou seja, esmiúça o interior do ser humano, com foco nas experiências pessoais⁷. Logo, seus escritos demonstram grande criatividade, numa ficção de aguda sensibilidade, a exemplo do que se ver na obra: “Sagarana”, de João Guimarães Rosa (2001), quando este foi capaz de reinventar seres míticos do sertão mineiro (CAMPEDELLI e SOUZA, 2004).

É uma escritora que convida à leitura, reflexão, enquanto encantamento do mundo do ser. Isso pressupõe um cuidado especial para interagir com essa produção. E, entre os primeiros pontos a

⁷ Isso fica evidente na assertiva de Sá, ao observar, também sobre “Paixão Segundo G. H”, que: “[...] a inversão da paixão de Cristo do plano da transcendência para o plano da imanência, e da expectativa erótica do leitor contrariada por uma resposta ontológica situa-se entre os procedimentos da paródia. Clarice Lispector segue o modelo bíblico, mas reverte, frequentemente, na construção de seu próprio itinerário.” (SÁ, 1993, p.135).

ser observados é o cuidado com detalhes do cotidiano que perpassa o imaginário e a mente dos personagens. Outro aspecto é sua sensibilidade para transformar o que é de pouco valor, especialmente considerando o cotidiano, para referências essenciais para a vida, como se deduz em *Macabéa*, nordestina, ingênua, que poderia passar despercebida na multidão de conterrâneos que se deslocaram para o Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida. Ao contrário, empresta sutilezas para se pensar o mais íntimo do ser.

Nota-se, ainda, que Clarice Lispector não é cópia ou reprodução de nenhum outro autor, ao contrário,

Na verdade, nenhum autor a influenciou. Sua linguagem era fruto de uma experiência direta dela consigo própria e como o mundo, sem intermediação disso que se chama - enquanto sistema organizado de textos de uma determinada cultura - de 'Literatura'. Escrever era experimentar - assim como um cientista experimenta, testa, comprova ou refuta suas hipóteses quando as submete ao rigor de seu método sua teoria. Nela, a matéria a pesquisar eram os sentimentos, as sensações, as intuições provocadas pelo simples fluir da vida. Seu único método: manter-se perplexa, em 'estado de pergunta', no oco da vida (BORELLI, 1981, p. 67).

O que Olga Borelli (1981) nos explica é como se dá o processo criativo de Clarice Lispector, a ponto de impor ao leitor uma pergunta profunda sobre a vida e os acontecimentos e, isso implica numa resposta. Por isso lê-la e compreendê-la exige muito do leitor. Isso significa compreender, em síntese, que a autora ousou fazer uma espécie de prosa psicanalítica, existencialista, ou profundamente marcada pelo desvendar das entranhas que o ser através da emoção. Esse talvez seja o ponto mais importante a considerar no conjunto de sua obra.

3 O Discurso sobre Clarice

Para investigar a obra clariciana, foram escolhidos quatro aspectos: 1) o discurso em Clarice Lispector; 2) Clarice Lispector e seu contexto; 3) legados de Clarice Lispector; e 4) Clarice e a emoção. E como forma de enriquecer o diálogo entre a fortuna crítica e as representações sociais metadiscursivas, foi solicitado, no âmbito da disciplina Monografia, cursado no semestre 2013.2, na Faculdade Ages, aos professores de língua portuguesa dessa instituição, que elaborassem reflexões sobre essas mesmas dimensões.

3.1 O Discurso em Clarice Lispector

O discurso de Clarice Lispector caracteriza-se pela presença marcante da subjetividade. É um texto que marca e envolve aquele que dedilha suas palavras e, aos poucos observa o traço inconfundível da autora, ao retratar cenas e cotidianos de pessoas simples, a exemplo de *Macabéa*. Percepção que é regatada por um dos entrevistados, ao afirmar que:



O maior nome literário feminino do Brasil, a autora que ousou em produzir literatura sem necessariamente recorrer pelo discurso de afirmação feminina – o que seria legítimo, tendo em vista o espaço majoritário masculino não só na literatura, mas em diversos segmentos da sociedade. Clarice pôs a profundidade poética de suas introspecções literárias a serviço dos esquemas subjetivos, contribuindo na condução de mentalidades/pensamentos geridos pela autonomia do ser (Professor A).

As palavras da autora são marcas indelévels de uma forma específica de construção do discurso (SÁ, 1979), em que predomina aspectos psicológicos.

O objetivo de Clarice, em suas obras, é o de atingir as regiões mais profundas da mente das personagens para aí sondar complexos mecanismos psicológicos. É essa procura que determina as características específicas de seu estilo. Assim, apontaria o teor intrínseco dos gêneros: em *Lispector*, poesia e prosa ampliam a noção formalista, a conceberem-se intrinsecamente e discursivamente imbricados (Professor A).

As obras lispectorianas estão impregnadas de vocábulos que apontam para aspectos psicológicos. Isso impõe ao leitor um olhar mais detalhado para o “Eu” interior. Logo, outros elementos ganham conotação de segundo plano, quando nas narrativas costumeiras aparecem com força nas primeiras linhas, a exemplo dos caracteres que tratam dos traços físicos. Berta Waldman (1983, p. 60) argumenta algo que é singular na obra de Clarice Lispector, ou seja, as contrafiguras (empregada/barata) aparecem como “enfrentamento social”, ou ainda, uma espécie de “despojamento do eu”, ou:

[...] a narração que acompanha esse processo de despojamento e que tende a anular-se juntamente com este, constitui o ato desse mesmo eu, que somente pela narração consegue se reconquistar. Desse modo, a narrativa é o espaço agônico do sujeito e do sentido, espaço onde o sujeito se procura e se perde, se reencontra para tornar a se perder. O processo é um circuito fechado que termina para recomeçar.

Percepção que também coincide com a visão de um dos entrevistados para este estudo ao concordar que, em relação ao discurso de Clarice Lispector é possível observa que:

Predomina em suas obras o tempo psicológico, visto que o narrador segue o fluxo do pensamento e o monólogo interior das personagens. Logo, o enredo pode fragmentar-se. O espaço exterior também tem importância secundária, uma vez que a narrativa concentra-se no espaço mental das personagens. Características físicas das personagens ficam em segundo plano. Muitas personagens não apresentam sequer nome (Professor A).



O traço interior do discurso da autora move-a no caminho da busca dos pensamentos e sentimentos mais íntimos dos personagens. É uma viagem de encontro com o Outro, mas ao mesmo tempo, esgaça para si verdades incompreendidas. É uma forma particular de estrutura do pensar que extrapola os modelos em voga em sua época, especialmente quando se pensa na figura feminina, enquanto escritora, ou ainda uma estrangeira que ousou conquistar um espaço eminentemente masculino. E, que é capaz de juntar-se a:

[...] outros autores para romper com o esquema romanesco de 1930 e parte para o super-regionalismo. Parte para a pesquisa do instrumento de expressão: a linguagem visualizou o romance nacional e deu aos seus personagens a dimensão mais psicológica e mais profunda. (CANDIDO, 1970, p. 126)

E ao construir seu estilo num texto que beira o labutar psicológico, permite compreender como “no que tange à autenticidade e estilo estético próprio com que conduz sua prosa, ímpar pelas assinalações da crítica literária brasileira” (Professor A), ou seja, é inegável o papel e a contribuição dessa autora para a prosa nacional, ou ainda, Clarice se torna um “ícone representativo da subjetividade na escrita literária” (Professor B), “principal expoente de uma tendência intimista em nossa literatura. Escritora da terceira geração, cuja obra expressa uma literatura de sondagem psicológica e introspectiva” (Professor C).

Deve-se ainda compreender Clarice Lispector é o principal nome de certa tendência intimista da moderna literatura brasileira. O principal eixo de sua obra é o questionamento do ser, o “estar no mundo”, a pesquisa do ser humano, resultando daí o chamado romance introspectivo, ou seja, a romancista apresenta certa ambiguidade, um jogo de antíteses entre o “eu” e o “não eu”, entre o ser e o não-ser, ou:

No plano da linguagem, também se percebe em Clarice Lispector uma certa preocupação com a revalorização das palavras: dá-lhes uma roupagem nova, explorando os limites do significado, trabalhando metáforas e aliterações. Manifesta, inclusive, uma preocupação muito grande com aquilo que não está escrito em palavras, mas sim nas entrelinhas (Professor D).

Trata-se de um de seus traços mais característicos, responsável pela singularidade da escrita da autora na estruturação do discurso, o que é possível notas nas primeiras linhas de qualquer de suas obras. A esse respeito um dos entrevistados afirmou que:

Por centrar sua obra no indivíduo e suas mais íntimas aflições, ou seja, o ser, o estar no mundo reproduzindo os pensamentos dos personagens fez da obra (de Clarice Lispector) um estilo literário diferenciado de produção artística, pois utilizou do artifício introspectivo, existencial e elíptico. Artifício esse largamente utilizado por James Joyce, Proust e principalmente Virginia Woolf por seu estilo intimista (Professor C).



Os artifícios utilizados por Clarice Lispector em seus textos, não somente a aproxima de grandes mestres da literatura universal e brasileiro, mas a torna única, especialmente no que se refere a “metalinguagem e pensar o homem por meio de conduções filosóficas, culturais, contextuais e altamente tangíveis à sua individualidade” (Professor D). E, isso impõe perspicácia na compreensão do discurso tão tomado de metáforas e artifícios que o torna singular para refletir sobre o humano, ou ainda,

Ao romper com o romanesco tal qual Guimarães Rosa, na questão da postura politizada, preocupação tão postura politizada, preocupação com o apuro formal da linguagem e foge a temas considerados banais. Também universalizou o romance nacional e no que se refere ao processo revolucionário da linguagem em no modo de inventividade verbal e intensidade da participação nos problemas sociais (Professor E).

A fala da entrevistada reforça o quanto Clarice Lispector contribuiu com a literatura brasileira no século XX. E, isso impõe vasculhar os aspectos mais singulares em seu discurso, especialmente as metáforas e o modelo por ela desenhado, em que as subjetividades e o “eu” estão amplamente impregnados.

3.2 Clarice Lispector e seu Contexto

A compreensão de um autor passa por um olhar sobre sua época e o espaço (ORLANDI, 1999), em que se move para produzir suas obras. Isso não é diferente em Clarice Lispector, que viveu um momento especial na sociedade brasileira. O momento duro da repressão militar, iniciada em 1964, e da urbanização, em que milhões de brasileiros deixaram o campo e migraram para as cidades, especialmente Rio de Janeiro e São Paulo, exatamente os espaços em que a autora utiliza para ambientar seus textos. Mas, isso não significa que a autora esteve presa aos modelos ideológicos (BRANDÃO, 1986), ao contrário...

No seio da crítica brasileira, depreende-se que influenciou sim quer pensada a linha de embasamento crítico. Vejo que para qualquer autor, não de modo estanque e afirmativo, o discurso ideológico tenderá a se posicionar frente a aspectos de natureza sociocultural. Penso que a contraposição de valores, a liberdade poético-textual e de pensamento, são alguns dos reflexos do processo em questão. (Professor A)

O contexto político e social da época ganha tons e significados nas palavras da autora. Isso ocorre como elemento singular da experiência e do olhar da autora, que procura recriar em seus textos, com a maestria da sutileza de quem olha com afinco e presteza o cotidiano, sem desvelar a magia do real, mas ao apoderar se suas entranhas através da fala. E isso permite observar que:



Toda escrita per possa um momento ideológico e com transformação do cenário sócio-político do Brasil, a literatura também se transforma é o caso do “Tom” da escrita de Lispector. Assim não é diferente o contexto sociocultural que também determina na construção artística seja por revelar, ironizar, evidenciar, descortinar a palavra. Nesse sentido, o discurso de Lispector é retomado por esse contexto na busca de revelar, desnudar a emoção das personagens (Professor C).

E, a discursividade sociocultural como reflexo de prováveis tendências políticas em Clarice aloca-se mais a uma condução vinculadas aos processos filosóficos, hermenêuticos e fenomenológicos; pensar a literatura clariciana significa repensar valores, influências, domínios, razões de ser e estar no mundo. A profunda necessidade que tinha de conhecer a razão subliminar de todas as coisas; a aguçada e entranhada ressonância com a razão de estar e ser vida. Clarice escrevia para ultrapassar as fronteiras do literário; escrevia como ela mesma dizia, “por necessidade atroz”, ou seja, “o fluxo de consciência, a epifania, o monólogo interior, a construção de frases inconclusas, os desvios da sintaxe convencional e alguns neologismos são algumas das características do discurso clariciano que preza viço da expressão artística” (Professor C), ou como afirma Michel Foucault:

A literatura é uma distância aberta no interior da linguagem, uma distância incessantemente percorrida e jamais coberta; uma espécie de linguagem que oscila sobre si mesma, uma espécie de vibração imóvel [...]. O que faz com que a literatura seja literatura, que a linguagem escrita em livro seja literatura, é uma espécie de ritual prévio que traça o espaço consagrado das palavras [...] Quer dizer que cada palavra real é de certo modo uma transgressão da essência pura, branca, sagrada da literatura que faz de toda obra não a realização da literatura, mas sua ruptura, sua queda e seu arrombamento (FOUCAULT, 2001, p. 142).

Deve-se ainda considerar o fato de a autora ter experimentado momentos difíceis em sua existência, e isso a marcou profundamente, a ponto de representá-los nos textos que escreveu. Logo, tem-se um indicativo de onde procurar indícios para compreender sua forma de ver e escrever sobre pessoas e situações do real, ou seja, “viveu o contexto pós-guerra, teve contato com as várias culturas e situações sociais do exterior e do Brasil. O questionamento diante das realidades vivenciadas oportunizou o psicológico a profundidade nas construções que realizou” (Professor D).

É essa exposição do psicológico que sobressai nos textos de Clarice Lispector e tanto encanta e desafia a leitores e estudiosos, posto às dificuldades de desvendar a sua linha de raciocínio, tornando-a tão original na arte de escrever sobre a vida e os acontecimentos.

3.3 Legados

Um dos maiores legados deixados por Clarice Lispector é a sua liberdade para construir a prosa, fruto de uma luta pela afirmação, de uma busca incessante para o encontro consigo mesma, em



um universo que a cada dia descortina-se em suas palavras, como uma forma de poetizar o cotidiano. Isso se tornou realidade porque a autora soube produzir um conjunto de obras que espelha seu imaginário, marcado pelo sofrimento e angústia.

Os passos por ela deixados permitiram novas incursões poético-prosaicas. Isso explica, por exemplo, o quanto a prosa brasileira ganhou com seus esforços. Ou ainda, é dela a capacidade de estruturar um olhar que resgata muito da alma feminina para as letras, sem os excessos do romântico, o pernóstico da realidade, mas a poesia do olhar singelo de quem dá brilho ao trivial, ao corriqueiro. E, isso é uma marca indiscutível da autora. Mas, nada disso seria possível sem a liberdade para produzir, ou seja:

A liberdade de, discursivamente, poetizar através do prosaico, quer pensado os aspectos estruturais. Creio que sim. Clarice é sinônima de ‘carnavalização literária’ no campo abstrato-temático. Sua prosa é marcada pela não linearidade narrativa, introspecção e monologismo alinhado aos processos de fluxo psicológico (fluxo de pensamento) (Professor A)

A liberdade de produção impôs a Clarice o rótulo de carnavalização. Percepção pouco afeita a alcançar o brilho e a grandiosidade da produção apresentada. É na feitura do desdém que muitas das vezes transparece as amarguras e a subjetividade do brasileiro tão bem amparado em suas linhas.

Não é de concordância (entre teóricos) que a vida de Lispector influencie na sua produção. Todavia, o sofrimento ocasionado por algumas perdas potencializou a sua escrita e podemos observar, em alguns dos escritos, o sentimento de culpa refletindo enquanto tema (Professor C).

Clarice Lispector também deixou contribuições importantes, ao “combater os esquemas hermenêuticos de linguagem, a lógica do “tudo estar posto” nas linhas reduz a possibilidade de acesso aos labirintos e razões de ser da obra” (Professor D). Isso constitui uma de suas marcas mais características e ajuda ao leitor a notar as sutilezas das contribuições dessa autora para a produção literária nacional, ou ainda, “o uso da linguagem extremamente própria e o modo como ela observa-se traduz através das palavras” (Professor D), ou ainda, “a sua prosa busca atingir as regiões mais profundas da mente dos personagens para sondar os complexos mecanismos psicológicos do ser humano, daí reside à originalidade da sua obra” (Professor C), ou ainda, todo discurso de certa forma é dialógico. Nesse sentido, a produção artística de Lispector traz e ou troca um diálogo com outros autores o que não retira e nem anula a sua originalidade de reinventar a prosa brasileira através da linguagem poética alcançada na violência da palavra; seja pela quebra da narrativa por meio do fluxo de consciência, pela problemática de caráter existencial, completamente inovadora, seja pelo estilo solto que marcou a sua escrita.

A autora produziu um conjunto de obras que a coloca entre os cânones da literatura nacional, o que foi alcançado através da sutileza de sua escrita e da forma como resgata o humano, ou ainda,

Entre contos, romances, novela, crônicas, obras da literatura infantil, percebe-se que o legado de Lispector é vasto. E a título ilustrado podemos citar na



categoria de romance o seu primeiro: “Perto do coração selvagem” (1943); “O lustre” (1946) segundo romance publicado; A paixão segundo G. H. o que totaliza oito romances publicados. “A hora da estrela” (1977) considerada novela na perspectiva dos gêneros. Em relação aos contos podemos citar laços de família (1960); Felicidade clandestina (1971); A via crucis do corpo (1974) entre outros. Como contribuição para literatura infantil escreveu a vida íntima de Laura (1974); O mistério do coelho pensante (1967) entre outras narrativas (Professor C).

É um conjunto de obras que atesta a qualidade dos textos, a sua peculiaridade no discurso e, o mais singular o quanto esse discurso foi capaz de colocar a autora no rol daqueles que ousaram oxigenar a literatura nacional na segunda metade do século XX.

3.4 Clarice Lispector e a Emoção

A palavra que melhor expressa a emoção em Clarice Lispector talvez seja existencialismo. Perspectiva que melhor pode ilustrar o que de fato é a autora, ao escrever, especialmente quando se pensa em compreender que,

[...] desde tenra idade Clarice revela um traço insistente que se tornaria marca essencial de sua produção literária. Realmente, em lugar de um texto que narre fatos e acontecimentos, ela preferirá sempre escutar as ressonâncias dos fatos na consciência do indivíduo (OLIVEIRA, 1989, p. 48)

Ou seja, é dessa percepção que se pode pensar o quanto a autora ousou discorrer sobre os desafios de se buscar a harmonia interna, ou seja: “Partindo do pressuposto experimental. A literatura clariceana aponta para a existência de uma oportunização do ser em sentir e pensar a existencialidade. Liberdade estética, subversividade do sistema de pensamento sociocultural e autenticidade do traço poético” (Professor A). E, para pensar a existência o caminho percorrido por Clarice Lispector foi decompor as cenas mais sutis do ser, que intimamente observa o mundo, ou procura se localizar em episódios e cenas tão insólitas, como um encontro, um olhar, um ato de trocar de roupa. É da visão dilacerante de quem recorta, mas ao mesmo tempo aprofunda a percepção sobre um ponto, que a autora trabalha a emoção, especialmente em personagens sem nenhum *glamour* ou valor social, nos moldes da prosa tradicional, a ponto de afirmar que:

Há três coisas para as quais nasci e para as quais eu dou minha vida. Nasci para amar os outros, nasci para escrever e nasci para criar meus filhos. [...] A palavra é o meu domínio sobre o mundo. Eu tive desde a minha infância várias vocações que me chamavam ardentemente. Uma das vocações era escrever. E não sei porque, foi esta a que segui. Talvez porque para as outras vocações eu precisaria de um longo aprendizado, enquanto que para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós. É que



não sei estudar. Adestrei-me desde os sete anos de idade para que um dia eu tivesse a língua em meu poder. E, no entanto, cada vez que vou escrever, é como se fosse a primeira vez. Essa capacidade de me renovar toda à medida que o tempo passa é o que eu chamo de viver e escrever (LISPECTOR apud OLIVEIRA, 1989, pp. 48-49).

Isso implica em resgatar a estrutura do discurso, na qual a emoção é uma de suas marcas mais indelévels, e se presentifica na narrativa dando aos personagens uma vida real para além da escrita (isto é, se confundem com as experiências reais dos leitores) e tornando encantador aquilo que é tido como trivial. A esse respeito um dos entrevistados observou que:

Texto conquanto processo aliado às entrelinhas discursivas. Mais importante é a inteligibilidade conceitual que os encaminhamentos estéticos estruturais que o autor quisera esboçar e encaminhar em suas “respostas” ao que se espera ser. A alma e a racionalidade em conjugação. (Professor D)

É uma percepção que implica também resgatar a dimensão simbólica do sujeito, em que a Macabéa, ou outros personagens são chamados a despir seus sentimentos e visões de mundo em prol da compreensão de seu universo, que ao senso comum pareceria a coisa mais trivial, mas nas mãos e imaginário de Clarice Lispector torna-se um manancial de possibilidades para ler a vida. Isso impõe identificar a presença de uma “linguagem introspectiva, conduzindo leitor a sentir e viver o escrito, confundindo-se com a autora” (Professor B). Assim,

Parece que se pode dizer que [...], em relação ao sujeito do discurso, que, de duas uma: ou ele não está sozinho, ou não executa seu papel uniformemente. Em qualquer dos casos, definitivamente, ele não é uno. Ou seja, o discurso que produz não é um produto exclusivo de um pretense sujeito uno e não submetido a condições exteriores. Em suma: dados empíricos mostram que, pelo menos nos domínios da linguagem, uma análise do papel e da natureza do sujeito derivada da concepção cartesiana é uma ideia superada, tanto pela postulação da unidade do sujeito quanto pelo pretense domínio, nele, da consciência. O sujeito seria mais uma função do que um lugar de origem (ver Foucault, 1986, para a ideia do sujeito como função), pelo menos, repito, no que se refere a sua atividade discursiva (POSSENTI, 1995, p. 46).

É esse sujeito do discurso que dá força a narrativa. Assim, é inegável “a intensidade, a crença no amor, a dúvida, a solidão, o estar no mundo, bem como a admiração pela morte, enquanto aspectos que marcaram as emoções de sua escrita” (Ramon, entrevista em jan. 2014). Em outras palavras, é inegável o quanto o discurso de Clarice Lispector está marcado por aspectos da subjetividade, da intimidade. E, isso implica um esforço para relacionar o interno com o externo, ou ainda...



Em Clarice, vemos a possibilidade de realocar o sentido do texto literário à noção de liberdade, desconstrução e experimentalismo na linguagem: assim, presentes são o profundo subjetivismo, introspecção e interiorização psicofilosófica na articulação poética. (Professor D)

É desse processo de externalização do sujeito, das suas entranhas (e de internalização do mundo), que a autora procura realçar as cores do cotidiano de pessoas simples. E isso implica o “abandono da razão; o diálogo com a experiência humana; a unificação entre autor, leitor e texto, a “rudeza intencional”, a epifania são alguns dos aspectos que marcam o discurso clariciano” (Professor C), ou seja, não se trata somente de falar de subjetividade, pois os românticos também o fizeram, mas sim do valor atribuído a ela. Clarice Lispector relaciona a emoção à introspecção da alma, às aflições que permeiam a consciência humana, à busca por observar as regiões mais profundas da mente humana, sem se prender a qualquer tentativa de classificação. Foge dos clichês e estereótipos relacionados e emotividade, em busca de uma singularidade existencial. A esse respeito o crítico literário Massaud Moisés (1989, p. 453), observa que:

Tratando de vários assuntos, “ao correr das palavras”, focalizando temas colhidos no dia-a-dia, surpreendendo no “outro”, ser humano ou bicho, ou na paisagem, seus motivos para a conversa habitual com os leitores – Clarice Lispector fala sempre de si própria. [...] Sucede que a inflexão, a tonalidade, é tão *sui generis* que levanta dúvidas acerca do caráter cronístico destes textos. Clarice Lispector fala de si como se continuasse a criar ficção, expõe-se na vitrina do jornal como se palmilhasse mundos imaginários: crônicas de uma ficcionista, antes de tudo, e de uma ficcionista centrada no “eu”.

A introspecção da palavra talvez seja a melhor tradução da emoção lispectoriana, como relembra o Professor F. Ou ainda, impõe ao leitor compreender sutilezas de uma construção textual que extrapola a transmissão de uma mensagem, ao materializar as condições mínimas para se pensar na metalinguagem. E, ao responder a Benito Nunes (apud OLIVEIRA, 1989, p. 50), acerca do caráter existencialista presente em sua obra, a autora assevera que:

Não se pretende afirmar, com isso, nem que a ficcionista vá buscar as situações típicas de seus personagens na filosofia existencial, nem que as intenções fundamentais de sua prosa só desse conjunto de doutrinas recebe o impulso extra artístico que as justifica e anima. No entanto, é sempre possível encontrar, na literatura de ficção, [...] uma concepção-de-mundo inerente à obra considerada em si mesma, concepção esta que deriva da atitude criadora da artista, configurando e interpretando a realidade. Qualquer que seja a posição filosófica da escritora, o certo é que a concepção-do-mundo de Clarice Lispector tem marcante afinidade com a filosofia da existência [...].

É uma Clarice que deixa transbordar a emoção e, ao fazer traz as letras o cotidiano negligenciado por outros autores. E o faz com a leveza do olhar atento aos detalhes do coração e do



sentimento, a ponto de assegurar ao leitor a perspicácia da grandeza do coração e da mente, ou, demonstra “a intensidade, a crença no amor, a dúvida, a solidão, o estar no mundo, bem como a admiração pela morte são aspectos que marcaram as emoções de sua escrita”, diz o Professor G.

Esses aspectos tronam a escrita de Clarice Lispector singular, principalmente quando se trata de emoção. Isso implica em reconhecer “a originalidade e a genialidade da sua escrita, bem como a capacidade de inserir um estilo totalmente novo em nova literatura” (Professor G). É a possibilidade de recriar no âmbito da escrita literária um universo particular, em que figuras do cotidiano assumem um papel de destaque, com seus dramas pessoais e coletivos, e o mais importante, o “eu” assume um lugar todo especial, ou seja:

[...] desvendar-se, põe-se a (re)escrever os textos em que se manifesta, como se outro destino não tivesse. [...] Macabéa (A Hora da Estrela) não passa de alter ego da ficcionista, projeções, ou encarnações, do seu “eu”. Uma única heroína povoa a ficção de Clarice Lispector: ela própria. [...] sua obra é um eterno recomeço na direção do centro, ocupado pelo “eu”: o seu graal é o seu ego. “Quem sou eu? Como sou? O que ser? Quem sou realmente? E eu sou?” – é a indagação fundamental, de que promanam as outras, e tudo o mais de sua ficção (MOISÉS, 1989, p. 462)

A contribuição de Clarice Lispector para a literatura brasileira está, sobretudo, no toque sutil e leve que ela imprime à escrita ao apresentar cenas, personagens e enredos, em que o emocional aparece como um dos elementos mais fulgurantes. É desse universo único que Clarice Lispector desperta o olhar de críticos brasileiros e estrangeiros, que enxergam na escritora um grau de originalidade peculiar a quem com astúcia e vivacidade percorre os labirintos da emoção, dando aos personagens uma força que impressiona, apesar de sair das entranhas do povo. Mesmo que esse universo seja apontado como algo esquizofrênico, como diria Moisés (1989), como algo que beira a dissociação com a realidade.

4 Considerações Finais

A obra de Clarice Lispector se destaca pelos processos de subjetivação; suas narrativas são marcadas pela inter-relação humana: um corpo que entra em contato e conjugação com outros corpos, produzindo e conectando afetos. Logo, o sentido de sua escrita (discurso) não está em si mesma, mas no diálogo entre a obra e o leitor, a ficção e a realidade, em que surgem os múltiplos sentidos que afetam os sujeitos-interlocutores e sujeitos-personagens.

Ela é um marco na presença feminina na Literatura Brasileira, uma vez que as temáticas e os momentos históricos refletem muito daquilo que a autora vivenciou, independente do momento em que escreve, ou seja, há sempre algo transcendente, um ponto de encontro com a mentalidade de sua época e a busca pela compreensão do enredo da vida. Isso fica evidente quando se analisa as falas dos professores “entrevistados”, marcadas pela tentativa de demonstrar o quanto as narrativas e imagens produzidas pela autora são significativas para a sua filiação à obra clariciana, num processo de subjetivação e identificação.



A grandeza de sua produção fica ainda mais evidente quando referida às narrativas do escritor e diplomata João Guimarães Rosa, caracterizadas pelo deixar fluir o interior do eu a partir de personagens não históricos, mas reais, na medida em que se materializam num universo social brasileiro, ao impor uma narrativa rica e enigmática, que obriga ao leitor vasculhar a existência, em condições corriqueiras e cotidianas da realidade. São possibilidades de um mundo que a autora soube percorrer e resgatar em suas composições, num processo de construção que se assemelha a produções como as de Joyce e Virgínia Woolf.

Os elementos do cotidiano negligenciados por outros autores são arrebatados na prosa de Clarice Lispector. E, ao dar vida a seus personagens, os recobre de uma aureola de nobreza, ou pureza em seus espíritos dilacerados pelas mazelas sociais, que os impede de simplesmente submeter-se àquilo que a sociedade lhes oferece. O universo cotidiano aparece, então, escancarado na subjetividade e intimidade de seus personagens mais pitorescos, a exemplo das meninas na pensão (também de “A Hora da Estrela”), com sua rotina, suas conversas e, o mais importante, o quanto as atividades de despertar e deitar dão um toque especial à cena, com o simples ato de trocar-se embaixo dos lençóis, como sinal de pudor. É dessas sutilezas que a escrita dessa autora ganha o reconhecimento, impressiona e se mantém viva no interior da literatura brasileira.

A linguagem utilizada por Clarice como matéria-prima da sua escrita não é uma linguagem qualquer, mas aquela que possibilita ao homem penetrar no mais íntimo das coisas, sair do limite da impressão para o limite da realização, organizar seu comportamento dirigido a uma finalidade e descobrir a complexidade das relações entre o “eu” e o “outro”, na difícil tarefa de transmitir informação. Embora essa linguagem intimista e existencialista seja a que mais se sobressai na obra da autora, não é a única a ser dominada e largamente utilizada por ela: seus feitos ultrapassam o campo da produção literária e alcança o jornalismo, por exemplo. Por isso, a tentativa de organizar as contribuições de Clarice Lispector levará o leitor/crítico a um mosaico impressionante de tipos e, nesse contexto, irá perceber o quanto o cotidiano foi exprimido para atirar para as páginas personagens emblemáticos e singelos ao mesmo tempo, como transpiração da metalinguagem.

Ousando trazer para as letras brasileiras a alma feminina, num momento fortemente marcado pelo machismo, quando era rara a presença de mulheres entre os autores de maior projeção nacional, a palavra ganha uma nuance de encantamento, ao ser trabalhada por Clarice Lispector. É um dedilhar que impõe sutilezas que o leitor menos desavisado pode estranhar, ou encabular-se diante das construções que procuram realçar as atitudes, os gestos e trejeitos dos personagens pouco convencionais para a prosa e a crônica nacional, a exemplo de Macabéa, enquanto mulher nordestina, sem os traços de comportamento exigidos para uma moça que ousava trabalhar em um escritório de um centro de negócios, como sempre foi o do Rio de Janeiro.

Referências

AMARAL, Márcio Tavares de. **Filosofia da comunicação e da linguagem**. São Paulo; Brasília: Civilização Brasileira; MEC, 1977.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.



_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia.** São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

_____. **Inéditos.** Vol. I: teoria. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Col. Roland Barthes, 1).

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BORDINI, Maria da Glória. Estudos culturais e estudos literários. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 11-22, set. 2006.

BORELLI, Olga. **Clarice Lispector Esboço para um possível retrato.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** 5. ed. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 1986.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade.** São Paulo: Nacional, 1965.

_____. No raiar de Clarice Lispector. In: _____. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1970. p. 125-131.

CRUZ, Renato de Araújo. **O teatro rosiano.** 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso.** 12. ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Col. Repensando a Língua Portuguesa).

_____. **As astúcias da Enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo.** São Paulo: Ática, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber.** 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. Linguagem e literatura. In: MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura.** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 137-174.

FREARN, Nicholas. **Aprendendo a filosofar em 25 lições: do poço de Tales à desconstrução de Derrida.** Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FUKELMAN, Clarisse. **“Escreves estrelas (ora, direis)”.** A hora da estrela. De Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Record, 1984.



_____. A palavra em exílio. Uma leitura de Clarice Lispector. In: GOTLIB, Nádya Batella (Org.). **A mulher na literatura**. Belo Horizonte: Imprensa da UFMG, 1990. p. 161-80.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUATTARI, Félix. Linguagem, consciência e sociedade. In: LANCETTI, Antonio. (Org.) **Saúde e Loucura 2**. São Paulo: Hucitec, 1991. p. 3-17.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão, segundo G. H.** Madrid; Paris; México; Buenos Aires; São Paulo; Rio de Janeiro; Lima: ALLCA XX, 1996.

_____. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1989.

MOISÉS, Massaud. **História da Literatura Brasileira**: Modernismo. São Paulo: Cultrix, 1989.

OLIVEIRA, Maria Elisa de. Considerações a respeito do existencialismo na obra de Clarice Lispector. **Trans/Form/Ação**, Marília (SP), v. 12, p. 47-56, 1989.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PECHÊUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi et al. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

POSSENTI, Sírio. O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada. **Alfa**, São Paulo, 39, p. 45-55, 1995.

ROSA, Guimarães. **Sagarana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SÁ, Olga de. **A escritura de Clarice Lispector**. Petrópolis: Vozes; Lorena, SP: FATEA, 1979.

SANTIAGO, Silvano. A aula inaugural de Clarice. **Folha de S. Paulo**, Caderno Mais, 7 dez. 1997.

SANTOS, José Wilson dos; BARROSO, Rusel Marcos B. **Manual de Monografia da Ages**: graduação e pós-graduação. Paripiranga: Ages, 2011.



SILVA, Maria Alice Siqueira Mendes e. Sobre a Análise do Discurso. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis (SP), v. 4, n. 1, 2005.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1970.

WALDMAN, Berta. **Clarice Lispector: a paixão segundo C.L.** São Paulo: Escuta, 1992.

_____. **Clarice Lispector**. São Paulo: Brasiliense, 1983.



RESSIGNIFICAÇÃO DO GÊNERO LITERÁRIO NO ENSINO DE
LITERATURA NAS AULAS DE ESPANHOL: ESTUDO COMPARADO DAS
APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS ENTRE O HERÓI ÉPICO GREGO E O
HERÓI DE *EL ASTRONAUTA PARAGUAYO*

Elissandro dos Santos Santana*

Resumo: Este trabalho desponta como uma sugestão de pesquisa em torno do estudo das aproximações e afastamentos entre o herói épico grego e o herói na obra *El astronauta paraguayo*, com vistas à ressignificação do gênero literário no ensino de literatura nas aulas de língua espanhola. Para tanto, são apresentadas possibilidades de pesquisa que vão desde a escolha do marco teórico a uma possível metodologia para a consecução do projeto. A partir dessa proposta, pretende-se contribuir para a formação científica de alunos no âmbito da graduação e da pós-graduação.

Palavras-chave: Herói épico; *El astronauta paraguayo*; Gênero Literário; Língua Espanhola.

Resumen: Este trabajo surge como una sugerencia de investigación en torno al estudio de las aproximaciones y alejamientos entre el héroe épico griego y el héroe en la obra *El astronauta paraguayo* con el objetivo de re-significación del género literario en la enseñanza de literatura en las clases de lengua española. Para tanto, serán presentadas posibilidades de investigación que van desde la elección del marco teórico hacia una metodología posible para la consecución del proyecto. Por medio de esa propuesta, buscarse contribuir para la formación científica de alumnos en el ámbito del grado y del postgrado.

Palabras-clave: Héroe épico; *El astronauta paraguayo*; Género Literario; Lengua Española.

Antes de mergulhar na voragem do “que é” literatura, apoderemo-nos de uma frágil bóia de salvação: nossa pergunta incidirá, em primeiro lugar, não sobre o próprio ser da literatura, mas sobre o discurso que, como o nosso, tenta dele falar. Mais diferença de percurso do que de objetivo final; mas quem nos dirá se o caminho seguido não tem mais interesse do que o ponto de chegada?
(Tzvetan Todorov)

* Licenciado em Letras - Língua Estrangeira Moderna (Espanhol), com habilitação em língua e literatura, pela Universidade Federal da Bahia; especialista em Metodologia do Ensino de Língua Espanhola, pela Faculdade de Tecnologia e Ciência de Salvador; e especialista em Linguística e Ensino de Línguas, pelo Centro Universitário UNISEB; pós-graduando em MBA em Gestão Ambiental e em Libras e Educação para Surdos, pela Universidade Norte do Paraná; pós-graduando em Sustentabilidade, Desenvolvimento e Gestão de Projetos Sociais, e graduando em Gestão Ambiental, pelo Centro Universitário UNISEB.

E-mail: lissandrosantana@hotmail.com.



1 Introdução

As dificuldades enfrentadas por alunos de graduação e de especialização no que concerne à elaboração de uma proposta de pesquisa sólida para apresentação nas seleções de mestrado na área de letras, literatura e linguística são muitas e esse trabalho surge como uma possibilidade de proposta de investigação científica e preparação no campo da pesquisa.

Diante de questionamentos sobre metodologia científica, fenômeno de pesquisa, abordagens, marco teórico sobre o espaço dedicado ao ensino da literatura e, em especial, dos gêneros literários nas aulas de língua espanhola é que surgiu o interesse por pesquisar o objeto que será apresentado e servir como novos caminhos de pesquisa em letras.

Outra questão motivadora para a pesquisa é o fato de que, em muitas práticas docentes, quando a literatura é trabalhada, é apresentada a partir de pretextos e isso ocorre pelo fato de que muitos acreditam que estudar uma língua estrangeira, doravante LE, é estudar as estruturas imanentes da língua; dessa forma, o texto literário, quando aparece nas aulas de LE, em muitas situações, é apresentado como pretexto para o estudo de questões gramaticais da língua.

Também é importante pontuar que há a crença entre muitos professores de que a aula de LE deve ser dedicada ao ensino da língua meta (LE estudada) e a literatura deveria ocupar um espaço apenas nas aulas de língua materna. Diante disso, algumas questões podem ser levantadas, como, por exemplo: o que é estudar e ensinar uma LE, de fato? O debate em torno da imanência na aprendizagem de LE já foi superado? Qual o local da cultura no ensino da língua-alvo? Como estudar uma LE como o espanhol através de elementos literários e cultura em geral dos povos dessa língua-alvo? Esses e outros questionamentos são importantes para o entendimento da discussão que se pretende aqui e para a intelecção da proposta de pesquisa como um caminho para a alfabetização científica e consciência em torno do ensino de literatura nas aulas de LE.

No ensino de espanhol como língua estrangeira são muitos os debates nos círculos acadêmicos de todo o Brasil em torno de um marco teórico que passa por algumas dificuldades no que tange a questões ideológicas e metodológicas. Na busca de um marco que seja significativo e propicie um ensino político e eficiente de espanhol no país, muitos são os encontros/desencontros nas fronteiras culturais da língua e, muitas vezes, a prática de ensino de espanhol recai sobre questões de imanência linguística, como mencionado, quando, na verdade, os resultados de pesquisa da Linguística Aplicada e da Linguística Aplicada Crítica provam que aprender uma LE ultrapassa os liames de questões meramente linguísticas e alcança dimensões de ordem literária, de costumes, de crenças, enfim, de aspectos da cultura da língua meta.

Ao longo de anos, as vozes que imperaram no discurso de docentes foram de cunho normativo e, ademais, houve a transposição de metodologia e métodos aplicados no ensino de língua materna (doravante LM) para o estudo e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (doravante ELE), quando já se sabe que o ensino de LE distancia-se e muito de algumas técnicas e objetivos utilizados no e para o ensino de LM.

O ensino de ELE no Brasil, no Ensino Médio e no Ensino Fundamental, ainda é incipiente, e, com a Lei 11.161/2005, essa realidade começa a mudar, mas, infelizmente, em muitas realidades, as disposições dessa lei ainda não são cumpridas e, mesmo nas instituições nas quais o espanhol já era ensinado ou começou a ser ensinado, quase sempre, esse ensino ocorre de forma isolada e, quando a



literatura é apresentada, ocorre como pretexto para o ensino da língua alvo, uma prática também em voga, em muitas ocasiões, no ensino de língua portuguesa, ou seja, de LM.

Por tudo o que já fora mencionado, o estudo da obra *El astronauta paraguayo*, obra escrita em uma língua de fronteira, se é que se pode chamar oportunhol de língua, já que é uma interlíngua existente em loco de fronteira e até mesmo entre estudantes de língua espanhola nos primeiros níveis de estudo e em outras situações e contextos informais de uso. Sobre a situação doportunhol, faz-se necessário aprofundar discussões em torno a campos conceituais como língua de fronteira, interlíngua e outras questões, ademais de conhecer que o conceito de língua passa por noções políticas, econômicas, de convenção e de poder. Nesse sentido, o estudo aprofundado de tais questões, desponta como oportunidade para rever conceitos linguísticos e, principalmente, revisitá-los o fazer literário, não como pretexto, mas como espaço para discussões literárias, do fazer literário e linguístico.

A partir desse objeto de estudo, investigar a figura do herói, não de qualquer herói, mas a de um herói em movimento, trilingue (ou poliglota, quiçá), multiétnico, nas fronteiras em uma eterna diáspora, desponta como chance para uma análise contrastiva do herói épico nascido na fronteira Brasil-Paraguai, mas que também está presente em outras fronteiras como, por exemplo, entre Brasil-Uruguai, Brasil-Bolívia, Brasil-Venezuela e Brasil-Argentina, dentre outros, com o herói épico grego ou até mesmo com o herói épico latino que, segundo Carpeaux (2010) é espelho do mundo grego e oportunhol como filha de contato entre línguas filhas do latim também é fruto desse mundo latino que sofreu influência do fazer literário ancorado no *imitatio* como ideal a ser atingido para que a literatura fosse considerada de valor.

O estudo em questão “Afastamentos e aproximações entre o herói grego e o herói presente na obra *El astronauta paraguayo*: ressignificações do gênero literário no ensino de literatura nas aulas de espanhol” pode ser feito à luz dos marcos teóricos da Literatura Comparada e da Linguística Aplicada. A escolha do marco teórico da Literatura Comparada pode ser feita por várias razões e, dentre elas, pelos caracteres do objeto de estudo escolhido e problema de pesquisa. Nesse sentido, pode-se externar que o estudo dos afastamentos e aproximações entre um herói e outro, pressupõe comparar, contrastar e verificar quais as influências de uma obra sobre a outra, dado que a Literatura Comparada é um campo do saber que fornece essas possibilidades de análise.

No que tange ao marco da Linguística Aplicada, essa encontra explicação e apoio no fato de que o problema de investigação não se encerra na comparação entre os heróis nas duas obras estudadas e analisadas, com base nos pressupostos epistemológicos da Literatura Comparada, pois a proposta de investigação dos heróis em questão pode ser encarada como possibilidade para repensar os gêneros literários no ensino de literatura nas aulas de espanhol.

Para o entendimento do herói épico grego é necessário recorrer a autores como Aristóteles e a teóricos que discorrem sobre literatura latina, já que essa é encarada por muitos pesquisadores como espelho dos modos de pensar, sentir e produção literária do mundo grego.

Diante da perspectiva e das facetas de um herói nos trópicos abaixo do Equador, de repente, a noção de pertencimento a terra, de valorização da língua, que não é uma língua ou línguas, já que em *El astronauta paraguayo*, o herói é e fala português brasileiro, espanhol/castelhano e guarani e, às vezes,



até Yanque¹, um poliglota, de fato. Na verdade, esse herói fala uma língua de mescla, fruto do encontro de povos e línguas.

Com essa pesquisa, buscar-se-á descortinar um herói que, apesar de existir, passa sem ser notado, ainda que pertença a muitos, ou seja, um herói que existe, nos outros e para os outros, mas combatido e que, mesmo sendo combatido, persiste e vive, não somente na fronteira, mas, também, no imaginário do povo latino-americano que, em algum momento, precisa desse herói para comunicar-se, um herói linguístico, um portunhol selvagem, talvez.

A prova de que esse herói sobrevive está no objeto de estudo aqui apresentado, na obra *El astronauta paraguayo*; escrita em uma língua combatida por muitos professores de espanhol no Brasil e isso pode ser constatado nas pesquisas em torno das questões de interlíngua e de como vencer os limites da interlíngua na aprendizagem do espanhol. Para muitos, essa interlíngua, ainda que faça parte do processo de aprendizagem da língua estrangeira, não pode ser uma etapa definitiva, pois, acredita-se que ela é um estágio anterior ao domínio das estruturas linguísticas da língua meta e que, em algum momento, desaparecerá.

A proposta apresentada de pesquisa em torno do herói na fronteira em comparação com o herói do mundo clássico grego é um espaço para pesquisas em vários âmbitos, desde questões específicas da literatura a questões linguísticas como o ensino de estruturas da língua a partir do portunhol presente na obra estudada e discussões linguísticas em torno de fenômenos como interlíngua, interferências como causa de “erros”, aproximações linguísticas e outros fenômenos linguístico-gramaticais que aparecem no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola nas escolas de todo o Brasil.

2 Considerações Teóricas e Sugestões para a Elaboração do Projeto de Pesquisa

2.1 Objetivos

O estudo das aproximações e os afastamentos do herói épico presente na obra *El astronauta paraguayo*, de Douglas Diegues, com o herói épico presente em grandes clássicos da épica grega, pode ser elaborado a partir do marco da literatura comparada, da diégesis platônica e da mimesis aristotélica, para, em seguida, com base na Linguística Aplicada e Linguística Aplicada Crítica, ressignificar o ensino do gênero literário no ensino de literatura nas aulas de língua espanhola.

Como objetivos gerais ou objetivo geral para a pesquisa, pode-se apresentar o seguinte: analisar as aproximações e afastamentos entre o herói épico grego e o herói épico de *El astronauta paraguayo* e como isso contribui para ressignificações da Epopeia no ensino de literatura nas aulas de espanhol. Já no que concerne aos objetivos específicos, podem ser citados os seguintes: i) descrever as características do herói épico grego a partir de alguma obra clássica grega; ii) descrever as características do herói épico na obra *El astronauta paraguayo*; iii) identificar quais são as aproximações entre o herói épico grego e o herói épico presente na obra *El astronauta paraguayo*; iv) pesquisar e identificar os afastamentos entre o herói épico grego e o herói épico na obra *El astronauta paraguayo*; v)

¹ Termo usado para o estrangeiro falante de inglês e, portanto, nessa perspectiva, yanque seria língua inglesa.



apresentar um quadro comparativo-contrastivo entre o gênero épico grego e como o gênero épico aparece na obra do escritor brasileiro e de outros escritores pós-modernos do Brasil e de países que fazem fronteira com o Brasil; vi) apresentar uma proposta de ensino que contribua para novas leituras do gênero épico no ensino de literatura nas aulas de língua espanhola no Brasil.

2.2 Justificativa

A investigação que se pretende nesse projeto passa por discussões do personagem no gênero épico e essa é uma questão que, todavia, demanda estudos, principalmente, se esse personagem adquire as conformações como o que será analisado na obra *El astronauta paraguayo*. Ademais, são vastas as contribuições em torno dos estudos da Literatura Comparada, da Linguística Aplicada e/ou Linguística Aplicada Crítica. Nesse sentido, pode-se afirmar que o estudo em questão: Aproximações e afastamentos entre o herói épico grego e o herói de *El astronauta paraguayo*: ressignificações da Epopeia no ensino de literatura nas aulas de espanhol, é uma oportunidade de pesquisa em torno das teorias que permeiam os gêneros literários e, a partir dos resultados da pesquisa, por meio da Linguística Aplicada e da Linguística Aplicada Crítica, valer-se da análise à luz da Literatura Comparada para repensar o ensino de literatura nas aulas de língua espanhola.

Candido et al. (2011) defendem que em termos lógicos e ontológicos, a ficção define-se como tal, independentemente das personagens. Todavia, o critério revelador mais óbvio é o epistemológico, através da personagem, mercê da qual se patenteia – às vezes por meio de um discurso especificamente fictício – a estrutura peculiar da literatura imaginária e essas razões mais intimamente “poetológicas” mostram que realmente a personagem constitui a ficção.

São muitas as contribuições resultantes de uma pesquisa em torno da questão do gênero epopeia, por meio do estudo comparativo entre o herói da literatura épica da Grécia Antiga e Clássica e o herói de uma literatura à margem e, aqui, a palavra marginal é usada para explicar o fato de que o que faz Douglas Diegues é inovar, escrevendo em uma “língua” que está longe das conformações políticas governamentais e que, no máximo, é considerada como interlíngua, até mesmo por alguns linguistas.

Os estudos em torno da literatura comparada são fundamentais em um momento em que a leitura está em crise na escola e, conseqüentemente, está instaurada há anos a crise no ensino de literatura na Educação Básica do Brasil e esse projeto se propõe ao estudo que passa pela historiografia da literatura e da língua, possibilitando revisitações à teoria dos gêneros literários e, dessa forma, contribuir para o ensino de literatura nas aulas de língua espanhola tanto no Ensino Médio como no Ensino Fundamental.

Um estudo como esse encontra apoio nas palavras de Barthes (1980), quando, na aula inaugural do Colégio de França, afirmou que:

A literatura assume muitos saberes. (...) Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.



A partir dos estudos e resultados dessa pesquisa comparativa, haverá a ampliação do estado da arte do tema pesquisado e os resultados da investigação podem contribuir para repensar não somente o ensino do gênero literário épico, que teve suas bases na Grécia Antiga, mas, principalmente, contribuir para a construção de um marco teórico alicerçado no prazer da leitura, no prazer de estudar literatura, levando-se em consideração o que apregoa Lajolo (2008): “*A literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a literatura e o prazer são virtualmente ilimitados*”.

A Literatura Comparada é um elemento importante para o estudo do encontro e diálogo entre produções literárias de vários autores em épocas distintas e, sobre a importância da comparação nos estudos literários, Kaiser (1989) pontua:

Se tivermos presente que as origens das ciências literárias nacionais e da literatura comparada estão muito perto uma da outra – em Herder elas são até idênticas – seria interessante, depois de tudo o que foi dito até agora, reconstruir numa perspectiva histórica a diferenciação metódica e metodológica da literatura comparada, isto é, a gênese do atraso que acabamos de verificar. Para encurtar, resumirei aqui, tal como voltarei a fazer daqui para frente, os pontos fundamentais dessa evolução.

