



REVISTA
DIÁLOGOS
LINGUÍSTICA E LITERATURA

QUALIS A3
(2017-2021)

REVISTA DIÁLOGOS

Linguística e Literatura

Edição atemática



EDITORES:

DR. MARCUS GARCIA DE SENE (UPE)
DR. CLAUDIO ALVES BENASSI (UFMT)



ISSN 2319-0825



v.12, n.3



Universidade Federal do Mato Grosso

Revista Diálogos
(RevDia)

Volume 12 | Número 3 | SET/DEZ. 2024

ISSN 2319-0825

Editor-Gerente

Dr. Claudio Alves Benassi
UFMT, Mato Grosso, BR

Editor Associado

Dr. Marcus Garcia de Sene
UPE, Garanhuns, BR

Imagen da Capa

Dr. Marcus Garcia de Sene
UPE, Garanhuns, BR

S U M Á R I O

APRESENTAÇÃO

- [Apresentação da edição](#)

Marcus Garcia de Sene  

- [**PDF/A**](#)

CADERNO ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

- [Do Texto à Linguística Textual: Entre uma “nova” fase e “velhos” desafios](#)
Dennys Dikson
◦ [**PDF/A**](#)
- [Metafunções da Gramática do Design Visual em narrativas de uma coleção de livro didático de língua portuguesa](#)
Jessé Cordeiro Sobral Neto Eudes Santos
◦ [**PDF/A**](#)
- [O imaginário em Lua Crescente em Amesterdã de Lygia Fagundes Telles](#)
Raquel Leal de Carvalho Herasmo Braga de Oliveira Brito
◦ [**PDF/A**](#)
- [Pertencimento e deslocamento no romance A casa na Rua Mango de Sandra Cisneros](#)
Juliana Cássia Müller  Dionei Mathias 
◦ [**PDF/A**](#)
- [Alguns apontamentos sobre a memória e a história em Macunaíma, de Mário de Andrade](#)
Andressa de Jesus Araújo Ramos  Marcos Antônio Fernandes dos Santos 
◦ [**PDF/A**](#)

- [O tratamento pedagógico dado à aula de leitura nas pesquisas brasileiras](#)
Érica Pires Conde
 - [**PDF/A**](#)
 -
- [Diáspora Negra um Entre-Lugar na Porta do Não Retorno e o seu Reflexão](#)
Janaina de Lima Ferreira 
 - [**PDF/A**](#)
- [Entre o cotidiano e o insólito: a estética de Kleber Mendonça Filho em Vinil verde](#)
Sayara Saraiva Pires Carolina de Aquino Gomes
 - [**PDF/A**](#)
- [Narrativas da conquista da Amazônia: Transamazônica e o advento do conquistador não sustentável](#)
José Valtemir Ferreira da Silva
 - [**PDF/A**](#)
- [A censura da escritora Ercília Nogueira Cobra em perspectiva: uma leitura crítica](#)
Luiz Izaac Dos Santos Ribeiro, Iara de Sousa Nascimento  Wilian Alves Biserra 
 - [**PDF/A**](#)

APRESENTAÇÃO

Edição atemática: Estudos Linguísticos e Literários

Editores responsáveis:

Dr. Marcus Sene (UPE)

Dr. Claudio Alves Benassi (UFMT)

O volume 12, número 3 da revista *Estudos Linguísticos e Literaturas* destaca-se pela heterogeneidade temática e pela densidade teórico-crítica de seus artigos, os quais se articulam em torno de três eixos convergentes: os desafios da leitura e da textualidade na contemporaneidade, os tensionamentos entre memória, identidade e deslocamento, e a crítica à censura e ao silenciamento de vozes históricas e marginais. Embora partam de objetos distintos, os trabalhos dialogam de forma significativa no que concerne à problematização das textualidades (verbais, visuais, simbólicas) e dos sujeitos que as produzem, leem e ressignificam. A revista sustenta, assim, uma vocação interdisciplinar e crítica, oferecendo ao campo dos estudos linguísticos e literários uma contribuição relevante tanto do ponto de vista epistemológico quanto político-pedagógico.

O artigo inaugural, “**Do texto à Linguística Textual: entre uma ‘nova’ fase e ‘velhos’ desafios**”, atua como chave de leitura para o dossiê, ao propor uma reflexão metateórica sobre os rumos da Linguística Textual no Brasil. Com base em autores como Marcuschi, Koch, Cavalcante, Elias e Beaugrande, os autores discutem o estatuto do texto como unidade de sentido, evento comunicativo e objeto teórico em constante ressignificação. Em diálogo com as transformações tecnológicas e intersemióticas do presente, o texto denuncia uma estagnação metodológica em algumas abordagens e defende a ampliação das investigações para os suportes digitais e suas textualidades multimodais. Essa abertura epistêmica ressoa em diversos artigos do volume, sobretudo nos que tratam de leitura, ensino e gramática visual.

Nesse sentido, “**Metafunções da Gramática do Design Visual em narrativas de uma coleção de livro didático de língua portuguesa**” oferece uma contribuição crucial para o debate sobre a leitura no contexto escolar, ao aplicar os conceitos de Kress e Van Leeuwen no exame da materialidade visual dos textos presentes em livros didáticos. Ao analisar as metafunções representacional, interacional e composicional, o artigo evidencia como os recursos multissemióticos

constituem não apenas apoio ilustrativo, mas elementos constitutivos do processo de significação. A análise mostra que os textos escolares contemporâneos exigem do leitor um letramento visual específico, o que implica a revisão de práticas pedagógicas ainda centradas na leitura linear e exclusivamente verbal.

Essa discussão reverbera na pesquisa “**O tratamento pedagógico dado à aula de leitura nas pesquisas brasileiras**”, cuja abordagem metateórica identifica lacunas significativas nas dissertações brasileiras quanto à tematização da aula de leitura em cursos de Letras. A partir de um levantamento no portal da CAPES (2000–2021), a autora constata que, embora a leitura figure como habilidade essencial no ensino de Língua Portuguesa, há um apagamento de discussões mais aprofundadas sobre sua mediação pedagógica em trabalhos de pós-graduação. Em articulação com o artigo anterior, evidencia-se a urgência de promover uma formação docente sensível às múltiplas práticas de leitura — verbais, visuais, críticas e culturais — que os contextos escolares atuais demandam.

A dimensão simbólica e imaginativa do texto — abordada inicialmente sob a ótica da textualidade — é retomada com densidade no artigo “**O imaginário em ‘Lua Crescente em Amsterdã’, de Lygia Fagundes Telles**”. Amparado nos regimes do imaginário de Durand e nas contribuições de Wunenburger e Rancière, o trabalho identifica, no conto de Lygia, uma construção narrativa marcada pela tensão entre o real e o onírico, entre o diurno e o noturno. O texto torna-se palco de metamorfoses e desilusões, evocando símbolos universais (lua, noite, reflexo) que operam na constituição subjetiva das personagens. A narrativa de Lygia é lida, assim, como espaço de emersão de arquétipos e traumas, problematizando os limites da racionalidade e a potência do simbólico na produção de sentido.

As questões de identidade e deslocamento, sugeridas no artigo anterior, ganham releitura sociopolítica em “**Pertencimento e deslocamento no romance ‘A casa na Rua Mango’, de Sandra Cisneros**”. A análise do romance evidencia a experiência de uma infância imigrante marcada por rupturas linguísticas, espaciais e afetivas. A linguagem torna-se aqui índice de não pertencimento, e a ausência de nomeação para as experiências vividas por Esperanza revela o estranhamento ontológico diante da condição migrante. Amparado em Kraus, Strath e Mathias, o estudo mobiliza uma leitura da literatura como lugar de escuta de vozes marginalizadas, expandindo o escopo da análise para as intersecções entre literatura, migração e construção identitária.



Essas tensões identitárias se desdobram com complexidade em “**Alguns apontamentos sobre a memória e a história em ‘Macunaíma’**”, de Mário de Andrade. O texto revisita criticamente o projeto modernista de Mário, evidenciando como *Macunaíma* se inscreve como obra que tensiona as categorias de identidade e nacionalidade. A figura ambivalente do herói revela não apenas o hibridismo étnico e cultural do Brasil, mas também os impasses de uma modernidade periférica. Amparado nos estudos de Halbwachs, Ricoeur e Le Goff, o artigo demonstra que a memória em *Macunaíma* não é linear nem coesa, mas fragmentada e contraditória — espelho de um país marcado por apagamentos, sincretismos e reencenações.

A crítica à exclusão epistêmica e simbólica chega ao seu ponto mais contundente em “**A censura da escritora Ercília Nogueira Cobra em perspectiva: uma leitura crítica**”. A investigação recupera a trajetória da autora silenciada pelo conservadorismo do Estado e da Igreja, com destaque para a interdição de uma literatura que desafiava os padrões de gênero, sexualidade e religiosidade. O texto articula uma leitura de Ercília como escritora precursora do feminismo literário brasileiro, cuja obra sofreu apagamento sistemático por subverter códigos morais da época. A crítica à censura, aqui, ganha atualidade ao evidenciar os mecanismos históricos e recorrentes de silenciamento de vozes dissidentes no campo literário.

“**Diáspora Negra: um entre-lugar na Porta do Não Retorno e o seu reflexo**” propõe uma leitura das escrevivências de Conceição Evaristo e Miriam Alves sob a chave da memória diaspórica e do trauma escravocrata. Dialogando com Dionne Brand, Avtar Brah e Carole Davies, o artigo investiga a complexa elaboração identitária de sujeitos negros que, herdeiros da diáspora, tentam reinscrever-se simbolicamente em uma terra reinventada, marcada tanto pelo apagamento quanto pela resistência. O texto se destaca pela densidade conceitual e pelo esforço de articulação entre teoria pós-colonial, literatura negra e políticas de memória. A noção de “Porta do Não Retorno” funciona como símbolo do exílio epistêmico e afetivo, mas também como ponto de partida para o reconhecimento e reexistência do corpo negro.

O artigo “**Entre o cotidiano e o insólito: a estética de Kleber Mendonça Filho em *Vinil Verde***”, de autoria de **Sayara Saraiva Pires e Carolina de Aquino Gomes**, analisa a construção estética do insólito no curta-metragem *Vinil Verde* (2004), de Kleber Mendonça Filho, à luz de teorias do fantástico de Ceserani, Bessière e Roas. Por meio de uma abordagem semiótica, as autoras mostram como o filme desconstrói a lógica cotidiana por meio de elementos fantásticos e

surrealistas, inserindo o estranho em contextos familiares para provocar reflexões sobre convenções sociais e afetivas. A narrativa, baseada na fábula russa *Luvas Verdes*, é ambientada no espaço doméstico e transita entre a estética realista e o fantástico, promovendo uma experiência ambígua e inquietante. A figura materna, o interdito e a transgressão compõem os eixos estruturantes da obra, que é interpretada como exemplo da renovação narrativa do cinema nacional contemporâneo. O artigo também destaca como a linguagem cinematográfica de Mendonça Filho mobiliza o espectador sensorial e intelectualmente, colocando-o em tensão constante com os limites da realidade. A estética do insólito em *Vinil Verde* é, assim, instrumento para o debate crítico sobre o sujeito, a norma e o espaço urbano no Brasil contemporâneo.

A partir da análise do romance *Ponte sobre o Tuerê – Drama na Abertura da Transamazônica* (2000), de John Coningham Netto, o artigo de “**Narrativas da conquista da Amazônia: Transamazônica e o advento do conquistador não sustentável**”, de autoria de José Valtemir Ferreira da Silva, propõe uma leitura crítica das narrativas literárias sobre a Amazônia, vinculando-as ao imaginário da conquista promovido pelo Estado brasileiro. A obra é inserida em um continuum discursivo que vai da alegoria do “inferno verde”, recorrente desde *À Margem da História* (Euclides da Cunha), até os discursos do século XX sobre integração nacional. O autor argumenta que *Ponte sobre o Tuerê* inaugura um terceiro momento na estética literária da conquista amazônica: o do “conquistador não sustentável”, figura que sintetiza a intervenção predatória e tecnocrática do Estado na floresta. A narrativa se passa durante a construção da Transamazônica e critica, por meio de reflexões do protagonista Jari, os erros estratégicos do empreendimento, como o desprezo pela geografia hídrica da região. Ao mesmo tempo, articula elementos de ficção, memória e crítica social, revelando a transição simbólica da estrada de “redenção” para emblema de destruição ambiental. O artigo mobiliza fontes literárias, documentais e críticas (Benjamin, Silva, Souza) para evidenciar como a literatura pode capturar e tensionar os resquícios históricos de uma política de ocupação marcada pela devastação e pela exclusão.

Encerrando a edição, temos o artigo “**A censura da escritora Ercília Nogueira Cobra em perspectiva: uma leitura crítica**” de Luiz Izaac dos Santos Ribeiro, Iara de Sousa Nascimento e Wiliam Alves Biserra. Neste ensaio, os autores investigam a censura sofrida por Ercília Nogueira Cobra (1891-?), pioneira do discurso feminista na literatura brasileira, cuja obra foi silenciada pelo Estado e pela Igreja por abordar a liberdade sexual e econômica das mulheres em um contexto

patriarcal e conservador. A análise parte de uma reflexão teórica sobre o conceito de censura, suas formas históricas e sua atuação como dispositivo de controle social, com base em autores como Nodari (2012), Maultasch (2022) e Rancière (2010). A literatura de Ercília — centrada nos livros *Virgindade Antihigiênica* (1924) e *Virgindade Inútil* (1927) — é classificada como literatura de ruptura, cuja ousadia estética e temática rompeu com os padrões normativos da época, sendo considerada "demoníaca" e "pornográfica". O artigo mostra como o aparato censor não apenas impôs o silêncio à autora, mas construiu um esquecimento sistemático de sua produção, ainda pouco resgatada nos estudos literários. Ao reposicionar Ercília como uma voz progressista do modernismo, os autores denunciam o apagamento histórico de mulheres escritoras e reafirmam o potencial transformador da literatura diante das forças normativas que buscam limitar o pensamento e a criação artística.

Ao promover o encontro entre textos que abordam desde a metateoria linguística até a crítica cultural decolonial, este número da *Revista Estudos Linguísticos e Literaturas* constrói um panorama robusto e articulado dos desafios contemporâneos que atravessam os estudos da linguagem e da literatura. A coexistência de abordagens metodológicas diversas — da metapesquisa à análise simbólica, da crítica feminista à leitura pós-colonial — não apenas atesta a maturidade acadêmica dos textos aqui reunidos, como também posiciona o periódico como espaço de excelência e de debate crítico, capaz de articular rigor teórico e sensibilidade política diante dos dilemas do presente. Trata-se, sem dúvida, de uma edição que renova e amplia os horizontes da área.



Do Texto à Linguística Textual: Entre uma “nova” fase e “velhos” desafios¹

Dennys Dikson²

Resumo:

O presente artigo tem o intuito de (re)discutir determinadas questões que permeiam o objeto investigativo que conhecemos por texto, bem como o escopo que a área – a Linguística Textual (LT) – vem se inserindo a partir de sua conjuntura histórico-investigativa. A reflexão pautada é de ordem teórica, com apontamentos a três questões fundamentais: a primeira, sobre o que se entende e qual definição pode se apreender de texto levando em consideração os recursos multimodais-intersemióticos inerentes à sua própria existência; a segunda, carreia pelo plano da compreensão de que maneira se constitui sua natureza; e, por fim, a partir desse traçado, permitir a inserção da LT em uma “nova” perspectiva de investigações, uma fase mais atual, considerando a gama de demonstrações que seu objeto vem ganhando, há alguns anos, dentro da área. Fechamos com dois propósitos finais: *i.* contribuir e avançar nas reflexões teóricas do campo do conhecimento e, após todo o desenho de discussão, *ii* propor a urgente necessidade de mais avanços nas pesquisas e estudos textuais, teórico-metodologicamente falando, voltados a categorias e fenômenos de base da própria sustentação da LT enquanto ciência.

Palavras-chave: texto; natureza do texto; linguística textual; teoria

From text to textual linguistics: between a “new” phase and “old” challenges

Resumo:

This article aims to (re)discuss certain issues that permeate the investigative object that we know as text, as well as the scope that the area – Textual Linguistics (TL) – has been inserted into based on its historical-investigative situation. The guided reflection is of a theoretical nature, with notes on three fundamental questions: the first, about what is understood and what definition can be learned from the text, taking into account the multimodal-intersemiotic resources inherent to its very existence; the second, deals with the plane of understanding how its nature is constituted; and, finally, based on this outline, allow the insertion of LT in a “new” perspective of investigations, a more current phase, considering the range of demonstrations that its object has been gaining, for some years, within the area. We close with two final purposes: *i.* contribute and advance theoretical reflections in the field of knowledge and, after all the discussion design, *ii* propose the urgent need for further advances in research and textual studies, theoretically-methodologically speaking, focused on basic categories and phenomena that support TL as a science.

Keywords: text; textual linguistics; theory

¹ Este trabalho é parte de uma pesquisa realizada em estágio pós-doutoral (2023/2024) no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de São Paulo (PPGL-UNIFESP), sob supervisão da Profª Vanda Maria Elias.

² Docente permanente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), Garanhuns-PE. Professor Associado do curso de Letras da UFAPE. É líder do grupo de pesquisa *Texto, Escrita e Sala de Aula* (TEcSA/CNPq), onde coordena o *Laboratório do Texto e da Retextualização Escolar* (LATRE). Email: dennys.dikson@ufape.edu.br.



1. Considerações Iniciais

Os estudos textuais, nos últimos 50 anos, passaram e vêm passando por transformações, modificações, avanços e multiplicidade de olhares ocorridos – em seu bojo maior – considerando os vieses que o objeto texto vem ganhando, seus lugares teórico-metodológicos, e os processos das múltiplas faces que os aspectos de suas textualidades podem acomodar. Dentro desse entrelaçamento construído no transcorrer da história, ganha formato, força e destaque a área da Linguística Textual (LT), ramo de designação que carrega sob sua responsabilidade, dentro do vasto campo das Ciências da Linguagem, a competência de lidar com as investigações e estudos, conceituação e natureza, caracterização e categorização analítico-metodológica tendo como centro-motor e objeto os eventos e ocorrências textuais.

Desde o final do século passado até hoje, muito houve de modificação, pesquisas e crescentes em relação a esses estudos, especialmente por conta de o texto e suas textualizações se apropriarem de diversos estatutos compostoriais diante da explosão ocorrida e contínua nos mundos virtuais, imagéticos, propagandistas e naqueles vinculados a tecnologias e ao ambiente das redes sociais ligadas à internet. Esse corredor de modernidades paulatinas parece ter sido berço fértil para que os pesquisadores pudessem apresentar diversos rumos nos estudos executados pela LT, em território brasileiro, sempre a depender da intenção, das categorias e dos procedimentos metodológicos que almejaram atingir.

Nossa pretensão é, também, contribuir. E, para isso, seguiremos guia com vistas ao estatuto científico primordial da LT, a partir das seguintes intenções: *i.* refletir sobre o conceito, definição e caracterização daquilo que conhecemos por texto; *ii.* pensar acerca dos recursos intersemióticos multimodais enquanto inerentes à própria existência social desse objeto; *iii.* discutir de que modo se constitui sua natureza; *iv.* discorrer relativamente ao contexto sócio-histórico da área, enxergando um marco temporal marcado, já há alguns anos, por uma fase 5 da LT; e *v.* problematizar o presente e os encaminhamentos inevitáveis e essenciais para a sustentação do futuro da área, em meio a determinadas carências teóricas [com métodos] que persistem nos dias atuais. Vamos, então, à discussão.



2. Por uma noção de texto: trajetos e perspectivas

Levando em consideração os objetivos elencados, apresentaremos, nesse primeiro momento, algumas reflexões bem particularizadas e específicas no que pertine a um traçado possível que podemos corporificar daquilo que é o objeto central e norteador da LT, especificamente ao que se vem compreendendo em termos de conceitos e definições sobre texto, tal qual suas nuances que percorrem vastas noções, perspectivas e encaminhamentos. Tais sustentações comportam importante relevância a nós, exatamente por se mostrarem enquanto aporte fundante para o que desejamos pontuar mais adiante acerca das intersemioticidades constituintes das ocorrências textuais, bem como do próprio caminhar exercido pela LT há décadas com suas possíveis trajetórias para o hoje e para o amanhã, em especial diante do mundo atual inserto em tantas virtualidades e tecnologias.

Iniciemos então, de forma preliminar, nos atendo àquilo proposto por Elias:

o texto como uma ‘entidade multifacetada’ só é possível quando consideramos que a linguagem é uma forma de *interação* e, como tal, seu uso é regido pela *intenção*, apontando para *relações* que desejamos estabelecer, *efeitos* que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, determinadas reações verbais ou não verbais que esperamos provocar no nosso *interlocutor* etc. (2016, p. 192, grifo nosso).

Sem dúvida, essa é uma das premissas fundamentais que funciona como porta de entrada no que diz respeito a qualquer reflexão que verse acerca das diversas possibilidades – a depender da linha científica – que a noção de texto pode ganhar: justamente seu caráter interacional e multifacetado, dotado de determinadas intencionalidades e interrelações socioculturais com o fim de causar efeitos de sentido dos mais variados, de significar. Ele, o texto, “é originado por uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas” (Elias, 2016, 193); como nos ensina Marcuschi (2007), é um documento de procedimentos de decisão, seleção e combinação; além do mais, metaforicamente falando, conforme aponta Beaugrande, “o texto pode ser entendido como ‘a ponta’ de um *ice-berg* – uma pequena porção da matéria e da energia dentro da qual uma enorme quantidade de informação foi ‘condensada’ por um falante ou escritor e está pronta para ser ‘amplificada’ por um ouvinte ou leitor” (1997, p. 16).

Dentro dessa linhagem, mais especificamente na nossa área da LT, há um vasto leque de reflexões, posicionamentos e conceitos de diferentes pesquisadores no que diz respeito a essa “ponta do *ice-berg*”³, sempre a depender do lugar teórico-metodológico e dos objetos textuais específicos que se apropriam. Não é intenção nossa a impossível tarefa de apresentar todas os autores que tratam

³ Repetindo: termo compreendido enquanto metaforização.



da matéria ou mesmo a igual impossível tarefa de esgotar o assunto do estado da arte; entretanto, alguns posicionamentos como os de Marcuschi (2008), Capistrano Júnior e Elias (2019), Cavalcante et al. (2019), Koch (1997), Fávero et al. (2021) e Beaugrande (1997), merecem – de forma generosamente sintética e objetiva – estar presentes à reflexão no que diz respeito ao pensamento de estudiosos tidos como excelência na área, enquanto compilado conceitual, para que se possa costurar uma definição que seja mais próxima daquilo que desejamos problematizar em discussão.

Comecemos, então, por Marcuschi, que vai compreender o texto enquanto “uma unidade comunicativa (um evento) de sentido realizada tanto no nível do uso como no nível do sistema [...], o texto não é uma unidade formal da língua como, por exemplo, o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma e a frase” (2008, p. 76). Por conseguinte, numa perspectiva bem parecida, Cavalcante et al. vêm mostrar que o grupo de pesquisa Protexo têm compreendido “o conceito de texto como um enunciado (no sentido dado a esse termo por Brait, 2016), que acontece como evento singular, compondo uma unidade de comunicação e de sentido em contexto, expressa por uma combinação de sistemas semióticos” (2019, p. 26).

Capistrano Júnior e Elias, por sua vez, vão nos propor que o texto “é uma realização humana, que assume uma dada configuração organizada sobre um determinado suporte (papel, tela, etc.) em interações situadas e ancoradas socioculturalmente, constituindo-se num evento comunicativo singular” (2019, p. 101). Já Koch, afirma que segue a mesma esteira de definição de texto defendida por Beaugrande, qual seja: “evento comunicativo no qual convergem ações, linguísticas, cognitivas e sociais (1997, p. 10)”, e, complementa a autora, que o texto se trata, “necessariamente, de um evento dialógico (Bakhtin), de interação entre sujeitos sociais – contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante” (2003, p. 20).

Por último, Fávero et al. colocam o texto enquanto

uma entidade multifacetada, unidade básica de comunicação e interação (KOCH, 2004), que assume uma dada configuração textual, organizada sobre determinado suporte, em interações situadas e ancoradas em processos cognitivos e aspectos semânticos, pragmáticos e socioculturais, constituindo-se, conforme Cavalcante et al. (2019), num ‘evento comunicativo singular’ (2021, p. 146).

É interessante notar que os autores trazidos – aos quais também nos filiamos – vão enxergar uma característica marcante e universal de pensamento: o texto enquanto uma ocorrência singular em evento comunicativo. E, para que se compreenda “como evento (Beaugrande, 1997) demanda a percepção de que o texto acontece cada vez que se enuncia, de maneira única e irrepetível, em um contexto sócio-histórico. Os elementos que imprimem sentido a um texto são, de fato, singulares para cada situação” (Cavalcante et al., 2019, 28). Ou seja, o texto vive enquanto aspecto de evento singular,



único, sem possibilidade de repetição; ocorre a cada movimento do enunciado, específico à situação em que acontece, em que se apresenta, em que se manifesta, em que se realiza; torna-se episódio, fato, ocorrência ímpar, unicidade a cada cenário – irrepetibilidade.

Além desse caráter singular, diversas outras ideias – com vimos – convergem nos pensamentos retratados da área. Pontos como *unidade comunicativa*, *enunciado*, *interações situadas socioculturalmente*, *ações linguísticas e sociais*, *sentido em contexto*, *processos cognitivos, semânticos*, etc., circulam as problematizações. O que significa dizer que, definir texto, dentro de um lugar científico específico como a LT, com esse emaranhando de teorização e método situado nas relações socioculturais e nas interações humanas, parece não ser tarefa simples.

Indubitavelmente, nos aproximamos de praticamente todas essas ideias discutidas, até porque são reflexões que estão sendo construídas há décadas nas pesquisas e investigações em LT. É necessário, porém, antes de apresentar nossa posição conceitual, intentar pelo diálogo com outros autores de áreas diferentes do conhecimento para aprofundar um pouco mais a discussão, especialmente a reflexões específicas que perpassam pelo texto enquanto evento que comporta múltiplos modos e recursos semióticos em sua composição, ocorrência e produção de sentidos. Tratemos sobre o tema, então.

3. Entre o multimodal e o intersemiótico: um complexo chamado texto

O que seria a intersemioticidade textual? Ou, como estamos mais acostumados, o que seria ou de que maneira se caracterizaria o texto multimodal? Essas indagações nos servem a dar continuidade em pontos relevantes que carecem vir à tona, por serem essenciais na construção dialogada para a formatação de uma conjuntura conceitual mais consistente desse objeto tão multifacetado.

De antemão, é interessante apreender que a ideia de multimodalidade é uma concepção amplamente influenciada pela abordagem da semiótica social hallidayana (Halliday, 1978; Hodge e Kress, 1988), a qual vai advogar que todas as maneiras de comunicação vão contribuir para a edificação dos significados de todos os eventos comunicativos. E estes, em uma perspectiva multimodal, segundo Kress *et al.* (2001), não podem ser entendidos da mesma maneira que a comunicação em uma perspectiva da chamada linguística tradicional, focada amplamente na interação verbal, englobando fala e escrita: na verdade, quaisquer modos possíveis de comunicação e de representação (auditivo, linguístico, gestual, visual, espacial) devem ser levados em consideração na hora da produção ou interpretação dos significados do texto ou do evento (Kress, 2010; Kress e van Leeuwen, 2006; Jewitt, 2009).

Kress e van Leeuwen vão desenvolver o conceito de multimodalidade enquanto “[...] o uso de vários modos semióticos no desenho de um produto semiótico ou evento com a maneira particular em que estes modos são combinados [...]” (2001, p. 20), incorporando a ideia de que os modos



semióticos interagem para reforçar o significado, posto que a multimodalidade vai enxergar a comunicação e a representação como sendo mais do que apenas a linguagem verbal. Na verdade, seriam todas as possibilidades de formas comunicacionais que os indivíduos utilizam para se comunicar e interagir na sociedade (Jewitt, 2009, p. 14), quais sejam, a combinação de modos intersemióticos.

Essa maneira de abordagem, é bom lembrar, não anula ou desqualifica as manifestações do modo verbal, conforme explica Kress (2001), mas sim a necessidade de considerar também todos os outros modos semióticos que favorecem a produção de significados. Na verdade, e isso é facilmente detectável, a fala e a escrita nem sempre aparecem nos eventos textuais, posto que infinitos textos não possuem manifestação verbal; no entanto, em ocorrendo, necessitam ser compreendidas enquanto parte de um conjunto de modos intersemióticos, seja como acessórias e/ou complementares na construção do sentido, na unidade da significação comunicativa.

Os modos, portanto, dizem respeito a redes interligadas ou conjuntos de organização de recursos semióticos, socialmente arquitetados para produzirem sentido dentro de uma determinada cultura, os quais tornam possível a realização da comunicação ou representação em um contexto⁴ específico de tempo e lugar (Kress e van Leeuwen, 2001); apesentam-se enquanto “recursos semióticos socialmente enquadrados e culturalmente dado para produzir significado”: sistemas, por exemplo, como música, gestos, fala, imagem, escrita, layout, imagem em movimento, trilha sonora, objetos 3D, etc. (Kress, 2010, p. 79), são modos utilizados enquanto representação e comunicação dos significados dos eventos mensageiros ou textuais. Quando se realizam dois, três ou vários desses sistemas nos eventos, temos o texto em funcionamento intersemiótico-multimodal.

O fato é que nunca podemos esquecer que cada modo “é absolutamente parcial em relação ao todo do sentido e que a fala e a escrita, não são exceções” (Jewitt; Kress, 2003, p. 3); isto é, além de assumir, conforme aponta Lemke (2002), papéis específicos em contextos culturais específicos, na sociedade e no tempo, devemos entender que os modos são absolutamente parciais, um não pode substituir o outro, posto que cada um deles contribui, à sua maneira, para o significado do conjunto multimodal.

Em um evento textual que em sua compositura haja linguístico, cores e figuras, por exemplo, cada um desses modos ou desses conjuntos organizados de recursos semióticos, possui parcialidade

⁴ Assumimos a posição de contexto trazida por Koch e Elias (2016, p. 38): “uma concepção de contexto que põe em saliência o que os sujeitos possuem como modelos mentais ativados na interação, considerando que esses modelos dizem respeito a como essas representações ocorrem no plano das relações entre os sujeitos social, história e culturalmente situados. Assim, o contexto não se restringe ao contexto linguístico entendido como o que antecede ou sucede determinada fração textual; também não se limita ao que se concebe como situação imediata ou mediata pensada em termos de uma micro ou macrossociologia, respectivamente, nem se trata apenas do que os sujeitos armazenam na memória como resultado de suas experiências, abstraindo-se os traços sociais e culturais, mas, sim, de uma conjunção de elementos de ordem linguística, cognitiva e social (Koch, 2002; Koch; Elias, 2006; Elias, 2014)”.



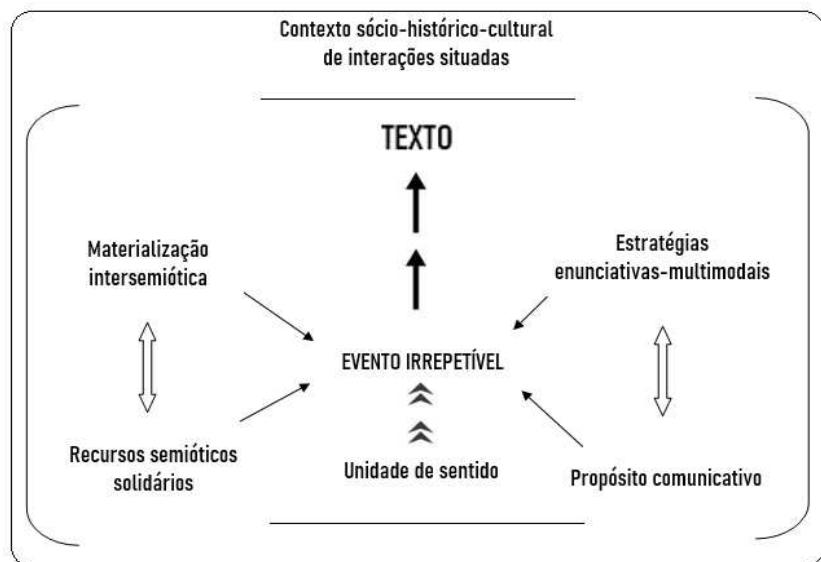
para o significado ou unidade de significação; quer dizer, nenhum dos recursos constrói sozinho os sentidos a não ser em solidariedade ou – nas palavras de Lemke (2002) – em combinação de modalidades, o que permite a produção de significados genuinamente novos a cada combinação. Na verdade, é o conjunto em complexo, o agregado, a mescla em soma da totalidade, movimentando-se em interdependência, em modos e recursos semióticos, ocorrentes em contextos sociais específicos, que faz a unidade significar.

Assim, levando em consideração toda complexidade do assunto, além da cadeia teórica desenhada até aqui e em consonância com boa parte das reflexões dos/as estudiosos/as apresentados/as, vamos, neste momento, entender o texto

enquanto evento irrepetível de materialização intersemiótica, ocorrido nas relações socio-histórico-culturais de contextos interacionais situados, através de estratégias enunciativas-multimodais solidárias e interdependentes na produção de unidade de sentido, com a intenção de se atingir determinado propósito comunicativo de significação/representação

Sintetizamos:

Figura 1: Ilustração do conceito de texto



Fonte: o autor

Formular um conceito de texto carece de uma concatenação imbricada de localizadores teóricos, históricos, culturais e sociais, tendo em vista ser uma ocorrência única de heterogeneidades multimodais nas interações humanas: heterogeneidades essas que devem ser apreendidas, conforme



sugere Fontanille (2008), a partir da resolução sincrética que as submete a uma estratégia enunciativa. Como bem disse a Profª Lúcia Teixeira,

nos textos verbo-visuais e nos demais textos sincréticos o que importa é descrever e explicar as estratégias enunciativas que criam o efeito de unidade textual, observando como as diferentes manifestações do plano da expressão se articulam para produzir uma forma da expressão que corresponda a uma totalidade de conteúdo (2022)⁵.

E são exatamente essas as estratégias que imprimimos na definição como “enunciativas-multimodais”. Na verdade, dentro da conceituação que sugerimos, procuramos “desgrudar” a enunciação – como classicamente é tratada – da exclusividade da língua. Segundo Benveniste, a enunciação, enquanto realização individual, “pode se definir, em relação à língua, como um processo de apropriação. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor” (1989, p. 84). Já Barbisan, discutindo exatamente esse conceito de enunciação banvenisteana, afirma que

A enunciação é vista como um processo, um ato pelo qual o locutor mobiliza a língua por sua própria conta. É o ato de apropriação da língua que introduz aquele que fala na sua fala. O produto desse ato é o enunciado, cujas características lingüísticas são determinadas pelas relações que se estabelecem entre o locutor e a língua. Assim, a enunciação é o fato do locutor, que se apropria da língua, e das características lingüísticas dessa relação. A enunciação converte a língua em discurso pelo emprego que o locutor faz dela. Desse modo, a língua se semantiza.” (2006, p. 28, grifo nosso).

A nossa tentativa nesse ponto específico é de desvincular do conceito de texto a ideia implícita e simbólica que se possui dessa enunciação enquanto base estritamente verbal, para algo de amplo espectro como *estratégias enunciativas-multimodais* – na verdade, elas vão compor não só o locutor quando se apropria da língua para enunciar, mas o enunciado enquanto unidade do próprio funcionamento textual em sua plena realização social, dotado de diversos modos e recursos semióticos como estratégias da própria enunciação, do próprio evento, da própria ocorrência; do sujeito não enquanto movimento de apoderamento da língua, mas do texto enquanto puro sincetismo heterogêneo multimodal da enunciação em comportamento único na interação entre os sujeitos, para, no todo do enunciado, significar.

Essa mobilização da língua “por sua conta própria” através dos indivíduos, como mostra Barbisan (2006) – em uma noção banvenisteana –, e o ato de enunciar para ocupar essa posição de

⁵ Fala trazida na apresentação da Profª Lúcia Teixeira Siqueira e Oliviera (UFF/CNPQ), em 28.04.2022, intitulada “Conhecimentos semióticos na aula de português”, realizada através do GELP (Grupo de Estudos em Língua Portuguesa), da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=u_suJ5gshXA&t=3081s>, acesso em 16.06.2024.



locutor “que se apropria da língua”, tal qual a conversão da própria enunciação realizada por essa “língua apropriada”, não podem ser consideradas, nesse escopo, dentro da concepção daquilo que entendemos atualmente por texto: não há um enunciado de um locutor “que se apropria do aparelho formal [...] e enuncia sua posição de locutor” (Benveniste, 1989, p. 84), mas sim um enunciado advindo de um lugar de intersemioticidade verbal e/ou não-verbal, dotado de estratégias enunciativas [pluri e] multimodais parciais e interdependentes na produção de sentido, seja de um locutor ou de inúmeras vozes em semioses ilocutórias presentes sincréticamente e solidariamente no evento textual.

O texto, dentro dessa paleta que estamos costurando, e bebendo não apenas da LT, na verdade emerge enquanto uma ocorrência dialógica (na noção bakhtiniana) única, materializada em multimodalidades intersemióticas que refletem aspectos compostos por uma diversidade de estratégias enunciativas, e nunca enquanto um enunciado do aparelho formal da língua. Por isso – e a repetição é proposital –, não é possível entendê-lo ou assumir em sua definição enquanto um enunciado verbal na noção de Benveniste (1989), ou mesmo um enunciado compreendido como “uma unidade real da comunicação verbal” determinada “pela alternância dos sujeitos falantes [...] dos locutores”, como diz Bakhtin (1997), pois a compositura e as textualidades em recursos semióticos do próprio objeto extrapolam o linguístico e o verbal, o aparelho formal e a alternância dos falantes, seja na materialização seja na significação – é a própria manifestação das faces da natureza do texto que nega essa incorporação conceitual.

4. Da natureza do texto

Trazidas essas provocações, poderíamos objetivamente perguntar – mas qual seria, então, a natureza⁶ do texto? Esse é um ponto que embora pareça necessário, pouco se trata ou se discute dentro da LT; tentaremos, de forma sintética, atacá-lo. Comecemos por dizer algo que parece óbvio: todas as ciências, sem exceção, tem natureza, *prima facie*, humana, isto é, todos e quaisquer objetos científicos só assim o são devido a conexões, vínculos e encadeamentos que o homem possui com absolutamente tudo que está em sua volta; melhor dizendo, por conta da capacidade cognitiva que o *homo sapiens* adquiriu para enquadrá-los como tal, é que os objetos ganham estatuto de ciência em cada uma das áreas de estudos existentes.

Dentro dessas áreas, o objeto assimila formatação observável, de maneira teórica e metodológica, em linhas diversas de investigação; daí, então, carece que cada uma dessas demarcações de perquirição distinga sua natureza e recorte, delimite, conceitue, defina, fomente

⁶ Tratar de qualquer natureza de um objeto científico, é, em última análise – inclusive em tom filosófico –, uma tentativa de buscar insistenteamente sua gênese, sua essência e o espírito da ocorrência desse objeto no mundo.



categorias, apresente variáveis e monte diálogos com outras linhas e áreas. Ou seja – e isso é absolutamente necessário –, para que a labuta científica possa ser realizada, é preciso, embora imbuída de diversas complexidades, tratar da natureza daquele determinado objeto dentro da área ao qual pertence. Qual seria, então, a natureza do texto para a LT?⁷ Pelo menos tentar responder a essa pergunta é algo bem significativo para nós, considerando crucial às discussões realizadas e às que seguem no que pertine à própria história de investigações e ao lugar de pesquisa atual da LT.

Sendo assim, vamos compreender, de antemão, que a natureza do texto não é, digamos, necessariamente única. Ela é bifurcada em uma dupla ramificação que só é possível ser apreendida no plano teórico-metodológico, tendo em vista que na prática da ocorrência social o evento-texto carrega unicidade dialógica de realização enquanto unidade de sentido. A grosso modo, portanto, vamos afirmar que uma das arestas dessa bifurcação está voltada ao *plano do acontecimento* do próprio evento e a outra ao *plano da significação* e do sentido. Por isso, podemos dizer preliminarmente e de forma metafórica, que a natureza do texto versa e se imbrica duplamente próximo daquilo que se entende enquanto o movimento de expressão e o movimento de significação.

Detalhando melhor. O primeiro lado de sua natureza – enquanto irrepetibilidade – é necessária e iminentemente intersemiótica-multimodal; quer dizer, a materialidade e materialização – o próprio enunciado –, realização e evento, só são possíveis de palpabilidade real ou virtual, tomando formas [inter e] entrelaçadas nos múltiplos modos e nos infindáveis recursos semióticos das relações humanas: não há outra possibilidade de o texto existir, senão esta.

Quanto ao outro lado – aquele que intentamos do plano do significar – vem nos apresentar como sendo de natureza sócio-histórico-cultural situada; ou melhor, as possibilidades hermenêuticas dos sentidos e da significação do texto só vão existir a partir da história, da cultura e da situação contextual em que é posto em funcionamento discursivo, exatamente quando materializa-se. Em uma palavra: só existe texto e só se é texto se – ao materializar-se intersemioticamente, ganhando estatuto de palpabilidade⁸ simbólica⁹ – produzir sentido; se, e apenas se, significar.

⁷ Importante ressaltar que, aqui, estamos falando especificamente da natureza do texto dentro de nossa área e do recorte que neste trabalho fazemos, tendo em vista que, para outras subáreas da própria Linguística, a natureza pode ser outra ou ganhar outros caminhos e vertentes. Por exemplo, a natureza do texto para a Linguística Gerativa ou para a Análise do Discurso ou para a Semântica ou para Genética Textual ou para a Análise da Conversação ou para Sociolinguística, etc., pode ser diversa da aqui tratamos.

⁸ A palpabilidade textual é da ordem da própria existência do texto no mundo; não importa se real ou virtual, se em um papiro ou em um tablet, em um carro de som ou em um pensamento pessoal, em um livro impresso ou em um letreiro digital, em um gesto ou um emoji, em uma propaganda ou em um monitor: todo e qualquer evento que seja compreendido como texto, será dotado de palpabilidade simbólica (esta enquanto aquilo que não existe por si só, mas aponta para, que vale como aquilo que representa), sem exceção – pode até ser imaterial, mas será, de forma simbólica, palpável ou percebido.

⁹ Ao materializar-se, ganha estatuto de gênero textual-discursivo ou gênero de linguagem; transforma-se em ação social, recurso de ideologia marcado pelas relações humanas. Nas palavras de Bezerra: “o que é construído ou ‘materializado’ em dada situação comunicativa é o texto, orientado pelas convenções do gênero (“acordo social”) cabível naquela situação” (2017, p. 37, grifos do autor).

A natureza do texto, portanto, não é única em sua problemática teórica, mas é única e indissolúvel em sua totalidade enquanto ocorrência; não há pois, por exemplo, qualquer possibilidade de significação, de representação ou de sentido sem que aconteça a própria materialização do evento em si mesmo; tal qual pouco importa uma determinada materialização surgir sem ser dotada de significação e de sentido – em ambas as possibilidades, não há texto: ele apenas se realiza dentro do próprio invólucro de sua natureza, digo, sua ocorrência é unicamente possível a partir da ordem indissociável e interdependente entre

*sua materialização intersemiótica-multimodal e
sua produção de sentido histórico-cultural¹⁰*

Vejamos:

Figura 2: Ilustração da natureza do texto



Fonte: o autor

Importante frisar que essa noção nos é muito cara, especialmente às discussões que trouxemos de seu conceito e às que seguirão acerca do próprio caminhar paulatino da LT. A natureza teórica do nosso objeto – como de qualquer objeto de qualquer que seja a ciência – é a gênese de sustentabilidade que a área necessita para se situar, seja no método, na teoria propriamente dita, nas

¹⁰ Essa divisão apenas é possível no campo teórico.



categorias analíticas, na história ou nos avanços. E são sobre essas histórias e avanços da LT que refletiremos a seguir.

5. Por uma “nova” fase da Linguística Textual

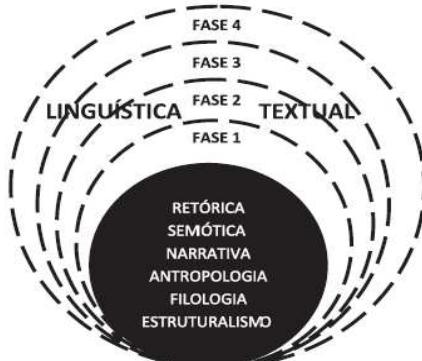
As investigações iniciais surgidas no Brasil acerca da LT datam do final dos anos de 1970, movimentação esta que fez nascer no cenário nacional, nos idos de 1980, trabalhos que são referências *sine qua non* para a área. Conforme apontam Capistrano Júnior e Elias, podemos mencionar os estudos como os de “Neis (Por uma gramática textual, 1981); de Marcuschi (Linguística de texto: o que é e como se faz, 1983); de Fávero e Koch (Linguística Textual: introdução, 1983) e de Fávero e Paschoal (Linguística Textual: texto e leitura, 1986)” (2019, p. 102); acrescentamos a essa lista, pós-décadas de 1980-90, outros clássicos como Marcuschi (2008), Koch (2003), Koch e Travaglia (1989; 1990); Koch e Elias (2010), Fávero (1999), além de tantos mais estudiosos que ao longo das últimas décadas sempre procuraram revisitar definições e percursos históricos da LT e fomentar processos teóricos, analíticos e metodológicos da área.

Essas investigações no Brasil demonstram que “as perspectivas de estudo foram se ampliando tão consideravelmente que, na atualidade, podemos afirmar que os pesquisadores estão menos presos aos modelos europeus, como defendem Blühdorn e Andrade (2009)” (Capistrano Júnior; Elias, 2019, p. 103). Não é por acaso que estes autores – Blühdorn e Andrade (2009) – ainda vão afirmar que a linguística textual brasileira (isso já em 2009!) parece estar mais independente desses mesmos modelos europeus que foram construídos em perspectivas e fases diferentes na história, tendo em vista que desde os anos de 1990 esse campo de estudos no cenário brasileiro vem desenvolvendo mais o “seu próprio perfil”.

Não apenas vamos concordar com Capistrano Júnior e Elias (2019) e com Blühdorn e Andrade (2009) no sentido de também compreendermos um desenvolvimento constante desse “perfil próprio” da LT, com grupos de pesquisa altamente consolidados e com programas de pós-graduação que vêm incansavelmente produzindo investigações acadêmicas consistentes em diversas universidades do país, especialmente as públicas, como também vamos defender neste trabalho, que, no cenário atual da LT brasileira – e precisamos de fato assumir que possuímos uma LT brasileira, dentro de um escopo formado por um robusto leque de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros –, há interessante tendência de que uma “nova” perspectiva da LT já venha se alinhando na história a partir dessas duas primeiras décadas do século XXI, face constante eclosão de questões teórico-metodológicas, especialmente as ligadas aos textos intersemióticos-multimodais da esfera virtual. Atenhamo-nos à síntese do traçado histórico da LT:



Figura 3: síntese histórica da LT



FASE 1: LT de perspectiva sintático semântica (anos 60)

FASE 2: LT de perspectiva pragmática (final dos anos 70)

FASE 3: LT de perspectiva cognitiva (Anos 80)

FASE 4: LT de perspectiva sociocognitiva interacional (atualidade)

Fonte: Capistrano Júnior e Elias (2019, p. 97)

Tendo como premissa a conjuntura montada na Imagem 3, Capistrano Júnior e Elias mostram que “A LT desenvolve continuamente suas questões teórico-analíticas por meio do diálogo com outras disciplinas não só da Linguística, mas também das Ciências Humanas, com o intuito de compreender e explicar o texto, considerando toda a complexidade que lhe é constitutiva (2019, p. 98)”. Sobre esse mesmo ponto, Koch (2003), discutindo as ideias de Antos e Tietz (1997), ensina que “a Ciência ou Linguística do Texto sente necessidade de intensificar sempre mais o diálogo que já há muito vem travando com as demais Ciências – e não só as Humanas! –, transformando-se numa ‘ciência integrativa’” (2003, p. 157).

A bem da verdade é que cada vez mais a LT apresenta-se como “um domínio multi e transdisciplinar, em que se busca compreender e explicar essa entidade multifacetada que é o texto – fruto de um processo extremamente complexo de interação e construção social de conhecimento e de linguagem” (Koch, 2003, p. 157), o que nos leva a entender que é dentro desse ambiente plural, com diálogo direto com outras áreas e ciências, que a LT vai se configurando enquanto vertente investigativa, perpassando pelas famosas fases ou perspectivas *sintático semântica* (anos 1960), *pragmática* (anos 1970), *cognitiva* (anos 1980) e *sociocognitiva interacional* (pós 1990).