Ainda, a partir de Kaiser (1989), percebe-se que a comparação serve cada vez mais para formular a noção antipalaciana e antimetafísica de uma natureza humana idêntica, através de toda a evolução histórica e acima de todas as diferenças presentes e, dessa maneira, preparar ideologicamente a emancipação real da burguesia, ao mesmo tempo em que lhe cabe cada vez mais, ao longo do século XVIII, a tarefa de fixar as diversas formas dessa natureza humana ao longo da história.

Ao investigar as aproximações e afastamentos entre o herói épico do mundo grego e o herói épico na obra *El astronauta paraguayo*, levar-se-á em consideração o que afirmam Brunel e Chevrel (2004):

Quando M. F. Guyard definiu, em 1951, a literatura comparada como a história das relações literárias internacionais, considerava apenas, deliberadamente, as relações de facto, excluindo todas as “coincidências” em proveito dos laços de dependência: onde não haja qualquer relação, escrevia ele, para além da de um homem face a um texto, de uma obra face a um meio receptor, de um país face a um viajante, termina o domínio da literatura comparada e começa o da pura história das idéias (*sic*), quando não o da retórica.

Ao investigar as semelhanças e diferenças entre os dois heróis de espaços e tempos distintos, um pertencente ao universo clássico do passado e o outro presente no turbilhão da pós-modernidade ou hipermodernidade. Para adentrar esse universo de pesquisa, será levado em consideração o seguinte fato apregoadado por Brunel e Chevrel (2004): “a influência pode exercer-se durante o processo de escrita, quando a obra já foi iniciada, e ser imediatamente reconhecida.”.

Não se sabe se há uma influência direta do herói épico do mundo grego sobre o herói de *El astronauta paraguayo*, mas, após a pesquisa, será possível uma análise comparada para ver se tal fato



ocorre ou não. De qualquer forma, a obra de Diegues pertence à literatura do mundo ocidental, ainda que não apareça nas relações do cânone literário e, até certo ponto, tal qual a literatura produzida na Roma Antiga, que, segundo Carpeaux é reflexo da literatura da Grécia Antiga, há influências do mundo grego no fazer literário da obra do autor em questão.

No que tange ao herói personificado, já que o herói na obra em análise, de Douglas Diegues, é a própria língua utilizada para a escrita da obra, o tal portunhol selvagem pregado pelo autor em suas entrevistas e textos, parece que surge a partir da noção apregoada por Kaiser (1989) de que na literatura comparada o que há é a procura de uma identidade nacional e o internacionalismo humanista – ambos se realizam, principalmente, no campo literário – não se excluem um ao outro, mas antes se condicionam mutuamente.

Para a inteligência das aproximações e afastamentos entre o herói de *El astronauta paraguayo* e o herói épico da literatura clássica grega, com vistas a um estudo de resignificação do gênero épico e suas contribuições para o ensino de literatura nas aulas de espanhol, faz-se necessário recorrer às teorias de Platão e Aristóteles que discorrem sobre diégesis e mimesis.

Compagnon (2011), sobre *mimesis* e *diégesis*, na perspectiva platônica, pontua o seguinte:

A *mimesis*, segundo Platão, dá a ilusão de que a narrativa é conduzida por um outro que não o autor, como no teatro, onde o termo encontra, aliás, sua origem (*mimeisthai*). Quando Platão volta a *mimesis*, no livro X, e para condenar a arte como “imitação da imitação, distante dois graus daquilo que é” (596a-597b). Ela faz passar a cópia por original e afasta a verdade: por isso Platão quer expulsar da Cidade os poetas que não praticam a *diégesis* simples.

Já no que tange à *mimesis* aristotélica, fenômeno importante para o estudo, entendimento e análise do herói presente na obra de Douglas Diegues, em comparação com o herói épico grego nas obras de Homero, em especial, na Odisseia, vale externar o que pontua Compagnon (2011) no *Demônio da Teoria*:

Aristóteles, no entanto, na Poética, modifica o uso do termo *mimesis* (Cap. III): a *diégesis* não é mais a noção mais geral definindo a arte poética, e texto dramático e texto épico não se opõem mais, no interior da *diégesis*, como mais mimético e menos mimético, mas a *mimesis* torna-se, ela mesma, a noção mais geral, no interior da qual drama e epopéia (*sic*) se opõem em termos de modo direto (representação da história) ou indireto (exposição da história). A *mimesis* recobre doravante não apenas o drama, mas também aquilo que Platão chamava de *diégesis* simples, isto é, a narrativa ou a narração. Segundo a concepção aceita desde então, essa extensão aristotélica da *mimesis* ao conjunto da arte poética coincide com uma banalização da noção que passa a designar toda atividade imitativa (Cap. IV), e toda poesia, toda literatura como imitação.



O entendimento da perspectiva aristotélica de *mimesis* é crucial para um estudo sob o marco da literatura comparada, pois o conceito propicia o entendimento mais profundo de elementos como imitação, influência, marcas e traços, dentre outras questões.

2.3 Metodologia

Esse projeto abrange estudos na área da Literatura Comparada, da Linguística Aplicada e da Linguística Aplicada Crítica. A partir do marco teórico da Literatura Comparada, será feito um estudo teórico para análise do herói épico presente no mundo literário grego que serviu de modelo para o universo literário latino e que alimentou o fazer literário do mundo ocidental em geral; já a partir do marco teórico da Linguística Aplicada e da Linguística Aplicada Crítica, haverá respaldo teórico para entender e refletir sobre as prováveis ressignificações da Epopeia Grega no ensino de literatura e como aplicar as contribuições nas aulas de língua espanhola no Brasil.

Partindo-se do pressuposto de que o estudo em questão pode ser elaborado a partir dos dois marcos mencionados, sob a ótica da Literatura Comparada, pode-se pontuar que a análise comparada à luz desse campo de investigação parte do que afirma Brunel et al. (2007) “Comparar estruturas ou fenômenos análogos, destacados, sob certos aspectos, do conjunto ou do grupo aos quais pertencem, para pôr em evidência caracteres comuns e deles tirar leis (...)”

Em linhas gerais, a pesquisa pode ser feita de forma qualitativa, servindo-se de duas técnicas de pesquisa: bibliográfica e documental (por documental, entenda-se aqui *corpus* textual que ainda não foi publicado, mas que está à disposição para análise). A pesquisa bibliográfica será utilizada, pois a partir da produção de pesquisadores é possível argumentar e produzir conhecimento e, para tanto, serão utilizadas fontes primárias e secundárias, com predominância das primeiras sobre as segundas.

Na primeira etapa da pesquisa, pode-se proceder à seleção e ampliação do referencial teórico que consubstanciará a análise do objeto investigado. Ainda nessa primeira parte da pesquisa, será feita a leitura da bibliografia apresentada no projeto e outras referências ampliadas, a partir da seleção mais aprofundada do marco referencial para a pesquisa. Na segunda etapa, será feita a leitura da obra objeto de estudo *El astronauta paraguayo* e análise da obra à luz da Literatura Comparada e teorias presentes no referencial teórico utilizado para a consecução da pesquisa. Já na terceira e última etapa, pode-se partir para a escrita, revisão e publicação de um artigo com os resultados alcançados na pesquisa.

2.4 Bibliografia e Referencial Teórico

Como toda pesquisa deve ancorar-se em torno de um marco teórico ou de marcos teóricos, como é o caso da sugestão de pesquisa apresentada, a proposta de pesquisa em torno do marco duplo, ou seja, da Literatura Comparada e da Linguística Aplicada, justifica-se pelo fato de que por meio do primeiro marco será possível estudar o fenômeno das aproximações e dos afastamentos entre o herói épico grego e o herói na obra de Douglas Diegues, para, a partir do resultado desse estudo, valer-se das teorias e pressupostos da Linguística Aplicada e/ou Linguística Aplicada Crítica para elaborar uma proposta de ensino em torno de questões que ressignifiquem o gênero literário no ensino de



literatura nas aulas de espanhol, levando-se em consideração novas visões acerca do gênero literário, além de propiciar um espaço para o ensino de literatura nas aulas de espanhol como língua estrangeira, já que a prática corrente é a de anulação do ensino de literatura em língua estrangeira ou, quando isso é feito, quase sempre, ocorre de forma equivocada.

Tendo em vista que esse trabalho desponta como proposta e sugestão de pesquisa, algumas referências podem ser apresentadas, haja vista que elas podem ser utilizados na pesquisa no âmbito da Literatura Comparada e da Linguística Aplicada e/ou Linguística Aplicada Crítica com vistas à elaboração de proposta de ensino: Aristóteles (2003), com o livro *Arte poética*; Bakhtin (2003), com *Estética da criação verbal*; Barros e Costa (2010), *Espanhol: Ensino médio*; Barthes (1980; 2013; 1996), com *Aula* e com *O prazer do texto*; Bravo e Briz (2004), com *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en Español*; Briz (2002), com *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*; Brunel (2004), com *O que é literatura comparada?*; Brunel et al. (2004), com *Compêndio de literatura comparada*; Candido et al. (2011), com *A personagem de ficção*; Carvalhal (1997), com *Literatura comparada no mundo: Questões e Métodos*; Celada, Fanjul e Nothstein (2010), com *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones*; Compagnon (2011), com *O demônio da teoria: literatura e senso comum*; Coutinho (2003), com *Literatura comparada na América Latina*; Decca e Lemaire (2000), com *Pelas Margens*; Fanjul (2002), com *Português - Espanhol. Línguas próximas sob o olhar discursivo* e com *Português Brasileiro, Espanhol de... onde? Analogias incertas*; Fant (2000), com *El español de América desde la perspectiva etnopragmática*; Fernandes (1983), com *O poeta da linguagem*; García (1995), com *Frecuencia (relativa) de uso como sintoma de estrategias etnopragmáticas*; Genette (1972), com *Fronteiras da narrativa*; Hamburger (1975), com *Teoria Literária: A lógica da criação literária*; Kaiser (1989), com *Introdução à literatura comparada*; Lajolo (2008), com *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*; Martinez e Speranza (2009), com *¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico?: Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque*; Mota e Scheyerl (2006; 2004), com *Espaços lingüísticos* e com *Resistências e expansões* e com *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*; Pound (1990), com *ABC da Literatura*; Schaeffer (2002), com *Por qué la ficción?*; Scheyerl e Siqueira (2012), com *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e proposições*; Schneuwly e Dolz (2004), com *Gêneros Orais e Escritos na Escola*; Serrani (2005), com *Discurso e cultura na aula de línguas. Currículo, leitura, escrita*; Starobinski (1974), com *As palavras sob as palavras*; Todorov (1980), com *Os gêneros do discurso*; Wood (2011), com *Como funciona a ficção*; Zilberman (1985), com *Leitura na escola*.

Todos esses autores fornecem aportes teóricos que são cruciais para aprofundar a discussão em torno do tema de pesquisa sugerido.

3 Proposta de Ensino do Gênero Literário nas Aulas de Língua Espanhola

Por meio da Pedagogia de projetos e do *Enfoque por tarefas*, os resultados da pesquisa com base na Literatura Comparada, servirão para a reinvenção do ensino do gênero nas aulas de língua estrangeira nas escolas de educação básica, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. A Pedagogia de Projetos, por sua amplitude, fornece os subsídios ao professor de língua espanhola, que também é um professor da literatura do povo da língua estudada, elementos que permitem a análise de necessidades e gostos literários para além da sala de aula; já, a partir dos elementos do *Enfoque por*



tareas, com foco central nas necessidades dentro dos muros da sala de aula, será possível refletir com mais profundidade sobre problemas no que tange a questões didáticas e metodológicas nos limites da própria sala de aula.

A partir dos resultados alcançados na pesquisa em torno da literatura comparada, será possível repensar o ensino do gênero literário e isso será feito levando-se em consideração o que afirma Todorov (1980, p. 43) a respeito dos gêneros literários e do discurso, ao tratar sobre a origem dos gêneros, no livro *Os gêneros do discurso*:

Persistir em se ocupar dos gêneros pode parecer atualmente um passatempo ocioso, quiçá anacrônico. Todos sabem que nos áureos tempos dos clássicos havia baladas, odes, sonetos, tragédias e comédias; e hoje? Mesmo os gêneros do século XIX que, contudo, para nós não são mais inteiramente gêneros – poesia, romance – parecem desagregar-se, pelo menos na literatura “que conta”.

Outra noção importante para a elaboração de uma proposta de ensino para o ensino dos gêneros literários nas aulas de língua espanhola é a urgência por mudanças nessa área do conhecimento, para que essa ocupe um lugar de maior importância no ensino da língua estrangeira.

Longe de pretextos para a utilização do texto literário nas aulas de espanhol, o contato com a literatura dos povos da língua-alvo poderá contribuir ainda mais para a aprendizagem da língua estudada. Mas o mais importante em uma proposta como essa é a reflexão que se pode fazer sobre as contribuições e riquezas do texto literário para a formação do leitor crítico nas aulas de língua estrangeira.

Partindo-se da visão de Todorov e recorrendo-se à reflexão que Zilberman (1985, p. 9) faz acerca da leitura na escola, será possível perceber que:

As afinidades entre escola e leitura se mostram a partir da circunstância de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habilita à segunda. Concebendo-se a alfabetização como um direito do homem, o que justifica sua franca expansão entre os diferentes povos e civilizações do planeta, ela não se concretiza sem o concurso do aparelho escolar, de modo que este se equipa e se estrutura, para atingir aquela meta com eficácia.

Diante dessas verdades e da ideia de Barthes (2013, p. 18) de que “a literatura assume muitos saberes”, a partir dos resultados alcançados em torno do estudo sob o marco da Literatura Comparada, das aproximações e afastamentos entre o herói épico grego na obra *Odisseia*, de Homero, e o herói na obra *El astronauta paraguayo*, haverá a possibilidade de repensar o ensino dos gêneros e contribuir para outros olhares sobre a literatura na escola, no âmbito não somente do ensino de espanhol como, também, da literatura no ensino de língua materna.

A proposta com vistas à ressignificação do ensino do gênero literário desponta como espaço de formação para a cultura da leitura do texto literário, despertando o gosto pela leitura e fruição do ato de ler.



4 Considerações Finais

A sugestão de pesquisa desponta como reflexão acerca das formas de ensino sobre o gênero literário na aprendizagem de literatura nas aulas de língua espanhola e serve como um espaço de discussão de pesquisa e aprendizagem para professores e pesquisadores de espanhol no Brasil. Ademais, um trabalho como esse surge como contribuição e alfabetização científica de alunos e futuros pesquisadores em língua e literatura espanhola no âmbito da graduação e da pós-graduação.

Um projeto de pesquisa voltado para a investigação dos afastamentos e aproximações entre o herói épico grego e o herói de uma obra produzida na fronteira geográfica e linguística, português-espanhol-guarani, com vistas às significações e ressignificação do gênero literário no ensino de literatura nas aulas de língua espanhola, a partir do marco teórico duplo da Literatura Comparada e Linguística Aplicada, propicia novos olhares para a consolidação de um marco teórico-metodológico no que tange ao ensino, tanto da língua espanhola como da literatura do povo onde essa língua é falada.

Diante dos resultados alcançados, o pesquisador poderá fornecer fatos literários que contribuam para o ensino de literatura nas aulas de língua espanhola no Brasil, a partir da análise comparativa, sob os marcos da Literatura Comparada, Linguística Aplicada e Linguística Aplicada Crítica.

Além das contribuições mencionadas, esse trabalho contribui para a formação da consciência científica e o tema discutido serve como espaço dialógico para apresentar possibilidades de pesquisa em literatura e ensino de literatura, propiciando estudos e ampliação do estado da arte do ensino da literatura no Brasil.

Referências

- ARISTÓTELES. *Arte Poética*. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (org.). *Espanhol: Ensino médio*. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; vol. 16)
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cutrix, 1980.
- _____. *Aula*. São Paulo: Cutrix, 2013.
- _____. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BRAVO, Diana; BRIZ, Antonio Gómez (eds.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en Español*. Barcelona: Ariel, 2004.



BRIZ, Antonio Gómez. **El español coloquial en la clase de E/LE**. Un recorrido a través de los textos. Madrid: SGEL, 2002.

BRUNEL, Pierre (org). **Compêndio de literatura comparada**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

BRUNEL, Pierre et al. **O que é literatura comparada?** São Paulo: Perspectiva S.A., 2007.

CANDIDO, Antonio et al. **A personagem de ficção**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CARVALHAL, Tania Franco. (org). **Literatura comparada no mundo: Questões e Métodos - Literatura Comparada en el mundo: cuestiones y métodos**. Porto Alegre: L&PM/VITAE/AIRC, 1997.

CELADA, Maria Teresa; FANJUL, Adrián; NOTHSTEIN, Susana (Coords.). **Lenguas en un espacio de integración**. Acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires: Biblos, 2010.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2011.

COUTINHO, Eduardo de Faria. **Literatura comparada na América Latina: ensaios**. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2003.

DECCA, Edgar Salvadori; LEMAIRE, Ria. **Pelas Margens**. Campinas: Ed. da Unicamp; Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000.

FANJUL, Adrián. **Português - Espanhol**. Línguas próximas sob o olhar discursivo. São Paulo: Editora Clara Luz, 2002.

FANJUL, Adrián. Português Brasileiro, Espanhol de... onde? Analogias incertas. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 165-183, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/12641>>. Acesso em: 4 out. 2013.

FANT, Lars. El español de América desde la perspectiva etnopragmática. **Signo&Sena**, Buenos Aires, n. 11, p. 11-14, 2000.

FERNANDES, José. **O poeta da linguagem**. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1983.

GARCÍA, Erica C. Frecuencia (relativa) de uso como sintoma de estrategias etnopragmáticas. In: ZIMMERMANN, Klaus (ed.) **Lenguas en contacto en Hispanoamérica**. Madri: Vervuert; Iberoamericana, 1995. p. 51-72.



GENETTE, Gerard. Fronteiras da narrativa. In: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa**. Trad. Fernando Cabral Martins. São Paulo: Vozes, 1972. p. 255-274.

HAMBURGER, Käte. **Teoria Literária: A lógica da criação literária**. São Paulo: Perspectivas S.A., 1975.

KAISER, Gerhard. **Introdução à literatura comparada**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MARTINEZ, Angelita; Speranza, Adriana. ¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico? Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque. **Lingüística**, v. 21, p. 87-107, jun. 2009.

MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Orgs.). **Espaços linguísticos**. Resistências e expansões. Salvador: EDUFBA, 2006.

_____. **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. São Paulo: Cultrix, 1990.

SCHAEFFER, Jean-Marie. **Por qué la ficción?** España: Raro Producciones SI, 2002.

SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de línguas**. Currículo, leitura, escrita. São Paulo: Pontes, 2005.

STAROBINSKI, Jean. **As palavras sob as palavras**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1974.

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

WOOD, James. **Como funciona a ficção**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ZILBERMAN, Regina. A Leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina. (org) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.



HAGIOTOPÔNIMOS: A PRESENÇA RELIGIOSA NO LÉXICO TOPONÍMICO MUNICIPAL ALAGOANO

*Pedro Antonio Gomes de Melo**

Resumo: É fato que, em Alagoas, a nomeação de lugares foi fortemente influenciada pela devoção religiosa. Daí, procuramos investigar a presença da religião na toponímia municipal da Mesorregião do Leste Alagoano por meio de registros de nomes relativos à Igreja Católica na designação de municípios da referida mesorregião, objetivando detectar a presença da religiosidade da classe dominante de um grupo sócio-linguístico-cultural do Estado de Alagoas na prática de nomear cidades por meio de hagiotopônimos. Após as análises dos dados, podemos afirmar que mesmo vivendo em um Estado Laico, atestamos que isso não elimina o domínio da corrente religiosa da sociedade dominante e dirigente dessa comunidade, e ainda, no âmbito lexical que a formação por composição corresponde ao mecanismo lexical mais fecundo na constituição formal dos hagiotopônimos no léxico estudado e que os topônimos de origem latina são os mais recorrentes na constituição deste léxico.

Palavras-chave: Linguística; Léxico; Toponímia; Língua Portuguesa.

Resumen: Es cierto que, en Alagoas, lugares de nomenclatura fue fuertemente influenciado por la devoción religiosa. Por lo tanto, se determinó la presencia de la religión en los topónimos locales en la Gran Región del Este Alagoas por registros de nombres relacionados con la Iglesia Católica en la designación de los municipios de dicha región central, con el objetivo de detectar la presencia de la clase dominante de la religiosidad de un grupo socio-lingüístico estado cultural de Alagoas en la práctica de nombrar a las ciudades a través hagiotopônimos. Tras el análisis de los datos, podemos ver que aun viviendo en un estado secular, certifico que esto no elimina el campo de la corriente religiosa de la sociedad dominante y líder de esta comunidad, y también en el ámbito léxico que corresponde a la composición para formar mecanismo léxico más fructífera en la constitución formal de los hagiotopônimos léxico estudiado y que los topónimos de origen latino son los más frecuentes en la constitución de este léxico.

Palabras-clave: Linguística; Lexicon; Toponimia; Portugués.

1 Considerações Iniciais

Este artigo consiste em um trabalho de cunho lexical sobre a história dos nomes que designam os municípios que constituem a Mesorregião do Leste Alagoano. Trata-se, portanto, de uma pesquisa na área dos estudos toponomásticos.

* Mestre em Letras pela Universidade Federal de Alagoas, professor assistente da Universidade Estadual de Alagoas.
E-mail: petrus2007@ibest.com.br



A Toponímia é um ramo da Onomástica – do ponto de vista linguístico – é compreendida como um recorte do léxico de uma língua e tem como objeto de investigação o signo toponímico. Ela “se ocupa do estudo integral, no espaço e no tempo, dos aspectos: geohistóricos, socioeconômicos e antropolinguísticos que permitiram e permitem que um nome de lugar se origine e subsista.” (SALAZAR-QUIJADA, 1985, p. 18)

A Onomástica, também, se integra à Linguística, mais particularmente à Lexicologia, caracterizando-se pelo estudo dos nomes próprios em geral e possui duas subáreas de estudo: a Toponímia e a Antroponímia – esta se preocupa com os estudos dos nomes próprios de pessoas, sejam prenomes ou apelidos de família; àquela diz respeito aos nomes próprios de lugares (topônimos), tendo grande relevância para a história política, cultural, das instituições e das mentalidades.

No dizer de Carvalhinhos (2002/2003, p. 172), os atuais estudos onomásticos no Brasil “vêm justamente resgatando a história social contida nos nomes de uma determinada região, partindo da etimologia para reconstruir os significados e, posteriormente, traçar um panorama motivacional da região em questão”. Em sua fase contemporânea, além dos estudos etimológicos, busca identificar diversos fatores que motivam o denominador a eleger determinado nome, em detrimento de outros, para batizar um dado local como elemento pragmático de organização espacial.

Logo, procuramos identificar, analisar e descrever etimológico-lexicalmente os nomes designativos dos municípios alagoanos relativos à religiosidade de um recorte do léxico de um grupo sócio-linguístico-cultural situado na Mesorregião do Leste Alagoano a partir de uma análise linguístico-onomástica dos doze hagiopônimos atribuídos a municípios que fazem parte da referida mesorregião.

Segundo Dick (1990), os topônimos relativos a nomes sagrados de crenças diversas, a efemérides religiosas, às associações religiosas e aos locais de culto são denominados de Hierotopônimos, podendo ser subdivididos em: Hagiopônimos - nomes de santos ou santas do hagiológico católico romano e Mitotopônimos - entidades mitológicas.

Cumpramos destacar que o léxico toponímico não se limita em uma lista de locativos que denominam acidentes geográficos e/ou humanos, mas em “um indicador línguo-cultural, uma vez que o modo como a língua retrata a visão de mundo de um povo evidencia a inter-relação que se estabelece entre língua, meio ambiente e cultura” (MELO, 2013, p. 162). Sendo assim, os estudos toponímicos estão interligados a diversas áreas do conhecimento, de maneira interdisciplinar, inseridos nos contextos tanto linguísticos como socioculturais.

Sob essa perspectiva, acreditamos que - pela carência de trabalhos no campo de estudos toponomásticos em Alagoas - uma investigação voltada para a questão da nomeação de municípios alagoanos viabiliza uma forma interessante de ampliarmos as pesquisas nessa área e, sobretudo, resgatarmos, por meio de um recorte da toponímia municipal alagoana, aspectos culturais e linguísticos da população da região em tela, uma vez que o topônimo acaba refletindo no léxico a realidade circundante do grupo denominador na qual o nome está inserido, inclusive a identificação religiosa.

O usuário da língua no ato de nomear é um sujeito situado social e historicamente, cujo topônimo deriva de determinadas condições de produção. Daí, nossa escolha por uma investigação toponomástica que “consiste em um instrumento muito útil para conhecer a difusão, no tempo e no espaço, do culto aos santos.” (MENDONZA, 2008, p. 92)



Os topônimos representam uma projeção aproximativa do real podendo evidenciar, também, a realidade sociocultural de uma região na medida em que revela características de crenças e fatos religiosos. Na verdade, os designativos de lugares remetem ao ser humano, em um determinado contexto sociocultural, revelando indícios e marcas que permanecem firmadas no locativo mesmo quando a motivação toponímica, ocorrida no ato denominativo, não mais existe.

Por conseguinte, a investigação toponímica promove, além da análise linguística, a análise da cultura local e da relação do homem com o meio em que vive. Portanto, este estudo discute, assim, a relação entre língua, cultura e religião, resgatando a memória refletida nas motivações toponímicas aqui levantadas.

Por fim, destacamos que muitos trabalhos acadêmicos – quer por meio de monografias, quer por meio de atlas – têm sido escritos sobre a toponímia brasileira, em diferentes vertentes e localidades. Todavia, registramos poucos artigos, como também projeto de pesquisa¹, concluído ou em andamento, sobre o léxico toponímico alagoano seja referente à microtoponímia ou à macrotoponímia do Estado de Alagoas. Sendo assim, esperamos que este trabalho possa ajudar a dirimir lacunas existentes sobre o conhecimento da toponímia municipal alagoana.

2 Contextualização Espacial e Temporal do Estado de Alagoas

Alagoas, aos 196 anos, é um estado relativamente novo, de pequena extensão territorial com uma área total de 27 767,661 km², sendo a segunda menor federação do Brasil, população de 3.120.494 habitantes, faz fronteiras com os Estados de Pernambuco (Norte e Noroeste), de Sergipe (Sul), da Bahia (Sudoeste), além do Oceano Atlântico (Leste).

Inicialmente, seu território constituía a parte sul da Capitania de Pernambuco e só conseguiu sua independência em 1817. Sua ocupação decorreu da expansão para o sul da lavoura de cana-de-açúcar da capitania, que necessitava de novas áreas de cultivo. Surgiram assim Porto Calvo, Alagoas (atual Marechal Deodoro) e Penedo, núcleos que orientavam por muito tempo a colonização e a vida econômica e social da região. A invasão holandesa em Pernambuco estendeu-se a Alagoas em 1631.

Os invasores foram expulsos em 1645, depois de intensos combates em Porto Calvo, deixando a economia local totalmente desorganizada. A fuga de escravos negros durante a invasão holandesa criou um sério problema de falta de mão-de-obra nas plantações de cana. Agrupados em aldeamentos denominados quilombos, os negros só foram dominados completamente no final do século XVII, com a destruição do quilombo mais importante, o de Palmares. Durante o Império, a Confederação do Equador (1824), movimento separatista e republicano, recebeu o apoio de destacadas figuras alagoanas.

Na década de 1840, a vida política local foi marcada pelo conflito entre os *lisos*, conservadores, e os *cabeludos*, liberais. No início do século XX, o sertão alagoano viveu a experiência pioneira de Delmiro Gouveia, empresário pernambucano que instalou em Pedra a fábrica de linhas Estrela, que chegou a produzir 200 mil carretéis por dia. Delmiro Gouveia foi assassinado em outubro de 1917 em circunstâncias até hoje não esclarecidas, depois de ser pressionado, segundo consta, a vender sua

¹ Temos conhecimento da existência de apenas dois projetos na área de Toponímia em Alagoas: (1) na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), campus III de Palmeira dos Índios e (2) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), campus de Delmiro Gouveia. Ambos em andamento.



fábrica a firmas concorrentes estrangeiras. Depois de sua morte, suas máquinas teriam sido destruídas e atiradas na cachoeira de Paulo Afonso.

No território em que consiste o Estado de Alagoas, existem áreas com características diferentes nos aspectos físico, econômico, social e cultural. Em função dessas semelhanças e diferenças, o IBGE divide-o em três partes designadas de mesorregiões. A saber: Mesorregião do Sertão Alagoano, Mesorregião do Agreste Alagoano e Mesorregião do Leste Alagoano. Essas três divisões geográficas englobam outras onze regiões menores chamadas microrregiões.

Para o propósito deste estudo, escolhemos a Mesorregião do Leste Alagoano, em particular, os topônimos que fazem referência à religião na designação de municípios. Essa área geográfica é a mais extensa e populosa de Alagoas. Nela está localizada a cidade de Maceió, capital do Estado.

A Mesorregião do Leste Alagoano é subdividida em seis microrregiões: a Microrregião do Litoral Norte Alagoano, que compreende os municípios de Japaratinga, Maragogi, Passo de Camaragibe, Porto de Pedras e São Miguel dos Milagres; a Microrregião de Maceió, que compreende os municípios de Barra de Santo Antônio, Barra de São Miguel, Coqueiro Seco, Maceió, Marechal Deodoro, Paripueira, Pilar, Rio Largo, Santa Luzia do Norte e Satuba; a Microrregião da Mata Alagoana, que compreende os municípios de Atalaia, Branquinha, Cajueiro, Campestre, Capela, Colônia Leopoldina, Flexeiras, Jacuípe, Joaquim Gomes, Jundiá, Matriz de Camaragibe, Messias, Murici, Novo Lino, Porto Calvo e São Luís do Quitunde; a Microrregião de Penedo, que compreende os municípios de Feliz Deserto, Igreja Nova, Penedo, Piaçabuçu e Porto Real do Colégio; a Microrregião de São Miguel dos Campos, que compreende os municípios de Anadia, Boca da Mata, Campo Alegre, Coruripe, Jequiá da Praia, Junqueiro, Roteiro, São Miguel dos Campos e Teotônio Vilela; e a Microrregião Serrana dos Quilombos, que compreende os municípios de Chã Preta, Pindoba, Ibatiguara, Santana do Mundaú, São José da Laje, União dos Palmares e Viçosa.

2.1 A Religiosidade em Alagoas

O território alagoano sofreu uma marcante imposição da religião católica apostólica romana desde a chegada ao Brasil dos primeiros jesuítas em 1549, chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega. Essa hegemonia eclesiástica perdurou durante aproximadamente dois séculos, isto é, até 1759, quando se deu a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias por ato do Marquês de Pombal, então primeiro ministro do rei Dom José I (SAVIANI, 2007).

No entanto, podemos afirmar que, pelo menos em nível toponímico, essa hegemonia continua já que não identificamos mitotopônimos na toponímia alagoana, ou seja, nomes que fazem referências às outras correntes religiosas na denominação de municípios alagoanos.

Em outros termos, embora vivamos em um Estado Laico, isso não elimina a forte presença e/ou o predomínio de uma dada corrente religiosa em nossa sociedade. Com efeito, Alagoas não fica imune a esses acontecimentos sociais, motivo pelo qual o léxico toponímico alagoano apresenta apenas topônimos que fazem referência à religião católica de Roma predominante entre as classes dirigentes locais, revelados na Mesorregiões do Leste Alagoanos como será demonstrado na análise deste estudo.

A presença da religiosidade em Alagoas é algo marcante e que pode ser observada, dentre outras formas, pela Toponímia. Desse modo, as manifestações religiosas dos povos autóctones não



foram reconhecidas, muito menos valorizadas, impondo-se a religião dos colonizadores aos colonizados indígenas e aos negros escravizados. As expressões religiosas de matriz africana eram realizadas pelos negros escravos, nas senzalas dos senhores de engenho, assim tiveram sua visibilidade e reconhecimento negados pelas elites dominantes durante, notadamente, todo o período compreendido entre seu aporte às terras brasileiras até bem entrado o século XIX.

Salientamos, ainda, que foi comum no ato de nomeação de lugares com hagiopônimos o processo de deslocamento de topônimos portugueses para nomear municípios alagoanos denominados anteriormente com nomes indígenas dos primitivos habitantes. Corroborando com essa ideia Dick (1990, p. 55) destacar os trabalhos de Levy Cardoso quando afirma que “a denominação autóctone foi alterada por motivos de convicção religiosa dos padres missionários e colonizadores”.

Estatisticamente, segundo dados do IBGE, relativos ao censo de 2010, os católicos (nominais ou não) somam 73,57% no Brasil. Não seria diferente na expressiva comunidade alagoana, onde a força católica se mostra vívida. Municípios como São José de Tapera, Craíbas, Monteirópolis, Pariconha e Água Branca contam com 98,8% de adeptos do romanismo e 1% de evangélicos. A diferença é desmedida. Ainda seguindo o IBGE (2010), a porcentagem da quantidade de pessoas adeptas às religiões no Estado de Alagoas seria: Catolicismo 72,3%; Evangélicos/Protestantes 32,7%, Espíritas 0,6%, Afro-Brasileira 0,0%, Outras 2,9% e Sem religião 11,9%.

Cumpramos ressaltarmos que a falta de reconhecimento e respeito às expressões religiosas de origens autóctones e africanas no país motiva seus seguidores a utilizar-se de um expediente denominado de sincretismo religioso, esse fato é observado em todo território brasileiro e pode ser compreendido como sendo a fusão das divindades cristãs da igreja católica com os deuses presentes nas religiões e crenças indígenas e africanas.

Nesse âmbito, as maiorias minorizadas seguiam com suas divindades e rituais de modo ocultados, mantendo uma convivência amenizada. Como consequência a marginalização das expressões religiosas dos que não professavam a religião católica era um fato social que excluía importantes parcelas da população brasileira de origens indígenas e de matrizes afros descendentes, fato que se refletiu na denominação linguística dos topônimos das mesorregiões alagoanas.

Não podemos abordar questões relativas à religião em Alagoas sem destacar o episódio que ficou historicamente conhecido como *quebra-quebra dos terreiros* ou simplesmente *quebra de xangô*. Esse fato revela uma importante face da cultura alagoana que merece registro, pois mostra o quanto as religiões de matriz afro sempre foi desmerecida na cultura alagoana, fazendo assim predominar as outras religiões, especificamente o Catolicismo. Este desprestígio se confirma na toponímia alagoana quando não há registro de topônimos que fazem referência à religião afro na nomeação de municípios alagoanos.

O Quebra de Xangô foi um ato de violência praticado em 1º de fevereiro de 1912 contra as casas de culto afrobrasileiras de Maceió e que se estendeu pelo interior de Alagoas.

Naquele dia, *babalorixás* e *yalorixás* tiveram seus terreiros invadidos por uma milícia armada denominada Liga dos Republicanos Combatentes, seguida por uma multidão enfurecida, e assistiram à retirada à força dos templos de seus paramentos e objetos de culto sagrados, que foram expostos e queimados em praça pública, numa demonstração flagrante de preconceito e intolerância religiosa para com as nossas manifestações culturais de matriz africana.



3 Análise e Resultados

Doravante serão apresentadas as análises dos topônimos aqui estudados. O *corpus* lexical foi constituído por doze hagiopônimos identificadores de municípios da mesorregião do Leste Alagoano levantados a partir de consulta bibliográfica junto ao Banco de dados do IBGE na internet², como também pesquisa documental realizada em registros oficiais do governo brasileiro, no âmbito local e nacional, livros e revistas que tratavam sobre os municípios do Estado de Alagoas.

Utilizamos o *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa* de Antônio Geraldo da Cunha (1986) para identificarmos o étimo dos topônimos aqui analisados. E ainda, o trabalho de SOUZA & KOCH *Linguística aplicada ao português: morfologia* (1987) para as análises morfológicas.

Os topônimos serão apresentados em fichas lexicográfico-toponímicas. Essas se revelam necessárias para a interpretação destes nomes, em virtude de conter vários campos conceituais que forneceram informações relevantes sobre cada um dos locativos que constituíram o *corpus* desta pesquisa.

A toponímia municipal da Mesorregião do Leste Alagoano é constituída de 52 topônimos. Dentre estes, foram detectados doze hagiopônimos. A saber: (1) São Miguel dos Milagres; (2) Barra de Santo Antônio; (3) Barra de São Miguel; (4) Santa Luzia do Norte; (5) Capela; (6) Messias; (7) Matriz de Camaragibe; (8) São Luís do Quitunde; (9) Igreja Nova; (10) São Miguel dos Campos (11) Santana do Mundaú e (12) São José da Laje.

1 SÃO MIGUEL DOS MILAGRES

Localização: Microrregião do Litoral Norte Alagoano; **Taxionomia:** Hagiopônimo

Topônimo: São Miguel dos Milagres

Etimologia: sm. do latim *sanctus* 'que vive segundo os preceitos religiosos' + hebraico *michael*, 'aquele semelhante a Deus' + prep. lat. *do* + *miraculum* 'coisa admirável'.

Estrutura Morfológica: Elemento Específico Híbrido de bases latina + hebraica: morfema lexical *são* (forma proclítica apocopada de *santo*) + morfema lexical *miguel* (nome atemático) + forma dependente *de* + *o* + morfema gramatical aditivo *-s* (dos) + morfema lexical *milagr* + vogal temática *-e* + morfema gramatical aditivo *-s*

Informações Enciclopédicas: Chamava-se, antes, Nossa Senhora Mãe do Povo. Mudou sua denominação, segundo a tradição, depois que um pescador encontrou na praia uma peça de madeira coberta de musgos e algas marinhas. Ao levá-la para casa e fazer sua limpeza, descobriu que se tratava de uma imagem de São Miguel Arcanjo, provavelmente caída de alguma embarcação. Ao terminar o trabalho de limpeza, o pescador descobriu, espantado, que uma ferida persistente que o afligia há tempos estava totalmente cicatrizada. A notícia logo se espalhou, fazendo com que aparecessem pessoas em busca de cura para suas doenças e de novos milagres. Sua colonização tomou corpo durante o período da invasão holandesa, quando moradores da sofrida Porto Calvo fugiram em busca

² Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 31 mar. 2013.



de um lugar seguro para abrigar suas famílias e de onde pudessem avistar com antecipação a chegada dos inimigos batavos. A capela inicial, que deu origem à freguesia estabelecida pela Igreja Católica, foi dedicada a Nossa Senhora Mãe do Povo. Foi elevado à vila em 9 de junho de 1864 e, a partir de 1914 iniciou a luta para obter a sua autonomia, o que só se verificou muitos anos mais tarde, em 7 de junho de 1960.

Fonte: http://municipiosalagoanos.com.br/municipio/municipio/?id_municipio=31

2 BARRA DE SANTO ANTÔNIO

Localização: Microrregião de Maceió; **Taxionomia:** Hagiotopônimo

Topônimo: Barra de Santo Antônio

Etimologia: composto de origem latina: sf. do latim *barra*, ‘fita’ + prep. lat. *de* + sm. lat. *sanctus*, ‘que vive segundo os preceitos religiosos’ + sm. do tal. tardio *antonius*.

Estrutura Morfológica: Elemento Específico Composto: morfema lexical *barr-* + morfema classificatório vogal temática *-a* + forma dependente *de* + morfema lexical *sant-* + morfema classificatório vogal temática *-o* + morfema lexical *antoni-* + morfema classificatório vogal temática *-o*

Informações Enciclopédicas: O topônimo Barra de Santo Antônio é originário do Rio Santo Antônio, que banha todo o núcleo urbano do município e o divide, formando duas partes distintas. Dele, a população tira boa parte de seu sustento. O referido município deve sua colonização aos holandeses, que chegaram ao litoral por volta de 1853. A partir daí começou o progresso no povoado, que era constituído por poucas casas de taipa construídas à margem do rio Santo Antônio Grande, que corta a cidade em dois locais distintos: um mais urbano, sede da cidade (à margem direita) e o outro, mais turístico e nativo (à margem esquerda). Neste lado, durante muitos anos houve um cruzeiro construído pelos holandeses, que servia de ponto de partida para a procissão de Bom Jesus dos Navegantes, destruído pelo tempo. O movimento de emancipação política do distrito, então pertencente a São Luís do Quitunde, foi liderado por Manuel Monteiro de Carvalho. Em 1960, a cidade conseguiu a emancipação.

Fonte: http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Barra_de_Santo_Ant%C3%B4nio

3 BARRA DE SÃO MIGUEL

Localização: Microrregião de Maceió; **Taxionomia:** Hagiotopônimo

Topônimo: Barra de São Miguel

Etimologia: sm. do latim *barra*, ‘fita’ + prep. lat. *de* + sm. lat. *sanctus*, ‘que vive segundo os preceitos religiosos’ + sm. hebraico *michael*, ‘aquele semelhante a Deus’.

Estrutura Morfológica: Elemento Específico Híbrido de bases latina + hebraica: morfema lexical *barr-* + vogal temática *-a* + forma dependente *de* + morfema lexical *são* (forma proclítica apocopada de *santo*) + morfema lexical *miguel* (nome atemático)

Informações Enciclopédicas: Até a metade do século XVI, o território que corresponde atualmente à Barra de São Miguel foi aldeamento dos índios Caetés, conhecidos pela prática da antropofagia. Estes, por sua vez, teriam devorado o bispo Dom Pero Fernandes Sardinha, que veio de Portugal para catequizar a região. O referido bispo teria trazido, então, uma imagem de Nossa Senhora Santana, que foi abandonada com o ataque dos índios e resgatada anos depois. A área, de excelente localização geográfica, transformou-se num movimentado núcleo de pescadores. A autonomia administrativa



ocorreu por força de interesses políticos. Somente em 1963, a Barra foi elevada à condição de município, desmembrado de São Miguel dos Campos. Considerada a cidade balneária mais badalada de Alagoas.

Fonte: <http://www.vivaalagoas.com/guia/municipios-de-alagoas/page/1>

4 SANTA LUZIA DO NORTE

Localização: Microrregião de Maceió; **Taxionomia:** Hagiopônimo

Topônimo: Santa Luzia do Norte

Etimologia: sm. do latim *sanctus*, 'que vive segundo os preceitos religiosos' + sf. do latim. *lumen*, *-inis*. 'claridade' + prep. lat. *de* + do germ. *nord* 'ponto cardeal que se opõe ao sul'.

Estrutura Morfológica: Elemento Específico Híbrido de bases latina + germânica: morfema lexical *sant-* + morfema classificatório vogal temática *-a* + morfema lexical *luzia* + forma dependente *de* + *o* = *do* + morfema lexical *norte*

Informações Enciclopédicas: Este importante burgo histórico, às margens da Laguna do Norte (como era chamada antigamente a Laguna Mundaú), recebeu esse nome em decorrência da cura de um cego, fundador da cidade, milagre atribuído a Santa Luzia, na época colonial. Anteriormente, recebera o nome de Outeiro de São Bento, devido à existência, numa elevação, de um convento beneditino. Após o cego ter recobrado a visão e se estabelecido ali, no início do século XVII, segundo a tradição e a informação de Mello Moraes (baseado em Gabriel Soares), recebeu o nome de Santa Luzia de Siracusa e depois de Vila Nova de Santa Luzia. Foi uma das mais antigas povoações do Estado de Alagoas, pois já em 1663, tinha-se notícias de sua existência com a invasão dos batavos, durante a guerra holandesa, que por ali se dirigiram, depois de atacar a cidade de Alagoas, atual Marechal Deodoro. Somente em 1962, alcançou sua autonomia administrativa, se bem que 1830, chegou a ser sede do atual Município de Rio Largo.

Fonte: http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Santa_Luzia_do_Norte#Etimologia

5 CAPELA

Localização: Microrregião de Mata Alagoana; **Taxionomia:** Hagiopônimo

Topônimo: Capela

Etimologia: sf. do latim *cappella*, *-ae* e significa igreja ou oratório sem qualificação paroquial; edifício religioso que, geralmente, tem altar, mas não é uma igreja paroquial ou monástica. Sob ponto de vista arquitetônico, o vocábulo pode ser atribuído a uma pequena igreja de um só altar, como também ao espaço reentrante de um templo, onde está colocado o altar.

Estrutura Morfológica: Elemento Específico Simples: morfema lexical *capel-* + morfema classificatório vogal temática *-a*

Informações Enciclopédicas: Com o desmembramento do município de Atalaia, o povoado foi elevado à categoria de vila, pelo decreto 52, de julho de 1860. Nessa mesma época, teve seu nome mudado para Paraíba. Em junho de 1904, a vila passou a se chamar Euclides Malta, e se tornou sede municipal, alguns anos depois, uma outra lei devolveu o antigo nome. No dia 2 de julho de 1919, ao ser elevado à categoria de cidade, o município voltou a ter o nome Capela. Em 1943, o município passou a ser chamado Conceição do Paraíba, por conta da devoção que a população dedicava a Nossa Senhora da Conceição e também numa homenagem ao rio Paraíba, que corta o município. Apenas



em 1949, a cidade voltou a ter, de forma definitiva, o nome de Capela.

Fonte: <http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Capela#Etimologia>

6 MATRIZ DE CAMARAGIBE

Localização: Microrregião de Mata Alagoana; **Taxionomia:** Hagiopônimo

Topônimo: Matriz de Camarabibe

Etimologia: sm. do latim *mater*, *tris*, significa mãe. + *camaragibe* de origem indígena de étimo tupi quer dizer, em tupi, 'árvore amarela'.

Estrutura Morfológica: Elemento Específico Híbrido de bases latina + indígena: morfema lexical *matr* + morfema derivacional *-iz* + forma dependente *de* + morfema lexical *Camaragibe*

Informações Enciclopédicas: Em 1850, a povoação de Camaragibe já constava, no Convento Franciscano de Olinda, da relação das paróquias da parte austral da Capitania de Pernambuco. O primeiro núcleo de povoação se instalou na parte alta do lugar, chamado de Alto do Outeiro ou Alto da Igreja Velha, onde foi edificada a sua Matriz, daí o nome que a diferencia do Passo de Camaragibe, burgo irmão, quase da mesma época de fundação, quando ambos eram conhecidos pela denominação do rio que banha a região. O município de Matriz de Camaragibe desenvolveu seu núcleo, enquanto povoado, no então Alto do Outeiro, hoje Alto da Igreja Velha, onde está instalado um cruzeiro. Ao receber como doação de sua irmã, Dona Brites Pimentel (grande proprietária de terras e de sete engenhos de açúcar) um de seus engenhos na povoação de Camaragibe, José de Barros Pimentel, já em sua primeira visita, doou uma parte de suas terras a Gonçalo Moreira, para que fosse construída a Igreja de Bom Jesus. A lei provincial 417, de 9 de julho de 1864, transferiu a sede paroquial para a cidade de Passo de Camaragibe, permanecendo assim até 1888, quando o presidente José Cesário de Miranda Monteiro de Barros restaurou a freguesia do Senhor Bom Jesus na vila de Camaragibe, através da lei provincial 1047, de 29 de dezembro. Até 1950 era vila do Passo de Camaragibe. Em 1958, através da lei 2093, passou a ser município.

Fonte: http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Matriz_de_Camaragibe

7 MESSIAS

Localização: Microrregião de Mata Alagoana; **Taxionomia:** Hagiopônimo

Topônimo: Messias

Etimologia: sm. do hebraico *mashiah* - e significa o ungido, o escolhido, o eleito por Deus para salvar e conduzir seu povo, ou ainda, o salvador, o redentor, aquele que salva e liberta. No português, vem do latim séc. XV *messias* derivado do grego *messias*.

Estrutura Morfológica: Elemento Específico Simples: morfema lexical *messias* + morfema gramatical aditivo *-s*.

Informações Enciclopédicas: Por volta de 1890, algumas casas que eram da família Calheiros deram início ao povoado "Currealinho". A posição privilegiada do local e a fertilidade das terras fizeram com que outras famílias de regiões vizinhas se transferissem para lá. Ao ser promovida a município adotou o nome de Messias, por motivação religiosa de sua população, em homenagem a Jesus Cristo, segundo alguns moradores antigos, teve origem em consequência do grande número de carpinteiros existentes na época. A justificativa da denominação deriva, porém, da devoção religiosa, pois a carpintaria era a profissão de São José, pai de Jesus, chamado de "Messias". Até 1950 era povoado de



Murici e, em 1960 passou para a jurisdição de Flexeiras. O povoado exigiu autonomia administrativa. Em 1962 se transformou em município.

Fonte: <http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Cra%C3%ADbas#Etimologia>

8 SÃO LUIZ DO QUITUNDE

Localização: Microrregião de Mata Alagoana; **Taxionomia:** Hagiotopônimo

Topônimo: São Luiz do Quitunde

Etimologia: sm. do latim *sanctus* 'que vive segundo os preceitos religiosos' + sm. deriv. do lat. *lumen, -inis*. 'claridade' + prep. *do* + corruptela de *condunde*, palavra africana do bantu.

Estrutura Morfológica: Elemento Específico Híbrido de bases latina + africana: morfema lexical *são* (forma proclítica apocopada de *santo*) + morfema lexical *luiz* + forma dependente *de* + *o* > *do* + morfema lexical *quitunde*

Informações Enciclopédicas: O primeiro nome é homenagem a São Luís, rei da França. Dizia-se que Quitunde era uma corruptela de *condunde*, palavra africana (herança dos escravos dos engenhos da região) atribuída a um peixe encontrado no Rio Santo Antônio. Nei Lopes, contudo, diz que *condunde*, palavra de origem bantu, quer dizer montanha. Dirceu Lindoso tem uma terceira versão, defendendo a tese de que Quitunde serviu para designar o baixo fluvial onde surgiu o antigo povoado, uma paliçada de mucambo, portanto, um quilombo fluvial. O povoado de **São Luís do Quitunde** foi originado de uma pequena aldeia indígena, descoberta em 1624 pelo holandês Albert Sourth. Os holandeses, quando estiveram em São Luís do Quitunde, ergueram um forte à margem do rio Sauassuí (atual rio Paripueira) e ainda um canal revestido de ladrilhos, para escoar a madeira. A intensificação do povoamento se deu por volta de 1870, quando surge o comércio no Engenho Castanha Grande. O engenho pertencia ao major Manoel Cavalcante, que doou a seu filho, Joaquim Machado Cavalcante, as terras do Engenho Quitunde, onde foi fundado o povoado e para onde transferiu a estrutura do Engenho Castanha Grande. Elevado à condição de município com o nome de São Luís do Quitunde (lei estadual nº 15, de 16 de maio de 1892) em 1892, desmembrada de Passo de Camaragibe. O relevo de São Luiz do Quitunde faz parte, predominantemente da Unidade das Superfícies Retrabalhadas que é formada por áreas que têm sofrido retrabalhamento intenso, com relevo bastante dissecado e vales profundos.