O que se nota facilmente hoje é que uma grandiosa fatia das produções acadêmico-científicas em LT no Brasil se autodenominam insertas nessa visão da chamada fase 4 da LT. Esse viés de abordagem interacional de base sociocognitiva vem assumir um “pressuposto teórico de que o uso da linguagem não se presta ao espelhamento das coisas do mundo, mas a uma construção negociada e situada do mundo, até porque não há uma relação direta entre a linguagem e o mundo.” (Capistrano Júnior e Elias, 2019, p. 99), percepção essa, “em boa medida, guiada e ativada pelo nosso sistema sociocultural internalizado ao longo da vida” (Marcuschi, 2008, p. 228) – essa mescla teórica nos leva



a entender que é preciso considerar, dentro da FASE 4, “que a cognição, a interação e o social estão interligados constitutivamente e integram as ações dos sujeitos”. (Capistrano Júnior e Elias, 2019, p. 99, grifo nosso).

Acerca do assunto, Koch discute que a LT percorreu um longo caminho e vem ampliando e modificando a cada passo seu espectro de preocupações:

De uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise transfrástica, gramática textuais), depois pragmático-discursiva, ela transformou-se em disciplina com forte tendência sociocognitivista: as questões que ela se coloca, no final do século XX, são as relacionadas com o processamento sociocognitivo de textos escritos e falados (2003, p. 153).

Capistrano Júnior e Elias, levando em consideração a literatura disponível acerca do assunto, assim subdividem os processos constitutivos de investigações textuais da FASE 4, colocando em destaque:

i) a dimensão social e interacional, que considera os sujeitos, os grupos sociais, os lugares e papéis sociais, os propósitos da interação, as funções sociais dos textos, pressupondo que as interações são sempre situadas e ancoradas em um contexto histórico e sociocultural; ii) a dimensão cognitiva, que considera o que os sujeitos sabem (seus conhecimentos, suas crenças, suas experiências), como dizem o que sabem e como compartilham o conhecimento, pressupondo que a cognição se constitui na interação e incorpora aspectos socioculturais (2019, p. 99, grifo nosso).

Há um foco, como se observa na citação, em duas dimensões, a social/interacional e a cognitiva. A primeira ligada à interação e às inter-relações dos papéis sociais dos sujeitos; e a segunda, com esteio aos conhecimentos, crenças e experiências dos indivíduos. Diferentemente das três fases anteriores descritas pela literatura, esta última tende a ser mais abrangente no sentido técnico ou teórico-metodológico, por ter uma abordagem de estudos textuais que traça o interacional das relações sociais humanas, transpassado pelas experiências e conhecimentos desses indivíduos em seus seios e lugares histórico-culturais.

Observado esse percurso da LT, algo temos que compreender e que será de grande valia no que estamos levantando à discussão, relativamente as quatro perspectivas nas distintas fases da LT. Embora se pareça trivial demais, entendemos necessário deixar bem claro o seguinte: a perspectiva sintático-semântica (anos 60) não deu lugar à pragmática (anos 70), tal qual a pragmática não se extinguiu quando a perspectiva cognitiva (anos 80) tomou relevo, e muito menos essas três fases deixaram de existir quando da predominância da fase 4 (sociocognitiva interacional) – cada uma das fases seguintes da LT absorve e avança [além de dar continuidade] ao que se estudou na(s) fase(s) anterior(es), e assim sucessivamente – é dessa forma que a ciência funciona; sempre.



Qual seria, então, a necessidade dessa explicação tão óbvia? Antes de responder essa indagação, vejamos essa fala da professora Maquesi¹¹: “Novas questões de investigação estão à espera de definições; novos procedimentos analíticos dependem da leitura de cada pesquisador sobre este que é um rico quadro teórico indicativo de muitas categorias de análise, nas diferentes abordagens que a Linguística Textual possibilita”. Já Fávero afirma, quando examina os primeiros momentos da LT suas perspectivas e delimitações, que não pretende alcançar a exaustividade, tendo em vista ser essa uma das dificuldades com as quais o pesquisador sempre se depara, e que – citando Delesalle e Chevalier (1986) – quanto mais o inventário aumenta, mais esfumaçada a noção dessa exaustividade, ou melhor, mais o caráter ilusório e ideológico se afirma. A autora, sabiamente, continua explicando que ao pesquisador cabe recolher os “fios” que constituem esse saber, identificá-los e esticá-los para atá-los (Fávero, 2019).

Acerca desses “fios” constitutivos de um determinado saber, White (1992), mencionado por Fávero, vai explicar que eles devem ser estendidos

[...] para trás no tempo, a fim de determinar as origens do evento e, para a frente no tempo, a fim de determinar seu *impacto e influência* sobre os eventos subsequentes. Essa operação termina no ponto em que os fios desaparecem no contexto de algum outro evento ou convergem para provocar a ocorrência de algum novo evento” (Fávero, 2019, p. 12-13).

Tratemos agora da questão colocada anteriormente (qual necessidade de explicação tão óbvia?). Embora, por vezes observemos alguns comentários aleatórios que compreendem as chamadas fases históricas do estado da arte da LT, em suas perspectivas, como locais distintos e dicotômicos de ocorrências e pesquisas e que, a fase subsequente nasce para retirar do cenário a fase imediatamente anterior, precisamos de fato entender que os fios da nossa área são estendidos para trás e para frente do seu próprio tempo, com seus respectivos impactos em cada momento sócio-histórico em que ocorrem, tendo o intuito de provocar, no decorrer cronológico, um novo evento que mexe com toda história daquele determinado estado da arte, “esticando” e “atando” a costura dos fios da ciência a cada espaço-temporal.

Ora, esse caráter ilusório e ideológico da exaustividade, refletido por Fávero (2019), é, sem sombra de dúvidas, uma problemática que o pesquisador sente ao enfrentar os obstáculos e questões do seu campo de pesquisa. E essas problemáticas foram, ao longo da história da LT, se concatenando com novos fios que apontam para trás e vão se costurando para frente: em outros objetos de pesquisa,

¹¹ Palestra proferida pela Profa. Dra. Sueli Cristina Maquesi (PUC-SP) na abertura do II Workshop em Linguística Textual: diálogos interdisciplinares, nos dias 29 e 30 de novembro de 2018, na Universidade Federal do Espírito Santo (fala trazida por Capistrano e Alias, 2020).



com novas metodologias, a partir de diferentes [e genuínas] perspectivas teóricas, tudo modulado por diversas apropriações de textos em suas infinitas realizações sócio-histórico-culturais.

Explicando melhor: a FASE 4 da LT – de abordagem interacional de base sociocognitiva – é um avanço científico-intelectual de toda uma história de pensadores/as e pesquisadores/as de diversos países, inclusive (e muito forte) do Brasil, em épocas e contextos diferentes, constituída em múltiplos imbricamentos, com seus respectivos degraus referentes às noções desenvolvidas nas consideradas FASES 1, 2 e 3; a perspectiva 4 da LT nada mais é do que a soma, concatenação e sistematização do bojo das investigações teórico-metodológicas ocorridas nas anteriores – os fios vão e vêm, atam e soltam, impactam e influenciam, desaparecem e afloram em um próximo contexto que se desenha do estado da área; e esse ciclo, posteriormente, tende a se repetir¹².

Dito isso, parece que podemos, neste momento, assumir em definitivo que possuímos, sem sombra de dúvida, uma LT brasileira. Assumindo isso, necessitamos nos posicionar quanto a seus limites e se, de fato, não estaríamos diante de uma, talvez, FASE 5 da LT, face “os fios” já estarem impactando e influenciando os eventos subsequentes da própria história da área. Vejamos o que Koch já afirmava há mais de 20 anos sobre a LT: “ela se transformou em disciplina com forte tendência sociocognitivista: as questões que ela se coloca, no final do século XX, são as relacionadas com o processamento sociocognitivo de textos escritos e falados” (2003, p. 153).

É muito interessante notar que a professora Ingredore vem assegurar que já no final do século XX a perspectiva chamada de FASE 4 da LT estava então em alta tendência, já bem instituída e em voga. Acerca disso, vale a pena pensar uma constatação histórica bem interessante: entre as 3 primeiras fases da LT, vamos notar que houve um espaço temporal de mudanças, ou melhor de avanços em perspectivas investigativo-científicas que duraram cerca de uma década ou pouco mais de uma FASE para a seguinte – anos 1960, depois 70, 80, e a partir dos 90 até os dias atuais, respectivamente, sintático semântica, pragmática, cognitiva e sociocognitiva interacional. Parece-nos interessante e necessário de reflexão pensar: por que desde o final do século XX (como assegura Koch) até os dias atuais – mesmo com a expansão tecnológica, comunicacional e da rede mundial de computadores, além do incontável desenvolvimento intelectual e de pesquisas textuais oriundas desse contexto social em nosso seio acadêmico nesses mais de 20 anos –, pelo menos em tese, aparenta não ter havido avanços históricos a uma nova fase? Sejam nas questões teóricas, metodológicas, de categorias ou de análises na LT?

¹² O que significa dizer que as investigações continuam sendo fios, continuam com a porta para traz aberta e com os portões à frente aguardando novas ocorrências – eis a problemática da exaustividade e do caráter ilusório e ideológico se afirmado, tão bem comentado por Fávero (2019).



Inquestionavelmente a resposta é tivemos sim incontáveis avanços de todas essas ordens, por uma gama importantíssima de pesquisadores(as); o que ocorre, no entanto, relativamente a esse traçado histórico de sistematização dos estudos, é que parece não ter ocorrido produção de literatura discutindo esse assunto específico. Quer dizer, há uma grande probabilidade de nós mesmos, pesquisadores em LT, ainda não termos assumido nossos próprios avanços e, por conseguinte, termos escassez de publicações em defesa dessa ocorrência histórica. É como se o estado da arte estivesse sobrestado no próprio espaço científico-temporal, mesmo avançando constantemente. Poderíamos, inclusive, a tom de retórica questionar: o que houve? Estagnamos desde o final do século XX? Ou parece que ainda não alinhamos o pensamento para entender, afirmar e assumir que os progressos estão aí, postos há anos?

A sábia Koch, com reflexões datadas do final dos anos 1990, já tecia algumas ponderações importantíssimas no que pertence ao futuro da LT:

uma primeira questão que se coloca é como ela irá se posicionar diante de novas perspectivas, e, em especial, com relação a novos meios de representação do conhecimento, como é o caso, por exemplo, do hipertexto, suporte linguístico-semiótico hoje intensamente utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas, caracterizado fundamentalmente pela ausência da linearidade, traço inerente aos textos tradicionais. Que consequências terá isto para a delimitação de seu domínio? Que novos procedimentos metodológicos ela deverá desenvolver? (2003, p.153, grifo nosso).

Vejamos que esse pensamento já pairava antes deste século acerca da LT, e questões como “quais consequências da delimitação de seu domínio?” ou “quais novos procedimentos metodológicos desenvolver?”, já estavam sendo pensadas, exatamente por conta de “interações virtuais desterritorializadas”, “hipertexto” e “linguístico-semiótico”, como frisa a autora; e isso, repetindo, há quase 30 anos.

Auxiliando-nos sobre o assunto, Koch e Elias explicam que questões como referenciamento, topicalização, *multimodalidade*, *hipertextualização*, dentre outros, no começo do século já eram temas que estavam instigando o interesse dos estudiosos da época no país. Inclusive, as autoras acrescentam que, a partir da década de 1990, pesquisadores como Marcuschi e Koch, já vinham sugerindo que “o hipertexto fosse inserido na agenda de estudos da linguística textual” (Koch e Elias, 2016, p. 44). Não podemos esquecer que Bentes, Ramos e Alves Filho, na primeira década deste século, exploram os desafios da “inserção da multimodalidade no escopo de assuntos pertinentes à Linguística Textual” (2010, p. 398), enquanto necessidade de ampliação do conceito de texto de modo a incluir sua característica de multimodalidade, o que já estava sendo um desafio para a LT no sentido de ser necessário criar arcabouços teórico-metodológicos incorporando os elementos não-verbais como inescapáveis à noção textual.



Dentro desse cenário refletido há praticamente 3 décadas – em especial com textualizações permeadas pelos multimodos e recursos semióticos de diversas facetas, incluindo aí as digitais, imagéticas, midiáticos e virtuais –, podemos trazer a fala de Koch e Elias quando ponderam que tal conjuntura

exige dos linguistas de texto o desenvolvimento de modelos teórico-analíticos para o tratamento de fenômenos linguísticos e textuais que, constituídos no **contexto da cultura digital**, requerem a (re)elaboração de conceitos e a descoberta de procedimentos capazes de dar conta dos muitos aspectos envolvidos nos processos de produção e compreensão de textos” (2016, p. 44, grifo nosso).

Vejamos que essas preocupações com fenômenos textuais imanentes das intersemioticidades, da cultura digital e carregados de multimodalidades já estavam em voga aos estudiosos da LT desde final dos anos de 1990, exatamente pela eclosão das ocorrências de textos carregados de movimentos não só linguísticos, mas de plurissemioses que despontaram com muita força antes mesmo do início dos anos 2000 em ambientes de massa e tecnológicos, demonstrando cada vez mais a desterritorialização e a falta de linearidade que vêm diferir em boa parte dos textos tido como tradicionais¹³.

“Que consequências terá isso para a delimitação de seu domínio?”, questionava Koch (2003, p. 153). Não estaríamos, de fato, com uma delimitação mais abrangente das perspectivas e vivendo uma LT brasileira com tendências a uma FASE 5? Não estariam os textos “tradicionais” enquanto questões já superadas no sentido de não serem mais o centro das investigações? Não já teríamos um leque contundente em pesquisas da LT com eventos textuais que fogem dessa linearidade e que são, em grande fatia, desterritorializados? Se nesses cerca de 30 anos passados após as primeiras preocupações de estudiosos, já existe tanta pesquisa com objetos e investigações em foco da área acerca de textos multimodo-semióticos, não seria possível compreender que a LT brasileira avançou muitos “fios” no encadeamento teórico-metodológico? Bem, nossa resposta parece que caminha no sentido de que já perpassamos para uma perspectiva mais, digamos, arrojada e atual da LT e, para defender essa nossa posição, é importante levantarmos dois pontos que julgamos interessante sustentar.

Antes de mais nada, precisamos levar em consideração todas as discussões traçadas anteriormente no que diz respeito àquilo que fomentamos acerca da noção de texto, sua natureza e as características constituintes enquanto intersemióticas-multimodais, seja a localização precisa dentro da LT, até todo diálogo que nossa área científica necessita fazer com outras para, de fato, haver empreendimento nos estudos. Tendo esses expedientes como apoio, parece que não fica difícil

¹³ Embora Koch (2003) não defina o que entende por textos “tradicionais”, mas o contexto da discussão que apresenta nos faz apreender que são aqueles que conhecemos enquanto verbais, que possuem ocorrência, em sua maioria, nos modos escritos e orais, com linearidade temporal ou espacial que organiza as ideias hierarquicamente.



afirmar que grande parte das perspectivas que vislumbram a conjuntura da nossa LT brasileira atual seguem por ocorrências que são, antes de tudo, simbióticas; melhor dizendo, vamos compreender que a LT vem caminhando por uma perspectiva de abordagem *interacionista*, com processamentos de sentidos de base *sociocognitiva*, devidamente moldados pelos infinitos recursos *semióticos* de ocorrência construídos e constituídos pelas vias (multi, pluri e) interculturais da humanidade – é esse lugar da natureza intersemiótica-multimodal do texto um dos lados da moeda que sustentamos para inserimo-nos numa “nova” FASE da LT

O outro lado sai do caráter exclusivamente teórico e se assenta em uma ordem mais, digamos, prática da realidade, em específico às próprias ocorrências textuais revestidas num bojo considerável de pesquisas e sustentações metodológica em nossa área, e isso vem crescendo vertiginosamente desde o início do século atual. Caso façamos um levantamento de como se encontram os estudos e lugares investigativos da LT brasileira, vamos observar, inegavelmente, que inúmeros pesquisadores e pesquisadoras em praticamente todos os Estados e Universidades Públicas do país produzem, há bem mais de 20 anos, métodos científicos e categorias teóricas que permeiam e que possuem como objetivos análises que recaem com grande força em múltiplos modos e incontáveis recursos semióticos dos textos, principalmente por conta da influência globalizada das malhas da web e suas redes sociais.

Só a título de singelo exemplo, apenas o Grupo de Trabalho Linguística do Texto e Análise da Conversação (GTLTAC), vinculado à ANPOLL¹⁴, possui 87 membros pesquisadores e pesquisadoras de Universidades das 5 Regiões do país, e que estão ativos e ativas, realizando pesquisa científica da área, sendo que, uma grande parte trabalha e/ou orienta estudos que versam como objeto textos multifacetados com composturas intersemióticas-multimodais. Apenas esse pequeno recorte¹⁵ demonstra que a tendência está fortemente situada e marcada há um bom tempo, com ascendência, afirmação e sustentação substancial de trabalhos da área, nessa progressão de perspectiva que nos fortalecem em poder afirmar que a LT brasileira possui avanços em relação ao sociocognitivo interacional, nos limites daquilo que entendemos como a FASE 4.

Dessa forma, a própria discussão da fundamentação teórica e a natureza do texto, em união com o alto quantitativo de pesquisadoras e pesquisadores que vêm construindo um robusto leque de investigações desde final do século XIX, sempre a partir de textos com múltiplas intersemioses (verbais e não-verbais), permite-nos dizer que estamos caminhando, já há um bom tempo, dentro de uma 5^a FASE da LT, agora caracterizada por uma perspectiva de abordagem *interacional* de base

¹⁴ Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Letras e Linguística.

¹⁵ Caso se faça um levantamento nos bancos de dissertações e teses nos programas de pós-graduação em Letras espalhados pelo Brasil, em linhas de pesquisa voltadas à LT, facilmente vamos ter um vultuoso número de trabalho dentro dessa perspectiva apontada; não só vultuoso, mas de qualidade significativa.



sociocognitiva-multimodal. Portanto, dentro dos enfoques histórico-investigativos da LT, tão bem delimitados na “Imagem 1” por Capistrano Júnior e Elias (2019), vamos compreender que o marco temporal da FASE 4 seria “anos 90 até início do século XXI”, e acrescentaríamos a essa rede a “FASE 5: LT de perspectiva sociocognitiva-multimodal interacionista” (início dos anos 2000 até os dias atuais). Dessa maneira:

FASE 1: LT de perspectiva sintático semântica (anos 60)
 FASE 2: LT de perspectiva pragmática (final dos anos 70)
 FASE 3: LT de perspectiva cognitiva (anos 80)
 FASE 4: LT de perspectiva sociocognitiva interacional (atualidade)

(Capistrano Júnior; Elias, 2019)

Acrescentaríamos, então, o marco temporal da FASE 4, mais a FASE 5:

FASE 4: LT de perspectiva sociocognitiva interacional (anos 90 a início dos anos 2000)
 FASE 5: LT de perspectiva sociocognitiva-multimodal interacionista (início anos 2000 – atual)

Essa nossa posição, claro que a partir de toda esteira teórica/histórica que traçamos até aqui, permite-nos abranger significativos avanços dentro da LT desde a FASE 1, conforme os autores nos mostraram. E e que, ao interacional, ao social e ao cognitivo, lugares de sustentação teórico-metodológica que foram se moldando, se costurando e avançando no decorrer do tempo desde década de 1960, podemos incluir mais um degrau pautado no multimodo-semiótico enquanto fator constituinte da natureza de todo e qualquer evento textual. Além do mais, as investigações científico-acadêmicas da LT brasileira nos demonstram, há bem mais de duas décadas, que vêm sendo desenvolvidas majoritariamente tendo como objetos textos constituintes de múltiplas modalidades e recursos semióticos – com e sem o verbal –, em especial os circulantes pela internet, mídias digitais, redes sociais e comerciais interativos.

Defendemos, dessa forma que possuímos três dimensões dentro da perspectiva que sustenta os estudos da atual LT brasileira: a *interacionista*, que se coaduna nos papéis sociais dos indivíduos e suas inter-relações histórico-culturais; a *sociocognitiva*, que leva em consideração crenças, conhecimentos e experiências individuais e coletivas dos sujeitos (Capistrano Júnior; Elias, 2019); e a *multimodal-intersemiótica*, que vai se colocar enquanto única possibilidade constituinte e de ocorrência de qualquer evento textual [em contexto] – essa constatação e complementação histórico-teórica parece que nos cria mais questões e mais complexidades em relação ao nosso objeto: são os fios para frente e para trás, atando-se e se soltando para criar novos nós.





Por derradeiro, e levando por base o conjunto de noções e reflexões que desenhamos – inclusive com outras áreas – acerca do que seja texto, de sua natureza e das perspectivas atuais que a linha vem caminhando e se insere, vamos entender, nos dias atuais, que

a Linguística Textual é uma área específica da Linguística ou das Ciências da Linguagem que possui os eventos textuais intersemióticos como objetos de estudo por excelência, tendo como função primordial promover investigações científico-acadêmicas do texto, de cunho rigoroso e sistemático, organizando o conhecimento para refletir e avançar em teorias, metodologias, conceituações, categorias, análises e aplicabilidades metodológicas, práticas e teóricas nos meios acadêmico, educacional e social, em suas infinitas possibilidades interacionais e sociocognitivas-multimodais de ocorrências

E é por isso que esperamos sempre mais, avançar.

6. Para finalizar: Quo Vadis?

Iniciamos essas considerações finais fazendo alusão à célebre frase *Linguística Textual: quo vadis?*, que intitula artigo de Koch (2001) datado do início do século; indagação que teimamos em repetir nos dias atuais, *Linguística Textual, para onde vais?* Diante de toda discussão teórica em torno do nosso objeto, revestida de uma natureza que se reverbera entre a ocorrência e a significação, além desse movimento proposto em planificar a LT numa fase em que se mostra alavancar o sociocognitivo-interacional, exatamente por conta da sua constituição intersemiótica-multimodal, o que poderia estar por vir ou o que desejaríamos que viesse a acontecer?

Bem, perguntas praticamente impossíveis de serem respondidas, mas passíveis de olhares e propostas. Como mostrado, possuímos um patamar bem consistente e robusto de pesquisas na LT brasileira que já vem há anos apresentando métodos e análises (e, por vezes, insights teóricos) focados em textos que carregam em sua compositura um interessante leque não-verbal de recursos semióticos, harmonizando-se bem mais nas multimodalidades – algo muito interessante para a área, tendo em vista o alargamento que a própria ideia de texto acaba ganhando a partir exatamente de como a acadêmica o vem apresentando em pesquisas científicas.

Entretanto, possuímos uma disposição problemática que não podemos fugir, muito menos negar: há um certo quantitativo – e bem volumoso – de trabalhos em LT que procura aplicar teorias tradicionais da área¹⁶ em análises investigativas de textos que carregam (a) o verbal em união de

¹⁶ Fazendo uma ponte ao termo “tradicionais” expresso por Koch (2003), vamos aqui entender como teorias tradicionais da área aquelas que foram forjadas entre as décadas de 1960 e meados de 1990 por pesquisadores da LT, e que tiveram ponto de fundação, lugar metodológico e objeto primordial de pesquisas a linguagem verbal.



outros modos ou (b) aqueles constituídos por recursos semióticos sem a fala e a escrita, como, por exemplo, os exclusivamente imagéticos, gestuais, espaciais ou visuais. Esta última constatação (b), em tom de *mea culpa*, é uma fratura nodal que carece de um pouco de reflexão: nem toda teoria da área, especialmente aquelas que foram criadas a partir e como lugar de sustentação teórica-metodológica os textos verbais, pode ser submetida como ótica analítica em eventos textuais que não os possuam¹⁷.

Essa constatação na academia carrega duas preocupantes implicações que são categóricas e essenciais a quem se insere na LT. A primeira é que, em diversos momentos, seja no papel de pesquisadores ou de orientadores, quando aplicamos ou utilizamos teoria pensada exclusivamente à linguagem verbal em textos desprovidos do oral e do escrito, podemos cair num campo minado e perigoso de despersonalizar ou despersonalificar a própria teoria, tornando-a inócuas; ou mesmo de realizar análises que podem pairar meramente no campo do imaginário individual, o que pode trazer consequências no sentido da não possibilidade de comprovação dentro de determinado rigor metodológico. É óbvio que existem inúmeras exceções – e isso vemos em uma interessante fatia de pesquisas acadêmicas no país –, pois há diversas outras multimodalidades ocorrentes em eventos textuais que são comprovadamente plausíveis de análises a partir de certos marcos teóricos forjados, inicialmente, ao verbal: isso vai depender da disposição da teoria, do recorte dos dados e do traçado do método que se pode montar.

A segunda implicação, que parece ser um pouco mais desassossegante que a primeira, circunda no fato de que quanto mais se insiste – temporalmente falando – em demandar pesquisas dentro dessa aplicabilidade que por vezes se mostra movediça, menos nos dispomos a atar os nós que ocorrem quando, nas palavras de Fávero (2019), o inventário aumenta; menos transforma-se em um trabalho de grande fôlego, com retoques, com uma série de correções e emendas, como propõe Bourdieu (2007); mais fugimos de uma labuta que é da própria área, o escopo da LT, conforme ensinam Cavalcante et al. (2016); e menos nos debruçamos na caracterização que provém dos problemas que constituem o campo de estudo, no dizer de Fávero e Koch (1994).

Em outras palavras, quantos mais o tempo passa e cresce essa forma pesquisacional-acadêmica de agir, menos produzimos teorias [com método] para as demandas atuais, o que nos dá uma falsa impressão (e muito falsa!) de que possuímos um campo teórico extremamente robusto que consegue dar conta de praticamente todos os formatos textuais que queiramos analisar, desde, por exemplo, uma toada de vaquejada, um seminário escolar ou uma certidão de nascimento, a uma charge sem o verbal, um gesto preconceituoso, ou um teatro de sombras – aos três últimos eventos, por exemplo, encaixar à luz de uma fundamentação tradicional não parece ser algo interessante, pelo menos a

¹⁷ Koch (2003) no início do século já constatava, por exemplo, que para tratar do hipertexto, as questões de continuidade temática e progressão referencial não poderiam mais ser as mesmas encontradas nos estudos pragmáticos e discursivos sobre textos falados e escritos.



princípio: a verdade é que algumas teorias não dão mais conta de um leque considerável de análises, já há bons anos, em diversas ocorrências textuais.

Indubitavelmente, encontramo-nos num momento em que seria muito propício que a área substanciasse reflexões mais apuradas – pois isso anuncia o futuro – acerca dessas duas questões apontadas, que tendem a flutuar entre o teórico-analítico a partir de fundamentação exclusivamente verbal e a carente produção teórica [-metodológica]; esta, por sua vez, tão urgente para as emergências textuais da atualidade possuientes de altas demandas no que concerne a textualidades multimodais, semióticas-virtuais, e, em parte, destituídas do escrito e do oral¹⁸.

Tudo isso significa dizer que a área carece abraçar tais problemáticas a uma empreitada de maior produção no que concerne a caminhos teóricos que abarquem questões específicas da LT no trato dos textos em seus diversos lugares de semiologia. Apenas a título de ilustração exemplificativa, façamos um questionamento de cunho meramente retórico no que diz respeito a nossa realidade: o que temos hoje de aparato teórico-metodológico específico, forjado dentro da LT brasileira, que trate de teoria, em aspectos e categorias, como fatores de conexão conceitual-cognitiva (*coerência*), fatores de conexão sequencial (*coesão*), fatores de coerência, intencionalidade, intertextualidade, referenciação, retextualização, progressão referencial, tópicos [discursivos], articuladores metadiscursivos, encapsulamento e rotulação, focalização, encadeamento enunciativo, progressão textual, concordância associativa textual, tematização e rematização, digressão, inferências, modalizadores, etc., e que possam ter aplicabilidade acadêmico-científica em textos que são ou apenas visuais ou apenas imagéticos ou apenas gestuais ou que mescle esses modos com outros recursos semióticos, mas que aconteçam desprovidos de elementos verbais? O que temos? *Quo vadis?*

Asseguradamente com isso aprendemos que estamos necessitados, dentro da nossa própria linha, de traçados em fundamentação que construam mais subsídios à aplicabilidade em investigações cada vez mais apuradas aos textos em suas multifacetadas, em seus diversos modos de ocorrência e que não sejam apenas “tradicionalis”. Não custa lembrar quando Elias (2016) diz que carecemos desenvolver modelos de descrição e análises para dar conta da integração das diferentes linguagens.

Para encerrar, é nessa perspectiva de abordagem *interacional* de base *sociocognitiva-multimodal*, que já vem pairando à LT há um tempo, que intentamos apresentar uma reformatação do objeto texto, emprenhada em uma natureza congruente à sua própria realização nas semioses sociais. E é dentro desse escopo, especialmente numa área tão vasta de pressupostos científicos, que fica evidente para onde vamos: a demanda requer de forma urgente a revisitação, por parte dos

¹⁸ Não estamos aqui desmerecendo qualquer tipo de investigação dentro da LT que apresente trabalhos nessa linha de aplicabilidade (até porque nós mesmos o fazemos), pois, como frisado, os problemas podem aparecer a depender de “como” a teoria é utilizada e de “como” o dado é analisado. O fato é que, com pouca – ou nenhuma – teoria acerca de determinadas categorias dos eventos, os pesquisadores vão beber da fonte que existir, mesmo que não seja originada à perspectiva que se deseja – não custa mais uma vez lembrar que é nosso escopo procurar mudar esse cenário.



estudosos, exatamente dessas categorias que classicamente já são tão bem conhecidas por nós, com o fito de redefinir-las teoricamente a mudanças de perspectivas metodológicas a fim de uma aplicabilidade acadêmica científicamente plausível e viável a análises e estudos dos múltiplos eventos textuais, nas mais variadas ocorrências e nos infinitos recursos semióticos que podem carregar, e, não mais apenas, no verbal.

7. Referências

- ANTOS, G.; TIETZ, H. (org). **Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen**, Trans. Tübingen, Niemeyer.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBISAN, Leci. **O Conceito de Enunciação em Benveniste e Ducrot**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, n. 33, 2006.
- BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.
- BENTES, A. C., RAMOS, P.; ALVES FILHO, F. “Enfrentando desafios no campo de estudos do texto”. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (org.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 389-428.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães [et al]. Campinas/SP: Pontes, 1989.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BLÜHDORN, H.; ANDRADE, M. L. C. V. O. “Tendências recentes da linguística textual na Alemanha e no Brasil”. In: WIESER, H. P.; KOCH, I. G. V. (Org.). **Linguística textual: perspectivas alemãs**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 17-46.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- CAPISTRANO JÚNIOR, R.; ELIAS, V. M. “A Linguística Textual e os estudos linguísticos”. In: LINS, M. P. P.; CAPISTRANO JÚNIOR, R.; MARLOW, R. M. (Orgs.). **O lugar na linguística: percursos de uma (r)evolução**. Vitória/ES: Editora do PPGEL/Ufes, 2019. p. 97-120. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/343112616>. Acesso em: 21 de junho de 2024.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. “O Texto e suas propriedades definidoras: definindo perspectivas para análises”. **Revista (Com)Textos Linguísticos**, v. 13, n. 25, 2019.
- _____ et al. “Desafios da Linguística Textual no Brasil”. **Intersecções**. 18 ed., ano 9, n. 1, 2016.



CUSTODIO FILHO, Valdinar. **Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação.** Tese de Doutorado – UFC, Fortaleza, 2011.

DELESALLE, Simone; CHEVALIER, Jean Claude. **La linguistique, la grammaire et l'école (1750-1914).** Paris: Armand Colin, 1986.

DIKSON, Dennys. **Os quadrinhos em sala de aula: a gênese da referenciação-tópica no processo de escritura no ambiente escolar.** Recife: EDUFRPE, 2018a.

_____. “A retextualização escrita-escrita”. **Revista Brasileira em Linguística Aplicada (online).** v. 18, n. 3, p. 503-509, 2018b.

_____. **Da escrita para a escrita: aspectos e processos em retextualização.** Recife: EDUFRPE, 2019.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. **Multimodalidade, gênero textual e leitura.** In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42.

ELIAS, Vanda Maria. “Estudos do texto, multimodalidade e argumentação: perspectivas”. **ReVEL**, edição especial vol. 14, n. 12, 2016.

FÁVERO, Leonor Lopes. “Linguística Textual – História, Delimitações e Perspectivas”. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, n. 13, v. 25, 2019.

_____. **Coesão e coerência textuais.** 7. ed. São Paulo, SP: Ática, 1999.

_____. et al. “Topicalidade em comentários on-line do Instagram”. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 15, n. 31, p. 146-169, 2021.

_____. ; KOCH, Ingredore Vilaça. **Linguística Textual: Introdução.** 3 ed., São Paulo: Cortez, 1994.

FONTANILLE, Jacques 2008. “Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização”. In: Diniz, Maria Lúcia Vissotto Paiva; Portela, Jean Cristtus (org.) **Semiótica e mídia — textos, práticas, estratégias.** São Paulo: Unesp/Faac, p. 15-74.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos Multimodais.** Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotic.** London: Edward Arnold, 1978.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics.** London: Polity Press, 1988.

HOFFMANN, G. F. **Retextualização multimodal: o fazer tradutório do designer educacional.** Dissertação de Mestrado. PGET/UFSC, 2015.

JEWITT, C. **Multimodal methods for researching digital technologies.** In: PRICE, S.; JEWITT, C.; BROWN, B. **The SAGE Handbook of Digital Technology.** Londres: Sage, 2012. p. 250-265. Disponível em: <<http://eprints.ncrm.ac.uk/2886>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

_____. **The Routledge Handbook of Análise Multimodal.** London: Routledge, 2009.

_____. ; KRESS, G. R. (ed.). **Multimodal Literacie.** New York: Peter Lang, 2003. p. 211-239.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication.** New York: Routledge, 2010.

_____. What is Mode? In: CAREY, J. (ed.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis.** New York: Routledge, 2009. p. 54-67.



_____; van LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication.** London: Arnold, 2001.

_____. et al. "Semiótica Discursiva". In: VAN DIJK, T. A. **El discurso como estructura y proceso.** Barcelona: Gedisa Editorial, 2001.

KOCH, Ingredore G. Villaça; ELIAS. "O texto na linguística textual". In.: BATISTA, Ronado de Oliveira (org.). **O texto e seus contextos.** São Paulo: Parábola, 2016.

_____. **Ler e compreender os sentidos dos textos** 3.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

_____. "Linguística Textual: Quo Vadis?" (Textlinguistics: Quo Vadis?). **DELTA.** n. 17: Especial, 2001, p. 11-23.

KOCH, I.G.V. _____. TRAVAGLIA, L.C. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LEMKE, J. L. **Travels in Hypermodality.** In: Visual Communication, Londres, v. 1, n. 3, 2002, p. 299-325. Disponível em:

<http://www.researchgate.net/profile/Jay_Lemke/publication/240697247_Travels_in_hypermodality/links/02e7e5307fab6e147e00000.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LINS, M. P.; CAPISTRANO JÚIOR, R. MARLOW, R. M. (org). **O lugar na linguística: percursos de uma (r)evolução.** Vitória: PPGEL, UFES, GM Gráfica e Editora, 2019.

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

_____. **Cognição, linguagem e práticas interacionais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

van LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics.** Londres: Routledge, 2005.

WHITE, Hyden. **Meta-História: a imaginação histórica do século XIX.** Tradução de José Laurêncio Melo São Paulo: EDUSP, 1995.

Metafunções da Gramática do Design Visual em narrativas de uma coleção de livro didático de língua portuguesa

Jesse Cordeiro¹
Eudes Santos²

Resumo:

A realidade multimodal está diretamente ligada à realidade sócio-histórica da presente geração (Silveira; Oliveira, 2015), fato esse que direciona o foco de pesquisas para transformações que essa nova realidade apresenta. Nesse sentido, buscamos analisar, sob a ótica das metafunções da Gramática do Design Visual - GDV, de que maneira atuam os elementos multimodais dispostos em textos narrativos do gênero conto da coleção de livros didáticos, ensino fundamental II, “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, dos autores Ormundo e Siniscalchi (2018). Entre os textos analisados, para este artigo, foi tomado um conto de um dos livros da coleção como amostragem da pesquisa. Como apporte teórico, ancoramos o trabalho em teóricos como Kress e Van Leeuwen (2006); e nos trabalhos de Fernandes (2021), Souza (2021) e Lima (2018). A análise dos dados revela que os recursos multissemióticos presentes nos textos selecionados para análise, a exemplo do LD do 6º ano, corroboram para leitura e compreensão de textos, uma vez que a ligação entre o verbal e o não verbal, além de pertencer a realidade multimidiática, mobiliza um maior conjunto de elementos interativos entre o leitor, texto, contexto e autor.

Palavras-chave: metafunções da Gramática do Design Visual; livro didático; ensino de língua portuguesa.

Metafunctions of Visual Design Grammar in narratives from a Portuguese language textbook collection

Abstract:

The multimodal reality is directly linked to the socio-historical reality of the present generation (Silveira; Oliveira, 2015), a fact that directs the focus of research towards transformations that this new reality presents. In this sense, we seek to analyze, from the perspective of the metafunctions of Visual Design Grammar - GDV, how the multimodal elements arranged in narrative texts of the short story genre from the collection of textbooks, elementary school II, “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, by authors Ormundo and Siniscalchi (2018). Among the texts analyzed, for this article, a short story from one of the books in the collection was taken as a sample of the research. As a theoretical contribution, we anchor the work in theorists such as Kress and Van Leeuwen (2006); and in the works of Fernandes (2021), Souza (2021) and Lima (2018). Data analysis reveals that the multisemiotic resources present in the texts selected for analysis, such as the 6th year LD, support the reading and understanding of texts, since the connection between verbal and non-verbal, in addition to belonging to reality multimedia, mobilizes a greater set of interactive elements between the reader, text, context and author.

Keywords: Metafunctions of Visual Design Grammar; textbook; Portuguese language teaching.

¹ Graduado em Letras pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco e professor da Rede Municipal do município de Jucati -PE.

² Professor Dr. do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco e do Mestrado Profissional em Letras desta mesma IES.



1. Considerações Iniciais

A escrita foi sofrendo modificações com o passar dos séculos, foi, primeiramente, representada por figuras, posteriormente desenvolvida em sistemas mais complexos; hoje, nas línguas de origem latina, tem-se um sistema de representação fonográfica. Além dessas mudanças, ocorreram outras mudanças multimodais nos textos, como por exemplo o espaço em branco entre as palavras, o uso dos parágrafos, uso de um sistema notacional, dentre outras.

Com isso, o avanço tecnológico possibilitou novas formas de textos. Hoje, os mais utilizados na comunicação são os textos multimodais presentes em predominância nas redes sociais, nos quais os interlocutores interagem entre si, usando palavras e emoticons em um mesmo texto. Essa reconfiguração na comunicação tem influenciado na produção dos livros didáticos.

O livro didático tem sido o meio pelo qual o professor possibilita ao aluno o contato com as múltiplas possibilidades textuais, sendo a ferramenta que o auxilia a conduzir os discentes para desenvolverem suas capacidades na leitura dos gêneros textuais a sua volta, que envolvem sua realidade social, cultural e histórica. Dessa forma, desenvolver a capacidade de ler em um aluno é desenvolver a sua capacidade de interpretar o mundo a sua volta para agir sobre ele.

Diante dessa realidade, propomos o seguinte problema de pesquisa: “Como as metafunções da Gramática do Design Visual podem ser exploradas em textos narrativos do gênero conto nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental II?”. Para tal objetivo, foi selecionada a coleção “Se liga na língua, leitura e produção de texto e linguagem”, dos autores Ormundo e Siniscalchi (2018), da qual foi analisado um conto de cada livro didático do 6º ao 9º ano, contudo foi escolhido como amostragem apenas um conto dessa coleção para servir como meio de apresentação das análises e dos fenômenos linguísticos encontrados na pesquisa.

Temos como objetivos específicos, em primeiro lugar, conceituar as metafunções da GDV a partir dos autores Kress e Van Leeuwen (2006), Souza (2021) e Lima (2018); em segundo, descrever na análise da pesquisa a relação das Metafunções Representacional, Interacional e Conceitual com o texto narrativo do gênero conto e quais implicações essa relação traz para leitura e compreensão de textos escritos.

Em continuidade, consideramos a realidade sociohistórica (multimidiática) na qual os alunos estão inseridos para, então, a partir das metafunções da GDV, compreender como os textos multissemióticos podem ser melhor utilizados em sala de aula. Portanto, o enfoque deste trabalho está na relação sociohistórica/multimidiática com o processo de leitura e compreensão dos textos multissemióticos, a fim de investigar sua contribuição para o processo ensino/aprendizagem a partir do livro didático e suas multissemioses.





2. Gramática do Design Visual: reflexões sobre as metafunções

Nesta seção, discutiremos sobre as categorias das metafunções Representacional, Interacional e Composicional da Gramática do Design Visual apresentadas por Kress e Van Leeuwen (2006), utilizadas como base teórica nos trabalhos de Souza (2021) e Lima (2018), e suas implicações para leitura de textos multimodais.

De acordo com Lima (2018), a origem da Gramática do Design Visual se deu a partir da Linguística Sistêmico-Funcional. Assim, as metafunções da GDV acima apresentadas estão baseadas nas metafunções da teoria Sistêmico-Funcional de Halliday (1976), o qual divide as metafunções em: metafunção textual, metafunção interpessoal e metafunção ideacional.

Posteriormente, esses princípios foram usados por Kress e Van Leeuwen (2006) para fundamentar as metafunções da teoria da Gramática do Design Visual, denominando-as como metafunção Representacional, Interacional e Composicional.

Dado isso, a metafunção representacional é a representação visual dos elementos constitutivos do texto multimodal, representado visualmente pelos objetos, pelos participantes que envolvem as circunstâncias do ocorrido etc. Nessa metafunção acontece a figuração do mundo no texto multimodal. De acordo com Lima (2018), essas representações são feitas com usos de imagens de pessoas, de lugares e de objetos que constituem as ações dos acontecimentos no texto, como pode ser visto no exemplo abaixo:

Figura 01 - Metafunção Representacional 01



Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Ormundo; Siniscalchi (2018).

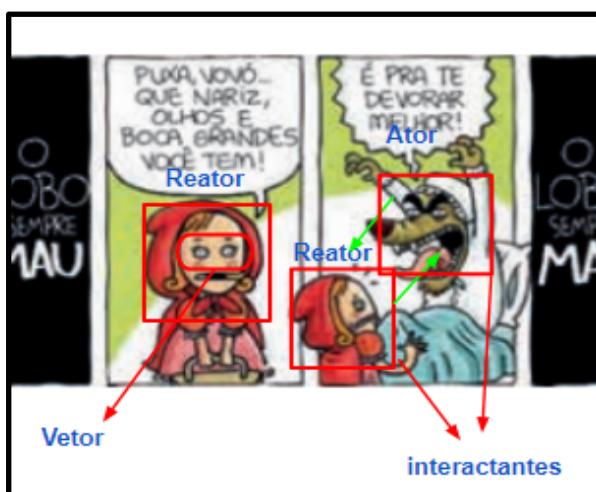


Na figura acima, observamos três elementos da Metafunção Representacional: **ator**, **vetor** e **meta**. Assim, o primeiro elemento a ser observado é o vetor que está representado na imagem por uma linha verde, definido como “o processo de interação entre dois participantes. Os participantes (que são o assunto da comunicação – pessoas, lugares e coisas, concretas ou abstratas) são representados por uma caixa” (Fernandes, 2021, p. 78).

Por conseguinte, observamos (na figura 1) os dois representados ligados pelo vetor, esses são denominados **Autor** e **Meta**. Fernandes (2021) os define da seguinte forma: “a meta (goal), o participante a quem o vetor está direcionado, a quem a ação é feita e a quem a ação está direcionada”, isto é, a **meta** é o participante representado a quem a meta que emana do **ator** está direcionada, como observamos na imagem acima; o **ator** é definido como o participante do qual parte o **vetor**, além disso, ele é, geralmente, o participante mais saliente de acordo com Fernandes (2021).

Em continuação, observamos a configuração da representação narrativa dos participantes, os quais podem ser classificados da seguinte forma:

Figura 02 - Metafunção Representacional 02



Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Ormundo; Siniscalchi (2018).

A primeira personagem representada na tira se configura como um **reator**, isso acontece quando um participante interage pelo seu olhar com outros participantes, tendo um vetor unidirecional (linha que direciona a ação), nesse caso é o **vetor** que emana originalmente dos olhos da participante **reagente**, mas não aponta para outro participante, conforme Fernandes (2021).



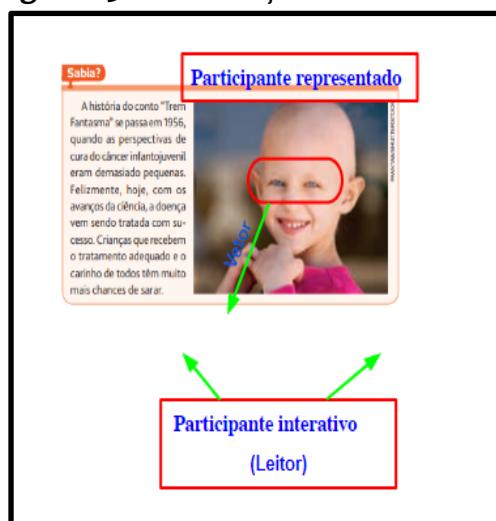
Posteriormente, no segundo quadrinho, a personagem continua sendo um **reator**, mas o personagem lobo se configura como um **ator**, já que dele é que emana a ação. Dessa forma, a relação entre os participantes é constituída em uma ação transacional bidirecional, pois ambos estabelecem contato visual. Com isso, o **vetor** é configurado como bidirecional, pois conecta dois interactantes (isso acontece quando os dois representados permuteam o papel de ator e meta).

Por conseguinte, as ações são classificadas como: transacional (quando há dois participantes na representação narrativa), transacional bidirecional (quando há uma relação recíproca entre o ator e a meta na relação) e transacional unidirecional (quando apenas um personagem representado é ator e o outro apenas objeto da sua ação), consoante as descrições de Fernandes (2021).

Em sequência, a segunda metafunção trabalhada por Kress e Van Leeuwen (2006) é a **Metafunção Interacional**, nessa há uma interação entre o signo e seus interpretantes, a qual é estabelecida pela comunicação em três dimensões: **contato**, **distância social** e **perspectiva**. Lima (2018) traz as seguintes considerações sobre a Metafunção Interativa, ela é responsável por estabelecer o primeiro contato entre o signo e quem o observa, como no caso de figuras de personagens humanos que olham diretamente para quem o observa, estabelecendo um vínculo interativo entre o leitor e o personagem representado.

Por isso, nesta metafunção são considerados os seguintes elementos: contato, distância social e perspectiva.

Figura 03 - Metafunção Interacional 01



Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Ormundo; Siniscalchi (2018).

O primeiro elemento a ser observado na relação interativa entre o participante representado e o participante interativo (leitor) é o **contato** que pode ser **direto** (quando o representado olha diretamente para o leitor) ou **indireto** (quando o participante representado não olha diretamente para o leitor).

Observamos, então, que na (figura 03) a relação interativa entre o participante representado e o participante interativo é estabelecida com o **contato direto** para estabelecer uma relação interacional de proximidade, para que o impacto da informação seja maior. Logo, a **distância social** entre o leitor e o representado se torna menor, provocando uma relação empática entre eles.

Uma segunda possibilidade a ser descrita é quando essa relação interativa não acontece diretamente entre o representado e o participante interativo, como podemos observar no exemplo abaixo:

Figura 04 - Metafunção Interacional 02



Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Ormundo; Siniscalchi (2018).

Nessa figura, os participantes interagem entre si, mas não interagem de forma direta com o leitor. Por isso, observamos que o participante representado (personagem) estabelece **contato indireto** com o participante interativo (leitor). Dessa forma, as relações entre imagem e leitor é



caracterizada por Fernandes (2021) como uma relação de **oferta** (relação na qual o objeto posto para ser observado pelo participante interativo sem contato direto).

Ademais, na **demand**, o personagem se dirige ao leitor estabelecendo um contato direto, mas na oferta o participante é oferecido ao leitor como elemento de informação para contemplação de forma impessoal. Logo, as estratégias representativas do texto multissemiótico conduzirão a diferentes processos de leitura e diferentes significados. Na **perspectiva**, o olhar analítico está sob o ângulo frontal, oblíqua e vertical, que direciona a relação entre o participante interativo e o participante representado.