Fonte: www.wikialagoas.al.org.br/index.php/S%C3%A3o_Lu%C3%ADs_do_Quitunde

9 IGREJA NOVA

Localização: Microrregião de Pendo; **Taxionomia:** Hagiotopônimo

Topônimo: Igreja Nova

Etimologia: Composto de origem latina: séc. XIII. sf. *ygreja* do latim vulgar *ecclesia* (latim clássico *ecclesia*) + adj. *novus, -a, -um*.

Estrutura Morfológica: Elemento Específico Composto: morfema lexical *igrej-* + morfema classificatório vogal temática *-a* + morfema lexical *nov-* + morfema classificatório vogal temática *-a*

Informações Enciclopédicas: Sua fundação é atribuída a pescadores penedenses em busca de novas áreas de pesca. A piscosidade da Lagoa Boacica atraiu a atenção dos vizinhos. O lugar era inicialmente chamado Ponta das Pedras, devido à grande quantidade desse mineral em seu solo. Depois ficou conhecido como Oitizeiro, por causa de uma árvore que chamava a atenção por seu gigantismo. Foi



elevada à condição de Vila, em 1892, com a denominação de Triunfo. O nome atual foi dado em 1907, devido ao novo templo edificado na povoação pelos paroquianos, em substituição à velha igreja existente. A povoação foi desmembrada de Penedo e teve seus limites fixados pela resolução 849, de 1880. As primeiras tentativas de elevar o povoado à vila (com leis de 1885 e 1889) não surtiram efeito. Em 1890, através do decreto 39, o processo se completou e a nova vila passa a se chamar Triunfo. Em 1892, foi conduzida à categoria de cidade, até uma nova lei suprimir a condição e anexá-la novamente a Penedo. Apenas em 1897 foi elevada à condição de cidade. O nome Igreja Nova, porém, só foi adotado em 1928.

Fonte: http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Igreja_Nova#Etimologia

10 SÃO MIGUEL DOS CAMPOS

Localização: Microrregião de São Miguel dos Campos; **Taxionomia:** Hagiotopônimo

Topônimo: São Miguel dos Campos

Etimologia: sm. do latim *sanctus* ‘que vive segundo os preceitos religiosos’ + hebraico *michael*, ‘aquele semelhante a Deus’ + prep. lat. *de* + *campus*, -i. (subs. m. da 2ª. Declinação) significa planície, terreno plano.

Estrutura Morfológica: Elemento Específico Híbrido de bases latina + hebraica: morfema lexical *são* (forma proclítica apocopada de *santo*) + morfema lexical *miguel* (nome atemático) + forma dependente *de* + *o* + morfema gramatical aditivo -s (dos) + morfema lexical *camp-* + vogal temática -o + morfema gramatical aditivo -s

Informações Enciclopédicas: Por ter sido descoberto no dia 29 de setembro por Américo Vespúcio e André Gonçalves, data dedicada a São Miguel, o primeiro nome foi dado em honra ao arcanjo guerreiro, valente como o seu povo. Já Campos foi acrescentado em função dos Campos Arrozais dos Inhaúns, de cujo território fazia parte, segundo cronistas holandeses, “os mais férteis do Brasil”. Antiga aldeia de índios samambis, recebeu a missão exploradora portuguesa que chegou através do Rio São Miguel, em 1501. O povoado que se formou teve destaque importante na história do Estado pois seu povo teve participação ativa na luta contra os holandeses, na destruição do Quilombo dos Palmares e na Revolução Republicana de Pernambuco, em 1817. Em 1832 foi elevada a vila e em 1864, tornou-se cidade.

Fonte: http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/S%C3%A3o_Miguel_dos_Campos

11 SANTANA DO MADAÚ

Localização: Microrregião de Serra dos Quilombos; **Taxionomia:** Hagiotopônimo

Topônimo: Santana do Madaú

Etimologia: composto híbrido: séc. XIII. adj. do latim *sanctus*, -a, -um. sagrado + prep. *de* + termo de origem tupi *mundau* que designa bebedouro.

Estrutura Morfológica: Elemento Específico Híbrido de bases latina + indígena: morfema lexical *sant-* + morfema derivacional -ana + forma dependente *de* + *o* = *do* + morfema lexical *mandau* (nome atemático).

Informações Enciclopédicas: Outra cidade que comprova a forte influência religiosa na região e também a ascendência indígena, muitas vezes tão esquecida. Teve como primeiro topônimo Mundaú-Mirim, quando era vila, durante o século XIX. A denominação antiga devia-se à existência, em suas



paragens, do Rio Mundaú, que significa bebedouro, nome ao qual se somou Mirim, que é um diminutivo que quer dizer pequeno. Por volta de 1800 existiam poucas residências e apenas uma casa de comércio na região. Algum tempo depois, foi construída uma capela, transformada na matriz de Nossa Senhora de Santana, hoje, Paróquia de Sant'Ana, cujo sino foi colocado em 1873, permanecendo até hoje. Em 1960, a Lei 2.245 criou o município, mas sua instalação oficial foi em janeiro de 1961, com território desmembrado de União dos Palmares. Com a lei, veio também a mudança do nome do município para Santana do Mundaú.

Fonte: http://www.wikialagoas.al.org.br/index.php/Santana_do_Munda%C3%BA

12 SÃO JOSÉ DA LAJE

Localização: Microrregião de Serra dos Quilombos; **Taxionomia:** Hagiotopônimo

Topônimo: São José da Laje

Etimologia: composto latino: sm. do latim *anctus* 'que vive segundo os preceitos religiosos' + *joseph* + prep. *de* + sm. *lagea*, *lajem* que designa pedra de superfície plana, lousa.

Estrutura Morfológica: Elemento Específico Composto: morfema lexical *são* (forma proclítica apocopada de *santo*) + morfema lexical *josé* (nome atemático) + forma dependente *de* + *a* = *da* + morfema lexical *laj* + morfema classificatório vogal temática *-e*

Informações Enciclopédicas: Teve como primeiro nome Laje do Canhoto, depois mudado para São José da Laje. A origem do povoado de São José da Laje está ligada às primeiras expedições comerciais feitas entre Porto Calvo, Porto de Pedras e outros municípios situados no litoral norte, além de algumas cidades de Pernambuco como Rio Formoso, Cabo de Santo Agostinho e Serinhaém. Sua expansão, no entanto, deveu-se realmente a motivos religiosos. Em 1828, já havia uma doação feita por José Vicente de Lima e sua mulher, Angélica de Mendonça, a São José. Eles doaram 100 mil réis de terra. O casal era dono de um antigo engenho de açúcar onde mais tarde se instalou a fazenda Boa Esperança. O contorno das terras doadas não era bem definido mas citava o Rio Canhoto, no ponto onde está hoje a cidade. Em 28 de julho de 1876, o povoado era desenvolvido e se chamava Laje do Canhoto. A Assembleia Provincial o elevou à categoria de vila, com o título de São José da Laje. Para a Laje foi, também, a sede do município de Imperatriz (hoje União dos Palmares), através da Lei 737, de 1876, que terminou não sendo cumprida. Pela resolução 896, de 1886, ficou criado o município de São José da Laje, com os mesmos limites da freguesia, mas judicialmente ligado a União dos Palmares. Só com a Constituição de 1935 é que o município teve assegurada a comarca.

Fonte: www.wikialagoas.al.org.br/index.php/S%C3%A3o_Jos%C3%A9_da_Laje



Quadro 1: Distribuição dos hagiopônimos de acordo com suas microrregiões, origem e etimologia e formação lexical

Microrregião Alagoana	Hagiopônimo	Origem e formação
Microrregião do Litoral Norte Alagoano	São Miguel dos Milagres	Composto Híbrido: bases hebraica + latina
Microrregião de Maceió	Barra de Santo Antônio	Específico Composto: base latina
	Barra de São Miguel	Composto Híbrido: bases latina + hebraica
	Santa Luzia do Norte	Composto Híbrido: bases latina + Germânica
Microrregião da Mata Alagoana	Capela	Específico Simples: Base latina
	Matriz de Camaragibe	Composto Híbrido: bases latina + indígena
	Messias	Específico Simples: Base hebraica
	São Luís do Quitunde	Composto Híbrido: bases latina + africana
Microrregião de Penedo	Igreja Nova	Específico Composto: base latina
Microrregião de São Miguel dos Campos	São Miguel dos Campos	Composto Híbrido: bases hebraica + latina
Microrregião Serrana dos Quilombos	Santana do Mundaú	Composto Híbrido: bases latina + indígena
	São José da Laje.	Específico Composto: base latina

A partir dos dados analisados no quadro 1, destacamos que os hagiopônimos apresentaram três formas³ em sua organização estrutural:

i) Elemento Específico Simples: *Capela* e *Messias* formados por um único morfema lexical, acompanhados de morfemas gramaticais;

ii) Elemento Específico Composto: *Igreja Nova*, *São José da Laje* e *Barra de Santo Antônio* formados por justaposição com a presença ou não de conectivos e com bases constituintes oriundas do latim.

iii) Elemento Específico Híbrido: *Santana do Mundaú* (lat. + ind.), *Matriz de Camaragibe* (lat. + ind.), *São Luís do Quitunde* (lat. + afr.), *Santa Luzia do Norte* (lat. + ger.), *São Miguel dos Milagres*, *Barra de São Miguel* e *São Miguel dos Campos* formados por elementos oriundos de línguas diferentes.

No âmbito dos processos de formação lexical dos topônimos municipais alagoanos, em trabalho anterior Melo (2012), já destacamos a grande produtividade do processo por composição na formação de topônimos. Após a análise distintiva do quadro 1 apresentado acima, podemos reafirmar que a formação por composição também corresponde ao mecanismo lexical mais fecundo na constituição formal dos hagiopônimos da Mesorregião do Leste Alagoano.

Dito de outra maneira, registramos mais sintagmas toponímicos resultando a formação de elementos específicos compostos e híbridos do que topônimos simples. Relativamente aos hagiopônimos pesquisados foram detectados dez sintagmas toponímicos enquanto apenas dois topônimos simples, correspondendo ao percentual de 83.4% e 16.6% respectivamente.

Convém assinalarmos que nesse binômio toponímico, os elementos primitivos perdem a autonomia de significação em benefício de uma unidade semântica, isto é, um único conceito, novo, global. Essas composições justapostas desempenham função de palavras, tendo-se unidades sintáticas se cristalizando numa função lexical.

Quanto à origem etimológica, constatamos que os hagiopônimos de étimo latino são os mais produtivos. No sentido de que mesmo nos sintagmas toponímicos híbridos, há presença de base

³O termo forma pode ser tomado, em sentido amplo, como sinônimo de *plano de expressão*, em oposição a *plano de conteúdo*. Nesse caso, a forma compreende dois níveis: os sons, [...]; e as palavras, as quais, por sua vez, têm regras próprias de combinação para a composição de unidades maiores. (ROSA, 2000, p. 15)



latina. No entanto, também registramos palavras de origem hebraicas que fazem referência à religião católica. Estas foram introduzidas no acervo lexical do português através da língua latina, popularizados pela igreja católica.

A grande fecundidade lexical de bases latinas já era esperada, pois, como sabemos, o português consiste em uma língua neolatina. Nas palavras de Melo (2008, p. 30) “as fontes de constituição do acervo lexical da Língua Portuguesa do Brasil, conseqüentemente também de sua ampliação e/ou renovação diacrônica decorrem principalmente da derivação latina”. E ainda, a língua latina “corresponde uma fonte de alta produtividade lexical para o português contemporâneo [...], pelo menos em nível lexical, o Latim não se encontra morto, mas sim, vivo fazendo parte da vida diária dos falantes/ouvintes do Português Brasileiro.” (Idem, 2013, p. 60). É interessante enfatizarmos que compreendemos o português como uma variante da língua latina, atualizada no tempo e no espaço.

4 Considerações finais

O léxico presente na língua de um dado grupo reflete o seu modo de ver a realidade, suas crenças, seus hábitos e a forma como seus membros organizam o mundo que os rodeia. Com efeito, evidenciamos neste trabalho a materialização do discurso religioso por meio da presença de nomes legados à Igreja Católica Apostólica Romana no acervo lexical toponímico do Estado. E ainda, atestamos que mesmo vivendo em um Estado Laico, percebemos que isso não elimina o domínio da corrente religiosa da sociedade dominante e dirigente em nossa comunidade.

De um total de 52 topônimos constitutivos do léxico municipal da mesorregião estudada, identificamos 12 hagiotopônimos relativos a santos, lugares e significados do hagiolôgio romano, designado municípios em todas as seis microrregiões que constituem a mesorregião do Leste Alagoano, estes designativos de lugares traduzem reflexos do momento histórico em que foram usados no ato de nomeação, haja vista serem mais afetados por fatores extralinguísticos, como características do processo de colonização e povoamento ocorrido da região.

Acreditamos que foi essa característica histórico-cultural de religiosidade das classes dominante e dirigente dos portugueses que, de modo geral, transplantaram para os primeiros núcleos povoados em Alagoas. Isso pode justificar, sobretudo, a tradição religiosa do povo nordestino. Daí, as marcas extralinguísticas sinalizam para a inter-relação línguo-cultural na configuração semântica dos hagiotopônimos, em cujas análises transpareceram aspectos religiosos relacionados ao grupo humano, refletidos numa relação simbólica no léxico.

Quanto à origem, as análises revelaram que os hagiotopônimos de étimo latino - em formas simples ou compostas (sintagma toponímico) - são os mais recorrentes no léxico toponímico municipal da mesorregião alagoana estudada. Já no que diz respeito aos processos de formação lexical, a constituição do acervo toponímico da mesorregião investigada apresenta uma tendência em adotar com mais fecundidade a composição para fins lexicais, uma vez que a estrutura geral do processo de composição se relaciona com a natureza de sua função “que é permitir categorizações cada vez mais particulares”. (BASILIO, 2007, p. 30)

Creemos que esta investigação se constitui num resgate línguo-cultural do nordeste brasileiro, em particular do Estado de Alagoas, podendo refletir fatos e ocorrências de diferentes momentos da vida dessa sociedade, em virtude destes locativos adquirem valores que transcendem o próprio ato de



nomear. Dick, (1996, p. 337), explica-nos que o topônimo “vai deixando de ser apenas um instrumento de marcação ou de identificação de lugares para se transformar em um fundo de memória, de natureza documental tão valiosa e significativa como os textos escritos”. Podendo, dessa forma, contribuir para dirimir lacunas de estudos toponímicos em Alagoas.

Referências

BASÍLIO, Margarida. **Teoria lexical**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 31 mar. 2013.

CARVALHINHOS, Patricia de Jesus. Onomástica e lexicologia: o léxico toponímico como catalisador e fundo de memória. Estudo de caso: os sociotopônimos de Aveiro (Portugal). **Revista USP**. São Paulo, n.56, p. 172-179, dez./fev. 2002.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DICK, Maria. Vicentina de Paula do Amaral. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Arquivo do estado de SP, 1990.

_____. **A dinâmica dos nomes na toponímia da cidade de São Paulo: 1554-1897**. São Paulo: Annablume, 1996.

MENDONZA, José Carlos Vizuet. Onomástica y devociones entre los primeiros carmelitas descalzos. In: SIMPOSIO DEL INSTITUTO ESCURIALENSE DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y ARTÍSTICAS; 16, 2008, San Lorenzo de El Escorial. **El culto a los santos: cofradías, devoción, fiestas y arte: Actas del XVI Simposium (2/5-IX-2008)**. San Lorenzo de El Escorial (España): Ediciones Escorialenses, 2008. p. 91-108.

MELO, Pedro Antonio Gomes de. Relevância do estudo do latim e sua derivação Portuguesa na formação do estudante dos cursos de letras clássicas e vernáculas. In: SILVA, Eliane Bezerra da; MELLO, Janaína Cardoso de. (org.). **Literatura, História e Linguagens: Diálogos possíveis**. João Pessoa: EDUFB, 2008. p. 29-37.

_____. Uma interface língu-cultural: um estudo onomástico em topônimos da microrregião alagoana do Sertão do São Francisco. **Memento**, Unicor (MG), v. 3, n. 1, p. 50-65, jan./jul. 2012.

_____. Toponímia indígena: um estudo lexical dos nomes de municípios alagoanos de étimo tupi. **Veredas Favip**, Caruaru (PE), v. 6, n. 1, p. 161-179, jan./jun. 2013.



_____. O uso de expressões latinas como elementos de ornamentação na linguagem publicitária escrita no português contemporâneo. **Interfaces**, Guarapuava (PR), v. 4, n. 2, p. 60-71, jul./dez. 2013.

ROSA, Maria Carlota. **Introdução à morfologia**. São Paulo: Contexto, 2000.

SALAZAR-QUIJADA, Adolfo. **La toponímia em Venezuela**. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

SILVA, Maria Cecília Pérez de Souza e; KOCH, Ingedore Grubfeld Villaça. **Linguística aplicada ao português: morfologia**. São Paulo: Cortez, 1987.



LINGUAGEM E PUBLICIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA PROPAGANDA PARA A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE

*Adriana Vidal dos Santos**

Resumo: Este trabalho aborda o poder da linguagem propagandística na sociedade moderna. Para tanto, foram analisados os conceitos de linguagem, ideologia e alienação, assim como a trajetória da propaganda, sobretudo desde o momento em que passou a ser nomeada, na Roma Antiga pelos cristãos. A linguagem da propaganda não foi analisada sob uma ótica marxista, abordagem que já se tornou canônica, mas sim do ponto de vista da sua funcionalidade para o desenvolvimento das atividades humanas e, antes de tudo como uma criação do próprio homem por meio da linguagem. Aqui foram considerados somente os pressupostos teóricos sobre essa manifestação da linguagem, sobre a capacidade que ela possui de modificar, de transformar, não só o comportamento humano, mas todo um cenário social por meio de seu discurso persuasivo, seja pelos meios de comunicação de massa seja pelo contato corpo a corpo.

Palavras-chave: Propaganda; Linguagem; Alienação; Ideologia; Transformação Social.

Resumen: Este artículo discute el poder del lenguaje propagandístico en la sociedad moderna. Con este fin, se analizaron los conceptos de lenguaje, la ideología y alienación, así como la trayectoria de la propaganda, sobre todo desde el momento en que pasó a ser nombrado, por los cristianos en la Roma Antigua. El lenguaje de la publicidad no ha sido analizado desde una perspectiva marxista, un enfoque que se ha convertido en canónico, sino en términos de su funcionalidad para el desarrollo de las actividades humanas, y principalmente como una creación del hombre a sí mismo a través del lenguaje. Aquí se consideraron sólo los supuestos teóricos sobre esta manifestación del lenguaje, sobre la capacidad que tiene de cambiar, de transformar, no sólo el comportamiento humano, pero un escenario social entero a través de su discurso persuasivo, sea por los medios de comunicación de masas, sea por el contacto cuerpo a cuerpo.

Palabras clave: Publicidad; Lenguaje; Alienación; Ideología ; Transformación Social.

1 Introdução

A linguagem é a maior representação dos desejos, anseios e necessidades do homem, sem ela muitas realizações humanas não seriam possíveis. O poder que ela exerce é contundente; não importa a quantidade de palavras ou de símbolos que sejam utilizados, mas sim, o modo como eles são articuladas entre si.

A propaganda tem sido fonte de discussões constantes, acerca de suas causas e consequências no comportamento consumista do ser humano. No entanto, devemos compreender que o seu

* Graduada em Letras pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
E-mail: dricavidalsantos@yahoo.com.br.



discurso só se torna alienante para aquele que se deixa seduzir, que se deixa levar pelas ideologias de um determinado grupo social (geralmente tidos como os grupos que detém o poder). É inegável a capacidade que ela tem em convencer e, de conquistar o público alvo, mas também é inegável que o progresso e o crescimento econômico da nossa sociedade são propagados através dela.

Diante disso, o presente trabalho surge da inquietação sobre a maneira como a linguagem da propaganda pode contribuir para o desenvolvimento das sociedades, deixando de ser observada tão somente pela ótica da alienação, uma vez que se pode perceber que o crescimento econômico e social de várias sociedades se deu através dos vários discursos, dentre eles o propagandístico. Assim,

Nos domínios da linguagem, parece não existirem afirmações apenas positivas ou só negativas, mas afirmações complexas, simultaneamente positivas e negativas. Quando nos interrogamos sobre as relações que a linguagem mantém com a história, não encontramos o sim ou o não, mas antes o sim e o não. (FIORIN, 2011, p. 73)

O artigo é composto por capítulos distribuídos em: *Linguagem, ideologia e alienação*, em que são abordados os aspectos teóricos da questão; e *A linguagem da propaganda e os seus benefícios para a sociedade*, apresenta a trajetória da propaganda e as transformações decorrentes ao longo dos séculos oriundas das mudanças na linguagem.

2 Linguagem, Ideologia e Alienação

Antes de tudo é importante ressaltar que a linguagem não está tão somente restrita a atividade humana, ela está em tudo; como “força da expressão da natureza”, das coisas animadas e inanimadas. “Somos, antes de tudo, na linguagem e pela linguagem.” (HEIDEGGER, 2003, p. 191). É por meio dela que exteriorizado tudo o que se pensa, sente; e, é por meio dela que também se produz e; passa-se do mundo das ideias para a práxis.

O homem é, em essência, pura linguagem. Até em uma palavra não dita, ela se manifesta, e traz consigo uma intencionalidade. Ao transmitir uma ideia, um pensamento ou um sentimento; tudo através de suas várias manifestações, seja ela verbal ou não. Portanto, ela não só é produto, como também é um artefato de toda e qualquer sociedade.

A linguagem pertence, em todo caso, à vizinhança mais próxima do humano. A linguagem encontra-se por toda parte. Não é, portanto, de admirar que, tão logo o homem faça uma ideia do que se acha ao seu redor, ele encontre imediatamente também a linguagem, de maneira a determiná-la numa perspectiva condizente com o que a partir dela se mostra. (HEIDEGGER, 2003, p. 7)

Assim, como afirma Heidegger (2003), a manifestação linguística está sempre próxima. É por meio dela que também se expressa, constrói-se ou recria-se tudo o que se vê, pensa-se ou sente-se.



Tudo perpassa pelo seu caminho. “A linguagem é nossa via de acesso ao mundo e ao pensamento, ela nos envolve e nos habita, assim como a envolvemos e a habitamos.” (CHAUÍ, 1995, p. 147)

Portanto, ela não só está em tudo, como também é o canal, a via de acesso ao mundo. É por meio dela que os pensamentos são manifestados para o mundo exterior, é uma tentativa de representar o que se sente, ou como se percebe o mundo, o outro, o seu semelhante.

No entanto, no diálogo de *Fedron*, Platão dizia que a linguagem é um *pharmacon*. Esta palavra grega, que em português se traduz por poção, possui três sentidos principais: remédio, veneno e cosmético.

Ou seja, Platão considerava que a linguagem pode ser um medicamento ou remédio para o conhecimento, pois, pelo diálogo e pela comunicação, conseguimos descobrir nossa ignorância e aprender com os outros. Pode, porém, ser um veneno quando, pela sedução das palavras, nos faz aceitar fascinados, o que vimos ou lemos, sem que indaguemos se tais palavras são verdadeiras ou falsas. Enfim, a linguagem pode ser cosmético, maquiagem ou máscara para dissimular ou ocultar a verdade sob as palavras. A linguagem pode ser conhecimento-comunicação, mas também pode ser encantamento-sedução. (CHAUÍ, 1995, p. 137)

É preciso saber utilizar a linguagem. Ela é como essa poção citada no diálogo de *Fedron*, se não utilizada corretamente, ela pode trazer reações desagradáveis. Sendo assim, é pela dualidade, constituída de pontos positivos e negativos, uma está atrelada a outra.

2.1 Linguagem e construção da sociedade

A linguagem tem se revelado, desde os primórdios da humanidade como principal veículo não só de comunicação, mas como também, ferramenta indispensável para a sobrevivência do homem. No princípio, anterior a fala, os homens se comunicavam através de gestos, podendo assim, utilizar os símbolos e os gestos, um tanto que assemelhada à comunicação dos animais, mas diferenciando-se, de acordo com Martin Heidegger, “porque a linguagem do homem vai além do simples sinal” (2003, p. 103) e gemidos quase que indecifráveis, mas que foi evoluindo de acordo com a necessidade humana. Era preciso comunicar e expressar para o outro as necessidades para a permanência da vida, atendendo às necessidades mais básicas, como matar a fome, a sede, passar o frio ou o calor.

A partir dessa evolução dos sinais e sons, o fenômeno linguístico foi se tornando cada vez mais imprescindível ao homem e para a formação das sociedades, passando agora, não só a representar uma necessidade biológica, mas passando a representar ideias de um determinado grupo social.

Essa representatividade da realidade é o que constrói a história da humanidade. É por meio dela que tomamos conhecimento das coisas que aconteceram e, que acontecem no mundo. É importante que seja dito que essa representatividade não está restrita tão somente ao campo da comunicação verbal. As imagens também são meios de veicular as informações e ideias de uma determinada época ou período da nossa história.



Nas construções sociais modernas, a linguagem não está a serviço tão somente da sobrevivência, mas está relacionada a fatores econômicos, religiosos, políticos e sociais, sendo ela decisiva para a construção da visão de mundo dos indivíduos.

Os filósofos materialistas dizem que a linguagem é reflexo da realidade. O termo “reflexo” é uma metáfora e, por isso, prestou-se a toda sorte de confusões. O componente semântico sofre determinações sociais, mas tem um papel ativo no processo de aquisição do conhecimento. Isso significa que a linguagem condensa, cristaliza e reflete as práticas sociais, ou seja, é governada por formações ideológicas. Ao mesmo tempo, porém, em que é determinada é determinante, pois ela “cria” uma visão de mundo na mediada em que impõe ao indivíduo uma certa maneira de ver a realidade, constituindo sua consciência. (FIORIN, 2001, p. 54)

Como é citada em Fiorin (2001), para os materialistas, a linguagem é reflexo da realidade, ressaltando-se que ela apenas simboliza o ponto de vista de uma determinada pessoa ou grupo social. Não significa dizer que funciona como um espelho da sociedade, uma vez que espelho é a representação fiel da realidade. Utilizá-la nesse sentido seria criar conflitos entre as informações apresentadas e a realidade. Esse reflexo é apenas uma maneira de aproximar o real ao campo da representação de algumas determinações sociais. Portanto, o campo semântico sempre sofre influências sociais.

A onipresença da linguagem algo inteiramente complexo, que pode ser observado de vários âmbitos, sendo como foi citado anteriormente, algo que possa pertencer à visão de um setor social mais abrangente e, ao mesmo tempo representar um ser em específico. No entanto, mesmo representando visões de mundo diferentes, não significa que há uma contradição em relação à representação da realidade, apenas são dimensões diferentes sobre o mesmo assunto.

Fora da linguagem simbólica, o mundo, sai das aparências e ganha um sentido mais denotativo. Mas os seus símbolos têm a capacidade de nos seduzir e nos envolver, pois podem representar um mundo mais alegre e distante dos problemas que assolam a sociedade. Funciona como uma maquiagem da realidade. Uma visão mais idealizada de um mundo perfeito.

A linguagem simbólica nos dá a conhecer o mundo criando um outro, análogo ao nosso, porém mais belo ou mais terrível do que o nosso, mais justo ou mais violento do que o nosso, mais antigo ou mais novo do que o nosso, mais visível ou mais oculto do que o nosso; a linguagem conceitual busca dizer o nosso mundo, decifrando o seu sentido, ultrapassando suas aparências e seus acidentes; [...] (CHAUÍ, 1995, p. 150)

Através desse mundo análogo, mais belo ou mais terrível, várias coisas foram feitas pelo homem. Portanto, a linguagem enquanto forma de representação, não só recria como também tem uma participação fundamental para o processo de desenvolvimento da sociedade, pois, à medida em que é envolvido com seus símbolos, o homem produz ideias, concepções e modelos a serem seguidos pelo restante da sociedade.



Assim, a manifestação linguística não é só um meio de comunicação, para expressar ou representar uma ideia, ela também não é inocente, imparcial ou natural, ela é a cada instante criada e recriada, e não é neutra (serve a quem sabe melhor utilizá-la), portanto está a serviço de uma ideologia.

Desse modo,

É considerado dessa maneira que a linguagem é uma prática; não no sentido de efetuar atos mas porque pratica sentidos, intervém no real. Essa é a maneira mais forte de compreender a práxis simbólica. O sentido é história. O sujeito do discurso se faz (se significa) na /pela história. Assim, podemos compreender também que as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são o reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa. Para isso tem-se, as condições de base, que é a língua, e o processo, que é discursivo, onde a ideologia torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Ou em outras palavras reúne sujeito e de sentido. Desse modo o sujeito se constitui e o mundo se significa. Pela ideologia. (ORLANDI, 2010, p. 95-96)

A concretude da linguagem está na relação de sentidos que ela constrói e, a partir dessa relação de sentidos ela interfere no real. Contudo, o homem é indispensável para construção de sentidos. Foi por meio da linguagem que grandes impérios foram construídos e, ideias propagadas pelo mundo. Tudo através da força e capacidade de convencer o outro, de difundir uma ideologia, estabelecendo uma relação entre o outro e o mundo. Assim, o mundo ganha significado e, o outro se constitui no mundo. E, a partir dessa significação entre o sujeito e o mundo através do discurso, a história é feita: “na/e pela linguagem”

2.2 Ideologia: o caráter implícito do discurso

Muitos compreendem a ideologia como algo estritamente negativo e, que só serve para submeter algumas classes sociais menos favorecidas, ou seja, visualizam a ideologia como algo pertencente só a classe dominante e, como consequência disso, pensamos que ela serve como um instrumento opressor das classes sociais mais baixas.

Trata-se, porém, como a linguagem, de um campo aberto a várias discussões, polêmicas, e contradições, e que é articulada e instrumentalizada não só pelas classes sociais privilegiadas, pois cada classe possui ideologias próprias que podem ou não ser aceitas por outros grupos. Fiorin afirma que

Uma formação ideológica deve ser entendida como a visão de mundo de uma determinada classe social, isto é, um conjunto de representações, de ideias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo. Como não existem ideias fora dos quadros da linguagem, entendida no seu sentido amplo de instrumento de comunicação verbal ou não verbal, essa visão de mundo não existe desvinculada da linguagem. (2001, p. 32)



A pluralidade ideológica reflete, portanto, visões de mundo diferentes, ou seja, ideias diferentes e, não tão somente a luta de classes dominante e dominada. Pois, há classes menos favorecidas que defendem as suas ideias, as suas representações perante demais segmentos da sociedade. Como aborda Fiorin, a formação ideológica é a visão de mundo de uma determinada classe social, é o modo de um determinado grupo compreender o mundo.

Ideologia e linguagem se fundem, uma não pode ser dissociada da outra, desse modo elas inexisteriam. No entanto, é elementar perceber que todo sistema ideológico tem a capacidade e o intuito de levar as pessoas a acreditarem e aceitarem determinadas condições.

Sem essa produção da ilusão social, o mundo seria repleto de conflitos, de tal maneira que a ideologia serve, em sua maioria para assegurar certa estabilidade de algumas classes sociais, mas não é correto afirmar que ela tem um papel repressor, pois ela é inculcada pelo poder persuasivo do discurso. E, por conseguinte, todo aquele que concorda com as ideias que lhe são apresentadas, é que por algum motivo, o poder do discurso foi mais apresentável como sendo o mais certo e viável (o mais convincente) e, antemão a pessoa se identifica e compartilha dos mesmos ideais. No entanto, a ideologia não se constitui como verdade.

A noção de ideologia parece dificilmente utilizável por três razões. A primeira é que, queira-se ou não, ela está sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade. Ora, creio que o problema não é de se fazer a partilha entre o que um discurso revela da cientificidade e da verdade e o que revelaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos. Segundo inconveniente: refere-se necessariamente a alguma coisa como o sujeito. Enfim, a ideologia está em posição secundária com relação a alguma coisa que deve funcionar para ela como infra-estrutura ou determinação econômica, material, etc. Por estas três razões creio que é uma noção que não deve ser utilizada sem precauções (FOUCAULT, 1982, p. 7).

Para Foucault, a ideologia parece ser difícil de ser utilizada por três razões: a primeira delas é a de que serve para mascarar algo, serve para ocultar uma realidade que está visível. Nesse caso, a utilização do poder do discurso, capacidade de persuasão. A segunda é que sempre está relacionado ao sujeito de algum modo. E, a terceira é que ela sempre está em posição secundária em relação a alguma infra-estrutura. E essa, por sua vez leva a pensar que muitas vezes a ideologia está a favor de uma infra-estrutura das classes dominantes. Portanto, os seus discursos são capazes de convencer, mas quando uma pessoa segue uma ideia sem fazer nenhuma reflexão, afirma-se que se trata de alienação.

A forma inicial da consciência é, portanto, a alienação. E porque a alienação é a manifestação inicial da consciência, a ideologia será possível: as ideias serão tomadas como anteriores a práxis, como superiores e exteriores a ela, como um poder espiritual autônomo que comanda a ação material dos homens. (CHAUÍ, 1980, pp. 25-26)



Para Chauí, a alienação é a forma inicial da consciência, porque é através dela que a ideologia possui um espaço para a aceitação de todos, sem que seja questionada, em que o mascaramento funciona para um determinado grupo social

2.3 *Alienação*

Alienação diz respeito a relação entre identidade e alteridade. “Em latim, “outro” se diz: *alienus*” (CHAUÍ, 1995, p. 170). É sobre esse conceito que deve ser feita uma reflexão sobre o que é esse *alienus*, esse outro.

O outro pode ser tudo que não seja você, pode ser alguém, como também pode ser um objeto, uma ideia. Assim, a alienação faz com que a pessoa se permita a tomar o outro como sendo mais importante que a si mesmo. E, é comum falar sobre alienação, como sendo um fenômeno em que as pessoas são induzidas a aderirem a algo, ou seja, ela se deixa influenciar pelo outro. No entanto, Chauí afirma que

A alienação o fenômeno pelo qual os homens criam ou produzem alguma coisa, dão independência a essa criatura como se ela existisse por si mesma e em si mesma, deixam-se governar por ela como se ele tivesse poder em si e por si mesma, não se reconhecem na obra que criam, fazendo-a um ser-outro, separado dos homens, superior a eles e com poder sobre eles. (1995, p. 170)

Então, quando o homem cria ou produz alguma coisa, ele acaba dando independência a ela, como se ela existisse por si só, ou seja, quando o homem pensa algo e transforma essa ideia em algo mais palpável, ele acaba tornando-a tão importante que parece que as coisas têm vida própria e, que deixam de ser simples obras de quem as fez.

Não há uma linha racional que separe a que condição pertence o sujeito e o objeto. Desse modo, nessa relação complexa entre a obra e o criador, os papéis se misturam a certo ponto que o sujeito já não se reconhece como sujeito e, o objeto passa a ser um adjunto, ou seja, o objeto passa a ter poder sobre o sujeito, é quem rege a situação.

Sendo assim, a alienação se constitui como a incapacidade de se reconhecer como sujeito da situação, como criador. Ele concede poderes inadequadamente ao objeto, é como se os papéis estivessem invertidos, mas através do consentimento do próprio sujeito, de forma inconsciente.

[...] quando a interiorização não ocorre, isto é, quando o Sujeito não se reconhece como produtor das obras e como sujeito da história, mas toma as obras e a história como forças estranhas, exteriores, alheias a ele e que o dominam e perseguem, temos o que Hegel designa como *alienação*. (CHAUÍ, 1980, pp. 16-17)

Quando é feita a referência sobre as forças estranhas, exteriores e alheias à realidade, compreende-se como a capacidade que o outro tem de seduzir de encantar, de tornar belo aquilo que nem sempre o é, de encher de magia o que está a nossa volta. É perceber que o objeto é mais



majestoso e, mais belo que o criador, quando isso acontece, a essência fica a mercê de aspectos exteriores, relacionados à aparência, por isso o belo (o outro) se impõe sobre a essência (o criador). A alienação acontece de maneira extraordinariamente involuntária e inconsciente. Nesse sentido, Brandão conclui que

A relação com o outro deve ser percebida, portanto independentemente de qualquer forma de alteridade marcada. Leva-se a questão mais adiante ainda na medida em que se concebe esse Outro não como uma presença que se manifesta, quer implicitamente, mas como uma ausência, como uma falta, como o interdito do discurso. (2004, p. 93)

Desde sempre o homem se deixa levar pelas coisas belas, e a alienação é uma arena de conquistas inconscientes. Isso aconteceu ao longo da história da humanidade, em que o belo sempre foi exaltado a partir da linguagem verbal e não verbal. A linguagem simbólica tem a capacidade de nos seduzir, pois o que não foi dito acaba nos captando, levando para um precipício, no qual a vontade se jogar, de se lançar, de deixar de ser sujeito e passar a condição de objeto.

3 A Linguagem da Propaganda e a Sociedade Moderna

A propaganda existe desde os tempos mais remotos, embora pareça um fenômeno característico das economias mais desenvolvidas. No período mais antigo, em Roma ela era artesanal e simples, porém já cumpria com o seu papel de divulgar alguns estabelecimentos. Nessa época eram utilizadas cores fortes que pudessem destacar as mensagens publicitárias nas paredes pintadas de branco. “Mais tarde, na própria Roma, já Católica e centro do poder temporal e espiritual do Ocidente, a Igreja criou uma congregação religiosa para propagar a fé, origem, aliás, da palavra ‘propaganda’”. (SAMPAIO, 2003, p. 22). A partir disso, constata-se que a propaganda tem a capacidade de difundir propagar, observa-se que hoje a maioria das pessoas são cristãs, ou seja, a propagação ou propaganda da fé deu certo.

Fica difícil imaginar uma sociedade sem a propaganda, uma vez que essa tem a função de divulgar, anunciar e informar. Por mais que se queira fugir dessa manifestação da linguagem, é inegável o seu poder de persuasão.

Se é verdade que a propaganda teve grande impulso a partir do final do século passado nas economias industriais mais desenvolvidas, e que foi a penas nos últimos cinquenta anos que seu impacto realmente passou a ser enorme na vida econômica, social e cultural das comunidades mais avançadas, também é certo que, mesmo nas economias mais primitivas, a propaganda sempre ocupou um papel significativo como impulsionadora de economia, por um lado, e como instrumento de desenvolvimento cultural, por outro.(SAMPAIO, 2003, p. 22)



Por ser tão importante para as sociedades primitivas e, principalmente as modernas, a propaganda constitui não só um elemento de relevância econômica, mas como forma de divulgar a cultura, os costumes de toda e qualquer civilização. Tendo como base as os primórdios da sociedade, a linguagem era desempenhada de modo simples, a fala, o contato “corpo a corpo”, foram maneiras imprescindíveis para difundir a cultura da época. Embora os povos modernos, tenham recursos mais avançados como a divulgação por meio de cartazes, *outdoors*, anúncios, devido ao advento da Revolução Industrial e da era da informática, ainda assim a divulgação “corpo a corpo” se faz presente.

A função da propaganda é o de viabilizar a venda de um produto ou de um serviço, o que não significa prejudicar o outro ou “forçá-lo” a comprar a qualquer custo, na realidade, o seu intuito é o de tenta induzir de várias formas o consumidor; com o uso de um discurso persuasivo, esse pode levar a concretização do quem almeja vender ou difundir uma ideia, como também pode ter efeito inverso: “A palavra tem o poder de criar e destruir, de prometer e negar, e a publicidade se vale desse recurso como seu principal instrumento.” (CARVALHO, 2001, p. 18). E: “Geralmente, cabe à propaganda *informar e despertar interesse* de compra/uso de produtos/serviços, nos consumidores, em benefício de um anunciante (empresa, pessoa ou entidade que se utiliza da propaganda).” (SAMPAIO, 2003, p. 26).

Assim algumas relações sociais são estabelecidas e, por conseguinte, novos estilos de vida são desenvolvidos em torno desse meio de comunicação. Através delas, outras vão se desencadeando, como as relações de poder, que são aqui estabelecidas por meio da linguagem, da capacidade de persuadir, não só de anunciante para o consumidor, como também todo e qualquer indivíduo que esteja sujeito à propaganda. Então, as relações de poder construídas através do discurso publicitário não estão à mercê tão somente de quem constrói ou de quem quer vender o produto, depende também do indivíduo que recebe a mensagem. Se ela é passada, mas o destinatário não está disposto a aceitar o que lhe oferecem como sendo o ideal, não há a manipulação, mas sim só a tentativa de manipular através da ideologia implícita no discurso de persuasão.

Quando se analisa a linguagem publicitária quase sempre se fala em *manipulação*. Devemos considerar que, na realidade, a linguagem publicitária usa recursos estilísticos e argumentativos da linguagem cotidiana, ela própria voltada para informar e manipular. Falar é argumentar, é tentar impor. O mesmo se pode dizer da linguagem jornalística, dos discursos políticos (sobretudo em época eleitoral), da linguagem dos tribunais (com defesas e acusações apaixonadas) e até do discurso amoroso. Em todos esses casos, há uma base informativa que, manipulada, serve aos objetivos do emissor. A diferença está no grau de consciência quanto aos recursos utilizados para o convencimento e, nesse sentido, a linguagem publicitária se caracteriza pela utilização racional de tais instrumentos para mudar (ou conservar) a opinião do público-alvo. (CARVALHO, 2001, p. 10)

Há, portanto, somente uma tentativa de manipular e convencer de acordo com a necessidade do emissor, entretanto, é o receptor que faz com que essa manipulação seja realmente efetivada. É ele quem decide consumir ou não o produto e, por consequência dessa aceitação ou não, as marcas e os



produtos vão se tornando populares, à medida que o consumidor opta em comprá-lo, testando os resultados e, difundindo ou não as marcas. No entanto, no plano denotativo da linguagem, as informações já estão ordenadas de modo que “não haja” uma interpretação tão distante da que se pretende comunicar.

Para Carvalho,

No plano denotativo está incluído o conjunto de informações inscritas no texto e na imagem. O aspecto lingüístico preenche, assim, uma função semântica essencial: favorecer a inteligibilidade da proposição publicitária, desempenhando junto com a imagem, um papel informativo. (CARVALHO, 2001, p. 14)

A linguagem denotativa serviria como mera fonte de informação, juntamente com imagem para favorecer a compreensão do enunciado para o consumidor. E a propaganda foi se valeu desse recurso entre o jogo da imagem e do texto, para ser bem desenvolvida.

É importante frisar que, embora a sociedade tenha sofrido as consequências do sistema capitalista e da Revolução Industrial, ela também viu as suas cidades e locais deixarem de ser pequenas cidades, passando a uma categoria mais elevada, embora simultaneamente ao progresso social também tenha acontecido as diferenças entre as classes operárias e a classe dominante. Aqui então, a linguagem mostra suas faces, ao mesmo tempo, que edifica ela destrói, ela pode ser a representação do progresso ou da miséria do homem.

Assim, a trajetória da sociedade moderna se faz numa perspectiva marcada pela contradição que a linguagem representa. O simbólico tem capacidade de construir e reconstruir a história da humanidade. E, por meio da propaganda, se reconhece a forma como as sociedades evoluíram, ela representa um estilo de vida de uma época. Do mesmo modo que na Roma Antiga, havia a propaganda e que essa possuía os seus recursos um tanto que primitivos, podemos notar o comportamento e a cultura de um povo. O mesmo pode ser dito da Igreja, que contribuiu para que esse mecanismo de divulgação ganhasse visibilidade pelo nome de propaganda (propagar) e difundiu a marca mais forte da cultura Ocidental: a religião Cristã, que é a mais forte que permanece nos dias atuais. Portanto, a propaganda constitui não somente a evolução e o desenvolvimento econômico, mas também o cultural desde as sociedades mais primitivas até as modernas

3.1 A propaganda e suas manifestações através da linguagem

A linguagem está em tudo a nossa volta, ela se manifesta de várias maneiras, desde um simples cantar de um pássaro, um aceno de mão até o mais sofisticado *outdoor*. E, dentre as suas manifestações, há uma que tem ganhado força ao longo dos anos: a linguagem publicitária, que a partir da Revolução Industrial tem se propagado rapidamente. Com os avanços tecnológicos, ela passou a circular nas diferentes esferas sociais com o intuito de divulgar os produtos e obter lucros, no entanto nesse período o trabalho não era somente a divulgação de produtos e prestações de serviços, elas também, através de seus discursos terminavam por estipular estilos de vida.



Para que a linguagem publicitária se tornasse mais eficiente, os proprietários e donos de lojas começaram a investir e, vendo que tudo isso dava resultado, a publicidade passou a ser o “carro chefe” dos comerciantes. A partir desse momento uma nova sociedade nascia, pois com o desenvolvimento da propaganda as pessoas começaram a ter um estilo de vida diferenciado e influenciado pelo poder do discurso publicitário.

Comprar o que estava sendo anunciado era a nova ordem. Com isso o consumo de marcas e produtos aumentou significativamente. No início, eram anúncios mais imperativos, sem muita criatividade, mas mesmo assim, o seu efeito na sociedade foi de extrema importância para o desenvolvimento econômico e social da sociedade moderna.

A linguagem propagandística inicialmente era constituída de cartazes e de mensagens de ordem, mas com o avanço tecnológico e da comunicação, essa situação foi se modificando e ganhando uma nova roupagem, deixou de ser tão somente a escrita e os desenhos simples e, adquiriu características mais modernas. Na era da informação e das revoluções tecnológicas, passou-se a investir em propagandas no rádio, na TV e, com o avanço da informática e na internet também, tornando-se hoje uma área muito ampla. “A propaganda é hoje uma tentativa bastante complexa, que conta com alta tecnologia, muita experiência acumulada e requer talentos específicos para manipulá-la da forma mais convincente.” (SAMPAIO, 2003, p. 24).

“Por outro lado, à medida que a propaganda evolui, as barreiras levantadas pelos consumidores se aprimoram.” (SAMPAIO, 2003, p. 24), ou seja, a linguagem da propaganda requer mais que a simples habilidade de escrever bem, requer técnicas, criatividade, pois à medida que a sociedade vai mudando, ela também deve crescer, para estar em consonância com o consumidor, pois esse a cada dia que passa está mais exigente e, por consequência impõe à publicidade uma criatividade maior, ou seja, consumidor mais exigente e críticos, propagandas mais elaboradas, assim, não será qualquer propaganda que poderá seduzir o consumidor tão facilmente.

Atualmente, o discurso da propaganda ultrapassa os limites da escrita e da imagem convencional, está além desse plano; é constituída de uma linguagem mais elaborada e mais criativa. Isso é resultado da evolução social que levou o consumidor a deixar de ser facilmente influenciável e passou a exigir muito mais para que pelo menos sua atenção seja conquistada. Ele se tornou mais exigente e mais crítico, tornando as transformações inevitáveis. Foram criados cursos específicos, destinados tão somente para trabalhar o marketing, a publicidade, a propaganda.

Não obstante, a propaganda tem sido para as sociedades modernas um meio promissor, não só de vender e difundir ideias, como também de levar o progresso ou desenvolvimento para alguns setores, como o setor público, a Igreja e o setor privado

Com o processo de modernização e de desenvolvimento social e econômico, o poder da propaganda tornou-se ainda mais estratégico; desde o advento da escrita até a Revolução Industrial que a propaganda passou a ser vista como uma importante e indispensável ferramenta para angariar lucros (fase em que o sistema capitalista ganhou uma visibilidade maior), até os dias atuais a era da informação e da informatização.

Foi no intercurso do que é verdade, do que é a atitude mais aceitável, o melhor comportamento, o melhor modo de se vestir, a melhor marca a ser consumida nas atividades cotidianas que empresas foram se edificando e se consolidando no mercado. Mas para isso, as organizações necessitam estar imbuídas de argumentos, que lançados ao público, possam ser aceitos, e, só por meio do discurso persuasivo é que esse público alvo pode ser alcançado, ou seja:



Persuadir, antes de mais nada, é sinônimo de submeter, daí sua vertente autoritária. Quem persuade leva o outro à aceitação de uma dada idéia, aquele irônico conselho que está embutido na própria etimologia da palavra: per+ suadere – aconselhar. Essa exortação possui um conteúdo que deseja ser verdadeiro: alguém “aconselha” outra pessoa acerca da procedência daquilo que está sendo enunciado. (CITELLE, 1995, p. 13)

Assim, as sociedades modernas fizeram do discurso uma maneira para submeter o outro a aceitar uma idéia como a correta. E aqui, a propaganda tem se tornado não só um veículo para o desenvolvimento comercial, mas acabou assumindo o papel de conselheiro nas atividades cotidianas: nas atividades mais comuns, como vestir um determinado tipo de roupa para uma determinada ocasião; como se portar diante de algumas situações; qual o melhor colégio para uma criança estudar; qual o melhor local para se passar as férias; qual o melhor produto para ser consumido; qual o segmento religioso tem mais visibilidade social, entre outras situações.

Desse modo, subjaz que a linguagem publicitária, tenta imbuir no seu receptor, comportamentos de mudança, ou seja, se era preciso algum motivo para que o outro mudasse de atitude, ela, funcionando como conselheira exerce esse papel de maneira espetacular, uma vez que os recursos e argumentos lançados atingem o que almeja o consumidor (o outro). E é por meio desse discurso persuasivo que vários segmentos da sociedade tem se empenhado em investir, pois com tudo isso as marcas vêm se popularizando pelo poder do discurso da propaganda, e, conseqüentemente, as sociedades estão se desenvolvendo.

4 Considerações Finais

Não se pode ignorar a importância da propaganda no âmbito da construção da sociedade, para isso, faz-se necessário compreender a história, ou parte dela. Isso nos leva a repensá-la, considerando seu papel para o desenvolvimento social, uma vez que ela sempre foi um mecanismo indispensável para o homem, permitindo-o trabalhar com os mais diversos recursos linguísticos, como visuais e verbais, e por meio de aparatos tecnológicos, modificando a sociedade a sua volta.

Desde o princípio, o papel da propaganda foi o de difundir os projetos e os produtos elaborados pelos grupos sociais, estando, por isso, intrinsecamente relacionada à linguagem e à ideologia, isto é, à interlocução e à assunção da função de sujeito da ação comunicativa, à valoração positiva ou negativa do outro e de suas idéias, à tentativa de manipulação das consciências e dos corpos...

Se a linguagem é capaz de seduzir, é porque o ser humano é capaz de aceitar a sua interferência no cotidiano, nas suas escolhas. Por outro lado, é preciso visualizar a propaganda como um instrumento de democracia, pois ela amplia a gama de possibilidades dos indivíduos, e promove um mundo em que se pode escolher, em que a opção é individual. Ser persuadido ou não pela propaganda é aceitar ou compartilhar de algumas ideologias, de modo ingênuo ou consciente, isso depende de cada um.



Lançar um olhar para a propaganda é perceber o reflexo de uma sociedade, de seus comportamentos, de seus desejos, de seus anseios e, sobretudo perceber que somos capazes de criar as próprias ilusões de uma sociedade perfeita. A propaganda é uma criação do homem, não se pode conferir funções a ela que a torne superior às vontades humanas. É inevitável o benefício dessa criação humana. Infinitas coisas foram difundidas por meio da propaganda e, as sociedades têm se beneficiado desse tipo de manifestação linguística em prol do desenvolvimento, seja ele individual ou coletivo.

Referências

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade: a linguagem da sedução**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

CITELLI, Adilson (Org.). **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 6).

_____. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **O que é Ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1982.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis (RJ): Vozes; Bragança Paulista (SP): Editora Universitária São Francisco, 2003. Título original: *Unterwegs zur Sprache*.

MARTIN, Robert. **Para compreender a linguística: epistemologia elementar de uma disciplina**; tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SAMPAIO, Rafael. **Propaganda de A a Z**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.



SUGESTÃO DE PESQUISA EM TORNO DA TRANSFERÊNCIA DE MARCADORES DISCURSIVOS DO ESPANHOL PARA O PORTUGUÊS

*Elissandro dos Santos Santana**

Resumo: Este trabalho é fruto de reflexão em torno das dificuldades enfrentadas por docentes e discentes de graduação com relação à inserção no universo da pesquisa e, ademais, desponta como proposta de pesquisa acerca das contribuições para a formação do aluno-pesquisador em torno da investigação sobre o fenômeno da transferência de marcadores discursivos do espanhol para o português falado por paraguaios no comércio formal e informal de Pedro Juan Caballero, cidade localizada na fronteira com o Brasil. A proposta apresentada serve como sugestão de investigação para discentes de graduação em Letras com habilitação em espanhol, pesquisadores e outros interessados em investigar a temática dos marcadores discursivos, tema importante para o ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros.

Palavras-chave: Marcadores Discursivos; Proposta de pesquisa; Português; Espanhol; Ensino/aprendizagem.

Resumen: Este trabajo es fruto de reflexión en torno a las dificultades enfrentadas por profesores y alumnos de grado con respecto a la inserción en el universo de investigación y, además, surge como propuesta de investigación acerca de las contribuciones para la formación del alumno-investigador en torno de la investigación sobre el fenómeno de la transferencia de marcadores discursivos del español hacia el portugués hablado por los paraguayos en el comercio formal e informal de Pedro Juan Caballero, ciudad que está ubicada en la frontera con Brasil. La propuesta presentada sirve como sugerencia de pesquisa para discentes de graduación en Letras con habilitación en español, investigadores y otros que tengan interés en investigar la temática de los marcadores discursivos, tema importante para la enseñanza/aprendizaje del español para brasileños.

Palabras-clave: Marcadores Discursivos; Propuesta de investigación; Portugués; Español; Enseñanza/aprendizaje.

1 Introdução

Durante os estudos linguístico-gramaticais, no percurso formativo e atuação como docente no curso de Letras, foi possível perceber que há poucos avanços no que tange à formação da consciência

* Licenciado em Letras - Língua Estrangeira Moderna (Espanhol), com habilitação em língua e literatura, pela Universidade Federal da Bahia; especialista em Metodologia do Ensino de Língua Espanhola, pela Faculdade de Tecnologia e Ciência de Salvador; e especialista em Linguística e Ensino de Línguas, pelo Centro Universitário UNISEB; pós-graduando em MBA em Gestão Ambiental e em Libras e Educação para Surdos, pela Universidade Norte do Paraná; pós-graduando em Sustentabilidade, Desenvolvimento e Gestão de Projetos Sociais, e graduando em Gestão Ambiental, pelo Centro Universitário UNISEB.

E-mail: lissandrosantana@hotmail.com.



do que é ciência entre os ingressos na graduação e, até mesmo, entre aqueles que estão na etapa final do curso. Levando-se em consideração que a academia é um espaço privilegiado para a formação não somente de professores, mas, também, do professor-pesquisador é que desponta a proposta central deste artigo.

Para a reflexão da importância que possui a pesquisa no percurso acadêmico do aluno ao longo do curso, pode-se recorrer a vários teóricos que tratam sobre o que é pesquisa e como fazê-la. Nessa perspectiva, pode-se levar em consideração o que afirma Morin (2005) no livro *Ciência com consciência*. Morin (2005) afirma: “Vivemos uma era histórica em que os desenvolvimentos científicos, técnicos e sociológicos estão cada vez mais em inter-retroações estreitas e múltiplas” e, a partir dessa ótica, é possível a reflexão de que a universidade precisa consolidar cada vez mais a pesquisa, pois somente assim será um espaço sólido de produção e avanços para a ciência.

Ao apresentar Morin e sua ciência com consciência, a intenção é aprofundar a discussão no que concerne à necessidade de uma reflexão conjunta que alcance professor, aluno e universidade, pois as soluções assumem dimensões coletivas, para que, assim, o Brasil torne-se, de fato, um espaço consolidado para o desenvolvimento da ciência.

Ainda no que concerne à importância da pesquisa, também há que se levar em consideração o que afirma Morin (2005):

Antes de tudo, precisamos saber que, atualmente, estamos no ponto de chegada da civilização ocidental que, ao mesmo tempo, pode ser um ponto de partida. Devemos compreender que as soluções fundamentais que deviam ser trazidas pelo desenvolvimento da ciência, da razão e do humanismo, se transformaram em problemas essenciais. É preciso saber que a ciência e a razão não têm a missão providencial de salvar a humanidade, porém, têm poderes absolutamente ambivalentes sobre o desenvolvimento futuro da humanidade. Atualmente, não só estamos no momento crepuscular quando o pássaro de Minerva, ou seja, a sabedoria, levanta vôo, mas também num momento de trevas, aguardando pelo canto do galo que vai nos acordar. O canto do galo vai nos deixar alerta para o homem, para a vida e para a humanidade. E, mesmo que nossos alarmes se revelem exagerados, terão sido úteis porque terão permitido implantar os meios que possibilitam afastar ou reduzir o perigo. Se os troianos tivessem dado ouvidos a Cassandra, suas profecias não se teriam realizado porque o aviso teria sido legítimo. Os problemas atuais são tão grandes que não temos soluções para eles.

A leitura do livro *Ciência com Consciência*, do autor supracitado, é importante, pois, além da necessidade de se pensar avanços na pesquisa, é espaço para refletir sobre a ética na pesquisa, pois alguns problemas nesse âmbito também são visíveis e recorrentes. Nesse livro, além de discorrer sobre a necessidade da ética na pesquisa, aprofunda-se em outros temas e problemas, como, por exemplo, na discussão que faz em relação à dissociação e distanciamento entre algumas áreas do conhecimento. A esse respeito, Morin (2005) pontua:



Constituiu-se grande desligamento das ciências da natureza daquilo a que se chama prematuramente de ciências do homem. De fato, o ponto de vista das ciências da natureza exclui o espírito e a cultura que produzem essas mesmas ciências, e não chegamos a pensar o estatuto social e histórico das ciências naturais. Do ponto de vista das ciências do homem, somos incapazes de nos pensar, nós, seres humanos dotados de espírito e de consciência, enquanto seres vivos biologicamente constituídos.

No que tange à separação entre as áreas do conhecimento, Morin (2005) apresenta:

As ciências antropológicas adquirem todos os vícios da especialização sem nenhuma de suas vantagens. Os conceitos molares de homem, de indivíduo, de sociedade, que perpassam várias disciplinas, são de fato triturados ou dilacerados entre elas, sem poder ser reconstituídos pelas tentativas interdisciplinares. Também alguns Diafoirus chegaram a acreditar que sua impotência em dar algum sentido a esses conceitos provava que as idéias de homem, de indivíduo e de sociedade eram ingênuas, ilusórias ou mistificadoras.

Para corroborar o problema na separação do campo das Humanas com as Ciências Naturais, apresentado por Morin, pode-se recorrer a Foucault (2000), quando esse pontua que:

O campo epistemológico que percorrem as ciências humanas não foi prescrito de antemão: nenhuma filosofia, nenhuma opção política ou moral, nenhuma ciência empírica, qualquer que fosse, nenhuma observação do corpo humano, nenhuma análise da sensação, da imaginação ou das paixões, jamais encontrou, nos séculos XVII e XVIII, alguma coisa como o homem; pois o homem não existia (assim como a vida, a linguagem e o trabalho); e as ciências humanas não apareceram quando, sob o efeito de algum racionalismo premente, de algum problema científico não-resolvido, de algum interesse prático, decidiu-se fazer passar o homem (por bem ou por mal, e com maior ou menor êxito) para o campo dos objetos científicos – em cujo número, talvez, não esteja ainda provado que seja possível incluí-lo de modo absoluto; elas apareceram no dia em que o homem se constituiu na cultura ocidental, ao mesmo tempo como o que é necessário pensar e o que se deve saber. Certamente, não resta dúvida de que a emergência histórica de cada uma das ciências humanas tenha ocorrido por ocasião de um problema, de uma exigência, de um obstáculo de ordem teórica ou prática; por certo foram necessárias novas normas impostas pela sociedade industrial aos indivíduos para que, lentamente, no decurso do século XIX, a psicologia se constituísse como ciência; também foram necessárias, sem dúvida, as ameaças que, desde a Revolução, pesaram sobre os equilíbrios sociais e sobre aquele mesmo que instaurara a burguesia, para que aparecesse uma reflexão de tipo sociológico.



Mas se essas referências podem bem explicar por que é que foi realmente em tal circunstância determinada e para responder a tal questão precisa que essas ciências se articularam, sua possibilidade intrínseca, o fato nu de que, pela primeira vez, desde que existem seres humanos e que vivem em sociedade, o homem, isolado ou em grupo, se tenha tornado objeto de ciência – isso não pode ser considerado nem tratado como um fenômeno de opinião: é um acontecimento na ordem do saber.

É inegável que a cultura da pesquisa é muito forte no Brasil, mas os avanços e investimentos nesse campo não são igualitários em todas as áreas do conhecimento. Somando-se a isso, também há diferenças de investimento no plano regional, pois, dependendo do Estado e da região brasileira, há mais investimentos em pesquisa por parte dos órgãos de fomento. Na verdade, ainda que a cultura da pesquisa seja uma realidade no país, todavia, algumas áreas ainda são carentes e precisam, urgentemente, de políticas de investimento em iniciação na pesquisa.

No processo de investigação e pesquisa, faz-se necessário recorrer mais uma vez a Morin (2005) quando afirma o seguinte:

Descobrimos que a verdade não é inalterável, mas frágil, e creio que essa descoberta, como a do ceticismo, é uma das maiores, mais belas e comovedoras do espírito humano. Em dado momento, percebe-se que se pode pôr em dúvida todas as verdades estabelecidas. Mas, ao mesmo tempo, o ceticismo ilimitado comporta sua autodestruição, visto que a proposição “não existe verdade” é, de fato, uma metaverdade sobre a ausência de verdade; e é metaverdade que tem o mesmo caráter dogmático e absoluto que as verdades condenadas em nome do ceticismo.

A pesquisa alcança cada vez mais importância no ambiente universitário e as instituições precisam investir em formação nessa área, pois é notório que há muitos problemas no que tange à pesquisa durante a graduação. Para fins de reiteração e aprofundamento do debate, dentre as dificuldades enfrentadas pelas universidades, além da falta de políticas inclusivas em torno da alfabetização científica, há, também, a questão de pouco ou nenhum investimento em pesquisa em algumas áreas do conhecimento, como Humanidades e, em especial, no curso de Letras e em outros cursos da área de educação. Ademais, os órgãos de fomento à pesquisa, tanto locais, nacionais quanto internacionais, oferecem mais incentivos à pesquisa em cursos da área de Ciências da Terra e Tecnologias, Biológicas e da Saúde, além de outras. Nesse sentido, uma publicação como essa serve não somente como reflexão em torno de temas específicos do curso de Letras, mas, também, como oportunidade para refletir sobre alternativas de pesquisa na área.

O Programa Ciência sem Fronteiras, do Governo Federal é um exemplo que corrobora o que se discute aqui sobre a falta de investimento na pesquisa em algumas áreas do conhecimento e já foi alvo de crítica por muitos pesquisadores das Ciências Sociais e das Humanidades, pois os incentivos e bolsas, na maioria, vão para outras áreas.

Frente às dificuldades enfrentadas por muitos alunos na pesquisa, não é raro encontrar em livros e artigos sugestões de projetos e temas de pesquisa; como exemplo, pode-se citar a Nova



Gramática do Português Brasileiro do pesquisador e professor Ataliba de Castilho, pois, nesse livro, são sugeridos alguns temas de pesquisa no que concerne à língua portuguesa que despertam o interesse pela pesquisa em língua materna e contribui para a formação de novos pesquisadores na área da Educação Linguística. Partindo-se das dificuldades vividas ao longo da formação na graduação e nas especializações, esse trabalho também surgiu com o objetivo de servir como proposta de pesquisa e espaço para reflexão em torno do fenômeno da transferência de marcadores discursivos específicos do espanhol para o português para estudantes e pesquisadores, principalmente, no nível de graduação, já que, nessa etapa, as dúvidas são mais frequentes e surgem os questionamentos sobre o tão temido trabalho de conclusão de curso.

2 O estudo da Transferência de Marcadores Discursivos do Espanhol: uma Possibilidade

O ensino/aprendizagem de língua espanhola no Brasil enfrenta algumas dificuldades que passam por questões ideológicas e metodológicas e, nesse sentido, pode-se afirmar que são muitos os encontros/desencontros e debates sobre as fronteiras culturais da língua nos círculos acadêmicos no Brasil.

A partir do interesse por pesquisar tais questões e de viagem ao Paraguai, surgiu o interesse por investigar os fatores que contribuem para a transferência de marcadores discursivos específicos do espanhol para o português, presentes no discurso de vendedores/as no/do comércio de fronteira, em Pedro Juan Caballero, entre Brasil e Paraguai, e quais ruídos interferem na comunicação e produção de sentidos nesse espaço. Partindo-se disso, foram levantadas as seguintes hipóteses: a) O fenômeno da transferência de marcadores discursivos do espanhol para o português ocorre em função de fatores como o nervosismo, na tentativa de diálogo rápido com clientes falantes de português; b) Os/as vendedores/as do comércio formal e informal de Pedro Juan Caballero não dominam as estruturas da língua portuguesa e passam pelo fenômeno da interferência linguística; c) A transferência de alguns marcadores discursivos, específicos do espanhol, provoca ruídos na comunicação e compromete sentidos; d) Vendedores/as falam umportunhol, crenes de que serão entendidos/as em completude e utilizam marcadores próprios do idioma nativo, sem a preocupação com os sentidos que poderiam ser produzidos.

Para a formulação das hipóteses apresentadas acima, partiu-se do que apregoa Gil (1999): "(...) sugerir explicações para os fatos. Essas sugestões podem ser a solução para o problema. Podem ser verdadeiras ou falsas, mas, sempre que bem elaboradas, conduzem à verificação empírica, que é o propósito da pesquisa científica."

Para a consubstanciação da investigação, o projeto pode fundamentar-se em torno das seguintes pressuposições: a) busca de reflexões e posições críticas em prol da mediação de conflitos e decisões coletivas que apareçam nos usos linguísticos na fronteira, b) reflexão da realidade e formulação de problemas para propor soluções lógicas e consistentes, por meio da análise crítica, capacidade criativa, respeito à diversidade e pluralidade linguísticas, c) posicionamento político-crítico no que concerne a estigmas linguísticos, d) respeito à pluralidade de ideias e culturas, com o enriquecimento humanístico-linguístico-cultural, e) consolidação das identidades múltiplas e f) reflexão sobre a própria língua e língua do outro como fronteira cultural.



Partindo de tais reflexões, o projeto deve circunscrever-se em torno de uma pesquisa de observação *in loco* com o objetivo de entender como ocorrem transposições de marcadores discursivos próprios do espanhol e até mesmo do guarani para o português na fronteira, um espaço trilingue de comunicação e interação.

3 Considerações Teóricas e Sugestões para a Elaboração do Projeto de Pesquisa

3.1 Objetivos

Sabe-se que toda pesquisa deve partir de objetivos e a pesquisa em torno da transferência de marcadores discursivos do espanhol para o português pode partir da pretensão de abordar os estudos das unidades discursivas e transferência desses marcadores do espanhol e do guarani para o português falado por paraguaios, não apenas reproduzindo os enunciados e marcas da língua materna na estrangeira, mas, também, refletindo sobre questões identitário-culturais, dado que esses fatos apresentam um riquíssimo campo de observação e análise, pois segundo a professora Kulikowski, a percepção da cultura do outro está atravessada por valorações sociais que não são necessariamente partilhadas nem conhecidas de antemão, mas que ficam evidentes nas manifestações verbais em situações concretas, manifestações muito reveladoras, sobretudo a partir dos estudos sobre cortesia verbal.

Na elaboração de um projeto de pesquisa, pode-se partir de um ou mais objetivos de pesquisa e, dentre os objetivos gerais, o pesquisador pode desenvolver os seguintes: contribuir para a construção de um marco teórico para o ensino e aprendizagem de unidades discursivas do português e do espanhol; contribuir com a construção das relações entre língua, cultura e sociedade e construção da identidade mediante o conhecimento de si e do outro e estudar a língua a partir de perspectiva multidisciplinar e da aparente proximidade entre o português e o espanhol, a partir da Pragmática.

Os objetivos específicos podem ser: abordar o uso da língua a partir de uma perspectiva multidisciplinar e intercultural; observar processos interculturais, linguísticos e pragmáticos na fronteira; contribuir para os estudos aplicados ao ensino de língua portuguesa, espanhola e guarani e estudar questões de contato de línguas na fronteira do Brasil com o Paraguai.

3.2 Justificativa

Como todo projeto possui uma justificativa, parte em que o pesquisador apresenta a relevância da pesquisa para o estudo em questão, pode-se apresentar que uma das discussões mais acirradas no âmbito do hispanismo brasileiro diz respeito às variedades de prestígio da língua espanhola e aos fatores de poder que concedem esse prestígio em sociedade. Além desse elemento, acredita-se que uma variedade da língua é considerada padrão, seja como norma, seja como modelo de ensino, não por questões estritamente linguísticas, mas por ser aquela falada por grupos de poder no âmbito econômico, político e cultural.



Ao prosseguir com a justificativa para o projeto, pode-se externar que na fronteira do Brasil com o Paraguai, mais precisamente entre Pedro Juan Caballero e Ponta Porã, é perceptível que falar português desponta como poder, oportunidade de trabalho e, em grandes lojas como o Shopping China, por exemplo, o português é língua de destaque.

Outro fator importante é que o português falado por muitas dessas pessoas apresenta algumas marcas discursivas reveladoras da identidade paraguaia, sob a influência da língua espanhola e da língua guarani, portanto, estudar esse fenômeno desponta como oportunidade para reflexão, inclusive, sobre a política da Espanha no que tange à divulgação e expansão da própria língua, a partir da apresentação da cultura e costumes, colocando a variante de Castela, o castelhano, como modelo normativo nos materiais didáticos mais apresentados e disponíveis no Brasil. Também cabe ressaltar que a entrada do modelo peninsular acaba contribuindo para a visão de homogeneidade no que concerne ao ensino de língua espanhola no Brasil e pesquisar o espanhol de contato nas fronteiras geopolíticas despontará não somente como reflexão para a língua no universo acadêmico, mas, também, para novos contrapontos linguísticos.

Partindo-se desses saberes, pode-se afirmar que os resultados de pesquisa na fronteira do Brasil com o Paraguai serão cruciais para suprir algumas lacunas no tangente à divulgação de publicações latino-americanas e à falta de políticas linguísticas significativas pelo governo brasileiro no tocante ao ensino de língua espanhola. Pontue-se, também, que os estudos linguísticos na fronteira já estão acontecendo no país e um projeto nessa perspectiva contribuirá ainda mais para novas visões e concepções sobre a língua espanhola no Brasil.

3.3 *Bibliografia e Referencial Teórico*

São muitos os autores que tratam sobre a temática dos marcadores discursivos e, dentre eles, o aluno de graduação buscará fundamentação em teóricos como Ingedore Koch, Ataliba de Castilho, em estudiosos de contatos linguísticos como Dietrich, Thun, Symeonidis, em documentos como O MCER¹ e outros.

Antes, porém, de apresentar alguns teóricos que tratam sobre a temática proposta para a pesquisa, faz-se importante discorrer sobre a proximidade das línguas portuguesa brasileira e espanhola, haja vista que ao investigar o fenômeno da transferência de marcadores de uma língua para a outra é preciso entender que essas duas línguas são filhas do Latim e que, portanto, pertencem ao mesmo tronco linguístico. Nesse sentido, é importante mencionar que há muitos mitos em torno do ensino do espanhol no Brasil e do ensino do português no Paraguai e em outros países de língua espanhola da América Latina; no Brasil, por exemplo, é comum encontrar entre estudantes de espanhol e até entre brasileiros que não estudam a língua supracitada, o imaginário de que não é necessário estudar espanhol, pois ela quase igual ao português e que, portanto, é possível entender tudo o que falam os vizinhos de língua castelhana.

Na fronteira Brasil-Paraguai também deve haver muitos mitos em torno da língua portuguesa brasileira e da língua castelhana e, nesse espaço, aparecem elementos de interlíngua com o surgimento de falares fronteiriços como o portunhol que, inclusive já possui registros escritos como, por exemplo, o livro *El astronauta paraguayo*, do escritor brasiguai, filho de brasileiro com paraguaia, Douglas

¹ Marco Común europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.



Diegues. Vale ressaltar que esse não é o único registro literário em portunhol, pois além de outras obras do autor supracitado, também há obra de autores como Wilson Bueno com a obra *Mar paraguayo*, dentre outros.

Concernente aos estudos dos falares fronteiriços, Castilho (2010) afirma que novos estudos sobre contatos linguísticos na fronteira surgiram quando se deu a expansão agrícola em direção ao Paraguai, criando-se a figura dos “brasiguaios”. Ainda conforme Castilho (2010), pesquisadores como: Dietrich (2004), Symeonidis (2004) e Thun (2004) debruçaram-se em estudos de linguagem na fronteira.

Outro ponto deveras importante é a questão da estandarização policêntrica, ou melhor, da existência de vários centros de padronização, representativos da norma culta, tradicionalmente localizada no meio acadêmico das grandes capitais e um projeto nessa linha desponta como um espaço para discussão dessas polarizações. Diante de tudo o que fora mencionado, cabe acrescentar que, do ponto de vista sociolinguístico, junto com a variação diatópica, representada pelos distintos centros de padronização, há também as variações sociais concretas em cada um desses centros de prestígio, em todos os níveis de descrição linguística: morfo-sintático-semântico-fonético-fonológico-pragma-discursivos.

Essas variantes estão relacionadas com diferenças de classe, faixa etária, nível de escolaridade, gênero, etc. Para Fanjul (2004), essas diferenciações constituem os traços objetivos de descrição linguística, que fundamentam a distinção entre variedades de uma mesma língua. Por outro lado, Fanjul (2004) também reconhece a existência de critérios *subjetivos de aproximação às variedades*, ou seja, atitudes dos grupos sociais perante as línguas, próprias e alheias. Segundo Lastra de Suarez, (1992, apud Fanjul, 2004): *Las actitudes hacia la lengua son cualquier índice afectivo, cognoscitivo o de comportamiento de reacciones hacia diferentes variedades de la lengua o hacia sus hablantes*. Levando-se em consideração o que afirma o teórico acima, entende-se que ele explica que hoje a relevância do critério subjetivo do falante, nativo ou não, a respeito da própria língua e da alheia é inquestionável, inclusive, que essas atitudes são objeto de estudo pelos sociolinguistas com o propósito de entender a vida de uma língua, um dialeto ou uma variedade.

Em atenção a esse panorama regional de estudo, um projeto de pesquisa acerca da transferência de marcadores discursivos do espanhol para o português pode apresentar como ponto de partida a heterogeneidade constitutiva de todas as línguas, o estudo da língua em uso e a abordagem de problemas que permitam discutir aspectos linguístico-pragmáticos por meio do estudo das unidades discursivas no português falado por paraguaios na fronteira e sua relação com fronteiras e identidade linguístico-culturais.

Além das questões já apresentadas, o pesquisador poderá levantar a questão de que com o projeto buscar-se-á observar a diversidade de usos da língua portuguesa e da língua espanhola, promovendo uma descrição objetiva e subjetiva das unidades e marcas discursivas do português falado na fronteira a partir do arcabouço teórico multidisciplinar que vai da Pragmática à Sociolinguística e às Línguas em Contato.

Outro ponto importante é o fato de que o estudo do contato entre as línguas da região possui como propósito colocar em evidência o olhar particular que cada língua tem sobre o mundo e a interação humana, através de marcas discursivas e outros elementos linguísticos.

Montolío Durán (1998) afirma o seguinte:



[...] el hecho de que las partículas discursivas no puedan caracterizarse en términos conceptuales permite entender por qué es tan difícil para un hablante no nativo manejar con soltura los conectores y, en general, los marcadores discursivos en una lengua extranjera (...) Los hablantes no tenemos acceso directo ni a las computaciones inferenciales, ni a las gramaticales que utilizamos en la comprensión. Un análisis de los marcadores discursivos en términos de significado procedimental explica nuestra falta de acceso directo a la información que codifican.

A partir dos estudos desse teórico, o futuro pesquisador, no caso, o aluno de graduação, pode encontrar conceitos de marcadores discursivos e quais as funções que desempenham esses marcadores linguísticos no discurso e na produção de textos e, portanto, é uma referência importante para o estudo da transferência de marcadores discursivos de uma língua para a outra.

Um documento importantíssimo para o estudo dos marcadores discursivos em língua espanhola é o MCER e, nesse documento, o Instituto Cervantes (2002) afirma o seguinte:

Al llevar a cabo una tarea de comunicación, el individuo selecciona, sopesa, activa y coordina los componentes de las competencias necesarias que le resulten apropiados para la planificación, la ejecución, el seguimiento o la evaluación y (cuando sea necesario) la corrección de la tarea con el fin de conseguir, de un modo eficaz, el objetivo comunicativo deseado. Las estrategias (generales y comunicativas) proporcionan un enlace fundamental entre las distintas competencias (innatas o adquiridas) que posee el alumno y el éxito en la realización de la tarea.

Azeredo (2007) pontua que o discurso se situa, inevitavelmente, no ponto de tensão entre dois polos: a individualidade criativa do locutor/enunciador e o conjunto de variáveis que, externas a ele, limitam, condicionam ou afeta de diversos modos a enunciação: o código linguístico, o interlocutor, o tempo, o espaço, a situação social, o conteúdo, crenças e valores culturais, o texto em processo, outros textos.

Koch (2003) afirma que marcadores discursivos são articuladores enunciativos ou discursivo-argumentativos que encadeiam atos de fala distintos, introduzindo entre eles, relações discursivo-argumentais: conjunção (oposição/contraste/concessão), justificativa, explicação, generalização, disjunção argumentativa, especificação, comprovação, entre outras (...).

Fairclough (2001) pontua que (...) o ponto em foco e que um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido, alguém que é capaz de inferir essas relações de sentido na ausência de marcadores explícitos. Mas o modo particular em que é gerada uma leitura coerente de um texto depende novamente da natureza de princípios interpretativos a que se recorre. Princípios interpretativos particulares associam-se de maneira naturalizada a tipos de discurso particulares, e vale à pena investigar tais ligações devido à luz que jogam sobre as importantes funções ideológicas da coerência na interpelação dos sujeitos.

Ainda, a partir de Fairclough (2001), há a seguinte noção sobre os marcadores:



Seria um equívoco considerar esses tipos de marcação coesiva de superfície simplesmente como propriedades objetivas dos textos. Os marcadores coesivos têm de ser interpretados pelos interpretes de textos como parte do processo de construção de leituras coerentes dos textos (ver, no Capítulo 3, o item “Prática discursiva”); a coesão é um fator na coerência. Por exemplo, não se pode especificar que itens lexicais num texto se colocam sem considerar as interpretações dos interpretes desses textos, isto é, entre quais itens os interpretes realmente discernem as relações. Contudo, os marcadores coesivos também precisam ser considerados dinamicamente da perspectiva do produtor do texto: os produtores de texto estabelecem ativamente relações coesivas de tipos particulares no processo de posicionar o(a) interprete como sujeito. Conseqüentemente, a coesão considerada nesses termos dinâmicos pode tomar-se um modo significativo de trabalho ideológico levado a cabo num texto.

São muitos os marcadores e o Instituto Cervantes (2002), nesse sentido, pontua o seguinte: “Naturalmente, esses marcadores diferem amplamente segundo as diferentes línguas e culturas, dependendo de fatores tais como: a) *status* relativo, b) a proximidade da relação, c) o registro do discurso, etc.” (tradução nossa).

3.4 Metodologia

A metodologia é parte importantíssima na elaboração do projeto de pesquisa e para a sua aplicação é preciso levar em consideração noções apresentadas no projeto em torno do que afirma Gil (1999):

A formulação do problema, a construção de hipóteses e identificação das relações entre as variáveis constituem passos do estabelecimento do marco teórico ou sistema conceitual da pesquisa. À medida que estas tarefas são plenamente realizadas, o trabalho de investigação assume o caráter de um sistema coordenado e coerente de conceitos e proposições. O estabelecimento desse marco teórico, ou sistema conceitual, que deriva fundamentalmente de exercícios lógicos, é essencial para que o problema assuma o significado científico. Todavia, por si só, estas tarefas não possibilitam colocar o problema em termos de verificação empírica. Torna-se, pois, necessário, para confrontar a visão teórica do problema, com os dados da realidade, definir o delineamento da pesquisa.

Somente a partir de saberes como os que são apresentados por Gil e outros teóricos da pesquisa é que a metodologia pode ser elaborada com eficácia e coerência, ou seja, somente diante da percepção do fenômeno a ser investigado e dos conceitos do fazer ciência, desde a percepção de um problema até a busca de soluções, é que o pesquisador conseguirá elaborar uma metodologia de investigação.



Esse projeto insere-se na área da Linguística, Letras e Artes e abrange estudos na área da Pragmática, Linguística Aplicada Crítica, Geolinguística, Sociolinguística, Semântica e Análise do Discurso, com foco nos dois primeiros marcos e haverá uma pesquisa de campo, ou seja, *in loco*, para, a partir de uma perspectiva identitário-cultural, assim como estudos em quanto ao ensino-aprendizagem de português e espanhol, proceder à observação do contato do português com o espanhol e o guarani na fronteira.

Para a consecução da pesquisa de campo, pode-se levar em consideração o que prega Gil (2002):

O estudo de campo apresenta muitas semelhanças com o levantamento. Distingue-se, porém, em diversos aspectos. De modo geral, pode-se dizer que o levantamento tem maior alcance e o estudo de campo maior profundidade. Em termos práticos, podem ser feitas duas distinções essenciais. Primeiramente, o levantamento procura ser representativo de universo definido e oferecer resultados caracterizados pela precisão estatística. Já o estudo de campo procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência (*sic*), o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa.

Em linhas gerais, a pesquisa será abordada de forma, principalmente, qualitativa e, também, de forma quantitativa, servindo-se de duas técnicas de pesquisa: bibliográfica e documental. Sobre a técnica de análise documental, pode-se afirmar que é indispensável para abordar os três vértices da pesquisa: os estudos no campo linguístico-pragmático e a contribuição para o ensino de português e espanhol no Brasil, assim como a observação das línguas em contato.

O *corpus* de análise de questões linguístico-pragmáticas e de contato será constituído por distintas fontes documentais: anúncios publicitários, mensagens eletrônicas, artigos jornalísticos, obras da literatura, filmes, seriados televisivos, músicas, pesquisa *in loco*, através do uso de entrevistas estruturadas e semiestruturadas.

Para a aplicação dos questionários estruturados e semiestruturados, partiu-se do que afirma Gil (1999): “o questionário apresenta uma série de vantagens. A relação que se segue indica algumas dessas vantagens, que se tornam mais claras quando o questionário é comparado com a entrevista”. Dentre essas vantagens, Gil (1999) pontua as seguintes: possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais convenientes e não expõem os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Feitas a seleção do referencial teórico, leitura dessa bibliografia selecionada e aplicação dos questionários, passar-se-á à etapa de análise dos dados, para posterior escrita do trabalho final e publicação dos resultados da pesquisa.



3.5 Expectativa de Resultados

Dentre as contribuições da pesquisa, as mais importantes são fatos linguísticos que contribuam para o aperfeiçoamento do ensino de espanhol e, a partir de tais fatos, pode-se elaborar uma proposta de ensino à luz da Pedagogia de Projetos e do *Enfoque por tarefas*.

Concernente à apresentação da proposta de ensino, essa contribuirá para a ampliação da arte do escopo de pesquisa em torno dos marcadores discursivos, tema tão importante para o ensino de língua estrangeira, em uma perspectiva comunicativa, já que os marcadores são essenciais para o discurso e podem ser ensinados a partir de uma abordagem comunicativa.

Uma proposta de ensino como a que é proposta nesse trabalho, com base tanto na pedagogia de projeto como na pedagogia do enfoque por tarefas, parte do pressuposto de que o encontro dessas duas perspectivas supre lacunas na didática de ensino de língua estrangeira no Brasil. A partir da Pedagogia de Projetos parte-se da realidade não somente da sala de aula, mas, também, dos problemas que estão fora da sala, ou seja, parte-se de necessidades e problemas que os alunos trazem ao ambiente de aprendizagem formal; já o *Enfoque por tarefas* parte das necessidades e realidades nos limites da sala de aula.

Outro ponto deveras importante é o fato de que a elaboração de uma proposta de ensino em torno dos resultados alcançados na pesquisa contribui para que os resultados sejam socializados, dado que, em muitas ocasiões, os resultados de pesquisa tornam-se estanques e não saem das estantes das bibliotecas, ou, quando são disponibilizados na internet, não sirvam apenas como referencial teórico para outras pesquisas, mas atinjam dimensões práticas no ensino e aprendizagem de língua espanhola no Brasil.

4 Considerações Finais

O relato das dificuldades enfrentadas como aluno e como docente durante os anos em que atuei nos cursos de Letras, Pedagogia e Administração, em especial, no curso de Letras, é importante para a reflexão de muitos docentes e discentes que também passaram pela dificuldade de inserção na pesquisa no mundo acadêmico. Nesse ínterim, pode-se externar que nem sempre são as narrativas de sucesso que contribuem para mudanças no processo de ensino, aprendizagem e pesquisa, mas as histórias em torno das dificuldades também dão as suas contribuições para a tríade ensino-pesquisa-extensão, pilar da universidade.

Esse trabalho pode servir para outros relatos e, dessa forma, despontar como espaço para interlocuções docentes e discentes de trocas de saberes e construção de conhecimentos. A partir dessas partilhas, sugerir novos caminhos em busca de um marco teórico sobre os principais problemas e dificuldades para a inserção de alunos da graduação na iniciação científica nas universidades, faculdades e centros universitários do Brasil.

O estudo da transferência de marcadores discursivos do espanhol para o português é uma oportunidade a mais para a consolidação de um marco teórico no ensino/aprendizagem de língua espanhola em todos os níveis no sistema educacional brasileiro e este trabalho além de servir como sugestão para a pesquisa em torno desse tema também pode abrir outros leques de investigação na Linguística Pura, Linguística Aplicada e Linguística Aplicada Crítica.



As zonas de fronteira são caldeirões linguísticos riquíssimos e espaços para pesquisa em Linguística e, na divisa entre Brasil e Paraguai, mais especificamente entre Pedro Juan Caballero e Ponta Porã, local onde a comunicação e as interações linguísticas ocorrem em espanhol, guarani e português, a investigação das questões linguísticas dessa área será crucial para outras pesquisas em outras zonas de contato linguístico.

A partir dos resultados alcançados nas pesquisas sobre questões linguísticas na fronteira, será possível entender até mesmo questões de interlíngua, dado que esse fenômeno é verificado no discurso de falantes nas zonas de contato e, também, entre estudantes aprendizes de espanhol no Brasil.

Além dos elementos já apresentados, pode-se externar que o fator mais importante desse trabalho é a contribuição para a formação científica, servindo como sugestão de pesquisa para estudantes de graduação que não tiveram a oportunidade de ingressar na pesquisa durante o curso de formação, pois, como fora mencionado ao longo desse trabalho, são poucos os investimentos em pesquisa na área de Humanidades.

Referências

AZEREDO, José Carlos de. **Iniciação à Sintaxe do Português**. Rio de Janeiro: Zahar Jorge Zahar, 2007.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010

DURÁN, Estrella Montolío. **La Teoría de la Relevancia y el estudio de los marcadores discursivos**, en ZORRAQUINO, María Antonia Martín; DURÁN, Estrella Montolío (Coords.). **Los marcadores del discurso**. Teoría y análisis. Madrid: Arco/Libros, 1998. p. 93-119.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FANJUL, Adrian Pablo. **Português - Espanhol. Línguas próximas sob o olhar discursivo**. São Paulo: Clara Luz, 2002.

_____. Português Brasileiro, Espanhol de... onde? Analogias incertas. **Letras & Letras**, Uberlândia (MG), v. 20, n. 1, p. 165-183, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/12641>>. Acesso em: 4 out. 2013.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.



_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO CERVANTES. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación**. Madrid: MECD-Anaya, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KULIKOWSKI, María Zulma Moriondo. Los estudios sobre la cortesía verbal en español en el Departamento de Letras Modernas de la Universidad de São Paulo (Brasil). In: MORALES, Julio Escamilla; VEGA, Grandfield Henry (Eds.). **Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico**. Barranquilla; Estocolmo: Universidad del Atlántico; Universidad de Estocolmo, 2012. p. 325-343. Disponível em: <http://edice.org/?dl_id=12>. Acesso em: 4 out. 2013.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.





HUMANIDADES

CULTURA QUILOMBOLA *VERSUS* RANÇOS DA SOCIEDADE ESCRAVISTA NO CURRÍCULO: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO FORMAL DE ESCOLAS URBANAS DO ALTO SERTÃO DA BAHIA

*Jaqueline Santana Nascimento dos Santos**
*Josivelto Cardoso Pereira***

Resumo: Este trabalho explicita dados parciais de estudo realizado no Grupo de Pesquisa “História da Educação no Alto Sertão da Bahia”, na sua Linha de Pesquisa “Educação Quilombola e Linguagens”, realizados no Campus VI da Universidade do Estado da Bahia. Ele discute o tratamento dado pela instituição educativa urbana de séries finais de ensino fundamental aos estudantes oriundos de comunidades quilombolas rurais e como o currículo instituído atende às demandas de tais sujeitos, em conformidade com o que está proposto na Lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais. Pretende-se, assim, contribuir para a reflexão acerca da prática pedagógica em realidades similares, bem como fornecer instrumentos para aproximar escola e comunidade. Para tanto, utiliza-se, como método, o estudo de caso, e como campo, uma escola que oferta as séries finais do ensino fundamental na zona urbana do município de Tanque Novo, Alto Sertão da Bahia. Os sujeitos desta investigação foram os discentes oriundos de três comunidades quilombolas desse município. Como pressupostos teóricos, além da teoria que trata da educação quilombola e da educação etnicorracial, aparecem os estudos de Paulo Freire, que falam do papel da leitura de mundo para a formação do sujeito. Do mesmo modo, estudos de teóricos do currículo são fundamentais na discussão acerca da implementação de políticas afirmativas educacionais direcionadas a quilombolas. Espera-se, com tal discussão, promover reflexões no âmbito das escolas urbanas da região do Alto Sertão baiano que atendem a quilombolas, para, desse modo, fomentar a construção de políticas públicas apropriadas para esse grupo.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Educação Quilombola; Currículo.

Resumen: Esta pesquisa explicita datos parciales de estudio realizado en el línea de Investigación Educación Quilombéala y Lenguajes, realizados en el Campus VI de la Universidad del Estado de Bahía. El discute el tratamiento dado por la institución educativa urbana de series finales de la enseñanza fundamental a los estudiantes oriundos de comunidades quilombéalas rurales. También se investiga de qué manera el currículo instituido atiende a las demandas de estos sujetos, en atendimento con el propuesto en la Ley 10.639/03 y en las Directrices Curriculares para la Educación de las Relaciones Étnico y Raciales. Se pretende, así, contribuir para la reflexión acerca de

* Licenciada em Pedagogia e Especialista em Gestão Governamental pela Universidade do Estado da Bahia; mestra em Administração Estratégica pela Universidade Salvador; docente auxiliar na Universidade do Estado da Bahia e convidada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

E-mail: jnsantos@uneb.br.

** Licenciado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia; coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Tanque Novo (BA).

E-mail: jhoucardoso@hotmail.com.



la práctica pedagógica en realidades similares así como suministrar instrumentos para aproximar escuela y comunidad. Para tanto, se utiliza, como método, el Estudio de Caso, y como campo, una escuela que oferta las series finales de la enseñanza fundamental en la zona urbana del municipio de Tanque Nuevo. Los sujetos fueron estudiantes quilombos de esta ciudad. Como presupuestos teóricos, además de la teoría que trata del educación quilomba, y de la educación étnica y racial, aparecen los estudios de Paulo Freire, que enfatizan la importancia de la lectura de mundo para la formación del sujeto. De igual manera, estudios del currículo son fundamentales en la discusión acerca de la implementación de políticas afirmativas educacionales direccionadas a las personas nascidas en quilombo. Se espera, con tal discusión, promover reflexiones en el ámbito de las escuelas urbanas de la región que atienden los quilombos, para de esta forma, fomentar la construcción de políticas públicas pertinentes para este grupo.

Palabras-clave: Políticas Publicas Educacionales; Educación Quilomba; Currículo.

1 Introdução

A educação, na Constituição Brasileira, é determinada como um dever do Estado e direito de todo cidadão, e deverá ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205). Dessa forma, todo cidadão e toda cidadã, seja ele ou ela criança, jovem, adulto ou idoso, tem direito a esse serviço, sendo, de preferência, uma educação pública e de qualidade.

No entanto, em se tratando da educação oferecida aos alunos das zonas rurais, essa realidade está muito distante de ser alcançada, uma vez que essa modalidade, no Brasil, sempre foi relegada, por motivos ideológicos fundamentados no ideário da elite oligárquica e latifundiária, que sempre cultivou e difundiu a ideia que o estudo não é necessário à gente do campo (LEITE, 2002).

As comunidades remanescentes de quilombos, localizadas, em sua grande maioria, em zonas rurais com maior dificuldade de acesso aos moradores de zona urbana e, portanto, mais excluídas dos serviços essenciais, são caracterizadas pela forte tradição cultural de origem africana, o que as torna especialmente segregadas, por consequência do racismo instaurado e praticado em nosso país, desde o período de colonização.

Nesse sentido, e pensando no processo de aprendizagem de língua portuguesa, os estudantes rurais de origem quilombola tem mais probabilidade de apresentar uma maior dificuldade nas habilidades de escrita, leitura e compreensão textual, pois, de acordo Nunes (2006, p. 151), nessas localidades, “a oralidade, secularmente, constitui a forma de estar no mundo para um grupo étnico que tão pouco acesso teve às chamadas ‘letras’, à educação formal”. Com o passar do tempo, essas dificuldades vão se ampliando, já que o ensino de leitura e de interpretação de texto se dá, muitas vezes, pela leitura de textos mutilados, contidos nos livros didáticos e desvinculados da realidade socioeconômica e cultural destes educandos, submetidos à ação de um currículo escolar *urbanocêntrico* e que desconsidera a zona rural como espaço de vida e de constituição de cidadania.

É importante ressaltar que, nessa perspectiva, o material didático-pedagógico constitui importante instrumento de reprodução de desigualdades, pois apresenta-se totalmente



descontextualizado da cultura do campo, ainda mais nas comunidades negras, nas quais o racismo acaba por ser reforçado, pois nos textos e figuras

[...] estereótipos e preconceitos são encontrados; e um dos mais evidente, é aquele que eles denominam de animalização do negro, que é exposta de várias maneiras, sendo a mais comum a associação da cor preta a animais (o porco preto, a cabra preta, o macaco preto) ou seres sobrenaturais animalizados (mula-sem-cabeça, lobisomem, saci-pererê). (SANT'ANA, 2008, p. 53).

A educação quilombola concebida aqui como a efetivação da consideração das especificidades dos quilombolas no tocante “à região, à cultura, à religião que os diferenciam entre si e que precisam ser consideradas na formulação das propostas educacionais (SILVA, 2010), constitui-se numa tentativa de resgate e valorização da cultura e da história dessas comunidades, no âmbito das escolas que se localizam em seu seio ou daquelas que atendem os seus moradores.

A escola, seu currículo e o material didático disponível acabam por excluir os alunos oriundos das comunidades tradicionais do campo, pois não valorizam nem aceitam sua cultura e seus saberes. Do mesmo modo, a discriminação e o racismo acabam por serem germinados, por meio da inclusão de mensagens subliminares, veiculadas em termos e imagens pejorativos e depreciativos.

Percebe-se, então, a necessidade de um trabalho escolar contextualizado e voltado para o atendimento a estes alunos, assim como a imperatividade de elaboração de material suplementar, inerente à sua realidade, considerando, assim, as características próprias do estudante rural e quilombola.

Discutir uma concepção de conhecimento para quilombolas significa pensar em uma formação curricular onde o saber instituído e o saber vivido estejam contemplando, provocando uma ruptura em um fazer pedagógico em que o currículo é visto enquanto grade, hierarquicamente organizado com conteúdos que perpetuam o poder (NUNES, 2006, p. 150).

Dada a importância e a emergência desse tipo de estudo, torna-se imprescindível entender como a instituição educativa urbana trata estudantes oriundos de comunidades quilombolas rurais e como o currículo atende às suas demandas, conforme proposto na Lei 10639/03 e nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais, no tocante às Língua Portuguesa e Literatura.

Tendo como campo uma escola localizada na zona urbana cidade de Tanque Novo, Alto Sertão da Bahia, foi realizado um Estudo de Caso, cujos sujeitos foram dez estudantes matriculados nas séries da segunda etapa do ensino fundamental, todos oriundos de comunidades tradicionais. Para o levantamento dos dados, foi aplicado um questionário, que buscava conhecer, além do perfil socioeconômico dos sujeitos, suas expectativas e impressões acerca do trabalho realizado pelos docentes, nos diversos componentes curriculares.



2 A Escola como Espaço de Leitura de Mundo para Estudantes Quilombolas

A leitura é uma atividade imprescindível na constituição da cidadania. Por isso, muitas discussões têm surgido em torno de sua importância e da sua prática na vida do educando, sobretudo no que tange ao papel dessa habilidade na atuação cidadã. Para Freire (1988, p. 15), o ato de ler

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica na percepção entre o texto e contexto. (FREIRE, 1988, p. 15)

Nesse sentido, ler é uma atividade essencial para qualquer área do conhecimento, pois pode possibilitar maior ao sucesso do ser humano que dela se utiliza, pela ampliação de seu universo cultural e intelectual. Do mesmo modo, permite ao homem identificar-se consigo e com o outro, possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vista e o alargamento de sua experiência. Assim, a leitura torna-se um efetivo meio de transmissão e transformação da cultura, sobretudo quando tratada de forma consciente no âmbito do currículo escolar, pois é o patrimônio cultural de um povo que “talha a vida e a mente humana, dá significado à ação, situando seus estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo de aprendizagem” (MACEDO, 2007, p. 142).

Para alcançar tais finalidades socioculturais, sua conexão com as demandas da sociedade é fundamental, seja tanto pela possibilidade de transformação da realidade, quanto pela necessidade de promoção da aprendizagem significativa. De acordo com Ausubel et al (1978, p. 159), esse tipo de aprendizagem ocorre “quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva”.

Assim, a escola, sendo uma instituição formadora de leitores, para cumprir seu papel, precisa assumir tal compromisso. Do mesmo modo, nessa ação, deve buscar contemplar os interesses e necessidades dos educandos, independente da sua origem étnica, geográfica ou econômica, utilizando diversas modalidades textuais e diversificando seus procedimentos, de forma a tornar a ação leitora significativa e que instrumentalize os beneficiados com novas perspectivas de mundo.

O saber escolar cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola elementar. (GRAMSCI, 1968, p. 130-131 apud SAVIANI, 2003).



É importante salientar que no Brasil, país formado por culturas distintas, o educador deve estar atento para os sujeitos que integram a população atendida, para que possa contemplar, nas suas abordagens, a história de seus antepassados. O que se indica, nesse caso,

[...] é o respeito às matrizes culturais a partir das quais se constrói a identidade dos alunos, com, atenção voltada para tudo aquilo que vá resgatar sua origem e sua história (o que também significa respeitar os seus direitos humanos!), como condição de afirmação de sua dignidade enquanto pessoa, e da especificidade da herança cultural que ele carrega, como parte da infinita diversidade que constitui a riqueza do ser humano (MOURA, 2005, p. 76).

Para tanto, o professor deve cuidar, atenciosamente, do planejamento de suas atividades. Nessa perspectiva, deverá considerar o contexto sócio-histórico em que o aluno está inserido, associado ao domínio dos conhecimentos clássicos, para a ampliação dos seus horizontes, a partir das discussões realizadas no âmbito escolar (SAVIANI, 2003).

Pensando-se numa educação de qualidade voltada para os alunos oriundos da zona rural quilombola, é imprescindível compreender esses sujeitos e seu espaço de vida, do mesmo modo que libertar o currículo da escola da concepção urbanocêntrica e excludente na qual o homem do campo não é visto como produtor de conhecimento, tampouco apto a receber uma educação básica, consequência da ideologia e da prática elitista do Estado Brasileiro, em relação a essas comunidade. Nesse sentido, a política educacional instaurada no país acaba por corroborar com o cenário de descaso em relação a essas populações, pois, as

[...] políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo ainda mais. A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 10).

Desse modo, verifica-se que o currículo construído para essa escola, normalmente, não atende às demandas atuais do povo do campo, uma vez que estão sobrecarregadas de conteúdos fragmentados e desvinculados dos problemas enfrentados por estes estudantes. Para Saviani (2003, p. 18), o conceito abrangente de currículo trata da “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”.

Nessa perspectiva, para que o currículo seja efetivamente significativo, ele precisa despir os conteúdos dos estereótipos tradicionalmente reproduzidos nos bancos escolares, que reproduzem a hegemonia de um currículo eurocêntrico, machista, racista, urbanocêntrico e capitalista.

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de



novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador. (LEITE, 2002, p. 99).