Por fim, tratando da terceira metafunção, a Metafunção Composicional, assim chamada por Kress e Van Leeuwen, é descrita por Lima (2018) da seguinte forma, como tendo “a função criar, reconhecer e organizar os elementos textuais em unidades, representados visualmente de maneira coerente entre si e com o ambiente no qual e para o qual foram produzidos (Lima, 2018, p. 51). Assim, a função composicional estabelece a conexão entre elementos representacionais e interacionais.

Seguindo com a discussão, a Metafunção Composicional é formada por três elementos: **informativo**, **saliência** e **moldura**. Na perspectiva de Souza (2021), o **valor informativo** diz respeito à posição que os elementos ocupam, assim se o elemento está localizado à esquerda ou à direita, na parte superior ou inferior do texto, essa posição carrega um dado informativo sobre ele.

Para os autores Kress e Van Leeuwen (2006), a importância dos elementos e sua localização no texto e seus valores são estabelecidos pelo uso contínuo, assim, levando em consideração o uso da linguagem ocidental, quando o elemento está localizado à esquerda é porque ele apresenta uma informação conhecida pelo leitor, mas quando ele é colocado à direita apresenta informações novas. Portanto, a localização do signo constitui o valor informativo no texto.

Em segundo lugar, a **saliência** pode ser definida como o destaque dado a um signo, enfatizando-o para atrair a atenção do leitor, por meio do seu tamanho, cor e posição. Ademais, a **moldura** apresenta os limites do conjunto de signos representados na página ou em parte dela como podemos observar nos exemplos abaixo.

Figura 05 - Metafunção Composicional



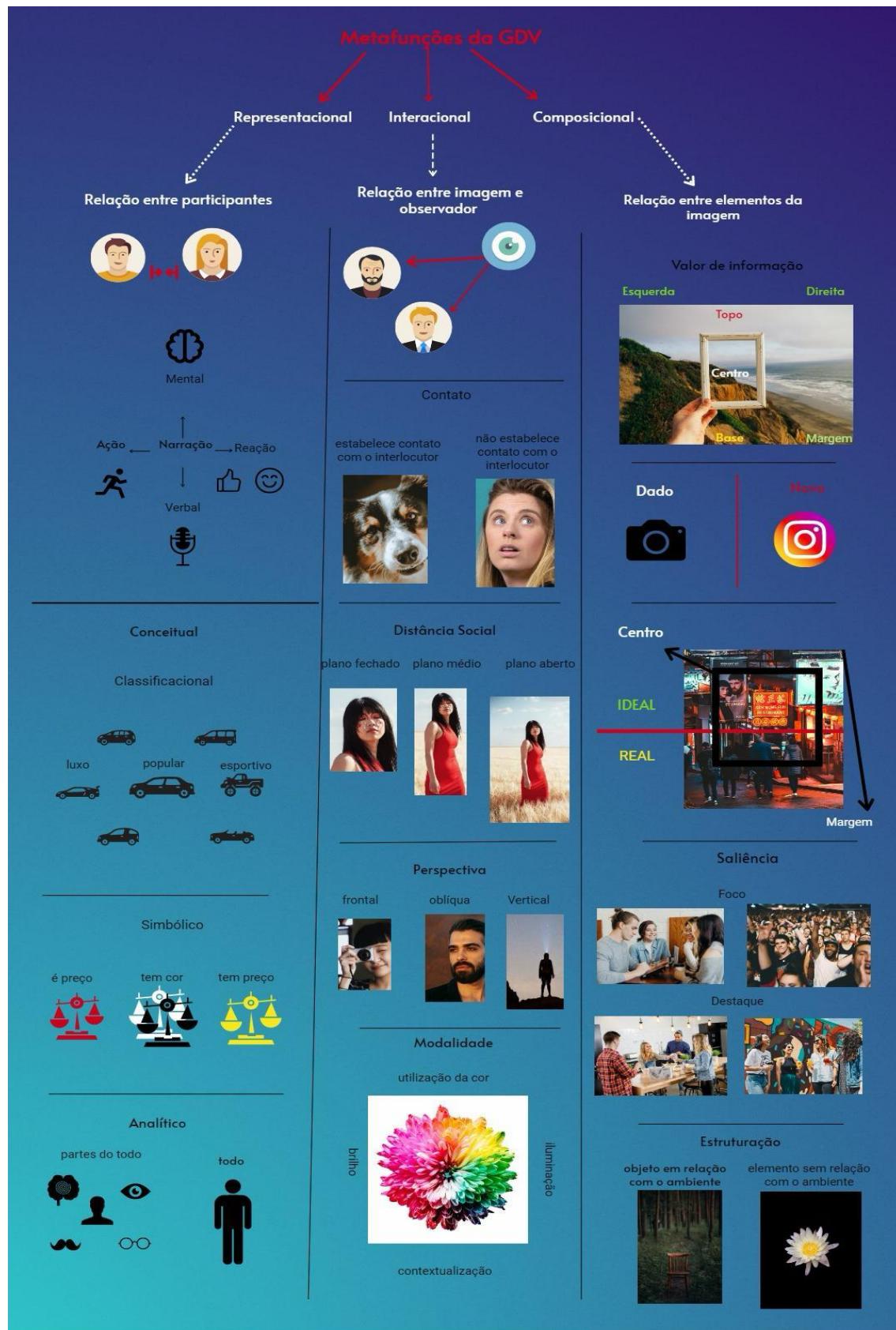
Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Ormundo; Siniscalchi (2018).

Os elementos a serem observados nas imagens estão divididos em duas classes: aqueles que estão posicionados à esquerda como sendo informações já conhecidas pelo leitor, denominado como **Dado**; e aqueles que estão posicionados à direita, que são as novas informações, denominado **Novo**, conforme Fernandes (2021). Para esse autor, “O papel da função composicional é organizar/combinar os elementos visuais de uma imagem, ou seja, integrar os elementos representacionais e interativos em uma composição para que ela faça sentido” (Fernandes, 2021, p. 101).

A partir do exposto, este trabalho visa explorar essas relações possíveis entre o texto verbal nos contos narrativos com a construção dos eventos dispostos nas imagens nesse sistema de transitividade abordado pela GDV, além de explorar as relações interativas possíveis entre os personagens da narrativa e os personagens interativos e ainda explorar a estrutura composicional das imagens, observando quais padrões composticionais os textos narrativos do gênero conto seguem para verificar se essa relação interfere de forma positiva na progressão da leitura dos alunos.

Por fim, utilizamos um infográfico para demonstrar como os conceitos acima apresentados relacionam-se com os textos multimodais.

Infográfico 01 - Metafunções da Gramática do Design Visual



Fonte: elaborado pelo autor (2023)LIDAY



Então, as metafunções estruturam as significações dos textos multissemióticos e podem ser uma das ferramentas mais importante para se compreender e explorar a linguagem multimodal tão utilizada na geração multimidiática. Para tanto, discutiremos na próxima seção a finalidade da leitura com base em Solé (1998) e os campos que envolvem a atividade da leitura segundo Silveira e Oliveira (2015).

3. Leitura: alguns pressupostos

A formação de leitores autônomos significa criar leitores capazes de fazer dos textos uma fonte de significações, isto é, leitores autônomos capazes de questionar-se e de estabelecer relação lógico-discursiva entre o conteúdo lido e os propósitos comunicativos do texto para gerar significações que desencadeiam os mecanismos de compreensão presentes no cotexto e no contexto.

Assim, Solé (1998), ao tratar do questionamento: “por quais motivos alguém lê um texto?”, apresenta como resposta que se lê um texto por motivos úteis e reais. Dessa forma, para Solé (1998), o leitor lê um texto pelos seguintes objetivos: para ter uma informação precisa, para ter uma informação de caráter geral, para aprender, para revisar, ler para comunicar, ler para verificar o que se compreendeu.

Nessa perspectiva, observamos que a leitura é muito mais do que um processo de decodificação, ainda que essa habilidade seja indispensável para leitura. Ler é estabelecer relações entre o conteúdo lido e o conteúdo que o leitor já tem em seu acervo intelectual; é produzir, a partir das novas leituras, relações com o que já foi lido para formulação e reformulação de ideias. Por isso, a leitura se constitui como uma atividade sociocognitiva de alta complexidade.

Devemos entender por leitura o processo de extração de sentido, por meio de estratégias de seleção, antecipação, confirmação e conclusão, que possibilitam construir significações que vão trazer implicações reais para vida do aluno, tendo em vista que, por meio da leitura, ele comprehende o mundo, questiona-o e (trans)forma suas concepções ideológicas. Logo, ao tratar de leitura, tratamos de um processo transformador de realidades. Por esse motivo, trabalhar a leitura multimodal no contexto multimidiático no qual os alunos estão inseridos é de fundamental importância para que eles comprehendam o seu contexto sócio-histórico e estimulem o pensamento crítico.

Posteriormente, tratando do contexto sócio-histórico em que os alunos vivem, e refletindo sobre a influência que esse contexto tem no processo de leitura, Silveira e Oliveira (2015, p.9) afirmam: “a leitura é uma atividade extremamente complexa que se desenvolve nos seres humanos desde que ele toma contato com o mundo que o cerca”. Para elucidar os campos que envolvem a atividade da leitura, as autoras apontam alguns campos que influenciam em seu processo, a saber: político, social,



cultural, psicológico, físico e situacional, ideológico, histórico e etnográfico, pedagógico e instrucional, cognitivo e sociocognitivo. Dentre esses campos, dada a sua importância para este trabalho, destacamos os seguintes:

Os aspectos político e social, de acordo com Silveira e Oliveira (2015), apontam alguns fatores que vão influenciar no processo de leitura. O primeiro aspecto é o de natureza político/social. Nesse ponto, devem ser levadas em consideração as políticas públicas para dar acesso à leitura às crianças e aos adolescentes, como bibliotecas públicas, campanhas de leitura e acesso a livros, revistas, jornais, computadores, tendo em vista que a leitura é uma prática social e que letrar é contribuir para cidadania.

O Aspecto cultural assegura a identidade cultural de um povo. Nesse ponto, a literatura é um dos principais elementos que permitem aos leitores a identificação da sua realidade cultural, pois mesmo antes da escrita os elementos culturais já faziam parte da construção leitora que os indivíduos tinham de si e do mundo à sua volta. De acordo com Cruz (2022):

Assim, uma outra abordagem prende-se com os aspectos sócio-culturais associados à leitura, pois ser leitor significa muito mais do que ser capaz de dominar um código escrito, tratando-se sim do domínio de uma linguagem entendido como produto cultural e sócio-histórico, ou seja, aprender a ler não se reduz a uma mera técnica, mas supõe a assimilação de uma ferramenta ou instrumento cultural (Cruz, 2022, p. 6).

Conforme enfatizado por Cruz (2022), a leitura é uma ferramenta cultural, é um conjunto de habilidades cognitivas construídas no homem desde a sua infância a partir do seu envolvimento com orientações e oportunidades que o contexto sócio-cultural fornece à criança, e é por meio desse processo que “as crianças acendem à vida intelectual daqueles que as rodeiam”.

O aspecto ideológico é um dos mais poderosos da leitura. Destacamos sua capacidade de influenciar os leitores de forma positiva, como também tendo a possibilidade de influenciá-los negativamente. Portanto, os elementos ideológicos presentes no texto nos vários meios de veiculação, principalmente nas mídias sociais como *Instagram*, *Facebook* e outras redes sociais, têm ganhado forte espaço no discurso de influenciadores sobre diversos assuntos, mesmo que esses não sejam habilitados para falar de determinados temas.

Dessa forma, a linguagem constitui-se na representação social através da qual o leitor amplia seu horizonte de compreensão na interação interlocutiva no contexto discursivo. Assim, a linguagem na sua constituição social carrega o discurso de cada indivíduo que é construído a partir da maneira que esse indivíduo enxerga o mundo, sendo que cada um indivíduo passa por um processo de -----



construção ideológica que vai desde os princípios familiares (morais e éticos), até os princípios religiosos, culturais e sócio-políticos.

Conforme (Lima, 2018, p. 32), “No processo de formação de leitor crítico numa dimensão interacional é imprescindível considerar o contexto sociocultural que envolve a produção do material escrito”. Sendo assim, segundo Lima (2018), para uma leitura crítica, os alunos devem perceber que nenhum texto é neutro, posto que eles têm em si princípios ideológicos que devem ser percebidos no processo de leitura e compreensão dos textos. O campo semiótico interliga, no caso da leitura, elementos visuais como por exemplo (traços, letras, palavras, figuras, imagens etc.). Nesse ponto, os processos semióticos de significação são realizados através dos signos, que podem ser símbolos, ícones e índices. Silveira e Oliveira (2015) destacam a representatividade desses elementos na constituição da realidade do leitor que dá significação ao texto lido a partir dos elementos culturais e sociais a que os signos estão atrelados.

Sendo assim, segundo Silveira e Oliveira (2015), devemos considerar o contexto dos gêneros textuais produzidos atualmente, os quais estão em grande parte envolvidos com elementos multimodais. Desse modo, devemos levar em consideração a relação que o signo linguístico tem com a relação sócio-cultural do leitor. A exemplo disso, Nunes e Silveira (2015), ao tratarem da psicologia da aprendizagem, trazem o seguinte fato:

Para que a criança se aproprie dos conhecimentos e avance em seu desenvolvimento, é necessário que ela compreenda e utilize signos culturais, que servem de ponte para sua relação com o meio no qual está inserida. Os signos podem ser exemplificados por sistemas simbólicos, como: linguagem, símbolos algébricos, escrita, diagramas, desenhos, mapas etc (Nunes; Silveira, 2015, p. 51).

Por esse motivo, a utilização dos signos pelas crianças revela características culturais do meio em que estão inseridas, seja com uso de palavras regionalistas, ou expressando seus sentimentos ao desenhar sua família, ou demonstrar um pouco da sua leitura de mundo através do uso dos signos em seus textos escritos. Com isso, observamos que o uso do signo revela também a forma como o leitor percebe o mundo. Por isso, Nunes e Silveira (2015) afirmam que “O sujeito utiliza os signos para atuar no mundo, podendo planejar, realizar reflexões mais complexas e compreender de forma mais refinada a sua realidade”.

Nunes e Silveira (2015) tratam dos aspectos interacionais implicados pelos usos dos signos na constituição da linguagem, conforme segue:



Nesta abordagem, a linguagem e as interações sociais são elementos cruciais na formação da consciência humana. A linguagem, por sua vez, não é apenas a expressão do pensamento, mas é a criação de imagens e sentidos internos. É um tipo de atividade superior, que se diferencia de ações mais elementares, como os reflexos e as atividades limitadas à percepção imediata da realidade. Para Vigotsky, é impossível pensar o desenvolvimento humano sem a dimensão do outro, do intercâmbio social, da interferência do meio, bem como das situações de aprendizagem que se efetivam e fazem o desenvolvimento avançar (Nunes; Silveira, 2015, p. 52).

Portanto, concluímos que nos signos estão presentes um conjunto de valores que revelam a interação do sujeito com a cultura, assim os elementos multimodais, ou as constituições sígnicas multimodais têm muito a dizer sobre os alunos que estão imersos nesse contexto. Então, explorar os elementos multissemióticos nos textos multimodais nas salas de aula é trabalhar a sócio-interação que é um dos pressupostos defendidos por este trabalho.

4 Metodologia

Este trabalho tem como base metodológica a pesquisa documental, um estudo de caso, de abordagem qualitativa. Isso posto, o material utilizado foi a coleção “Se liga na língua, leitura e produção de texto e linguagem”, dos autores Ormundo e Siniscalchi (2018) do ensino fundamental II do 6º ao 9º ano. Nessa coleção, foi realizado um estudo de caso, no qual foram selecionados os contos fantásticos da coleção, considerando os elementos multimodais presentes nos textos e, posteriormente, as análises, na qual foi selecionado um conto para ser descrito/analisado neste artigo.

Um dos critérios para escolha dessa coleção foi por ela adotar a concepção de linguagem sociointeracionista, a qual também foi a perspectiva escolhida pelo trabalho, porque essa concepção comprehende a formação do sujeito em interação com o contexto sócio-cultural. Além de estar embasada na perspectiva enunciativo-discursiva, a qual a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (Brasil, 2018) está fundamentada. Desse modo, os autores Ormundo e Siniscalchi (2018) comprehendem “[...] a interação como princípio constitutivo da linguagem, entendida como uma multiplicidade de práticas verbais (orais ou escritas) ou multissemióticas que se concretizam nas relações sociais estabelecidas cotidianamente” e propõem atividades que dialogam com uma perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva.

A coleção propõe o estudo de contos com características específicas para cada ano do ensino fundamental. Assim, visa explorar no 6º ano elementos estruturais do conto, e a partir do 7º ano a coleção busca aprofundar essa observação e diversificar a oferta de textos, explorando subgêneros tais como miniconto, e explora a intergenericidade entre contos e charges, contos e cartum, conto e poema e conto e rap.

Por isso, levando em conta esse dado, notamos que a coleção trabalha o conto de duas formas, de forma indireta quando traz o intergênero, e de forma direta quando traz o gênero conto.

O conto fantástico “Pega ladrão, Papai Noel!” do 6º ano foi escolhido como amostra para este artigo, o qual apresenta as seguintes características da narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho; e também as características do texto multimodal: imagens, cores, enquadramento, tamanho, foco e saliência, as quais foram analisadas a partir da Gramática do Design Visual. Esse conto é trabalhado no capítulo 8º.

Abaixo, segue um quadro que esquematiza os elementos que foram analisados na pesquisa, o qual está dividido nas categorias e nos fatores que devem ser considerados na análise.

Quadro 02 – O signo não verbal na Gramática do Design Visual

Categorias a serem analisadas	Metafunção Representacional	Estrutura narrativa: ação transacional, ação não transacional, processo mental, processo verbal. Estrutura conceitual: processo classificacional, processo analítico, processo simbólico.
	Metafunção Interacional	Contato: demanda e oferta. Distância Social: plano fechado, médio e aberto. Perspectiva: frontal, oblíqua e vertical.
	Metafunção Composicional	Valor de Informação: ideal/real, dado/novo. Saliência: elementos mais salientes que definem o caminho de leitura. Enquadramento: o modo como os elementos estão conectados na Imagem.
Fatores a serem considerados na análise	Nível de decodificação do aluno	O aluno é capaz de decodificar o código das imagens?
	Nível de abstração do aluno	Relação entre imagem e sua representação no mundo do falante. O texto e sua relação social (a sentença e sua significação no contexto elocutivo).

Fonte: elaborado pelo autor (2023), adaptado de Silveira e Cunha (2022).

Assim, nas categorias foram analisados os elementos representacionais, interacionais e composticionais da GDV; nos fatores foram observados a relação de leitura e compreensão que o signo exige do leitor; no nível da decodificação foram analisadas as informações lógicas e objetivas; no nível da abstração foram analisadas as informações subentendidas, inferências.

5. Análise das metafunções no texto narrativo

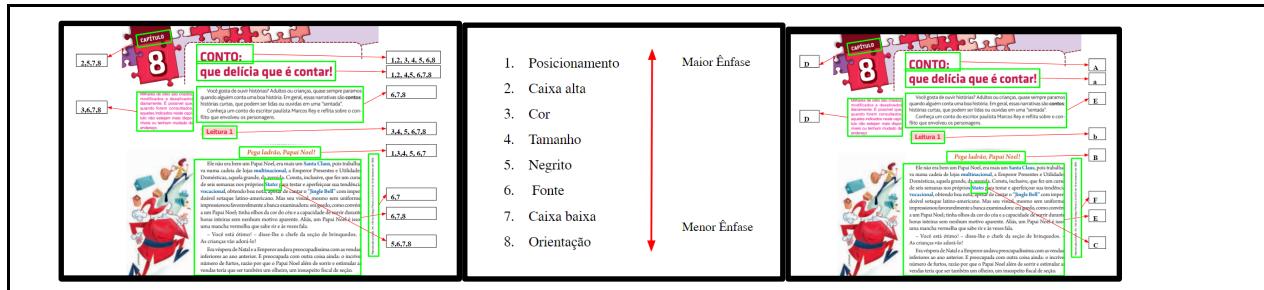
A análise trata do signo e sua significação no texto verbal e não verbal sob a ótica das Metafunções da GDV. Tomamos como primeiro fator o nível de decodificação que é exigido do aluno tanto para ler o texto verbal quanto o texto não verbal. Assim, esperamos que o aluno seja capaz de decodificar o texto verbal e que consiga fazer algumas abstrações sobre o texto não verbal. Por esse motivo, as Metafunções da GDV auxiliam os alunos no processo de decodificação e de abstração do texto não verbal, buscando ampliar a percepção dos alunos sobre os elementos significativos presentes no texto.

Portanto, as Metafunções da GDV são o suporte teórico para embasar as discussões sobre a relação estabelecida entre o texto verbal e não verbal em textos narrativos. Para tanto, a discussão é iniciada com a análise composicional do texto.

5.1 Metafunção Composicional no texto

O primeiro aspecto analisado é a classificação dos elementos gráficos, isto é, as representações conceituais nas quais está disposto o texto gráfico. Para isso, a figura a seguir apresenta o processo de análise feito a partir das Metafunções da GDV:

Figura 06 - Estruturação do processo de leitura a partir das metafunções



Fonte - elaborado pelo autor (2023) com base em Ormundo e Siniscalchi (2018).

Diante disso, sobre a imagem acima, observamos as categorias gráficas: tamanho, posicionamento, caixa alta, cor, fonte, caixa baixa e orientação. Em continuação, a análise seguiu o padrão de maior destaque para menor destaque em que os elementos gráficos estão dispostos no texto. Desse modo, os elementos com maior destaque receberam maior quantidade de números e os com menor ênfase receberam uma quantidade menor.

Essa análise foi feita com base no pressuposto de que os elementos multimodais são recursos que facilitam a leitura do texto para o aluno. Conforme Roza e Menezes (2019), os signos multimodais proporcionam uma identificação dos estímulos, pois envolvem os mais diversos órgãos sensoriais, fazendo com que o leitor tenha mais estímulos na leitura, havendo uma cooperação para compreensão. Assim, “[...] demanda uma interação maior e mais aguçada; pressupõe a ativação de um número maior de conexões neuronais a fim de recuperar e armazenar as informações por ele veiculadas” (Roza; Menezes, 2019, p.130).

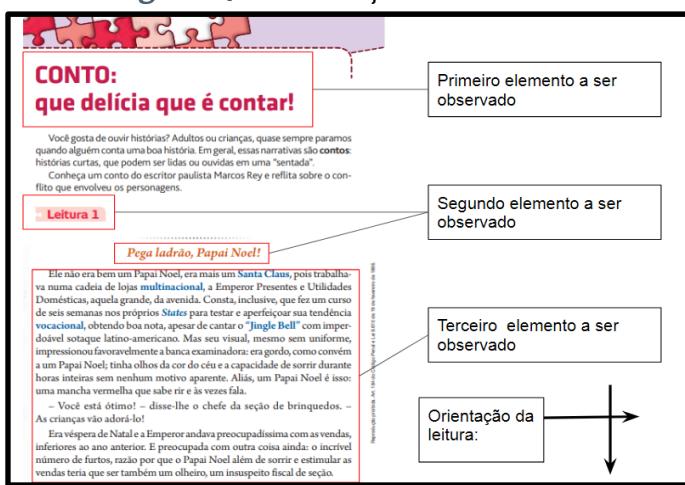
Isso posto, os elementos foram classificados pela quantidade de números que receberam. Assim, os elementos com número de “7” recursos multimodais foram classificados como “A”, sendo essa a primeira classe; os elementos que receberam “6” ficaram na classe “B”; e assim sucessivamente até a classe “E”. Posteriormente, quando uma mesma classe recebeu a mesma quantidade de números que outra, o fator desempate foi a soma dos números. Desse modo, os que tiveram o valor menor, tendo em vista que estão mais próximos do número “1”, ficaram com a classe das letras maiúsculas “A” e o outro com a minúscula “a”.

Esses dados foram analisados a partir da Metafunção Composicional, levando em consideração a categoria saliência, na qual os elementos são dispostos para atrair a atenção dos leitores em diferentes níveis. Logo, entendemos que os elementos classificados dentro da categoria “A” são aqueles que recebem maior destaque em relação aos demais. Por conseguinte, um elemento classificado como “F” é o elemento que recebe menor destaque no texto multimodal. Como pode ser observado na (figura 06)

5.2 Metafunção Interacional no texto

Partindo para a Metafunção Interacional, a qual leva em consideração o contato que o texto multimodal estabelece com o leitor, compreendemos, também, que os elementos que estão na categoria “A” estabelecem um maior contato com os leitores pela sua posição, cor ou tamanho. Dessa forma, o leitor seguirá o seguinte percurso:

Figura 07 - Orientação da leitura 01



Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Ormundo; Siniscalchi (2018).

Com isso, observamos que os recursos multimodais se estruturam seguindo o padrão de leitura ocidental da esquerda para a direita, de cima para baixo. Seguindo a ordem de apresentação, gênero tratado no capítulo, leitura 1 e exposição do conto “Pega ladrão, Papai Noel!”. Sobre o título, observamos que ele é sugestivo, mas pode se tornar ambíguo para os alunos se os elementos forem

invertidos “Papai Noel, Pega ladrão!”, o que discordaria totalmente dos eventos do conto. Com isso, observamos que a relação de interação entre leitor e autor é estabelecida desde o título, conforme aponta Fernandes (2021), trazendo a seguinte informação:

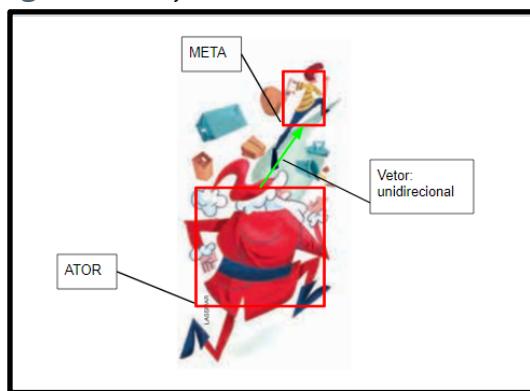
Ao falar do processo de interação do texto com o leitor, Iser ressalta que são os vazios que originam a comunicação. O equilíbrio só pode ser resolvido com o preenchimento dos vazios pelo leitor. Como ideia, o imaginário torna presente o que é ausente, portanto, guiado pelo conhecimento e pela memória. O imaginário preenche o vazio. E por ocorrer, nesse processo, êxito na relação texto-leitor, opera-se a mudança do leitor (Fernandes, 2021, p. 48).

Portanto, as significações do texto estão no ato de dizer, no como dizer, no porque dizer, no que dizer e até naquilo que não é dito.

5.3 Metafunção Representacional na imagem

Nas propriedades representacionais, o texto traz uma imagem que está relacionada ao conflito da história, momento que constitui o clímax da narrativa, o confronto entre os personagens “Papai Noel” e o “ladrão”. Abaixo segue a análise da imagem:

Figura 08 - Ação unidirecional 01



Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Ormundo; Siniscalchi (2018).

Conforme a Metafunção Composicional, observamos que os elementos da imagem constituem representações narrativas, pois há uma relação de ação entre os personagens.

Assim, no nível da decodificação, as informações a que o leitor tem acesso são as relações entre o Ator (participante do qual parte o vetor) e a Meta (participante a quem o vetor está direcionado), e também o Vetor que indica a ação da imagem. Desse modo, a ação perceptível aos leitores é a perseguição do ator à meta, pois mesmo que o personagem que está a frente também tenha sido representado em processo de ação, ele não estabelece uma relação de ação com outra meta. Logo, ele é apenas a meta na composição narrativa da imagem.



Portanto, é claramente possível que os leitores cheguem a conclusão que os personagens estão em uma relação de fuga e perseguição. Ainda mais, considerando a informação do título “Pega ladrão, Papai Noel!”. Logo, pelo processo de antecipação, ao observar a ênfase dada a esse acontecimento do texto, induz os leitores a considerar esse fato como o acontecimento chave do texto.

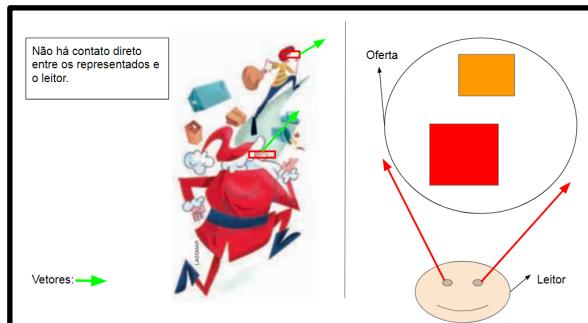
5.4 Metafunção Interacional na imagem

Na Metafunção Interacional, a qual, segundo Fernandes (2021), “estabelece estratégias de aproximação ou afastamento do produtor do texto em relação ao seu leitor (um participante que é exterior à imagem), buscando estabelecer um elo, imaginário, entre ambos”. E, para isso, ele aponta quatro processos a serem considerados na análise: contato, distância social, perspectiva e modalidade.

Desse modo, o contato se estabelece quando o representado interage com o leitor, por meio de vetores que se dirigem a este. Fernandes (2021) descreve o contato da seguinte forma: “O contato é determinado pelo vetor que se forma, ou não, entre as linhas do olho do participante representado e o leitor (participante interativo)”.

Na imagem 09, os representados não estabelecem um contato com o leitor, estando, então, em uma relação de oferta com o leitor, como pode ser visto na imagem abaixo:

Figura 09: Relação interativa de oferta 01



Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Ormundo; Siniscalchi (2018).

A relação de contato não estabelecido atrelado ao plano aberto da imagem coloca o leitor em uma posição privilegiada, para que ele possa ver o todo representado. Diferentemente de uma imagem que representa um plano fechado, na qual a visão do leitor é direcionada para aquilo que o autor propõe a ser visto, o plano aberto dá uma maior liberdade às percepções que o leitor terá da imagem. Sobre essa relação, Fernandes (2021) diz:

Por outro lado, se o participante representado não olhar diretamente para o observador, ocorre que ele deixa de ser o sujeito do ato de olhar para se tornar objeto do olhar daquele que o observa. Não há demanda, mas sim oferta. O participante da imagem é oferecido ao observador como elemento de informação ou objeto para contemplação, de forma impessoal. Nenhuma relação é criada entre o observador e o participante da imagem (Fernandes, 2021, p. 92).

Essa informação é justamente a posição que o autor propõe ao leitor, no conto em questão, pois com relação ao texto o leitor pode ter três atitudes de leitura, considerando a posição social do leitor. Assim, é possível que o leitor tome como foco a posição do Papai Noel, primeiro personagem apresentado, ou tome como foco a condição do ladrão, que é um pai que roubou para presentear seu filho. Logo, o fator preponderante para que o leitor assuma uma dessas duas posições é o fator cultural, ou o fator ideológico.

Posto isso, considerando os aspectos da leitura, conforme enfatizado por Cruz (2002), a leitura é uma ferramenta cultural, para ele a leitura é um conjunto de habilidades cognitivas que são construídas no homem desde a sua infância, a partir do seu envolvimento com orientações e oportunidades que o contexto sócio-cultural fornece à criança, e é por meio desse processo que “as crianças acendem à vida intelectual daqueles que as rodeiam” (Cruz, 2022, p. 06).

Por esse motivo, o aspecto cultural é o primeiro fator que implicará na posição que o leitor terá em relação ao texto, podendo ser favorável às atitudes do pai ladrão ou contra. O segundo aspecto que implicará em uma tomada de posição com relação aos personagens é o aspecto ideológico. Esse é fundamental para que o leitor se posicione, ainda que internamente, atribuindo um determinado juízo de valor sobre os fatos do conto.

Mas, a visão apontada pelo autor do texto é uma outra, não é a perspectiva do funcionário perseguinto um ladrão, ou de um pai roubando para satisfazer o desejo de seu filho, que seriam um ângulo fechado do propósito da narração, mas, na verdade, a compreensão que o texto e a imagem propõem é que ambos personagens são na verdade subjugados por um sistema maior, o capitalismo, pois tanto a imagem do Papai Noel é desfigurada da original, como também a imagem do pai.

Por fim, concluímos que a relação de oferta que os representados estabelecem com o leitor é proposital para que ele seja capaz de ver o todo dos fatos. Por esse motivo, os representados estão apresentados em uma distância social longa, que confere caráter impessoal e estranhamento entre o leitor e a imagem (Fernandes, 2021).



5.5 Metafunção Composicional na imagem

O papel da função composicional é organizar/combinar os elementos visuais de uma imagem, ou seja, integrar os elementos representacionais e interativos em uma composição para que ela faça sentido (Fernandes, 2021). Assim, o primeiro elemento a ser analisado é a posição que o participante e o observador do texto ocupam e que desencadeiam as ações.

Figura 10 - Orientação da leitura da imagem 01



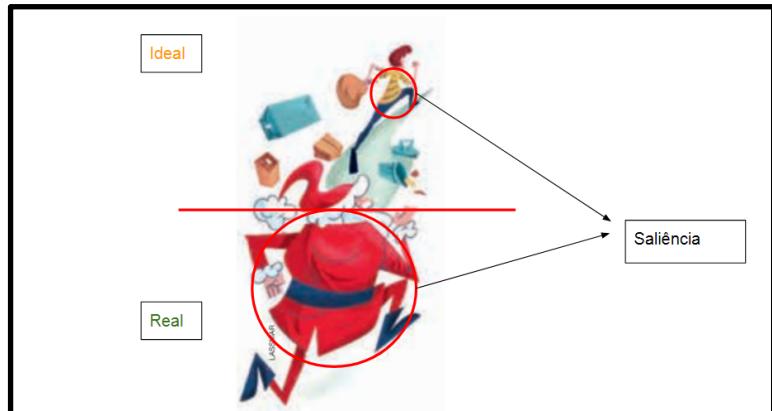
Fonte - elaborado pelo autor (2023), com base em Ormundo; Siniscalchi (2018).

Os eventos na imagem se dão da esquerda para direita, primeiramente, porque o texto ocidental é caracterizado dessa forma, da esquerda para direita. Assim, os elementos posicionados à esquerda são o “Dado”, fato já conhecido pelo leitor; e o elemento posicionado à Direita representa a informação nova, algo não conhecido pelos leitores ou que será apresentado.

Portanto, essa estrutura é enfatizada pela linha de ação que mostra que os participantes estão se movendo da esquerda para direita. E, mais ainda, o texto apresenta os personagens nessa mesma linha de ação: o Papai Noel é apresentado primeiro como elemento já conhecido pelo leitor; posteriormente o ladrão é apresentado, sendo conhecido pelo leitor apenas no desfecho da história. Isso mostra que os elementos da estruturação da metafunção composicional estão alinhados com os eventos da narrativa.

Outro ponto a ser observado é a relação composicional que os elementos estabelecem entre si. Nesse ponto, consideramos a saliência dada aos participantes, que pode ser apresentada pela cor, tamanho, forma ou contraste.

Figura 11 - Composição ideal/real



Fonte - elaborado pelo autor (2023), com base em Ormundo; Siniscalchi (2018).

Considerando primeiramente o aspecto da saliência, observa-se que o personagem Papai Noel está mais evidente para o leitor do que o personagem perseguido por dois fatores: o tamanho e a cor. Logo, a conclusão é que ele recebe mais ênfase do que o segundo personagem da narrativa. Fatores que corroboram com a narrativa, pois o personagem Papai Noel recebe uma descrição bem mais detalhada do que o ladrão, que nem é descrito, mas apenas apresentado pelos substantivos (homem e pai). Devemos considerar também a posição em que os personagens estão dispostos na imagem, porque o primeiro personagem está na posição de informação real e o segundo está na posição de informação ideal.

Isso posto, devemos considerar a descrição de Fernandes (2021) sobre o Real e o Ideal, “O posicionamento do elemento na parte de superior é chamado de ideal – e na parte inferior se encontra a parte real, que se opõe à ideal, por apresentar a informação concreta, prática, mais verdadeira”. Logo, o Personagem Papai Noel estaria na posição, ou condição real; e o personagem dois estaria na posição ideal, que se revela um nível acima da primeira. Com isso, devemos considerar a relação que essas posições estabelecem com relação a narrativa do conto.

Agora, considerando os elementos subjetivos, a análise nos mostra que o segundo personagem está na posição ideal e não real como o primeiro, isso porque o segundo representa o pai ideal que foge aos padrões convencionais e o primeiro é a representação do pai real subjugado ao sistema capitalista.

Contudo, só será possível chegar às conclusões até aqui apresentadas se houver uma relação de interação entre o leitor, autor e texto, pois como já visto, a decodificação não é capaz de revelar todos os elementos e intenções que constituem o texto. Por isso, a relação que o texto tem com a realidade social e cultural e os princípios ideológicos são fundamentais para que o sentido do texto e a significação dos signos sejam alcançados pelo leitor.

Prosseguindo com a análise, será considerado o fator que os personagens estabelecem entre si na imagem, sendo o real o estrato inferior e o ideal o estrato superior. No estrato inferior, os

personagens são condicionados e estão presos a padrões; no estrato superior, os personagens têm maior liberdade de ação.

Assim, o texto revela as ações dos personagens, o primeiro personagem é funcionário de uma grande empresa e deve fiscalizar a loja, observemos isso no seguinte trecho: “E preocupada com outra coisa ainda: o incrível número de furtos, razão por que o Papai Noel além de sorrir e estimular as vendas teria que ser também um olheiro, um insuspeito fiscal de seção”. O segundo personagem não é descrito em nenhum papel específico, a não ser o de pai. Logo, o primeiro personagem tem suas ações limitadas a sua função dentro do sistema, enquanto o segundo liga-se ao ideal papel do “Pai”.

Essa relação também é evidenciada quando comparamos os dois personagens, Papai Noel Real, o funcionário; e o Papai Noel Ideal, o que dá presentes, que é posto na fala do pai quando explica ao filho como conseguiu o presente “O menino, que sabia dos apuros do pai, não recebeu alegremente a maravilha eletrônica. – Papai, o senhor não devia ter comprado. – Mas não comprei. – Ahn? – Ganhei. – De quem? – De Papai Noel, ora. Bom cara. Nem precisei pedir. Ele correu atrás de mim e me deu o presente. Disse que a pilha dura três meses. Legal, não?”. E no caso do segundo personagem, apresentado como o pai Ideal quando busca pelo objeto de desejo do filho, e o pai Real quando o filho reconhece as condições do pai.

Então, o **texto** trabalha com o estrato real e ideal que o **texto** assume, mas que, conforme mostra a figura 11, o personagem Papai Noel assume, predominantemente, a posição real e o fugitivo a posição ideal. Como pode ser observado nos trechos: “Todavia, embora corresse em milhas e o outro em quilômetros, não conseguia alcançá-lo.” Consta que Papai Noel perseguiu o ladrão, inclusive no Minhocão, de ponta a ponta, onde é proibida a circulação de pedestres. Também sem resultado.

Desse modo, observamos que o texto também mostra a relação do Pai Noel com o Pai ladrão, o primeiro sempre em busca do segundo, mas sem conseguir alcançá-lo. Assim, com os pais reais em busca de serem pais ideais em um contexto que torna as duas realidades paradoxais, o capitalismo.

Outro momento que revela a relação de real e ideal é quando o autor assume o discurso pessoal interferindo definitivamente nas conclusões textuais, no seguinte trecho: “mas prefiro que acabe lá”. Posteriormente, apresenta uma suposta fala do leitor: “Lá, onde?” respondendo: “Naquele quarto de subúrbio”. Constatamos que o narrador faz o mesmo movimento da imagem, de real e ideal, partindo do estrato ideal para o real, quando transpassa da fuga com êxito, lugar ideal, para o quarto da favela, lugar real.

Por fim, as análises apontam que “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”; [...] exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico”, uma vez que “o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo”. Dessa forma, o leitor é posto como um agente construtor de sentido, assumindo diante do texto uma relação responsiva e ativa diante do conto (Koch; Elias, 2006). Dessa forma, os elementos multimodais são as ferramentas que corroboram com o texto verbal para envolver o leitor no enredo da narrativa e guiá-lo interativamente pelas pistas do texto até o seu propósito comunicativo.



6. Conclusão

Este artigo buscou analisar textos narrativos a partir das metafunções da GDV e suas influências no de leitura destes textos. Para isso, selecionamos um conto do livro didático do 6º ano como amostra da pesquisa feita na coletânea “Se liga na língua, leitura e produção de texto e linguagem” dos autores Ormundo e Siniscalchi (2018) do 6º ao 9º ano.

No LD do 6º ano foi analisado o conto “Pega ladrão Papai Noel”, no qual foram explorados os conceitos das metafunções representacional, interacional e composicional, a partir dos quais identificamos que as metafunções influenciam no processo de leitura da página do livro, orientando o leitor sobre quais informações ele deve observar primeiro, seguindo a ordem ocidental de cima para baixo, da esquerda para a direita. Essa observação também se repetiu nos livros didáticos do 7º, 8º e 9º ano nas páginas dos contos analisados.

Tratando das metafunções representacional, interacional e composicional relacionadas às imagens, verificamos que a metafunção representacional interage de forma linear com os eventos do texto, representando os personagens na relação de ator e meta, assim como o texto representa os personagens no processo de ação, no qual o “Papai Noel” é o perseguidor e o “pai” o perseguido.

Na metafunção interacional, constatamos que não há uma relação interativa direta entre os PR e o leitor, sendo estabelecida apenas uma relação de oferta entre o leitor e os participantes representados, fazendo com que os representados estejam apresentados em uma distância social longa, o que corrobora com a crítica social do texto que não está sobre os personagens “Papai Noel” e “Pai”, mas sobre o “sistema capitalista”.

Na metafunção composicional, identificamos que o personagem “Papai Noel” está na posição real e que o personagem “pai” está na posição ideal, o que corrobora com o propósito comunicativo crítico do texto ao “sistema capitalista”, uma vez que na realidade capitalista o “Papai Noel” estaria na posição ideal, enquanto o “pai” estaria na posição real.

Ademais, na **metafunção composicional**, verificamos, também, que o Ld do 6º ano tem duas imagens, a primeira é a representação dos personagens e a segunda é a apresentação do autor aos leitores, os personagens foram representados do lado esquerdo, porque eles são informações conhecidas dos leitores, assim eles são um “dado” e o autor foi apresentado do lado direito pela possibilidade dos leitores o desconhecerem, por isso que ele é tomado como o “novo”.

Então, concluímos, a partir desses dados, que os recursos multissemióticos presentes na coleção, como exemplificado pelo conto aqui analisado do livro didático do 6º ano, corroboram com a concepção de língua sociointeracionista em que o leitor é visto como participante ativo no processo da leitura e com o propósito comunicativo do texto verbal que trata de uma temática presente no contexto sociocultural dos alunos.



Desse modo, evidenciamos a importância desse tema pela sua contribuição para que o aluno adquira as capacidades de leitura e compreensão de textos multimodais, uma vez que estes textos estão cada vez presentes nos próprios livros didáticos. E porque os signos e seus elementos multimodais têm muito a dizer sobre os alunos e sobre o contexto multimidiático que eles estão imersos.

Ademais, verificamos também que o multiletramento tem como objetivo proporcionar aos alunos uma reflexão sobre os diferentes contextos sociais, por meio dos gêneros que carregam em si informações culturais, sociais e ideológicas

7. Referências

- ANTOS, G.; TIETZ, H. (org). **Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen**, Trens. Tübingen, Niemeyer.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBISAN, Leci. **O Conceito de Enunciação em Benveniste e Ducrot**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, n. 33, 2006.
- BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.
- BENTES, A. C., RAMOS, P.; ALVES FILHO, F. “Enfrentando desafios no campo de estudos do texto”. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (org.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 389-428.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães [et al]. Campinas/SP: Pontes, 1989.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BLÜHDORN, H.; ANDRADE, M. L. C. V. O. “Tendências recentes da linguística textual na Alemanha e no Brasil”. In: WIESER, H. P.; KOCH, I. G. V. (Org.). **Linguística textual: perspectivas alemãs**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 17-46.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- CAPISTRANO JÚNIOR, R.; ELIAS, V. M. “A Linguística Textual e os estudos linguísticos”. In: LINS, M. P. P.; CAPISTRANO JÚNIOR, R.; MARLOW, R. M. (Orgs.). **O lugar na linguística: percursos de uma (r)evolução**. Vitória/ES: Editora do PPGEL/Ufes, 2019. p. 97-120. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/343112616>. Acesso em: 21 de junho de 2024.



CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. “O Texto e suas propriedades definidoras: definindo perspectivas para análises”. *Revista (Com)Textos Linguísticos*, v. 13, n. 25, 2019.

_____ et al. “Desafios da Linguística Textual no Brasil”. *Intersecções*. 18 ed., ano 9, n. 1, 2016.

CUSTODIO FILHO, Valdinar. **Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação**. Tese de Doutorado – UFC, Fortaleza, 2011.

DELESALLE, Simone; CHEVALIER, Jean Claude. **La linguistique, la grammaire et l'école (1750-1914)**. Paris: Armand Colin, 1986.

DIKSON, Dennys. **Os quadrinhos em sala de aula: a gênese da referenciação-tópica no processo de escritura no ambiente escolar**. Recife: EDUFRPE, 2018a.

_____ . “A retextualização escrita-escrita”. *Revista Brasileira em Linguística Aplicada (online)*. v. 18, n. 3, p. 503-509, 2018b.

_____ . **Da escrita para a escrita: aspectos e processos em retextualização**. Recife: EDUFRPE, 2019.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. **Multimodalidade, gênero textual e leitura**. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42.

ELIAS, Vanda Maria. “Estudos do texto, multimodalidade e argumentação: perspectivas”. *ReVEL*, edição especial vol. 14, n. 12, 2016.

FÁVERO, Leonor Lopes. “Linguística Textual – História, Delimitações e Perspectivas”. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, n. 13, v. 25, 2019.

_____ . **Coesão e coerência textuais**. 7. ed. São Paulo, SP: Ática, 1999.

_____ et al. “Topicalidade em comentários on-line do Instagram”. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 15, n. 31, p. 146-169, 2021.

_____ ; KOCH, Ingredore Vilaça. **Linguística Textual: Introdução**. 3 ed., São Paulo: Cortez, 1994.

FONTANILLE, Jacques 2008. “Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização”. In: Diniz, Maria Lúcia Vissotto Paiva; Portela, Jean Cristtus (org.) **Semiótica e mídia — textos, práticas, estratégias**. São Paulo: Unesp/Faac, p. 15-74.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos Multimodais**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

HOFFMANN, G. F. **Retextualização multimodal: o fazer tradutório do designer educacional**. Dissertação de Mestrado. PGET/UFSC, 2015.

JEWITT, C. **Multimodal methods for researching digital technologies**. In: PRICE, S.; JEWITT, C.;

BROWN, B. **The SAGE Handbook of Digital Technology**. Londres: Sage, 2012. p. 250-265. Disponível em: <<http://eprints.ncrm.ac.uk/2886>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

_____ . **The Routledge Handbook of Análise Multimodal**. London: Routledge, 2009.

_____ ; KRESS, G. R. (ed.). **Multimodal Literacie**. New York: Peter Lang, 2003. p. 211-239.



KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication.** New York: Routledge, 2010.

_____. What is Mode? In: CAREY, J. (ed.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis.** New York: Routledge, 2009. p. 54-67.

_____; van LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication.** London: Arnold, 2001.

____ et al. "Semiótica Discursiva". In: VAN DIJK, T. A. **El discurso como estructura y proceso.** Barcelona: Gedisa Editorial, 2001.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS. "O texto na linguística textual". In.: BATISTA, Ronado de Oliveira (org.). **O texto e seus contextos.** São Paulo: Parábola, 2016.

_____. **Ler e compreender os sentidos dos textos** 3.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

_____. "Linguística Textual: Quo Vadis?" (Textlinguistics: Quo Vadis?). **DELTA.** n. 17: Especial, 2001, p. 11-23.

KOCH, I.G.V. ____; TRAVAGLIA, L.C. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LEMKE, J. L. **Travels in Hypermodality.** In: Visual Communication, Londres, v. 1, n. 3, 2002, p. 299-325. Disponível em:

<http://www.researchgate.net/profile/Jay_Lemke/publication/240697247_Travels_in_hypermodality/links/02e7e5307fab6e147e00000.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LINS, M. P.; CAPISTRANO JÚIOR, R. MARLOW, R. M. (org). **O lugar na linguística: percursos de uma (r)evolução.** Vitória: PPGEL, UFES, GM Gráfica e Editora, 2019.

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

_____. **Cognição, linguagem e práticas interacionais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

van LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics.** Londres: Routledge, 2005.