Desse modo, torna-se extremamente pertinente, como passo principal para a efetivação dessa política, uma total reformulação de conhecimentos, ideias e posturas de docentes e demais atores da educação, por meio da adoção da estratégia interdisciplinar no currículo das escolas que atendem a estudantes oriundos de comunidades tradicionais negras, discutindo os problemas sociais contemporâneos e mediando a aquisição de conhecimentos clássicos universais das diversas áreas do conhecimento pela via da resistência e da ampliação das possibilidades de ação política.

Não se pode pensar em uma educação que contemple a cidadania se partirmos do pressuposto de que as questões colocadas pela população negra, pelas mulheres, pelos portadores de necessidades especiais devem ser tratadas pela escola, simplesmente, para atender à reivindicação desses sujeitos. Mais do que isso, é preciso garantir a equidade social. Discutir direitos civis. (GOMES, 2001, p. 93).

Segundo Fazenda (1993) introduzir e praticar a interdisciplinaridade no currículo consiste na atitude ousada da busca por intermináveis perguntas. Para ela, “no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se” (FAZENDA, 1993, p. 17). No âmbito das escolas que atendem alunos camponeses e quilombolas, a adoção dessa postura metodológica, para além de possibilitar todos os aspectos apontados, facilita a comunicação entre educadores e educandos. Essa é uma importante questão a ser considerada, pois a singularidade da proposta demanda práticas inovadoras.

A chave de qualquer estratégia está em quatro pontos fundamentais, que são também pontos fundamentais em qualquer situação na qual se coloca a reforma do currículo: a) a formação de professores, b) o planejamento dos currículos, c) o desenvolvimento de materiais apropriados, d) a análise e a revisão crítica das práticas vigentes, a partir de avaliações de experiências ou da realidade mais ampla, da pesquisa-ação com professores, etc., tudo isso sem se descuidar da conexão entre a escola e o meio social, pois já dissemos que, nesse sentido, a cultura escolar pode ser uma frente de atuação a mais. (SACRISTÁN, 1995, p. 107).

Nesse caso, há inúmeras lacunas no que se refere à educação do campo, em especial, a direcionada a estudantes oriundos de comunidades quilombolas. Dentre as principais, está a falta de preparo dos docentes para lidar com tal realidade, associada à falta de material didático e às práticas docentes ainda baseadas na perspectiva disciplinar e conteudista do currículo. Por conseguinte, a implementação da Lei 10639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais nos currículos dessas escolas torna-se, assim, uma tarefa mais difícil, pois, associados a esses fatores, ainda estão o preconceito e o mito da democracia racial.



Nesse âmbito, a formulação e a realização de projetos interdisciplinares são indicadas, pois estes, geralmente, têm, como inspiração, a análise de inúmeros acontecimentos, hábitos, instituições, dentre outros. Do mesmo modo, fatos importantes para a história das comunidades negras rurais do nosso país e de outras sociedades podem ser pontos de partida para a proposição de discussões na escola e para construção de atitudes mais adequadas à vivência em uma sociedade cuja realidade é a total diversidade.

Espera-se, com isso, aproximar o discurso das instituições escolares dos seus usuários, de modo que estes últimos sejam capazes de enxergar a si e a sua cultura no processo educativo formal, do mesmo modo que esse processo se torne parte da sua constituição de ser humano.

3 A Invisibilidade dos Estudantes Quilombolas no Processo Educativo de Escola Urbana de Ensino Fundamental

Participaram dessa pesquisa dez estudantes, com idades entre 12 e 14 anos, matriculados no sétimo ano do ensino fundamental de uma mesma escola urbana e oriundos de três comunidades remanescentes de quilombos, localizadas na zona rural do município de Tanque Novo, Alto Sertão da Bahia.

Desses, foram seis do gênero masculino e quatro do gênero feminino. Em relação à origem, três são nativos da comunidade Gaspar, três da comunidade Caldeirão e quatro da localidade Pé do Morro.

Quando indagados acerca do quesito raça/cor, nove dos pesquisados autodeclararam-se pretos, enquanto que somente um afirmou pertencer ao grupo classificado como branco. Todos os estudantes pertencem a famílias que percebem, como renda total, no máximo, um salário mínimo. Essa renda é obtida, em todos os casos, pelo trabalho realizado na agricultura por dois membros: o pai e a mãe. Os demais membros dessas famílias só estudam.

As famílias são compostas por um número variado de membros, sendo que em duas moradias, residem três pessoas, em três moradias, residem quatro pessoas, em quatro moradias, residem cinco pessoas e em somente uma residem sete pessoas.

As comunidades das quais os sujeitos desse estudo são oriundos são de pequeno porte, sendo que, em Gaspar, há, aproximadamente, 70 moradores, em Pé do Morro, 100 moradores e, em Caldeirão, 80. Nessas comunidades, as tradições culturais concentram-se nas festas religiosas católicas, sendo o São João a principal delas.

Quanto aos serviços essenciais, em todas as comunidades há água encanada e iluminação pública para todos. No entanto, em relação à escola, somente em duas, Gaspar e Caldeirão, existem escolas municipais que ofertam educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Na comunidade Pé do Morro, as crianças precisam deslocar-se para distritos vizinhos para estudar.

Para prosseguirem nos estudos, todas as crianças, jovens e adultos necessitam frequentar as escolas estaduais e municipais localizadas na zona urbana da cidade e isso, na maioria dos casos, configura-se em mais um obstáculo a vencer, por conta de diversos fatores, sendo o maior deles a distância enfrentada para deslocar-se da residência até a escola, apontado por sete dos estudantes aqui entrevistados. Esse é um dos complicadores previstos por Leite (2002), em seus estudos sobre educação do campo. Nesse caso, assim como em outros nos quais tais dificuldades se apresentam, a



maior consequência é a repetência. De fato, dentre os dez sujeitos dessa pesquisa, seis declararam já terem repetido alguma série em sua vida escolar.

A falta de propostas pedagógicas específicas para atender às demandas da comunidade tradicional (SANTANA, 2013) é um dos fatores que corroboram para o fracasso escolar desses estudantes quando saem de suas localidades e buscam estudos posteriores nas zonas urbanas. Leite (2002, p. 55) atribui essa dificuldade a muitos fatores, e salienta que o “currículo inadequado, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente”.

Outro aspecto a ser observado aqui e relacionado ao índice de fracasso escolar do grupo estudado é o fato de a maioria pertencer ao gênero masculino, muito mais sacrificado nas lides do trabalho campesino que as meninas. Também são os homens que costumam abandonar os estudos mais cedo, quando não há políticas de permanência ou a família necessita de apoio financeiro.

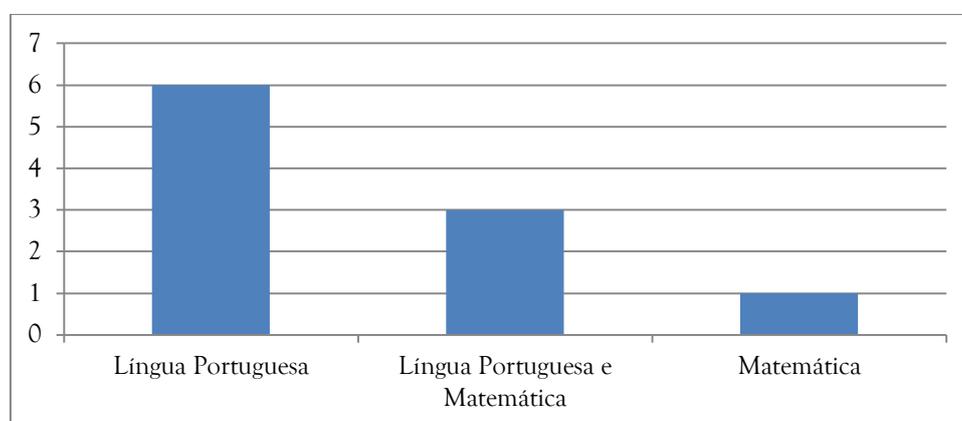


FIGURA 1: Disciplinas nas quais os estudantes apresentam mais dificuldades

Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa aparece como fator complicador, já que, na pesquisa realizada, nove dos sujeitos afirmam ter maior dificuldade em aprender os conteúdos deste componente curricular, por serem estes “muito difíceis”. Esses dados revelam que a linguagem e o seu ensino, ao contrário do que preconiza Freire (1991), não estão sendo percebidos pelos estudantes como instrumentos de leitura de mundo. Isto ocorre, conforme apontado por Nunes (2006), porque a oralidade é a forma mais comum de ensinamento nas comunidades negras tradicionais e esta habilidade, geralmente, é relegada ao descaso pela sociedade. Nas escolas urbanas que adotam propostas curriculares tradicionais e disciplinares isso não seria diferente.

Outro fator que impede a construção do conhecimento da linguagem formal por parte de quilombolas é a própria condição geográfica do seu território, constituído de forma a dificultar o acesso de estranhos e proteger seus moradores de contato com possíveis “invasores” (ANJOS, 2006). Nesse sentido, a educação nas séries iniciais é promovida, na maioria dos casos, pela própria comunidade, organizada em associações que organizam pequenas escolas e outros serviços sociais, em substituição ao que seria o direito público subjetivo garantido constitucionalmente. O que, por um lado, constitui-se num ganho para a construção da identidade e para o fortalecimento da tradição local, configura-se no enfraquecimento dos sujeitos no processo de inclusão fora da comunidade, quando isto se tornar necessário.



Nesse cenário, a metodologia utilizada pelo professor para lecionar os componentes curriculares aparece como fator preponderante, pois, quando indagados como gostariam que fosse a escola, em relação ao trabalho do professor, sete dos estudantes responderam que os professores deveriam ser mais dinâmicos ao explicar os assuntos, mais pacientes com alunos e que diminuíssem número de atividades para casa.

No entanto, três deles, talvez por terem somente conhecimento da forma tradicional e disciplinar de abordagem do conhecimento, responderam que estavam satisfeitos com as aulas. Esta postura também pode ser consequência do medo de represálias, já que a coleta de dados foi realizada pelo coordenador pedagógico da escola, dentro da sala de aula, mas sem a presença dos professores.

Este dado revela, mais uma vez, a distância entre a proposta pedagógica escolar e a realidade dos estudantes do campo, que, conforme já salientado, passam muito tempo deslocando-se da comunidade para a escola e vice-versa, além de manterem uma carga horária de trabalho além do tempo de estudo, composta pelas muitas tarefas a cumprir, seja nas lides da roça ou nos afazeres domésticos.

As respostas mais recorrentes a este item estão apresentadas no gráfico abaixo:

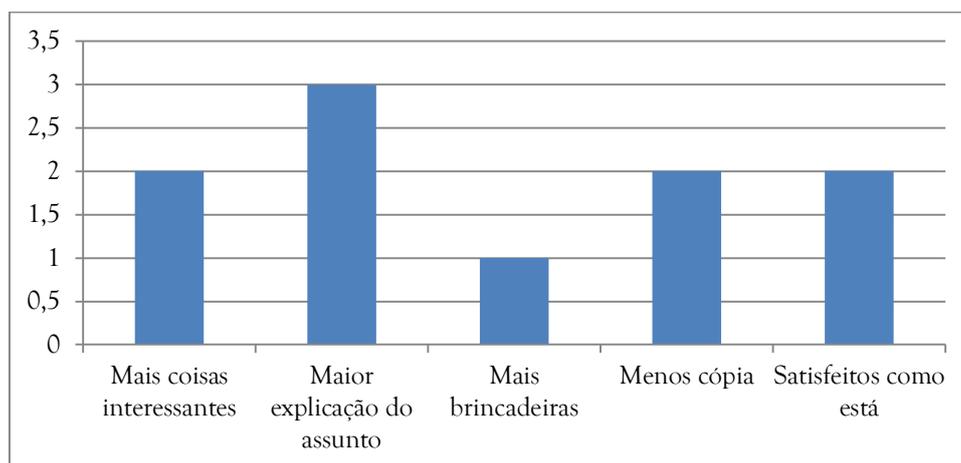


FIGURA 2: Desejos em relação ao trabalho do professor

Com base nestas respostas percebe-se, claramente, que as escolas urbanas onde estudam discentes oriundos de quilombos apresentam grande necessidade de adequação curricular para atender às determinações contidas nos dispositivos legais que regulamentam a educação das relações etnicorraciais e da educação do campo.

Do mesmo modo, o descaso dos governantes e agentes públicos em relação às políticas que determinam o tratamento educativo diferenciado a essas comunidades e seus habitantes demanda uma urgência de mobilizações por parte desses grupos e de seus pares, em busca de novas conquistas, pela via da participação na gestão pedagógica da escola.



4 Considerações Finais

A falta de políticas voltadas para a educação no meio rural quilombola é um problema imprescindível que precisa a ser enfrentado pelos educadores e comunidades. A invisibilidade e a segregação a que essas populações têm sido relegadas tem contribuído para a perpetuação do cenário de exclusão e racismo vivenciado no Brasil há mais de quatrocentos anos.

A oralidade, patrimônio imaterial e mais valoroso nas comunidades tradicionais, geralmente relegado a segundo plano na escola formal, quando se trata de escolas que atendem estudantes oriundos das zonas rurais e, ademais, quilombolas, praticamente desaparece, principalmente naquelas unidades onde os estudantes são “separados” dos originários da zona urbana, seja por turno ou turmas. Na escola estudada, por exemplo, os estudantes melhores são agrupados em turmas específicas, no turno matutino, turno esse no qual não há nenhum estudante oriundo do campo matriculado.

A diversidade de diálogos, portanto, fica relegada e as possibilidades de trocas de experiência propostas pelas abordagens inter e transdisciplinares do currículo são totalmente fracassadas. Do mesmo modo, os docentes, por não considerar tais estudantes como sujeitos dignos de especial atenção, não incluem no seu planejamento atividades e ações que medeie seu aprendizado de forma significativa.

Os aspectos etnicorraciais, nesse sentido, são mais esquecidos ainda, pois a condição de camponês negro, descendente de escravos e morador de comunidade tradicional afastada do centro urbano faz com que a invisibilidade cresça e o racismo apareça de forma tênue e violenta.

Assim, por meio dos dados obtidos nesse estudo, pode-se perceber claramente que a prática docente desta instituição não inclui os estudantes quilombolas, tampouco os motiva para a continuidade dos estudos, por estar desvinculada da sua realidade rural e étnica, além de não promover qualquer condição de instrumentalização para conquista de seu protagonismo e o consequente exercício da cidadania.

Referências

ANJOS, Rafael Sanzio. Cartografia e quilombos: territórios étnicos africanos no Brasil. *Revista Africana Studia*, Porto (Portugal), n. 9, p. 337-356, 2006.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, a. CXL, n. 8, seção 1, p. 1, 10 jan. 2003.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o



Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, a. CXLI, n. 118, seção 1, p. 11, 22 jun. 2004.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 4).

_____. **À sombra desta mangueira**. 2. ed. São Paulo: Olho D'água, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, diversidade e equidade**: luzes para uma educação intercristica. Salvador: EDUFBA, 2007.

MOURA, Clóvis. **O negro, de bom escravo a mau cidadão?**. Rio de Janeiro: Conquista, 2005.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações etnicorraciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 141-163.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto (Portugal): Porto, 1995. p. 63-92.

SANTANA, Jaqueline. Políticas públicas e currículo na educação infantil rural no município de Seabra-Ba: instrumentos de desconstrução da identidade das crianças quilombolas. In: ENCONTRO DE PESQUISA E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 2, 2013, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: UFPB, 2013.

SANT'ANA, Antonio Olímpio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2008. p. 39-67.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, Delma Josefa da. **Educação Quilombola**: um direito a ser efetivado. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire; Instituto Sumaúma, 2010.



CURRÍCULO E IDENTIDADE SEXUAL: DISCUSSÕES SOBRE IDENTIDADE SEXUAL NO CURRÍCULO ELABORADO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PARIPIRANGA (BA)*

Érica Fernanda Reis de Matos**

Resumo: O presente estudo procura analisar a abordagem programática e pragmática do tema orientação sexual na realidade escolar do município de Paripiranga (BA), tendo em vista que ele integra um debate maior, que vem ganhando destaque político na sociedade brasileira e que constitui o cerne da questão curricular na sociedade multicultural: a identidade. Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionários aplicados aos professores da rede municipal, entrevistas com funcionários da Secretaria Municipal de Educação (SME) e análise de documentos do Conselho Municipal de Educação que abordam a relação entre o currículo e a articulação de poder entre a SME e as escolas. A análise dos dados permite verificar um embate entre a autoridade centralizadora da SME e a autonomia participativa das escolas, na constituição do currículo, além de destacar a importância do currículo oculto, que rompe o silêncio do currículo oficial frente à problemática da diversidade sexual, consubstanciada na questão da orientação sexual.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Participação; Currículo; Orientação Sexual; Identidade.

Resumen: Este estudio analiza el enfoque programático y pragmático del tema de la orientación sexual en la realidad escolar del municipio de Paripiranga (Bahía, Brasil), teniendo en cuenta que ello integra un debate más amplio que ha ganado protagonismo político en la sociedad brasileña y que es el núcleo de la cuestión curricular en la sociedad multicultural: la identidad. Para ello, se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de datos: cuestionarios a profesores de la red municipal, entrevistas con funcionarios de la Secretaría Municipal de Educación (SME) y análisis de documentos del Consejo Municipal de Educación que tratan de la relación entre el currículo y la articulación de poder entre la SME y las escuelas. El análisis de datos permite comprobar un enfrentamiento entre la autoridad centralizadora de la SME y la autonomía participativa escolar, en la constitución del currículo, además de destacar la importancia del currículo oculto, que rompe el silencio del currículo oficial sobre la problemática de la diversidad sexual, en que se basa la orientación sexual.

Palabras clave: Gestión Escolar; Participación; Currículo; Orientación Sexual; Identidad.

* Artigo apresentado no VII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” (EDUCON), promovido pela Universidade Federal de Sergipe, em 20 de setembro de 2013.

** Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe.

E-mail: erica.fernanda.ufs@outlook.com.



1 Introdução

As propostas e ideologias educacionais no Brasil perpassam as gerações trazendo para cada momento um debate diferenciado e mais próximo do que contorna os ideais de determinada época. Nesse contexto, emerge na ciência da educação nas últimas décadas um tema que intriga, gera pesquisas e discussões cada vez mais autênticas dentro do campo de pesquisa educacional: as novas identidades. O que chama a atenção em torno do tema é justamente a evidência com a qual ele está sendo tratado na sociedade em espaços formais e não-formais da sociedade. A exemplo disso vemos que pela primeira vez no Brasil um casal do mesmo sexo pode oficialmente adotar uma criança¹ e mais recentemente, em 2011, as uniões homoafetivas foram juridicamente reconhecidas².

Diante desse contexto, o presente artigo procura abordar como a escola, espaço social e formal de educação, está atuando com relação à presença dessas novas identidades que ultrapassam seus muros com cada vez mais ênfase e vontade de serem reconhecidas. Essa questão, por sua vez, é situada na realidade educacional vivida em Paripiranga, um pequeno município do interior da Bahia, onde residem 27.778 habitantes (IBGE, 2011)³, sendo que a maior parte de sua população é católica e essencialmente rural.

Surgiram em torno dessa temática, questões diversas que fundamentam a problematização: Como se pode pensar um currículo que demonstre atribuições para atender a esse debate em forma de ação educacional? Estará a escola preparada para atender a essa nova demanda? As políticas e diretrizes para esse debate estão dando conta de atendê-lo? Como está sendo feito o diálogo entre a escola e os estudantes cada vez mais informados e muitas vezes compondo o quadro “novas identidades”: A partir dessa questões chegamos à problemática central da pesquisa: *Quais propostas são idealizadas através do currículo da Secretaria Municipal de Educação de Paripiranga quanto à utilização dos mecanismos e instrumentos pedagógicos da escola para a inserção e debate dessas novas identidades?*

2 Da Lei aos Procedimentos Institucionais

A escola é um espaço de manifestação, imposição e repressão de padrões que ultrapassam a conjuntura das relações didáticas. Por isso, pensando num panorama educacional em um município com as características de Paripiranga, fizemos análises que consideram detalhes extra sala de aula e que estão ligados às influências comunitárias na escola. Os resultados das análises advêm da coleta dos dados feita a partir de entrevistas, questionários e análise documental. As entrevistas foram feitas na Secretaria Municipal de Educação de Paripiranga com o coordenador pedagógico geral e a coordenadora do projeto Escola Ativa⁴. Já os questionários foram feitos com professores da rede municipal de ensino e os documentos analisados foram obtidos junto à Secretaria Municipal de

¹ O casal Vasco Pedro da Gama 35 anos e Júnior De Carvalho, 43, de Catanduva (SP) é o primeiro casal homo afetivo no Brasil a adotar uma criança (CASAL, 2006).

² Os Goianos Liorcino Mendes Pereira Filho, de 46 anos, e o estudante Odílio Cordeiro Torres Neto, de 23 formam o primeiro casal homo afetivo, oficialmente casados no Brasil (FELÍCIO, 2011).

³ Dados do *Censo Demográfico 2010*.

⁴ O projeto Escola Ativa é uma estratégia metodológica criada para combater a reprovação e o abandono da sala de aula pelos alunos das escolas rurais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (BRASIL, 2005; 2009).



Educação (SME) e estão relacionados ao currículo e à regulamentação do Conselho Municipal de Ensino (CME).

2.1 Estrutura Normativa

Até início da década de 1990 o município de Paripiranga não tinha um CME o que tornava, segundo o relato dos hoje conselheiros, muito difíceis as decisões educacionais municipais, sobretudo, com relação a currículo. Por força de lei não era possível o registro de atividades, uma vez que estas não poderiam ser publicadas em folhas locais e a espera pela publicação em diário oficial dificultava a tomada de decisões por parte de SME, que já eram dificultadas pela falta de autonomia, uma vez que esta era dependente do Conselho Estadual de Educação e Cultura (CEE).

Assim, com a junção de alguns membros da SME e alguns educadores de influência na cidade de Paripiranga daquela década, foi construído um documento emitido à Câmara Municipal de Vereadores solicitando-se a criação de uma lei que autorizasse a criação do Conselho Municipal de Ensino (denominado de Conselho Municipal de Educação e Cultura) . Em 1994, a câmara criou a Lei n.º 01/94 que foi sancionada pelo então prefeito José Vieira Sobrinho em 21 de outubro do mesmo ano e enviada ao Presidente do CEE, com solicitações de reconhecimento do CME de Paripiranga.

No início de 1996, o presidente do CEE reconheceu autenticidade e delegou autonomia ao Conselho Municipal de Ensino, através da Resolução CEE n.º 043/96. Entretanto, as resoluções do CME e os históricos escolares emitidos no âmbito do município ainda continuavam sendo embargadas pela Diretoria Regional de Educação 11 (Direc 11), em razão da ausência de publicação em diário oficial e de um controle mais elaborado para a autenticação dos documentos, o que levou o presidente do CME, José de Jesus Andrade, já no ano de 1998, a escrever ao presidente do CEE comunicando publicações em jornais de circulação regional e pedindo uma posição do presidente. Este respondeu em relatório com parecer favorável⁵ ao reconhecimento dos amplos poderes e da autonomia do município de Paripiranga sobre as ações e decisões relativas à educação em sua esfera de atuação, conforme estabelece o art. 11 da Lei n.º 9.394 (LDB)⁶

Em 2008 como etapa de finalização, o então prefeito Carlos Alberto de Andrade Oliveira (que geriu o município de 2001 a 2004 e de 2005 a 2008), encaminhou para aprovação da Câmara de Vereadores um projeto de lei que contempla a organização do Sistema Municipal de Ensino. Essa parte da história da criação da autonomia da SME em Paripiranga merece uma análise mais apurada nos artigos e parágrafos, uma vez que tem pertinência ímpar para o que estamos analisando em termos da autonomia na construção do currículo; isso, contudo, será feito mais adiante, pois antes é necessário retomar o histórico das disposições legais do município de Paripiranga a respeito da educação.

⁵ “[...] somos de parecer que este conselho se delibere que: cabe ao Poder Executivo Municipal deliberar sobre a forma de publicidade dos atos praticados pelos órgãos municipais, inclusive o Conselho Municipal de Ensino, competindo a este, por outro lado, deliberar sobre a autenticação dos documentos escolares expedidos pelos estabelecimentos que compõem o sistema municipal de ensino.”

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.



O citado projeto de lei transformou-se na Lei n.º 10/2002, mas se passam oito anos para que ela fosse regulamentada, através do Decreto n.º 37/2010, de 22 de outubro de 2010, expedido pelo então prefeito George Roberto Ribeiro Nascimento (gestão 2009-2012 e 2013-?), que aprovou o Regime Interno do Conselho Municipal de Educação, o qual é composto pelos conselheiros e por um presidente e vice-presidente, escolhidos através de eleições internas:

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, instituído pela Lei Municipal n.º 01/94 e 10/2010, em decorrência do que determina o artigo 221 parágrafo 1º da Constituição Federal, é um órgão Colegiado, que tem por finalidade exercer as funções normativas, deliberativas e consultivas do Sistema Municipal de Educação, na área de competência do Município de Paripiranga. (PARIPIRANGA, Decreto Municipal n.º 37/2010, art. 1º).

No que diz respeito à Lei n.º 10/2002, vemos dois referenciais importantes para nossa temática, como segue:

i) sobre a competência da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esportes e Lazer:

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMC, é o órgão que exerce as atribuições do poder Público Municipal em matéria de educação, cabendo-lhe, em especial: [...] IV - Elaborar e executar planos educacionais, em consonância com diretrizes, objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. (PARIPIRANGA, Lei n.º 10/2002, art. 10)

ii) sobre a Gestão Democrática do Ensino Público Municipal:

A gestão democrática de ensino público municipal será definida em legislação própria, com observância dos seguintes princípios: [...] VI- descentralização das decisões sobre processos educacionais. (PARIPIRANGA, Lei n.º 10/2002, art. 14)

Esses artigos estabelecem, de um lado, a autoridade da SME sobre as escolas municipais, através do poder de decisão do CME, e de outro, a autonomia das escolas para planejar a sua proposta de ensino junto à comunidade escolar (pais, professores, gestores e comunidade circunvizinha). O decreto tem importância singular, uma vez que cria possibilidades para que um grupo interno composto por membros da SME possa liderar as decisões da educação municipal propondo ações em consonância com o CME e Sistema Municipal de Educação o que implica diretamente nas decisões educacionais e curriculares, indispensáveis de serem aqui analisadas.

Assim, tomamos três pontos de análise. *Autonomia da SME, autonomia das escolas, poder de decisão do CME através do Regime Interno.* A relação entre eles está vinculada à elaboração do currículo, pois se por um lado há a possibilidade de gestão democrática, com descentralização das decisões, por outro lado a aprovação do Plano Municipal de Ensino é responsabilidade do CME e pode diferir ou não do que é proposto pela gestão das escolas; ou seja, o Conselho possui a autoridade de decidir



sobre o que pode ou não ser proposto em cada unidade escolar, conforme o rol de competências que lhe foram fixadas:

[...] II - Elaborar ou discutir, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, e votar diretrizes, normas e medidas para organização, aperfeiçoamento e funcionamento do Sistema Municipal de Ensino; [...] IV - Appreciar e votar a inclusão de disciplinas de caráter optativo no currículo de Estabelecimentos Municipais de Ensino; [...] (PARIPIRANGA, Lei nº 10/2002, art. 2º)

Essas disposições concedem à SME de Paripiranga autonomia suficiente para elaboração de propostas curriculares, uma vez que esta através do CME decide sobre o Sistema Municipal de Ensino. Estas decisões não se limitam apenas a questões burocráticas, profissionais e financeiras, mas também no que se refere a decisões curriculares. Esse modo de organização, inevitavelmente, influencia numa relação de poderes muito bem estabelecida, em que, embora a escola tenha autonomia, esta se desgasta na medida em que suas ações passam antes por um crivo preestabelecido de um grupo menor influenciado por políticas internas de seleção e que se distancia da realidade da escola na forma de avaliar o que lá se passa, circunstância que é mais próxima dos que dela estão perto.

Michel Foucault abordando as relações de poder presentes em sistemas sociais como o sistema legislativo e a escola, vem esclarecer essa forma de articulação e atuação micropoderes. Assim, as hierarquias estabelecem regras que procuram justificar suas próprias tomadas de decisões.

Houve provavelmente, por exemplo, uma ideologia da educação; uma ideologia do poder monárquico, uma ideologia da democracia parlamentar, etc.; mas não creio que aquilo que se forma na base sejam ideologias: é muito menos e muito mais do que isso. São instrumentos reais de formação de acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação. “Tudo isso significa que o poder, para exercer-se nesses mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e por em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são construções ideológicas”. (FOUCAULT, 1979. p. 186)

Foucault nos faz pensar que há uma seleção no currículo da SME de Paripiranga, feita pelo CME que o elabora ou o aprova e determina os debates que podem ou os que ainda não podem ser abordados na escola de acordo com suas convicções. Mostra-nos essa relação de poder presente na formação do CME, que é vista claramente na maneira como o currículo é elaborado e no seu modo de seleção. Esses mecanismos de poder servem ainda como mecanismos de transmissão de valores preestabelecidos por grupos particulares o que monta um quadro de poder e influência sobre as classificações e escolhas que são tomadas como certas. “O poder está essencialmente ligado à classificação. Como vimos, a classificação diz o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo, a classificação é uma expressão de poder.” (SILVA, 2007, p. 73).



2.2 Representações Sociais

Para analisar mais de perto a realidade estudada, aplicamos questionários a dez professores que trabalham na Rede Municipal de Ensino que lecionam em turmas do Ensino Fundamental e Educação Infantil, selecionados de modo a constituir uma amostragem representativa, sendo que: cinco são do sexo feminino e cinco do sexo masculino; quatro trabalham em escolas da zona rural, cinco trabalham em escolas da zona urbana e um trabalha em duas escolas, uma na zona rural e outra na zona urbana. As escolas escolhidas variaram entre escolas de grande porte (para os padrões de Paripiranga) e escolas pequenas vinculadas a polos na zona rural, tendo sido quatro escolas da área rural e quatro da área urbana.

Decidimos selecionar professores de ambos os sexos e das regiões rural e urbana, bem como de identidades religiosas diferentes, por entender que havia a possibilidade de esses fatores influenciarem em suas respostas. Entrevistamos ainda dois profissionais da SME que ocupam cargos estratégicos, a coordenadora do projeto Escola Ativa e o coordenador pedagógico geral, na intenção de levantar esclarecimentos sobre a inclusão ou não do debate de identidade no currículo que é construído sob as condições acima analisadas. A primeira entrevistada acumula funções na SME, sendo também supervisora de ensino, isto é, participa dos círculos de avaliação, e membro do CME, além de integrar a equipe de articulação do PME (Plano Municipal de Educação).

Demos ênfase as questões que direcionam a dados que se aproximam e evidenciam o tema sexualidade como debate possível nas escolhas curriculares. Questionada sobre como enxerga o currículo sendo aplicado à realidade da Escola Ativa (projeto para escola rural) a coordenadora nos respondeu que o currículo é o mesmo para todas as escolas da rede municipal e para as escolas da Escola Ativa não é diferente, inclusive com os mesmos livros didáticos; entretanto relatou que leva em consideração o fato de as escolas estarem na área rural e por isso trabalha de acordo com a realidade da escola, ou seja, o meio rural e suas especificidades. Ainda nos disse: “– Nós trabalhamos de acordo com os PCN’s, em nossa base curricular nós trabalhamos com os PCN’s.”.

Questionamos também sobre como se dava o debate de identidade sexual no currículo, e sobre isso ela respondeu que

– A questão homossexualidade em si não é discutida e não adianta dizer que é, por que é um assunto que não se discute, até porque nos baseamos pelos PCNs e neles não se discute o tema homossexualidade. É discutido temas transversais, mas quando se fala em sexualidade é mais no sentido de reprodução, doenças sexualmente transmissíveis, puberdade, adolescência. [...] Até porque o município não está preparado ainda para isso, os professores não têm uma preparação nesse sentido, talvez ainda falte um discurso voltado para essas questões.

Constatamos que a abordagem sobre sexualidade trazida nos PCN’s consta no volume que apresenta os *Temas Transversais* para o Ensino Fundamental. A sexualidade é trazida nesse parâmetro, confirmando o que foi citado pela entrevistada, dados que se resumem ou restringem a orientação sexual; o próprio termo orientação carrega um sentido literal, ou seja, corresponde a orientações sobre sexualidade na escola, assim, já no texto inicial os PCN’s dos Temas Transversais informam que



O objetivo do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que, de um lado, se propõe a trabalhar o respeito por si e pelo outro, e, por outro lado, busca garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades. (BRASIL, 1998, p. 91)

O texto se divide em dois momentos, o primeiro explora O Trabalho de Orientação Sexual na Escola e Orientação Sexual como Tema Transversal. Na segunda parte são explorados Conteúdos de Orientação Sexual Para Terceiro e Quarto Ciclos e O Trabalho com Orientação Sexual em Espaço Específico. Em todos os tópicos destacados no texto dos PCN's dos Temas Transversais o que se pode perceber é um nível de orientação que confirma o que foi destacado na citação anterior, pois se restringe apenas a orientações sobre o despertar da sexualidade humana em aspectos corporais e sexuais que tentam ampliar a tomada de postura por parte da escola para o trabalho com crianças e adolescentes em fase de transformação e descoberta.

Nos parágrafos que compõem o tópico Critérios de Seleção são elencados:

- Relevância sociocultural, isto é, conteúdos que correspondam às questões apresentadas pela sociedade no momento atual;
- Consideração às dimensões biológica, psíquica e sociocultural da sexualidade, buscando contemplar uma visão ampla e não-reducionista das questões que envolvem a sexualidade e o seu desenvolvimento no âmbito pessoal; [...] (BRASIL, 1998, p. 95)

A partir do demonstrado acima vemos que nos tópicos apresentados pelo texto do próprio documento se confirma o que foi explorado na fala da coordenadora. Vemos, então, que, na medida em que os PCNs ofertam pouco espaço para o debate de sexualidade e o restringe à orientação educacional para uma sexualidade, se distancia da discussão sobre identidade.

O que se conclui a partir disso é que o fato de a Secretaria Municipal de Educação ter optado pelos parâmetros como base na construção de seu currículo, justifica diretamente o silenciamento no currículo em torno do debate sobre identidade sexual, o que implica numa separação entre sexualidade e identidade sexual, como sendo duas correntes distintas da condição humana.

Quando questionada sobre a possibilidade de, a partir do tema sexualidade, fazer uma ponte para o tema identidade, respondeu que é polêmico e novamente justificou com o despreparo dos professores para tratar sem um suporte um tema tão delicado, mas, respondendo sobre a necessidade do debate, afirmou que existe sim a necessidade de se debater o tema, pois ele está presente nas mídias e em toda a sociedade, de modo que a escola não pode, nem se quisesse, furtar-se. Para finalizar questionamos: *os temas transversais são uma saída?* E fomos respondidos que não, que essa possibilidade existiria somente se fosse ampliado o debate sobre sexualidade alcançando a identidade sexual.



Os dados indicam que há uma consciência formada acerca da presença, ausência e necessidade do debate sobre identidade sexual no currículo, mas não são claros ainda os níveis de justificativas para considerações, além da necessidade ainda não justificada de o CME seguir um só documento, elaborado em nível nacional, na construção do seu currículo. Isso porque a complexidade do currículo exige uma pluralidade de referências, pois ele carrega em si a importância de ser um “documento de identidade” (SILVA, 2007) e o que está nele documentado vai além do escrito, está relacionado a escolhas, a opções que identificam a escola, o que ela pensa e selecionou como bom para repassar a seus pares.

Para esclarecer um pouco mais o porquê de o CME restringir-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo em vista que ele tem autonomia para fazer suas próprias escolhas, entrevistamos também o coordenador pedagógico geral. Questionado sobre o papel do professor e da escola em torno do debate sobre Identidade Sexual, ele afirmou:

- Diante disso pode haver de maneira não sistematizada e sob responsabilidade do professor, levantamento do tema identidade sexual ou até de homossexualidade, mas não porque o currículo propõe, mas como é comum na sociedade se discutir esse tema a escola não fica fora e pode surgir um debate em torno disso levantado até mesmo pelos alunos, cabe ao professor discutir o assunto orientando os alunos sobre questões como preconceito.

A informalidade com a qual o tema identidade sexual é tratado nas escolas fica evidente na fala do coordenador, assim como fica claro que a questão é suscitada pelo alunado e pode ser levantada à sala, mesmo que de maneira informal. Isso está relacionado à concepção de *currículo oculto*. “Numa outra perspectiva mais ampla, aprende-se, através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais.” (SILVA, 2007. p. 79). O coordenador acrescentou ainda que o CME tem autonomia para fazer alterações no currículo e, por isso, pode acrescentar o debate de identidade sexual, no entanto, pontuou que “– O município pode deliberar algumas questões relacionadas a currículo através do CME, mas este segue a base nacional”.

Aqui verificamos que além dos PCN’s o Conselho busca no Plano Nacional de Ensino suas bases para construção do currículo, então, pelo fato de esse Plano não abordar diretamente e especificamente, em suas diretrizes, a temática em questão, isso se reflete no currículo da SME paripiranguense. Essa omissão em cadeia, por sua vez, está relacionada ao fato de haverem múltiplas propostas de trabalho com a educação para o reconhecimento da diversidade, de modo que algumas identidades ainda ficam numa escala inferior de urgência e devem apenas ser toleradas, não sendo levantadas de maneira explícita no currículo. Acerca disso, Silva (2007, pp. 88-89), ao abordar a relação entre o multiculturalismo e o currículo, ressaltou que

Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através das relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão constantemente sendo feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo



inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade.

O processo de elaboração do currículo da SME é feito, portanto, numa escala hierárquica que corresponde a: direcionamento do conselho, atuação das influências locais através da gestão participativa e novamente atuação do conselho aprovando, selecionando e determinando o que é importante em dado momento para as escolas do município. Isso mostra que há implicação de uma relação de poder que se estabelece claramente nesse processo, reproduzindo ideias de valores como a tolerância a determinadas identidades de maneira informal e, por um lado, o reconhecimento formalizado de outras identidades como sendo classificações específicas e claras na heterogeneidade da sala.

3 A Sala de Aula como Produto Final do Debate Identitário

A sala de aula no panorama apresentado se instaura como produto final da nossa pesquisa, pois é em seu “chão” que se manifestam as propostas que emanam da SEM e são redirecionadas ou não pelos derradeiros profissionais do Sistema de Ensino, o professor. Questionados sobre o fato de o currículo ser pensado pela SME, encontramos respostas que demonstram insatisfação e variam entre propostas de parceiras entre a escola e a SME e mudança total na maneira de elaboração do currículo; entretanto foi unânime a discordância com o modelo estabelecido. Destacamos algumas dessas respostas:

- Se houver uma parceria entre a SME e a escola para o planejamento, penso que ia dar certo, entretanto muitas vezes esse currículo não atenta particularidades de cada escola, visto que é unificado.
- Como tudo que é imposto perde totalmente o sentido. Impõe-se o currículo, mas não prepara os profissionais da educação para atuar com propriedade as ações determinadas. É o caso dos eixos temáticos que “caíram de paraquedas” nas escolas públicas do Município. No entanto, não prepararam nenhum profissional para atuar, nem, tampouco, oferece material didático ou de apoio.

Questionamos, então, sobre a existência de autonomia para a criação de propostas diversas daquelas estabelecidas pelo currículo oficial. As respostas foram unânimes e todos os professores responderam que há sim, mas 13% dos dez professores entrevistados fizeram ressalvas, esses apontaram para inquietações importantes de serem analisadas. O fato de haver essas ressalvas confirma e dá ênfase ao que foi respondido na questão anterior, ou seja, a necessidade que os professores manifestam em participar da elaboração do currículo:





- A necessidade é tão grande que mesmo com o currículo pronto e acabado alguns professores envolvem temáticas importantes em suas aulas.
- Sim, bastando seguir o currículo base, a escola tem autonomia para trabalhar com projetos diversificados, de acordo com a sua realidade sociocultural.
- Existe, a escola tem autonomia para verificar, discutir e criar estratégias para atender a situações específicas.

Isso coaduna com o discurso oficial, segundo o qual o currículo aprovado pela SME, mas é influenciado pela gestão participativa, ou seja, pode haver relação direta com a realidade da escola. Entretanto, esses professores, ainda em suas ressalvas, disseram que essas alterações só podem ser feitas a partir do surgimento de fatores urgentes e que mesmo assim têm de seguir o currículo-base, sendo assim o papel da SME se intensifica na densidade do poder que carrega em torno do currículo das escolas.

A partir disso, lançamos então a questão: *Diante dessa perspectiva curricular quais instrumentos são ofertados para promover o debate sobre a sexualidade na sala?* A maioria apontou para a insuficiência, porém existência de instrumentos; mas em dois casos os professores responderam que não há instrumentos, simplesmente a boa vontade do docente para levantar o debate:

- Infelizmente, o tema sexualidade ainda é um tabu em várias escolas, principalmente, quando se trata dos novos conceitos de família e da homossexualidade. Há sim, uma abordagem tímida por parte de alguns professores, mas, ainda é minoria. Até porque, quando tratado, não é visto com bons olhos pela família dos alunos. Ou seja, as escolas não têm instrumentos nenhum para promover tais debates, restando ao professor interessado no assunto “agir por conta própria”.

Questionamos, então, se o professor individualmente discutia o tema sexualidade e sob qual ponto de vista. Unanimemente responderam que sim, todavia houve diferenças consideráveis entre as perspectivas abordadas. Observamos que a maioria trata o tema identidade sexual (denominadas por eles de homossexualidade), e uma parcela é fiel à orientação do currículo abordando a sexualidade somente do ponto de vista da reprodução e do entendimento e cuidado com o corpo.

Percebemos nas respostas que essa curiosidade e até preconceito quanto à diversidade das identidades sexuais contradiz com a justificativa dos membros da SME para a ausência da introdução do tema identidade sexual no currículo pela falta de um “clamor” social, pois ainda não era um tema requisitado nas escolas, ainda não era um problema local. Os professores já compreenderam, portanto, a necessidade de abordar o tema identidade sexual, todavia o currículo parece ser ainda um fator que implica na não formalização desse debate. Então, é possível destacar que há um perfil ainda heterogêneo na proposta do currículo que sublima debates comuns a uma sociedade multicultural, situação já destacada por Silva (2007, p. 89), ao observar que “num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão”.



A postura da maioria dos professores mostra que eles assumem a responsabilidade de abordar o tema, que há a atuação do currículo oculto, sua maneira de se manifestar através de falas supostamente ingênuas ou despropositadas, mas que causam efeitos na formação, na compreensão do aluno, pois “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para as aprendizagens sociais” (SILVA, 2007, p. 78).

Questionamos também se *Há debate sobre a homossexualidade e suas nuances (homossexuais, transexuais, bissexuais, transexuais, transgêneros)?* Quanto a isso, 100% dos 10 professores responderam que sim, que sempre se debate sobre essas questões na sala, mas foram categóricos ao declarar que sempre que o tema é levantado, parte-se da curiosidade dos alunos, ou de manifestações de preconceito que precisam, segundo eles, serem contornadas. Relataram que a partir dessas manifestações abordam o tema sempre que possível, saciando as curiosidades e dialogando sobre a importância do respeito às diferenças.

É importante observar que há uma preocupação dos professores em priorizar o diálogo e o levantamento dos motivos (através de questionamentos) para contornar situações de preconceito ao invés de agir com punições. O que se enfatiza nessa atitude é o reconhecimento que os professores manifestam da falta de debate em torno do tema identidade sexual, refletindo nos alunos, que não recebem formação acerca desse aspecto presente na sociedade e na escola. Mais uma vez a questão está relacionada ao currículo oculto, isto é, a todas as ações não explícitas que manifestam a educação na escola (SILVA, 2007).

Não são todos os educadores questionados que concordam com a vivência ou a manifestação de todas as identidades sexuais na escola, ou até na sociedade; embora afirmem que, dentro da sala de aula, mantêm a postura imparcial e abandonam suas referências particulares de família, religião, ou cultura, contemplando a ideia de que não é preciso concordar, mas conviver e respeitar as diferenças, como relata um dos professores:

– Discuto o tema identidade sexual adotando uma postura de imparcialidade, visto que tenho minhas crenças, mas o professor precisa ser imparcial.

Os últimos dados recolhidos dizem respeito aos fatores que justificam a ausência do tema identidade sexual no currículo, levantados a partir da seguinte pergunta: *Se o tema ainda não é discutido em sua escola, a que você atribui esse fato?* Sobre isso relataram:

– Penso que há falta de preparo, carência de discussão para formar professor e sociedade.

– A cultura machista, ainda muito forte em nossa sociedade, bem como os princípios religiosos enraizados em cada um.

– A falta de informação da família e de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem.



Assim é possível perceber nessas manifestações o quanto os professores buscam, por si próprios, organizar, classificar e construir conhecimentos suficientes para atender às atribuições que lhes são postas, de maneira implícita e informal nos momentos de incompreensão ou conflito entre os alunos, procurando sanar as omissões instituídas no âmbito dos Parâmetros Curriculares e do currículo oficial.

4 Considerações Finais

A investigação que empreendemos nos forneceu dados que funcionam como referenciais norteadores para compreendermos que a sociedade paripiranguense, assim como é tendência em todo o país, passa por um momento de alteração de comportamentos e consciências no que se refere ao entendimento de identidade, bem como de sexualidade. Além disso, ela nos dá suporte para entendermos que o tema da *identidade sexual* está mais presente do que se pensa na realidade dos estudantes das escolas municipais, suscitado por curiosidade, inquietação (esta, relacionada à incompreensão), ou por puro desconhecimento que acaba gerando ideias preconcebidas, e manifestas em sala.

Foi possível perceber que o currículo do Sistema Municipal de Ensino de Paripiranga não pode ser enquadrado em uma perspectiva, pois oscila entre o tradicional reprodutivista e o crítico, por vezes de maneira unilateral, e em outras, plurívoca; além disso ele é atravessado de maneira muito significativa pela sua dimensão oculta. Por outro lado, não procuramos realizar uma análise exaustiva desse currículo, nem do discurso que os diversos agentes da educação elaboraram sobre ele, mas apenas chamar a atenção para a relação problemática, isto é, repleta de contradições e instabilidades, entre ele e o tema da identidade sexual, que emerge com vigor na agenda política da sociedade brasileira.

Referências

BAHIA. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CCE 043/96**. Salvador, 1996. (Consulta ao Arquivo).

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, a. CXXXIV, n. 248, seção 1, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

_____. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, a. CXXXIX, n. 7, seção 1, p. 1-21, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Fundescola treina professores indígenas**. Brasília: ASCOM-FNDE, 2 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/1123-fundescola-treina-professores-ind%C3%ADgenas>>. Acesso em: 22 jun. 2012.



_____. _____. _____. **Escola Ativa: escolas rurais receberão 444 mil obras paradidáticas.** Brasília: ASCOM-FNDE, 13 fev. 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/355-escola-ativa-escolas-rurais-receber%C3%A3o-444-mil-obras-paradid%C3%A1ticas>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASAL gay comemora adoção de menina em SP. Rio de Janeiro, 23 nov. 2006. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,O11264399-EI306,00-Casal+gay+comemora+adocao+de+menina+em+SP.html>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

FELÍCIO, Artur. Goiânia registra primeira união homoafetiva do País. **Jornal Opção**, Goiânia, 9 maio 2011. Disponível em: <<http://www.jornalopcao.com.br/posts/ultimas-noticias/goiania-registra-primeira-uniao-homoafetiva-do-pais>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades: Paripiranga.** Brasília: IBGE, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.phpcodmun=292380>>. Acesso em: 22 jul. 2011.

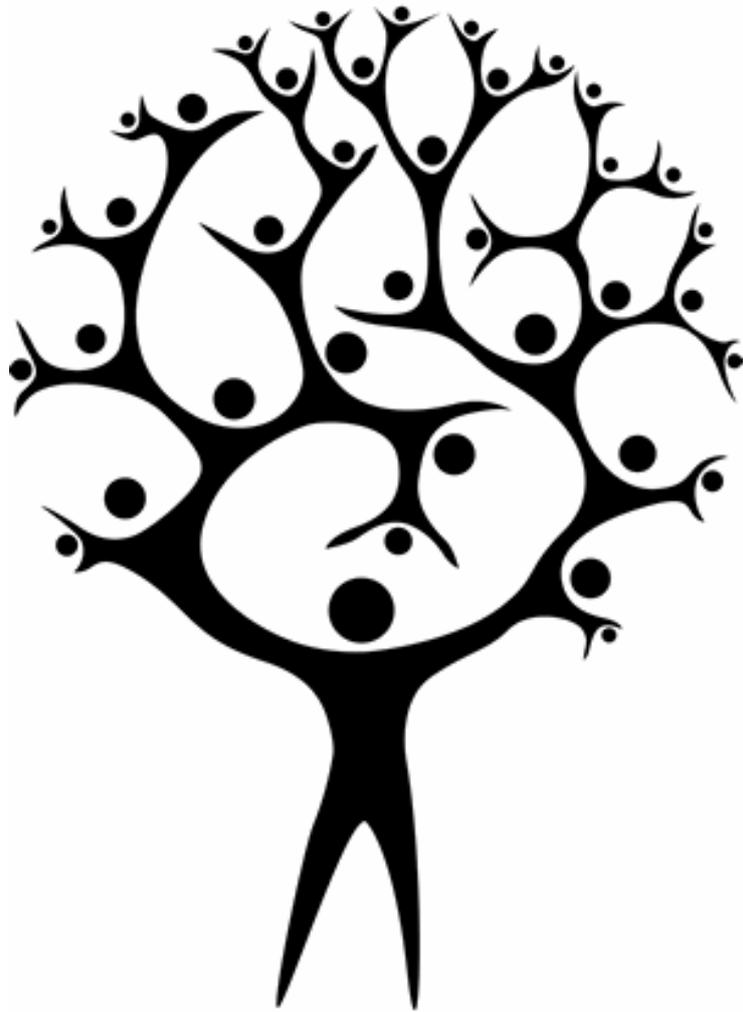
PARIPIRANGA. **Decreto n.º 37/2010.** Paripiranga, 2010. (Consulta ao Arquivo).

PARIPIRANGA. **Lei n.º 01/94.** Paripiranga, 1994. (Consulta ao Arquivo).

PARIPIRANGA. **Lei n.º 10/2002.** Paripiranga, 2002. (Consulta ao Arquivo).

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias de currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.





CIÊNCIAS SOCIAIS



A DEFINIÇÃO BRECHTIANA DE JUSTIÇA E DE HERMENÊUTICA: ENTRE O IMPERATIVO MORAL E A ORDEM POLÍTICA

Marcos Paulo Santa Rosa Matos*

Resumo: “O círculo de giz caucasiano”, peça do dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956), é aqui analisada sob a ótica do conflito entre ética e política no que diz respeito à justiça. Trabalha-se a ambiguidade conceitual e objetiva da justiça a partir da antinomia grega fundamental entre Têmis e Díke, que se desdobra – sem se reduzir – nas oposições: legal-igual, formal-material, humano-divino, etc. Para resolver a aporia da justiça injusta, não-equidade, recorre-se ao conceito de Ethos como realidade geradora, integradora e avaliadora de todo o agir humano, numa perspectiva abstrata, e à visão dialética da histórica, de cunho marxista, como processo onde se dá a conquista e a efetividade do justo. Por fim, discorre-se acerca do papel da hermenêutica em Azdak, personagem da obra, ambíguo e contraditório, que, por sua antítese ao direito positivo, possibilita a síntese histórica da transformação social. Assim, a hermenêutica em Brecht é uma via de luta, de concretização da conquista histórica do justo. Delineiam-se, assim, as bases de uma Teoria Brechtiana do Direito.

Palavras-chaves: Ética, Justiça, Mitologia Grega, Marx.

Resumo: “O círculo de giz caucasiano”, peça do dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956), é aqui analisada sob a ótica do conflito entre ética e política no que diz respeito à justiça. Trabalha-se a ambiguidade conceitual e objetiva da justiça a partir da antinomia grega fundamental entre Têmis e Díke, que se desdobra – sem se reduzir – nas oposições: legal-igual, formal-material, humano-divino, etc. Para resolver a aporia da justiça injusta, não-equidade, recorre-se ao conceito de Ethos como realidade geradora, integradora e avaliadora de todo o agir humano, numa perspectiva abstrata, e à visão dialética da histórica, de cunho marxista, como processo onde se dá a conquista e a efetividade do justo. Por fim, discorre-se acerca do papel da hermenêutica em Azdak, personagem da obra, ambíguo e contraditório, que, por sua antítese ao direito positivo, possibilita a síntese histórica da transformação social. Assim, a hermenêutica em Brecht é uma via de luta, de concretização da conquista histórica do justo. Delineiam-se, assim, as bases de uma Teoria Brechtiana do Direito.

Palavras-chaves: Ética, Justiça, Mitologia Grega, Marx.

1 Introdução

A disputa pela propriedade, que provoca o desentendimento e a violência, e sustenta a desigualdade entre os homens – na perspectiva marxiana –, ganha na obra do dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956) o papel de uma abertura e um motivo para reflexões profundas acerca do direito e da justiça. Em “O círculo de giz”, o autor procura estabelecer uma lição de cunho moral e

* Graduando em Letras (Licenciatura) e em Direito (Bacharelado) na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
Email: mp.srmatos@hotmail.com.





político, oferecendo ao homem do pós-guerra uma oportunidade de rever suas concepções acerca do preceito máximo da organização social – o ideal de justiça.

Ser justo é ser solidário. Essa proposta ética fundamental ganha status de norma jurídica: ela deve ser não uma possibilidade, uma escolha, mas um imperativo nas relações humanas. A compreensão dessa concepção brechtiana, no entanto, exige uma discussão radical acerca do conceito de justiça e da crise da justiça no interior dos ordenamentos jurídicos.

É um esboço dessa discussão que se procura desenhar aqui. Para tanto, será realizada uma síntese da obra, um expediente de contextualização, para em seguida proceder-se a análise das categorias fundamentais em torno das quais se desenrola o enredo. Assim, busca-se na mitologia grega e na dialética marxista o suporte conceitual necessário para delinear uma concepção brechtiana de direito e de hermenêutica.

2 O Círculo de Giz

“O círculo de giz caucasiano” traz à baila a problemática do *quid juris* reorientada numa perspectiva ética. Ou seja, questiona a coerência ética do ordenamento jurídico na instituição e garantia de direitos. Em outras palavras: põe em cena o conflito entre justiça material e justiça formal. O enredo composto por Brecht é uma junção de três trajetórias históricas, protagonizadas respectivamente: i) pelos colcós Galinsk e Rosa Luxemburgo; ii) por Grucha; e iii) pelo juiz Azdak.

Inicialmente apresenta o conflito vivenciado por duas comunidades, uma agrícola e outra pastoril, que se encontram após a segunda guerra mundial, num vale do Cáucaso, litígio esse que se refere à posse da terra: pertencente à aldeia Galinsk, por tradição, mas por ela abandonada no episódio da invasão hitleriana; ao mesmo tempo, pertencente ao colcós Rosa Luxemburgo, por posse e uso, que ali permaneceu e tornou a terra mais fértil.

A discussão entre as duas comunidades é mediada por um Delegado da Comissão Estatal de Reconstrução. Após longas réplicas, que intercalavam a defesa da legalidade e do direito natural, de uma parte, e a da racionalidade e do fim social, de outra, os litigantes concordaram em dividir o vale e pôr em execução um projeto de repartição razoável da terra. Para selar e comemorar a resolução do conflito, é apresentada uma peça teatral:

Chama-se *O círculo de giz*, vem-nos dos chineses. Naturalmente nós a representamos de forma modificada. [...] Esperamos que sejam da opinião que a voz do velho poeta ressoa igualmente bem à sombra dos tratores soviéticos. É um erro misturar vinhos diferentes, mas a antiga sabedoria e a nova casam admiravelmente. (BRECHT, 2002, pp. 49-50; grifo do autor)

Passa-se então à segunda trajetória: a história de Grucha, uma jovem serviçal da casa Abaschvili. Na Geórgia medieval, um golpe de Estado caça os governadores e o Grão Duque, sendo morto Georgi Abaschvili, governador de Grusínia. O pânico se instala em sua casa, os empregados e sua mulher, Natella Abaschvili, fogem, deixando para trás o pequeno Miguel, seu filho: para Natella, as riquezas e a proteção de sua própria vida eram mais importantes; para os criados, o menino





representava uma maldição, pois, como o pai, estava marcado com o sinal da morte, por ser herdeiro de todos os poderes e propriedades.

Somente Grucha compadece-se dele, e embora desencorajada, toma-o como seu e por ele enfrenta a perseguição dos novos poderosos, exila-se nas montanhas, na casa de um de seus irmãos, e por fim, abre mão de seu grande amor, casando com um rapaz que finge estar moribundo para escapar da convocação ao serviço militar. Com o tempo, porém, a antiga ordem é reestabelecida, Natella move um processo judicial para reaver a guarda de seu filho, com o fim de ter acesso aos bens a que este tem direito, e Grucha é intimada a comparecer ao tribunal.

Nesse momento, a peça dá ênfase à terceira trajetória: a vida de Azdak, um plebeu, escrivão da província, que inadvertidamente dá abrigo ao Grão Duque, que está em fuga, salvando-lhe a vida, e quando descobre o fato, entrega-se aos couraceiros querendo ser punido. Sua aparente retidão leva-o à nomeação de juiz da província, função que desempenha de maneira totalmente arbitrária, sendo ao mesmo tempo egoísta, buscando a satisfação própria, e solidário, procurando ser caridoso com os oprimidos: espolia os ricos e é benevolente com os pobres. Discursivamente, apoia a ordem burguesa da sociedade, pois percebe que os “novos tempos” em nada mudaram a prática social, não obstante, pratica uma justiça intimista e muitas vezes absurda, contrária à legalidade e à lógica.

O último de seus julgamentos, pois desde então Azdak nunca mais foi visto, é um encontro das três trajetórias: Grucha submete a justiça de Azdak, conservando a guarda de Miguel, e a sentença por ele proferida ilumina o acordo dos colcós, constituindo-se na grande lição moral da peça:

As coisas devem caber aos que as sabem fazer melhor.
As crianças, às mulheres de coração maternal, para que sejam bem
[criadas].
Os carros, aos bons condutores, para que a viagem seja boa,
E o vale, aos que o abasteçam de água, para que as colheitas sejam
[abundantes. (BRECHT, 2002, p. 190)

O entendimento esboçado nesse juízo retoma o julgamento salomônico, que assenta o princípio da justiça no valor moral da bondade humana. Assim, do ponto de vista ético o autor organiza a tétrede grega do seguinte modo: o bom, o justo, o verdadeiro, o belo; do ponto de vista político bondade e resistência (à opressão) identificam-se visceralmente, de modo que a justiça é o freio à volúpia do poder e da riqueza. O direito deve, portanto, socorrer àqueles que lutam por um bem supraindividual, que agem solidariamente em relação ao outro.

3 A Problemática Brechtiana da Justiça

A peça em análise pertence a um conjunto de composições definidas como “teatro épico”, desenvolvido por Brecht no auge de sua maturidade criativa, entre 1937 e 1945, em oposição ao teatro burguês, em que há uma identificação com o herói e uma renúncia da razão e onde tudo se dissolve num sonho romântico. Brecht, por sua vez, propõe uma espécie de teatro engajado, ou seja, comprometido com as condições históricas objetivas em que se dá a representação. Procura eliminar a identificação e o arrebatamento do expectador com as personagens, que no teatro de orientação





burguesa se constrói através da exploração das grandes paixões e das tensões psicológicas, alienando o expectador à lógica da representação.

Assim,

Para a vivência de tais efeitos estéticos, Brecht prescreve a utilização do “efeito de estranhamento” e “distanciamento”. Isto se dá através da utilização de várias técnicas como, por exemplo, a renúncia, por parte do autor, de criar conflitos psicológicos intensos, a adoção da montagem de cenas, de momentos quase desligados um do outro para evitar qualquer tensão emotiva no expectador, a inserção mediante cartazes, canções, projeções, legendas escritas, de reflexões e comentários sobre o acontecimento representado. Então, ao expectador que, diante de uma representação épica, é um indivíduo não hipnotizado, mas que raciocina, o teatro mostrará imagens eficazes da realidade social, frisando como ela seja produto histórico e não eterno, e sujeito a mudança. A máxima ambição do teatro épico será aquela de fazer refletir o expectador sobre os acontecimentos representados e a tomar posição. No teatro brechtiano é o povo o tema do drama, e não os reis e os grandes. Não se acentua mais o drama, mas uma narração que descreve as dificuldades sociais e cotidianas que vivemos enquanto homens. Em outras palavras, não existe em Brecht o problema do “*ser ou não ser*” shakespearano, mas o problema do poder e de suas relações. O que Brecht nos mostra não são os homens no âmbito duma ordem eterna das paixões humanas, mas no âmbito de relações sociais e de poder. Em particular, mostra-nos *as contradições que se dão entre as classes sociais*. Segundo ele, há uma ciência da transformação da sociedade: *A ciência da história*, isto é, *a teoria de Marx do “materialismo histórico” e a teoria do “modo de produção e reprodução das relações capitalistas”*. (BORDIN; BARROS, 2006, pp. 9-10)

O estilo brechtiano, de orientação marxista, procura, então, dar ênfase aos conflitos sociais mais prementes, e na peça em estudo, esse conflito retoma a grande temática da tragédia grega: a articulação do binômio justiça-violência como resultante do agir humano (o exercício da liberdade) e do determinismo da história (a reação do destino), no liame entre o *métron* (medida) e a *moira* (punição).

A problemática da justiça no teatro grego é colocada em termos métron e *hybris*, a justa medida e o descomedimento, a justiça e a violência. *Hybris* é o nó trágico das peças gregas: um excesso cometido pelo herói, muitas vezes, um erro (*hamartia*), que desencadeia uma punição, via de regra, procedente da ira divina. O trágico é sempre o resultado do mau uso da liberdade, o acometimento da dor e do sofrimento para o restabelecimento do equilíbrio (*ison*) perdido pelo homem.

Nesse sentido, as tragédias “*Oréstia*”, de Ésquilo (525-456 a.C.), e “*Antígona*”, de Sófocles (496-406 a.C.), são emblemáticas, pois trazem o conflito entre justiça e violência para o interior do campo do direito: opõem a justiça divina ou do *guénos* (clã), sagrada e antiga, e a justiça humana ou da *Pólis* (cidade), profana e atual. Para entender a ambiguidade do sentido de justiça representado na





tradição trágica grega e retomado por Brecht, é mister refletirmos um pouco acerca do conceito grego de justiça.

3.1 A ambiguidade da justiça na mitologia grega

Compreender os símbolos culturais é uma tarefa por demais exigente e complexa, devido à natureza polissêmica das construções humanas, por isso ater-nos-emos ao conteúdo mitológico da representação da justiça, ainda muito amplo, mas um pouco menos disperso, considerando que

Os mitos são, por isso [pela interação entre consciente individual e inconsciente coletivo], os depositários de símbolos tradicionais no funcionamento do Self Cultural, cujo principal produto é a formação e a manutenção da identidade de um povo. (BRANDÃO, 2006, p. 10).

Do ponto de vista mítico, três figuras se destacam na defesa e na encarnação do ideal de justiça: *Têmis*, *Nêmesis* e *Dike*. *Têmis* é a justiça divina, a ordem eterna, base do direito oral consuetudinário, cujo depositário é o rei, o eupátrida, que julga em nome dos deuses, não raro, em nome de seus próprios interesses; e *Dike* é a justiça dos homens, baseada em leis escritas; *Nêmesis*, por seu turno, aparece como uma segunda face de *Têmis*, como a ira divina pelo descumprimento da justiça.

Teogonicamente, *Têmis* (“estabelecer como norma”) é filha de *Urano* e *Géia*, mas foi entregue por esta a *Nix* (a Noite), para protegê-la do pai filicida. *Nix*, por sua vez, deixa a sobrinha e a filha (*Nêmesis*, a quem concebeu por partenogênese) às Moíras (*Cloto*, *Laquésis* e *Atropo*)¹, deusas do destino, que dão, às duas, igual educação: ensinaram-lhes tudo sobre a ordem cósmica e natural das coisas, bem como sobre a importância de zelar pelo equilíbrio.

Adultas, *Têmis* torna-se a deusa da justiça e dos juramentos e *Nêmesis*, a deusa da ética e da vingança. Aquela se casa com *Zeus* e gera as *Horas*: *Eunômia* (a Disciplina), *Dike* (a Justiça) e *Irene* (a Paz), herdeiras da equidade temística. A hora *Dike* (“dar a cada um o que lhe é devido”) é uma espécie de síntese das representações de *Têmis* e *Nêmesis*: deusa da justiça, dos julgamentos e vingadora das violações da lei. Ela representa também a Piedade, a devoção aos deuses e às leis divinas.

Dike teria vivido entre os homens na chamada *idade de ouro*², e teria sido exilada na constelação de Virgem, mas foi trazida de volta à Terra para corrigir as injustiças que os homens começaram a cometer, porque a ausência de *Dike* naturalmente conduz à *hybris*.

Há, portanto, uma vinculação mútua entre as deusas representantes da justiça, bem como uma falta de limites claros no tocante ao papel que cada uma ocupa como personificação e tutela da justiça. *Têmis* e *Nêmesis*, por exemplo, comutam seus papéis como representantes da Ética e da Justiça. Além disso, outras entidades do panteão grego também são postas como papéis muito

¹ São filhas de *Nix* por partenogênese. Outra versão coloca-as como filhas de *Têmis* e de *Zeus*.

² Uma das cinco idades da humanidade segundo Hesíodo. Período de paz entre os homens, e entre esses e os deuses. Nessa época, os homens viviam no Olimpo não tinham necessidade de trabalhar, não envelheciam e sua morte era como um sono profundo. As outras quatro são: *Prata*, *Bronze*, *Heróis* e *Ferro*.





próximos aos dessas deusas³, o que dificulta ainda mais a categorização dos valores gregos, dada as diversas nuances mitológicas.

Deixaremos, por ora, a oposição entre Ética e Justiça, definindo Nêmesis como deusa da justiça distributiva e retributiva:

NÊMESIS, em grego Νέμεσις (Némesis), do verbo νέμειν (némein), “distribuir”, donde Nêmesis é a “justiça distributiva”, daí a “indignação pela injustiça praticada, a punição divina”. A função essencial desta divindade é, pois, restabelecer o equilíbrio, quando a justiça deixa de ser equânime, em consequência da ὕβρις (hýbris), de um “excesso”, de uma “insolência” praticada. (BRANDÃO, 1986, p. 232)

A oposição entre Têmis e Díke, entretanto, ganha valores diversos nas mais variadas correntes interpretativas, enquanto proximidade com o valor máximo da justiça. Assim, Têmis é tomada algumas vezes como personificação da Justiça Suprema⁴, por ser a depositária da justiça dos deuses primordiais, outras vezes ganha o valor de Justiça Tirânica ou Corruptível⁵, a justiça dos poderosos, a lei dos soberanos. Noutras, ainda, como uma espécie de Justiça Intermediária⁶ entre essas duas instâncias.

Ora, do lugar donde se visualiza Têmis, depreende-se, por oposição, o lugar de Díke, que será tanto mais valorosa, quanto aquela for menos apreciável. Essa polissemia do sentido de Têmis advém da própria ambiguidade do sentido de justiça, que era identificado tanto com o legal (*nomimon*) quanto o igual (*ison*). No entanto, legalidade não se confunde com igualdade, e é nessa disparidade que reside a ambiguidade da justiça.

A Têmis é a justiça dos deuses (igualdade) exercida pelos eupátridas (legalidade). Enquanto justiça divina, ela constitui uma tradição moral que protege os direitos civis mais fundamentais, no entanto, sua tutela está a cargo dos poderosos, de maneira que estes podem subvertê-la em *hybris*, em justiça tirânica, ou seja, em injustiça. Por sua vez, a Díke é uma justiça consensual, contratual entre os homens (igualdade), definida através de um jogo político, ou seja, de uma convenção arbitrária entre

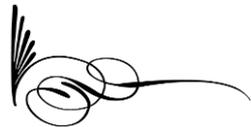
³ Como as *Erínias*, personificações da vingança, filhas de Géia e Urano, também criadas pelas Moíras. Algumas tradições colocam-nas ao lado de Nêmesis: esta puniria os deuses, e aquelas, os mortais. No enredo trágico, Nêmesis é o ciúme divino que castiga os homens por suas injustiças (*démesure*), ou seja, por desprezar as regras temísticas, incutindo neles a *áte*, a “cegueira da razão”, que os conduz inexoravelmente ao destino cego (moíra), mas sua ação não é retalhadora, e sim reordenadora – ela também protege os desafortunados. As *Erínias*, por sua vez, são vingadoras e justiceiras, sobretudo dos delitos de sangue, os homicídios parentais, e seguem a Lei de talião. Paralelamente, *Astréia* possui um papel um tanto aproximado ao de sua irmã, Díke.

⁴ “TÊMIS, em grego Θέμις (Thémis), do verbo τιθέναι (tithénai), ‘estabelecer como norma’, donde o que é estabelecido como a regra, a lei divina ou moral, a justiça, a lei, o direito (em latim *fas*), por oposição a νόμος (nómos), lei humana (em latim *lex* ou *ius*) e a δίκη (díke), maneira de ser ou de agir, donde o hábito, o costume, a regra, a lei, o direito, a justiça (em latim *consuetudo*). Têmis é a deusa das leis eternas, da justiça emanada dos deuses.” (BRANDÃO, 1986, p. 201).

⁵ “A palavra ‘*themis*’, portanto, estava associada à lei imposta pela autoridade do soberano. Já a palavra ‘*diké*’ se associava à idéia de Justiça e isonomia, daí porque se compreende a predileção dos grandes trágicos pelo vocábulo. A *diké* (justiça) é o que predica a ação do cidadão da *pólis*, pois é a virtude por excelência.” (COSTA, 2008, p. 66).

⁶ “[...] a Themis seria uma espécie de termo intermediário entre a concepção divina de Justiça (uma Justiça ditada por Zeus) e a Díké, de inspiração aberta ou zetética (ou melhor, menos dogmática) que se orientava no sentido de se preocupar com os interesses de seus destinatários.” (SILVA, 2008).





os cidadãos da Pólis (legalidade). Ora, também a Dike pode converter-se em *hybris*, pois não há garantia de que a isonomia que ela busca seja efetivada pelo ordenamento democrático da sociedade.

Está delineado o conflito entre justiça material (igualdade), que corresponde ao *métron*, à justa medida que cabe a cada um, e justiça formal (legalidade), o *nómos*, conjunto de leis e normas que regem o agir humano. Para resolver essa *aporía*, o mundo grego concebeu então outro conceito de justiça: o *Ethos* (“modo de ser, caráter, costume”)⁷, que corresponde ao mundo humano construído através da práxis da liberdade, em oposição ao determinismo do mundo físico (*physis*). Esse *Ethos*, porém, não supõe numa exclusão da ordem natural, nem mesmo a derrocada da Têmis pela Dike, como queria Sólon⁸, mas sim a busca de um equilíbrio:

Assim sendo, de um, lado encontra-se a *theoria* (razão teórica), enquanto contemplação da natureza; do outro lado a *Política* (razão prática), voltada para o bem da comunidade e do homem na sua individualidade, enquanto realização do *ethos* na ação humana, na *praxis*. Eis o lugar onde o *ethos* se constitui a partir da ordem normativa e da ordem natural, tal como o mundo grego concebe. O *ethos*, manifestação mais profunda do ser enquanto liberdade, costume e hábito, tece a formação cultural do homem grego na pólis, possibilitando um mundo pensado normativamente e que se reconstrói incessantemente. (PÊPE, 2005 apud COSTA, 2008, p. 64)

É, portanto, nessa tensão dialética que o homem constrói sua Pólis, e nela se reconstrói incessantemente, buscando, segundo Aristóteles, torná-la uma comunhão (*koinonia*) perfeita de vontades, através da autodeterminação dos sujeitos em direção à virtude da justiça (Dike)⁹ e à perfeição (*areté*). Assim, o conteúdo permanente da justiça brota da *philia*, do sentimento de amizade e solidariedade entre os homens, e dela procede o *nómos*, e não o inverso. Do *nómos* participam todas as normas produzidas pela comunidade, cabendo ao Estado, depositário do cetro (*sképtron*) e da Têmis, definir as leis, isto é, as expressões máximas da normatividade política.

Assim, a força da lei não vem do legislador ou de qualquer poder externo, mas brota da própria natureza humana a partir da prática da virtude e da busca da felicidade, ou seja, da sabedoria prática (*phrónesis*)¹⁰ que ordena e harmoniza o homem interiormente e o conduz à participação política pela prática da justiça (PEGORARO, 2003, p. 37). Reforçando essa ideia de inserção do direito e da justiça na concretude da existência humana, diz-nos Werner Jaeger:

[...] pela fixação escrita do *nomos*, isto é, do direito consuetudinário válido para todas as situações, o conceito de justiça ganhou conteúdo palpável.

⁷ Zerbinato aponta-nos dois significados de *Ethos*: “primeiro, *êthos* (com inicial *eta*) significa ‘morada do homem’, provavelmente uma referência ao modo de ser ou modo de viver. Já o segundo significado, *êthos* (com inicial *épsilon*) significa comportamento constante, hábitos ou costumes” (2008, p. 12).

⁸ Legislador grego que procurou realizar um conjunto de reformas sociais, políticas e econômicas em Atenas, no ano de 594 a.C.

⁹ Doravante tomaremos Dike no sentido de justiça como valor e como virtude, e Têmis como poder legiferante e judicatório.

¹⁰ Aristóteles concebia a existência de duas virtudes dianoéticas: sabedoria (*sophia*), de natureza teórica, e a prudência (*phrónesis*), a sabedoria prática.





Consistia na obediência às leis do Estado, como mais tarde ‘virtude cristã’ consistiria na obediência às ordens do divino. (2003, pp. 137-138)

No entanto, como dito, a justiça não se reduz à lei, e nem por ela é definida ou absorvida, mas apenas tem nela uma expressão concreta e uma promessa de efetividade, permanecendo superior, e inclusive sendo invocada para valorar a justeza dessas normas. O *nómos* em sentido lato, e a lei em sentido estrito, são meras tentativas de formalizações da do justo. Sobre isso, afirma-nos Aristóteles (1987, p. 96): “O equitativo é justo, superior a uma espécie de justiça – não à justiça absoluta, mas ao erro proveniente do caráter absoluto da disposição legal. E essa é a natureza do equitativo: uma correção da lei quando ela é deficiente em razão de sua universalidade”¹¹.

As normas só tornam-se expressão veraz da *Dike* quando são interpretadas (*hermeneutiké*) de acordo com o *Ethos*, ou seja, com a realidade humana que o produziu e com os objetivos que lhe foram estabelecidos. Na verdade, nós habitamos o *nómos*, porquanto ele é parte do *Ethos*, uma dimensão do viver e do agir humanos e não pode ser entendido de modo independente e dissociado dessa realidade gerativa e diretiva. Ou seja: a inteligibilidade do *nómos* repousa no entendimento desse *modus essendi, vivendi et significandi*, isto é, no conjunto de costumes e hábitos que se afirmam pela tradição.

As regras jurídicas, as instituições de direito, como assinala Cover, não existem independentemente de narrações que as situam e lhes dão sentido. “A cada constituição corresponde uma epopéia, a cada decálogo, uma escritura”. E nesse universo normativo, o direito e a narração são indissociavelmente ligados. “A marca de uma grande civilização jurídica é a riqueza de “nomos” na qual ela se situa e que ela ajuda a constituir”. (COSTA, 2008, p. 68)

Por fim, sobre a ambiguidade do conceito de justiça, que comporta a possibilidade de conversão em *hybris*, o famoso penalista Eugenio Zaffaroni nos oferece uma importante lição que pode ser estendida a todo o direito: “A legitimidade não pode ser suprida pela legalidade. ‘Legalidade’ é palavra equívoca. Em sua acepção positivista ou formal refere-se à produção de normas mediante processos previamente fixados.” (ZAFFARONI, 1991, p. 19). Legitimidade supõe racionalidade, que significa coerência e verdade: a) coerência interna do discurso jurídico; e b) valor de verdade quanto à nova operatividade social.

A verdade social, por sua vez, possui dois níveis de verificação: abstrato, planificando os meios adequados para a obtenção dos fins propostos a partir e em função da experiência social; e concreto, exigindo que os grupos humanos que integram o sistema jurídico operem sobre a realidade respeitando a planificação assinalada pelo discurso jurídico. Não obstante, qualquer positivação da justiça não significa garantia de sua efetividade, uma vez que a justiça é um fim do *Ethos* e não sua natureza intrínseca, coexistindo nele tanto a possibilidade de *Dike* quanto de *hybris*¹².

¹¹ A equidade (*epikeia*) para Aristóteles é a virtude e o exercício da justiça. A equidade estaria para o particular assim como a justiça está para o universal.

¹² Essa, aliás, não é uma compreensão brechtiana original, mas remonta às raízes do pensamento ocidental e foram assim expressas por Hesíodo, falando da idade atual, a Idade do Ferro: “[...] o terceiro [plano] (ferro) está vinculado a um mundo





3.2 A ambiguidade da justiça em Brecht

A tematização do conflito entre justiça formal e justiça material, legalidade e igualdade perpassa toda a obra de Bertolt Brecht. Em seu poema “O pão do povo” (1990, p. 309), ele nos oferece uma síntese de sua visão marxista de justiça:

A justiça é o pão do povo.
Às vezes bastante, às vezes pouca.
Às vezes de gosto bom, às vezes de gosto ruim.
Quando o pão é pouco, há fome.
Quando o pão é ruim, há descontentamento.

Fora com a justiça ruim!
Cozida sem amor, amassada sem saber!
A justiça sem amor, cuja casca é cinzenta!
A justiça de ontem, que chega tarde demais!
Quando o pão é bom e bastante
O resto da refeição pode ser perdoado.
Não pode haver logo tudo em abundância.
Alimentado do pão da justiça
Pode ser feito o trabalho
De que resulta a abundância.

Como é necessário o pão diário
É necessária a justiça diária.

Sim, mesmo várias vezes ao dia.
De manhã, à noite, no trabalho, no prazer.
No trabalho que é prazer.
Nos tempos duros e nos felizes
O povo necessita de pão diário
Da justiça, bastante e saudável.

Sendo o pão da justiça tão importante
Quem, amigos, deve prepará-lo?

ambíguo, definido pela coexistência dos contrários: o bem se contrapõe ao mal; o homem opõe-se à mulher; o nascimento à morte; a abundância à penúria; a felicidade à desgraça. *Dike* e *Hýbris*, Justiça e Violência, uma ao lado da outra, oferecem ao homem duas opções igualmente possíveis entre as quais compete a ele escolher. A esse mundo tão contrário o poeta acena com a perspectiva aterradora de uma vida humana em que triunfará a *Hýbris*, restando ao homem tão-somente a anarquia, a desordem e a infelicidade. Da idade do ouro, em que reinou a *Dike*, chegou-se, com degeneração da humanidade, à idade do ferro em que triunfou por fim a *Hýbris*.” (BRANDÃO, 1986, p. 172).





Quem prepara o outro pão?

Assim como o outro pão
Deve o pão da justiça
Ser preparado pelo povo.

Bastante, saudável, diário.

Essa concepção emancipatória e democrática de justiça, como via de concretização do bem, da felicidade humana, retoma o seu conteúdo mais fundamental, enquanto virtude, tal como concebido pelos gregos, mas supõe também uma concepção dialética da história, que Brecht encontra em Marx, como via necessária para a temporalização da virtude, isto é, a equidade. Somente a partir de uma compreensão profunda das contradições concretas da existência é possível conceber o justo meio-termo (*mesotes*) que é a efetivação da justiça e a realização da equidade. Na concepção dialética de Marx, a justiça é um valor menor, instrumental, que deve ser absorvido e superado pela *philia*. Ele critica a justiça burguesa, baseada no princípio do mérito (“a cada um de acordo com seus méritos”), adotando o princípio do trabalho (“a cada um segundo seu trabalho”) e da caridade (“a cada um segundo suas necessidades”)¹³. Na verdade, Marx reconhece a *hybris* que se instala na concepção burguesa de justiça;

Que é a “repartição eqüitativa”?

Não afirmam os burgueses que a atual repartição é “eqüitativa”? E não é esta, com efeito, a única repartição “equitativa” cabível, sobre a base da forma atual de produção? Acaso as relações econômicas são reguladas pelos conceitos jurídicos? Pelo contrário, não são as relações jurídicas que surgem das relações econômicas? (MARX, 1999, p. 18)

Essa justiça burguesa é ambígua porque “a equivalência na compra da força de trabalho se traduz na não-equivalência na sua utilização como valor de uso, gerador de mais-valor” (ALBINATI, 2009, p. 5), na verdade, a igualdade comutativa burguesa é uma desigualdade de cunho aristocrático: “a cada um segundo sua posição social”. O trabalho não é valorado em termos de seu *quantum*, mas de seu valor social, formal, arbitrário, ideológico e gerador de injustiça. Ao contrário, a justiça comunista exige que se troque trabalho por trabalho igual, em termos objetivos; ela exige uma equivalência material. Além do mais, para escapar do “fetiche da mercadoria”, Marx propõe que a troca seja feita em termos de trabalho humano e não de produtos, de frutos do trabalho, intrinsecamente distintos daquele e amplamente utilizados pela sociedade burguesa para fragmentar e alienar o agir humano, fonte de usurpação da riqueza através daquilo que ele denominou “mais-valia”, a disparidade entre produção e valorização.

¹³ PERELMAN (apud CRUZ, 2005) identifica seis tipos possíveis de justiça a partir da noção de igualdade: *absoluta* (a cada qual a mesma coisa); *distributiva* (a cada qual segundo seus méritos); *comutativa* (a cada qual segundo suas obras); *caritativa* (a cada qual segundo suas necessidades); *aristocrática* (a cada qual segundo sua posição); *formal* ou *legal* (a cada qual segundo o que a lei lhe atribui).





Ele, todavia, reconhece a limitação do princípio da equivalência:

Por isso, o *direito igual* continua sendo aqui, em princípio, o *direito burguês*, ainda que agora o princípio e prática já não estejam mais em conflito, enquanto que no regime da troca de mercadorias, o intercâmbio de equivalentes não se verifica senão como *termo médio*, e não nos casos individuais. (MARX, 1999, p. 23)

Partindo dessa constatação, procura superar a lógica da equivalência para estabelecer o princípio da solidariedade como norteador da justiça comunista. Isso porque a diferença entre os homens torna-os desiguais: alguns têm mais aptidões físicas que outras, podem trabalhar mais e realizar trabalhos mais diversificados, tornando-se mais ricos; além do mais, as necessidades são diferentes para cada ser humano, e acarretam diferentes montantes de gastos individuais. Logo, “Este *direito igual* é um direito desigual para trabalho desigual” (MARX, 1999, p. 24, grifo do autor), dada a desigualdade intrínseca dos seres humanos, que se traduz na assimetria entre salário e consumo.

Para solucionar esse problema, Marx propõe a adoção de um equacionamento entre capacidade e necessidade, de modo que todos contribuam com a sociedade segundo suas aptidões, e recebam dela conforme suas necessidades. É a lógica da solidariedade, um direito desigual (livre do princípio da equivalência) para promover a igualdade entre os homens.

Em uma fase superior da sociedade comunista, quando houver desaparecido a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, o contraste entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; quando o trabalho não for somente um meio de vida, mas a primeira necessidade vital; quando, com o desenvolvimento dos indivíduos em todos os seus aspectos, crescerem também as forças produtivas e jorrarem em caudais os mananciais da riqueza coletiva, só então será possível ultrapassar-se totalmente o estreito horizonte do direito burguês e a sociedade poderá inscrever em suas bandeiras: De cada qual segundo sua capacidade, a cada qual segundo suas necessidades. (MARX, 1999, pp. 25-26)

Essa concepção está já presente em Aristóteles, que aponta o agir moral individual como sustentáculo do bem social, isto é, o bem de todos. Ou seja: é o senso de solidariedade, a *philia*, que realiza a comunhão de vontades e promove a justiça, última instância, correspondente ao fim social: o bem comum. Mas em Marx, essa justiça é um conceito para além de si mesmo, porque se fundamenta sobre uma concepção utópica de sociedade, que não necessitaria mais da justiça. A justiça só é útil e verdadeira quando necessária, ou seja: frente à *hybris*; é a violência que suscita a intervenção da *Dike*. A sociedade comunista, por sua vez, em sua plenitude, extirpa toda desigualdade, e torna a justiça uma mera construção teórica: uma assertiva declarativo-descritiva – não normativa, não coativa – da realidade.

Assim,





A ideia de justiça em Marx rompe com a métrica do equivalente, porque acompanha a superação histórico-social dessa medida. Essa possibilidade é antevista pelo autor a partir da compreensão de que as contradições do modo de produção capitalista, basicamente o suporte do valor sobre o tempo de trabalho e a constante redução desse tempo necessário em virtude do desenvolvimento das forças produtivas, acabaria por “lançar aos ares” as premissas objetivas sobre as quais se edificaram as noções jurídicas modernas. (ALBINATI, 2009, p. 9)

Mais realista, Brecht apresenta-nos uma crítica ao Direito a partir de sua própria incoerência interna, no intuito de fazê-lo voltar ao seu fundamento, e não como uma rejeição, com vistas à sua dispensabilidade, tal como faz Marx. Assim, “O círculo de giz” procura trazer para o seio do direito a contradição do pacto social, de linha marxista, em consonância com a ambiguidade das instituições encarregadas da superação da violência, à maneira grega.

Nesse sentido, desempenha um papel central a figura de Azdak, que encarna o conflito épico dramático entre ética e justiça, tomadas em termos de igualdade e legalidade, respectivamente. Representante dessa antinomia, Azdak é um ser confuso e imprevisível, rígido e licencioso. Ao aplicar a lei, ele desobedece-a, gerando uma nova ordem normativa, tornando-se o mesmo tempo, o contraventor e a lei. Sua própria representação é conflitiva e problemática, conforme nos revela o autor:

As dificuldades com a caracterização de Azdak me detiveram por duas semanas, até que encontrasse o fundamento social da sua conduta. No começo, tinha apenas sua legislação miserável, com a qual os pobres se davam bem. (...) Azdak tinha que ter traços egoístas, amorais e parasitários, tinha que ser o mais baixo e mais degenerado dos juizes. Mas ainda me faltava uma causa elementar de ordem social. Encontrei-o em sua decepção ao perceber que a queda dos velhos senhores não anuncia um novo tempo, mas um tempo de novos senhores. Assim, ele continua a praticar o direito burguês, só que esfarrapado, sabotado, no exclusivo interesse do próprio juiz, (...) essa explicação não muda nada das minhas intenções e não justifica Azdak (BRECHT, 2002, p. 200)

Sujeito híbrido, é visto de maneira múltipla pelos demais personagens. Ao aplicar uma lei arbitrária, contrária às normas vigentes, não é visto como uma antítese da lei, mas apenas como corrupto. Ele mesmo se vê de maneira contraditória: intelectual sem instrução, serviçal dos ricos e amigo dos pobres. O certo é que ele significa ao mesmo tempo a lei (Dike) e a transgressão da lei (hybris), acolhendo assim o grande conflito ético-jurídico herdado dos gregos.

Na verdade a ilogicidade e arbitrariedade de Azdak é apenas aparente, pois ele segue não uma lógica intimista desprovida de qualquer fundamento, mas uma lógica popular, aquilo que definimos como Ethos. Ele rejeita as normas políticas em prol do cumprimento de sua consciência moral, age, tanto enquanto contraventor quanto na condição de juiz, segundo aquilo que considera correto e bom (justo). Dessa forma, cumpre os preceitos de hospitalidade, acolhendo o Grão Duque; entrega-se





aos couraceiros para ser apenado e obriga-os a amarrá-lo e levá-lo a juízo quando se descobre protetor do antigo soberano; reconhece o finalismo social da natureza, ao afirmar que a vida humana é superior à vida de uma lebre. Logo, mesmo contraventor, Azdak segue fielmente uma normatividade ética, de tradição popular, e o mesmo fará nos quatro julgamentos que realiza como juiz da província.

No segundo momento de sua história, como juiz togado, é interessante notar o tratamento que dá ao Direito Positivo: toma a Constituição como almofada, tornando-a letra morta, e julgando conforme o ideal (valor e virtude) da justiça e não segundo disposições legais.

Nessa passagem, em que o humor se sobrepõe à dramática situação do juiz que está temendo ser enforcado, a metáfora do livro de leis sobre o qual se senta apresenta o relacionamento, nesses dois anos de magistrado, entre Azdak e a antiga lei: dominada, ela passou a servir para o que o juiz determinasse; submetida, ficava embaixo dele nos momentos dos veredictos. Nessa hora difícil, em que está prestes a perder o poder (após os dois anos, quando os antigos reassumem), busca o Código para tentar fazer as pazes, e se livrar de alguma maneira. (PEREIRA, 2007)

Mas Azdak, apesar de toda demonstração de medo de pequenez, prova sua opção radical pela ética enfrentando todas as consequências dela advindas, o que poderia custar-lhe a própria vida. Sua contravenção é uma violência contra a ordem jurídica estabelecida, mas logo se percebe que ela é uma contrarreação às injustiças praticadas no interior dessa ordem: enquanto a lei ética da personagem é uma *hybris* para o Direito, este é uma *hybris* para a moralidade a igualdade que se propõe preservar. Eis novamente Têmis e Dike em conflito na tutela da justiça: a ética azdakiana é ao mesmo tempo justa e injusta, contrária ao direito legal e protetora do direito igual.

Logo, a própria *hybris* torna-se necessária e útil à justiça:

É talvez a idéia de transgressão que nos poderá conduzir mais diretamente à essência mais íntima do conflito ético, e completar com um último traço a fenomenologia do ethos. (...) A transgressão é pensada imediatamente em oposição ao tabu, ao interdito e à lei. Nesse sentido excludente, a transgressão se define como a ruptura dos limites impostos aos indivíduos com a sua identidade verdadeira e com a sua liberdade, rompidas as cadeias do ethos. (VAZ, 1999 apud PEREIRA, 2007)

Assim, se desenha a definição de justiça brechtiana, que é tomada em sinônimo da ética: o agir conforme a moralidade, que em última instância corresponde ao imperativo categórico kantiano, o ison: “Age unicamente segundo a máxima que te leve a querer ao mesmo tempo que ela se tome lei universal” ou, na versão bíblica: “Não Como quereis que os outros vos façam, fazei também a eles” (Lc 6, 31). Porém, longe de ser um mandamento divino ou uma verdade metafísica, o ison azdakiano é produto da dialética histórica e só existe a partir de uma conquista histórica, ou seja, da práxis. A justiça é a luta pela justiça (Ihering, 2000).

Nisso, Brecht se diferencia radicalmente de Marx: não se percebe em sua ideia política de justiça a crença de que um dia esta pode ser algo dado, conquistado e que se reproduz na história à





medida que os homens também se reproduzem, ou seja, ele não adere ao romantismo marxista que visualiza sociedade comunista como uma nova “idade de ouro” da humanidade. Parece haver nele a clareza da ameaça permanente da violência, tal como nos afirma Perine, comentando Éric Weil:

A violência é, então, uma espécie de sombra que acompanha o ser humano desde o momento em que ele se afirma como humano pela escolha livre da razão; sombra que só existe pelo homem e para o homem e, portanto, só à luz da razão. É essa *dualidade* que define o ser humano. A violência, portanto, é original, radical e, enquanto possibilidade, irreduzível. A razão só se afirma sobre o fundo da violência, porque ela é sempre razão finita, razão do ser humano em situação. A violência é uma possibilidade humana que permanece Sempre como um *outro* da razão, como ameaça constante à razão, pois o seu princípio não pode ser eliminado pela razão. (PERINE, 2002, p. 114)

Isso não o faz, porém, abandonar a esperança em soluções históricas definitivas – a sociedade comunista –, mas o faz perceber a necessidade de vigilância constante do espírito revolucionário, pois nada impede que a injustiça triunfe e nada assegura que a igualdade permaneça, ou, dito de outras palavras; “[...] a revolução dependia das iniciativas dos revolucionários, eles não deviam crer num movimento objetivo inexorável e precisavam estar atentos para o fato de que nenhum avanço podia estar assegurado de antemão” (KONDER, s.d., p. 15). Logo, a justiça permanente é assegurada pela constância da “ação histórica transformadora”:

A percepção da provisoriedade da existência individual induzia o poeta a procurar o caminho de possíveis realizações perenes em articulação com os movimentos coletivos de inspiração libertária. Ele se sentia ética e esteticamente comprometido com os anseios e os protestos populares; e sua maneira de solidarizar-se com a população pobre consistia em ajudá-la a lutar contra a injustiça e a opressão.

Coerente com essa convicção, o poeta via a dialética, não como um método para o registro das contradições e das mudanças, mas como uma impulsionadora das transformações. (KONDER, s.d., p. 11)

Ora, a justiça-ética que Brecht defende em Azdak é não uma construção jurídica, mas uma conquista social, através da submissão do político ao moral. Isso porque, a tirania do Estado e dos estamentos burgueses, ao produzir sua justiça, sua legalidade, não produz direito, em sua acepção ética, apenas fato; e o verdadeiro direito, isto é, o de usufruto dos bens naturais e sociais para o bem pessoal em consonância com o bem comum, ainda que não-escrito (*ágraphos nómos*) permanece absoluto e indisponível. Nesse sentido, a justiça política, cuja máxima expressão é sua face jurídica, contraria a justiça moral (ética), sendo assim *athemística* e *adikía*, ilegal e injusta (desigual). *Athemística*, à medida que contraria as leis da consciência humana, e *adikía*, porque destrói qualquer possibilidade de igualdade entre os homens, senão aquela de cunho aristocrático, entre membros de uma mesma classe, uma pseudo-igualdade.





A verdadeira aporia então não está no seio da justiça, mas da razão: o que Brecht combate não é uma justiça que promove a desigualdade, mas a Sophia travestida de Díke. A sabedoria humana procura manipular a Díke através do nómos, arvorando-se para si até mesmo o lugar de Têmis, e submeter os homens pelo simulacro: ao erigir normas, o poder social associa-se ao poder soberano dos deuses, e finge-se protetor da justiça, para fazer da *hybris* o direito (político), e do direito (moral), uma violação da ordem (*kósmos*)¹⁴.

Brecht representa, portanto, a antítese da sofística: enquanto o poder tirânico procura subverter o Ethos comunitário ao *Lógos*, a uma racionalização e a um discurso legitimador de seu poder, a revolução democrática sustenta-se no *Pathos*¹⁵, na paixão e na piedade, para fugir à armadilha da razão e recolocar o Ethos em seu lugar, ou seja: a revolução do povo é a revolução do justo, como grito do oprimido que, do seio de sua dor e de seu sofrimento, reclama o sagrado direito à felicidade, verdadeiro fim do Estado e da sociedade. Desse modo, o Ethos torna-se o parâmetro da equidade e o palco onde se desenrola a luta pela justiça¹⁶.

4 A Hermenêutica e a Justiça Ética

Se a justiça brechtiana está intrinsecamente ligada à ética, sua face prática, a equidade, não poderia estar divorciada dela. Assim, a lei deve ser justa e o juízo, equitativo. Ora, a hermenêutica, como interpretação da lei na aplicação ao fato deve não apenas cumprir a lei e julgar o fato, mas julgar também a própria lei. Por isso, a hermenêutica em Brecht é um juízo moral normativo-factual, e sua ausência representa uma *áte*, uma cegueira da razão, que se aliena à norma, ou melhor, aos interesses ideológicos nela cristalizados.

Isso significa que, antes de realizar uma subsunção do fato à norma, o juízo brechtiano realiza uma correção da própria norma. Em abstrato, resolve-se a antinomia da justiça política (Díke) e da justiça moral (Têmis), a partir do princípio hierárquico: *lex superior derogat legi inferiori*, com a suserania desta última. *In concreto*, isso se dá a partir de um juízo de adequabilidade entre nómos e Ethos (sendo absoluta a justiça deste emanada), tendo como parâmetros o costume, a consciência e a religião (as fontes do Direito Ético), em oposição à autoridade (fontes do Direito Legal).

Az dak, o porta-voz da crítica de Brecht, desconhece a integração entre normas: para ele o Ethos é fonte absoluta da justiça, de modo que não há nele lacuna alguma; ele cria a norma justa para cada caso a partir de uma concepção de igualdade universal dos homens.

¹⁴ Cumpre observar que, em Brecht, a oposição político-moral não equivale à positivo-natural, embora dela se aproxime, porque enquanto a primeira dicotomia refere-se à tutela e à garantia da justiça, esta diz respeito à legitimidade e à validade das normas.

¹⁵ Ethos (caráter do orador), Pathos (emoção do auditório, o apelo emocional, “tudo aquilo que afeta o corpo ou a alma”) e Lógos (argumento) são os três pilares da retórica grega.

¹⁶ De acordo com Vaz (1999 apud PEREIRA, 2007) seria essa a dinâmica política do Estado Moderno: “O ethos como lei é, verdadeiramente, a casa ou a morada da liberdade. Essa a experiência decisiva que está na origem da criação ocidental da sociedade política como espaço ético da soberania da lei. No início das Leis, Platão nos fala da educação em *éthesi...* *nomikois*, o que se pode traduzir, evocando Montesquieu, ‘no espírito de excelentes leis’. A idéia do ordenamento ou constituição (*politeia*) do Estado segundo leis que nascem do ethos da comunidade fecha, assim, o círculo semântico do ethos, ao conferir à práxis sua mais alta qualificação, vem a ser, a da virtude política ou disposição permanente para o exercício da liberdade sob a soberania da lei justa.”





Como juiz, ele não julgou baseando-se na lei existente, mas se tornou lei, aplicando-a segundo a sua própria ética, voltando à raiz das constituições. Lei, para Azdak, baseia-se na “etimologia de nomos (...), ou seja, repartir segundo a conveniência ou o uso. Daqui a origem de eunomia, repartir com justiça, ou segundo a razão da justiça, que se celebra como a propriedade essencial da lei.” (PEREIRA, 2007)

Assim, Brecht faz, à maneira de Kant, uma valoração da ordem jurídica, um juízo de verificabilidade da moralidade do direito, conforme nos informa Pegoraro:

Isto [a legalidade da justiça] não significa que as leis sejam válidas indiscriminadamente; pelo contrário, são subordinadas ao conceito universal de direito que encerra o critério a ser aplicado a todas as normas do direito positivo: só é moralmente legítimo (justo), o direito (a lei) que garante a cada cidadão uma liberdade da ação compatível com aquela dos outros. Este critério liga o corpo de leis da sociedade política à lei universal do direito exatamente como o imperativo categórico liga a vontade pessoal às máximas. Pode-se dizer que a lei universal do direito é o imperativo categórico da vida social. (2003, p. 64)

Mas enquanto Kant reconhece a necessidade da lei para disciplinar o agir humano, dada a instabilidade inerente ao próprio homem, e à não-espontaneidade da prática da justiça, Brecht procura representar em Azdak um direito pós-legal:

AZDAK [...] Vai me buscar o livro grosso em que sempre me sento! *Schauva apanha o livro na cadeira, Azdak o abre.* Isto é o Código, podem dar testemunho de que sempre me utilizei dele.

SCHAUVA Sim, para sentar-se em cima.

AZDAK Agora é melhor consultá-lo pra ver o que eles me podem chingar. Pois eu costumava fazer vista grossa aos que nada tinham, isto vai me custar caro. Ajudei a pobreza a se sustentar nas magras pernas, e eles me levarão isso à conta de bebedeira; meti o nariz nos bolsos dos ricos, o que é considerado uma obscenidade. E não posso me esconder em parte alguma, porque todos me conhecem, pois a todos tenho ajudado. (BRECHT, 2002, pp. 166-167)

A hermenêutica pós-jurídica de Azdak não interpreta apenas a lei em sentido estrito, mas sim a normatividade das relações sociopolíticas, conduzindo-a a uma atualização permanente, a partir da *metáboles* do Ethos, morada do nómos. Para entendermos o que isso significa, vamos analisar os julgamentos de “O círculo de giz”, e percebermos a lógica (coerência) do juízo:

I. *O médico e o chantagista*: são julgados dois casos distintos como se fossem um só processo. Um médico, aparentemente recém-formado, operou um paciente de graça, porém a perna errada, tornando-o coxo; ao saber disso, o homem que lhe custeou os estudos e com quem ainda tinha





dívida, sofreu uma congestão cerebral e ficou inválido. O chantagista, por sua vez, é acusado de extorquir dinheiro de um proprietário, por saber de intimidades suas com uma sobrinha.