WHITE, Hyden. **Meta-História: a imaginação histórica do século XIX.** Tradução de José Laurêncio Melo São Paulo: EDUSP, 1995.

Metafunções da Gramática do Design Visual em narrativas de uma coleção de livro didático de língua portuguesa

Jesse Cordeiro¹
Eudes Santos²

Resumo:

A realidade multimodal está diretamente ligada à realidade sócio-histórica da presente geração (Silveira; Oliveira, 2015), fato esse que direciona o foco de pesquisas para transformações que essa nova realidade apresenta. Nesse sentido, buscamos analisar, sob a ótica das metafunções da Gramática do Design Visual - GDV, de que maneira atuam os elementos multimodais dispostos em textos narrativos do gênero conto da coleção de livros didáticos, ensino fundamental II, “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, dos autores Ormundo e Siniscalchi (2018). Entre os textos analisados, para este artigo, foi tomado um conto de um dos livros da coleção como amostragem da pesquisa. Como apporte teórico, ancoramos o trabalho em teóricos como Kress e Van Leeuwen (2006); e nos trabalhos de Fernandes (2021), Souza (2021) e Lima (2018). A análise dos dados revela que os recursos multissemióticos presentes nos textos selecionados para análise, a exemplo do LD do 6º ano, corroboram para leitura e compreensão de textos, uma vez que a ligação entre o verbal e o não verbal, além de pertencer a realidade multimidiática, mobiliza um maior conjunto de elementos interativos entre o leitor, texto, contexto e autor.

Palavras-chave: metafunções da Gramática do Design Visual; livro didático; ensino de língua portuguesa.

Metafunctions of Visual Design Grammar in narratives from a Portuguese language textbook collection

Abstract:

The multimodal reality is directly linked to the socio-historical reality of the present generation (Silveira; Oliveira, 2015), a fact that directs the focus of research towards transformations that this new reality presents. In this sense, we seek to analyze, from the perspective of the metafunctions of Visual Design Grammar - GDV, how the multimodal elements arranged in narrative texts of the short story genre from the collection of textbooks, elementary school II, “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, by authors Ormundo and Siniscalchi (2018). Among the texts analyzed, for this article, a short story from one of the books in the collection was taken as a sample of the research. As a theoretical contribution, we anchor the work in theorists such as Kress and Van Leeuwen (2006); and in the works of Fernandes (2021), Souza (2021) and Lima (2018). Data analysis reveals that the multisemiotic resources present in the texts selected for analysis, such as the 6th year LD, support the reading and understanding of texts, since the connection between verbal and non-verbal, in addition to belonging to reality multimedia, mobilizes a greater set of interactive elements between the reader, text, context and author.

Keywords: Metafunctions of Visual Design Grammar; textbook; Portuguese language teaching.

¹ Graduado em Letras pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco e professor da Rede Municipal do município de Jucati -PE.

² Professor Dr. do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco e do Mestrado Profissional em Letras desta mesma IES.



1. Considerações Iniciais

A escrita foi sofrendo modificações com o passar dos séculos, foi, primeiramente, representada por figuras, posteriormente desenvolvida em sistemas mais complexos; hoje, nas línguas de origem latina, tem-se um sistema de representação fonográfica. Além dessas mudanças, ocorreram outras mudanças multimodais nos textos, como por exemplo o espaço em branco entre as palavras, o uso dos parágrafos, uso de um sistema notacional, dentre outras.

Com isso, o avanço tecnológico possibilitou novas formas de textos. Hoje, os mais utilizados na comunicação são os textos multimodais presentes em predominância nas redes sociais, nos quais os interlocutores interagem entre si, usando palavras e emoticons em um mesmo texto. Essa reconfiguração na comunicação tem influenciado na produção dos livros didáticos.

O livro didático tem sido o meio pelo qual o professor possibilita ao aluno o contato com as múltiplas possibilidades textuais, sendo a ferramenta que o auxilia a conduzir os discentes para desenvolverem suas capacidades na leitura dos gêneros textuais a sua volta, que envolvem sua realidade social, cultural e histórica. Dessa forma, desenvolver a capacidade de ler em um aluno é desenvolver a sua capacidade de interpretar o mundo a sua volta para agir sobre ele.

Diante dessa realidade, propomos o seguinte problema de pesquisa: “Como as metafunções da Gramática do Design Visual podem ser exploradas em textos narrativos do gênero conto nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental II?”. Para tal objetivo, foi selecionada a coleção “Se liga na língua, leitura e produção de texto e linguagem”, dos autores Ormundo e Siniscalchi (2018), da qual foi analisado um conto de cada livro didático do 6º ao 9º ano, contudo foi escolhido como amostragem apenas um conto dessa coleção para servir como meio de apresentação das análises e dos fenômenos linguísticos encontrados na pesquisa.

Temos como objetivos específicos, em primeiro lugar, conceituar as metafunções da GDV a partir dos autores Kress e Van Leeuwen (2006), Souza (2021) e Lima (2018); em segundo, descrever na análise da pesquisa a relação das Metafunções Representacional, Interacional e Conceitual com o texto narrativo do gênero conto e quais implicações essa relação traz para leitura e compreensão de textos escritos.

Em continuidade, consideramos a realidade sociohistórica (multimidiática) na qual os alunos estão inseridos para, então, a partir das metafunções da GDV, compreender como os textos multissemióticos podem ser melhor utilizados em sala de aula. Portanto, o enfoque deste trabalho está na relação sociohistórica/multimidiática com o processo de leitura e compreensão dos textos multissemióticos, a fim de investigar sua contribuição para o processo ensino/aprendizagem a partir do livro didático e suas multissemioses.





2. Gramática do Design Visual: reflexões sobre as metafunções

Nesta seção, discutiremos sobre as categorias das metafunções Representacional, Interacional e Composicional da Gramática do Design Visual apresentadas por Kress e Van Leeuwen (2006), utilizadas como base teórica nos trabalhos de Souza (2021) e Lima (2018), e suas implicações para leitura de textos multimodais.

De acordo com Lima (2018), a origem da Gramática do Design Visual se deu a partir da Linguística Sistêmico-Funcional. Assim, as metafunções da GDV acima apresentadas estão baseadas nas metafunções da teoria Sistêmico-Funcional de Halliday (1976), o qual divide as metafunções em: metafunção textual, metafunção interpessoal e metafunção ideacional.

Posteriormente, esses princípios foram usados por Kress e Van Leeuwen (2006) para fundamentar as metafunções da teoria da Gramática do Design Visual, denominando-as como metafunção Representacional, Interacional e Composicional.

Dado isso, a metafunção representacional é a representação visual dos elementos constitutivos do texto multimodal, representado visualmente pelos objetos, pelos participantes que envolvem as circunstâncias do ocorrido etc. Nessa metafunção acontece a figuração do mundo no texto multimodal. De acordo com Lima (2018), essas representações são feitas com usos de imagens de pessoas, de lugares e de objetos que constituem as ações dos acontecimentos no texto, como pode ser visto no exemplo abaixo:

Figura 01 - Metafunção Representacional 01



Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Ormundo; Siniscalchi (2018).

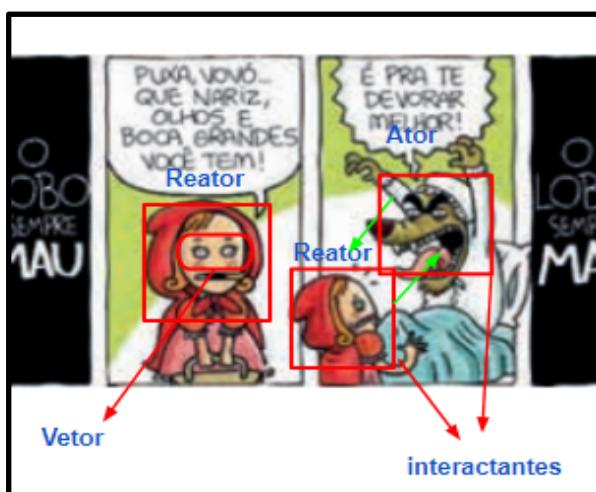


Na figura acima, observamos três elementos da Metafunção Representacional: **ator**, **vetor** e **meta**. Assim, o primeiro elemento a ser observado é o vetor que está representado na imagem por uma linha verde, definido como “o processo de interação entre dois participantes. Os participantes (que são o assunto da comunicação – pessoas, lugares e coisas, concretas ou abstratas) são representados por uma caixa” (Fernandes, 2021, p. 78).

Por conseguinte, observamos (na figura 1) os dois representados ligados pelo vetor, esses são denominados **Autor** e **Meta**. Fernandes (2021) os define da seguinte forma: “a meta (goal), o participante a quem o vetor está direcionado, a quem a ação é feita e a quem a ação está direcionada”, isto é, a **meta** é o participante representado a quem a meta que emana do **ator** está direcionada, como observamos na imagem acima; o **ator** é definido como o participante do qual parte o **vetor**, além disso, ele é, geralmente, o participante mais saliente de acordo com Fernandes (2021).

Em continuação, observamos a configuração da representação narrativa dos participantes, os quais podem ser classificados da seguinte forma:

Figura 02 - Metafunção Representacional 02



Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Ormundo; Siniscalchi (2018).

A primeira personagem representada na tira se configura como um **reator**, isso acontece quando um participante interage pelo seu olhar com outros participantes, tendo um vetor unidirecional (linha que direciona a ação), nesse caso é o **vetor** que emana originalmente dos olhos da participante **reagente**, mas não aponta para outro participante, conforme Fernandes (2021).



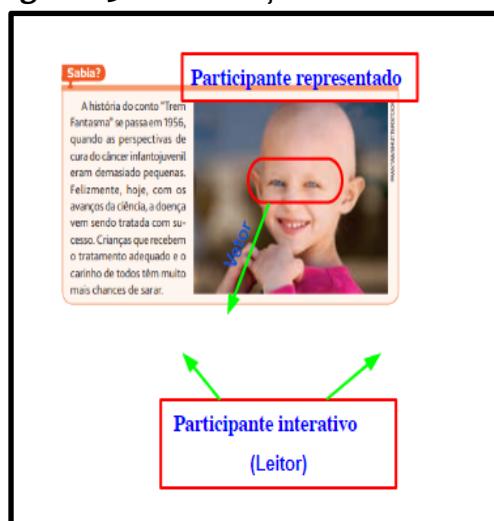
Posteriormente, no segundo quadrinho, a personagem continua sendo um **reator**, mas o personagem lobo se configura como um **ator**, já que dele é que emana a ação. Dessa forma, a relação entre os participantes é constituída em uma ação transacional bidirecional, pois ambos estabelecem contato visual. Com isso, o **vetor** é configurado como bidirecional, pois conecta dois interactantes (isso acontece quando os dois representados permuteam o papel de ator e meta).

Por conseguinte, as ações são classificadas como: transacional (quando há dois participantes na representação narrativa), transacional bidirecional (quando há uma relação recíproca entre o ator e a meta na relação) e transacional unidirecional (quando apenas um personagem representado é ator e o outro apenas objeto da sua ação), consoante as descrições de Fernandes (2021).

Em sequência, a segunda metafunção trabalhada por Kress e Van Leeuwen (2006) é a **Metafunção Interacional**, nessa há uma interação entre o signo e seus interpretantes, a qual é estabelecida pela comunicação em três dimensões: **contato**, **distância social** e **perspectiva**. Lima (2018) traz as seguintes considerações sobre a Metafunção Interativa, ela é responsável por estabelecer o primeiro contato entre o signo e quem o observa, como no caso de figuras de personagens humanos que olham diretamente para quem o observa, estabelecendo um vínculo interativo entre o leitor e o personagem representado.

Por isso, nesta metafunção são considerados os seguintes elementos: contato, distância social e perspectiva.

Figura 03 - Metafunção Interacional 01



Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Ormundo; Siniscalchi (2018).

O primeiro elemento a ser observado na relação interativa entre o participante representado e o participante interativo (leitor) é o **contato** que pode ser **direto** (quando o representado olha diretamente para o leitor) ou **indireto** (quando o participante representado não olha diretamente para o leitor).

Observamos, então, que na (figura 03) a relação interativa entre o participante representado e o participante interativo é estabelecida com o **contato direto** para estabelecer uma relação interacional de proximidade, para que o impacto da informação seja maior. Logo, a **distância social** entre o leitor e o representado se torna menor, provocando uma relação empática entre eles.

Uma segunda possibilidade a ser descrita é quando essa relação interativa não acontece diretamente entre o representado e o participante interativo, como podemos observar no exemplo abaixo:

Figura 04 - Metafunção Interacional 02



Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Ormundo; Siniscalchi (2018).

Nessa figura, os participantes interagem entre si, mas não interagem de forma direta com o leitor. Por isso, observamos que o participante representado (personagem) estabelece **contato indireto** com o participante interativo (leitor). Dessa forma, as relações entre imagem e leitor é



caracterizada por Fernandes (2021) como uma relação de **oferta** (relação na qual o objeto posto para ser observado pelo participante interativo sem contato direto).

Ademais, na **demand**, o personagem se dirige ao leitor estabelecendo um contato direto, mas na oferta o participante é oferecido ao leitor como elemento de informação para contemplação de forma impessoal. Logo, as estratégias representativas do texto multissemiótico conduzirão a diferentes processos de leitura e diferentes significados. Na **perspectiva**, o olhar analítico está sob o ângulo frontal, oblíqua e vertical, que direciona a relação entre o participante interativo e o participante representado.

Por fim, tratando da terceira metafunção, a Metafunção Composicional, assim chamada por Kress e Van Leeuwen, é descrita por Lima (2018) da seguinte forma, como tendo “a função criar, reconhecer e organizar os elementos textuais em unidades, representados visualmente de maneira coerente entre si e com o ambiente no qual e para o qual foram produzidos (Lima, 2018, p. 51). Assim, a função composicional estabelece a conexão entre elementos representacionais e interacionais.

Seguindo com a discussão, a Metafunção Composicional é formada por três elementos: **informativo**, **saliência** e **moldura**. Na perspectiva de Souza (2021), o **valor informativo** diz respeito à posição que os elementos ocupam, assim se o elemento está localizado à esquerda ou à direita, na parte superior ou inferior do texto, essa posição carrega um dado informativo sobre ele.

Para os autores Kress e Van Leeuwen (2006), a importância dos elementos e sua localização no texto e seus valores são estabelecidos pelo uso contínuo, assim, levando em consideração o uso da linguagem ocidental, quando o elemento está localizado à esquerda é porque ele apresenta uma informação conhecida pelo leitor, mas quando ele é colocado à direita apresenta informações novas. Portanto, a localização do signo constitui o valor informativo no texto.

Em segundo lugar, a **saliência** pode ser definida como o destaque dado a um signo, enfatizando-o para atrair a atenção do leitor, por meio do seu tamanho, cor e posição. Ademais, a **moldura** apresenta os limites do conjunto de signos representados na página ou em parte dela como podemos observar nos exemplos abaixo.

Figura 05 - Metafunção Composicional



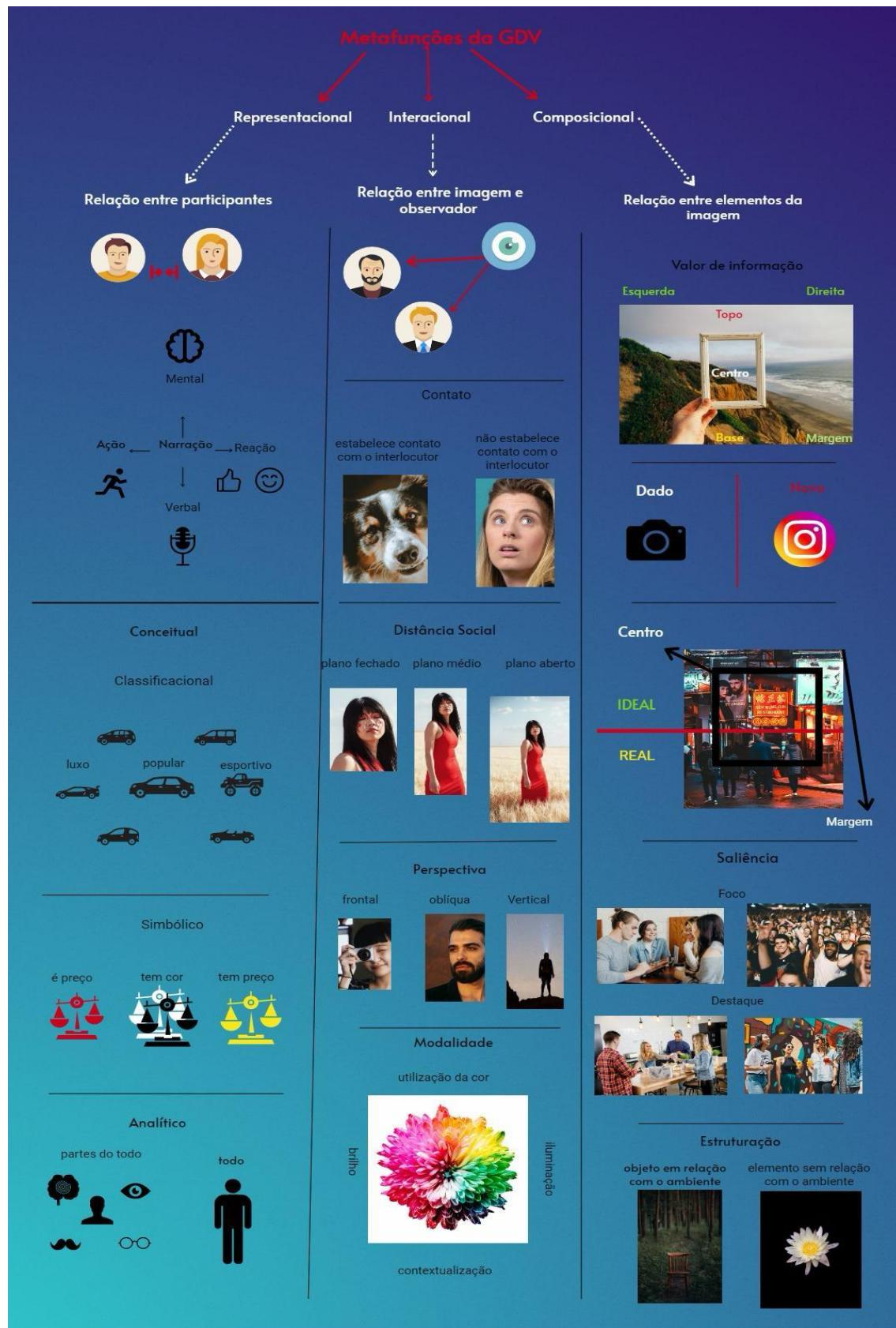
Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Ormundo; Siniscalchi (2018).

Os elementos a serem observados nas imagens estão divididos em duas classes: aqueles que estão posicionados à esquerda como sendo informações já conhecidas pelo leitor, denominado como **Dado**; e aqueles que estão posicionados à direita, que são as novas informações, denominado **Novo**, conforme Fernandes (2021). Para esse autor, “O papel da função composicional é organizar/combinar os elementos visuais de uma imagem, ou seja, integrar os elementos representacionais e interativos em uma composição para que ela faça sentido” (Fernandes, 2021, p. 101).

A partir do exposto, este trabalho visa explorar essas relações possíveis entre o texto verbal nos contos narrativos com a construção dos eventos dispostos nas imagens nesse sistema de transitividade abordado pela GDV, além de explorar as relações interativas possíveis entre os personagens da narrativa e os personagens interativos e ainda explorar a estrutura composicional das imagens, observando quais padrões composticionais os textos narrativos do gênero conto seguem para verificar se essa relação interfere de forma positiva na progressão da leitura dos alunos.

Por fim, utilizamos um infográfico para demonstrar como os conceitos acima apresentados relacionam-se com os textos multimodais.

Infográfico 01 - Metafunções da Gramática do Design Visual



Fonte: elaborado pelo autor (2023)LIDAY



Então, as metafunções estruturam as significações dos textos multissemióticos e podem ser uma das ferramentas mais importante para se compreender e explorar a linguagem multimodal tão utilizada na geração multimidiática. Para tanto, discutiremos na próxima seção a finalidade da leitura com base em Solé (1998) e os campos que envolvem a atividade da leitura segundo Silveira e Oliveira (2015).

3. Leitura: alguns pressupostos

A formação de leitores autônomos significa criar leitores capazes de fazer dos textos uma fonte de significações, isto é, leitores autônomos capazes de questionar-se e de estabelecer relação lógico-discursiva entre o conteúdo lido e os propósitos comunicativos do texto para gerar significações que desencadeiam os mecanismos de compreensão presentes no cotexto e no contexto.

Assim, Solé (1998), ao tratar do questionamento: “por quais motivos alguém lê um texto?”, apresenta como resposta que se lê um texto por motivos úteis e reais. Dessa forma, para Solé (1998), o leitor lê um texto pelos seguintes objetivos: para ter uma informação precisa, para ter uma informação de caráter geral, para aprender, para revisar, ler para comunicar, ler para verificar o que se compreendeu.

Nessa perspectiva, observamos que a leitura é muito mais do que um processo de decodificação, ainda que essa habilidade seja indispensável para leitura. Ler é estabelecer relações entre o conteúdo lido e o conteúdo que o leitor já tem em seu acervo intelectual; é produzir, a partir das novas leituras, relações com o que já foi lido para formulação e reformulação de ideias. Por isso, a leitura se constitui como uma atividade sociocognitiva de alta complexidade.

Devemos entender por leitura o processo de extração de sentido, por meio de estratégias de seleção, antecipação, confirmação e conclusão, que possibilitam construir significações que vão trazer implicações reais para vida do aluno, tendo em vista que, por meio da leitura, ele comprehende o mundo, questiona-o e (trans)forma suas concepções ideológicas. Logo, ao tratar de leitura, tratamos de um processo transformador de realidades. Por esse motivo, trabalhar a leitura multimodal no contexto multimidiático no qual os alunos estão inseridos é de fundamental importância para que eles comprehendam o seu contexto sócio-histórico e estimulem o pensamento crítico.

Posteriormente, tratando do contexto sócio-histórico em que os alunos vivem, e refletindo sobre a influência que esse contexto tem no processo de leitura, Silveira e Oliveira (2015, p.9) afirmam: “a leitura é uma atividade extremamente complexa que se desenvolve nos seres humanos desde que ele toma contato com o mundo que o cerca”. Para elucidar os campos que envolvem a atividade da leitura, as autoras apontam alguns campos que influenciam em seu processo, a saber: político, social,



cultural, psicológico, físico e situacional, ideológico, histórico e etnográfico, pedagógico e instrucional, cognitivo e sociocognitivo. Dentre esses campos, dada a sua importância para este trabalho, destacamos os seguintes:

Os aspectos político e social, de acordo com Silveira e Oliveira (2015), apontam alguns fatores que vão influenciar no processo de leitura. O primeiro aspecto é o de natureza político/social. Nesse ponto, devem ser levadas em consideração as políticas públicas para dar acesso à leitura às crianças e aos adolescentes, como bibliotecas públicas, campanhas de leitura e acesso a livros, revistas, jornais, computadores, tendo em vista que a leitura é uma prática social e que letrar é contribuir para cidadania.

O Aspecto cultural assegura a identidade cultural de um povo. Nesse ponto, a literatura é um dos principais elementos que permitem aos leitores a identificação da sua realidade cultural, pois mesmo antes da escrita os elementos culturais já faziam parte da construção leitora que os indivíduos tinham de si e do mundo à sua volta. De acordo com Cruz (2022):

Assim, uma outra abordagem prende-se com os aspectos sócio-culturais associados à leitura, pois ser leitor significa muito mais do que ser capaz de dominar um código escrito, tratando-se sim do domínio de uma linguagem entendido como produto cultural e sócio-histórico, ou seja, aprender a ler não se reduz a uma mera técnica, mas supõe a assimilação de uma ferramenta ou instrumento cultural (Cruz, 2022, p. 6).

Conforme enfatizado por Cruz (2022), a leitura é uma ferramenta cultural, é um conjunto de habilidades cognitivas construídas no homem desde a sua infância a partir do seu envolvimento com orientações e oportunidades que o contexto sócio-cultural fornece à criança, e é por meio desse processo que “as crianças acendem à vida intelectual daqueles que as rodeiam”.

O aspecto ideológico é um dos mais poderosos da leitura. Destacamos sua capacidade de influenciar os leitores de forma positiva, como também tendo a possibilidade de influenciá-los negativamente. Portanto, os elementos ideológicos presentes no texto nos vários meios de veiculação, principalmente nas mídias sociais como *Instagram*, *Facebook* e outras redes sociais, têm ganhado forte espaço no discurso de influenciadores sobre diversos assuntos, mesmo que esses não sejam habilitados para falar de determinados temas.

Dessa forma, a linguagem constitui-se na representação social através da qual o leitor amplia seu horizonte de compreensão na interação interlocutiva no contexto discursivo. Assim, a linguagem na sua constituição social carrega o discurso de cada indivíduo que é construído a partir da maneira que esse indivíduo enxerga o mundo, sendo que cada um indivíduo passa por um processo de -----



construção ideológica que vai desde os princípios familiares (morais e éticos), até os princípios religiosos, culturais e sócio-políticos.

Conforme (Lima, 2018, p. 32), “No processo de formação de leitor crítico numa dimensão interacional é imprescindível considerar o contexto sociocultural que envolve a produção do material escrito”. Sendo assim, segundo Lima (2018), para uma leitura crítica, os alunos devem perceber que nenhum texto é neutro, posto que eles têm em si princípios ideológicos que devem ser percebidos no processo de leitura e compreensão dos textos. O campo semiótico interliga, no caso da leitura, elementos visuais como por exemplo (traços, letras, palavras, figuras, imagens etc.). Nesse ponto, os processos semióticos de significação são realizados através dos signos, que podem ser símbolos, ícones e índices. Silveira e Oliveira (2015) destacam a representatividade desses elementos na constituição da realidade do leitor que dá significação ao texto lido a partir dos elementos culturais e sociais a que os signos estão atrelados.

Sendo assim, segundo Silveira e Oliveira (2015), devemos considerar o contexto dos gêneros textuais produzidos atualmente, os quais estão em grande parte envolvidos com elementos multimodais. Desse modo, devemos levar em consideração a relação que o signo linguístico tem com a relação sócio-cultural do leitor. A exemplo disso, Nunes e Silveira (2015), ao tratarem da psicologia da aprendizagem, trazem o seguinte fato:

Para que a criança se aproprie dos conhecimentos e avance em seu desenvolvimento, é necessário que ela comprehenda e utilize signos culturais, que servem de ponte para sua relação com o meio no qual está inserida. Os signos podem ser exemplificados por sistemas simbólicos, como: linguagem, símbolos algébricos, escrita, diagramas, desenhos, mapas etc (Nunes; Silveira, 2015, p. 51).

Por esse motivo, a utilização dos signos pelas crianças revela características culturais do meio em que estão inseridas, seja com uso de palavras regionalistas, ou expressando seus sentimentos ao desenhar sua família, ou demonstrar um pouco da sua leitura de mundo através do uso dos signos em seus textos escritos. Com isso, observamos que o uso do signo revela também a forma como o leitor percebe o mundo. Por isso, Nunes e Silveira (2015) afirmam que “O sujeito utiliza os signos para atuar no mundo, podendo planejar, realizar reflexões mais complexas e compreender de forma mais refinada a sua realidade”.

Nunes e Silveira (2015) tratam dos aspectos interacionais implicados pelos usos dos signos na constituição da linguagem, conforme segue:



Nesta abordagem, a linguagem e as interações sociais são elementos cruciais na formação da consciência humana. A linguagem, por sua vez, não é apenas a expressão do pensamento, mas é a criação de imagens e sentidos internos. É um tipo de atividade superior, que se diferencia de ações mais elementares, como os reflexos e as atividades limitadas à percepção imediata da realidade. Para Vigotsky, é impossível pensar o desenvolvimento humano sem a dimensão do outro, do intercâmbio social, da interferência do meio, bem como das situações de aprendizagem que se efetivam e fazem o desenvolvimento avançar (Nunes; Silveira, 2015, p. 52).

Portanto, concluímos que nos signos estão presentes um conjunto de valores que revelam a interação do sujeito com a cultura, assim os elementos multimodais, ou as constituições sígnicas multimodais têm muito a dizer sobre os alunos que estão imersos nesse contexto. Então, explorar os elementos multissemióticos nos textos multimodais nas salas de aula é trabalhar a sócio-interação que é um dos pressupostos defendidos por este trabalho.

4 Metodologia

Este trabalho tem como base metodológica a pesquisa documental, um estudo de caso, de abordagem qualitativa. Isso posto, o material utilizado foi a coleção “Se liga na língua, leitura e produção de texto e linguagem”, dos autores Ormundo e Siniscalchi (2018) do ensino fundamental II do 6º ao 9º ano. Nessa coleção, foi realizado um estudo de caso, no qual foram selecionados os contos fantásticos da coleção, considerando os elementos multimodais presentes nos textos e, posteriormente, as análises, na qual foi selecionado um conto para ser descrito/analisado neste artigo.

Um dos critérios para escolha dessa coleção foi por ela adotar a concepção de linguagem sociointeracionista, a qual também foi a perspectiva escolhida pelo trabalho, porque essa concepção comprehende a formação do sujeito em interação com o contexto sócio-cultural. Além de estar embasada na perspectiva enunciativo-discursiva, a qual a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (Brasil, 2018) está fundamentada. Desse modo, os autores Ormundo e Siniscalchi (2018) comprehendem “[...] a interação como princípio constitutivo da linguagem, entendida como uma multiplicidade de práticas verbais (orais ou escritas) ou multissemióticas que se concretizam nas relações sociais estabelecidas cotidianamente” e propõem atividades que dialogam com uma perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva.

A coleção propõe o estudo de contos com características específicas para cada ano do ensino fundamental. Assim, visa explorar no 6º ano elementos estruturais do conto, e a partir do 7º ano a coleção busca aprofundar essa observação e diversificar a oferta de textos, explorando subgêneros tais como miniconto, e explora a intergenericidade entre contos e charges, contos e cartum, conto e poema e conto e rap.

Por isso, levando em conta esse dado, notamos que a coleção trabalha o conto de duas formas, de forma indireta quando traz o intergênero, e de forma direta quando traz o gênero conto.

O conto fantástico “Pega ladrão, Papai Noel!” do 6º ano foi escolhido como amostra para este artigo, o qual apresenta as seguintes características da narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho; e também as características do texto multimodal: imagens, cores, enquadramento, tamanho, foco e saliência, as quais foram analisadas a partir da Gramática do Design Visual. Esse conto é trabalhado no capítulo 8º.

Abaixo, segue um quadro que esquematiza os elementos que foram analisados na pesquisa, o qual está dividido nas categorias e nos fatores que devem ser considerados na análise.

Quadro 02 – O signo não verbal na Gramática do Design Visual

Categorias a serem analisadas	Metafunção Representacional	Estrutura narrativa: ação transacional, ação não transacional, processo mental, processo verbal. Estrutura conceitual: processo classificacional, processo analítico, processo simbólico.
	Metafunção Interacional	Contato: demanda e oferta. Distância Social: plano fechado, médio e aberto. Perspectiva: frontal, oblíqua e vertical.
	Metafunção Composicional	Valor de Informação: ideal/real, dado/novo. Saliência: elementos mais salientes que definem o caminho de leitura. Enquadramento: o modo como os elementos estão conectados na Imagem.
Fatores a serem considerados na análise	Nível de decodificação do aluno	O aluno é capaz de decodificar o código das imagens?
	Nível de abstração do aluno	Relação entre imagem e sua representação no mundo do falante. O texto e sua relação social (a sentença e sua significação no contexto elocutivo).

Fonte: elaborado pelo autor (2023), adaptado de Silveira e Cunha (2022).

Assim, nas categorias foram analisados os elementos representacionais, interacionais e composticionais da GDV; nos fatores foram observados a relação de leitura e compreensão que o signo exige do leitor; no nível da decodificação foram analisadas as informações lógicas e objetivas; no nível da abstração foram analisadas as informações subentendidas, inferências.

5. Análise das metafunções no texto narrativo

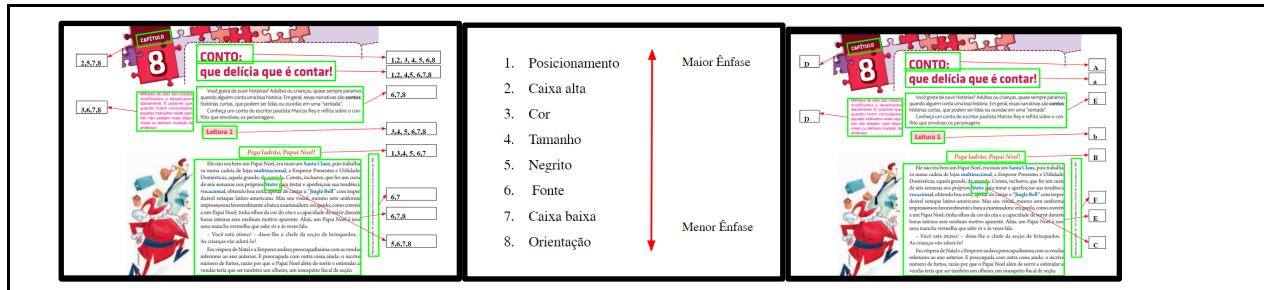
A análise trata do signo e sua significação no texto verbal e não verbal sob a ótica das Metafunções da GDV. Tomamos como primeiro fator o nível de decodificação que é exigido do aluno tanto para ler o texto verbal quanto o texto não verbal. Assim, esperamos que o aluno seja capaz de decodificar o texto verbal e que consiga fazer algumas abstrações sobre o texto não verbal. Por esse motivo, as Metafunções da GDV auxiliam os alunos no processo de decodificação e de abstração do texto não verbal, buscando ampliar a percepção dos alunos sobre os elementos significativos presentes no texto.

Portanto, as Metafunções da GDV são o suporte teórico para embasar as discussões sobre a relação estabelecida entre o texto verbal e não verbal em textos narrativos. Para tanto, a discussão é iniciada com a análise composicional do texto.

5.1 Metafunção Composicional no texto

O primeiro aspecto analisado é a classificação dos elementos gráficos, isto é, as representações conceituais nas quais está disposto o texto gráfico. Para isso, a figura a seguir apresenta o processo de análise feito a partir das Metafunções da GDV:

Figura 06 - Estruturação do processo de leitura a partir das metafunções



Fonte - elaborado pelo autor (2023) com base em Ormundo e Siniscalchi (2018).

Diante disso, sobre a imagem acima, observamos as categorias gráficas: tamanho, posicionamento, caixa alta, cor, fonte, caixa baixa e orientação. Em continuação, a análise seguiu o padrão de maior destaque para menor destaque em que os elementos gráficos estão dispostos no texto. Desse modo, os elementos com maior destaque receberam maior quantidade de números e os com menor ênfase receberam uma quantidade menor.

Essa análise foi feita com base no pressuposto de que os elementos multimodais são recursos que facilitam a leitura do texto para o aluno. Conforme Roza e Menezes (2019), os signos multimodais proporcionam uma identificação dos estímulos, pois envolvem os mais diversos órgãos sensoriais, fazendo com que o leitor tenha mais estímulos na leitura, havendo uma cooperação para compreensão. Assim, “[...] demanda uma interação maior e mais aguçada; pressupõe a ativação de um número maior de conexões neuronais a fim de recuperar e armazenar as informações por ele veiculadas” (Roza; Menezes, 2019, p.130).

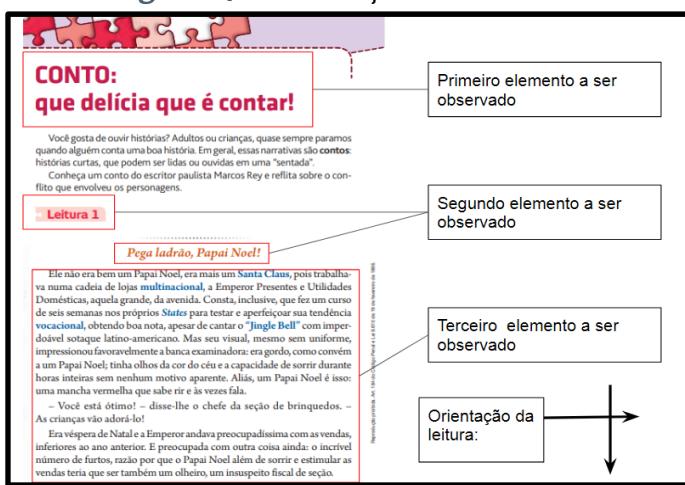
Isso posto, os elementos foram classificados pela quantidade de números que receberam. Assim, os elementos com número de “7” recursos multimodais foram classificados como “A”, sendo essa a primeira classe; os elementos que receberam “6” ficaram na classe “B”; e assim sucessivamente até a classe “E”. Posteriormente, quando uma mesma classe recebeu a mesma quantidade de números que outra, o fator desempate foi a soma dos números. Desse modo, os que tiveram o valor menor, tendo em vista que estão mais próximos do número “1”, ficaram com a classe das letras maiúsculas “A” e o outro com a minúscula “a”.

Esses dados foram analisados a partir da Metafunção Composicional, levando em consideração a categoria saliência, na qual os elementos são dispostos para atrair a atenção dos leitores em diferentes níveis. Logo, entendemos que os elementos classificados dentro da categoria “A” são aqueles que recebem maior destaque em relação aos demais. Por conseguinte, um elemento classificado como “F” é o elemento que recebe menor destaque no texto multimodal. Como pode ser observado na (figura 06)

5.2 Metafunção Interacional no texto

Partindo para a Metafunção Interacional, a qual leva em consideração o contato que o texto multimodal estabelece com o leitor, compreendemos, também, que os elementos que estão na categoria “A” estabelecem um maior contato com os leitores pela sua posição, cor ou tamanho. Dessa forma, o leitor seguirá o seguinte percurso:

Figura 07 - Orientação da leitura 01



Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Ormundo; Siniscalchi (2018).

Com isso, observamos que os recursos multimodais se estruturam seguindo o padrão de leitura ocidental da esquerda para a direita, de cima para baixo. Seguindo a ordem de apresentação, gênero tratado no capítulo, leitura 1 e exposição do conto “Pega ladrão, Papai Noel!”. Sobre o título, observamos que ele é sugestivo, mas pode se tornar ambíguo para os alunos se os elementos forem

invertidos “Papai Noel, Pega ladrão!”, o que discordaria totalmente dos eventos do conto. Com isso, observamos que a relação de interação entre leitor e autor é estabelecida desde o título, conforme aponta Fernandes (2021), trazendo a seguinte informação:

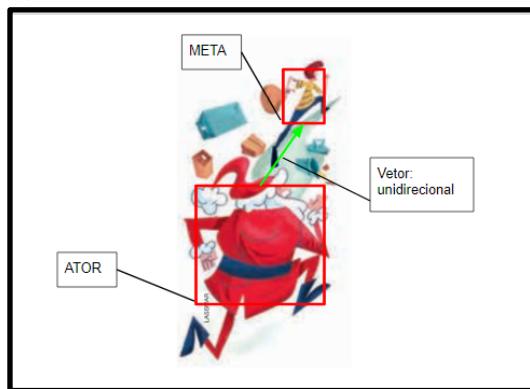
Ao falar do processo de interação do texto com o leitor, Iser ressalta que são os vazios que originam a comunicação. O equilíbrio só pode ser resolvido com o preenchimento dos vazios pelo leitor. Como ideia, o imaginário torna presente o que é ausente, portanto, guiado pelo conhecimento e pela memória. O imaginário preenche o vazio. E por ocorrer, nesse processo, êxito na relação texto-leitor, opera-se a mudança do leitor (Fernandes, 2021, p. 48).

Portanto, as significações do texto estão no ato de dizer, no como dizer, no porque dizer, no que dizer e até naquilo que não é dito.

5.3 Metafunção Representacional na imagem

Nas propriedades representacionais, o texto traz uma imagem que está relacionada ao conflito da história, momento que constitui o clímax da narrativa, o confronto entre os personagens “Papai Noel” e o “ladrão”. Abaixo segue a análise da imagem:

Figura 08 - Ação unidirecional 01



Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Ormundo; Siniscalchi (2018).

Conforme a Metafunção Composicional, observamos que os elementos da imagem constituem representações narrativas, pois há uma relação de ação entre os personagens.

Assim, no nível da decodificação, as informações a que o leitor tem acesso são as relações entre o Ator (participante do qual parte o vetor) e a Meta (participante a quem o vetor está direcionado), e também o Vetor que indica a ação da imagem. Desse modo, a ação perceptível aos leitores é a perseguição do ator à meta, pois mesmo que o personagem que está a frente também tenha sido representado em processo de ação, ele não estabelece uma relação de ação com outra meta. Logo, ele é apenas a meta na composição narrativa da imagem.



Portanto, é claramente possível que os leitores cheguem a conclusão que os personagens estão em uma relação de fuga e perseguição. Ainda mais, considerando a informação do título “Pega ladrão, Papai Noel!”. Logo, pelo processo de antecipação, ao observar a ênfase dada a esse acontecimento do texto, induz os leitores a considerar esse fato como o acontecimento chave do texto.

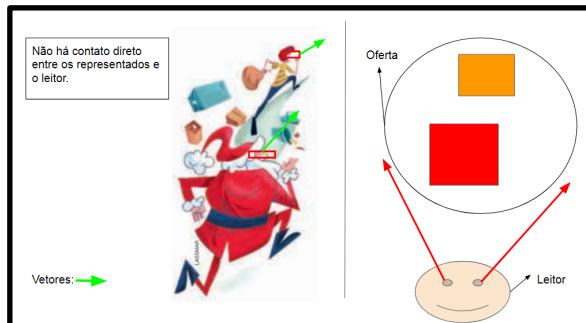
5.4 Metafunção Interacional na imagem

Na Metafunção Interacional, a qual, segundo Fernandes (2021), “estabelece estratégias de aproximação ou afastamento do produtor do texto em relação ao seu leitor (um participante que é exterior à imagem), buscando estabelecer um elo, imaginário, entre ambos”. E, para isso, ele aponta quatro processos a serem considerados na análise: contato, distância social, perspectiva e modalidade.

Desse modo, o contato se estabelece quando o representado interage com o leitor, por meio de vetores que se dirigem a este. Fernandes (2021) descreve o contato da seguinte forma: “O contato é determinado pelo vetor que se forma, ou não, entre as linhas do olho do participante representado e o leitor (participante interativo)”.

Na imagem 09, os representados não estabelecem um contato com o leitor, estando, então, em uma relação de oferta com o leitor, como pode ser visto na imagem abaixo:

Figura 09: Relação interativa de oferta 01



Fonte: elaborado pelo autor (2023), com base em Ormundo; Siniscalchi (2018).

A relação de contato não estabelecido atrelado ao plano aberto da imagem coloca o leitor em uma posição privilegiada, para que ele possa ver o todo representado. Diferentemente de uma imagem que representa um plano fechado, na qual a visão do leitor é direcionada para aquilo que o autor propõe a ser visto, o plano aberto dá uma maior liberdade às percepções que o leitor terá da imagem. Sobre essa relação, Fernandes (2021) diz:

Por outro lado, se o participante representado não olhar diretamente para o observador, ocorre que ele deixa de ser o sujeito do ato de olhar para se tornar objeto do olhar daquele que o observa. Não há demanda, mas sim oferta. O participante da imagem é oferecido ao observador como elemento de informação ou objeto para contemplação, de forma impessoal. Nenhuma relação é criada entre o observador e o participante da imagem (Fernandes, 2021, p. 92).

Essa informação é justamente a posição que o autor propõe ao leitor, no conto em questão, pois com relação ao texto o leitor pode ter três atitudes de leitura, considerando a posição social do leitor. Assim, é possível que o leitor tome como foco a posição do Papai Noel, primeiro personagem apresentado, ou tome como foco a condição do ladrão, que é um pai que roubou para presentear seu filho. Logo, o fator preponderante para que o leitor assuma uma dessas duas posições é o fator cultural, ou o fator ideológico.

Posto isso, considerando os aspectos da leitura, conforme enfatizado por Cruz (2002), a leitura é uma ferramenta cultural, para ele a leitura é um conjunto de habilidades cognitivas que são construídas no homem desde a sua infância, a partir do seu envolvimento com orientações e oportunidades que o contexto sócio-cultural fornece à criança, e é por meio desse processo que “as crianças acendem à vida intelectual daqueles que as rodeiam” (Cruz, 2022, p. 06).

Por esse motivo, o aspecto cultural é o primeiro fator que implicará na posição que o leitor terá em relação ao texto, podendo ser favorável às atitudes do pai ladrão ou contra. O segundo aspecto que implicará em uma tomada de posição com relação aos personagens é o aspecto ideológico. Esse é fundamental para que o leitor se posicione, ainda que internamente, atribuindo um determinado juízo de valor sobre os fatos do conto.

Mas, a visão apontada pelo autor do texto é uma outra, não é a perspectiva do funcionário perseguinto um ladrão, ou de um pai roubando para satisfazer o desejo de seu filho, que seriam um ângulo fechado do propósito da narração, mas, na verdade, a compreensão que o texto e a imagem propõem é que ambos personagens são na verdade subjugados por um sistema maior, o capitalismo, pois tanto a imagem do Papai Noel é desfigurada da original, como também a imagem do pai.

Por fim, concluímos que a relação de oferta que os representados estabelecem com o leitor é proposital para que ele seja capaz de ver o todo dos fatos. Por esse motivo, os representados estão apresentados em uma distância social longa, que confere caráter impessoal e estranhamento entre o leitor e a imagem (Fernandes, 2021).



5.5 Metafunção Composicional na imagem

O papel da função composicional é organizar/combinar os elementos visuais de uma imagem, ou seja, integrar os elementos representacionais e interativos em uma composição para que ela faça sentido (Fernandes, 2021). Assim, o primeiro elemento a ser analisado é a posição que o participante e o observador do texto ocupam e que desencadeiam as ações.

Figura 10 - Orientação da leitura da imagem 01



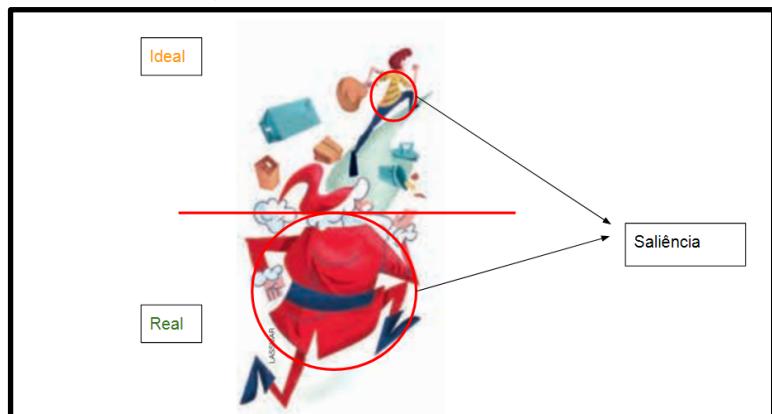
Fonte - elaborado pelo autor (2023), com base em Ormundo; Siniscalchi (2018).

Os eventos na imagem se dão da esquerda para direita, primeiramente, porque o texto ocidental é caracterizado dessa forma, da esquerda para direita. Assim, os elementos posicionados à esquerda são o “Dado”, fato já conhecido pelo leitor; e o elemento posicionado à Direita representa a informação nova, algo não conhecido pelos leitores ou que será apresentado.

Portanto, essa estrutura é enfatizada pela linha de ação que mostra que os participantes estão se movendo da esquerda para direita. E, mais ainda, o texto apresenta os personagens nessa mesma linha de ação: o Papai Noel é apresentado primeiro como elemento já conhecido pelo leitor; posteriormente o ladrão é apresentado, sendo conhecido pelo leitor apenas no desfecho da história. Isso mostra que os elementos da estruturação da metafunção composicional estão alinhados com os eventos da narrativa.

Outro ponto a ser observado é a relação composicional que os elementos estabelecem entre si. Nesse ponto, consideramos a saliência dada aos participantes, que pode ser apresentada pela cor, tamanho, forma ou contraste.

Figura 11 - Composição ideal/real



Fonte - elaborado pelo autor (2023), com base em Ormundo; Siniscalchi (2018).

Considerando primeiramente o aspecto da saliência, observa-se que o personagem Papai Noel está mais evidente para o leitor do que o personagem perseguido por dois fatores: o tamanho e a cor. Logo, a conclusão é que ele recebe mais ênfase do que o segundo personagem da narrativa. Fatores que corroboram com a narrativa, pois o personagem Papai Noel recebe uma descrição bem mais detalhada do que o ladrão, que nem é descrito, mas apenas apresentado pelos substantivos (homem e pai). Devemos considerar também a posição em que os personagens estão dispostos na imagem, porque o primeiro personagem está na posição de informação real e o segundo está na posição de informação ideal.