Az dak questiona, averigua, pondera, tem especial atenção ao jogo de poder social envolvido no conflito de interesses e de verdades, e decide conforme uma justiça de natureza extremamente íntima e pessoal. Ele julga não somente os acusados, mas também os acusadores. Aqui, seu parâmetro é a consciência: é benevolente com aqueles que mostraram bom coração (o médico e o coxo), e terrível com os homens que fazem do dinheiro a razão de suas vidas (o inválido e o chantagista). Eis a sentença:

AZDAK Então vou pronunciar as sentenças. O Tribunal considera provada a extorsão, e tu (*ao Inválido*) ficas condenado à multa de mil piastras. Se tiveres outra congestão cerebral, o médico deverá te tratar de graça e eventualmente amputar. *Ao Coxo*. Quanto a ti, receberás como indenização uma garrafa de aguardente francesa. *Ao Chantagista*. Tu terás que dar ao Promotor Público a metade de teus honorários por ter o Tribunal calado o nome do proprietário, e além disso te é dado o conselho de estudares medicina, visto que mostras vocação para a profissão. Finalmente tu, médico, por erro profissional imperdoável, ficas absolvido. Passemos aos outros processos! (BRECHT, 2002, p. 158)

A razão do veredicto, revela o recitante: “O que é caro não convém! / E o que convém custa caro! / É o direito gato em saco?”. Azdak inverte a lógica social: o dinheiro torna-se espórtula, e não propriedade; o direito não é mais serviço do poder, mas um poder que faz servos seus aqueles que atentam contra a igualdade e a confiança fundamental entre todos os homens.

Não há equivalência na justiça azdakiana, seu parâmetro é de outra natureza, ele examina não os fatos em si, mas a ação humana geradora dos fatos, e não há como mensurar e equiparar o agir humano. Também a cultura grega produziu algo muito semelhante no universo do direito civil, a “moralidade de dons”: uma prestação gratuita obriga aquele que a recebeu a uma contraprestação indefinida e a ser cobrada em tempo indeterminado, onde a equivalência não é econômica, calculável, mas uma correspondência em termos de generosidade.

II. *A moça aliciada*: Ludovica, uma jovem abastada casada, foi molestada e violentada por um criado de sua casa, na ausência de seu esposo, e seu sogro pede ao tribunal a punição para o corruptor. Azdak usa da mesma lógica: condena os ricos e absorve os pobres. Ademais, a culpabilidade moral do acusado, embora réu confesso, é perfeitamente discutível: não usa de força física contra Ludovica, e esta não lhe oferece resistência física, na verdade, não há crime. A punição dada por Azdak tem o tom não de uma sanção e sim de um confisco (perceba-se que logo em sua chegada, o juiz examina a propriedade e os bens dos acusadores), a culpa de Ludovica (e de seu sogro) não está relacionada ao crime sexual em si, mas à sua posição de desigualdade, de privilégio, que constitui uma violência moral: “A parte culpada está desmascarada. O estupro é manifesto. Pelo abuso de comida, especialmente de doces, pela longa permanência na água morna do banho, pela indolência, pela maciez da pele, violentaste o pobre rapaz” (BRECHT, 2002, p. 159).

III. *A velha contraventora*: dois proprietários de terra acusam uma velha senhora de roubar e matar vacas e de roubar presunto. A idosa explica todas as conquistas como dádivas de São Banditus,





que os queixosos afirmam ser Irakli, cunhado seu, e bandido. Azdak de certo modo se reconhece nele, posto ser caridoso com a pobre senhora e inclusive levanta-se para cumprimentá-lo – cena única na peça. Aqui, a decisão se baseia não somente na consciência do juiz, mas sobretudo nos costumes: é tradição proteger os idosos, as viúvas, os órfãos e os desamparados. O magistrado sai em defesa da senhora: multa os acusadores e convida os acusados para beber com ele após a sentença.

Como se percebe, Azdak utiliza-se de um racionalismo às avessas: pune sempre os denunciantes, e beneficia os réus. Isso porque reconhece no Poder Judiciário um mero braço do poder social, de modo que o provocam aqueles que querem reafirmar o seu poder. Ou seja: as sentenças dos tribunais são sentenças políticas e não morais. Ao contrariar a aristocracia, o magistrado opõe não pobres e patrícios, mas direito e poder: ainda que fosse absurda, a sentença benevolente com os oprimidos é mais moral (e portanto, justa) do que aquela que simplesmente ratifica o jogo político do poder.

Esses três julgamentos evidenciam os critérios de justiça adotados na peça: a consciência e o costume. A religião, por sua vez, aparece de modo ora simbólico, ora manifesto: não como um parâmetro de justiça propriamente dito, mas como geradora dos valores morais e sustentáculo da ordem ética. Assim, temos o episódio inicial, o confronto entre as duas aldeias caucasianas, uma pastoril e a outra, agrícola, que remonta ao conflito bíblico entre Caim (agricultor) e Abel (pastor), o primeiro ato de violência entre os homens. Mas Brecht inverte o final dramático: ao invés da *hybris* e do egoísmo, faz triunfar a justiça, sob a face da solidariedade.

Outro momento importante é o colóquio entre Azdak e Schauva, em que estão presentes as ideias cristãs de “dignidade da pessoa humana” e de “juízo supremo de Deus”:

SCHAUVA *astuto* [...] És um homem superior, tu mesmo o dizes; por conseguinte, eu, pobre de Cristo, te pergunto: se roubam uma lebre ao Príncipe, e eu sou da polícia, que devo fazer com o criminoso?

AZDAK Schauva, Schauva, devias ter vergonha! Tu te plantas na minha frente e me fazes uma pergunta, e não há nada que possa ser mais capcioso do que uma pergunta. Como se fosses uma mulher, uma Nunowna, por exemplo, uma perdida, e como Nunowna me mostraste tua coxa, perguntando-me: “Que devo fazer com a minha coxa? Está me comichando”. Ela é tão inocente quanto parece? Não. Eu apanho uma lebre, mas tu apanhas um homem. Um homem é uma criatura feita à imagem de Deus; uma lebre não, sabes disso. Eu sou um comedor de lebre, mas tu és um comedor de homem, Schauva, e Deus nos julgará. Schauva, vai pra casa e penitencia-te. (BRECHT, 2002, p. 138)

Por fim, a presença do elemento religioso está sobremaneira representada no julgamento salomônico, no qual a sacralidade se faz presente em duas dimensões: no amor maternal que sucumbe à perda para proteger o rebento, e na sabedoria judicante, que reformula seus entendimentos para fazer valer a justiça. Proceder-se-á então à análise desse episódio, como fechamento deste círculo hermenêutico.





4.1 O desafio hermenêutico no juízo salomônico

Retomando agora a cena que encerra a peça brechtiana, e conhecendo a hermenêutica azdakiana, pode-se desenhar o conflito que se instaura no interior da dialética da justiça: Azdak não recebe pagamento de Grucha, permanecendo fiel à sua lei moral de cobrar apenas daqueles que possuíam bens mais do que o suficiente, mas ele está hesitante em dar ganho de causa à desafortunada, pois sua consciência está dividida: de um lado, o compromisso político-moral com os pobres (lei da consciência), do outro o sagrado direito da maternidade (lei do costume), pois a tradição atribui à mãe natural, consanguínea, o direito absoluto da criação de sua prole, pois ela “[...] concebeu nos sagrados êxtases do amor, carregou-o no seu corpo, alimentou-o com o seu sangue, deu à luz com dores” (BRECHT, 2002, p. 177).

Pela primeira vez, o juiz dá igual direito de voz aos dois lados, inclusive, faz do costume, argumento, e não procura disfarçar suas escolhas éticas a partir de conceitos jurídicos e malabarismos retóricos, como fê-lo nos outros julgamentos. Dessa forma, o diálogo que ele tem com Simão, noivo de Grucha, se pauta na tradição popular e se faz numa linguagem popular:

AZDAK Isso! De vocês que vivem com a barriga no espinhaço não me vem nada, e eu podia morrer de fome. Vocês querem a justiça, mas querem pagar? [...]

SIMÃO *alto* “Quando se ferra o cavalo, o escaravelho do cavalo estende logo as pernas.”

AZDAK *aceitando gostosamente o desafio* “Mais vale achar um tesouro no esgoto do que um seixo na fonte.”

SIMÃO “Bonito dia para uma pesca! Vamos pescar? Disse o pescador para a minhoca.”

AZDAK “Sou senhor de mim mesmo, diz o servo, e corta fora o pé.”

SIMÃO “Gosto de vocês como um pai, diz o Czar aos camponeses, e manda decapitar os czareviches.”

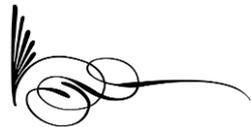
AZDAK “O pior inimigo do louco é ele próprio.”

SIMÃO Mas “o peido é assim porque não tem narinas”! (BRECHT, 2002, pp. 181-182)

Desse diálogo, não participam os nobres, desconhecedores da ética popular, e de suas tradições. Pelo contrário, eles mantêm um discurso jurídico de natureza retórica e erudita, se atendo muito mais à coerência lógica dos argumentos do que à sua validade social. Isso porque a justiça burguesa, como nos afirma Marx, se baseia em um princípio abstrato de distribuição de direitos, dita pelo modo de produção capitalista, e não em um juízo de direito e de adequabilidade caso a caso. Azdak, porém, reconhece a distribuição ética da riqueza, que se baseia na equidade.

Aparece, então, e pela primeira vez, a figura do advogado: Natella Abaschvili se esquivava o quanto pode de falar, de defender seu direito, de acusar a outra parte, e o faz por meio de representantes. Não há testemunhas. Grucha por sua vez participa ativamente de todo o processo judicial, não tem porta-vozes, mas amigos. Ela é a voz da sinceridade no Tribunal de Nukha, ergue-se não somente contra seus acusadores, mas também contra o próprio juiz: exige que seja cumprida a





justiça, e não a lei ou a conveniência. Ela fala com firmeza (“O menino é meu”) e com verdade (“A madama só pensava nos vestidos que ia levar”), e não com esperteza: é o Pathos de Grucha contra o Lógos dos advogados, que atinge sua máxima expressão no confronto que tem com o próprio juiz:

GRUCHA Bonita justiça! A nós pune porque não sabemos falar difícil como ela (*apontando a Mulher do Governador*) e os seus advogados.
AZDAK É isso mesmo, vocês são estúpidos demais. Merecem levar na cabeça.
GRUCHA [...] De justiça tu entendes tanto quanto eu, esta é a verdade.
AZDAK [...] É preciso que sejas uma imbecil completa para te indispores assim contra ti, em vez de requebrar os olhos para mim, de mexeres um pouco os quadris a fim de me pôr uma disposição favorável. Vinte piastras.
GRUCHA E que fossem trinta, eu havia de dizer o que penso de tua justiça, esponja borracha. Como ousas tomar ares de cima de mim como se fosses o profeta Isaías, saído de uma janela da igreja? Quando te tiraram do corpo de tua mãe, foi para passares carão nela se acontecesse de estar bebendo uma xicarazinha de chá? E não tens vergonha quando me vês tremendo diante de ti? Mas tu te fizeste criado deles pra que não lhes tomem as casas, porque elas foram roubadas desde quando as casas pertencem aos percevejos? Mas tu vives de espionar, sem o que eles não podiam pegar homens para guerra, seu vendido! *Az dak levanta-se. Começa a ficar radiante. Com seu martelinho bate de manso, como para restabelecer o silêncio, mas as injúrias de Grucha continuam. E ele se limita finalmente a marcar o compasso.* Não me metes medo mais do que um ladrão ou um bandido com sua faca, ele faz o que quiser. Podes me tomar o menino, as probabilidades são cem contra uma, mas uma coisa te digo: pra ocupações como a tua deviam escolher só violadores de crianças e agiotas como punição, para que eles sejam forçados a se fazer de respeitáveis aos olhos de seus semelhantes, o que é pior pra eles do que espernear na corda de uma forca. (BRECHT, 2002, pp. 183-184)

Az dak fica contente, se reconhece em Grucha, como ocorreu em Irakli, afinal de contas, ele é um homem do povo com apurado senso ético e defensor de uma nova ordem social, inversa à capitalista; e havia se entregado aos couraceiros “porque acreditava que a revolução havia trazido ‘novos tempos’, que a ética passaria a ser regente das novas leis, e nelas, um homem que salvou a vida do Grão-duque deveria morrer” (PEREIRA, 2007), e por sua astúcia foi escolhido para presidir o Tribunal de Nukha, em meio às desrazões do golpe de Estado.

Mas os tempos agora são outros: está restabelecida a antiga ordem, o juiz teme por sua vida e mostra preocupação em seguir a lei; manteve sua posição unicamente por uma dívida de honra do Grão Duque, a quem salvou a vida. Mas a opção ética de Az dak é superior ao seu medo. Agora é preciso agir com cautela, mas não com submissão ao poder. Ele está indeciso: sua opção pelos pobres e sinceros de coração ou a tradição da maternidade natural?

Uma verdadeira antinomia ético-jurídica se instala, é preciso corrigir o nómos para salvaguardar o Ethos, ele decide fazer a antiga prova de Salomão e dos chineses: põe a “propriedade da criança” tal como a propriedade da terra, e mensura o egoísmo das litigantes. Grucha perde: não





quer machucar seu filho, mas Natella não mostra nenhuma complacência. Está desfeita a antinomia: o justo é aquilo que é bom. Azdak dá ganho de causa dá mãe de criação, e mais: anula seu casamento para que ela possa viver ao lado de Simão, de quem se afastou unicamente para proteger seu filho.

Assim se realiza a síntese dialética que faz o magistrado abandonar a toga: ele não quer ser herói, apenas participar de uma sociedade onde todos tenham direito à *eudemonia*, vida feliz. A antiga lei, opõe ele uma nova ordem cujos valores são ainda mais remotos que aquela, mas relegados à marginalidade como poder normatizador da sociedade. O resultado é a transformação da história, que embora não assegure a todos a certeza da justiça, proporciona a alguns a dádiva da equidade, porque “O ilusionismo criado pelos dogmas jurídicos dos ordenamentos, a falsa sensação de bem estar e segurança cravada em códigos, tudo isso cai por terra mediante a *secura* da realidade” (CARDOSO, 2007, p. 9).

A hermenêutica de Azdak tem, por isso, um método totalmente novo de interpretar a lei: parte do Ethos para criar a norma e ordenar os homens, e não da norma para submeter os homens e ordenar o Ethos. As normas não são dadas de antemão, mas geradas a partir dos valores éticos, verdadeiros imperativos categóricos da moral brechtiana. Na verdade, a hermenêutica não é aqui uma interpretação da lei, mas do direito.

Evidentemente Brecht foi influenciado por seu tempo, tomou suas posições, mas o que se quer analisar é especificamente essa colocação do fazer justiça atrelado à situação histórica e ao caso, em contraposição a qualquer idéia de justiça eterna, ainda que para a realização dessa justiça o custo seja a desobediência ao próprio ordenamento positivado. (CARDOSO, 2007, p. 7)

O método azdakiano é híbrido, pode-se dizer, “axiológico-teleológico”, porque parte dos valores morais para garantir a efetivação de um imperativo político (a todos, uma vida feliz), sendo injusto tudo o que contrariar o princípio ou a finalidade da justiça. Nesse sentido, é *lógico*: atenta-se para o espírito da lei, para a razoabilidade, para a razão de ser das normas; *sistemático*: opõe as diversas instâncias do *nómos* para a verificação do imperativo ético a ser obedecido – o conflito entre consciência (elevada a fonte do direito em Brecht) e costume; *sociológico*: estabelece um juízo de adequabilidade entre *nómos* e Ethos; e *teleológico*: está atento à justiça como fundamento e fim da atividade legiferante e judicante, lugar ético para o qual se dirige a norma.

A dimensão *linguística*, por sua vez, ganha um aspecto de ironia no discurso hermenêutico de Azdak: ele mostra-se constantemente inclinado a ouvir a parte contrária àquele que receberá seus benefícios, apoiando-a discursivamente, mas decidindo em sentido diverso; literalmente, as palavras do juiz ganham uma incoerência semântica irreparável, e aqui entra a ironia do autor: de nada vale a letra e o discurso se não há justiça e verdade. Assim, condena por estupro aquela que foi vítima, e absorve o culpado de “erro médico imperdoável”, porque a coerência de seus veredictos não está no *Lógos*, mas na *práxis* social, morada do *Pathos* e mãe do Ethos.





5 Conclusão

Bertolt Brecht condensa em sua obra a opinião segundo a qual “alcança-se o bem humano pela prática da justiça. Neste sentido, ética é a prática da justiça, ou, comportamento ético é, antes de tudo, comportamento segundo a justiça” (PEGORARO, 2003, p. 13). Para tanto, ele retomou em “O círculo de giz” a mesma *aporia* de que se ocupou a tragédia grega: o conflito entre lei humana e justiça, ou entre justiça humana e justiça divina, ou ainda entre ordem política e ordem moral; dito de outro modo: a impossibilidade de garantir a igualdade através da legalidade, a ética através da justiça.

A solução para essa questão é trazida por meio da hermenêutica: submeter a razão jurídica e a organização social ao imperativo da moralidade. Para tanto, o dramaturgo sacrifica a positivação do direito, em vista de sua efetivação; a segurança jurídica, pela segurança moral. Mas aqui, é preciso fazer uma distinção entre a justiça ética grega e a brechtiana: enquanto aquela se baseava em uma pré-juridicidade, em leis “não-escritas”, por serem eternas e irrevogáveis; esta se ergue a partir de leis pós-jurídicas e ultra-jurídicas, pois estão além da justiça, mas são construídas historicamente e reformáveis pela prática social-moral.

Sua hermenêutica é então, um esforço de ir além da justiça para garantir a todos o direito, o *ison*. Nela não há espaço para apriorismos, senão o apriorismo do próprio Ethos, panrealidade onde se desenrola todos os conflitos e toda a dialética do direito. A efemeridade das soluções, porém lança em Brecht um desefo de soluções definitivas – como uma ordem social eternamente vigilante de si mesma, para andar no caminho da justiça, a sociedade comunista – mas sua consciência histórica o faz rejeitar qualquer ideia de determinismo: definitiva mesmo só a perseguição do justo, que é o bom.

Por isso, a figura de Azdak é tão cara e central na obra: inverte os valores e substitui normas, num intuito muitas vezes extravagante para transformar as estruturas de poder de sua sociedade: é a imagem da revolução comunista, que rejeita soluções conservadoras de alternância de poder, sem distribuição da justiça, às quais se submete unicamente dada a fatalidade das condições objetivas da história. Uma tal personagem não poderia ter características diversas, como lucidez e polidez, conforme observa Roland Barthes, é preciso uma ruptura profunda com os arquétipos burgueses, para ceder à “tentação da bondade”:

Ele só pode fazê-lo, aliás, ao preço de uma ‘ilegalidade’: numa sociedade má, onde o direito formal não passa de uma hipocrisia a serviço dos poderosos, apenas um juiz trapaceiro pode tornar justa a justiça. O personagem de Azdak explicita brilhantemente a ideia de que a noção de Justiça eterna e mistificadora se opõe uma justiça concreta, adaptada às próprias contradições da História. (BRECHT, 2002, p. 208)

Contra as grandes e complexas soluções da razão burguesa, Brecht opõe a simplicidade da vida dos pobres: ser justo é ser solidário. E nisto, resume toda a sua ética, e reduz toda a justiça: “E partia a lei como um pão/ Levando assim a salvação” (BRECHT, 2002, p. 164), repetindo a lição de Marx: “De cada qual segundo sua capacidade, a cada qual segundo suas necessidades” (1999, p. 26). Em uma linguagem tecnicista poderíamos dizer que o direito para Brecht só é materialmente justo quando é capaz de abrir mão de seu formalismo processual (e institucional) para ir em busca não





apenas de uma verdade real (os fatos “verazes” – ou pelo menos verossímeis –, enquanto causa concreta dos conflitos), mas de uma bondade social, surgida (ou preservada) como efeito das decisões.

Referências

AGUILAR, Leandro Lopes. **O círculo de giz caucasiano**. ago. 2009. Disponível em: <<http://leokiru.blogspot.com/2009/08/o-circulo-de-giz-caucasiano.html>>. Acesso em: 29 jul. 2010.

ALBINATI, Ana Selva Castelo Branco. A idéia de justiça em Marx. In: COLÓQUIO MARX ENGELS, 6, 2009, Campinas. **Anais do 6º Colóquio Marx Engels**. Campinas: IFCH-Unicamp, 2009. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/cemarx/coloquio/Docs/gt1/Mesa1/a-ideia-de-justica-em-marx.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2010.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

BARZOTTO, Luís Fernando. Justiça Social - Gênese, estrutura e aplicação de um conceito. **Revista Jurídica Virtual**, Brasília v. 5, n. 48, maio 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_48/artigos/ART_LUIS.htm>. Acesso em: 29 ago. 2010.

BÍBLIA. Português. **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2002.

BORDIN, Luigi; BARROS, Marcos André de. Estética e política contemporânea: Bertolt Brecht e Walter Benjamin: uma prática estética contra a barbárie e em defesa da vida. **Ágora filosófica**, Recife, a. 6, n. 2, p. 67-102, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.unicap.br/Arte/ler.php?art_cod=3240>. Acesso em: 29 ago. 2010.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Teatro grego: tragédia e comédia**. 9 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

BRECHT, Bertolt. **O círculo de giz caucasiano**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

_____. **Poemas 1913-1956**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CARDOSO, Luis Gustavo. O juiz em Azdak: um estudo de hermenêutica jurídica na peça O círculo de giz caucasiano, de Bertolt Brecht. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 16, 2007, Belo Horizonte. **Anais do XVI Congresso Nacional do CONPEDI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008. p 7992-5003. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/bh/luis_gustavo_cardoso.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2010.

COSTA, César Vergara de Almeida Martins. **Direito e literatura: a compreensão do direito como escritura a partir da tragédia grega**. São Leopoldo/RS: UNISINOS, 2008. 146 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.





CRUZ, André Luiz Vinhas da. A noção de justiça formal em Chaïm Perelman: igualdade e categorias essenciais. **Boletim Jurídico**, Uberaba (MG), a. 4, n. 151, 2005. Disponível em: <<http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=895>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

FÉLIX, Luciene. **Embate entre a Lei Divina (Thémis) e a Lei dos Homens (Diké) em Antígona**. Disponível em: <http://www.esdc.com.br/CSF/artigo_themisedike.htm>. Acesso em: 29 ago. 2010.

IHERNG, Rudolf Von. **A luta pelo direito**. 19 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

JAEGGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KONDER, Leandro. **A poesia de Brecht e a história**. Instituto de Estudos Avançados - USP, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/iea/textos/konderbrecht.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2010.

MARX, Karl. **Crítica ao programa de Gotha**. Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/gotha.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

PALÁCIOS, Gonçalo Armijos. A crítica aos poetas VIII: Justiça divina, Justiça humana. **Jornal Opção**, Goiânia, 26 out./ 1º nov. 2003. Idéias. Disponível em: <<http://www.jornalopcao.com.br/imprime.asp?secao=Ideias&idjornal=51&idrep=>>>. Acesso em: 29 ago. 2010.

PEGORARO, Olinto A. **Ética é justiça**. 8. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

PEREIRA, Maurini de Souza Alves. A ética e a lei em Azdak, de O círculo de giz caucasiano. **Revista de Letras**, Curitiba, n. 9, 2007. Disponível em: <http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/9_maurini.htm>. Acesso em: 28 ago. 2010.

PERINE, Marcelo. Violência e niilismo. O segredo da filosofia. **Kriterion: revista de filosofia**, Belo Horizonte, v. 43, n. 106, p. 108-126, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/kr/v43n106/v43n106a08.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2010.

SILVA, Júlio César Ballerini. Considerações a respeito do Conceito de Justiça na Antiguidade Greco-Romana. **Revista Jurídica da PUC**, Campinas (SP), v. 17, n. 1, p. 5-13, 2001.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Em busca das penas perdidas: a perda de legitimidade do sistema penal**. Trad. de Vânia Romano Pedrosa; Amir Lopes da Conceição. Rio de Janeiro: Revan, 1991.

ZERBINATO, Ricardo de Oliveira. **Sobre ética e política na antigüidade, razão e moral na modernidade e o contraponto da libertação latino-americana**. Guarulhos: Umesp, 2008. Disponível em: <<https://arkheia.metodista.br/jspui/bitstream/123456789/52/1/Sobre%20etica%20e%20politica%20na%20antiguidade.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2010.





“PROFISSÃO ESTRESSE”: A SÍNDROME DE BURNOUT NA ENFERMAGEM

Alex Henrique de Oliveira¹

Resumo: A Síndrome de Burnout é um transtorno adaptativo crônico que gera no profissional um sentimento de impotência, incapacidade e perda de sentido no desenvolvimento do seu trabalho, de modo que ele passa a prestar serviços com baixa qualidade, influenciado diretamente pela desmotivação causada pelo estresse, medo, desconforto, ansios, cansaço mental, emocional e físico. No presente artigo esse problema é abordado enfocando-se os profissionais que trabalham na área da saúde, particularmente da Enfermagem, onde o nível de envolvimento com as situações vivenciadas durante as jornadas de trabalho se torna inevitavelmente alto, maximizado por precárias condições de trabalho nas unidades de saúde, longas jornadas de trabalho e envolvimento direto com a ação terapêutica do paciente.

Palavras-chave: Saúde do Trabalhador; Estresse; Síndrome de Burnot; Enfermagem.

Resumen: El Síndrome de Burnout es un transtorno adaptativo crónico que genera en el profesional un sentimiento de impotencia, incapacidad y pérdida de la dirección en el desarrollo de su trabajo, por lo que deberá prestar servicios de baja calidad, directamente influenciado por la desmotivación causada por el estrés, el miedo, el malestar, la ansiedad y la fatiga mental, emocional y físico. En el presente trabajo se aborda este problema centrándose en los profesionales que trabajan en el cuidado de la salud, especialmente de enfermería, donde el nivel de implicación con las situaciones vividas durante las horas de trabajo es inevitablemente alto, maximizado por malas condiciones de trabajo en las unidades de salud, largas horas de trabajo y la participación directa con la acción terapéutica del paciente.

Palabras-clave: Salud Ocupacional; Estrés; Burnot del síndrome; Enfermería.

1 Introdução

A inserção do indivíduo no mercado de trabalho, as relações interpessoais e a necessidade de lidar com diferentes personalidades e ambientes de trabalho são fatores desencadeadores de estresse, reação negativa e sentimento de inferioridade. Além disso, a grande exigência por especialização do mercado, a reestruturação de processos produtivos, as mudanças na forma de organização do trabalho, novas exigências e inovações tecnológicas, podem ser desencadeadoras de um desequilíbrio emocional ao causar estresse e preocupações nos profissionais. Nesse contexto, a Enfermagem, por ser uma profissão de prática social e em constante relacionamento com as pessoas e suas singularidades, torna-se uma das profissões mais propícias ao surgimento de problemas emocionais provenientes das mais variadas situações enfrentadas no trabalho.

¹ Graduando em Enfermagem na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
E-mail: alexhenriqueo@hotmail.com.





Esse cenário coloca em pauta a discussão a respeito da saúde do trabalhador. Garantida pelo Ministério da Saúde, ela conta com diversos programas e diretrizes, como o RENAST (Rede Nacional de Atenção à Saúde do Trabalhador), com diversos médicos e enfermeiros especialistas no auxílio aos trabalhadores com doenças ocupacionais e profissionais. Relativamente ao ramo da enfermagem, o cuidado com a saúde do trabalhador é amparado por meio da portaria nº 3.460 de 1975, do Ministério do Trabalho, que garante ao Enfermeiro a aplicação de métodos que buscam a preservação, manutenção, promoção e recuperação dos trabalhadores nos mais diversos espaços laborais de alcance coletivo implicando na forma de ações multidisciplinares e interdisciplinares.

Do ponto de vista legal a Lei n.º 8.080/90 disciplina que a saúde do trabalhador é um conjunto de atividades que se destina de ações de vigilância epidemiológica e sanitária à promoção e proteção de saúde dos trabalhadores como risco à recuperação e reabilitação da sua saúde e submetidos aos riscos e agravos advindos das condições laborais. Entre esses riscos está o aparecimento de estresse, cansaço físico e mental, sobretudo no tocante ao profissional de saúde, que podem desenvolver a chamada Síndrome de Burnout em virtude de assim favorecerem suas condições de trabalho. Essa síndrome modifica os sentimentos, pensamentos e atitudes do trabalhador, afetando diretamente no cuidado prestado aos pacientes, mas ainda é pouco difundida entre as mais diversas categorias da saúde, sendo muitas vezes classificada como simples estresse, quando, na verdade, trata-se de algo muito mais grave e com maiores consequências à saúde do trabalhador.

Para Schwartzmann (2004, p. 177), “Pode-se definir o Burnout como um transtorno adaptativo crônico associado às demandas e exigências laborais, cujo desenvolvimento é insidioso e frequentemente não reconhecido pelo indivíduo, com sintomatologia múltipla, predominando o cansaço emocional”. Nessa perspectiva, pode-se entender que o diagnóstico da doença é extremamente minucioso e de difícil elaboração por apresentar sinais e sintomas geralmente identificados em cansaços físicos e estresse, o que leva, muitas vezes, os profissionais acometidos pela síndrome a não buscarem atendimento especializado por crerem que se trata apenas de sinais e sintomas brandos que logo irão desaparecer, o que termina aumentando a sua incidência entre os profissionais.

Com esse aumento de casos da síndrome nos trabalhadores da área da saúde, o saldo negativo à assistência prestada a população é cada vez mais alto, pois esse fator vai somar-se a outros complicadores como a falta de estrutura de trabalho, a carência de profissionais e a ocorrência de diversos acidentes de trabalho que causam o afastamento de profissionais. Esse conjunto de problemas conjunturais faz com que as unidades de saúde fiquem cada vez mais com menos profissionais, ou seja, há uma queda na oferta da assistência prestada; enquanto isso muitos dos que continuam os trabalhos apresentam os sinais e sintomas da síndrome, e, por não buscarem o diagnóstico e tratamento especializados, passam a prestar uma assistência de baixa qualidade. Ou seja, “O sofrimento do indivíduo traz consequências sobre seu estado de saúde e igualmente sobre seu desempenho, pois passam a existir alterações e ou disfunções pessoais e organizacionais, com repercussões econômicas e sociais” (MUROFUSE, 2005, p. 256).

Assim, com o objetivo de melhor identificar do que se trata a Síndrome de Burnout, o presente trabalho busca discuti-la a partir dos seguintes pontos: i) conhecer a Síndrome de Burnout, enquanto uma das doenças que podem ser adquiridas por profissionais de saúde e que possuem um maior impacto em relação ao seu bem estar mental e físico; ii) identificar os sinais e sintomas característicos da Síndrome de Burnout; iii) abordar as principais causas do aparecimento da





Síndrome de Burnout, seu tratamento e condutas indicadas para a sua prevenção; iv) tratar da importância das diretrizes da Saúde do Trabalhador para a promoção, prevenção e recuperação de profissionais inseridos nesse contexto.

2 Síndrome de Burnot e Enfermagem

A Síndrome de Burnout é um problema de saúde que afeta cada vez mais profissionais que trabalham em hospitais, na atenção básica, entre outras esferas da saúde e profissões que lidam com o público. Para Murofuse (2005, p. 258), trata-se de “[...] uma síndrome na qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho e faz com que as coisas já não tenham mais importância, qualquer esforço lhe parece ser inútil”

Na enfermagem, em especial, a síndrome desencadeia-se muitas das vezes por longas jornadas de trabalho, falta de condições estruturais e incentivos a horas extras, fazendo com que o profissional modifique a sua visão de cuidado e passe a olhar o ser humano apenas como uma ferramenta de trabalho, podendo gerar uma despersonalização. Assim, com a grande demanda de pacientes superlotando hospitais e prontos-socorros no Brasil e o insuficiente número de profissionais, carga horária estendida e falta de condições para a prestação da assistência, é cada vez mais frequente o aparecimento de estresse, cansaço mental, físico e negatividade nos profissionais de saúde, caracterizando a Síndrome de Burnout. Ela é muito frequente nos profissionais de Enfermagem e demais da saúde, por que eles lidam constantemente com situações de sofrimentos emocionais e estão diretamente envolvidos com os casos apresentados pelos pacientes, o que gera no profissional um sentimento de impotência e baixa autoestima perante as situações vivenciadas.

Como consequência desse quadro, de acordo com Benevides-Pereira (2002), podem ser visualizadas mudanças físicas (imunodeficiência, disfunções sexuais, fadiga constante, cefaleias, enxaquecas, dores musculares e osteomusculares), comportamentais (incapacidade de relaxamento, irritabilidade, mau humor, comportamentos agressivos), psíquicas (alterações de memória, autoestima reduzida, labilidade emocional, alienação e solidão) e defensivas, como isolamento, perda de interesse pelo trabalho, colegas e pacientes, devido ao sentimento de impotência adquirido com a síndrome.

3 Diagnóstico e Tratamento

Para a realização do diagnóstico da Síndrome de Burnot, o médico leva em conta sinais e sintomas físicos, como fadiga, insônia, irritabilidade, tristeza, apatia, angústia, tremores e inquietação. Esse diagnóstico consiste em uma avaliação criteriosa do médico, que poderá, se necessário, afastar o profissional do seu trabalho para a realização do tratamento indicado, que pode ser medicamentoso, por meio de psicoterápicos ou intervenções psicossociais no sentido de tratar o meio social em que o profissional está inserido, as suas angústias, sentimentos e a capacitação para o retorno ao trabalho após o tratamento. O médico se utiliza de três referenciais semiológicos: i) a exaustão emocional, quando o profissional sente-se desmotivado a trabalhar, com pensamentos negativos, crendo que não faz diferença alguma ele ir ou não ao trabalho; ii) a despersonalização, isto é, a perda de sua





personalidade no sentido de mudanças em suas condutas; e iii) a falta de envolvimento com o seu trabalho, estando ele afastado de sua equipe e dos pacientes.

Quanto a isso, Rios (2009, p. 43) afirma que “[...] assim como o mundo externo incide sobre nosso mundo interno, e nesse encontro molda nossa identidade, nós também somos agentes de transformação do mundo externo, cenário onde expressamos nossa singularidade”. Ou seja, se o profissional de saúde está enfrentando uma situação como a Síndrome de Burnout, toda a sua capacidade profissional de prestar a assistência é extinta, ocorrendo, muitas vezes, a desistência profissional. Por isso a síndrome, enquanto uma patologia de origem psicossocial, uma resposta ao estresse laboral, deve ser devidamente tratada (BRASIL, 2001).

Uma das alternativas existentes para o diagnóstico e tratamento da síndrome de Burnout é através o RENAST e o CEREST (Centro de Referência da Saúde do Trabalhador). Presente normalmente nas capitais de cada Estado, com equipes multiprofissionais capacitadas, esses centros de referência garantem o acesso a serviços de saúde que irão trabalhar no sentido de tratar doenças ocupacionais oriundas de atividades do dia-a-dia, como a Síndrome de Burnout.

Além do RENAST, existe a Rede Sentinela, que analisa os dados de problemas de saúde ocupacionais em unidades de saúde e a partir desses dados tenta implementar, junto à unidade, ações e programas para evitar outros problemas relacionados ao trabalho. A partir disso, o profissional pode ser encaminhado, pela vigilância epidemiológica, para um dos CEREST, existente nas capitais e nas regionais de saúde, para que ele possa ter uma reabilitação e prevenção de novos agravos. O CEREST irá prestar auxílio a esse profissional, implantando o RENAST, com funções de fiscalização, promoção, recuperação e reabilitação da saúde do profissional, para que haja uma melhora do agravo à saúde desse trabalhador.

Para o Ministério da Saúde, “A equipe de saúde deve estar apta a orientar o paciente e seus familiares quanto a esses direitos e orientar familiares, colegas de trabalho, patrões, chefes e gerentes a lidar com a situação de doença do paciente até que este retorne a sua capacidade de trabalho” (BRASIL, 2001, p. 193). Dessa forma, a incidência de doenças ocupacionais pode sofrer uma satisfatória queda, tendo em vista que a orientação é uma das principais maneiras de prevenção de doenças e promoção de saúde. No tratamento da Síndrome de Burnout, insere-se a formulação de terapias que melhorem as condições emocionais do trabalhador, que lhe mostrem a sua importância dentro do processo terapêutico, identifiquem as suas necessidades, anseios e angústias e que possam, dessa forma, assegurar-lhe a saúde².

4 Considerações Finais

Os profissionais de saúde, sobretudo de Enfermagem, são os responsáveis por prestar o cuidado necessário ao paciente e familiar, de forma que gerem melhorias não apenas físicas, mas emocionais. Contudo, por estarem mais ligados ao público e em condições de mudanças emocionais frequentes, tendo em vista que a demanda de serviço não está sujeita a um controle prévio, estão mais

² Quanto ao conceito de saúde, “Entende-se por saúde do trabalhador um conjunto de atividades que se destina, através das ações de vigilância epidemiológica e vigilância sanitária, à promoção e proteção da saúde dos trabalhadores, assim como visa a recuperação e a reabilitação da saúde dos trabalhadores submetidos aos riscos e agravos advindos das condições de trabalho” (BRASIL, Lei n.º 8.080, art. 6º, § 3º).





sujeitos à Síndrome de Burnout, tomando assim o lugar de pacientes, porque quando ela se manifesta, fica inviável a prestação do cuidado por parte do profissional, tendo ele de receber o tratamento adequado através de terapia medicamentosa e, em especial, de atenção psicossocial. Por isso o cuidado com a saúde laboral dos profissionais de saúde torna-se imprescindível.

Um dos pontos-chaves para a prevenção do problema é a mudança na organização do trabalho, na forma como a assistência é prestada, na melhoria do relacionamento em equipe e entre profissional e paciente e diminuição da intensidade de trabalho e jornadas, mesmo que a demanda crescente à procura por atendimento obrigue o profissional a aumentar a sua atenção e relações com os serviços e pacientes, os seus limites e possibilidades de aquisição da síndrome devem ser levados em conta, afinal a prestação da assistência e do cuidado parte do pressuposto de que o profissional também esteja com o seu estado de saúde biopsicossocial em harmonia, para que só assim seja feito o papel do enfermeiro: o cuidar.

Isso pressupõe, portanto, que o conhecimento a respeito da síndrome seja amplo e significativo, sobretudo nas unidades de saúde, pois é a partir dele que se poderá proceder a formulação de estratégias e ações que assegurem a prevenção de aparecimento e agravos de problemas psicológicos relacionados ao ambiente de trabalho. Nesse sentido, longe de querer analisar em detalhes a problemática, o presente artigo procurou chamar a atenção para a importância do tema, em virtude das consequências negativas que atingem os profissionais e o próprio sistema de saúde, e para a necessidade de ele ser considerado as políticas e práticas das unidades laborais.

Referências

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa. **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

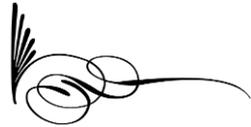
BRASIL. Lei n.º 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, a. CXXVIII, n. 182, seção 1, p. 18055-18059, 20 set. 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Doenças relacionadas ao trabalho**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

FRANCO, Gianfábio Pimentel et al. Burnot em residentes de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 45, n. 1 p. 12-18, mar. 2011.

MOREIRA, Davi de Souza, et al. Prevalência da síndrome de burnout em trabalhadores de enfermagem de um hospital de grande porte da Região Sul do Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 7, p. 1559-1568, jul. 2009.



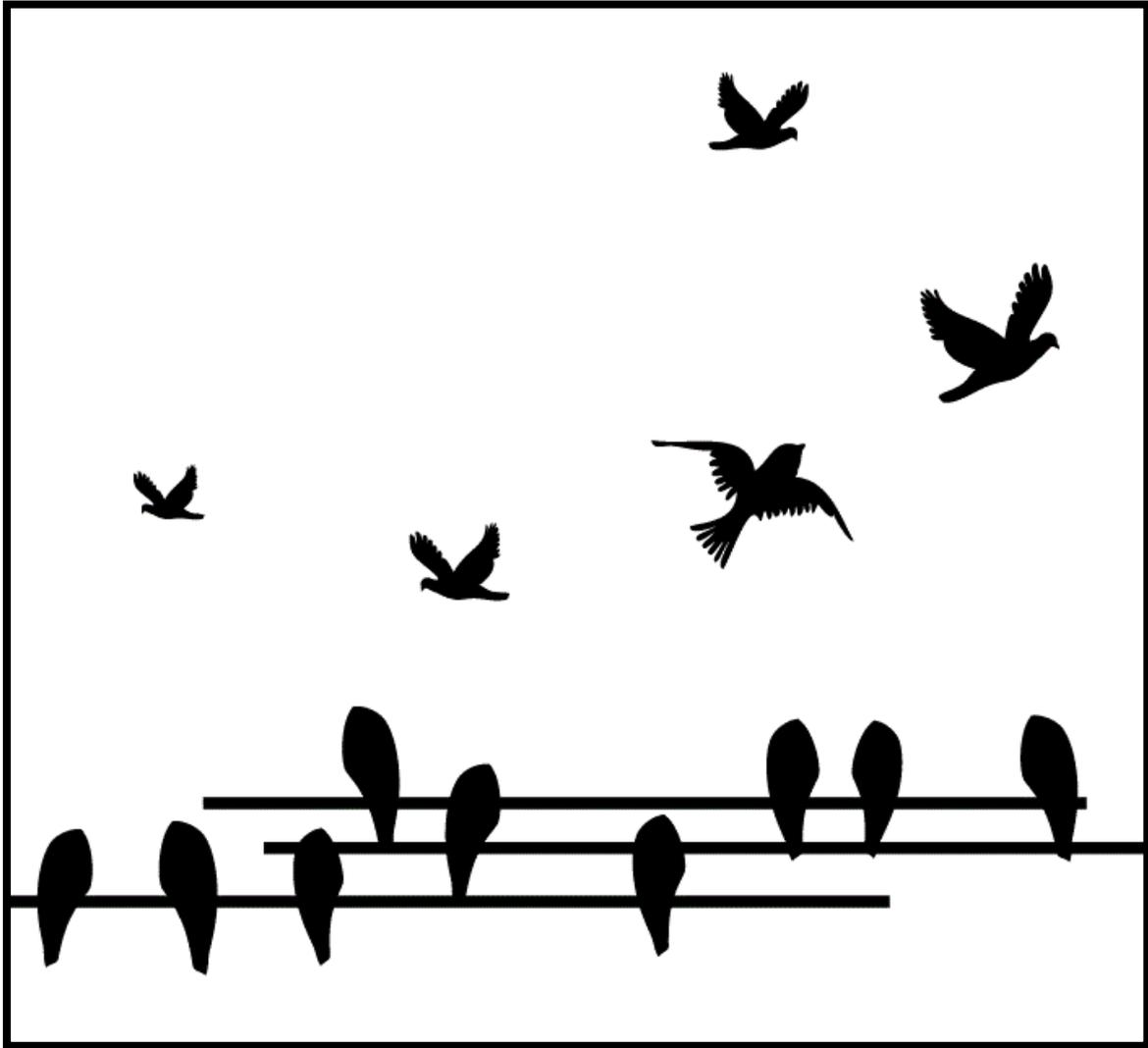


MUROFUSE, Neide Tieme. Reflexões sobre estresse e Burnout e a relação com a enfermagem. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto (SP), v. 13 n. 2, p. 255-261, mar./abr. 2005.

RIOS, Izabel Cristina. **Caminhos da Humanização: prática e reflexão**. São Paulo: Áurea, 2009.

SCHWARTZMANN, Laura. Estrés laboral, síndrome de desgaste (quemado), depresión: ¿estamos hablando de lo mismo. **Ciencia & Trabajo**, Santiago (Chile), v. 6, n. 14, p. 174-184, oct./dic. 2004.





DIÁLOGOS



POETICÊNCIAS III

*Rosenaída Andrade Santos****Benevolência**

Julgo eu! A quem? A quê?
Sou filha do julgo
Sinto em minhas entranhas a proliferação da maldade
Em corações fugidios
Aprisionados a corpos robóticos
Deleite filosofia urbana
Debruçada a imagens desnorteadoras

Ô Eufêm.
Conserva tuas verdades
Em discursos sólidos
Sustenta a tua palavra
Sem dissimilar o pólen da discórdia

Ô Eufêm.
Escondes atrás da nébula os seus medos
Não deixa o peso da arrogância te levar ao abismo
Cessa os seus desejos mais profanos
Na límpida água turbulenta da sabedoria

Ô Eufêm.
Sou filha da terra, e sobrinha do luar.
Glorifico as raízes
Desprendendo de oratórias a ações comedidas
Não me julgues melhor ou pior
Sou apenas o que sou
Um sopro de vida.

* Graduada em Letras (Licenciatura), na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
E-mail: rosenaida.santos@yahoo.com.br.





POETICÊNCIAS IV

*Mário Sílvio Paternostro Menezes****Para Caieiro**

Talvez, um dia, quem sabe, eu visite
a fazenda dos teus sonhos
e não guarde, tão somente, rebanhos
e, sim, os versos mancos que componho

Eu escrevo somente o que sinto
Se minto, não sei, diga-me
Estou doente dos olhos e coração
Descrente do mundo e com fé na vida

Minha filosofia expõe todo o meu eu
Meu relógio não mostra o tempo
e eu tateio até encontrar o apoio
na realidade cruel do momento

Não sou mestre! Quem dera, um dia,
eu entenda a simplicidade da vida
e aprenda a sorver as sensações
sem explicar, apenas, senti-las

A minha pessoa é única e basta
Quero parir apenas minhas poesias
Em riste, a caneta aponta o horizonte
Mostrando que lá é onde tudo se cria

Aporia

Eu vou de encontro ao encontro marcado
Marco passos, passando o passado a limpo
Tudo vem, vai, vem, vai e volta e retorna
e no fim do início começa o seu estribilho

* Graduado em Letras Vernáculas, pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes.
E-mail: paternostrom@hotmail.com.





Abro o livro, leio páginas escritas por muitos
e retiro sentidos contidos sentidos ontem
Deixo sentir, hoje, e sinto sem sentir o amanhã,
pois, tudo anda e nada está para alguém e além

Compro compromissos para deixar esperando.
O encontro é já e aqui e quem me quiser é já.
Não ando e nem corro, apenas, vago e divago
Tudo na ordem e a favor, por favor, longe é lá.

Ver, verdadeiramente? Se a verdade mente.
Uma sombra sob a sobrancelha cega a visão
Contudo, tudo confabula e burla a bula da vida
Nada nada contra a corrente da ordem sim e não

Resposta para meu mestre

Por que procura em mim
Fantasmas que nunca me assustaram?
Os porões foram visitados; sem medo.

Ouçõ ecos, ecos e mais ecos,
mas grito com a palavra que é permitida
Há rastros pelas estradas percorridas
Mas,
É individual a visão do percurso que é feito.

A palavra é livre e escarra seus discursos
e não há curso certo, apenas, caminhos
tenho anjos, demônios;
Pedras são esdras
Eu e mais Marios
somos vários

Por que procura um porquê
quando não se tem o porquê. Por quês?
Sei que sabe que a resposta é provisória.

Calo vozes, calo, e mais calos
nas mãos que laboram versos à noite





Ouço passos; são os meus fantasmas.
Portanto,
no desequilíbrio encontro minhas respostas.

Todo verbo é ação e esbarra no sujeito,
contudo, com tudo trabalha a poesia.
Eu rezo e peço
no mesmo verso
Eu sou eu e o outro
Sou muitos





POETICÊNCIAS V

Elissandro dos Santos Santana*

Um estranho sumiço**

Depois de subir as escadas, Juan não soube o que fazer. Não sabia se gritava ou chorava. Seu gatinho havia sumido subitamente. As quatro janelas estavam abertas e o vento entrava no quarto com uma velocidade aterradora. “Faustinho, Faustinho, onde você está?”. Juan chamou seu animalzinho por uns trinta minutos, mas ele não voltou.

O menino não conseguiu deitar aquela noite. Em algum lugar, seu gatinho de gravatinha branquinha estaria com problemas. A família já não sabia o que fazer, pois já havia feito quase de tudo. Todos buscaram por Fausto por tudo que foi lugar.

Fausto tinha o costume de ficar defronte ao espelho que havia no quarto admirando-se. O menino passava quase todo o dia estudando e o espelho foi um presente para que ele não se sentisse tão solitário.

Na noite do desaparecimento, o espelho balançava na parede e Juan até chegou a pensar que fosse pelo vento, pois as janelas estavam abertas. Não havia outra explicação. A tristeza

Una rara desaparición

Tras subir la escalera, Juan no supo qué hacer. No sabía si gritar o llorar. Su gatito había desaparecido súbitamente. Las cuatro ventanas estaban abiertas y el viento entraba en el cuarto con una velocidad aterradora. “¿Faustito, Faustito, dónde estás?”. Juan llamó a su animalito alrededor de unos treinta minutos, pero él no regresó.

El muchacho no consiguió acostarse aquella noche. En algún lugar, su gatito de corbatita blanquita estaría en apuros. Todos los Sosa ya no sabían qué hacer. Ya habían hecho de todo. A Fausto lo buscaron por donde fuera posible e imposible.

Fausto tenía la costumbre de quedarse frente al espejo que había en el cuarto mirándose. El chico pasaba casi todo el día estudiando y el espejo fue un regalo para que Fausto no se sintiera tan solo.

En la noche de la desaparición de Fausto, el espejo se balanceaba en la pared y Juan hasta llegó a pensar que era por el viento, pues las ventanas estaban abiertas. No había otra

* Licenciado em Letras - Língua Estrangeira Moderna (Espanhol), com habilitação em língua e literatura, pela Universidade Federal da Bahia; especialista em Metodologia do Ensino de Língua Espanhola, pela Faculdade de Tecnologia e Ciência de Salvador; e especialista em Linguística e Ensino de Línguas, pelo Centro Universitário UNISEB; pós-graduando em MBA em Gestão Ambiental e em Libras e Educação para Surdos, pela Universidade Norte do Paraná; pós-graduando em Sustentabilidade, Desenvolvimento e Gestão de Projetos Sociais, e graduando em Gestão Ambiental, pelo Centro Universitário UNISEB.

E-mail: lissandrosantana@hotmail.com.

** Tradução do conto “Una rara desaparición”, premiado na categoria *Universidad*, no Concurso Literário *Mi cuento favorito*, pelo *Centro de Recursos Didácticos de Salvador de Bahía*, em parceria com a *Consejería de Educación y Embajada de España en Brasil*, em 2009. A versão original está na coluna à direita.





tomou conta da casa, da família e, dia após dia, tudo ficava ainda mais triste. Talvez Fausto não voltasse nunca mais; estes eram os pensamentos que passavam pela cabeça do menino. “Por Deus! Que farei sem meu amiguinho?” dizia.

Enquanto os longos dias passavam ainda mais devagar e o sol surgia no horizonte do outro dia que seria ainda mais longo, Juan sentia saudades do negrinho e seus miados. A verdade é que Fausto fazia parte da família. Tinha que haver uma explicação para aquilo. O negrinho não ia desaparecer assim do nada. Alguém o havia roubado. Era o que pensava Juan.

Depois do ocorrido, Juan não foi mais à escola. Ele era um menino bem dedicado, porém, desde o dia em que Fausto desapareceu, ele já não tinha vontade de fazer mais nada. O garoto entrou em um estado de depressão. O desgosto tinha um lugar garantido em sua alma e em seu coração. É que às vezes alma e coração se confundem.

Os professores do menino estavam demasiado preocupados e um dia pela tarde foram à casa dos Sosa, pois queriam uma explicação para a ausência do menino às aulas. A mãe de Juan, Dona Esperança, explicou-lhes toda a situação e ao voltarem à escola falaram com os colegas de Juan e lhes pediram para que todos fizessem uma equipe de busca. Precisavam ajudar Juan. Saíram durante vários dias do mês de outubro pelos lugares mais insuspeitos da cidade atrás de Faustinho, porém não tiveram sucesso. Em nenhuma parte havia sinal do negrinho. Ninguém o havia visto, porém, Juan não perdia as esperanças e tinha certeza que encontraria seu negrinho.

O bom é que ainda há gente como Juan no mundo. Gente que não desiste tão facilmente.

explicación. La tristeza tomó cuenta de la casa, de la familia y día tras día todo se ponía aún más triste. Tal vez Fausto no volviese nunca más. Estos eran los pensamientos que pasaban por la cabeza del niño. “¡Por Dios! ¿Qué haré sin mi amiguito?” decía.

Mientras los largos días pasaban despacito y el sol se asomaba en el horizonte del otro día que sería aún más largo, Juan extrañaba al negrito y sus maullidos. La verdad es que Fausto formaba parte de la familia. Tenía que haber una explicación para aquel suceso. El negrito no iba a desaparecer así de repente. Alguien lo había robado. Era lo que solía pensar Juan.

Después de lo sucedido, Juan no fue más a la escuela. Él era un niño muy dedicado, pero, desde el día en que Fausto desapareció, él ya no tenía ganas de hacer nada más. El muchacho entró en un estado tétrico. La desazón tenía un sitio garantizado en su alma y su corazón. Es que a veces alma y corazón se confunden.

Los maestros del niño estaban demasiado preocupados y un día por la tarde fueron a la casa de los Sosa. Querían una explicación para la inasistencia del chico a las clases. La madre del niño, Doña Esperanza, les explicó a los dos maestros toda la situación. Al regresar a la escuela hablaron con los compañeros de Juan y les convocaron a que hicieran un equipo de búsqueda. Tenían que ayudar a Juan. Salieron durante varios días del mes de octubre por los rincones más insospechados de la ciudad tras Faustito, pero no tuvieron éxito. En ninguna parte había señal del negrito. Nadie lo había visto. Pero Juan no perdía las esperanzas. Tenía certeza de que iba a encontrar a su negrito.

Lo bueno es que todavía hay gente como Juan en el mundo. Gente que no desiste tan





Geralmente, as pessoas pobres de espírito desistem nem bem aparecem as primeiras dificuldades pelos caminhos da vida.

Com Juan tudo era possível. A fé era sua companheira de sempre. Sabia que Faustinho estava em algum lugar a salvo. Estava triste, porém jamais perdia a fé em Deus, no céu, nos animais, nos homens, nos livros... Juan era do tipo que não acreditava em nada e em tudo ao mesmo tempo. Os jovens têm essa capacidade de ter esperança, de acreditar na vida, de não perder os sonhos, de lutar...

A caixinha com o travesseirinho vermelho defronte ao espelho ao pé da cama de Juan seguia vazia. Quase duas semanas se passaram e, pelas noites, antes de dormir, o garoto pensava escutar os miados do gatinho e ficava triste, demasiado triste. A angústia fazia com que Juan se desesperasse ao ponto de ouvir o que não havia.

Na família, a opinião era a de que o negrinho já não estava vivo ou alguém o havia levado e, todas as vezes que qualquer familiar tentava dizer alguma coisa, Juan ficava nervoso e começava a chorar. Ele não podia imaginar-se sem o negrinho. A vida não seria a mesma. Tinha que encontrar Fausto.

Na terceira semana do desaparecimento, Juan, deitado na cama, olhava o espelho e, por um momento, pensou que Fausto miava do outro lado do vidro. O garoto, desde criança, escutava contos de fadas, nos quais o espelho era uma ponte entre dois mundos. Talvez Fausto houvesse encontrado outro mundo além do espelho. Enquanto fazia essas viagens pelo mundo do sonho, ficava ainda mais preocupado. “E se o negrinho não conseguisse voltar pelo espelho?”, pensou um instante.

fácilmente. Generalmente, las personas pobres de espíritu desisten ni bien aparecen las primeras dificultades por los senderos de la vida.

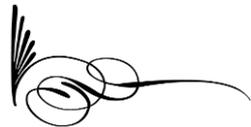
Con Juan todo era posible. La fe era su compañera de siempre. Sabía que Faustito estaba en algún lugar a salvo. Estaba triste, pero jamás perdía la fe en Dios, en el cielo, en los animales, en los hombres, en los libros. Juan era del tipo que creía en nada y en todo al mismo tiempo. Los jóvenes tienen esta capacidad de tener esperanza, de creer en la vida, de no perder los sueños, de luchar...

La cajita con la almohadita roja frente al espejo al pie de la cama de Juan seguía vacía. Casi dos semanas habían pasado y, por las noches, antes de dormirse, el muchacho creía escuchar los maullidos del gatito y se ponía triste, demasiado triste. La angustia hacía que Juan se desesperara al punto de oír lo que no había.

En la familia, la opinión era la de que el negrito ya no estaba vivo o alguien se lo había llevado y, todas las veces que intentaban decir algo, Juan se ponía nervioso y empezaba a llorar. Él no podía imaginarse sin el negrito. La vida no sería la misma. Tenía que encontrar a Fausto.

En la tercera semana del desaparecimiento, Juan, acostado en la cama, miraba al espejo y, por un momento, pensó que Fausto maullaba desde el otro lado del vidrio. El muchacho de pequeño escuchaba cuentos de hadas donde el espejo era un puente entre dos mundos. Tal vez Fausto hubiese encontrado otro mundo más allá del nuestro, más allá del espejo. Mientras hacía estos viajes por el mundo del sueño se quedaba aún más preocupado. “¿Y si el negrito no consiguiera volver por el espejo?”, pensó





“Não, não, isso é uma loucura. Meu gatinho não ia passar pelo espelho. Ninguém passaria”. Realmente, Juan parecia crer em qualquer coisa. Só não podia desanimar-se. Tinha que acreditar em algo. Sua fé o mantinha vivo, com vontade de lutar, de encontrar o gato.

Há semanas os ratos faziam a festa pelos corredores da casa. Na cozinha, todas as noites, eles aproveitavam que não havia nenhum policial felino observando-lhes. Na verdade, Fausto não gostava de comê-los, porém sempre os observava. Não deixaria jamais que seus inimigos naturais se apoderassem da casa. Aquele era seu lugar. Ninguém tinha o direito de lhe roubar terreno.

Fausto nunca matou a nenhum deles, porém sempre tentava persegui-los. Por isso, os ratos sempre tinham cuidado ao sair dos seus esconderijos. Porém, agora, tudo era diferente. Fausto havia abandonado o posto. Já não havia ninguém para persegui-los. Estavam livres e a verdade é que não sentiam saudade do monstro como costumavam dizer entre eles. “Olha, vamos embora; ali vem o monstro. Vai comer-nos”. Todos fugiam do negrinho.

Enquanto os ratos faziam festa, Juan seguia triste. Assim é a vida, a tristeza de um pode ser a alegria do outro. Era 22 de outubro e Fausto havia desaparecido há mais de três semanas e o menino já não acreditava que o negro voltaria.

Dona Esperança tentava consolar o filho, cantando-lhe sua canção favorita. “Duerme, duerme negrito, que tu mama está en el campo negrito. Duerme, duerme... Te va a traer codornices para ti..., y si el negro no se duerme viene el diablo blanco y... Trabajando... pal negrito chiquitito, pal negrito sí, trabajando

durante un rato. “No, no, eso es una locura. Mi gatito no iba a pasar por el espejo. Nadie lo pasaría”. Realmente, Juan parecía creer en todo. Sólo que no podía desanimarse. Tenía que creer en algo. Su fe lo mantenía vivo, con ganas de luchar, de encontrar al gato.

Hacia tres semanas que los ratones hacían fiesta paseando por los pasillos de la casa. En la cocina, todas las noches, ellos aprovechaban que no había ninguna policía felina observándolos. En verdad, a Fausto no le apetecía comérselos, pero se ponía siempre a observarlos. No iba a dejar jamás que sus enemigos naturales se apoderaran de la casa. Aquel sitio era suyo. Nadie tenía el derecho de robarle el territorio.

Fausto nunca mató a ninguno de ellos, pero siempre intentaba perseguirlos. Por eso, los ratones siempre tenían cuidado al salir de sus escondrijos. Pero, ahora, todo era diferente. Fausto había abandonado el puesto. Ya no había nadie para perseguirlos. Estaban libres y la verdad es que no echaban de menos al monstruo como solían decir entre ellos. “Mirá, vámonos, allá viene el monstruo. Va a comer-nos”. Todos huían del negrito.

Mientras los ratones hacían fiesta, Juan seguía triste. Y así es, la tristeza de uno puede ser la alegría del otro. Era el veintidós de octubre y Fausto había desaparecido hacía más de tres semanas y el niño ya no creía que el negro volvería.

Doña esperanza intentaba consolar al hijo, cantándole su canción preferida. “Duerme, duerme negrito, que tu mamá está en el campo negrito. Duerme, duerme... Te va a traer codornices para ti..., y si el negro no se duerme viene el diablo blanco y... Trabajando... pal negrito chiquitito, pal negrito sí, trabajando





“...” costumava cantar assim. Somente depois da música de ninar Juan conseguia dormir. Já havia completado naquela época os oito anos, porém seguia encantado com esta canção.

No mundo dos sonhos tudo era diferente. Fausto passeava e corria pela casa, pelo jardim, perseguia os ratos, brigava com os passarinhos desde a janela do quarto que era mais seu que de Juan. Das árvores, os pardais e pombas insultavam-lhe com seus cantos de felicidade. Tinha vontade de comê-los, porém nunca conseguia. Às cinco da manhã, o sono ia embora e Juan tentava sonhar de novo. Era um pesadelo acordar. Não, não queria isso. No sonho seu negrinho não havia sumido; estava bem, corria pelo jardim que já não estava tão florido.

Na tarde de 23 de outubro, caminhando pelo jardim, as flores cheiravam a mel e isso fez com que Juan se recordasse do dia em que encontrou o negrinho numa caixa em uma esquina, quando foi fazer compras na cidade. Ao sair de uma livraria (Porque Juan gostava muito de ler, pois seus pais lhes fizeram perceber a importância da leitura desde pequeno) encontrou a caixa com três gatinhos, porém dois deles já estavam mortos. Somente Fausto estava vivo e olhava para Juan parecendo menino pidão. Fausto havia conquistado o menino com seu olhar. Os gatos têm esse poder de conquistar a todos, ou, pelo menos, quase todos.

Foi somente uma lembrança. Não se esquecia do gatinho de nenhuma forma. “Por Deus! Onde estará meu Faustinho? Já não suporto mais!” gritou Juan. Naquele momento um vento soprou vindo do sul e Dona Esperança escutou, de longe, o desespero do filho. Ela já não suportava a tristeza do menino. Não sabia mais o que fazer. Não suportaria se algo acontecesse

“...” solía cantar así. Sólo después de la canción de cuna Juan conseguía dormirse. Ya había cumplido en aquella época los ocho años, pero seguía encantado con esta canción.

En el mundo de los sueños todo era distinto. Fausto paseaba y corría por la casa, por el jardín, perseguía los ratones, peleaba con los pajaritos desde la ventana del cuarto que era más suyo que de Juan. Desde los árboles, los gorriones y palomas parecían insultarle con sus sonidos de felicidad. Tenía ganas de comerlos, pero nunca tenía éxito. A las cinco de la mañana el sueño cesaba y Juan intentaba soñar de nuevo. Era una pesadilla despertarse. No, no quería eso. En el sueño su negrito no había desaparecido. Estaba bien, corría por el jardín que ya no estaba tan florido.

En la tarde del veintitrés de octubre, caminando por el jardín, las flores olían a miel y eso hizo que Juan recordara el día en que encontró al negrito en una caja en una esquina cuando fue de compras a la ciudad. Tras salir de una librería (porque a Juan le gustaba muchísimo leer, pues sus padres le hicieron percibir la importancia de la lectura desde chiquitito) encontró la caja con tres gatitos, pero dos de ellos ya estaban muertos. Solamente Fausto seguía vivo y miraba a Juan con ojos de niño llorón. Fausto había cautivado al niño con su mirada. Los gatos tienen este poder de cautivar a todos o, por lo menos, a casi todos.

Fue sólo un recuerdo. No se olvidaba del gatito de ninguna manera “¡Por Dios! ¿Dónde estará mi Faustito? ¡Ya no aguanto más!” gritó Juan. En aquel momento un viento sopló desde el sur y Doña Esperanza escuchó desde lejos la desesperación del hijo. Ésta ya no aguantaba más la tristeza del chico. No sabía más qué hacer. No se aguantaría si algo le ocurriera al





ao filho. O negrinho tinha que voltar. “Que aconteceu com o negrinho?”, dizia ela.

Juan voltou do jardim, pegou o livro do gato de botas e voltou a lê-lo pela quinta vez. Ele gostava da inteligência daquele gatinho. Depois de ler a oitava página, pensou: “talvez, Fausto tenha essa inteligência e volte para nós, para sua casa”. O menino não deixava de sonhar com seu negrinho, não podia. Terminou a leitura e foi para a cama. Queria dormir um pouco. Talvez visse Fausto no mundo dos sonhos e encantamentos. Melhor dormir, pois, talvez, no sonho, Fausto lhe contaria onde estava e o que lhe havia acontecido. Enquanto tentava dormir, sua mãezinha chamou-lhe “Juan, venha almoçar”.

Ao sair do quarto, o menino não se deu conta de que havia deixado todas as janelas abertas. Desceu pela escada e foi comer, ainda que não tivesse fome. No entanto, sabia que tinha que comer e recuperar as forças. Não podia desvanecer-se, desistir. Não era um covarde e jamais o seria. A situação exigia que fosse forte, que mantivesse o desejo por seguir vivo. Fausto não ficaria feliz se soubesse que seu dono era um covarde.

Pegou um prato e o encheu com alface e batata. Enquanto tentava comer algo, um barulho estranho soou pela casa. Toda a família foi ao quarto de Juan e, ali, deram com o espelho no chão. Quebrou-se. “Filho, foi o vento. Por que você deixou as janelas abertas?” “Papai, perdoe-me. É que Fausto gostava de ficar nelas olhando os pássaros do jardim”. Dona Esperança, depois de ouvir a explicação do filho, tratou de recolher os pedaços de vidro. O incrível é que o espelho era grande e pesado. Como o vento o teria desprendido da parede? Mistério. Cinco minutos depois do ocorrido, todos escutaram miados e foram em busca de Fausto. O miado

hijo. El negrito tenía que volver. “¿Qué le pasó al negrito? ¡Por Dios!” decía ella.

Juan regresó del jardín, cogió el libro del gato con botas y volvió a leerlo por quinta vez. A él le gustaba la inteligencia de aquel gatito. Tras leer la octava página pensó “tal vez Fausto tenga esta inteligencia y vuelva a nosotros, a su casa”. El chico no dejaba de soñar con su negrito, no podría. Terminó la lectura y se fue a la cama. Queria dormir un poco. Tal vez viese a Fausto en el mundo de los sueños y ensueños. Mejor dormirse, tal vez en el sueño Fausto le contaría donde estaba y qué le había pasado. Mientras intentaba dormir, su madrecita le llamó “Juan, al almuerzo”.

Al salir del cuarto, el niño no se dio cuenta de que había dejado las cuatro ventanas abiertas. Bajó por la escalera y se fue a comer, aunque no tuviese hambre. Sin embargo, sabía que tenía que comer, recuperar las fuerzas. No podría desvanecerse, desistir. No era un cobarde y jamás iba a serlo. La situación exigía que fuese fuerte, que mantuviese las ganas por la vida. Fausto no iba a quedarse feliz si supiese que su dueño era un cobarde.

Cogió un plato y lo llenó de lechuga y papas. Mientras intentaba comer algo, un ruido extraño sonó por toda la casa. Los Sosa se fueron al cuarto de Juan y, allí, dieron con el espejo en el suelo. Se había roto. “Hijo, fue el viento. ¿Por qué vos dejaste las ventanas abiertas?” “Papá, discúlpame. Es que a Fausto le gustaba quedarse en ellas ahí mirando a los pájaros del jardín”. Doña Esperanza, tras oír la explicación del hijo, trató de coger los trozos de vidrio. Lo increíble es que el espejo era grande y pesado. ¿Cómo el viento lo había descolgado de la pared? Cinco minutos después del suceso, todos escucharon unos maullidos y salieron en





era bem parecido com o do negrinho.

Ali no jardim, sobre a grama, embaixo das árvores, estava Fausto e, como no sonho de Juan, olhava o pássaro pousado na árvore de folhas amarelas. Nesse momento, as lágrimas encheram os olhos de todos. O garoto somente dizia “meu Faustinho, meu negrinho”. Agora voltaria à escola, seria feliz. A alegria voltou à casa dos Sosa.

busca de Fausto. El maullido era muy parecido al del negrito.

Allí en el jardín sobre el césped y bajo los árboles estaba Fausto, como en el sueño de Juan, miraba al pájaro trepado en el árbol de hojas amarillas. Las lágrimas llenaron los ojos de todos. El muchacho sólo decía “mi Faustito, mi negrito”. Ahora volvería a la escuela, a ser feliz. La alegría volvió a la casa de los Sosa.



CHAMADA PARA PUBLICAÇÃO

Edital 01/2014

A Comissão Editorial da **Revista Letrando**, publicação científica do Diretório Acadêmico de Letras da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, convida os acadêmicos e os professores agianos, e de outras instituições de ensino superior, a enviar manuscritos de trabalhos acadêmicos para publicação no III volume da revista. O envio poderá ser feito até o dia **31 de agosto de 2014**, e deverá observar as seguintes normas editoriais:

1. Da Submissão

a) Os artigos publicados poderão ser de qualquer área do conhecimento, desde que estejam relacionados às discussões teóricas – tanto filosóficas quanto científicas – ou técnicas das Ciências Humanas e Sociais e, em especial, das Linguagens e Artes, aceitando-se originais tanto em português quanto em espanhol.

b) Os autores (estudantes de graduação ou pós-graduação, e qualquer profissional graduado ou pós-graduado) enviarão seus originais através de correio eletrônico endereçado para **revistaletrando@hotmail.com** ou registrar-se-ão no sítio da revista (<http://revistas.ojs.es/index.php/letrando/>) como autores, acessarão sua página de usuário e realizarão os cinco passos da submissão online (<http://revistas.ojs.es/index.php/letrando/author/submit/>).

c) Cada artigo terá no máximo três coautores, e cada autor poderá publicar apenas dois artigos por volume, seja na condição de autor único, seja como coautor.

d) Os autores que enviarem artigos para a Revista Letrando concordam com os seguintes termos:

I. Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à Revista Letrando o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo a livre reprodução e o livre compartilhamento do trabalho, desde que para fins não comerciais com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial na Revista Letrando.

II. Os autores não submeterão seus trabalhos à análise de outro periódico ou o divulgarão por qualquer outro meio de publicação, seja integral ou parcialmente, enquanto não for emitido parecer final de rejeição do Conselho Editorial, e os trabalhos enviados não estão pendentes de decisão de publicação em nenhum outro periódico ou meio de divulgação.

III. Os autores, uma vez aceitos e publicados seus trabalhos, têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicada na Revista Letrando (a exemplo de publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial na Revista Letrando.



IV. Os autores responsabilizam-se integralmente por plágio e outras irregularidades que porventura apresentem seus artigos publicados.

e) Não haverá nenhuma espécie de remuneração para os autores cujos trabalhos forem publicados. Entretanto, receberão uma certidão de publicação em que deverá constar o volume em que foi publicado o artigo, nome do autor, o nome do artigo e a condição de autoria (se autor único ou coautor), emitida em nome do Diretório Acadêmico de Letras e assinada pelo Coordenador da Comissão Editorial, sendo que:

I. A certidão de publicação será enviada ao correio eletrônico dos autores, independentemente de requisição, após a publicação de cada volume da revista.

II. O envio de certidão impressa está condicionado ao pagamento de valores relativos à sua impressão e postagem.

f) Os trabalhos acadêmicos submetidos deverão pertencer a um dos seguintes gêneros:

I. Artigos de pesquisa – artigos que sejam resultantes de pesquisas originais ou de processos de intervenção no campo das Ciências Humanas e Sociais e das Linguagens e Artes ou a ele relacionados;

II. Artigos de revisão – artigos resultantes de uma investigação em que se analisa, sistematiza e integra os resultados de pesquisas publicadas ou não publicadas (estados da arte) no campo das Ciências Humanas e Sociais e das Linguagens e Artes ou a ele relacionados;

III. Ensaaios ou artigos de reflexão – artigos resultantes de uma reflexão de caráter analítico, interpretativo ou crítico acerca de temas relacionados às pesquisas ou aos problemas das Ciências Humanas e Sociais e das Linguagens e Artes.

g) Todos os artigos deverão possuir a seguinte estrutura:

I. Título e subtítulo (se houver);

I. Identificação do(s) autor(es) acompanhada do(s) respectivo(s) currículo(s);

II. Resumo e palavras-chave em língua portuguesa e em espanhol (resumen e palabras clave);

III. Introdução, desenvolvimento textual e considerações finais;

IV. Referências.

h) Serão observadas as seguintes regras de edição e formatação:

I. O trabalho deverá ser editado no programa Microsoft Word for Windows, ou compatível, salvo em extensão “. doc” ou “. docx” e formatado em A4 (21cm x 29,7 cm) com margens inferior, superior, direita e esquerda de 2,5 cm, tendo entre 5 e 35 laudas, incluindo ilustrações e referências bibliográficas.



II. O trabalho deverá ter seu corpo textual escrito em fonte Times New Roman, tamanho 12 e espaçamento 1,5 entre linhas, sem espaço entre parágrafos, parágrafo justificado e com um recuo de 1,25 cm para a primeira linha, e ter suas páginas numeradas a partir de 1.

III. Terão formatações especiais os seguintes elementos:

- i) Título e subtítulo: letras maiúsculas, tamanho 14, em negrito, espaçamento simples entre linhas;
- ii) Nome do(s) autor(es): tamanho 10, espaçamento simples entre linhas, alinhado à direita;
- iii) Resumo, palavras-chave, resumen, palabras clave e notas de rodapé: tamanho 10, espaçamento simples entre linhas;
- iv) Citações com mais de 3 linhas: tamanho 10, espaçamento simples entre linhas, recuo de 4 cm, sem recuo de primeira linha;
- v) Referências: espaçamento simples, sem recuo de primeira linha.

IV. O artigo deverá obedecer as especificações da NBR 6022.

V. O texto, desde que respeitando as normatizações da NBR 6024, poderá ser dividido em seções primárias e secundárias numeradas: aquelas escritas em letras maiúsculas e em negrito, e estas apenas escritas em negrito.

VI. O resumo e o resumen não deve exceder 300 palavras, as palavras-chave e as palabras clave devem variar entre 3 e 6, devendo-se observar as disposições da NBR 6028.

VII. Ilustrações (tabelas, quadros, figuras e gráficos) deverão ser inseridas no texto, logo após a sua citação, sendo que:

- i) Serão centralizados e separados do resto do texto;
- ii) As letras e números neles contidos deverão ser formatados com tamanho 10, espaçamento simples entre linhas;
- iii) O título desses elementos deverá ser colocado imediatamente abaixo deles, formatado com tamanho 10, em negrito, espaçamento simples entre linhas, centralizado e iniciado por “Tabela 1 –”, “Quadro 1 –”, “Figura 1 –” ou “Gráfico 1 –”.

VIII. Notas de rodapé são admitidas, desde que reservadas ao estritamente necessário, sendo que:

- i) Não serão numeradas quando tratar-se de currículo do(s) autores. Nesse caso será usado asterisco simples (*) para o primeiro autor ou autor único, asterisco duplo (**) para o segundo autor e asterisco triplo (***) para o terceiro autor;



ii) *As demais notas serão numeradas em série única e em ordem crescente, utilizando-se algarismos arábicos.*

IX. *O currículo do(s) autor(es) deverá conter as seguintes informações: formação e filiação acadêmica, endereço de correio eletrônico e endereço do currículo Lattes (opcional).*

X. *As citações e as referências devem seguir as normas da ABNT: NBR 10520 e NBR 6023, respectivamente. Inexistindo forma específica de citar ou referenciar determinada fonte, aplicar-se-ão as orientações do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Santa Catarina.*

i) *As referências feitas à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, quando houver, deverão respeitar as seguintes disposições:*

I. A sigla designativa da instituição será grafada conforme a orientação do Manual de Elaboração de Textos do Senado Federal (Brasília, 1999, p. 65):

a) o termo “Ages” deve ser escrito com apenas a letra inicial em maiúscula, quando substituir o nome completo da IES ou quanto integrar a expressão substitutiva “Faculdade Ages”;

b) quando, no texto, a primeira referência à IES for feita por extenso, o termo “Ages” deve aparecer em seguida, entre parêntesis e em letras maiúsculas: “Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (AGES)”.

II. O adjetivo designativo daquilo que é referente à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais será grafado conforme o Decreto nº 6. 583, de 29 de setembro de 2008 (Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, base V, item 2º, alínea “c”), ou seja, utilizando-se o “i” como vogal de ligação: “agiano”.

2. Da Avaliação

a) *Os artigos que o Comitê Editorial julgar previamente admissíveis serão analisados em duas etapas (avaliação científico-acadêmica e revisão de texto), obedecendo ao sistema de avaliação por pares “duplo cego” (double blind peer review) e aos seguintes critérios:*

I. O respeito à norma culta da língua portuguesa e da língua espanhola;

II. O respeito à ética, ao pluralismo e aos direitos humanos;

III. A observância dos padrões de formatação, estruturação textual, citação e referenciação da revista;

IV. A cientificidade das proposições e a coerência metodológica e conceitual da abordagem;

V. A relevância e a originalidade das contribuições.

c) *A partir do parecer dos avaliadores, serão tomadas uma das seguintes decisões: aceitação sem restrição (encaminhamento para publicação), aceitação com restrição (requisição de correções), rejeição (devolução do artigo ao autor).*



3. Das Áreas Científicas

a) Pertencem à área das Linguagens (CNPq/Capes: Linguística, Letras e Artes) as temáticas relacionadas a:

- I. *Linguística;*
- II. *Línguas;*
- III. *Literaturas;*
- IV. *Artes Cênicas;*
- V. *Artes Visuais;*
- VI. *Música;*
- VII. *Dança.*

b) Pertencem à área das Humanidades (CNPq/Capes: Ciências Humanas) as temáticas relacionadas a:

- I. *Filosofia;*
- II. *Teologia;*
- III. *Sociologia;*
- IV. *Antropologia;*
- V. *Arqueologia;*
- VI. *História;*
- VII. *Geografia;*
- VIII. *Psicologia;*
- IX. *Educação;*
- X. *Ciência Política;*
- XI. *Relações Internacionais.*

c) Pertencem à área das Ciências Sociais (CNPq/Capes: Ciências Sociais Aplicadas) as temáticas relacionadas a:

- I. *Direito;*
- II. *Administração;*
- III. *Ciências Contábeis;*
- IV. *Economia;*
- V. *Demografia;*
- VI. *Turismo;*
- VII. *Arquitetura e Urbanismo;*
- VIII. *Planejamento Urbano e Regional;*
- IX. *Desenho Industrial;*
- X. *Ciência da Informação;*
- XI. *Biblioteconomia;*
- XII. *Arquivologia;*
- XIII. *Museologia;*



XIV. Comunicação;
XV. Serviço Social.

Paripiranga, 15 de maio de 2014.

MARCOS PAULO SANTA ROSA MATOS
Coordenador da Comissão Editorial



REGULAMENTO DA REVISTA LETRANDO

RESOLUÇÃO Nº 03/2013

Altera o Regulamento da Revista Letrando e dá outras providências.

A Diretoria do Diretório Acadêmico de Letras da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, no uso de suas atribuições estatutárias (inciso II do *caput* do art. 19 e inciso X do *caput* do art. 2º do Estatuto), RESOLVE:

Art. 1º. Alterar os dispositivos do Regulamento da Revista Letrando, que passam a ter a seguinte redação:

CAPÍTULO I DO PERIÓDICO

Art. 2º. A revista acadêmica do Diretório Acadêmico de Letras, intitulada **Revista Letrando**, é um periódico virtual (*online*) e de livre acesso (*open access*), com ISSN 2317-0735, voltado para a publicação de artigos escritos em língua portuguesa ou em língua espanhola, por graduandos, graduados ou pós-graduados em qualquer área do conhecimento, desde que estejam relacionados às discussões teóricas – tanto filosóficas quanto científicas – ou técnicas das Ciências Humanas e Sociais e, em especial, das Linguagens e Artes, e tendo como objetivos:

I. Promover a cultura de produção e publicação científicas no Colegiado de Letras da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais e no âmbito da própria IES;

II. Agenciar a solidariedade acadêmica e científica entre os colegiados da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, sobretudo aqueles relacionados às Ciências Humanas e Sociais e às Linguagens e Artes;

III. Contribuir para a inserção dos estudantes da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, e dos colegiados da própria IES, nos espaços nacionais e internacionais de produção, publicação e cooperação científicas;

IV. Colaborar com o desenvolvimento científico dos estudos das Ciências Humanas e Sociais e das Linguagens e Artes, sobretudo aqueles relacionados ao foco e ao escopo do curso de Letras;

V. Ser um espaço multidisciplinar e interdisciplinar de publicação voltado para o compartilhamento de resultados de estudos e pesquisas científicos relacionados à área das Ciências Humanas e Sociais e das Linguagens e Artes.

Art. 3º. A titularidade dos direitos de publicação, a administração do periódico e a gerência do processo editorial são privativas do Diretório Acadêmico de Letras.



Parágrafo 1º. No caso de vacância da Presidência ou da Diretoria do Diretório Acadêmico de Letras, todas as suas atribuições serão exercidas provisoriamente pelo Comitê Editorial.

Parágrafo 2º. Exclusivamente, no caso de dissolução formal do Diretório Acadêmico de Letras, estabelecido no art. 48 do Estatuto, os direitos referidos no *caput* deste artigo serão transferidos à Faculdade Ages.

CAPÍTULO II DA COMISSÃO EDITORIAL

Art. 4º. A Comissão Editorial, constituída pelo Comitê Editorial, pelo Conselho Editorial e pelo Conselho Consultivo, é o órgão responsável por todas as atividades editoriais da revista, o que envolve, entre outras coisas:

- I. Definir as políticas e normas de publicação;
- II. Criar edições e estabelecer editais de Chamada para Publicação;
- III. Receber e avaliar os artigos submetidos ao processo de publicação, decidindo pela aceitação ou rejeição;
- IV. Revisar e editar os artigos aprovados;
- V. Executar todos os procedimentos operacionais necessários à publicação através do *Open Journal System*.

Parágrafo 1º. O Presidente do Diretório Acadêmico de Letras nomeará os membros efetivos da Comissão Editorial por meio de Portaria e designará o Coordenador da Comissão Editorial, que exercerá as prerrogativas do Diretório Acadêmico de Letras, exceto aquelas relacionadas à titularidade dos direitos de publicação, e as seguintes atribuições:

- I. Representar a revista, inclusive no que diz respeito ao seu credenciamento junto a bases de dados e indexadores científicos;
- II. Expedir e receber comunicações, certidões, editais e provimentos em nome da revista;
- III. Dirigir todo o processo editorial, na condição de Editor-Gerente, convidando membros interinos, designando assistentes editoriais e distribuindo funções.

Parágrafo 2º. A Direção da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais poderá, caso queira, participar do Comitê Editorial, nomeando um gestor, e do Conselho Consultivo, nomeando um revisor, exigindo-se somente que:

- I. Seja remetida comunicação ao Presidente do Diretório Acadêmico de Letras para a homologação da nomeação, conforme as disposições do parágrafo anterior;
- II. Nenhum dos conselheiros nomeados tenha sofrido sanções disciplinares estabelecidas nos incisos II a V do art. 39 do Estatuto do Diretório Acadêmico de Letras.

Parágrafo 3º. Todos os envolvidos no processo editorial terão seus nomes listados nos pré-textuais do respectivo volume da revista.



Art. 5º. Ao Comitê Editorial, constituído por gestores nomeados e editores nomeados ou convidados, escolhidos dentre os estudantes e professores da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, preferencialmente, do curso de Letras, compete operacionalizar as funções de Editor, Editor de Seção, Editor de Texto e Editor de *Layout*, o que envolve, dentre outras responsabilidades:

- I. Prezar pelo cumprimento das normas regulamentares da revista;
- II. Receber dos autores os artigos submetidos, distribuí-los e encaminhá-los aos conselheiros;
- III. Receber dos conselheiros as decisões editoriais sobre os artigos submetidos e encaminhá-las aos autores;
- IV. Requisitar dos autores modificações e atualizações dos conteúdos e dos metadados dos artigos submetidos;
- V. Realizar a edição dos artigos aprovados e publicar os volumes da revista;
- VI. Encaminhar os artigos aprovados e editados para os revisores, receber as correções e críticas e solicitar as adequações textuais aos autores, quando necessárias;
- VII. Reformular as políticas, normas e seções da revista.

Art. 6º. Ao Conselho Editorial, constituído por conselheiros nomeados, escolhidos dentre os professores e pesquisadores pós-graduados da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais e de outras Instituições de Ensino Superior, compete desempenhar as funções de Avaliador e, quando for o caso, de Editor de Seção, e:

- I. Analisar as políticas e normas editoriais da revista, e sobre elas manifestar-se;
- II. Avaliar os artigos submetidos à revista e sobre eles decidir, podendo designar avaliadores auxiliares.

Art. 7º. Ao Conselho Consultivo, constituído por consultores – revisores nomeados ou convidados e avaliadores convidados –, compete:

- I. Auxiliar o Comitê Editorial e o Conselho Editorial no exercício de suas funções;
- II. Exercer as funções de Avaliador, Revisor de Texto, Revisor de *Layout* e Leitor de Provas.

CAPÍTULO III DA PERIODICIDADE E DAS SEÇÕES DA REVISTA

Art. 8º. As edições da revista terão periodicidade semestral e serão organizadas por volume, em série crescente ininterrupta, podendo ser publicadas edições especiais ou extras, que não constituíram volume à parte, devendo receber número de volume conforme a série única da revista.

Art. 9º. A revista terá as seguintes seções, que poderão ser acrescidas de outras seções e de subseções:

- I. **Editorial** – reservado à Comissão Editorial.
- II. **Estudos** – espaço de publicação dos artigos aprovados, organizado em três subseções:
 - a) **Linguagens** – artigos pertencentes à área de Linguística, Letras e Artes do CNPq;
 - b) **Humanidades** – artigos pertencentes à área das Ciências Humanas do CNPq;
 - c) **Ciências Sociais** – artigos pertencentes à área das Ciências Sociais Aplicadas do CNPq e de outros ramos científicos que apresentem relevantes contribuições para o foco e o escopo



das Ciências Humanas e Sociais e das Linguagens e Artes. Nesta subseção, não serão aceitos artigos de caráter meramente técnico.

III. **Diálogos** - espaço reservado ao Diretório Acadêmico de Letras e ao Colegiado de Letras da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

CAPÍTULO IV DOS DIREITOS AUTORAIS E DAS CONDIÇÕES DE SUBMISSÃO

Art. 10. Os autores que enviarem artigos para a Revista Letrando concordam com os seguintes termos:

I. Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à Revista Letrando o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a *Creative Commons Attribution License*, permitindo a livre reprodução e o livre compartilhamento do trabalho, desde que para fins não comerciais com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial na Revista Letrando.

II. Os autores escreveram seus artigos conforme o padrão culto da língua, responsabilizando-se pela exatidão de seu conteúdo e pela correção linguística e gramatical, e permitem que a Comissão Editorial promova adequações textuais pontuais no tocante à formatação, à ortografia, à sintaxe, e à tradução, no sentido de adequar a apresentação gráfica e linguística ao padrão redacional da Revista Letrando.

III. Os autores não submeterão seus trabalhos à análise de outro periódico ou o divulgarão por qualquer outro meio de publicação, seja integral ou parcialmente, enquanto não for emitido parecer final de rejeição do Conselho Editorial, e os trabalhos enviados não estão pendentes de decisão de publicação em nenhum outro periódico ou meio de divulgação.

IV. Os autores, uma vez aceitos e publicados seus trabalhos, têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicada na Revista Letrando (a exemplo de publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial na Revista Letrando.

V. Os autores responsabilizam-se integralmente por plágio e outras irregularidades que porventura apresentem seus artigos publicados.

Parágrafo único. Não haverá nenhuma espécie de remuneração para os autores cujos trabalhos forem publicados. Entretanto, receberão uma certidão de publicação em que deverá constar o volume em que foi publicado o artigo, nome do autor, o nome do artigo e a condição de autoria (se autor único ou coautor), emitida em nome do Diretório Acadêmico de Letras e assinada pelo Coordenador da Comissão Editorial, sendo que:

I. O certificado de publicação será enviado ao correio eletrônico dos autores, independentemente de requisição, após a publicação de cada volume da revista.

II. O envio do certificado impresso está condicionado ao pagamento de valores relativos à sua impressão e postagem.

Art. 11. Ao enviar o artigo, o autor aceita as normas editoriais estabelecidas por esta Resolução e pela Comissão Editorial, sendo que:



I. Caso o envio seja por correio eletrônico, no corpo da mensagem deve-se informar expressamente a ciência e a concordância com as condições de submissão e declarar a cessão do direito de primeira publicação, escrevendo: “Declaro que li e concordo com as condições de submissão da Revista Letrando e que o presente artigo é original, não tendo sido submetido à publicação em qualquer outro periódico nacional ou internacional, quer seja em parte ou em sua totalidade. Declaro, ainda, que este artigo não será submetido à análise de outro periódico ou ser divulgado por qualquer outro meio de publicação, seja integral ou parcialmente, enquanto não for emitido parecer final de rejeição do Conselho Editorial e que, uma vez aceito e publicado na Revista Letrando, editada pelo Diretório Acadêmico de Letras da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, este artigo só será reproduzido ou republicado fazendo-se referência à publicação inicial na Revista Letrando. Através deste instrumento, em meu nome e em nome dos demais coautores, porventura existentes, cedo o direito de primeira publicação do referido artigo ao Diretório Acadêmico de Letras da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.”.

II. Caso o envio seja *online*, através do *Open Journal System*, a ciência e concordância com as normas editoriais e a declaração de cessão do direito de primeira publicação serão exigidas para a conclusão do processo de submissão.

CAPÍTULO V DO PROCESSO EDITORIAL

Art. 12. A dinâmica do processo editorial da revista tem como parâmetro o Fluxograma do Processo Editorial (Anexo I) padrão do *Open Journal System*.

Art. 13. Os autores enviarão seus artigos no prazo estabelecido pelo Coordenador da Comissão Editorial no Edital de Chamada de Publicação, através de correio eletrônico endereçado para revistaletrando@hotmail.com ou registrar-se-ão no sítio da revista como autores, acessarão sua página de usuário e realizarão os cinco passos da submissão *online* (<http://revistas.ojs.es/index.php/letrando/author/submit/>).

Parágrafo 1º. Qualquer estudante de graduação ou pós-graduação, e qualquer profissional graduado ou pós-graduado poderá ser autor, inclusive os membros da Comissão Editorial, respeitando-se os limites de:

- I. Três coautores por artigo;
- II. Dois artigos por volume, para cada autor, seja na condição de autor único, seja como coautor.

Parágrafo 2º. Caso o autor seja aluno de graduação, poderá ser enviada uma carta de recomendação do professor que orientou o artigo. Nesse caso, a carta será contada como um voto favorável à publicação do artigo. A carta, digitalizada e enviada juntamente com o original, deverá ter a seguinte redação: “Eu, (*nome do professor*), professor de (*linha de pesquisa, departamento*), na (*nome da IES*), recomendo o texto (*título do texto*), de autoria de (*nome do aluno*), porque (*comentários à produção que justifiquem a aceitação para publicação*).”.

Art. 14. Recebido o artigo, no prazo padrão de 10 dias, o Comitê Editorial, deverá:



- I. Realizar análise prévia de admissibilidade, decidindo pela admissão ou rejeição prévias;
- II. Observando o sistema de avaliação por pares “duplo cego” (*double blind peer review*), encaminhar o artigo, se julgá-lo admissível, a um dos conselheiros que, ouvindo avaliadores, decidirá sobre o mérito da publicação.

Art. 15. O julgamento de mérito do artigo, realizado no prazo padrão de 30 dias, prorrogável por mais 15 dias, observará aos seguintes critérios de avaliação:

- I. O respeito à norma culta da língua portuguesa e da língua espanhola;
- II. O respeito à ética, ao pluralismo e aos direitos humanos;
- III. A observância dos padrões de formatação, estruturação textual, citação e referenciação da revista;
- IV. A cientificidade das proposições e a coerência metodológica e conceitual da abordagem;
- V. A relevância e a originalidade das contribuições.

Parágrafo único. O avaliador deverá fazer um breve comentário ao artigo, responder em formulário próprio a questões objetivas que elucidem a aplicação dos critérios estabelecidos no *caput* deste artigo, e opinar pela adoção de uma das seguintes medidas:

- I. Aceitação sem restrições – encaminhamento para revisão, edição e publicação;
- II. Aceitação com restrições – requisição de melhorias ao autor e, se for o caso, submissão a uma nova rodada de avaliação;
- III. Rejeição – devolução ao autor.

Art. 16. A revisão de texto terá como parâmetros:

- I. A observância das normas ortográficas e gramaticais da norma culta da língua portuguesa;
- II. A impessoalidade, a objetividade, a concisão, a precisão, a clareza, a coerência, a coesão, a polidez, a harmonia e a simplicidade;
- III. A padronização gráfica, lexical e sintática e a adequação ao gênero textual, ao público-alvo e ao conteúdo.

Parágrafo único. Os editores e consultores poderão promover alterações pontuais de redação para adequação ao estilo da revista.

Art. 17. Requisições de melhorias terão um prazo padrão de 15 dias e poderão ser encaminhadas ao autor a qualquer tempo, em especial:

- I. Após a análise prévia de admissibilidade;
- II. Após a avaliação;
- III. Após a revisão.

Parágrafo único. A inobservância dos prazos estabelecidos ou das alterações solicitadas, por parte do autor, poderá ser interpretada como desistência.

Art. 18. Os prazos estabelecidos neste capítulo poderão ser alterados pela Comissão Editorial, sem prévio aviso aos autores.



CAPÍTULO VI DAS DIRETRIZES EDITORIAIS

Art. 19. Os trabalhos acadêmicos submetidos à publicação na seção Estudos deverão pertencer a um dos seguintes gêneros:

I. **Artigos de pesquisa** – artigos que sejam resultantes de pesquisas originais ou de processos de intervenção no campo das Ciências Humanas e Sociais e das Linguagens e Artes ou a ele relacionados;

II. **Artigos de revisão** – artigos resultantes de uma investigação em que se analisa, sistematiza e integra os resultados de pesquisas publicadas ou não publicadas (estados da arte) no campo das Ciências Humanas e Sociais e das Linguagens e Artes ou a ele relacionados;

III. **Ensaaios ou artigos de reflexão** – artigos resultantes de uma reflexão de caráter analítico, interpretativo ou crítico acerca de temas relacionados às pesquisas ou aos problemas das Ciências Humanas e Sociais e das Linguagens e Artes.

Art. 20. Os artigos submetidos à publicação na seção Estudos deverão possuir a seguinte estrutura:

- I. Título e subtítulo (se houver);
- II. Identificação do(s) autor(es) acompanhada do(s) respectivo(s) currículo(s);
- III. Resumo e palavras-chave em língua portuguesa e em espanhol (*resumen* e *palabras clave*);
- IV. Introdução, desenvolvimento textual e considerações finais;
- V. Referências.

Art. 21. Os artigos submetidos obedecerão às seguintes regras de edição e formatação:

I. O trabalho deverá ser editado no programa *Microsoft Word for Windows*, ou compatível, salvo em extensão “.doc” ou “.docx” e formatado em A4 (21cm x 29,7 cm) com margens inferior, superior, direita e esquerda de 2,5 cm, tendo entre 5 e 35 laudas, incluindo ilustrações (tabelas, quadros, figuras e gráficos) e referências bibliográficas.

II. O trabalho deverá ter seu corpo textual escrito em fonte *Times New Roman*, tamanho 12 e espaçamento 1,5 entre linhas, sem espaço entre parágrafos, parágrafo justificado e com um recuo de 1,25 cm para a primeira linha, e ter suas páginas numeradas a partir de 1.

III. Terão formatações especiais os seguintes elementos:

d) Título e subtítulo: letras maiúsculas, tamanho 14, em negrito, espaçamento simples entre linhas;

e) Nome do(s) autor(es): tamanho 10, espaçamento simples entre linhas, alinhado à direita;

f) Resumo, palavras-chave, *resumen*, *palabras clave* e notas de rodapé: tamanho 10, espaçamento simples entre linhas;

g) Citações com mais de 3 linhas: tamanho 10, espaçamento simples entre linhas, recuo de 4 cm, sem recuo de primeira linha;

h) Referências: espaçamento simples, sem recuo de primeira linha.

IV. O artigo deverá obedecer às especificações da NBR 6022.

V. O texto, desde que respeitando as normatizações da NBR 6024, poderá ser dividido em seções primárias e secundárias numeradas: aquelas escritas em letras maiúsculas e em negrito, e estas apenas escritas em negrito.



VI. O resumo e o *resumen* não devem exceder 300 palavras, as palavras-chave e as *palabras clave* devem variar entre 3 e 6, devendo-se observar as disposições da NBR 6028.

VII. Ilustrações deverão ser inseridas no texto, logo após a sua citação, sendo que:

a) Serão centralizados e separados do resto do texto;

b) As letras e números neles contidos deverão ser formatados com tamanho 10, espaçamento simples entre linhas;

c) O título desses elementos deverá ser colocado imediatamente abaixo deles, formatado com tamanho 10, em negrito, espaçamento simples entre linhas, centralizado e iniciado por “Tabela 1 -”, “Quadro 1 -”, “Figura 1 -” ou “Gráfico 1 -”.

VIII. Notas de rodapé são admitidas, desde que reservadas ao estritamente necessário, sendo que:

a) Não serão numeradas quando tratar-se de currículo do(s) autores. Nesse caso será usado asterisco simples (*) para o primeiro autor ou autor único, asterisco duplo (**) para o segundo autor e asterisco triplo (***) para o terceiro autor;

b) As demais notas serão numeradas em série única e em ordem crescente, utilizando-se algarismos arábicos.

IX. O currículo do(s) autor(es) deverá conter as seguintes informações: formação e filiação acadêmica, endereço de correio eletrônico e endereço do currículo *Lattes* (opcional).

X. As citações e as referências devem seguir as normas da ABNT: NBR 10520 e NBR 6023, respectivamente. Inexistindo forma específica de citar ou referenciar determinada fonte, aplicar-se-ão as orientações do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Art. 22. As referências feitas à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, quando houver, deverão respeitar as disposições da Portaria nº 2, de 27 de janeiro de 2012, do Diretório Acadêmico de Letras, e alterações posteriores:

I. A sigla designativa da instituição será grafada conforme a orientação do Manual de Elaboração de Textos do Senado Federal (Brasília, 1999, p. 65):

a) o termo “Ages” deve ser escrito com apenas a letra inicial em maiúscula, quando substituir o nome completo da IES ou quando integrar a expressão substitutiva “Faculdade Ages”;

b) quando, no texto, a primeira referência à IES for feita por extenso, o termo “Ages” deve aparecer em seguida, entre parêntesis e em letras maiúsculas: “Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (AGES)”.

II. O adjetivo designativo daquilo que é referente à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais será grafado conforme o Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008 (Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, base V, item 2º, alínea “c”), ou seja, utilizando-se o “i” como vogal de ligação: “agiano”.

Parágrafo único. Alterações posteriores deste artigo só poderão ser realizadas pela Diretoria do Diretório Acadêmico de Letras.

CAPÍTULO VII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 23. O Comitê Editorial providenciará, em parceria com o Diretório Acadêmico de Letras, e com outras instituições de natureza científica ou educacional, a manutenção de serviços técnicos necessários ao funcionamento da revista.



Art. 24. Os erros, incorreções e lacunas do presente regulamento serão resolvidos pelo Comitê Editorial, podendo haver aditamentos ou modificações, estas exclusivamente no conteúdo dos arts. 8º a 21, ou na hipótese do art. 3º, parágrafo 1º, mediante Provimento.

Art. 25. Revoga-se a Resolução n.º 01, de 29 de março de 2012.

Paripiranga, 20 de setembro de 2013.

ABRAAO ANDRADE SANTOS
Presidente

(Demais Membros)



CRÉDITOS DAS IMAGENS

Capa da Revista:

MONET, Claude Oscar. *La Promenade*. 1875. 850 x1019 px. 407 Kb. Formato JPG. Disponível em: <<http://elisabetecunha2008.files.wordpress.com/2012/07/monet-womanumbrella.jpg>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

Capa da Seção Linguagens:

NO GOGÔ TEATRAL. [s.d.]. 600 x 585 px. 29,3 Kb. Formato JPG. Disponível em: <<http://perlbal.hi-pi.com/blog-images/396120/gd/1241582056/NO-GOGO-TEATRAL.jpg>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

Capa da Seção Humanidades:

CAPOEIRA. [s.d.]. 1920 x 1897 px. 123 Kb. Formato PNG. Disponível em: <<https://bolognangola.files.wordpress.com/2013/09/p1000664.png>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

Capa a Seção Ciências Sociais:

TREE OF HELP. [s.d.]. 300 x 442 px. 11,7 Kb. Formato GIF. Disponível em: <<http://imperfectcinema.com/wp-content/uploads/2012/08/Tree-of-help-community-service-23891711-300-4421.gif>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

Capa da Seção Diálogos:

Adaptado de: BIRDS HANGING OUT. [s.d.]. 800 x 800 px. 10,2 Kb. Formato GIF. Disponível em: <http://www.coolartvinyl.com.au/images/Birds_hanging_out_icon.gif>. Acesso em: 12 dez. 2013.



<http://www.revistaetrando.com>
revistaetrando@hotmail.com

ISSN 02317-0735