Isso posto, devemos considerar a descrição de Fernandes (2021) sobre o Real e o Ideal, “O posicionamento do elemento na parte de superior é chamado de ideal – e na parte inferior se encontra a parte real, que se opõe à ideal, por apresentar a informação concreta, prática, mais verdadeira”. Logo, o Personagem Papai Noel estaria na posição, ou condição real; e o personagem dois estaria na posição ideal, que se revela um nível acima da primeira. Com isso, devemos considerar a relação que essas posições estabelecem com relação a narrativa do conto.

Agora, considerando os elementos subjetivos, a análise nos mostra que o segundo personagem está na posição ideal e não real como o primeiro, isso porque o segundo representa o pai ideal que foge aos padrões convencionais e o primeiro é a representação do pai real subjugado ao sistema capitalista.

Contudo, só será possível chegar às conclusões até aqui apresentadas se houver uma relação de interação entre o leitor, autor e texto, pois como já visto, a decodificação não é capaz de revelar todos os elementos e intenções que constituem o texto. Por isso, a relação que o texto tem com a realidade social e cultural e os princípios ideológicos são fundamentais para que o sentido do texto e a significação dos signos sejam alcançados pelo leitor.

Prosseguindo com a análise, será considerado o fator que os personagens estabelecem entre si na imagem, sendo o real o estrato inferior e o ideal o estrato superior. No estrato inferior, os

personagens são condicionados e estão presos a padrões; no estrato superior, os personagens têm maior liberdade de ação.

Assim, o texto revela as ações dos personagens, o primeiro personagem é funcionário de uma grande empresa e deve fiscalizar a loja, observemos isso no seguinte trecho: “E preocupada com outra coisa ainda: o incrível número de furtos, razão por que o Papai Noel além de sorrir e estimular as vendas teria que ser também um olheiro, um insuspeito fiscal de seção”. O segundo personagem não é descrito em nenhum papel específico, a não ser o de pai. Logo, o primeiro personagem tem suas ações limitadas a sua função dentro do sistema, enquanto o segundo liga-se ao ideal papel do “Pai”.

Essa relação também é evidenciada quando comparamos os dois personagens, Papai Noel Real, o funcionário; e o Papai Noel Ideal, o que dá presentes, que é posto na fala do pai quando explica ao filho como conseguiu o presente “O menino, que sabia dos apuros do pai, não recebeu alegremente a maravilha eletrônica. – Papai, o senhor não devia ter comprado. – Mas não comprei. – Ahn? – Ganhei. – De quem? – De Papai Noel, ora. Bom cara. Nem precisei pedir. Ele correu atrás de mim e me deu o presente. Disse que a pilha dura três meses. Legal, não?”. E no caso do segundo personagem, apresentado como o pai Ideal quando busca pelo objeto de desejo do filho, e o pai Real quando o filho reconhece as condições do pai.

Então, o **texto** trabalha com o estrato real e ideal que o **texto** assume, mas que, conforme mostra a figura 11, o personagem Papai Noel assume, predominantemente, a posição real e o fugitivo a posição ideal. Como pode ser observado nos trechos: “Todavia, embora corresse em milhas e o outro em quilômetros, não conseguia alcançá-lo.” Consta que Papai Noel perseguiu o ladrão, inclusive no Minhocão, de ponta a ponta, onde é proibida a circulação de pedestres. Também sem resultado.

Desse modo, observamos que o texto também mostra a relação do Pai Noel com o Pai ladrão, o primeiro sempre em busca do segundo, mas sem conseguir alcançá-lo. Assim, com os pais reais em busca de serem pais ideais em um contexto que torna as duas realidades paradoxais, o capitalismo.

Outro momento que revela a relação de real e ideal é quando o autor assume o discurso pessoal interferindo definitivamente nas conclusões textuais, no seguinte trecho: “mas prefiro que acabe lá”. Posteriormente, apresenta uma suposta fala do leitor: “Lá, onde?” respondendo: “Naquele quarto de subúrbio”. Constatamos que o narrador faz o mesmo movimento da imagem, de real e ideal, partindo do estrato ideal para o real, quando transpassa da fuga com êxito, lugar ideal, para o quarto da favela, lugar real.

Por fim, as análises apontam que “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”; [...] exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico”, uma vez que “o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo”. Dessa forma, o leitor é posto como um agente construtor de sentido, assumindo diante do texto uma relação responsiva e ativa diante do conto (Koch; Elias, 2006). Dessa forma, os elementos multimodais são as ferramentas que corroboram com o texto verbal para envolver o leitor no enredo da narrativa e guiá-lo interativamente pelas pistas do texto até o seu propósito comunicativo.



6. Conclusão

Este artigo buscou analisar textos narrativos a partir das metafunções da GDV e suas influências no de leitura destes textos. Para isso, selecionamos um conto do livro didático do 6º ano como amostra da pesquisa feita na coletânea “Se liga na língua, leitura e produção de texto e linguagem” dos autores Ormundo e Siniscalchi (2018) do 6º ao 9º ano.

No LD do 6º ano foi analisado o conto “Pega ladrão Papai Noel”, no qual foram explorados os conceitos das metafunções representacional, interacional e composicional, a partir dos quais identificamos que as metafunções influenciam no processo de leitura da página do livro, orientando o leitor sobre quais informações ele deve observar primeiro, seguindo a ordem ocidental de cima para baixo, da esquerda para a direita. Essa observação também se repetiu nos livros didáticos do 7º, 8º e 9º ano nas páginas dos contos analisados.

Tratando das metafunções representacional, interacional e composicional relacionadas às imagens, verificamos que a metafunção representacional interage de forma linear com os eventos do texto, representando os personagens na relação de ator e meta, assim como o texto representa os personagens no processo de ação, no qual o “Papai Noel” é o perseguidor e o “pai” o perseguido.

Na metafunção interacional, constatamos que não há uma relação interativa direta entre os PR e o leitor, sendo estabelecida apenas uma relação de oferta entre o leitor e os participantes representados, fazendo com que os representados estejam apresentados em uma distância social longa, o que corrobora com a crítica social do texto que não está sobre os personagens “Papai Noel” e “Pai”, mas sobre o “sistema capitalista”.

Na metafunção composicional, identificamos que o personagem “Papai Noel” está na posição real e que o personagem “pai” está na posição ideal, o que corrobora com o propósito comunicativo crítico do texto ao “sistema capitalista”, uma vez que na realidade capitalista o “Papai Noel” estaria na posição ideal, enquanto o “pai” estaria na posição real.

Ademais, na **metafunção composicional**, verificamos, também, que o Ld do 6º ano tem duas imagens, a primeira é a representação dos personagens e a segunda é a apresentação do autor aos leitores, os personagens foram representados do lado esquerdo, porque eles são informações conhecidas dos leitores, assim eles são um “dado” e o autor foi apresentado do lado direito pela possibilidade dos leitores o desconhecerem, por isso que ele é tomado como o “novo”.

Então, concluímos, a partir desses dados, que os recursos multissemióticos presentes na coleção, como exemplificado pelo conto aqui analisado do livro didático do 6º ano, corroboram com a concepção de língua sociointeracionista em que o leitor é visto como participante ativo no processo da leitura e com o propósito comunicativo do texto verbal que trata de uma temática presente no contexto sociocultural dos alunos.



Desse modo, evidenciamos a importância desse tema pela sua contribuição para que o aluno adquira as capacidades de leitura e compreensão de textos multimodais, uma vez que estes textos estão cada vez presentes nos próprios livros didáticos. E porque os signos e seus elementos multimodais têm muito a dizer sobre os alunos e sobre o contexto multimidiático que eles estão imersos.

Ademais, verificamos também que o multiletramento tem como objetivo proporcionar aos alunos uma reflexão sobre os diferentes contextos sociais, por meio dos gêneros que carregam em si informações culturais, sociais e ideológicas

7. Referências

- ANTOS, G.; TIETZ, H. (org). **Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen**, Trens. Tübingen, Niemeyer.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBISAN, Leci. **O Conceito de Enunciação em Benveniste e Ducrot**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, n. 33, 2006.
- BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.
- BENTES, A. C., RAMOS, P.; ALVES FILHO, F. “Enfrentando desafios no campo de estudos do texto”. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (org.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 389-428.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães [et al]. Campinas/SP: Pontes, 1989.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BLÜHDORN, H.; ANDRADE, M. L. C. V. O. “Tendências recentes da linguística textual na Alemanha e no Brasil”. In: WIESER, H. P.; KOCH, I. G. V. (Org.). **Linguística textual: perspectivas alemãs**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 17-46.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- CAPISTRANO JÚNIOR, R.; ELIAS, V. M. “A Linguística Textual e os estudos linguísticos”. In: LINS, M. P. P.; CAPISTRANO JÚNIOR, R.; MARLOW, R. M. (Orgs.). **O lugar na linguística: percursos de uma (r)evolução**. Vitória/ES: Editora do PPGEL/Ufes, 2019. p. 97-120. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/343112616>. Acesso em: 21 de junho de 2024.



CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. “O Texto e suas propriedades definidoras: definindo perspectivas para análises”. *Revista (Com)Textos Linguísticos*, v. 13, n. 25, 2019.

_____ et al. “Desafios da Linguística Textual no Brasil”. *Intersecções*. 18 ed., ano 9, n. 1, 2016.

CUSTODIO FILHO, Valdinar. **Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação**. Tese de Doutorado – UFC, Fortaleza, 2011.

DELESALLE, Simone; CHEVALIER, Jean Claude. **La linguistique, la grammaire et l'école (1750-1914)**. Paris: Armand Colin, 1986.

DIKSON, Dennys. **Os quadrinhos em sala de aula: a gênese da referenciação-tópica no processo de escritura no ambiente escolar**. Recife: EDUFRPE, 2018a.

_____ . “A retextualização escrita-escrita”. *Revista Brasileira em Linguística Aplicada (online)*. v. 18, n. 3, p. 503-509, 2018b.

_____ . **Da escrita para a escrita: aspectos e processos em retextualização**. Recife: EDUFRPE, 2019.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. **Multimodalidade, gênero textual e leitura**. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42.

ELIAS, Vanda Maria. “Estudos do texto, multimodalidade e argumentação: perspectivas”. *ReVEL*, edição especial vol. 14, n. 12, 2016.

FÁVERO, Leonor Lopes. “Linguística Textual – História, Delimitações e Perspectivas”. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, n. 13, v. 25, 2019.

_____ . **Coesão e coerência textuais**. 7. ed. São Paulo, SP: Ática, 1999.

_____ et al. “Topicalidade em comentários on-line do Instagram”. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 15, n. 31, p. 146-169, 2021.

_____ ; KOCH, Ingredore Vilaça. **Linguística Textual: Introdução**. 3 ed., São Paulo: Cortez, 1994.

FONTANILLE, Jacques 2008. “Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização”. In: Diniz, Maria Lúcia Vissotto Paiva; Portela, Jean Cristtus (org.) **Semiótica e mídia — textos, práticas, estratégias**. São Paulo: Unesp/Faac, p. 15-74.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos Multimodais**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

HOFFMANN, G. F. **Retextualização multimodal: o fazer tradutório do designer educacional**. Dissertação de Mestrado. PGET/UFSC, 2015.

JEWITT, C. **Multimodal methods for researching digital technologies**. In: PRICE, S.; JEWITT, C.;

BROWN, B. **The SAGE Handbook of Digital Technology**. Londres: Sage, 2012. p. 250-265. Disponível em: <<http://eprints.ncrm.ac.uk/2886>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

_____ . **The Routledge Handbook of Análise Multimodal**. London: Routledge, 2009.

_____ ; KRESS, G. R. (ed.). **Multimodal Literacie**. New York: Peter Lang, 2003. p. 211-239.



KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication.** New York: Routledge, 2010.

_____. What is Mode? In: CAREY, J. (ed.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis.** New York: Routledge, 2009. p. 54-67.

_____; van LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication.** London: Arnold, 2001.

____ et al. "Semiótica Discursiva". In: VAN DIJK, T. A. **El discurso como estructura y proceso.** Barcelona: Gedisa Editorial, 2001.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS. "O texto na linguística textual". In.: BATISTA, Ronado de Oliveira (org.). **O texto e seus contextos.** São Paulo: Parábola, 2016.

_____. **Ler e compreender os sentidos dos textos** 3.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

_____. "Linguística Textual: Quo Vadis?" (Textlinguistics: Quo Vadis?). **DELTA.** n. 17: Especial, 2001, p. 11-23.

KOCH, I.G.V. ____; TRAVAGLIA, L.C. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LEMKE, J. L. **Travels in Hypermodality.** In: Visual Communication, Londres, v. 1, n. 3, 2002, p. 299-325. Disponível em:

<http://www.researchgate.net/profile/Jay_Lemke/publication/240697247_Travels_in_hypermodality/links/02e7e5307fab6e147e00000.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LINS, M. P.; CAPISTRANO JÚIOR, R. MARLOW, R. M. (org). **O lugar na linguística: percursos de uma (r)evolução.** Vitória: PPGEL, UFES, GM Gráfica e Editora, 2019.

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

_____. **Cognição, linguagem e práticas interacionais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

van LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics.** Londres: Routledge, 2005.

WHITE, Hyden. **Meta-História: a imaginação histórica do século XIX.** Tradução de José Laurêncio Melo São Paulo: EDUSP, 1995.



O imaginário em *Lua Crescente em Amsterdã*, de Lygia Fagundes Telles

Raquel Leal de Carvalho¹
Herasmo Braga de Oliveira Brito²

Resumo:

Neste trabalho, o conto “Lua crescente em Amsterdã”, de Lygia Fagundes Telles, é analisado sob a perspectiva das estruturas do imaginário. Nele, notou-se a presença de esquemas imagéticos que contribuem para a produção de estímulos sensoriais e psicológicos, que possibilitam a multiplicidade de interpretações. Para a embasar esta pesquisa, utilizou-se como principal fonte teórica os estudos a respeito dos regimes noturno e diurno de Gilbert Durand (2012). Também foram consideradas observações de Simmel (2020), Wunerburger (2007) e Rancière (2021). Adotou-se, portanto, uma metodologia de cunho descritivo e de abordagem qualitativa. O suspense, a fantasia e o enigmático perpassam a narrativa. A desilusão diante das aspirações românticas e a metamorfose dos personagens conduzem os acontecimentos da história.

Palavras-chave: imaginário, Lua crescente em Amsterdã, símbolo.

The imaginary crescent in Amsterdam, by Lygia Fagundes Telles

Abstract:

In this work, the short story *Crescent Moon in Amsterdam*, by Lygia Fagundes Telles, is analyzed from the perspective of imaginary structures. It shows the presence of imagery schemes that contribute to the production of sensory and psychological stimuli, which allow for a multiplicity of interpretations. Gilbert Durand's (2012) studies on nocturnal and diurnal regimes were used as the main theoretical source for this research. Observations by Simmel (2020), Wunerburger (2007) and Rancière (2021) were also considered. A descriptive methodology with a qualitative approach was therefore adopted. Suspense, fantasy and enigma permeate the narrative. Disillusionment with romantic aspirations and the metamorphosis of the characters drive the story's events.

Keywords: imaginary; Crescent moon in Amsterdam; symbol

¹ Mestranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGEL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI);

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL) da UFPI; Professor Adjunto da Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Neorregionalismo, Imaginário e Narratividade (NENIM).



1. Considerações Iniciais

A vida é narrativa. A criação, o desenvolvimento, as ações humanas são narrativas. Esse pensamento defendido e debatido durante séculos pelos mais renomados estudiosos é, por vezes, banalizado. Talvez a banalização se dê pela aparente simplicidade do conceito ou, até mesmo, pela dissociação de seu real significado. É incontestável, decerto, a noção de que as narrativas criam uma espécie de coesão social, como esclarece Byung-Chul Han (2023), em seu livro intitulado *A Crise da Narração*, sejam elas reais ou ficcionais, integrando os valores explícitos e/ou implícitos de um povo, nação.

A pluralidade narrativa emana o que há de mais humano: o imaginário, termo esse difícil de ser definido sem apresentar justificações simplórias, dado o caráter abrangente de sua significação. Nesse tocante, Jean-Jacques Wunenburger (2007, p.11) o classifica com um agrupamento de produções – mentais ou materializadas – que formam “conjuntos coerentes e dinâmicos, referentes a uma função simbólica no sentido de um ajuste de sentidos próprios e figurados”. O imaginário dos indivíduos representa um amplo campo imagético que se diversifica a depender das repetições simbólicas propagadas desde o início da civilização, possibilitando a criação de símbolos universais e individuais.

Diante das observações, pontua-se que em toda produção humana haverá respingos simbólicos de determinados imaginários sociais. Logo, constatamos que a literatura como instrumento de expressão e fruição é uma das artes que mais evidenciam tais características. Há autores que transpõem em seus escritos sutilezas imagéticas que, distante de olhares atentos, podem passar despercebidos, mas que são fonte para a constituição das obras e para o conhecimento das representações da humanidade. Nesse emaranhado, podemos destacar a escritora brasileira Lygia Fagundes Telles, reconhecida pela escrita sutil e assertiva, que tece em suas narrativas fios do imaginário universal, com o intuito de intensificar no leitor estímulos sensoriais.

Partindo desse pressuposto, este trabalho tem por objetivo analisar a presença do imaginário no conto “Lua crescente em Amsterdã”, presente no livro *Seminário dos ratos* (1977), de Lygia Fagundes Telles, utilizando como mote teórico as estruturas especificadas por Gilbert Durand, em seu livro *Estruturas antropológicas do imaginário* (2012). Além de Durand, utilizamos Simmel (2020), Wunerburger (2007) e Rancière (2021). Para isso, adotamos uma metodologia qualitativa, em que realizamos um estudo descritivo e interpretativo do objeto de análise.





2. Principais apontamentos

É pertinente destacar que só há imaginário se o conjunto de imagens e narrativas produzidas pela humanidade representarem uma totalidade coerente e passível de significações (Wunerburger, 2007). O imaginário de um indivíduo é, como pontua Wunerburger (2007, p. 11), “inseparável dos grandes símbolos e mitos políticos que modelam suas representações do território nacional, da instituição do poder, das transformações sociais etc”. A partir dessa constatação, inferimos que os símbolos imagéticos são influenciados pelos valores culturais, isto é, pela união entre a subjetividade dos indivíduos e pelas “criações espirituais objetificadas, exteriorizadas” – construção usada por Simmel (2020, p.14), em sua obra *A tragédia da cultura*, para designar a cultura.

As forças simbólicas presentes em nosso imaginário social e cultural seguem padrões que moldam a perspectiva das pessoas, pois, como salienta Simmel (2020, p. 16-17),

sentimos toda a vivacidade do nosso pensamento na firmeza das normas lógicas, toda a espontaneidade de nossas ações nas normas morais, todo o curso de nossa consciência preenchido com conhecimentos, tradições, impressões de um ambiente de algum modo moldado pelo espírito; a rigidez e, por assim dizer, a insolubilidade química de tudo isso revelam um dualismo persistente diante dos ritmos irrequietos do processo subjetivo de nosso espírito, no qual, no entanto, surge como uma representação, como um conteúdo espiritual subjetivo.

É natural, portanto, a reprodução de tais comportamentos morais e éticos e, também, o reconhecimento das teias mentais e imagéticas que compõem o ser. Como afirma Wunerburger (2007, p. 66),

o imaginário é o espelho de nossas emoções, aquilo em que nossas imagens refletem de fato o estado de nosso corpo, de nossa constituição neurobiológica segundo o vocabulário atual; por outro lado, o imaginário excita em nós ressonâncias interiores de prazer e desprazer, pois uma imagem mental, assim como uma realidade externa, pode provocar efeitos sobre a sensibilidade, agir sobre o humor, fazer nascer sentimentos de tristeza ou de alegria.

Pelo eco do imaginário nos estímulos sensoriais e psicológicos do ser humano, ele é, muitas vezes, utilizado como mecanismo para despertar *insights* nos espectadores e, sobretudo, nos leitores, mediante uso de símbolos que podem problematizar e evidenciar questões inerentes à vida, como a própria morte. Todo esse poder se dá pela força impulsionadora presente na *imagem*, que, conforme Durand (2012), é inquestionavelmente símbolo. A criatura humana tem a necessidade de se guiar por esquemas/estruturas arquetípicas, que moldam as posturas individuais e coletivas.



Então, é pertinente reafirmarmos o entrelaçamento do imaginário com as narrativas – sejam as cotidianas ou ficcionais -, que, entre uma passagem e outra, torna-se evidente.

3. *Lua crescente em Amsterdã: as interfaces do imaginário*

Aqueles que não compreendem os meandros do texto literário acusam-no de fugir à norma hierárquica da realidade, dos aspectos lógicos fundidos nas ações e sensações do homem. Ao senso comum, parece inconcebível a ideia de haver racionalidade na ficção, todavia, tais narrativas seguem padrões verossímeis pautados em encadeamentos de causas e efeitos. Podemos notar nos escritos literários determinações essencialmente humanas, o conhecimento da felicidade e da infelicidade – e a oscilação entre ambas -, a punição pelas escolhas, a inversão da expectativa (Rancière, 2021).

Na ficção, “os acontecimentos não acontecem por acaso”, como destaca Rancière (2021, p.7). Mesmo em enredos dotados de elementos fantasiosos, existe uma coerência verossímil dos fatos, que seguem as normas da própria criação estética. O bom escritor conduz a narrativa por meio de sutilezas, detalhes quase imperceptíveis, mas que formam unidade semântica. Tais minúcias são empregadas por Lygia Fagundes Telles em “Lua crescente em Amsterdã”, conto que narra o findar de um relacionamento entre dois jovens, devido ao esvaimento do amor. Todo o enredo se passa na cidade de Holanda, em um jardim de Amsterdã, em que os personagens são misteriosamente metamorfoseados em animais: um passarinho e uma borboleta.

O conto irradia calmaria e, ao mesmo instante, inquietação. Essa antítese sensorial é evidenciada pela carga imagética utilizada pela autora, dotada de símbolos do imaginário coletivo. Há notadamente a presença dos regimes diurno e noturno estruturados por Durand (2012), reforçando oposições entre a paz e a angústia, o dia e a noite, o início e o fim. O primeiro traço desse contraste se dá pela ambição narrativa e o espaço do enredo.

O jovem casal parou diante do jardim e ali ficou, sem palavra ou gesto, apenas olhando. A noite cálida, sem vento. Uma menina loura surgiu na alameda de areia branco-azulada e veio correndo. Ficou a uma certa distância dos forasteiros, observando-os com curiosidade enquanto comia a fatia de bolo que tirou do bolso do austral. — Vai me dar um pedaço deste bolo? — pediu a jovem estendendo a mão. — Me dá um pedaço, hem, menininha? — Ela não entende — ele disse. A jovem levou a mão até a boca. — Comer, comer! Estou com fome — insistiu na mímica que se acelerou, exasperada. — Quero comer! — Aqui é a Holanda, querida. Ninguém entende. A menina foi se afastando de costas. E desatou a correr pelo mesmo caminho por onde viera. Ele adiantou-se para chamar a menina e notou então que a estreita alameda se bifurcava em dois longos braços curvos que deviam se dar as mãos lá no fim, abarcando o pequeno jardim redondo. (Telles, 2018 [1997], p. 225).





Pelo fragmento exposto, fica claro que o jovem casal estava em terras estrangeiras, o que pode causar estranheza e desconforto, pois estar em lugares desconhecidos geralmente transmite insegurança. O ar de mistério se intensifica pelo horário dos acontecimentos: era noite. Conforme Durand (2012, p.220), a noite opõe-se ao dia, ela é “inefável e misteriosa”, em virtude de seu caráter reminiscente. Ressalta, ainda, que a noite é símbolo do inconsciente e dificulta a compreensão do tempo e do espaço, haja vista a vastidão de suas possibilidades. O período noturno remete ao retorno à casa, ao lar, ao ventre materno, despertando o desejo de estar seguro, evidenciando, por consequência, a vulnerabilidade. Na narrativa, somos interpelados por essa magnitude sombria da noite, entretanto reconfortados pelos símbolos diurnos que trazem calmaria ao enredo.

Como marca de contradição, o narrador especifica a cor da areia – branca-azulada – usada para representar estruturas do regime diurno, pois o azul provoca sossego; contrária, portanto, ao preto, marca intrínseca da noite. Durand (2012) destaca as cores frias como indicativo de repouso e recolhimento – sensações essas opostas aos sentimentos dos personagens, que estão rompendo o relacionamento, com fome, e sozinhos à noite em outro país.

O jogo entre os símbolos do imaginário continua ao passo em que o narrador descreve o local. Os personagens estavam em um “pequeno jardim redondo”. Os jardins emanam vida, alegria, pertencimento; provocam a sensação, por vezes, falsa, de se estar protegido, em casa. Além disso, este em questão não apresenta formato qualquer, é coincidentemente redondo. Durand (2012, p. 248-249) explica,

Houve quem refinasse neste simbolismo de centro, perguntando-se que diferença semântica existia entre as figuras fechadas circulares e as angulares, Bachelard estabelece um matiz muito sutil entre o refúgio quadrado que seria construído e o refúgio circular que seria imagem do refúgio natural, o ventre feminino. E embora muitas vezes, como no mandala, o quadrado esteja inextricavelmente ligado ao círculo, parece, no entanto, que a diferença notada por pensadores tão diferentes como Guénon, Jung, Arthus ou Bachelard deve ser tomada em consideração. As figuras quadradas ou retangulares fazem recair o acento simbólico nos temas da defesa da integridade interior. O recinto quadrado é o da cidade, é a fortaleza, a cidadela. O espaço circular é sobretudo o do jardim, do fruto, do ovo ou do ventre, e desloca o acento simbólico para as volúpias secretas da intimidade. Não há mais nada além do círculo ou da esfera que, para a fantasia geométrica, apresente um centro perfeito. Arthus parece ter plenamente razão ao notar que "de cada ponto da circunferência o olhar está virado para dentro. A ignorância do mundo exterior permite a indolência, o otimismo...". O espaço curvo, fechado e regular seria assim por excelência signo de "doçura, de paz, de segurança".



O jardim em formato circular realça a dicotomia entre o desconhecido e o conhecido; traz à tona a potencialidade simbólica da segurança, da docura, o que permite insurgir uma ambiença contrária à sugerida pelo espaço da narrativa. As imagens produzidas por esse fragmento também nos estimulam a refletir sobre o íntimo dos personagens, convida-nos a imergir em seus pensamentos, pois o contato com a natureza reconduz o ser humano ao mais ínfimo dos sentimentos. Ademais, “o círculo, onde quer que apareça, será sempre símbolo da totalidade temporal e do recomeço” (Durand, 2012, p. 323). De maneira inconsciente (interpelados pelas cargas imagéticas), somos envoltos pela energia do conto e levados a aguardar um renovo – ainda não delineado –, situação essa que contribui para a construção de uma atmosfera dúbia (entre a tensão do presente e a possibilidade do futuro).

Esse recomeço nos é desvendado aos poucos, por intermédio de estruturas imagéticas que nos remetem inícios e findares de ciclos. A tensão entre os personagens progride e, em nós, amplia-se a expectativa.

Vamos dormir aqui. Mas vê se para de chorar, quer que venha o guarda? — Quero chorar. — Então, chora. Molemente ela se recostou numa árvore. Enlaçou-a. Os cabelos lhe caíam em abandono pela cara, mas através dos cabelos e da folhagem podia ver o céu. — Que lua magrinha. É lua minguante?

Ele avançou até o meio da alameda e expôs a cara que se banhou na luz do céu estrelado. — Acho que é crescente, tem o formato de um C. Vem querida, ali tem um banco. — Não me chame mais de querida. — Está bem, não chamo. — Não somos mais queridos, não somos mais nada. — Está certo. Agora, vem (Telles, s2018 [1997], p. 226).

Há nesse excerto duas marcas do imaginário universal: a árvore e a lua. Ambas representam esquemas antropológicos da humanidade e cooperam para a progressão simbólica do enredo. A construção da narrativa aponta, desde o início, para o seu clímax. Nessa perspectiva, Durand (2012) ressalta os vegetais como figura totêmica para inúmeros povos, além de serem frequentemente escolhidos como modelo de metamorfose. A ação da personagem Ana de se recostar numa árvore designa o presságio da aceitação, o pressentimento da própria metamorfose – essa que se iniciou internamente, a partir do instante em que houve a ruptura de seus sentimentos.

Não coincidentemente a lua e a árvore são apresentadas no mesmo plano visual. O simbolismo lunar está ligado ao regime noturno da imagem, relacionada à constância do tempo e da morte. Esse astro representa as fases, os eventos cíclicos. É, de modo simultâneo, medida do tempo e promessa de um retorno (Durand, 2012). O tempo do amor que agora se esgota, a promessa de uma nova vida após a metamorfose, o término de um ciclo e a possibilidade de um novo, os dois, mortos para a vida



presente, perdidos entre os próprios instintos e sentimentos. Contrariedades da existência que se salientam pelo tema lunar, como esclarece Durand (2012, p. 295),

A filosofia que se destaca de todos os temas lunares é uma visão rítmica do mundo, ritmo realizado pela sucessão dos contrários, pela alternância das modalidades antitéticas: vida e morte, forma e latência, ser e não ser, ferida e consolação. A lição dialética do simbolismo lunar já não é polêmica e diairética como a que se inspira no simbolismo uraniano e solar, mas, pelo contrário, sintética, uma vez que a lua é ao mesmo tempo morte e renovação, obscuridade e clareza, promessa através e pelas trevas e já não procura ascética da purificação, da separação.

A árvore – representação da metamorfose; a lua – astro enigmático e cíclico: a união desses elementos intensifica o processo de transformação dos personagens. A lua explorada como símbolo de morte e renovação remete à decadência do amor, da vida, da esperança, mas também à liberdade, à oportunidade de renascer. Por meio dessa carga imagética somos impelidos ao universo da narrativa e conduzidos à observação da alomorfia sutil dos personagens, que vão reconhecendo em si e no outro tal processo. Como podemos observar nos trechos abaixo:

Ele ficou olhando para os pés enegrecidos da jovem forçando as tiras das sandálias rotas (Telles, 2018 [1997], p. 227).

[...] os pequeninos bicos dos seios pareciam friorentos. E não estava frio (Telles, 2018 [1997], p. 227).

Minhas unhas eram limpas. E agora esta crosta. (Telles, 2018 [1997], p. 227).

Quando foi que fiquei assim imunda, fala! — Mas eu já disse, foi quando deixou de me amar. (Telles, 2018 [1997], p.228)

Abriu os braços. Tão oco. Leve. Poderia sair voando pelo jardim, pela cidade. (Telles, 2018 [1997], p.228).

Quando ele a tomou pela cintura chegou a se assustar um pouco: era como se estivesse carregando uma criança, precisamente aquela menininha que fugira há pouco com seu pedaço de bolo. Quis se comover. (Telles, 2018 [1997], p.229).

Esses recortes mostram a transformação dos personagens ao longo da narrativa. Ana, a mais firme na decisão do término, reclama a todo instante de sua aparência, da sujeira explícita em suas unhas e roupas, o que realça características animalescas.

O jovem, a quem não é designado nome, revela a leveza de seu corpo, o aspecto oco de seus braços, aspecto tão contundente que poderia sair voando. Percebe também o quão leve fisicamente estava a sua ex-namorada.

Para ele, tudo estava acontecendo porque acabara o amor. Os dois, agora, representavam “a queda dos anjos” (Telles, 2018 [1997], p. 228). Há, de fato, bastante simbolismo nessa afirmação. O anjo, para Durand (2012), é o eufemismo em seu grau mais extremo, quase uma antífrase da sexualidade. Logo, podemos afirmar que o anjo é uma criatura pura, solene, o oposto da decadência. A queda é a estrutura imagética do tempo vivido; é a expressão das “primeiras mudanças desniveladas e rápidas que suscitam e fortificam o engrama da vertigem (Durand, 2012, p.112). A interligação desses dois campos do imaginário pode representar também a queda de Lúcifer – prova maior de declínio. No contexto da narrativa, podemos interpretar como a mudança abrupta, a quebra da pureza emanada do amor, o fim de uma história, a queda da realidade vivida por ambos.

Observemos o excerto abaixo,

—E agora? O que acontece quando não se tem mais nada com o amor? Quase ele levou de novo a mão no bolso para pegar o cigarro, onde fumara o último?

— Quando acaba o amor, sopra o vento e a gente vira outra coisa — respondeu ele. — Que coisa? — Sei lá. Não quero é voltar a ser gente, eu teria que conviver com as pessoas e as pessoas... — ele murmurou. — Queria ser um passarinho, vi um dia um passarinho bem de perto e achei que devia ser simples a vida de um passarinho de penas azuis, os olhinhos lustrosos. Acho que eu queria ser aquele passarinho. — Nunca me teria como companheira, nunca. Gosto de mel, acho que quero ser borboleta. É fácil a vida de borboleta? — É curta. (Telles, 2018 [1997], p. 229)

Nesse fragmento, é narrado o ápice da metamorfose - momento em que os personagens expressam o desejo de se transformarem em animais, pois já não faz sentido serem humanos, visto que não sentem mais amor. O jovem deseja ser um passarinho de penas azuis, enquanto a moça almeja ser uma borboleta. É interessante observar a potencialidade simbólica dessa afirmação, visto a magnitude dos arquétipos teriomórficos dos contos, lendas e culturas pelo mundo.

O animal apresenta-se em sua universalidade como manifestação totêmica, além de simbolizar “um abstrato espontâneo, o objeto de uma assimilação simbólica, como mostra a universalidade e a pluralidade de sua presença tanto numa consciência civilizada como na mentalidade primitiva” (Durand, 2012, p. 70). Geralmente, o aparecimento da animalidade na consciência simboliza variações no estado mental, como evidencia Durand (2012). Para o autor, “o tipo do animal escolhido é tão significativo como a escolha da animalidade como tema geral” (2012, p.71), pois pode desencadear distintas interpretações. A opção por metamorfosear-se em animal denota a agitação interna, a mudança, características essas reforçadas pela escolha do pássaro e da borboleta.



O pássaro, para Durand (2012), é visto como segunda instância, pois a asa é o que nele de fato se excede. Todo indivíduo já sentiu ao menos uma vez o desejo de voar, metaforicamente ou não. Tais fantasias são aceitas e naturalizadas pelo desejo do “angelismo”. A asa é uma das possíveis simbolizações da purificação racional. Logo, o pássaro é “desanimalizado em proveito da função” (Durand, 2012, p. 131). O autor esclarece que as interpretações dos pássaros e das borboletas formam diferentes grupos dos outros símbolos teriomórficos e remetem a imagens de elevação, sublimação.

Ambos personagens anseiam pela liberdade, buscam a exaltação do espírito e a fuga da realidade aquebrantada pelo término do relacionamento. O rapaz angustia-se mais do que a moça, deixa transparecer esse sentimento ao se relembrar da estátua que tinha em casa:

Tinha lá em casa uma estatueta com um anjo nu fervendo de desejo, apesar do mármore, todo inclinado para a amada seminua, chegava a enlaçá-la. Mas as bocas a um milímetro do beijo, um pouco mais que ele abaixasse... A aflição que me davam aquelas bocas entreabertas, sem poder se juntar. Sem poder se juntar. (Telles, 2018 [1997], p. 225).

O personagem cita a escultura *Psiquê revivida pelo beijo de Eros*, de Antonio Canovas (1757-1822). Podemos observar nesse fragmento a inter-relação da escultura com a ideia principal da narrativa: o amor impossível. A estátua representa o mito de Eros e Psiquê, um casal apaixonado que é proibido por Afrodite, mãe de Eros, de viver o romance. A cena do beijo é a marca da reconciliação entre o casal, após enfrentarem diversas contrariedades.

É possível observar a construção imagética da figura de Eros. Ele é, geralmente, representado como anjo, portando, às vezes, arco e flecha. Há uma singular relação entre a carga simbólica do anjo e a do pássaro, pois dos dois destaca-se aquilo que os sobrepõe: as asas. Durand (2012) enfatiza que o arquétipo profundo das fantasias do voo refere-se não somente ao pássaro animal, mas ao anjo. Notamos uma simbiose de interpretações entre o anseio do personagem em ser um pássaro e a sua lembrança da escultura, pois, como salienta Durand (2012, p. 132), o pássaro, em geral, “é puro símbolo do Eros sublimado”. Tais aproximações simbólicas diurnas se estendem também à escolha de Ana em se metamorfosear em borboleta. A pesquisadora Juliana Ribeiro (2008) pontua em sua dissertação *Mistérios de Lygia Fagundes Telles: uma leitura sob a óptica do fantástico a respeito do elo entre a borboleta e a Psiquê*. Para isso, cita a fundamentação de Carrozza (1992, p. 143):



Vale a pena mencionar ainda que, segundo vários pesquisadores, a palavra ‘borboleta’, proveniente do grego, significa ‘psique’; e o símbolo do ‘pássaro’ na mitologia grega, ligava-se ao deus Eros. Ora, assim sendo, fica aqui uma sugestão de interpretação, se levarmos em conta que nesse episódio também estaria presente uma luta em que o lado físico do amor, representado pelo ‘passarinho’ (equivalente a carga erótica), sobrepuja o lado psíquico (a alma, a mente), na imagem da ‘borboleta’. (...) acaba por ‘concretizar’ o domínio de Eros sobre ‘Psique’.

Notamos a perspicácia de Lygia Fagundes Telles ao produzir esse conto. O imaginário por ela ilustrado mantém-se em coerência do início ao final da narrativa. O pássaro/jovem dá, realmente, vazão aos desejos carnais, à fraqueza física, enquanto a moça/borboleta mostra-se racional diante da situação, estabelecendo limites entre os dois: “— Não somos mais queridos, não somos mais nada” (Telles, 2018 [1997], p. 226), tal qual o simbolismo de Eros e Psiquê.

A metamorfose ocorre de modo explícito no final do conto, quando a garotinha loura, sob forte ventania, volta ao banco e observa “o passarinho de penas azuis bicando com disciplinada voracidade a borboleta que procurava se esconder debaixo do banco de pedra” (Telles, 2018 [1997], p. 230). Nesse momento, verificamos a zoomorfização externa e interna dos personagens, agora dominadas pelos instintos naturais. O jovem, antes sensível, agora tenta devorar sua antiga amada.

4 Notas finais

O imaginário está, decerto, presente nas mais variadas produções humanas. Somos influenciados pelas estruturas imagéticas, em muitos momentos, de modo inconsciente. Toda a estrutura simbólica presente no conto ancora a nossa percepção sensorial a respeito dele e os seus esquemas de imagens nos levam a interpretações verticalizadas e conexas.

Os símbolos dos regimes diurno e noturno se entrelaçam e produzem uma carga semântica dotada de antíteses e eufemismos, contribuindo, sobretudo, para a construção de uma ambiência única no enredo. Sabemos que obras literárias se tornam mais fascinantes quando conseguimos observar as minúcias de sua elaboração e compreender as estruturas antropológicas do imaginário humano desempenha papel decisivo nesse quesito.

O elemento fantástico perpassa O conto “Lua crescente em Amsterdã”, no qual os acontecimentos da história circulam entre o amor impossível e a transformação interna e externa dos personagens. Não há explicação óbvia do real motivo de o amor entre os jovens se ter esvaído, principalmente no contexto de realização de suas aspirações pessoais: a viagem aparentemente planejada por ambos.

No entanto, podemos especular que ele foi diminuindo ao passo em que se iniciava o processo de animalização. Fica comprovado em alguns trechos que a Ana demonstrou marcas da metamorfose antes do jovem, justificando, portanto, o porquê do seu sentimento ter acabado primeiro. Esse fato também pode ser constatado no momento final da narrativa, visto que, após assumir a forma animal, o ex-namorado agiu guiado pelos instintos naturais – o pássaro tentava devorar a borboleta, situação que representa o triunfo da decadência e da aniquilação.

7. Referências

CARROZZA, Elza. **Esse incrível jogo do amor.** São Paulo: Hucitec, 1992.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário:** introdução à arquetipologia geral. Tradução Hélder Godinho. – 4^a.ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HAN, Byung-Chul. **A crise da narração.** Tradução de Daniel Guilhermino. -Petrópolis, RJ : Vozes, 2023.

RANCIÈRE, J. **As margens da ficção.** Tradução de Fernando Scheibe. São Paulo: Editora 34, 2021.

RIBEIRO, Juliana Seixas. **Mistérios de Lygia Fagundes Telles:** uma leitura sob a óptica do fantástico. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2008. Disponível em:

file:///C:/Users/raque/Downloads/ribeiro_julianaseixas_m.pdf Acesso em: 20 de jun. 2024

SIMMEL, Georg. **A tragédia da cultura.** Tradução de Teixeira Coelho. - São Paulo: Itaú Cultural : Iluminuras, 2020

TELLES, Lygia Fagundes. **Contos Completos.** Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2018.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O Imaginário.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.



Pertencimento e deslocamento no romance *A casa na Rua Mango* de Sandra Cisneros

Juliana Cássia Müller¹
Dionei Mathias²

Resumo:

Este artigo deseja analisar as dinâmicas de pertencimento e deslocamento, no romance *A casa na Rua Mango* (2020), de Sandra Cisneros. Na discussão teórica, o artigo recorre às considerações de Kraus (2006), Mathias (2023) e Strath (2008) para compreender as dinâmicas e implicações desse processo. A parte analítica tem como foco a protagonista Esperanza, uma criança, em grande parte do relato, que não se sente pertencente ao seu bairro hispânico, em Chicago. Em diferentes cenas, reverbera a ausência do pertencimento, o que se mostra especialmente a partir do uso da língua. O relato diegético ilustra as tentativas de Esperanza de encontrar palavras para nomear algo que ainda não consegue verbalizar. Conclui-se que pertencimento e deslocamento se revelam também por meio dos usos da língua.

Palavras-chave: Sandra Cisneros; *A casa na Rua Mango*; Literatura de fluxos migratórios; Pertencimento; Deslocamento.

**Belonging and displacement in Sandra Cisneros' novel
*The House on Mango Street***

Abstract:

This article aims to analyze the dynamics of belonging and displacement in Sandra Cisneros' novela *The House on Mango Street*. In the theoretical discussion, the article draws on considerations made by Kraus (2006), Mathias (2023) and Strath (2008), in order to understand the dynamics and implications of this process. The analytical part focuses on the main character Esperanza, a child, for most of the story, who does not feel she belongs to her Hispanic neighborhood in Chicago. In different scenes, the absence of belongingness plays a central role, which is illustrated by the uses of language. The diegesis enacts Esperanza's attempts to find words to name something she still cannot verbalize. It is concluded that belongingness and displacement are also revealed through the uses of language,

Keywords: Sandra Cisneros; *The House on Mango Street*; Literature of Migratory Flows; Belongingness; Displacement.

¹ Doutoranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob orientação do Professor Dr. Dionei Mathias. Mestre em Letras, com ênfase em Estudos Literários e Graduada em Letras – Inglês pela mesma instituição. E-mail: juliana.muller@acad.ufsm.br

² Formado em Letras pela Universität Hamburg (Grund- und Hauptstudium, Magister Artium, Dr. phil.). Professor do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Foco de pesquisa em representações literárias de construções identitárias e de dinâmicas afetivas. E-mail: dioneimathias@gmail.com



1. Considerações Iniciais

O romance *A casa na Rua Mango*, de Sandra Cisneros, é um importante texto da literatura de fluxos migratórios. O romance foi traduzido para o português brasileiro por Natália Borges Poesso e publicado em 2020, pela editora Dublinense. Na introdução do livro, Cisneros discorre sobre as múltiplas possibilidades de leitura inerentes ao relato diegético e sobre as infinitas vozes sobre as quais ela escreve: “Às vezes eu escrevo sobre pessoas que eu lembro, às vezes sobre pessoas que eu acabei de conhecer, frequentemente eu misturo as duas” (CISNEROS, 2020, p. 21). Essa multiplicidade de vozes, de certa forma, busca captar a complexidade da experiência migratória, especialmente no que diz respeito a esferas de pertencimento e deslocamento.

A protagonista do romance é Esperanza, uma menina cuja idade não é demarcada. Ela é filha de uma família de origem hispânica que reside em um bairro hispânico em Chicago. O núcleo de personagens é composto pela mãe e pelo pai, além dos irmãos Carlos, Kiki e Nenny. Característico para essa família é seu constante deslocamento, uma questão que inquieta a protagonista, já que ela menciona uma série de locais no primeiro capítulo: Loomis, Keeler, Paulina e enfim Mango. Em nenhum desses lugares, Esperanza se sente realmente em casa.

O nexo entre pertencimento e deslocamento atravessa o relato diegético, intensificado pelo desejo premente da protagonista de encontrar um lugar em que se sinta em casa. Com isso, chega-se ao primeiro vetor de análise deste artigo: o pertencimento. A despeito do espaço familiar, a menina não consegue se sentir pertencente, pois algo substancial lhe falta, sem que saiba como definir essa carência. Ao mesmo tempo, há também a questão do deslocamento, atrelada a como outros personagens concebem atores sociais provenientes de fluxos migratórios. Aqui, ressaltam-se as questões de estereotipação e preconceito, que também impactam no pensamento de Esperanza.

Assim como Esperanza, Sandra Cisneros também cresceu em Chicago, visitando frequentemente sua família paterna no México. O sentimento de deslocamento prevaleceu durante sua infância e, portanto, não lhe é estranho. Em uma de suas entrevistas, a autora caracteriza *A casa na Rua Mango* como uma autobiografia inventada, contendo traços referentes a sua trajetória pessoal, mas também com acontecimentos de pessoas próximas ou imaginadas por ela. Com isso, a autora condensa, nas malhas do relato ficcional, uma série de experiências-chave para a literatura de fluxos migratórios.

Estudiosos têm reconhecido o papel da construção da identidade chicana. É o caso de *Identidade Chicana em The House on Mango Street*, de Sandra Cisneros, de Lidiane Lessa de Jesus Santos (2020), que busca investigar a influência dos construtos de gênero estabelecidos pelos moldes chicanos na identidade da protagonista do romance. No mesmo viés, encontra-se Esperanza na fronteira: construção identitária dos sujeitos chicanos em *The House on Mango Street*, de Sandra



Cisneros, de Renata Rezende Menezes e Ana Beatriz Rodrigues Gonçalves (2021), cujo foco também se direciona para a análise da construção do si. Através deles, percebe-se as questões que norteiam a experiência de ser chicano/chicana nos EUA e as implicações que elas podem causar no processo de pertencimento. Nesse horizonte, este artigo busca analisar dimensões de pertencimento e deslocamento presentes no relato diegético, numa tentativa de compreender de que forma elas norteiam as narrativas do si.

2. Considerações teóricas

No cenário atual, o debate acerca da identidade parece chegar a um acordo sobre sua fluidez e flexibilidade. Anteriormente, o fenômeno era tido como algo individual e privado, diferente da concepção de hoje, pautada na ideia de compartilhamento. Para Silva, Hall e Woodward (2012), a identidade é uma manifestação de sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos que visam classificar o mundo e as nossas interações.

Esse ato classificatório é responsável por agrupar atores sociais em diferentes nomenclaturas dependendo da sua forma de ser e agir no mundo. Assim, há uma relação direta com a manutenção da ordem (BAUMAN, 1999) que dita e regulamenta as crenças e visões de mundo aceitas dentro de uma organização social. Diante desse embate, surge o choque entre as noções de pertencimento e deslocamento, visto que grupos dominantes utilizam mecanismos de silenciamento para reforçar a exclusão de certos agrupamentos.

Por meio da representação do núcleo familiar de Esperanza, o romance encena a trajetória de sujeitos imigrantes, na constante oscilação entre pertencimento e deslocamento. O assentamento no novo país implica o conhecimento das regras prevalecentes nesse espaço, a fim de estabelecer ou não novas afiliações. Segundo Dionei Mathias (2023), a necessidade de pertencimento remete a “[...] um anseio que parece caracterizar a condição humana [...]” (MATHIAS, 2023, p. 167). Entretanto, esse processo não é simples e nem se restringe apenas a grupos migrantes. Ele envolve uma série de negociações que remetem a múltiplas dinâmicas sociais.

Essas negociações envolvem duas dimensões: a construção de uma identidade individual e a obtenção da sensação de pertencimento. Segundo Wolfgang Kraus (2006), a construção da identidade é marcada por fragmentação. Ou seja, o seu desenvolvimento se concretiza como experiência sem fechamento, sempre aberta à transformação. Dessa forma, o indivíduo está sujeito a mudanças contínuas, sempre confrontado com novos enquadramentos e novas dimensões de sentido que precisam ser processadas. Esse processamento contém um movimento de posicionamento, incitando o respectivo indivíduo a rejeitar, aceitar ou não atribuir valor a determinadas formatações do sentido.





O mesmo ocorre com o pertencimento, na medida que sua obtenção também emerge de processos de negociação. Segundo Kraus (2006, p. 109, tradução nossa)³:

[...] as pessoas simplesmente não escolhem as afiliações, elas precisam negociá-las com outras pessoas e são posicionadas dentro delas por outras pessoas. Sua distância de algumas identidades coletivas ou sua proximidade de outras deve ser expressa por elas - e afirmadas ou rejeitadas pelos outros presentes.

O processo de negociação obviamente não é linear e sem conflitos. As metáforas espaciais utilizadas por Kraus remetem ao fato de que todo sujeito ocupa determinadas posições nas coordenadas sociais. Ao dar início a um processo de negociação, o respectivo indivíduo também desencadeia um movimento de revisão dos posicionamentos, na medida em que busca por inclusão ou ao impedir o acesso às coordenadas em que se encontra.

O que está em jogo, de certa forma, é o lugar de fala, segundo Djamila Ribeiro (2017), e as diferentes interseções que atravessam o indivíduo, ainda antes de dar início ao processo de negociação de sentidos. O ângulo que essa perspectiva traça contém implicações que acompanham os múltiplos posicionamentos ocupados pelo indivíduo: gênero, classe, sexualidade, nação, etnia, habilidade, localização geográfica (ANTHIAS, 2013; CARBADO et al., 2013). Cada um desses vetores impacta nas dinâmicas de pertencimento e pode promover deslocamentos. Ao mesmo tempo, a soma desses múltiplos atravessamentos também define as condições específicas, definindo o escopo de chances de participação.

Em grande medida, indivíduos não têm consciência sobre como essas diferentes interseções condicionam as dinâmicas de interação social. Não raramente, muitos romances ilustram, por meio do relato diegético, o árduo percurso de desenvolvimento dessa consciência, antes que as personagens se engajem ativamente para obtenção do direito de participação. O ponto de partida para isso é o uso da própria língua. Em seu percurso individual, o sujeito aprende a nomear ou a usar terminologias herdadas. A tensão se instaura no momento que o indivíduo identifica as limitações dos usos verbais e busca por novas formas de nomear sua realidade.

³ No original: “[...] people do not simply choose affiliations, they have to negotiate them with others and are positioned within them by others. Their distance to some collective identities or their closeness to others must be expressed by them - and affirmed or rejected by present others” (KRAUS, 2006, p. 109).

Isso significa reconhecer, por exemplo, como a própria língua está a serviço da construção de pares binários. Nesse sentido, Bo Stråth (2008) argumenta, em *Belonging and European Identity*, que solidariedade e comunidade são construídas com base nas distinções entre “nós” e “eles”. Assim, os indivíduos parecem reproduzir esse princípio de binarização, por meio de aproximação ou distanciamento, estabilizando desse modo os enfeixamentos de sentido. Nessa esteira, Stråth identifica a importância da Hamlet Question, em que duas possibilidades são apresentadas: pertencer ou não pertencer. Obviamente, o pertencimento não se produz em termos dicotômicos e não se trata de um fenômeno de fácil apreensão que pode ser descrito por meio de termos dicotômicos. Sem dúvidas, há tendências de estabilização que orientam interações, mas elas não se tornam monolíticas. São essas tendências que muitos romances problematizam, mostrando seu caráter construído e arbitrário a partir das interações encenadas na malha ficcional.

Nesse horizonte, o texto literário se transforma num laboratório de experimentação, onde o material linguístico empregado para fundamentar a arte do verbo cumpre, ao mesmo tempo, a função de encontrar um léxico capaz de verbalizar novas formas de pertencimento e de acesso ao mundo. Em suas reflexões estéticas, Salman Rushdie (1991, p. 15, tradução nossa)⁴ escreve:

Nossa identidade é ao mesmo tempo plural e parcial. Às vezes sentimos que pertencemos a [straddle] duas culturas; outras vezes, caímos entre dois bancos. Mas por mais ambíguo e inconstante que este terreno possa ser, não é um território infértil para um escritor ocupar. Se a literatura tem em parte a tarefa de encontrar novos ângulos para entrar na realidade, então, mais uma vez, a nossa distância, a nossa longa perspectiva geográfica, pode fornecer-nos tais ângulos.

Rushdie utiliza o lexema “straddle” no original, isto é, “estar montado”. O conjunto imagético que ele utiliza para apresentar seus argumentos remete a experiências corporais que ilustram formas de estar no mundo. A primeira parte da citação alude a modalidades do posicionamento, nas coordenadas simbólicas disponibilizadas pela prática cultural. Esses dois posicionamentos: “estar montado” ou “cair entre os dois bancos” recuperam imageticamente dois momentos do princípio de pertencimento, mantendo as conotações de movimento entre uma sensação de obtenção de agência e sua perda.

O ponto de partida para a negociação desse pertencimento remonta à identidade individual. Nesse contexto, Rushdie reforça o caráter instável e em constante revisão que fundamenta as

⁴ No original: “Our identity is at once plural and partial. Sometimes we feel that we straddle two cultures; at other times, that we fall between two stools. But however ambiguous and shifting this ground may be, it is not an infertile territory for a writer to occupy. If literature is in part the business of finding new angles at which to enter reality, then once again our distance, our long geographical perspective, may provide us with such angles.” (RUSHDIE, 1991, p. 15).



narrativas de identidade. Com efeito, ela é constituída por múltiplos vetores, compostos pelos atravessamentos interseccionais, mas também pelo percurso existencial individual, com sua gênese única do si. Além de múltipla, a narrativa identitária permanece parcial, na medida em que se encontra em constante transformação, com uma revisão ininterrupta dos sentidos que norteiam sua composição.

Por fim, Rushdie também reflete sobre o papel do escritor como artífice da palavra. É por meio dos instrumentos da língua que se instauram os ângulos, a partir dos quais leitores conseguem identificar e problematizar formas de pertencimento e deslocamento. Isto é, a arte das palavras cria um ponto de acesso para pensar a realidade e a complexidade que a atravessa. O olhar sobre o texto literário, portanto, pressupõem um esforço de identificar esses ângulos, com seus posicionamentos específicos na cartografia das interações, e refletir sobre como deslocamentos e pertencimentos emergem da malha ficcional.

3. O pertencimento e seu entrelaçamento da língua

Ao longo do percurso de formação de Esperanza, o pertencimento desempenha um papel central em suas buscas. Ele se torna foco de inquietação em forma de anseio por participação tanto da malha local como da dimensão cultural. O romance encena o ponto de vista de uma narradora ainda criança, quase adolescente. Assim, as interações encenadas no relato diegético também ilustram a experiência de uma personagem em busca de um léxico capaz de captar um conjunto de anseios que ainda não logra nomear. Nessa esteira, a configuração simbólica do romance cumpre a função de condensar elementos que a personagem ainda não consegue verbalizar. A casa, lexema presente no título do romance, se destaca nesse aspecto, pois unifica diferentes vetores do anseio por pertencimento.

Logo nos capítulos iniciais, a jovem narradora autodiegética fala sobre a casa na Rua Mango. Trata-se do primeiro imóvel da família, com as vantagens de não pagar aluguel e não dividir o pátio com nenhum vizinho: “Eles sempre nos disseram que um dia nos mudaríamos para uma casa, uma casa de verdade, que fosse nossa para sempre e desse jeito não teríamos que nos mudar todos os anos. [...] Mas a casa na Rua Mango não é do jeito que eles disseram, não mesmo. (CISNEROS, 2020, p. 32).” A passagem revela a importância que a protagonista confere a esse espaço. O uso da combinação lexical “uma casa de verdade” ilustra a indeterminação do anseio que motiva o relato da protagonista. O que seria essa “casa de verdade” não fica explícito para o leitor, e não é importante. Mais importante que isso é o modo como o uso do material linguístico indica sua busca por instrumentos da língua que permitam nomear algo que ainda não consegue verbalizar. Junta-se a isso,



a complexidade de sua socialização linguística em duas línguas, com marcadores identitários distintivos, especialmente da comunidade da qual os pais de Esperanza fazem parte (COSTA, 2022).

Uma parte desse anseio está relacionado ao desejo por segurança: “que fosse nossa para sempre”. A protagonista ainda não consegue nomear, mas isso não a impede de explorar os limites do dizível, a partir de sua perspectiva, vale ressaltar. Esse anseio por segurança, com efeito, remete à necessidade de identificar para sua realidade individual um espaço de pertencimento, em que consiga obter a sensação de arraigamento existencial. A promessa feita pelos pais, contudo, acaba frustrada: “Mas a casa na Rua Mango não é do jeito que eles disseram, não mesmo.”. A realidade que encontra não corresponde à imagem mental criada pela protagonista. Ou seja, ela investiu sua energia cognitiva e afetiva imaginando esse espaço, o que corrobora a importância atribuída a essa experiência. Esse estranhamento também reverbera nas relações com seus familiares, pois apresenta-se uma protagonista que se sente afastada do espaço ao seu redor (DE VALDÉS, 1992) por conta do distanciamento entre realidade e imaginação.

A protagonista faz menção de todos os elementos que lhe desagradam, produzindo uma caracterização marcada pela fealdade. Essa adjetivação não é algo novo para Esperanza, já que o mesmo ocorreu em outras moradias, como no caso da Rua Loomis, quando questionada por uma freira. O episódio em questão desperta o desejo por possuir uma casa de verdade, para que ela não se sinta como se fosse nada. A expressão “nada” faz referência ao episódio com a freira, em que Esperanza relata o seguinte sentimento: “O jeito como ela disse fez eu me sentir como se eu fosse nada.” (CISNEROS, 2020, p. 33). O lexema “nada” parece retomar a indeterminação semântica presente em “uma casa de verdade”. O nada a que a protagonista se refere não chega a ser concretamente semantizado. Ela ainda não domina o aparato do verbo, para denominar de forma plena o que causa sua inquietação. Esperanza experimenta uma sensação justamente não descritível, a partir de seus posicionamentos existencial, que deriva da ausência da casa como símbolo e como condensação do pertencimento.

Ao representar linguisticamente o mundo que a circunda, de sua perspectiva específica, a protagonista ainda não tem o léxico para descrever a complexidade de suas sensações, talvez, mas não somente, por conta do trânsito entre as duas culturas em que ela se encontra inserida (BETZ, 2012). Seus usos, contudo, revelam uma personagem em busca de um material que se aproxime daquilo que deseja codificar. Nesse exercício de codificação, ainda vago nos usos lexicais, desponta uma voz que busca dar corpo verbal a sensações que fundamentam sua gênese do si. O relato diegético, nessa linha de argumentação, ilustra um exercício de retórica existencial, em que ela faz experimentos com o material linguístico, a fim de testar, possivelmente romper, as fronteiras do que lhe é subjetivamente dizível.



Outra imagem atrelada à imagem da casa diz respeito à imaginação do futuro. Esperanza deseja intensamente uma casa, mas esse desejo não se restringe à construção de paredes. A partir de sua perspectiva como criança, isso é algo que ela não consegue nomear. Na passagem que segue, Esperanza faz uma projeção de como será, quando possuir sua própria casa, do jeito que ela sonha:

Um dia eu vou ter a minha própria casa, mas eu não vou me esquecer de quem eu sou ou de onde eu vim. Os vagabundos de passagem vão perguntar: Posso entrar? Eu vou oferecer a eles o sótão, pedir a eles que fiquem, porque eu sei como é estar sem uma casa" (CISNEROS, 2020, p. 119).

Essa imaginação de futuro está atrelada à sua construção de identidade. A passagem revela um exercício de cartografia. No seu esforço de imaginação e denominação, ela prevê passado, presente e futuro. Trata-se de uma linha do tempo, com origem, estado atual e situação futura, que demarca seu espaço existencial e, portanto, cria uma coordenada de posicionamento. Seu empenho intelectual empreende o esforço de identificar seu lugar no mundo e delinear um projeto de futuro, em que suas coordenadas existenciais estejam em consonância com seus próprios anseios.

Acompanhando essas coordenadas de posicionamento, também imagina dinâmicas de inclusão e exclusão. Ela claramente não fala disso, nesses termos. Contudo, vale a pena perguntar quem seriam os “vagabundos de passagem”, no horizonte sociocultural de uma criança oriunda do contexto de fluxos migratórios. Semanticamente o texto não vai fornecer uma resposta clara. Contudo, também, nesse contexto, parece que a indeterminação linguística reverbera algo que ela deseja nomear, sem ter os instrumentos verbais para isso. A partir de sua perspectiva infantil, os lexemas assumem uma conotação de inocência. Para o processo de decodificação do relato diegético por parte do público leitor, as conotações são outras, pois os lexemas encobrem as tensões sociais que fundamentam a experiência da protagonista.

Com efeito, esses elementos lexicais são centrais para a construção das personagens do romance, pois remetem às dinâmicas de inclusão e exclusão, consequentemente, também ao princípio de pertencimento e deslocamento. Filha de imigrantes, nascida nos Estados Unidos, a sensação de estar sem casa é maior, pois não há um local de identificação para o qual ela possa retornar. Há apenas a indefinição e o não pertencimento, reforçando a sensação de deslocamento tanto da cultura dos pais quanto da cultura do seu próprio país. Os “vagabundos de passagem” imaginados pela protagonista semanticamente têm em comum com sua própria experiência o princípio do não pertencimento e da exclusão. Isso vale para os muros da casa, mas também para os muros construídos ou burocraticamente implementados que impedem o assentamento existencial.

O que inicia na infância cresce junto dela, conforme o enredo encena o amadurecimento da protagonista. Em determinado momento, Esperanza consulta Elenita, cujos serviços se dedicam à



leitura do futuro. A consulta é motivada pelo desejo que já tivera quando criança: “E quanto a uma casa, eu digo, porque foi por isso que eu vim” (CISNEROS, 2020, p. 95). As informações adicionais não despertam seu interesse, restando apenas ânsia de descobrir algo sobre a tão sonhada casa cuja ausência é sentida desde a infância. Quando Elenita diz que “Eu vejo uma casa no coração” (p. 95), a jovem se sente frustrada, já que não obtém nenhuma informação concreta.

O que a vidente revela não é irrelevante, pois pertencimento é, antes de mais nada, uma condição afetiva e não material. A obtenção desse recurso certamente depende da inclusão nas diferentes coordenadas socioculturais disponíveis num determinado espaço. Ao mesmo tempo, contudo, sua obtenção também está condicionada às estratégias ideadas pelo respectivo sujeito, a fim de estabelecer uma casa afetiva, isto é, uma configuração de laços emocionais que permitam ao sujeito sentir-se em casa. Nesse horizonte, a busca pela vidente estabelece uma analogia a seus usos da língua, com a protagonista sempre tateando, em busca de uma clareza que não obtém.

Essa busca também se revela nos episódios que tratam dos nomes. O episódio é relatado no início do romance, quando a personagem comenta que sua irmã Magdalena possui um apelido americanizado: Nenny. Com esse apelido, sua irmã pode se proteger de possíveis olhares julgadores. O mesmo não ocorre com Esperanza. No capítulo “Meu nome”, a protagonista escreve:

[...] Magdalena que ao menos pode chegar em casa e ser a Nenny. Mas eu sou sempre a Esperanza.

Eu gostaria de me batizar com um nome novo, um nome que combine mais com a verdadeira eu, aquela que ninguém vê (CISNEROS, 2020, p. 39).

O episódio do nome próprio condensa algo que atravessa o relato diegético: os limites da língua na sua função de nomear. Esperanza não quer estar presa, seja a um nome ou a um destino pré-estabelecido por outros. Ela quer ser capaz de se construir e de se reinventar a partir de um pertencimento que ela busca constantemente, mas nunca encontra. Ninguém enxerga seu verdadeiro eu, mas ela também não é capaz de externalizá-lo com os mecanismos que possui. A designação “a verdadeira eu” cria paralelos aos usos verbais anteriores, oscilando entre indeterminação semântica e o anseio por clareza e segurança.

O fim do romance, nomeado de “Às vezes a Mango diz adeus”, é também uma rememoração do início e um aprofundamento da percepção da voz narrativa. Aqui, é possível identificar uma voz mais articulada, de uma narradora mais adulta, tendo em vista sua capacidade de discernimento sobre o pertencimento. Ao expressar: “Eu vou te contar uma história sobre uma menina que não queria pertencer.” (CISNEROS, 2020, p. 142), a narradora transcreve os anseios de Esperanza quando criança e, possivelmente, quando adulta. Trata-se de um momento no desenvolvimento da perspectiva da



protagonista, em que ela é capaz de discernir elementos da gênese de sua identidade e consegue refletir sobre isso de forma analítica.

Mesmo querendo fugir da casa na Rua Mango, é justamente dessa casa feia que grande parte das suas memórias vêm: “[...] o que eu lembro mais é da Rua Mango, da casa triste e vermelha, da casa à qual eu pertencia, mas não pertencia” (CISNEROS, 2020, p. 142-143). É dela que vem o título do romance, para ressaltar a ambiguidade do pertencimento. Essa ambiguidade que caracteriza sua sensação de pertencimento talvez também se encontre na base de seus usos verbais. Sua dificuldade de nomear os fenômenos que caracterizam sua identidade possivelmente está relacionada com o caráter claramente ambíguo daquilo que experimenta: pertencer e não pertencer ao mesmo tempo. Numa socialização linguística que ensina a usar pares binários, a ambiguidade acaba sendo reprimida ou mesmo debelada. Contudo, é esse universo da indeterminação semântica que caracteriza a protagonista. Isso certamente motiva a busca e a reflexão sobre a sua casa ideal.

Ao mesmo tempo em que Esperanza precisa processar a ambiguidade que caracteriza sua sensação de pertencimento, personagens provenientes de grupos dominantes contribuem para a intensificação do deslocamento. Isso ocorre principalmente por concepções, estereótipos e discriminações. Um dos episódios mais paradigmáticos, nesse sentido, é quando a protagonista deseja almoçar na escola como outras crianças que precisam permanecer lá.

Mesmo não morando tão longe da escola, a menina decide almoçar na cantina e pede para que sua mãe escreva um bilhete avisando o diretor. Entretanto, o desenrolar da cena não ocorre como esperado, já que uma das freiras a interpela de maneira rude, já que a casa da jovem é próxima. A menção à distância desencadeia outra reflexão acerca da figura da casa. Ao questionar sobre o assunto, a Madre Superiora da escola leva Esperanza até uma das janelas mais próximas, com o intuito de fazer a menina identificar sua casa, comprovando assim o argumento da freira:

E então ela fez eu subir num caixote de livros e apontar. Aquela lá?, ela disse, apontando para uma fileira de casas feias de três pisos, aquelas em que até os homens esfarrapados têm vergonha de entrar. Sim, eu assenti, mesmo que soubesse que aquela não era a minha casa, e comecei a chorar. (CISNEROS, 2020, p. 73).

A passagem ilustra o modo como as dinâmicas de pertencimento são produzidas. A primeira delas é o agrupamento de atores sociais oriundos de contextos de imigração dentro de uma mesma concepção. Para a Madre, não faria diferença se a casa indicada seria ou não a de Esperanza, já que qualquer uma serviria para cumprir o propósito de seu discurso. Por um lado, ela quer convencer a protagonista de que seu desejo de permanecer na escola para o almoço, como outras crianças, não tem legitimidade. No mesmo movimento, contudo, ao indicar a casa como exemplo ela também



produz uma imagem e enquadra o pertencimento de Esperanza. Em outras palavras, ela produz, no ato da fala, um posicionamento sociocultural, confrontando a protagonista com coordenadas que ela não reconhece.

Nesse momento, Esperanza não tem os instrumentos necessários para resistir a essa tentativa de posicionamento social. Afetivamente, ela não tem os recursos para enfrentar a violência simbólica que se emerge, de forma insidiosa, das palavras. Ela tampouco possui os recursos verbais para revidar e oferecer resistência às imagens produzidas. Com efeito, ela se encontra, numa configuração social, em que há claramente um desequilíbrio de poder. A freira se encontra numa instituição de ensino e tem seu papel social associado a instituições religiosas. Dessa perspectiva privilegiada, ela produz imagens e sentidos, delineando as coordenadas sociais, nas quais quer ver a protagonista posicionada. A imposição do deslocamento e a produção da sensação de despertamento origina de um espaço institucional, com seus privilégios de produção discursiva.

Nesse contexto, a produção de deslocamento ocorre em duas vias. De um lado, personagens em posições de autoridade se utilizam de estratégias de construção da diferença a fim de aumentar as barreiras de pertencimento. Do outro, personagens provenientes de grupos minoritários se sentem deslocados do novo local, sempre em busca de um léxico que permita encontrar o elo com as novas coordenadas de concretização existencial.

4 Considerações finais

A partir do posicionamento sociocultural ocupado por Esperanza, questões referentes ao pertencimento e ao deslocamento se transformam em foco de atenção no relato diegético. Essas duas modalidades de posicionamento contêm estratégias utilizadas nas organizações sociais e definem o princípio de inclusão e exclusão. A protagonista possui um anseio profundo de pertencer. Na malha ficcional, esse anseio é traduzido pela malha simbólica em volta da casa. Assim, a casa representa o ponto de partida de sua problematização e uma espécie de sucedâneo para as mais diferentes buscas por pertencimento. Em analogia às constantes mudanças de casa, seu pertencimento tampouco se assenta ou se torna estável. No lugar do arraigamento, a protagonista experimenta uma constante necessidade de rever e renegociar suas formas de pertencimento.

Esse processo de negociação não se limita somente ao princípio da interação social, com o estabelecimento de hierarquias ou de regras de inclusão e exclusão. O romance de Cisneros ilustra como essa dinâmica ocorre num nível muito mais abstrato que é a esfera da própria língua. Em diferentes episódios, a protagonista se vê confrontada com os desafios de nomear algo cujas dimensões ainda não consegue verbalizar. A busca por pertencimento e a dinâmica dos deslocamentos passa pelas malhas da língua. Com isso, os limites não são impostos somente pelas



interações sociais, eles se erigem a partir da habilidade de nomear a experiências que fundamentam a realidade.

5. Referências

ANTHIAS, Floya. **Intersectional what? Social divisions, intersectionality and levels of analysis.** In: *Ethnicities*, v. 13, n. 1, p. 3-19, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência.** Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BETZ, Regina M. **Chicana “Belonging” in Sandra Cisneros’ The House on Mango Street.** In: *Rocky Mountain Review*, v. 66, 2012.

CARBADO, Devon W.; CRENSHAW, Kimberlé Williams; MAYS, Vickie M.; TOMLINSON, Barbara. **Intersectionality: Mapping the Movements of a Theory.** In: *Du Bois Rev*, v. 10, n. 2, p. 303-312, 2013.

CISNEROS, Sandra. **A casa na Rua Mango.** Tradução de Natalia Borges Polessio. Porto Alegre: Dublinense, 2020.

COSTA, Jefferson Xavier Freire da. In-Between: **Uma análise do uso de code-switching no livro A Casa na Rua Mango de Sandra Cisneros.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Inglês) - Curso de Licenciatura em Letras Inglês - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

DA SILVA, Tomaz Tadeu (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

DE VALDÉS, Maria Elena. **In Search of Identity in Cisnero’s The House on Mango Street.** In: *Canadian Review of American Studies*, v. 23, n. 1, 1992.

GONÇALVES, Ana Beatriz Rodrigues; MENEZES, Renata Rezende. **Esperanza na fronteira: construção identitária dos sujeitos chicanos em “The House on Mango Street”, de Sandra Cisneros.** In: *Contexto*, v. 2, n. 40, 2021.

KRAUS, Wolfgang. **The narrative negotiation of identity and belonging.** In: *Narrative Inquiry*, v. 16, n. 1, p. 103-111, 2006.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RUSHDIE, Salman. Imaginary Homelands. In: RUSHDIE, Salman. **Imaginary Homelands. Essays and Criticism 1981-1991**. London: Granta Books, 1991, p. 9-21.

SANTOS, Lidiane Lessa de Jesus. Identidade chicana em “The House on Mango Street”, de Sandra Cisneros. In: **Revista Entre Parênteses**, v. 2, n. 9, 2020.

STRÅTH, Bo. Belonging and European Identity. In: DELANTY, Gerard; WODAS, Ruth; JONES, Paul. **Identity, Belonging and Migration**. Liverpool: Liverpool University Press, 2008, p. 21-37.

Alguns apontamentos sobre a memória e a história em Macunaíma, de Mário de Andrade

Andressa de Jesus Araújo Ramos ¹

Marcos Antônio Fernandes dos Santos ²

Resumo:

A “Descoberta do Brasil” em 1500 e a “Independência do Brasil” em 1822 instituíram na literatura, sobretudo no romantismo, uma ideologia política denominada de nacionalismo. Com o intuito de romper com essas estruturas do passado, Mário de Andrade escreve Macunaíma: o herói sem nenhum caráter. O escritor paulistano nos apresenta uma nação suscetível ao erro, ao fracasso, às perdas e repleta de conflitos, tanto sociais, políticos e econômicos, quanto existenciais. O personagem principal do romance é um indivíduo ambivalente e de difícil descrição, já que é, ao mesmo tempo, preguiçoso para o trabalho e esperto para envolver-se com mulheres. No entanto, mesmo que o autor modernista tentasse pensar o nacionalismo de forma crítica, denunciando a realidade brasileira e mostrando um indígena que ele acreditava ser “genuinamente” brasileiro, ainda assim, não fugiu dos modelos europeus. Desse modo, este trabalho visa a refletir sobre como se dão a memória e a história na obra Macunaíma: o herói sem nenhum caráter. Para tanto, esta pesquisa ampara-se nos estudos de Halbwachs (1990), Ricoeur (2007) e Le goff (2003).

Palavras-chave: Literatura Brasileira; Memória; História; Macunaíma

Some notes about memory and history in Macunaíma, by Mário de Andrade

Abstract:

The multimodal reality is directly linked to the socio-historical reality of the present generation (Silveira; Oliveira, 2015), a fact that directs the focus of research towards transformations that this new reality presents. In this sense, we seek to analyze, from the perspective of the metafunctions of Visual Design Grammar - GDV, how the multimodal elements arranged in narrative texts of the short story genre from the collection of textbooks, elementary school II, “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, by authors Ormundo and Siniscalchi (2018). Among the texts analyzed, for this article, a short story from one of the books in the collection was taken as a sample of the research. As a theoretical contribution, we anchor the work in theorists such as Kress and Van Leeuwen (2006); and in the works of Fernandes (2021), Souza (2021) and Lima (2018). Data analysis reveals that the multisemiotic resources present in the texts selected for analysis, such as the 6th year LD, support the reading and understanding of texts, since the connection between verbal and non-verbal, in addition to belonging to reality multimedia, mobilizes a greater set of interactive elements between the reader, text, context and author.

Keywords: Brazilian Literatura; Memory; Story; Macunaíma;

¹ Doutora em Letras pela UFPA. Professora substituta do curso de Letras na UEMA.

² Mestre (UEMA) e Doutorando em Letras (UFMS). Professor substituto do departamento de Letras da UEMA.



1. PENSAR MACUNAÍMA: O HEROI SEM NENHUM CARÁTER OU SEM IDENTIDADE CULTURAL?

Macunaíma: o herói sem nenhum caráter foi publicado pela primeira vez em 1928, pelo escritor brasileiro Mario de Andrade. A narrativa conta a história de um herói às avessas, pois, diferentemente dos modelos clássicos que descreviam um “ser” dotado de força e inúmeras virtudes, o “filho do medo e da noite” configurava-se como um indivíduo ambivalente e de difícil descrição, já que era, ao mesmo tempo, preguiçoso para o trabalho e dinâmico na tática de conquistar “mulheres”.

O crescimento de Macunaíma também se apresentava confuso e desordenado, em razão de ele ser lento para falar, demorando 6 anos para dizer “Aí! que preguiça！”, e veloz para “brincar”, termo esse usado por Mario de Andrade com o sentido de relação sexual.

É interessante perceber que o termo “caráter” na obra andradiana assume dois significados distintos. O primeiro está relacionado a moral, visto que Macunaíma era um herói sem nenhum caráter pelo fato de não apresentar virtudes, manifestando-se como individualista, perverso, preguiçoso, irresponsável, inconsequente e mentiroso. E o segundo está associado à natureza, pois Macunaíma era um herói sem nenhum caráter, porque não possuía uma “identidade” cultural, uma vez que era filho da “índia tapanhumas” (indígena), de cor “preto retinto” (africano) e, ao tomar banho em uma água encantada, tornou-se branco (europeu).

Segundo Perrone-Moisés (2007), em Macunaíma, Mario de Andrade não estava preocupado com uma “identidade” brasileira, mas sim com uma “entidade”. O nosso Brasil, de fato, não é homogêneo, uniforme e, nem tão pouco, harmonioso, mas sim uma mistura: um hibridismo, sincretismo, deculturação e aculturação. A entidade, em um sentido filosófico, trata-se de algo que tem uma existência, porém não possui contornos bem definidos, constituído de diferenças e semelhanças, uma vez que as entidades “[...] não são redutíveis a dados sensíveis” (Abbagnano, 2007, p.334).

O termo “entidade” traz para as religiões afro-brasileiras uma enorme importância. Na umbanda, por exemplo, as entidades espirituais se manifestam trazendo notícias dos orixás, falando por meio do corpo dos indivíduos que os hospedam. Essas entidades são representadas pelos pretos velhos, exu, dentre outros. E, como percebemos, no romance Macunaíma, a palavra exu se fez presente inúmeras vezes.

Dessa forma, em Macunaíma, Mario de Andrade nos mostra as três culturas que formam o Brasil (africana, europeia e indígena), pois o povo brasileiro não tem uma “identidade”, já que temos heranças culturais indígenas, africanas e europeias. Antonio Cândido dizia que, em nossa cultura brasileira, “[...] há uma ambiguidade fundamental: a de sermos um povo latino, de herança cultural europeia, mas etnicamente mestiço, situado no trópico, influenciado por culturas primitivas,



ameríndias e africanas" (Candido, 2000, p. 119). Nesse sentido, Macunaíma é uma celebração do povo brasileiro, da brasiliade, da diversidade cultural e identitária que constitui a nação.

2. APONTAMENTOS SOBRE A MEMÓRIA E A HISTÓRIA EM MACUNAÍMA

Com a "Descoberta do Brasil", em 1500, e a "Independência do Brasil", em 1822, o nacionalismo ganhou uma força exorbitante, principalmente, no romantismo. Na poesia, por exemplo, podemos destacar a famosa "Canção do exílio", de Gonçalves Dias, que expressa "Minha terra tem palmeiras, / Onde canta o Sabiá;/ As aves, que aqui gorjeiam, / Não gorjeiam como lá" e mais adiante glorifica a pátria afirmando que "Nosso céu tem mais estrelas, / Nossas várzeas têm mais flores, / Nossos bosques têm mais vida, / Nossa vida mais amores". Nesses versos, percebemos que, além do escritor maranhense lembrar do Brasil de forma saudosa, também demonstra uma forte aversão aos valores advindos de Portugal e uma exaltação aos valores que são naturais do Brasil.

Além de Gonçalves Dias, José de Alencar também foi adepto ao nacionalismo, publicando dois romances denominados de *O guarani* (1857) e *Iracema* (1865). Na realidade, o escritor cearense buscava estabelecer:

[...] essa tradição inventada, realçando em suas obras traços indianistas, a exaltação do passado lendário, a idealização da natureza, o sertanismo, o regionalismo, a descrição dos costumes urbanos, a língua portuguesa abrasileirada, numa espécie de painel da vida brasileira. (Neiva; Vieira, 2014, p. 65).

No Brasil, o nacionalismo romântico, de acordo com Coutinho (2007), adquiriu uma característica muito particular, que foi o indianismo. Esse termo se tratava da combinação entre a ideologia do "bom selvagem", do filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau, e as vertentes lusófobas. O indianismo encontrou no indígena um símbolo de "[...] independência espiritual, política, social e literária" (Coutinho, 2007, p.170). Em tese, o indianismo oferecia ao brasileiro a ilusão compensadora de um altivo antepassado fundador e isso satisfazia a necessidade "[...] que um país jovem e em grande parte mestiço tinha de atribuir a sua origem um cunho dignificante" (Candido, 2010, p. 50).

No entanto, em *O guarani*, por exemplo, o indígena não foi valorizado, mas inferiorizado em relação ao branco (europeu), sendo inclusive considerado como "selvagem", enquanto o branco era o dito "civilizado". Como podemos observar no trecho que se segue:

Peri compreendeu perfeitamente o que se passava, e seguiu seu caminho pensando que os colonos já deviam àquela hora estar fora do alcance dos selvagens. Era isto o que o índio tinha visto; o que ele ignorava, o acontecimento do banho lhe revelara claramente. Os selvagens haviam encontrado o corpo de sua filha, e reconhecido o sinal da bala; por muito tempo procuraram debalde as pisadas dos caçadores, até que no dia seguinte



a cavalgata que passava serviu-lhes de guia. Toda a noite rondaram em torno da habitação, e nessa manhã vendo sair as duas moças, resolveram vingar-se com a aplicação dessa lei de talião que era o único princípio de direito e justiça que reconheciam. Tinham morto sua filha, era justo que matassem também a filha do seu inimigo; vida por vida, lágrima por lágrima, desgraça por desgraça. (Alencar, 1982, p. 58-59).

Em *Iracema*, percebemos que há uma exaltação da natureza e do guerreiro branco (europeu) em detrimento da imagem do indígena, que fica sempre em segundo plano. Nesse romance fica evidente a relação existente entre o Brasil (colonizado) e Portugal (colonizador), e esse vínculo se dá por meio de relações de poder e de dominação representadas pelos pares (explorado - explorador), (escravo - senhor), como se vê:

Verdes mares bravios de minha terra natal, onde canta a jandaia nas frondes da carnaúba; Verdes mares que brilhais como líquida esmeralda aos raios do Sol nascente, perlongando as alvas praias ensombradas de coqueiros. [...] Um jovem guerreiro cuja tez branca não cora o sangue americano; uma criança e um rafeiro que viram a luz no berço das florestas, e brincam irmãos, filhos ambos da mesma terra selvagem. A lufada intermitente traz da praia um eco vibrante, que ressoa entre o marulho das vagas: Iracema!... O moço guerreiro, encostado ao mastro, leva os olhos presos na sombra fugitiva da terra; a espaços o olhar empanado por tênué lágrima cai sobre o jirau, onde folgam as duas inocentes criaturas, companheiras de seu infortúnio. Nesse momento o lábio arranca d'alma um agro sorriso. Que deixara ele na terra do exílio? (Alencar, 1982, p. 3).

Dessa maneira, constatamos que os ideais nacionalistas caíram por terra tanto na poesia quanto na prosa. Na “Canção de exílio”, por exemplo, Gonçalves Dias valoriza o Brasil e inferioriza o que ele acredita ser o do Outro (Portugal), apresentando uma visão etnocêntrica. No entanto, não atenda para o caráter fundamental de nossa cultura: o de sermos “[...] um povo latino, de herança cultural europeia, mas etnicamente mestiço, situado no trópico, influenciado por culturas primitivas, ameríndias e africanas” (Candido, 2010, p. 119).

Em *O guarani* e *Iracema*, José de Alencar quis enaltecer o indígena, cultuando o indianismo, mas, na verdade, ao invés de o valorizar, o deslegitimou. De acordo com o crítico literário Antonio Cândido, o indianismo “[...] foi bem fraco e se desgastou no tempo de uma geração” (Cândido, 2010, p. 51). Nesse sentido, em algumas produções brasileiras o projeto indianista não se cumpre de fato, por vezes apenas reproduzindo estereótipos, sem amparar a causa maior. Amparado em Roger Bastide, Cândido (2010) ressalta que o nacionalismo, por meio do indianismo, serviu, tão somente, para mascarar a nossa herança africana, que a tornou indigna, já que o negro ainda era escravizado e não fora fantasiado pelas literaturas da Europa, que, de maneira oposta, fizeram do indígena “[...] um personagem cheio de encanto e nobreza” (Cândido, 2010, p. 51).

Observamos, portanto, que o nacionalismo se consolidou no Brasil a partir de uma História oficial. Por história se entende “[...] tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros, e cujos livros e narrativas não nos apresentam em geral senão um quadro bem esquemático e completo” (HALBWACHS, 1990, p. 60). Nesse sentido, tem-se a representação geral de fatos que nos antecedem, tendo em vista o tempo presente. Trata-se de “[...] um resumo e é por isso que ela resume e concentra em poucos momentos evoluções que se estendem por períodos inteiros” (HALBWACHS, 1990, p. 108). De tal maneira, a história nos apresenta recortes de importantes eventos do passado sem, no entanto, apreendê-los em sua totalidade. Na realidade, a história reduz:

[...] os acontecimentos a termos aparentemente comparáveis, o que lhe permite ligá-los uns aos outros, como variações sobre um ou alguns temas. Somente assim, ela consegue nos dar uma visão em ponto pequeno do passado, apanhando num instante, simbolizando em algumas mudanças bruscas, em alguns avanços dos povos e dos indivíduos, lentas evoluções coletivas. É desse modo que ela nos apresenta uma imagem única e total. (Halbwachs, 1990, p. 108).

Com isso, a história se apresenta como uma “[...] reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais” (Nora, 1993, p. 09). Nesse caso, aos interessados importa o conhecimento a partir de fragmentos daquilo que se conhece por meio do registro histórico. Por outro lado, a memória é “[...] a vida, sempre carregada por grupos vivos” (Nora, 1993, p. 09) e, nessa mesma direção, a autora destaca que memória está em constante desenvolvimento, acessível à lembrança e ao esquecimento, inconsciente de suas modificações que estão por vir.

Com efeito, de acordo com Cândido (2010), no período da “descoberta” e no decorrer do processo, tanto de conquista, quanto de colonização, existiu “[...] um transplante de línguas e literaturas já maduras para o meio físico diferente, povos por povos de outras raças” (Cândido, 2010, p. 11), marcados por modelos culturais totalmente distintos, conflitantes com os modelos de expressão do colonizador. No que se refere ao Brasil,

[...] os povos autóctones eram primitivos vivendo em culturas rudimentares. Havia, portanto, afastamento máximo entre a cultura do conquistador e a do conquistado, que por isso sofreu um processo brutal de imposição. Este, além de genocida, foi destruidor de formas culturais superiores no caso do México, da América Central e das grandes civilizações andinas. (Cândido, 2010, p. 11-12).

Em vista disso, Mário de Andrade, como uma forma de resistência à História Oficial do Brasil, escreve *Macunaíma*, por meio do qual reflete, de forma inovadora, sobre a memória familiar de um grupo de indivíduos de personalidades distintas que vivenciam momentos de sofrimentos, experimentando sentimentos antagônicos: de amor e de ódio, de traição e de fidelidade, de morte e de vida, de perdas e de ganhos, de amizade e de inimizade.



A memória familiar se trata de “[...] uma construção coletiva, uma corrente de pensamento contínuo [...] que retém do passado somente o que está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém” (Halbwachs, 1990, p.81-82), pois a memória não está “[...] inteiramente isolada e fechada. Um homem, para evocar seu próprio passado tem freqüentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros” (Halbwachs, 1990, p.54). Portanto, a memória coletiva consiste em um importante recurso do qual se pode, inclusive, reconstruir o passado, ressignificando-o. Nesse sentido, nossas lembranças:

[...] permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem. (Halbwachs, 1990, p. 26).

O que devemos entender é que, apesar de a memória dialogar com a história, elas não podem ser confundidas, pois, enquanto a primeira “[...] recompõe magicamente o passado” (Halbwachs, 1990, p. 15), a segunda, tão somente, “[...] supõe a reconstrução dos dados fornecidos pelo presente da vida social e projetada no passado reinventado” (Halbwachs, 1990, p.14-15). Assim, história e memória não se confudem, e embora mantenham estreitas relações, reconstruem o passado de maneiras distintas. A memória acaba por adquirir uma importância imensurável, já que:

O dever de memória não se limita a guardar o rastro material, escrito ou outro, dos fatos acabados, mas entretém o sentimento de dever a outros, dos quais diremos mais adiante que não são mais, mas já foram. Pagar a dívida, diremos, mas também submeter a herança a inventário. (Ricoeur, 2007, p. 101).

Mario de Andrade nos faz pensar de forma bastante reflexiva sobre o nosso país, abordando os nossos problemas sociais, políticos e econômicos. O escritor retratou a prostituição na cidade grande, quando Macunaíma, triste pela morte de Ci, sai de sua tribo e vai até São Paulo conhecer as cunhãs (prostitutas).

Para escrever *Macunaíma*, Mario de Andrade se inspirou na obra *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira* (1928), de Paulo Prado, ao qual dedicou seu romance. Paulo Prado elucida que a história do Brasil foi marcada pela cobiça, luxúria e a tristeza, pois “[...] numa terra radiosa vive um povo triste. Legaram-lhe essa melancolia os descobridores que a revelaram ao mundo e a povoaram” (Prado, 1928, p. 9).

Além disso, o autor de *Macunaíma* nos faz refletir de forma profunda sobre a figura do indígena e da sua impossibilidade de se constituir como sujeito de sua própria história, visto que ele, sendo filho de indígena e negro, acaba por torna-se branco. Macunaíma é criança e também adulto,



nasce feio e torna-se bonito, é frio e insensível ao amor, porém se apaixona perdidamente por Ci, é corajoso e medroso, é herói e torna-se, ao longo da narrativa, um anti-herói. Como vimos, o indígena está, a todo momento, tentando se efetivar enquanto sujeito, mas acaba sendo esmagado pela cultura europeia, e isso ainda acontece nos dias atuais. Na realidade, a história do indígena é uma história de resistência pelo direito de existir e ser aceito pela sociedade.

Mario de Andrade era considerado a figura principal do modernismo, pois possuía diferentes talentos “[...] de líder intelectual, de uma inteligência sumamente lúdica e dinâmica, com vontade firme de atuar, uma grande paixão da coisa literária, e a coragem mental indispesável aos inovadores” (Coutinho, 2007, p. 281). Nesse sentido, a figura de Mario foi indispesável para a arte literária brasileira. O escritor paulistano assumiu a partir de sua obra:

[...] o esforço de escrever numa língua inspirada pela fala corrente e os modismos populares, não hesitando em usar formas consideradas incorretas, desde que legitimadas pelo uso brasileiro. Com isso, foi o maior demolidor da “pureza vernácula” e do “culto da forma. (Candido, 2010, p. 89).

Com *Macunaíma* Mario de Andrade acreditava que havia produzido “[...] uma verdadeira redescoberta do Brasil, criando uma consciência da realidade brasileira, libertando o país da mentalidade colonial e do fascínio da Europa” (Coutinho, 2007, p. 283). É certo que a obra realizou um importante trabalho crítico e de desvendamento de um Brasil ainda desconhecido por muitos. Isso acontece, pois

[...] partindo da mitologia amazônica, fundiu as tradições brasileiras numa féerie rabelaisiana desprovida das dimensões de tempo e espaço. Essa narrativa fantástica visa, entre outras coisas, ser um retrato satírico do brasileiro, e nela a realidade local se eleva, pela imaginação solta, ao nível dos grandes relatos mitológicos, numa prosa trepidante e pitoresca, graças a qual a vasta informação é dissolvida pelo ritmo vertiginoso. (Candido, 2010, p. 91)

No entanto, mesmo que Mario de Andrade tentasse pensar o nacionalismo de forma crítica, denunciando a realidade brasileira e mostrando um indígena que ele acreditava ser “genuinamente” brasileiro, ainda assim, não fugiu dos modelos europeus, visto que no romance *Macunaíma* há, de forma muito forte, a exaltação à natureza e o retorno ao passado histórico, características fundamentais das literaturas europeias.

Além disso, por mais que Mario de Andrade quisesse criar um personagem que o brasileiro pudesse se espelhar, não conseguiu, pois Macunaíma era e, ao mesmo tempo, não-era humano, apresentava uma realidade possível e, simultaneamente, impossível, namorava, brincava, sentia preguiça, como qualquer sujeito, mas também apresentava poderes sobrenaturais, como, por exemplo, no momento em que ele morre e é cortado em pedaços e depois se recompõe e volta para a história.

Também em *Macunaíma* observamos a presença muito forte da memória ancestral, representada pelo cristianismo, representado pelo nascimento do herói do ventre da índia tapanhumas. Durante toda a narrativa, não há notícias de que Macunaíma teve um pai, sugerindo que ele seja um filho cósmico. Como se o personagem fosse concebido igual Jesus Cristo, isto é, não por meio de uma relação sexual, mas a partir da conexão de um humano (Maria) com o Sagrado (Espírito Santo). Assim como no cristianismo, em que Jesus, muitas vezes, recorre a Deus (seu pai espiritual) para enfrentar as lutas e obstáculos da vida, Macunaíma também recorre a Exu (seu também pai espiritual) para enfrentar o gigante Piaimã comedor de gente, dizendo “- Venho pedir pra meu pai por causa que estou muito contrariado” (Andrade, 2017, p. 94). Na realidade, “Macunaíma queria Exu só para se vingar do Vincslau Pietro Pietra” (Andrade, 2017, p. 90).

A obra *Macunaíma* teria sido escrita em seis dias por Mario de Andrade a partir de suas intensas pesquisas sobre as culturas, músicas e narrativas populares, bem como a leitura de *Mitos e Lendas dos índios Taulipangue e Arekuná*, do escritor alemão Theodor Koch-Grünberg (1953). Na verdade, “Mário de Andrade [...] se apropriou, por meio de um processo antropofágico, das histórias coletadas pelo viajante alemão Theodor Koch-Grünberg e criou o seu livro” (Barreto, 2014, p. 25).

De acordo com Santos (2012), Mario de Andrade foi um ríspido pesquisador da cultura indígena e realizou duas viagens que ele mesmo denominou como *Viagens Etnográficas*, originando um livro chamado de *O Turista Aprendiz*, dividido em dois volumes. Na primeira viagem, percorrendo regiões do Norte e Nordeste do Brasil, em 1927, Mario de Andrade “[...] viajou mais descompromissadamente, querendo acima de tudo conhecer a região amazônica e o nordeste” (Santos, 2012, p. 14). Já a segunda viagem foi realizada entre os anos de 1928-29, quando retorna ao Nordeste; seu objetivo era “[...] além de conhecer, entender a Cultura Brasileira, compreendida aqui num sentido amplo” (Santos, 2012, p. 14).

No entanto, vale ressaltar que, embora a obra *Macunaíma* traga um valor imensurável, pelo fato de apresentar um painel de lendas e mitos da Amazônia, costumes locais e superstições, bem como, o esforço realizado por Mario de Andrade de tentar falar e retratar a realidade do indígena, ele não conseguiu, pois apenas o próprio indígena poderia contar, com mais propriedade e autenticidade, a sua própria história.

A literatura indígena só foi, efetivamente, consolidada a partir da publicação no Brasil da obra *Antes o Mundo não Existia*, de dois índios desana, Umusin Palõn Kumu e Tolamãñ Kenhíri, traduzido para o português pela antropóloga Berta Ribeiro. De acordo com Rama (2001), no prólogo em que ela apresenta o livro, registra-se que:

Na história da antropologia brasileira, esta é a primeira vez que protagonistas indígenas escrevem e assinam sua mitologia. Tolamãñ Kenhíri, índio desana do clã de mesmo nome, e seu pai, Umusin Palõn Kumu, de trinta e três e cinqüenta e três anos de idade, respectivamente, decidiram fazê-lo para deixar a seus descendentes o legado mítico de sua tribo, convencidos de que, de outra maneira, se perderia ou se corromperia. (Rama, 2001, p. 300).



Rama (2001) explica que o livro dos desana foi escrito por Tolamān Kenhíri, no entanto, fora assinado por Umusin Palōn Kumu, Firmiano Arantes Lana, seu pai, que exercia “[...] o posto de informante, favorecido pelos conhecimentos que tem pelo fato de ser o Kumu de sua tribo, função educativa espiritual comparável à dos pajés” (Rama, 2001, p. 306). Os motivos que levaram os indígenas a escreverem a obra, conforme Ángel Rama, são curiosos, pois:

Por um lado, o desejo de resguardar tradições que estavam se perdendo no processo de aculturação da região; por outro, o sentimento de que o aparecimento do gravador permitia que “rapazinhos de dezesseis anos” começassem a registrar a memória dos anciões, com o risco de que “todo mundo vai pensar que nossa história está errada, vai sair tudo desordenado”. Daí a resolução de escrever ele mesmo o que o pai aceitou lhe ditar, em uns caderninhos pautados fornecidos pelo padre Casemiro Beksta da Missão Salesina. (Rama, 2001, p. 306).

Dessa forma, vale ressaltar aqui a observação feita por José Carlos, em 1928, e citada por Rama (2001), de que as literaturas que falavam sobre o indígena não eram indígenas, mas indigenistas. Foi a partir da publicação de *Antes o Mundo não Existia*, de Umusin Palōn Kumu e Tolamān Kenhíri, que se passou a ter uma literatura verdadeiramente indígena. Esse livro corresponde:

[...] ao estrato interior mais profundo das literaturas-americanas, porque está ligada a uma língua indígena, porque busca recuperar a visão mítica de uma cultura e inseri-la na sociedade contemporânea que lhe é alheia, porque não é um mero remanescente arcaico que se inscreve no capítulo sobre “literaturas pré-colombianas”, mas sim uma obra contemporânea produzida por esse segundo trauma que – freudianamente – revive o primeiro, original, que é consequência do processo modernizador vigente. (Rama, 2001, p. 306).

Na verdade, tentar retratar a memória do povo brasileiro não é tarefa fácil. O sociólogo e crítico literário Antonio Cândido ressalta que, em nossa cultura, “[...] há uma ambiguidade fundamental: a de sermos um povo latino, de herança cultural europeia, mas etnicamente mestiço, situado no trópico, influenciado por culturas primitivas, ameríndias e africanas” (Cândido, 2000, p. 119).

De acordo com Cândido (2010), a literatura do Brasil está inserida nas literaturas do Ocidente da Europa e no momento de nossa “Independência” se constituiu o nacionalismo que se apresentou receoso a este dado óbvio e “[...] procurou minimizá-lo, acentuando o que haveria de original, de diferente, a ponto de rejeitar o parentesco, como se quisesse descobrir um estado ideal de começo absoluto” (Cândido, 2010, p. 11). Nesse sentido, houve uma tentativa de desligamento da literatura brasileira daquela produzida na europa e que remetia ao colonizador. Por muito tempo produzimos uma arte importada de modelos europeus. Assim, essa tentativa de produzir algo original tratava-se de uma:





[...] atitude compreensível como afirmação política, exprimindo a ânsia por vezes patética de identidade por parte de uma nação recente, que desconfiava do próprio ser e aspirava ao reconhecimento dos outros. Com o passar do tempo foi ficando cada vez mais visível que a nossa é uma literatura modificada pelas condições do Novo Mundo, mas fazendo parte orgânica do conjunto das literaturas ocidentais (Candido, 2010, p. 11).

Sendo assim, Candido (2010) ressalta que a história da literatura brasileira é, em grande medida, a história de “[...] uma imposição cultural que foi aos poucos gerando expressão literária diferente, embora em correlação estreita com os centros civilizadores da Europa” (Candido, 2010, p. 13-14).

Em *Macunaíma*, na verdade, Mario de Andrade nos faz refletir sobre uma memória familiar de sujeitos de personalidades distintas, revelando um outro lado encoberto pela História Oficial. Entretanto, mesmo que o autor modernista tentasse nos apresentar uma literatura de fato brasileira, não conseguiu fugir dos modelos europeus, caindo nos mesmos erros dos escritores românticos.

Mario de Andrade acreditava que cultuava o nacionalismo de forma crítica, no entanto, a própria crítica falhou “[...] quando viu, por exemplo, no uso das formas clássicas e da mitologia greco-latina uma diminuição e um subserviência” (Candido, 2010, p. 15), pois, na verdade, “[...] elas eram a maneira de afirmar a nossa realidade de ‘segunda’ Europa, para repetir o conceito de Ruggero Jacobbi” (Candido, 2010, p. 15). Partindo de tais informações, é importante destacar que cabe aos leitores de literatura e aos críticos observar os limites da obra escrita por Mario de Andrade, ressaltando inovações e repetições em relação àquilo que já se fazia em nossa arte literária, reconhecendo o lugar de *Macunaíma* em meio a literatura brasileira.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como foco refletir sobre como se dá a memória e a história em *Macunaíma*: o herói sem nenhum caráter. Mario de Andrade reflete na obra sobre a memória familiar de um indivíduo que é, ao mesmo tempo, criança e adulto, forte e fraco, humano e não-humano.

O autor Mario de Andrade nos faz pensar de forma bastante reflexiva sobre o nosso país, abordando os nossos problemas sociais, políticos e econômicos. Desse modo, a memória em *Macunaíma* se dá como uma forma de recontar uma outra narrativa do Brasil, que foi esquecida, sonegada pelos ideais de beleza e sedução pregados pelo romantismo.

Desse modo, o estudo da memória, neste trabalho, apresenta-se bastante importante, pois nos faz refletir sobre a verdadeira realidade brasileira. Importa compreender que a memória trata-se de “um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente” (Nora, 1993, p. 09); em contrapartida, a história consiste em “[...] uma representação do passado” (Nora, 1993, p. 09). De acordo com Le goff (2003), compete aos profissionais científicos da memória, antropólogos, historiadores,



jornalistas, sociólogos lutar pela democratização da memória social um dos deveres preferenciais da sua segurança científica.

Além disso, Mario de Andrade, ao recontar uma realidade outra do Brasil, faz-nos refletir de forma profunda sobre a figura do indígena e da sua impossibilidade de se constituir como sujeito de sua própria história. No entanto, o modernista acaba repetindo os erros dos românticos, isto é, o de seguir modelos literário advindos da Europa.

De acordo com Cândido (2010), os românticos tinham doutrinado o índio, conferindo a eles os arquétipos do cavalheirismo tradicional. Os modernistas, por sua vez, buscaram no índio, o negro, o primitivo, que introduziram nos padrões da cultura dominante como atualização e ruptura dos preceitos acadêmicos. No entanto, nesse combate, muitos terminaram no artificialismo semelhante ao dos românticos, principalmente pelo fato de buscar na tradição indígena estímulo para um patriotismo que servia apenas de enfeite. Desse modo, alguns modernistas secundários da cidade de São Paulo culpavam as vertentes universais e destruidoras, formando o grupo verde-amarelo, ufanista e sentimentalista, que acabou de forma política em condutas obsoletas.

Acreditamos ter alcançado o nosso objetivo geral que era o de refletir sobre a memória e a história em *Macunaíma*, mostrando que a memória no romance se dá como uma forma de recontar a verdadeira história do Brasil, encoberta pelas ideias de beleza e sedução pregados pelo romantismo, tendo o nacionalismo como ideologia dominante, que apresentava uma nação forte, valente e harmoniosa. Essa ideologia, na verdade, mascarava que nos de fato somos, isto é, um país jovem, sem identidade e repleta de problemas políticos, sociais, culturais e até religiosos. A verdadeira história do Brasil é que o nosso país não foi “descoberto”, mas invadido, explorado e saqueado pelos europeus, que impuseram a sua cultura, exterminando diversos indígenas que habitavam em nosso país, bem como a sua religião, quando os catequizaram e impuseram o uso de uma língua e de costumes estrangeiros.

Desse modo, como este artigo esperamos ter trazido reflexões relevantes no que concerne ao estudo da memória, para que ocorra o que Le Goff (2013) aconselha, isto é, o de trabalhar para que a memória coletiva funcione para a libertação e não para escravidão dos homens, servindo para resgatar o passado com o objetivo de trazer sentido ao presente e também ao futuro.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALENCAR, José de. **Iracema**. São Paulo: Ática, 1982 (Série Bom Livro – Coleção José de Alencar).
- ALENCAR, José de. **O guarani**. São Paulo: Ática, 1982 (Série Bom Livro – Coleção José de Alencar).
- ANDRADE, Mário de. **Macunaíma, o herói sem nenhum caráter**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.
- BARRETO, Mêrivania Rocha. Makunaima/ Macunaíma Theodor Koch- Grünberg e Mário de Andrade,





- entre fatos e ficções. 2014. 93f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, PPGGLS, UPPA, Bragança, PA. CANDIDO, Antonio. Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.
- CANDIDO, Antonio. **Iniciação à Literatura Brasileira**. 6 edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.
- COUTINHO, Afrânio. **Introdução à literatura no Brasil**. 19 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão... [et al.]. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.
- NEIVA, Luciano Santos; VIEIRA, Nanci Rita Ferreira. Representações nacionalistas na formação histórico-literária brasileira. **Ipotesi** (UFJF. Impresso), v. 18, p. 63-72, 2014.
- NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares** In: Projeto História. São Paulo, n.10, dez. 1993.
- PRADO, Paulo. **Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira**. São Paulo: Fonte digital, 1928.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Vira e mexe nacionalismos: paradoxos do nacionalismo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- RAMA, ÁNGEL. **Literatura e cultura na América Latina**. Organização Flávio Aguiar, Sandra Guardini T. Vasconcelos. Tradução Raquel la Corte dos Santos, Elza Gasparotto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- SANTOS, Marcelo Burgos Pimentel. **Viagens de Mario de Andrade: A construção Cultural do Brasil**, 2012. 203f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP.



O Tratamento Pedagógico dado à Aula de Leitura nas pesquisas brasileiras

Érica Pires Conde¹

Resumo:

Este estudo aborda as considerações dadas às aulas de leitura presentes em dissertações, no portal da Capes, durante o período de 2000 a 2021. A partir desse enfoque, podemos indicar que o problema que deu origem a essa investigação é: de que maneira é abordada a aula de leitura no curso de letras-português, em dissertações, no portal da Capes, no período de 2000 a 2021? É nosso objetivo geral: identificar o tratamento pedagógico dado à aula de leitura no curso de Letras-Português, presentes nas dissertações, no portal da Capes, no período de 2000 a 2021. São objetivos específicos: identificar as dissertações que abordam a aula de leitura no portal da Capes e analisar as dissertações que abordam sobre a aula de leitura na disciplina língua portuguesa. O aporte teórico desse estudo é baseado em: Smith (1989), Gerald (1991), Gaonac'h e Passerault (1995), Coscarelli (1996), Kleiman (2004), Rotta (2011), Dehaene (2012), Pereira e Rodrigues (2016), Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (Brasil, 2000), Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Fizemos uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, do tipo metapesquisa com dissertações no portal da Capes. Constatamos que a aula de leitura tem uma organização definida em pré-leitura, leitura e pós-leitura e que há pouco interesse sobre a temática aula de leitura nas pós-graduações, em nível de mestrado

Palavras-chave: Aula de leitura; Educação básica; Pesquisa metateórica.

The pedagogical treatment given to reading class in brazilian research

Abstract:

This study addresses the considerations given to reading classes present in dissertations, on the Capes portal, during the period from 2000 to 2021. From this focus, we can indicate that the problem that gave rise to this investigation is: how is it approached the reading class in the Portuguese literature course, in dissertations, on the Capes portal, from 2000 to 2021? Our general objective is: to identify the pedagogical treatment given to the reading class in the Literature - Portuguese course, present in the dissertations, on the Capes portal, in the period from 2000 to 2021. Specific objectives are: to identify the dissertations that address the reading class on the Capes portal and analyze the dissertations that address reading classes in the Portuguese language subject. The justification for this research lies in the possibility of showing which reading approach is most used by teachers in the classroom context, in addition to knowing how reading practice is organized in recent years. The theoretical contribution of this study is based on: Smith (1989), Gerald (1991), Gaonac'h and Passerault (1995), Coscarelli (1996), Kleiman (2004), Rotta (2011), Dehaene (2012), Pereira and Rodrigues (2016), National Curricular Parameters (Brasil, 1997), National Curricular Parameters - High School (Brazil, 2000), National Common Curricular Base (Brasil, 2017). We carried out qualitative research, of a bibliographic nature, of a meta-research type with dissertations on the Capes portal. We found that the reading class has a defined organization into pre-reading, reading and post-reading and that the classroom.

Keywords: Reading class; Basic education; Metatheoretical research.

¹ Mestra em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos – SP, Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Doutora em Letras pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Professora Associada da Universidade Federal do Piauí.



1. Considerações Iniciais

A leitura está presente em todos os contextos sociais, mas é na escola que ela ganha um tratamento pedagógico, uma vez que os processos cognitivos, mobilizados no ato de ler, são aprendidos pelo leitor: levantar hipóteses, evocar os conhecimentos prévios armazenados na memória em longo prazo, trabalhar com a memória a curto prazo e fazer predições e inferências, mediante o diálogo construído com o texto.

Assim, constatamos que o significado é construído não apenas com a decodificação, porém com ativação das estratégias de ensino durante a leitura. Surgiu, então, o nosso interesse em trabalhar essa temática.

O ponto de partida deste estudo foi a seguinte questão: de que maneira é abordada a aula de leitura no curso de letras-português, em dissertações, no portal da capes, no período de 2000 a 2021? Traçamos como objetivo geral: identificar o tratamento pedagógico dado à aula de leitura no curso de Letras–Português, presentes nas dissertações, no portal da capes, no período de 2000 a 2021. Foram nossos objetivos específicos: identificar as dissertações que abordavam a aula de leitura no portal da capes e analisar as dissertações que abordam sobre a aula de leitura na disciplina língua portuguesa.

Embasamos nossas ideias nos estudos de Smith (1989), Geraldi (1991), Gaonac'h e Passerault (1995), Coscarelli (1996), Kleiman (2004), Rotta (2011), Dehaene (2012), Pereira e Rodrigues (2016), Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (Brasil, 2000), Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Foram analisadas três dissertações, depois de fazermos uma triagem de dois grupos, considerando o foco de nossa investigação. A pesquisa feita enquadra-se como qualitativa (Esteban, 2010), de natureza bibliográfica (Gil, 2008) e do tipo metapesquisa (Paiva, 2019).

Um estudo como este possibilita mostrar para os docentes em ofício, e em formação, como está o interesse pela temática aula de leitura no contexto das pós-graduações, especificamente, aqui, em nível de mestrado, além de conhecer a forma de organização da prática de leitura apresentada nas pesquisas nos últimos anos.

2. Caminhos para a prática de leitura na sala de aula

No momento da leitura, ativamos conhecimentos necessários à compreensão do que estamos lendo. Há etapas que precisam ser seguidas para que possamos atingir a significação: a decodificação, a combinação de estratégias cognitivas (considerar os objetivos de leitura, relacionar texto e



conhecimentos prévios, antecipar sentidos, localizar e recuperar informações, inferir e/ou deduzir informações, analisar as várias linguagens presentes no texto...), e a interação entre leitor-texto, visando às questões históricas ligadas a ambos.

Propomos, então, um levantamento sobre a temática: abordagens teóricas sobre leitura e seus reflexos no ensino e diretrizes para a formação do leitor em sala de aula.

2.1 As abordagens teóricas sobre leitura e seus reflexos no ensino

As abordagens são apresentadas em estudos teóricos como direcionamentos para o ensino de leitura na sala de aula. Em nosso estudo, indicamos três: a behaviorista, mais conhecida como a decodificação (Kleiman (2004), Rotta (2011); a abordagem cognitiva, também identificada como psicolinguística (Smith (1989), Kleiman (2004), Rotta (2011) e Dehaene (2012)), e a abordagem sociointeracionista, dialógica (Kleiman (2004), Rotta (2011) e Acosta-Pereira e Rodrigues (2016)).

Rotta (2011) apresenta uma explanação bem pontual sobre o método estrutural-behaviorista, surgido em 1945. Essa abordagem foi usada pelo exército do EUA, no ensino da língua inglesa, visando à aprendizagem da língua oral, por isso utilizava a prática de exercícios de repetição para reforçar o aprendizado. No que se refere à leitura, tinha por meta insistir na pronúncia correta das palavras, sendo as perguntas de compreensão de textos respondidas mediante a língua oralizada.

Outro método nesta mesma linha foi o método estrutural-global audiovisual, proposto por Guberina em 1965, que propunha o uso de exercícios audiovisuais. A leitura era ensinada, enfatizando a imitação da entonação, do ritmo, das pausas, ou seja, a boa pronúncia das palavras.

A abordagem cognitiva investiga os processos cognitivos, as estruturas mentais implicadas na aquisição, processamento, no ato de ler. Ela propõe a análise do tratamento das informações e do uso da memória no processo de representação do conhecimento. Seu eixo central é a representação do funcionamento da leitura. O leitor assume papel preponderante nessa perspectiva, sendo capaz de levantar hipóteses, fazer predições e inferências, regatar conhecimentos prévios e construir um sentido para o que está lendo.

Essa perspectiva surgiu na segunda metade da década de 70, na visão de Kleiman (2004), sendo os estudos da leitura sustentados pelas ciências psicológicas, a psicologia cognitiva e a psicolinguística. Para a autora, esse modelo é diferente dos modelos behavioristas, que estudam um processamento linear, mesmo tendo como ponto de concordância o fato do estudo da leitura ainda focar no leitor. Entretanto, destaca a autora, que o sujeito da leitura nesta abordagem é um leitor dotado de inteligência e criatividade, comportando-se de maneira imprevisível, sendo capaz de antecipar-se a estímulos, elaborar hipóteses e fazer inferências.





Segundo Rotta (2011, p 293), o método cognitivo trabalha, de acordo com a estrutura cognitiva do leitor, sendo “necessário criar automatismos que favoreçam o trabalho centrado no aprendiz e na maneira como ele trata as informações, na forma como ele se apropria e constrói o sentido do texto”

Rotta (2011, p 297) salienta que muitos conceitos da psicologia cognitiva são usados nos estudos sobre leitura nessa abordagem:

Alguns conceitos centrais da psicologia cognitiva auxiliam na análise das atividades cognitivas efetuadas pelo leitor durante a leitura. São eles: representação, tratamento das informações, movimento dos olhos e velocidade da leitura, memória e representação de conhecimentos, continuidade do texto e uso de inferências, processos metacognitivos.

Percebemos, então, a importância de entender cada um desses conceitos, a fim de compreendermos seu papel no contexto da leitura. No tocante à representação, Rotta (2011) aborda que a linguagem é uma representação que gera representações, ou seja, qualquer informação se transforma em uma representação mental. As representações mentais são marcadas por contextos históricos e sociais e, por isso, tem valor semântico. Já quanto ao tratamento das informações, a autora retoma as ideias de Gaonac'h e Passerault (1995, apud Rotta, 2011, p.298) que observaram que são dois os tratamentos: os que são centrados no sinal sonoro e os que estão relacionados ao reconhecimento das palavras pela correspondência entre as representações e os conhecimentos guardados na memória. A ligação desses dois tratamentos, na visão de Rotta (2011), leva à identificação da palavra e dos seus significados, passando, depois, para níveis mais elevados, em que teremos a interpretação de frases. O processo é dinâmico e faz uso dos conhecimentos linguísticos e de mundo.

Rotta (2011) explica que os movimentos dos olhos e a velocidade da leitura são importantes para o tratamento das informações. Ela retoma os estudos de Golder e Gaonac'h (1998, apud Rotta, 2011, p. 299) que identificaram que, enquanto o sujeito realiza a leitura, seus olhos exploram e organizam a informação, podendo até fazer saltos, as sacadas oculares. Os olhos do leitor deslizam ao longo da página, fixando-se precisamente em uma parte, passando a impressão de que há extração de uma grande quantidade de texto, porém o que ocorre é que a cada fixação cobrem uma parte reduzida do que está sendo lido.

Assim, o que os olhos podem assimilar tem uma relação direta com o processo de compreensão. De acordo com Rotta (2011, p.299), “se os olhos se esforçam muito para fixar todas as palavras desconhecidas, a velocidade é mais lenta e a integração semântica mais difícil de ser realizada”.

Dehaene (2012, 31), sobre a função ocular no processo de leitura, informa que os olhos são o começo de todo o processo. Percorremos as frases no texto, deslocando os olhos a cada dois ou três



décimos de segundo. A leitura, para o autor, “é uma sucessão de tomada de textos, que é quase apreendida palavra a palavra.” Dessa forma, ele mostra duas vias de leitura usadas simultaneamente pelo leitor: a via lexical e a via fonológica.

Para Dehaene (2012), as duas vias se sustentam paralelamente, uma garantindo a outra. A via fonológica, via das imagens acústicas, pode ser encontrada na leitura em duas situações: na etapa inicial de leitura ou quando aprendemos palavras novas.

A memória e o esquema, na visão de Rotta (2011), começaram a ser estudados no contexto da inteligência artificial, influenciado pelos estudos e conceitos de Bartlett (1932, apud Rotta, 2011).

A memória, nos estudos de Smith (1989), é dividida em três: armazenamento sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo. O armazenamento sensorial, na visão do autor, indica como a informação chegou ao cérebro; ou seja, que sentido viabilizou a entrada da informação. A memória de curto prazo, segundo o autor, também conhecida como memória de trabalho, seleciona a informação, classificando-a em para uso ou para arquivo, a fim de transferi-la para a memória de longo prazo. Ela, geralmente, retém as últimas palavras faladas ou lidas; seu conteúdo pode ser facilmente perdido.

Já a memória de longo prazo, para Smith (1989), assemelha-se a uma rede de conhecimentos, em que cada item se relaciona com tudo que está armazenado. A recuperação de uma informação vai depender da maneira de como está organizada. Assim, para resgatar um fato passado, será preciso incentivar seus inter-relacionamentos.

As duas memórias mantêm uma interação, que possibilitam trocas, transferências de informações. Todas as decisões que tomamos passam pela memória, inclusive no tocante a dar significado a informações externas. Para formar uma representação do texto, segundo Rotta (2011), é preciso focar a atenção numa informação, que o leitor deve manter ativa, na memória de curto prazo e, posteriormente, buscar outras que já estão arquivadas na memória de longo prazo.

Para a psicologia cognitiva, de acordo com Rotta (2011), memória e tratamento das informações se relacionam diretamente.

Além desses conceitos já apresentados, há também a inferência. Coscarelli (1996) analisa a inferência como um processo necessário para o ato de ler. A inferência, segundo ela, refere-se a completar o texto com informações que não aparecem explicitamente. Para a autora, “Inferências são, portanto, operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto.” (Coscarelli, 1996, p.2)

A autora entende que podemos listar como características desse conceito da psicologia cognitiva como: estabelecer relações semânticas entre palavras e buscar informações fora do texto pelas experiências adquiridas. Botelho e Vargas (2021, p.4), sobre essa temática, afirmam que “entendemos a inferenciação como um processo cognitivo básico de construção de significados,





consequência, na leitura, da integração de duas fontes de informação: a informação visual (texto) e o conhecimento prévio.”

A metacognição, enfatizada por Rotta (2011), consiste no leitor ter consciência de seus processos cognitivos, sendo apresentada como controle da leitura, ou seja, as atividades mentais (atenção, memória, tratamento da informação, etc.) ativadas quando ler.

No tocante às intervenções pedagógicas, diante dessa abordagem, para Rotta (2011, p 297), o papel do professor é ser mediador:

O professor deve ser um mediador entre o texto e o aluno, trabalhando prioritariamente estratégias de pré-leitura. Nessa primeira atividade, estão incluídas a “varredura” do texto e a antecipação da leitura: predições e formulação de hipóteses, experiências anteriores de leitura sobre o assunto do texto guardado na memória, uso de inferências. Posteriormente, durante a leitura, o professor resgata as discussões anteriores, auxiliando os alunos no processo de compreensão, procurando, num trabalho conjunto, estabelecer a coesão e a coerência do texto. A reflexão sobre o que se leu vem, pois, da elaboração de um processo interativo de leitura, no qual se estabelece a construção de sentido unindo as informações novas com aquelas já adquiridas.

É interessante, na abordagem cognitiva, entender o percurso feito pelo aluno para adquirir o papel de leitor. Nessa perspectiva, a compreensão de um texto dá-se de uma maneira gradual, com a participação ativa do leitor e de seus recursos cognitivos. O que começa com o processamento da palavra, finaliza com a criação do sentido do que lemos. Embora essa abordagem esteja centrada no leitor, nos seus processos cognitivos, é perceptível que a leitura, como construção de significados, vai além, englobando também o contexto e o autor do texto.

Quanto à abordagem sociointeracionista, Kleiman (2004) destaca que a leitura é mostrada como uma prática social, no contexto da Linguística Aplicada, sendo subsidiada pelos estudos do letramento, como a abordagem predominante hoje nos estudos sobre os modos de ler. Para a autora, são atributos da prática de leitura nessa abordagem: a consideração do contexto e da história dos participantes, o grau de formalidade ou informalidade da situação e o objetivo da atividade de leitura.

A leitura, sob as lentes da perspectiva dialógica, pressupõe a produção de sentido. Os efeitos do significado dão-se pela formação de construções discursivas em que o sujeito não é fonte de seu texto, visto que se constitui por uma instituição histórico-social.

Nessa abordagem, o destaque que é dado à compreensão não equivale apenas ao reconhecimento da forma linguística, mas a construção de um diálogo com o texto. Rotta (2011, p. 294) informa que o tratamento dado à leitura, nessa abordagem, usa procedimentos sociointeracionais, ou seja, o que é observado é o fluxo de informação e o discurso, sendo entendido como “o processo comunicativo entre leitor e escritor na negociação do sentido do texto”.

Podemos inferir que é valorizado o leitor, o texto e o contexto, em um processo interativo, sendo o significado construído por seus participantes. Surge, então, a necessidade de entender o papel do texto nessa relação.

Os textos trazem enunciados a serem compreendidos, conforme Acosta-Pereira e Rodrigues (2016, p.28):

Em relação ao interlocutor, funcionam como horizontes de expectativas, sinalizando a esse sujeito-interlocutor os papéis sociais, a extensão, a composição, o conteúdo temático, as projeções estilísticas e a posição semântico-axiológica que se engendram no enunciado do autor. É nessa relação entre o enunciado do outro (do autor), o gênero do enunciado/da situação de interação e o seu horizonte de expectativas (do interlocutor) que o interlocutor vai compreender o enunciado do outro e construir sua contrapalavra.

Para que a compreensão do texto ocorra, é preciso que o leitor compreenda a esfera em que o gênero textual está inserido. Acosta-Pereira e Rodrigues (2016, p.28) mostram que: “(...) cada esfera da atividade humana tem uma orientação/finalidade social diferente”. Os autores apontam uma inter-relação entre esfera, situação interlocutiva e o texto.

A relação da esfera social com o gênero textual manifesta-se nas três instâncias, de acordo com Acosta-Pereira e Rodrigues (2016, p.30 e31): no conteúdo temático, o objeto discursivo do gênero que se preocupa com a realidade, ou seja, é o domínio de sentido que se ocupa o gênero, porque apresenta a forma de “conceber e compreender” uma realidade; no estilo adotado, em que percebemos as escolhas linguísticas de palavras, frases, recursos gramaticais e textuais; e na composição do texto, na qual percebemos os procedimentos de “disposição, orquestração e acabamento do gênero e a mobilização dos participantes da comunicação discursiva”.

Acosta-Pereira e Rodrigues (2016, p.31) consideram os gêneros como “meios de apreender, compreender e significar a interação e a realidade social”. É nesse ponto que percebemos a compreensão ativa. Geraldi (1991) argumenta que lendo um texto, descobrimos outras formas de pensar, que possibilitam mudanças de opinião, de pensamento.

Rotta (2011) cita, sobre as diferentes metodologias usadas no ensino da leitura, que, apesar de terem sofrido diferentes críticas, induziram a formação de novas concepções sobre o ensino e a aprendizagem da língua. Para ela, as abordagens cognitivas e comunicativas possuem como ponto comum a importância dada ao aprendiz. Enquanto a primeira enfatiza os processos cognitivos, a segunda apresenta o leitor como o sujeito.



2.2 Diretrizes para a metodologia no ensino de leitura

É sabido que a leitura e a escrita são indicadas no ensino fundamental e médio da educação básica como um eixo de discussão sobre o fracasso escolar, porque a repetência, nas respectivas séries desses níveis de ensino, está também ligada à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e escrever.

Mesmo entendendo que essas duas práticas são também estudadas de maneira complementar, nosso foco de estudo prende-se apenas à leitura, especificamente, à prática de leitura na sala de aula.

Para os PCN de Língua Portuguesa, a construção do leitor experiente está em conceber a leitura como um processo:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (Brasil, 1997, p.41)

Dessa forma, detectamos que sendo a escola um espaço institucional de acesso ao conhecimento, cabe-lhe tratar a leitura dentro das práticas sociais e possibilitar um trabalho direcionado para os procedimentos de leitura, a fim de construir um leitor experiente, capaz de selecionar, de antecipar, de inferir e de verificar o que é lido. Partindo desse pressuposto, entram, nas salas de aulas, textos que circulam nos contextos sociais e a valorização da leitura como fonte de informação.

Os PCN de Língua Portuguesa destacam a ideia de que aprendemos a ler, lendo. Isso significa deixar de lado as práticas que valorizam a decodificação e apresentar ao aluno os procedimentos que os leitores proficientes usam:

É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a ler, lendo” (...) (Brasil, 1997, p. 42)



O papel do professor, principal parceiro, de acordo com os PCN, no ensino da leitura, consiste, em salas heterogêneas, agrupar da melhor maneira os alunos para favorecer a circulação da informação.

O professor, na condução de práticas de leitura, necessita perceber que há vários tipos de textos, os que podem ser lidos por partes e os que precisam ser lidos exaustivamente, os que são fáceis de ler e os que exigem um controle do que estamos lendo; necessita entender que o sentido do texto está relacionado ao conhecimento que o leitor traz.

Assim, aparecem as propostas didáticas de leitura, associadas à escuta, apresentadas pelos PCN: a leitura silenciosa individualmente; a leitura em voz alta pelo aluno, individual ou em grupo, e pelo professor, que vai desaparecendo à proporção que os alunos avançam nos níveis de ensino; e a leitura colaborativa, em que o professor, à medida que lê, vai levantando questões sobre o que está sendo lido.

As atividades de leitura são classificadas em projetos, atividades sequenciadas de leitura, que buscam promover o gosto pela leitura, e atividades permanentes de leitura.

Os projetos de leitura possibilitam um trabalho conjunto entre professores e alunos, podendo ser executado em dias ou meses. Permitem a tomada de decisões quanto à quantidade de tempo, à divisão de tarefas, à avaliação de resultados e à identificação de situações linguísticas, como: “ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em tom adequado.” (Brasil, 1997, p. 46)

As atividades sequenciadas de leitura voltam-se para o desenvolvimento do comportamento do leitor, o uso de critérios para selecionar o material, a criação de padrões que determinam preferências de leitura, dentre outros, podendo integrar os projetos. Já as atividades permanentes de leitura buscam a formação de atitudes, como por exemplo, “Hora de...” (histórias, curiosidades científicas, notícias, etc.) e as rodas de leitura.

No tocante à leitura, nos últimos anos da educação básica, constatamos que ela deverá aparecer nas aulas de gramática e literatura. Conforme, Os PCN – ensino médio:

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (Brasil, 2000, p.22).

Como percebemos, a leitura deverá estar presente nas aulas de gramática e nas de literatura. O ensino de gramática deve servir de suporte para a compreensão/interpretação.

Assim, o aspecto compreensão é destacado, no ensino da língua portuguesa nos PCN de língua portuguesa – ensino médio. Verificamos isso na competência/ habilidade: “Compreender e usar a



Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade" (Brasil, 2000, p.22).

A BNCC segue os mesmos princípios dos PCN no que se refere a ter o texto como central no ensino de língua portuguesa e a presença de eixos de linguagem: oralidade, leitura/escura, produção e análise linguística.

Sobre o eixo da leitura, a BNCC informa:

O Eixo Leitura comprehende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (Brasil, 2017, p.74)

A leitura passa a ter um sentido mais amplo, porque engloba uma diversidade de textos: texto escrito, imagético estático (foto, pintura, diagrama, mapa conceitual...) ou dinâmico (vídeos, por exemplo). Assim sendo, os gêneros digitais são também considerados.

As dimensões de uso e reflexão são pontos de partida para o tratamento das práticas leitoras, considerando as condições de produção e recepção do texto, a dialogia e relação entre os textos, a reconstrução da textualidade, análise crítica das temáticas tratadas e validação das informações, entendimento dos efeitos de sentido provocados pelos recursos linguísticos e multissemióticos, as estratégias de leitura, e, por fim, adesão à prática de leitura.

As estratégias de leitura, segundo a BNCC, devem considerar procedimentos como:

- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.
- Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.
- Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.
- Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.
- Localizar/recuperar informação.
- Inferir ou deduzir informações implícitas.
- Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.



- Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.
- Apreender os sentidos globais do texto.
- Reconhecer/inferir o tema.
- Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.
- Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.
- Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura. (Brasil, 2017, p.74)

Como percebemos, existe uma lista de habilidades a serem apresentadas na sala de aula, a fim de que os alunos possam ser competentes na leitura. O objetivo principal, com esse trabalho, aparece na última dimensão: adesão à prática de leitura. Essa dimensão busca desenvolver o gosto pela leitura, além de criar capacidade de ler os textos que estão fora de seu “universo de expectativas”. (Brasil, 2017, p.74)

As orientações encontradas na BNCC, quanto ao trabalho com a leitura em sala de aula, no que concerne às habilidades devem aumentar progressivamente até o Ensino Médio, considerando as escolhas dos gêneros textuais a serem apresentados; a complexidade textual (tema, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, dentre outros); as habilidades de leitura que necessitam de processos mentais mais exigentes; a diversidade cultural e a cultura digital.

No que se refere ao ensino médio, o trabalho com a linguagem deve enfatizar o uso e a reflexão, buscando a consolidação, ampliação e a complexificação das habilidades desenvolvidas nos eixos da oralidade, da leitura/escuta, da produção textual e da análise linguística.

Fica evidente que a cultura do impresso deve ser central na educação escolar, mas que é preciso também considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, uma vez que faz parte do cotidiano do aluno.

Dessa forma, a proposta para o ensino da língua portuguesa na BNCC, no ensino médio, é de continuidade:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (Brasil, 2017, p. 490)



No que tange à leitura, em comparação com o Ensino Fundamental, a BNCC do ensino médio, orienta como deve ser a progressão das aprendizagens e habilidades, considerando a complexidade dos textos e o foco maior na reflexão (como, por exemplo, analisar, avaliar, apreciar, validar criticamente...), uma vez que as habilidades por processos de recuperação de informação e processos de compreensão já foram desenvolvidas. Sendo assim, deve existir ênfase nas habilidades de análise, síntese e compreensão dos sentidos, possibilitando apreciações e réplicas.

Os documentos oficiais nacionais que tratam sobre a prática de leitura – os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Ensino Médio (Brasil, 2000) e a Base Nacional Curricular (Brasil, 2017) direcionam o ensino da leitura na educação básica para o desenvolvimento de atitudes e posturas críticas no ato de ler que se enquadram na abordagem cognitiva e sociointeracionista da leitura.

A abordagem cognitiva aparece nesses documentos sempre que são destacadas habilidades de compreensão, relacionadas ao leitor experiente e competente, que fazem relações entre textos, extraem informações e são capazes de avaliar o que leem. Enquanto que a abordagem sociointeracionista, que segue a concepção dialógica bakhtiniana, manifesta-se no processo de ensino e aprendizagem, tratando o professor e o aluno como sujeitos, sendo interlocutores autênticos. A aula é concebida como um momento de interação, na qual os sujeitos constroem e reconstruam conhecimentos sobre e com a linguagem.

3. Opção Metodológica

Optamos por caracterizar este estudo como sendo uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, do tipo metapesquisa, ou seja, uma pesquisa sobre pesquisas já realizadas.

A pesquisa qualitativa, na visão de Esteban (2010, p. 127) é uma metodologia voltada para a compreensão dos fenômenos socioeducacionais. Ela afirma que:

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento.

Como verificamos na citação supracitada, a pesquisa qualitativa tem duas características no âmbito da educação: compreender um fenômeno com profundidade e propiciar a transformação. No que se refere à pesquisa bibliográfica, Gil (2008) mostra ser uma pesquisa realizada em “material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Já sobre a metapesquisa, Perry Jr. (2017, p. 141, apud Paiva, 2019, p.64) expõe ser um método que verifica resultados quantitativos e qualitativos de estudos individuais, visando à integração dos

achados. Para Paiva (2019, p.65), “uma metapesquisa pode analisar temas, teorias, métodos de pesquisa ou uma combinação desses ou de outros aspectos”.

Foram analisadas três dissertações, presentes no portal da Capes, entre os anos de 2000 a 2021. Utilizamos o descritor “aula de leitura”, a fim de buscarmos os trabalhos que apresentavam considerações sobre essa temática.

Construímos quadros, buscando organizar os resultados, contendo, respectivamente, a caracterização dos trabalhos selecionados (título, ano de defesa, Presença/ Ausência do objeto de estudo e a explicação da aceitação ou da recusa do trabalho para análise), as concepções de leitura e leitor, a fundamentação teórica usada na pesquisa e a ação pedagógica realizada nas aulas de leitura.

4. Pesquisas sobre a aula de leitura na educação básica no portal da Capes

Inserimos o nosso objeto de estudo no portal da Capes, catálogo de teses e dissertações, aula de leitura, entre aspas, no dia 04 de junho de 2022, e encontramos 47 dissertações.

Resolvemos então fazer o refinamento da pesquisa, colocando intervalo de tempo e identificando a grande área de conhecimento, Linguística-Letras e Arte, e a área de avaliação sendo Letras-Linguística. Optamos por investigar o objeto de estudo nos últimos dez anos, mas não havia resultados para essa busca. Então, partimos para uma análise mais ampla, ao que colocamos nos últimos 21 anos, ou seja, entre 2000 a 2021. Encontramos, assim, 20 dissertações de mestrado.

É mister destacar que nosso intuito, ao fazermos esse levantamento, era identificar o tratamento pedagógico dado à aula de leitura na educação básica, língua portuguesa, presentes nas dissertações, no portal da Capes, no período de 2000 a 2021.

Julgamos, dessa forma, necessário elaborar um quadro para as dissertações, a fim de selecionarmos, a partir das informações contidas no título e no resumo, aquelas que estavam direcionadas ao nosso objeto de análise.

O quadro 1 abaixo traz os títulos de dissertações, apresentadas entre 2000 a 2021, a presença/ausência de nosso objeto de estudo e a explicação da eliminação ou aceitação da dissertação para nossa análise sobre a aula de leitura no ensino superior:

QUADRO 1: Dissertações apresentadas no período de 2000 a 2021

Código	Dissertações - Títulos	Ano	Presença/ Ausência do objeto de estudo	Explicação para eliminação ou aceitação
01	Histórias contadas na sala de aula: A construção da identidade social de gênero da mulher	01/06/2000	NÃO	Identidade social de gênero da mulher através das histórias contadas /aula de leitura em língua estrangeira.

02	Shakespeare no subúrbio: crítica, polifonia e carnaval na aula de leitura.	01/08/2000	NÃO	Os processos interativos em aulas de leitura e encenações de peças shakespeareanas em Escolas Municipais na periferia de Belo Horizonte
03	Leitura: análise da reação de alunos perante o modelo sócio-interacional.	01/12/2000	SIM	Não foi encontrada a dissertação.
04	A prática de leitura literária no curso de letras da Universidade Federal do Amapá: algumas reflexões.	01/02/2001	NÃO	Curso de Letras da Universidade Federal do Amapá
05	Produção textual de alunos do ensino fundamental: relações existentes entre o conhecimento prévio, o planejamento do professor e a presença de outros textos'	01/08/2001	NÃO	Produção de texto
06	A leitura no espaço da sala de aula: uma abordagem crítica	01/12/2001	SIM	Não foi encontrada a dissertação.
07	A leitura em LE/Inglês e a leitura escolar: uma prática co-construída por professores e alunos	01/04/2006	NÃO	Língua inglesa
08	A contrastive genre-oriented investigation of reading comprehension section from efl proficiency tests and efl coursebooks'	01/06/2006	NÃO	Língua inglesa
09	Aula de leitura: representações em jogo na constituição do sujeito-leitor.	01/11/2006	SIM	Aulas de português nos anos iniciais do ensino fundamental (terceiro ano)
10	O processo de transposição didática no jornal e na escola	01/12/2006	SIM	Aulas de leitura de uma professora de filosofia e no suplemento infantil Diário, publicado pelo Jornal Diário de Pernambuco.
11	A linguagem docente na construção conjunta de leitura em Inglês	01/04/2008	NÃO	Língua inglesa
12	O ensino do alemão para o fim específico da leitura: conscientização, estratégias, compreensão.	01/03/2008	NÃO	Língua Alemã
13	A interação aluno-professor-aluno nas aulas de leitura.	01/07/2008	SIM	Aulas de português no ensino fundamental (quarto e quinto ano)
14	O uso da libras no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue	01/09/2008	NÃO	Libras

15b	O país chamado leitura e a descoberta do sr. "Q": um estudo sobre os pontos de vista dos professores de inglês revelados pela metodologia "Q".'	01/01/2009	NÃO	Língua inglesa
16	Entre a exposição a discursos e a realidade da aula de leitura: análise de dizeres de um professor de língua estrangeira.	01/02/2009	NÃO	Língua inglesa
17	Ensino de leitura: o que diz um grupo de professores de espanhol da rede pública de pelotas	01/04/2009	NÃO	Língua espanhola
18	Linguagem e ideologia: aspectos da construção de sentidos para o texto na aula de leitura em inglês no ensino médio.	01/08/2009	NÃO	Língua inglesa
19	A elaboração de apostilas para a aula de leitura em inglês: um estudo de caso'	01/09/2009	NÃO	Língua inglesa
20	Ensina-se a ler" em inglês no ensino médio? uma análise de materiais didáticos e da prática docente'	01/09/2009	NÃO	Língua inglesa

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo>

Ao analisarmos o quadro 1, constatamos que das vinte dissertações presentes no portal da Capes, que apresentaram o objeto de estudo “aula de leitura” no contexto da língua portuguesa, cinco estão relacionadas à leitura na educação básica: Leitura: análise da reação de alunos perante o modelo socio-interacional, A leitura no espaço da sala de aula: uma abordagem crítica, Aula de leitura: representações em jogo na constituição do sujeito-leitor; O processo de transposição didática no jornal e na escola; e a interação aluno-professor-aluno nas aulas de leitura.

Dessas cinco dissertações, apenas duas não foram encontradas, como está destacado no quadro 1 em análise. Assim, partimos para verificação da concepção de leitura, concepção de leitor, os autores usados na fundamentação teórica desses trabalhos e ação pedagógica indicada nesses estudos.

Como percebemos no quadro 2 abaixo, a concepção de leitura e de leitor, nos estudos realizados, há destaque para a abordagem estrutural-behaviorista e para a abordagem cognitiva, também identificada como psicolinguística:

Quadro 2: Concepção de leitura e de leitor encontrada nas pesquisas

Código	CONCEPÇÃO DE LEITURA	CONCEPÇÃO DE LEITOR



9	Pressupõe a extração de significado do texto, ou seja, uma concepção que projeta para fora do sujeito a origem do significado. (p.64)	Na sala de aula, o professor deve trabalhar tanto com a leitura, quanto com a escrita, mas se ele fica apenas no nível textual, deixa de lado o sujeito leitor (aluno) e tudo que o constitui, trabalhando apenas com uma leitura superficial, que não prevê uma participação maior do aluno e nem mesmo a sua própria. (p.69)
10	Considerando que o leitor precisa de ordens explícitas de contrato didático, o jornal revela com isso também a sua concepção de leitura, que é a de reconhecimento de informações. (p.114)	(...) cabe ao leitor, que é o “menor”, aceitar ou abandonar a leitura. Além disso, seguindo esse mesmo caminho de interpretação, compreendemos também que a criança é vista como alguém incompleto e que cabe ao adulto prover o que lhe falta, orientá-la e informá-la nos moldes escolares (...). (p.114 e 115)
13	Associada à mera decodificação de grafemas e à oralização do texto. (p71)	O aluno é capaz de transportar o texto escrito para a oralidade. (p.71)

Fonte: dissertações analisadas pela autora.

A abordagem cognitiva destaca-se nos resultados observados das dissertações 9 e 10, respectivamente, como vemos nos trechos retirados dos trabalhos, a seguir:

Dissertação 9: “Percebemos que essa proposta de leitura está pautada numa abordagem linear, que constrói o significado a partir da análise e síntese do significado das partes, que Kato (1999) aponta como o segundo tipo de processamento de informação, chamado bottom-up ou ascendente. Para essa autora, nesse segundo tipo, **o leitor pouco lê nas entrelinhas, o que significa dizer que ele cria o significado com base nos dados do texto**” (Bizzotto,2006, p. 70, grifo nosso).

Dissertação 10: (...) as ilustrações **antecipam a intenção do texto**, pois mesmo que o pequeno leitor ainda não tenha lido o texto, saberá a ideia principal do mesmo (Santos, 2006, p.124, grifo nosso). O recurso “adaptação vocabular”, **utilizado para explicitar e explicar**, parece ser mais uma pista da concepção de leitura e de leitor trazida para o texto: **a leitura se torna difícil quando não há reconhecimento instantâneo das palavras**, ou seja, o suplemento parece levar em consideração que, para o leitor iniciante, será cada vez mais difícil



extraírem significados de expressões nunca vistas antes (Santos, 2006, p. 139, grifo nosso).

É possível perceber processos inerentes à abordagem cognitiva nesses trechos: extração da informação, antecipação da intenção do texto e reconhecimento instantâneo de palavras. Smith (1989), Kleiman (2004), Rotta (2011) e Dehaene (2012) entendem a abordagem cognitiva como a que investiga os processos mentais ativados no momento da leitura. Já a abordagem estrutural-behaviorista aparece bem marcante na pesquisa feita na dissertação 13, ou seja, ter por meta a pronúncia correta das palavras e enfatizar a compreensão de textos respondidos mediante a língua oralizada. Como visualizamos no fragmento a seguir:

Dissertação 13: A concepção de leitura das professoras analisadas as leva a caracterizar a leitura como uma atividade que consiste (1) **em pronunciar corretamente as palavras, com entoação adequada;** (2) **em compreender o sentido isolado de palavras que aparecem no texto, ou seja, o estudo do vocabulário;** (3) **em responder precisamente a perguntas de interpretação**, de acordo com a resposta encontrada no texto; (4) **em apreender um sentido único do texto (monossemia).** Tais apontamentos respondem a nossa questão sobre a concepção de leitura que determina as práticas pedagógicas das professoras e o modo como a "interação" se configura (Franco, 2008, p.104, grifo nosso).

Outro ponto que nos chamou a atenção, nas dissertações analisadas, foi as referências teóricas apresentadas, conforme quadro 3:

Quadro 3: Referências teóricas usadas pelos autores das dissertações.

Dissertações/ Códigos	Fundamentação Teórica
9	Goodman, 1970; Smith, 1978; Kato, 1999; Kleiman, 1989, 1993, 2000; Orlandi, 1988; Coracini, 2002, Rajagopalan e Arrojo (2003), Grigoletto (2002), Miller (1978). (grifo nosso)
10	Kleiman (1989, 1993, 1995 e 2001); Leffa (1999); Orlandi (1991/1993) e Possenti (2001) Fairclough (2001) Pêcheux (1993), Bronckart (2003), Grillo e Cardoso (2003), Bakhtin (1992[1953]) Gough (1976), Goodman, 1976; ; Rojo (2001; 2005), Faria (2001), Parâmetros Curriculares Nacionais, Cortella (2002), Dionísio (2005), Serva (2000). (grifo nosso)
13	Bronckart (2007), Geraldi (1996, 2006), Moita Lopes (1996), Silva (1986, 2002), Leffa (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais, Orlandi (1998, 2001), Piletti (1996), Mortatti (2004), Novais e Souza (2002), Pfeiffer (1998), Kleimam (1989), Zilberman (1988), Yunes (1984), Averbuck (1984), Freire (1996), Chiappini e Marques (1984), Borges (1998). (grifo nosso)

Fonte: dissertações analisadas pela autora.

Fica evidente a filiação dos autores das dissertações analisadas à abordagem sociointeracionista, ainda que as aulas observadas nas pesquisas realizadas apresentem apenas a abordagem estrutural-behaviorista e cognitiva sendo usadas nas salas de aula observadas.

Também merece destaque, na nossa análise, a ação pedagógica encontrada em cada observação apresentada nas dissertações, como percebemos no quadro 4, a seguir:

Quadro 4: Ação pedagógica encontrada nas pesquisas realizadas nas dissertações.

Código	Ação pedagógica
9	Aulas de leitura limitaram-se à leitura em voz alta do texto, tanto por ela quanto pelos alunos, a perguntas cujas respostas eram facilmente encontradas na superfície textual, não exigindo nenhum esforço de interpretação nem por parte dos alunos nem da própria professora. (p.63) (...) Ato de ler foi realizado com a finalidade de propiciar um evento de escrita. A professora leva seus alunos a uma leitura, na qual se pinça os significados que estão guardados no texto e que são autorizados por ela e/ou pelo material didático (p.65). (...) A ideia do professor que impõe a seus alunos verdades que deverão ser apenas absorvidas, mas nunca contestadas. (p.84)
10	A professora inicia a aula estabelecendo o contrato didático, cuja sequência é materializada em três itens, a saber: 1. Explicação da temática proposta para a aula e a sequência das atividades que serão desenvolvidas; 2. Apresentação do título da matéria e analisa a capa do suplemento Diário; 3. Indicação da leitura do jornal associada a outros textos sugeridos por ela ou trazidos pelos alunos como atividade de pesquisa extraclasse realizada anteriormente. (p.152)
13	(...) as ações didáticas das professoras se restrinjam às tarefas escolares tradicionais de oralização do texto, estudo do vocabulário e questões de interpretação de texto relativas ao aspecto factual do texto. Outro aspecto importante a ser considerado, de início, é que não encontramos nenhuma ação didática em relação ao ensino de leitura que pudesse diferenciar uma aula de quarta série de uma aula de quinta série (...) (p.103)

Fonte: dissertações analisadas pela autora.

Nos fragmentos retirados da análise feita nas dissertações 9 e 13, as aulas ministradas pelas professoras na educação básica seguem uma estrutura: leitura (em voz alta), atividades que se prendem à superfície do texto e ao vocabulário e a possibilidade de ler para escrever algo (o que acontece nas aulas analisadas na dissertação 9).

A dissertação 10 traz uma aula com uma construção diferente: explicação da temática, apresentação do título do material e análise da capa, leitura do jornal associada a outros textos. É possível perceber um trabalho mais voltado para a abordagem cognitiva, no que se refere à localização e à recuperação de informações, à inferência do título e da capa, à relação entre a linguagem verbal e não verbal e entre o texto estudado e outros textos. Outro ponto que podemos destacar é a abordagem da leitura num sentido mais amplo, uma vez que trabalha com o texto imagético estático, conforme a BNCC. (Brasil, 2018)

Averiguamos que, nas aulas propostas nas dissertações 9, 10 e 13, não houve uma preocupação em fazer um trabalho com todas as estratégias de leitura presentes nos PCN de língua portuguesa, antecipar, inferir e verificar suas suposições, e, posteriormente, na BNCC: selecionar procedimentos de leitura relacionados ao gênero e suporte em análise, estabelecer os objetivos de leitura, estabelecer hipóteses de leitura, localizar/ recuperar informações, inferir (o tema, o implícito, o significado do vocabulário, o significado local e global), relacionar a linguagem verbal e não verbal, e, por fim, fazer uso adequado da informação.

Verificamos que, nas dissertações, no tocante à ação pedagógica nas aulas de leitura, há a divisão em três momentos: a preparação para a leitura, a leitura propriamente dita e a avaliação do que foi lido. Isso pode ser visto nos trechos inseridos nos quadros 4 e 8:

Dissertação 9: Aulas de leitura limitaram-se à leitura em voz alta do texto, tanto por ela quanto pelos alunos, a perguntas cujas respostas eram facilmente encontradas na superfície textual, não exigindo nenhum esforço de interpretação nem por parte dos alunos nem da própria professora (Bizzotto, 2006, p.63).

Dissertação 10: (...) a sequência é materializada em três itens, a saber: 1. Explicação da temática proposta para a aula e a sequência das atividades que serão desenvolvidas; 2. Apresentação do título da matéria e analisa a capa do suplemento Diário; 3. Indicação da leitura do jornal associada a outros textos sugeridos por ela ou trazidos pelos alunos como atividade de pesquisa extraclasse realizada anteriormente (Santos, 2006, p.152).

Dissertação 13: (...) tarefas escolares tradicionais de oralização do texto, estudo do vocabulário e questões de interpretação de texto relativas ao aspecto factual do texto. Outro aspecto importante a ser considerado, de início, é que não encontramos nenhuma ação didática em relação ao ensino de leitura que pudesse diferenciar uma aula de quarta série de uma aula de quinta série (...) (Franco, 2008, p.103).

Além desse resultado, outros mostram-se evidentes: a abordagem mais identificada nas aulas de leitura da educação básica é a cognitiva (Smith (1989), Kleiman (2004), Rotta (2011) e Dehaene (2012)),



mas não há um trabalho que envolva toda sua complexidade: dissertação 9 e 10 (extração do significado do texto), dissertação 10 (antecipação) e tese 3 (atribuição de sentido). Há mais pesquisas no ensino superior voltadas para a leitura em outras línguas no contexto da educação básica, no portal da Capes, no período de tempo determinado neste estudo: nove (língua inglesa), uma (língua alemã), uma (libras) e uma (língua espanhola).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que a aula de leitura deve ter por meta ser momento de construção do leitor, capacitando-o para ler diferentes textos, identificando o expresso e o que aparece nas entrelinhas.

Como percebemos, os resultados deste estudo apontam que a temática aula de leitura em pós-graduação, especificamente, aqui, em mestrado, ainda é pouco estudada.

Constatamos, mediante este estudo que, regra geral, a aula de leitura é dividida em pré-leitura, leitura e pós-leitura e que a abordagem cognitiva é a mais destacada nas pesquisas analisadas, estando presente na sala de aula, mas não sendo enfatizada na sua totalidade.

Com este trabalho, percebemos também que ainda há muito para ser pesquisado no âmbito da leitura. Primeiro, por ser uma temática não muito enfatizada em pesquisas no contexto da língua portuguesa; depois, porque há um alerta presente nas últimas avaliações, como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, que revelou dados alarmantes sobre a leitura no Brasil: estar entre a sexagésima e septuagésima colocação.

6. Referências

ACOSTA -PEREIRA. Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. da S.; MOREIRA, T. M. (Orgs.).

Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 25-48. Disponível em: <https://docs.upt.edu.br/share/proxy/alfrescoauth/api/internal/shared/node/x95vLFIYTqiRb4B7cbxnDQ/content/G%C3%A3neros%20na%20Pr%C3%A1tica%20Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 12 abr. de 2022

BOTELHO, Patrícia Ferreira; VARGAS, Diego da Silva . Inferências e atividades de leitura: cognição e metacognição em sala de aula. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 63, n. 00, p. e021005, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8660188>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BIZZOTTO, Mírian Pereira Gautério. **Aula de leitura: representações em jogo na constituição do sujeito-leitor.** 2006.103f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística) - Universidade



Federal de Uberlândia. Minas Gerais

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15515/1/MPGBizzottoDISPRT.pdf>. Acesso 12 jun.2022

BRASIL. Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 11 abr de 2022.

BRASIL. Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – Ensino Médio. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 11 abr de 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 04 mai de 2022

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

COSCARELLI, Carla Viana. Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências. In: GUIMARÃES, Ângelo de M. (Ed.) **Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação.** Belo Horizonte: DCC/UFMG, nov. 1996, p. 449-456. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/SBIE.pdf> Acesso em: 26 mai de 2022

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura** - como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

FRANCO. Cleide Aparecida Nunes da Silva. **A interação aluno–professor-aluno nas aulas de leitura.** 2008.174f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística). Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15333/1/Cleide.pdf>. Acesso: 11 jun.2022

FREITAS, Alessandra Cardozo de. **Literatura e Educação: ação argumentativa na discussão de histórias.** 2005. 281f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14115> Acesso em: 15 jun. 2022.

GAONAC'H, Daniel; LARIGAUDERIE, Pascale. **Mémoire et fonctionnement cognitif: La mémoire de travail.** Paris: ARMAND COLIN, 2000. 284p.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** 3. ed. Cascavel: ASSOESTE, 2011 [1984].

_____. **Portos de passagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, Ângela Bustos. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538/9844> Acesso em: 13 abr de 2022

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

PERRY Jr., Fred Lehman. **Research in Applied Linguistics: becoming a discerning consumer**. 3rd ed. London, New York. Routledge, 2017.

ROTTA, Alessandra Montera. Uma abordagem cognitivista para a leitura em sala de aula de língua estrangeira **DOMÍNIOS DE LINGU@GEM** Revista Eletrônica de Linguística, Volume5, -nº 1-1º Semestre 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>

Acesso em: 13 abr de 2022

SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **A Função Mediadora do Planejamento na Aula de Leitura de Textos Literários**. 2005. 280f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14519/1/Fun%C3%A7%C3%A3oMediadoraPlanejamento_Sampaio_2005.pdf Acesso: 14 jun 2022

SANTO, Eliete Correia dos. **O Processo de Transposição Didática no Jornal e na Escola. Campina Grande**. 2006. 190f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado)). Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/2563/1/ELIETE%20CORREIA%20DOS%20SANTOS%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20POSLE%202006..pdf>. Acesso em: 10 jun 2022.



Diáspora Negra: um Entre-Lugar na Porta do Não Retorno e o seu Reflexo

Janaina Ferreira¹

Resumo:

Neste artigo, o objetivo é investigar, nas transescritas das escrevivências negras de Ponciá Vicêncio e Maréia, das autoras Conceição Evaristo e Miriam Alves, como as experiências negras na diáspora estão voltadas para a concepção de retorno a uma terra reinventada no imaginário (e pelas lentes coloniais e neocoloniais europeias) dos povos negros descendentes de africanos escravizados nas Américas. Para tanto, problematizo a “Porta do Não Retorno” de Dionne Brand (2022) em diálogo com Avtar Brah (2005), Carole Davies (2003), Toni Morrison (2020) e Beatriz Nascimento (2020). A conjectura é que, ao realizar esse estudo, será possível vislumbrar as semelhanças e dessemelhanças nos escombros de memórias negras, que se metamorfosem sobre uma memória distante, às vezes ingênua, do continente africano². Portanto, esta pesquisa fundamenta críticas de dentro (e fora) da Porta do Não Retorno e, por meio delas, instigo o pensamento por entre novos espaços, rotas e encruzilhadas, as quais podem possibilitar ao sujeito negro formas de se inscrever no mundo à medida que transpassa e dialoga com o trauma escravocrata.

Palavras-chave: Porta do Não Retorno; casa racial; diáspora; literatura negra.

Black Diaspora: an Entre-Lugar at the Door of No Return and its Reflection

Abstract:

In this article, the objective is to investigate, in the *transescritas das escrevivências* of Ponciá Vicêncio and Maréia, by authors Conceição Evaristo and Miriam Alves, how Black experiences in the diaspora are oriented towards the conception of a return to a land reinvented in the imagination (and through the colonial and neocolonial European lenses) of Black people descended from enslaved Africans in the Americas. To this end, I problematize Dionne Brand's “Door of No Return” (2022) in dialogue with Avtar Brah (2005), Carole Davies (2003), Toni Morrison (2020), and Beatriz Nascimento (2020). The conjecture is that, by conducting this study, it will be possible to glimpse the similarities and dissimilarities in the remnants of Black memories, which metamorphose over a distant, sometimes naive, memory of the African continent. Therefore, this research grounds critiques from within the Door of No Return and, through them, I stimulate thinking through new spaces, routes, and crossroads, which can enable Black individuals to inscribe themselves in the world as they supplant and dialogue with the trauma of slavery.

Keywords: Door of No Return; racial House; diaspora; black Literature;

¹ Doutoranda em Letras, Estudos Africanos e Afro-brasileiros (PPGL/UFPB). Mestra em Letras, Estudos Literários (PPGL/UFPE). Pesquisa sobre a suplantação do trauma escravocrata nas literaturas negras das Américas. Atualmente, dedica-se ao estudo da relação “Transescrita das escrevivências” a partir dos conceitos de Escrevivência, de Conceição Evaristo, e Transescrita, de Roland. Professora Especialista em Língua Portuguesa, no município de Garanhuns/PE.

E-mail: janainaferreira.jf231@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6092-7914>

² Utilizo o termo “África” em vários momentos deste artigo. Contudo, ressalto que minha intenção não é reduzir o continente africano à representação única de suas diversidades culturais, linguísticas, espirituais, sociais, econômicas e históricas, mas sim fazer uso do termo para remeter (e criticar) a forma como o continente africano nos foi apresentado ao longo da história pela narrativa branca eurocentrada.

1. Introdução³

Corpo Negro: eus esvaziados no existir diáspórico

PORTAS

*quais portas revisitar
para encontrar os abismos
de um rosto sem reflexo
escondido nas sombras
desta e daquela terra*

PORTAS

*quais portas transpor
para reencontrar
um passado assombrado
desesperado escondido
entre tocas de barro e fogo*

PORTAS

*onde achar a genuína:
lugar de retorno!
Onde está esse solo
conhecido por um corpo
passado aprisionado
cativeiro escravo
aquebrantado*

*Para onde voltam
as almas sedentas
desesperadas sôfregas
de rostos e identidades?
essa porta me parece
ser talvez
tão caminho quanto cativeiro
esse corpo não pode voltar!*

*Não saberia para onde regressar
engoliu tua escória do esquecimento
teu açoite arrancou
os rastros de casa
abriu novos caminhos
perfurou novas artérias
a transbordar
sangues-águas
de dentro desse corpo*

*Mares rios poços
mangues cachoeiras
açudes cacimbas
todos germinam
as águas-sangues
deste corpo
negro fissurado,
negro amargurado
negro rasgado
de dentro pra fora
de fora pra dentro:
NEGRO NEGRO NEGRO!*

*Então, verbalizem:
Onde encontrar
AQUELA e não essa
PORTA DO NÃO
RETORNO?
(Janaina Ferreira, 2023)⁴*

*Em seu rosto, agora africano, qual povo?
Ga? Ashanti? Ibo? Lavado, chorado, com
todas as águas das centenas de rios e
riachos (Brand, 2022, p. 160).*

³ Este artigo é fruto do sexto capítulo da minha dissertação, desenvolvida no programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob a orientação do Prof. Dr. Roland Walter, intitulada: *Transescrita das Escrevivências Literárias de Conceição Evaristo e Miriam Alves: vozes negras suplantando o trauma escravocrata*.

⁴ Nessas palavras, expresso a dualidade, a ambiguidade dos sentimentos que experimentei ao ler o livro da autora caribenha Dionne Brand. São interrogações que se fundiram na atividade reflexiva de compreender e me ver diante da Porta do Não Retorno. São indagações que persisti em fazer para me reconstruir no meio de portas, travessias, no limbo da Diáspora Negra.

Como descrever o sentimento de não pertencimento que caracteriza o viver negro da Diáspora? Para Dionne Brand (2022), ele transcendia a fronteira-mar da ilha. Um espaço que se confundia entre a ilha diante dos seus olhos e aquela descrita, narrada e construída pela BBC News. As vozes transmitidas pelo rádio os levavam para o mundo e trazia-o para eles. Um mundo distorcido, confuso e fictício. Dionne Brand parecia estar ciente do quão manipuladora eram aquelas vozes, o quão estratégico era a solidão da ilha e o quão presos todos se encontravam.

Assente no livro *Um mapa para a porta do não retorno: notas sobre pertencimento*, provoca os seguintes questionamentos: o que implica essa Porta do Não Retorno ou não volta? O que ela influencia hoje na vida de milhares de negros da diáspora? Como explicar as experiências através da necessidade de retorno para os pontos de saída forçada, seja esse retorno real ou não? Antes de problematizá-los é preciso compreender onde (e o que) é essa Porta do Não Retorno:

é aquele lugar de onde nossa ancestralidade partiu de um mundo para o outro; do Velho Mundo para o Novo. O lugar onde todos os nomes foram esquecidos e todos os começos, reencenados. [...] essa porta foi o lugar de criação das pessoas Negras na Diáspora do Novo Mundo e significou ao mesmo tempo o fim de começos traçáveis (Brand, 2022, p. 19).

Para Carole Davies (2003), é um lugar onde os nacionalismos são rompidos e reescritos por autores(as) afro-caribenhos(as). São nesses conflitos que surgem novas tensões, nelas, novos eus e consciências prestes a habitá-los. Algumas se voltam para África (Porta do Não Retorno), outras se voltam para as memórias no “Novo Mundo” (novas (recriações da) Portas do Não Retorno?), enquanto outras labutam⁵ diariamente para reconhecer suas raízes nesta terra e construir novas formas de entender a si mesmo e aos outros. São esses tensionamentos identitários que pretendo investigar nas obras: Ponciá Vicêncio de Conceição Evaristo e Maréia de Miriam Alves.

Assim, o negro da diáspora é perpassado por várias consciências, as quais transcendem as narrativas pares entre África e América e/ou África e Brasil. Essas tensões (consciências) são explicitadas por Dionne Brand (2022, p. 144), quando afirma que a “impressão era a de que algo tinha de ser apagado e de que algo tinha que ser cultivado”. Cultivado involuntariamente, fazia-se presente até mesmo “nos

⁵ Uso o verbo “Labutam” no sentido de fazer-se sentir como parte integrada por completo na formação da nação brasileira ou e até na construção identitária continental americana.

sonhos”. Desse modo, “flutuávamos em uma ilha imaginária imaginando um Continente Negro”. À vista disso, como discutido no terceiro capítulo da minha dissertação, a diáspora se apresenta como uma espécie de condição de “nação” para os “*Strangers at Home*” (Davies, 2003, p. 84). Isso conversa com Dionne Brand (2022, p. 39) quando ela investiga os sentimentos não compreendidos dos negros da Diáspora diante da porta: “*The door exists as an absence*” (A porta existe como uma ausência). Ou seja, ausências, que são tanto definidoras quanto incompreendidas. Logo, essa “Diáspora Negra” é uma antítese entre a negação e uma estranha aceitação.

Pensar nas dimensões do *home* ou da Diáspora enquanto *home*, implica na reexaminação dos espaços e narrativas pré-estabelecidas. Nas palavras de Carole Davies (2003, p. 86): “eu afirmo conscientemente que as questões pós-modernistas de redefinição do significado da identidade, do lar, da história linear, das metanarrativas do eu e da identidade são desestabilizadas na escrita das experiências das mulheres negras⁶”. Por essa razão, a literatura negra ultrapassa fronteiras geográficas, políticas, identitárias em um processo “trans-cultural/trans-local”. Para Avtar Brah (2005, p. 187), *home* é tanto um “lugar mítico de desejo no imaginário diaspórico⁷”, e nesse sentido, “[...] é um lugar de não retorno⁸”. Como também, “[...] é a experiência vivida de uma localidade⁹”. Logo, “[...] está intrinsecamente ligado à forma como os processos de inclusão ou exclusão operam e são subjetivamente vividos em determinadas circunstâncias¹⁰”.

Para Dionne Brand (2022), “é apreender o signo que produzimos e ainda assim sermos incapazes de escapar dele a não ser em momentos radiantes [...] transformados em algo como arte” (Brand, 2022, p. 33). Logo, se a porta não se finda no espaço real, é possível encontrá-la de outras formas, uma delas seria por meio das narrativas. Desse modo, a Diáspora Negra é um não lugar, nascida da negação do pertencer, do imaginário e da necessidade de dar aquilo que à força tiraram: a esperança. Essa esperança não é apenas de regresso, mas de posse, de ter um lugar de memória para reelaborá-lo conforme sua recordação, suas crenças e seus

⁶ I am asserting consistently that all the postmodernist questions of redefinition of the meaning of identity, of home, of linear history, the metanarratives of the self and identity are destabilized in the writing of black women's experiences (Davies, 2003, p. 86).

⁷ [...] is a mythic place of desire in the diasporic imagination (Brah, 2005, p. 187).

⁸ [...] it's a place of no return (Brah, 2005, p. 187).

⁹ [...] is also the lived experience of a locality (Brah, 2005, p. 187).

¹⁰ [...] is intrinsically linked with the way in which processes of inclusion or exclusion operate and are subjectively experienced under given circumstances (Brah, 2005, p. 189).

costumes. Viver na Diáspora Negra é reinventar-se de dentro dos “grilhões raciais” (Morrison, 2020):

A porta é um lugar real, imaginário e imaginado. Como as ilhas e os continentes negros são. É um lugar que existe ou existiu. A porta além da qual pessoas africanas foram capturadas e postas em navios rumo ao Novo Mundo. Era a porta de um milhão de saídas multiplicadas. [...] A moldura da porta é o único espaço de existência real. [...] Castelos e fortés, [...] Castelo de São Jorge da Elmira e o castelo de Cabo Corso [...] todos aqueles castelos, suas portas robustas conduzindo aos navios, foram reunidos na imaginação como a Porta do Não Retorno (Brand, 2022, p. 35).

Uma coleção de lugares não visíveis (ou alcançados), mas sentidos por milhões de negros(as) diaspóricos(as). Segundo a autora, “para nós hoje na Diáspora essa porta existe como que através de um prisma, distorcida e trêmula. [...] Uma presença ausente [...] como se a porta estivesse arranjando seu próprio reflexo. Capturados entre os dois, vivemos na Diáspora, no mar, no entremedio” (Brand, 2022, p. 34-35). Assim, um dos deveres do(a) pesquisador(a) é entender ou, ao menos, provocar a busca pela compreensão dos sentimentos que pairam entre a Porta do Não Retorno e a Diáspora. Para explicar o resgate, ou melhor, a manutenção de determinadas raízes ancestrais dos povos africanos na Diáspora, a autora explica a porta por meio de duas categorias: o “horror” e o “romance”: “o horror, é claro, são os trezentos ou quatrocentos séculos de escravidão, seus vestígios foram e são o colonialismo e o racismo. O romance fala sobre o lugar além da porta, a África de nossas origens. (Brand, 2022, p. 36-37). Portanto, de acordo com Roland Walter (2008) e Conceição Evaristo (2020), compreendi, ao longo da minha pesquisa, essas escritas como “transescritas das escrevivências¹¹” negras diaspóricas.

¹¹ Para compreender a relação teórica ‘transescrita das escrevivências’, que pesquisei durante o mestrado, recomendo a leitura do artigo fruto do segundo capítulo da minha dissertação, intitulado: “Transescrita das Escrevivências Literárias de Conceição Evaristo e Miriam Alves”. Além disso, sugiro a leitura da minha dissertação, orientada pelo Prof. Dr. Roland Walter, PPGL-UPE, intitulada: *Transescrita das Escrevivências Literárias de Conceição Evaristo e Miriam Alves: vozes negras suplantando o trauma escravocrata*.

1.1 Conversando com Dionne Brand no entremeio das narrativas do romance

Não há prisão maior do que a do espírito porque as correntes são invisíveis, não se apalpam, as mãos não as podem romper (Chiziane, 2023, p. 162).

A Porta do Não Retorno, a meu ver, é “um local de queda” (Brand, 2022, p. 37). Visto que é preciso desfazer-se do eu criado, projetado e dominado no imaginário racial. É preciso conversar, dialogar com os “eus” que pairam entre você e a porta. Você está disposta(o) a cair, a regressar, a desconstruir para (re)construir? A deixar ir para criar melhores formas de viver e conviver no (e com o) mundo? Essas perguntas estão alicerçadas na [...] “noção de perda irrecuperável daquelas mesmas coisas que tornam o retorno possível” (Brand, 2022, p. 39). A depender das circunstâncias, é no âmbito da narração, da consciência e do sentir a mais difícil volta à Porta do Não Retorno. Porque, implica a desconstrução do que se acreditava como verdade, “herança” e, sobretudo, como identidade.

A história do negro das Américas é formada pela ausência daquilo que se deseja incansavelmente: um home. A metáfora da casa e do lar de Toni Morrison (2020) dialoga com o argumento de Dionne Brand (2022, p. 39) quando ela diz que essa história é diferentemente “assobrada. [...] A história nos segue [...] e a história nos precede. A história já está lá, sentada na cadeira nesse espaço vazio, quando chegamos. Nossa posição social parece sempre se relacionar a essa experiência histórica” (Brand, 2022, p. 41).

Para tanto, a autora pontua a necessidade de perceber mesmo que por vislumbrar a pessoa negra “[...] capturada em seu próprio corpo, em seus próprios pensamentos, fora da posse de sua própria mente; nosso esquema cognitivo” (Brand, 2022, p. 44). O negro da diáspora cativo do seu próprio sonho e preso ao “espectro do cativeiro”. É como uma metáfora do sonho em que é necessário construir “a porta”. Seja na casa racial, na supremacia branca, na negação do negro

brasileiro ou na Porta do Não Retorno o “esquema cognitivo” implica em primeiro plano a ação de adentrar afundo para reelaborar e só assim construir possíveis saídas.

Entretanto, Dionne Brand (2022, p. 47) alerta para a possibilidade de o esquema cognitivo ser o próprio cativeiro, assim como é a casa racial (Morrison, 2020). Significa que as ações e as reações estariam contaminadas por ele. A exemplo, ela cita ação inesperada e um tanto queixosa de Henry Louis Gates quando faz a seguinte pergunta ao líder do povo Ashanti, durante a gravação de um documentário sobre a possível volta à Porta do Não retorno: “por que vocês nos venderam?”. Para Dionne Brand (2022, p. 49-50), ele “faz uma pergunta infantil para a qual não há uma resposta”. Mas por quê? Bom, se “o esquema cognitivo for o cativeiro. [...] Então Gates só pode fazer essa pergunta, uma pergunta que não esperava uma resposta pois é uma pergunta, de fato, do coração”.

Quando se pensa no cativeiro, na casa racial (Morrison, 2020) ou na Diáspora Negra como espaço traduzido e agente dessa tradução na “copresença¹²” (Pratt, 2008; Hall, 2023), o corpo negro é situado no centro da discussão. Porque ele é revestido pelo próprio cativeiro. Ele “é situado na Diáspora como um signo de significados culturais e políticos particulares (Brand, 2022, p. 50). Signos esses presos à noção do cativo, do natural selvagem que mantém a condição do corpo escravo no corpo negro. Desse modo, o que (ou como) esse corpo negro que permanece nas Américas como sujeito cativo historicamente à escravidão faria ou sentiria ao se encontrar frente à Porta do Não Retorno? (O que eu sentiria? Talvez chorasse ou o vazio que me defini aumentasse. Está também é uma pergunta do coração). No entanto, de acordo com Dionne Brand (2022, p. 57): “[...] nem tudo o que emana dela é tristeza, mas também criatividade”.

Nas Américas, as pessoas negras que não regressam fisicamente às Portas do Não Retorno podem conhecê-las de outras formas por meio da literatura, da arte, da

¹² Na minha dissertação, (re)interpretrei a Diáspora Negra como um espaço traduzido e um agente dessa tradução, por meio da “copresença” de Mary Pratt (2008) e da interpretação de Stuart Hall (2023). Ou seja, à medida que é traduzida pelo sujeito também o traduz. Para uma compreensão mais detalhada, recomendo a leitura do terceiro capítulo da minha dissertação, já mencionada anteriormente.

música, da dança e da religião. Essas formas não demandam “nenhum aparato exceto a mente”. Ou seja, “essa pessoa está lá e imagina um outro território, uma outra história, e nesse momento os falsos emblemas caem por terra”. Essas portas desestabilizam as narrativas da falsa construção de uma nação, “abre todos os nacionalismos para o seu vazio imaginativo” (Brand, 2022, p. 65).

Para a compreensão dessa Porta do Não Retorno é necessário o afastamento crítico do que “chama de cultura negra, incluindo gostos e sensibilidades estéticas diariamente utilizada como um pano de fundo criativo para mercados multinacionais” fruto de uma “[...] cultura generalizante e homogeneizante” (Brand, 2022, p. 67). Muitos(as) pesquisadores(as), como Canclini (2011), alentam para a necessidade e urgência da reflexão crítica acerca das representações generalizantes da cultura de massa sobre uma identidade negra. Assim, a tese é que através da literatura e outras artes é possível adentrar às portas e (re)construir identidades, crenças e culturas. Desse modo, uma das características que observo na “transescrita das escrevências” da literatura negra-brasileira é a “contranarrativa” do esquecimento. Para Dionne Brand (2022, p. 78) “nós não temos uma ancestralidade, a não ser a água negra e a Porta do Não Retorno. Elas significam espaço, e não terra”. É esse o vazio que se instalou na Diáspora Negra que tentamos desesperadamente preenchê-lo com:

[...] a possibilidade de que, na verdade, uma pessoa pode não ser bem-vinda em seu retorno ao lar, mas talvez odiada, talvez esquecida. A ferida do exílio forçado de gerações passadas é agravada pela indiferença, pelo esquecimento. Ninguém na Índia lembra dele (Henry Louis Gates) ou da experiência que ele (Henry Louis Gates) representa. Ainda assim, ele carrega consigo essa memória ancestral particularmente amaldiçoada e esse esmagador deslocamento do eu que a paisagem não resolve (Brand, 2022, p. 78).

Contudo, por que insistimos (ou também, por que o sistema da branquitude insiste) em nos posicionar em direção a esse lugar esquecido e que nos esqueceu? “Por que eu caio na metáfora muito fácil da África como um lar, como uma mãe? É por que a porta induz sentimentalismo?” (Brand, 2022, p. 110). Será porque buscamos o que a América insiste em nos negar, o reconhecimento como seres humanos e cidadãos. Mas poderíamos chamar de retorno uma viagem à África? Não, “isto não é

retorno. Eu não estou indo para nenhum lugar onde já estive, a não ser na imaginação coletiva” (Brand, 2022, p. 110). Esta ida “é para recuperar o que foi deixado, para ver o que foi deixado – ainda que seja um saco velho, surrado pelo tempo, esvaziado de significado” (Brand, 2022, p. 114).

Indagando sobre a condição do meu corpo, simultaneamente fragmentado, imóvel e vazio, recomposto e rizomático, em constante metamorfose do vazio e do preenchimento identitário do existir em diáspora, interrogo-me sobre o que emana dessas portas que poderia mitigar, sarar, me completar enquanto pessoa negra no mundo? O que meu corpo tanto anseia delas, que persiste em se direcionar à sua narrativa, seu imaginário? O que essa arquitetura me confidenciaria de antigo para que eu pudesse erigir um novo? O que a porta me revelaria quando eu me defrontasse com ela, fitando-a, perscrutando qualquer vestígio de uma raiz ancestral, de uma memória, de um corpo que não existe mais? Em sua arquitetura, será que depararia com um desenho, uma arte, um risco, um traço, uma fissura, um fio, uma marca que me possibilitasse criar um mapa identitário e traçável?

Será que quando, há séculos, o meu corpo transpôs uma dessas portas, ele já não se encontrava tão vazio quanto está agora? Por que obstinamos em lembrar que nos tornaram cativos apenas nos porões, nas senzalas, na casa grande, na plantação, no troco? Não era eu, cativa quando me ataram no mato, quando devastaram minha casa, meus parentes, quando exterminaram minha prole, quando estupraram minha irmã? Não era eu, cativa quando arrastaram meu corpo já quase exangue, morto, aberto, nu aos calabouços dos portos? Será que não estaria eu, tão cativa na travessia quanto ainda me encontro agora? Como encontrar história numa não história? Como encontrar meu rosto em um lugar que nunca pode ter visto o de antes, aquele que desconhecia a face branca europeia? Como encontrar um fragmento do eu antigo e de um passado em uma narração que pode ser tão cativa quanto fomos e estamos no direcionar nossos corpos à Porta do Não Retorno? Como se reconstruir perante isso e perante o novo, o qual é tão colonizador, escravista e mortífero quanto o de outrora?

1.2 Imaginar-se na Porta do Não Retorno: reflexões sobre o vazio identitário

Quantos caminhos percorro
A quantos choros recorro
Ao fim de cada cansaço
O que é aquela cama
Que daqui observo?
Vazia e desfeita
Como o acontecido?
Quantas perguntas me faço
Se certo ou errado, ou pura desatenção?
Se procedente ou contrário
(Nascimento, 2015, p. 66).

Ao ler o livro *Um mapa para a porta do não retorno: notas sobre pertencimento*, de Dionne Brand, eu me perguntei se essa porta, ou melhor, essas portas, poderiam ser um lugar de retorno, real ou fictício para os negros escravizados nas Américas. Primeiro, não queria reduzi-los a corpos vazios, aprisionados na travessia dessas portas, sem considerar sua alma, suas raízes, seus sonhos, suas derrotas e suas vitórias. Isso me perturbou. Então, eu me lembrei do desafio de Toni Morrison em sua escrita literária e ensaística: a “casa racial”, e, à vista disso, faço a seguinte indagação: Essa porta também não seria marcada por grilhões raciais?

A porta significa o momento histórico que influencia todos os momentos da diáspora. [...] A porta existe como uma ausência. Uma coisa sobre a qual, na verdade, nós não sabemos, um lugar que não conhecemos. [...] todo gesto de nosso corpo gesticula em direção a essa porta. [...] a Porta do Não Retorno como consciência. A porta lança um feitiço de assombração na consciência pessoal e coletiva na diáspora (Brand, 2022, p. 39-40).

Essa Porta do Não Retorno, real ou fictícia, representa não só o vazio, a ausência e o desenraizamento que os negros diaspóricos sofrem cotidianamente, mas também os poderes coloniais que as construíram. Elas são, em parte, produto desse sistema e de certa forma também pertencem a ele. Elas expressam seus poderes, seu controle e suas crueldades. Essa Porta do Não Retorno como um lugar é também um lugar do colonizador. Assim, voltar a essas portas com a esperança de

se sentir em casa, de voltar à origem, é uma ingenuidade nossa. Buscamos ingenuamente uma raiz real e permanente que nos mostre uma África que não existe mais. Uma ilusão criada pelas grandes mídias, que impõem uma narrativa universal, colonial. Não há retorno ao nosso lugar de origem, nem sabemos onde é. A África como casa dos negros diaspóricos é, em parte, um discurso da branquitude, que nos nega um lugar de pertencimento. Mas esse sistema se esquece que apagou o nosso lugar de origem da nossa memória, da história, dos mapas.

Não quero dizer que não se deva ou que não seja bom voltar-se a esses escombros da memória. Pelo contrário, é preciso, necessário essa volta para nos encontrarmos diante de uma parte da história negada, apagada e ocultada pela narrativa do colono. O importante que tento pontuar com essas problematizações é que devemos voltar a essas Portas do Não Retorno com a consciência de que são escombros da memória, são vestígios do que sobrou, e trilha não apenas nossos rastros negros escravos, cativos, amordaçados e esvaziados do ser característico de humano. Elas trilham os rastros colonos também, e, talvez, elas emanem mais o lado deles do que o nosso. Por isso aponto a necessidade, o cuidado de não cairmos na armadilha da casa racial, do espectro do cativeiro, essas portas são paisagens dos escombros da memória. Uma memória que não é pura, que não grita, não desenha, não performativa apenas a negritude, o não existir negro, o corpo cativo. Ela descende e circunscreve o poder, a influência, as atrocidades e crueldades do colonizador também.

Segundo a colonização “corpo e mente” de Fanon (2022), a Diáspora Negra pode ser uma forma de cativeiro. O corpo negro já estava “cativo” antes de embarcar no navio (sob o poder colonial). E voltaria como cativo? Cativo de uma história cruel, um passado aberto, não resolvido. É preciso ver que esse sentimento nem sempre é íntimo ou individual. Muitas vezes, é provocado pelas condições de desenraizamento, pelo consumo dos estereótipos e histórias únicas da mídia. Conforme bell hooks (2022, p. 157), “a luta militante Black Power [...] também produziu uma cultura de desespero, porque o apoio à violência e ao imperialismo era um componente central dessa agenda”.

De maneira similar, podemos ver que essa porta também é uma narrativa do invasor, do dominador. Logo, questiono: como encontrar as verdadeiras respostas que precisamos nessas portas? Como acreditar que mostrariam mais do que o colono quer que elas revelem? O que elas falam de nós e o que elas gritam deles? O que elas sabem de nós, que ignoramos? Elas viram nossas marcas, nossa nudez, nossas correntes, nosso vazio, nosso abatimento, nosso silêncio, nossa derrota, a escravidão. Mas não são essas imagens que esse sistema, que nos exclui e nos mata, nos impõe diariamente?

Ao nos focarmos somente nessas construções das Portas do Não Retorno em África, podemos nos esquecer de que elas talvez não tenham visto (ou não saibam) como vivíamos, a que povo pertencíamos, quais deuses(as) adorávamos, quais comidas preparávamos, quais línguas falávamos. Pois, sob o domínio do colonizador, elas apagaram nossas lutas, nossa cultura, nossa espiritualidade, nossos ritos, nossas danças, nossos nomes, nossos filhos, assim como eles. Elas não viram nossa vida, nossa organização, nossa sociedade. Elas não ouviram nossa voz, nossa música, nosso grito, nossa promessa de voltar e cuidar dos que amávamos. Elas também são e emanam a marca do apagamento, uma destruição cruel. Regressar a elas em busca de resposta pode implicar em um voltar com mais fome. Porém, entendo que essa fome, essa busca, essa necessidade de recuperar o que nos roubaram, o que destruíram, é a faísca para a reconstrução de memórias negras. A palavra presa na língua do avô de Dionne Brand abriu mares de desconhecimento. Para ela, a palavra presa foi o suficiente para buscar preencher o vazio entre ela e o avô, um vazio que se estendeu entre eles e a ilha, entre eles e o mar. Essas Portas do Não Retorno, ou seja, portas sem respostas, podem acender em nossas almas a busca infinita do que desconhecemos, do que fomos e do que podemos vir a construir.

É importante vermos o poder colonial que se esconde na ideia de modernidade, para entender por que essas portas não são apenas “lugares de retorno”. Como diz Dionne Brand, não há retorno, pois nunca estivemos lá. E se eu a enxergar, exclusivamente, como meu lugar de origem, ou como um lugar que me dará respostas sobre minhas origens e identidades, eu não me liberto dos grilhões

raciais (Morrison, 2020): não estaria eu tão cativa, tão presa, quanto meus ancestrais ao passar por elas? Outro aspecto que destaco neste artigo e que considere é que essas portas não estão só na África, nos portos ou museus. Elas estão na plantação, na casa grande, no navio e no mar, dependendo de onde você quer voltar. Elas são “desterritorializadas”, na sua forma física ou imaginária.

Saber a história antes da invasão dos europeus é essencial. Mas isso não significa que as identidades do negro no Brasil e da diáspora se baseiem apenas no que sobrou da África em nossos corpos e memórias, que foi pouco. Esse pensamento do negro como um sujeito em diáspora, que sonha com uma terra preta, uma terra-mãe: é um discurso da casa racial. Conforme Beatriz Nascimento (2021, p. 50), ela acendeu nos negros o sonho e a esperança de um reencontro com a África pura, o que nega as raízes negras da fundação do Brasil. E também criou a ilusão da África como lar para milhões de negros:

[...] “Porque a dominação ocidental se encarregou não só de usar fisicamente seus dominados, mas também, sob forma de ideologia, impregnou-os de seus hábitos, de seus fins, de sua moral”. Em outras palavras, não existem mais “bons selvagens”, como não existem mais “negros puros” que saíram seu ramo africano no Brasil” (Nascimento, 2021, p. 50).

Diante dessas problematizações, investigo e reinterpreto essas Portas do Não Retorno como paisagens, fixas e não fixas. Quando as vejo como paisagens, eu vejo um corpo negro ainda cativo. Ele está sob essa porta, que emana e está em relação com outras paisagens. Assim, essas paisagens me permitem analisar todos os lugares que as construíram, não só especificamente os países da África, mas o país colonizador, invasor, cruel. Também é possível imaginá-la como paisagem no romance, na oralidade e no corpo negro. Segundo Glissant (2023), ela será um “rastro”. Dessa forma, essas portas serão mais do que memórias (Assmann, 2011). Serão reconstruções das nossas (e outras) paisagens. Elas também mostrarão as imagens alheias, as imposições de um sistema branco dominador. Se as virmos apenas como um caminho de volta, ficaremos presos na casa racial, na narrativa e nos

poderes da branquitude. Por isso, quero imaginar o que elas emanam além das dores e dos traumas da escravidão.

Ainda, entendendo essas paisagens como um não lugar, que se apresenta para nós e para nossa memória como uma paisagem de muitos lugares, narrativas, corpos e rostos que não conhecemos, encontro rastros que não se percebe de início. Conforme Dionne Brand (2022, p. 26): “nossas origens pareciam estar no mar”. Neste artigo investigo regressos à Porta do Não Retorno nas narrativas e por meio da literatura negra-brasileira analiso as formas de reconciliação com o passado, a “cura” de um trauma sempre à espreita, a volta para portas criadas, imaginadas, mas que reverberam (ou não) significados capazes de desconstruir a ideia única da escravidão e o destino traçado para milhares de pessoas negras. Por essas e outras razões, em concordância com Dionne Brand (2022, p. 249): “depois da Porta do Não Retorno [...] um mapa, então, é apenas uma vida de conversas sobre uma lista esquecida de eus irrecuperáveis”. E é essa lista esquecida que insiste em ser lembrada para além dessa porta: eu e você, todos os descendentes dos negros africanos escravizados que cruzaram o Atlântico Negro.

2. Ponciá Vicêncio e Maréia no regressar à Porta do Não Retorno

O tempo indo e vindo. E neste ir e vir, Ponciá Vicêncio voltava para ela (Evaristo, 2017, p. 107).

Não somos ilhas, existiremos nas memórias e nos fatos (Alves, 2019, p. 130).

Ao ler a narrativa não ficcional de Dionne Brand (2022), construí muitas imagens do que poderia ser essa porta. Uma das possibilidades à qual cheguei é que ela pode ser interpretada como diversas paisagens em um determinado lugar a emanar muitos outros lugares. Outra possibilidade trata-se da literatura negra como instrumento de narrar e reelaborar a Porta do Não Retorno. No entanto, não lidamos apenas com o desejo de voltar à África, mas também com o de (re)construir uma

identidade que a escravidão destruiu nesta terra. Primeiro, precisamos lidar com o que foi rompido, arruinado e que é “irrecuperável”: a cultura, a memória, a herança e a história dos nossos ancestrais.

Dionne Brand (2020) cita uma pesquisa do professor Henry Louis Gates que levou pessoas negras dos EUA para conhecer os locais de partida (portos) de milhões de negros(as) escravizados. Durante o documentário, não há um rosto que expresse certeza ou conforto. Alguns se chocam ao saber que o reino Ashanti lucrou muito com a venda de escravos. Outros se perdem sem saber o que dizer, o que sentir ou se sentiram algo diferente. Então, percebo que o retorno físico não supre essa “ausência” que mantém os olhares negros voltados para essa porta. A própria autora, constatou isso ao dizer:

Ninguém retorna para a Diáspora com boas notícias da porta, a não ser notícias de que ela existe e de que a existência dela é verdadeira. Seu eterno “não” nega alívio para as pessoas, nega um fim ou uma reconciliação. Algumas pessoas relatam uma noção de familiaridade além da porta; outras falaram sobre uma acolhida ou não acolhida. Mas o luto delas, o nosso luto, permanece insaciável em um nível profundo. Nenhum olhar pode de fato confirmar a porta, nenhum lugar real pode efetivar o lugar perdido. Não em qualquer sentido pessoal (Brand, 2022, p. 40-41).

Assim, o que fazer com a própria existência? Como lidar com ela? Como reconstruir a história sem que a dor, o luto e o vazio dominem as narrativas de (re)formulação e (re)criação das identidades negras? Para entender e aprofundar mais a existência desse lugar/espaço, pensei nele como paisagens que vão além da Porta do Não Retorno. Ou seja, lugares limítrofes nas narrativas de deslocamento, de memória e de reescrita de uma história esquecida.

Logo, é necessário compreender o que sobrou, o que fazer com isso e como entender esse retorno, que não será só para a África. Assim, seria a postura consciente diante da reconstrução do pensamento sobre espaços e narrativas mal compreendidas. O que quero dizer é que esse regressar não significa voltar apenas para os locais de partida. Pode ser o que bell hooks (2022) disse sobre a comunidade do amor, o que Toni Morrison (2020) nos contou com a metáfora do lar e o que

Beatriz Nascimento (2021) destacou ao afirmar a importância de estudar o negro brasileiro como cidadão e identidade do Brasil. Para mim, essa Porta do Não Retorno, envolve entender de onde e como saiu, reconhecer o que perdeu, o que conservou e o que foi (e não foi) transculturado. Para depois, pensar em como (re)construir tudo isso no trabalho da (re)elaboração do trauma escravocrata e na (re)modelação da casa racial em um espaço dialético.

Diante disso, interpreto a literatura de Conceição Evaristo e Miriam Alves como um caminho capaz de subsidiar esse regresso na (re)elaboração do trauma, da ausência, da dor e do vazio. A partir dessas “transescritas¹³” (Walter, 2008), analiso diferentes Portas do Não Retorno que dialogam entre si. Por exemplo, Ponciá Vicêncio e Dorotéia experimentaram retornos diferentes. Ponciá “ia e vinha no tempo cá dentro do seu recordar” (Evaristo, 2017, p. 48), mas não voltada conscientemente para uma terra imaginada, e sim, para o lugar antes conhecido e reelaborado como lar para ela e toda a sua família.

Nas primeiras vezes que Ponciá Vicêncio sentiu o vazio na cabeça, quando voltou a si, ficou atordoada. O que tinha acontecido? [...] Sabia, apenas, que de uma hora para outra, era como se um buraco abrisse em si própria, formando uma grande fenda, dentro e fora dela, um vácuo, com o qual ela se confundia. [...] Agora gostava da ausência, na qual ela se abrigava, desconhecendo-se, tornando-se alheia de seu próprio eu (Evaristo, 2017, p. 40).

Além das voltas inconscientes através dos sonhos, do tempo e da memória, Ponciá Vicêncio regressa à vila fisicamente. Lá, seu corpo experimentou a sensação de reviver toques, sentimentos, cheiros e presenças que antes havia compartilhado com aquele espaço. Esse retorno caracteriza-se pelo ato de remodelar a diáspora em um espaço possível de habitá-lo (espaço esse, tanto físico quanto imaginário, como descrito no seguinte trecho):

[...] escutou na cozinha os passos dos seus. Sentiu o cheiro de café fresco e de broa de fubá, feitos pela mãe. Escuto o barulho do irmão levantando, várias vezes, à noite e urinando lá fora, perto do

¹³ Para uma compreensão aprofundada do conceito de “transescritas”, sugiro a leitura das obras do Professor Dr. Roland Walter, autor e pesquisador do conceito. Em especial, recomendo o livro “Afro-América: diálogos literários na Diáspora negra das Américas”, além de diversos artigos acadêmicos que ele publicou ao longo de suas pesquisas.

galinheiro. Escutou as toadas que o pai cantava. Escutou os galos cantando na madrugada, no galinheiro vazio. Escutou, e o que mais escutou, e o que profundamente escutou foram os choros risos do homem-barro que ela havia feito um dia (Evaristo, 2017, p. 49).

Já Dorotéia experimentou retornos à terra imaginada, África. Através de sonhos e memórias, atravessa as barreiras do tempo-espacó e conhece o lugar de partida e de morada dos seus antepassados. Ainda, cultiva a esperança de reescrever um passado e possibilita novas formas de vida a sua neta, Maréia. Conversa, sorri, canta e encanta ao lado dos que já se foram — mas que se fazem presentes por intermédio da crença, fé e amor. Compreendo as escrevivências de Ponciá Vicêncio e Dorotéia como retornos narrados que possibilitaram determinadas sensações de regresso e (re)elaboração da dor e do trauma:

Dorotéia, ao deixar a mente vaguear, olhando o rastro prateado luminoso, formado pela incidência dos raios lunares sobre as águas, percebeu que eles se expandiam, alongando-se. O céu espelhava-se no mar. O mar espelhava-se no céu. Surgiu uma abertura estreita, que se dilatava, intensificando-se em luminosidade, com um magnetismo que a atraía para aquela passagem cônica. Relâmpagos riscavam o espaço, traçando inúmeras rotas a seguir, e luzes violáceas pipocavam, como fogos de artifícios na virada do ano novo. Ela, sentada no terraço, via-se espelhada entre o céu e o mar, e observava a si mesma sendo levada, em câmara lenta, por aquela brecha. Vivenciava o seu “ébun”, compreendia que seu corpo não começava e nem terminava na sua pele, via-se desdobrada numa expansão luminosa (Alves, 2019, p. 110).

Logo, entender a narrativa e a existência da Porta do Não Retorno implica no árduo trabalho da (re)elaboração do trauma e das feridas que não se curaram com os falsos nacionalismos e com as identidades projetadas como marcadores sociais, dividindo nações e excluindo as massas à margem. Então, essa porta consiste na consciência de que algo não se completa, de que essas narrativas impressas e publicadas pela grande mídia não são nossas. De que a África, como uma unidade linguística e cultural, não existe e nunca existiu. E, mais importante, nos mostra que a narrativa de África como lar para milhares de negros diaspóricos não é real. E, quando essa problematização faz o “véu da raça” cair, é necessário lidar com a frustração de que, para nomear, será preciso (re)nomear. Para planejar um futuro,

será necessário voltar-se a esse passado esquecido e juntar o que restou daquilo que não foi destruído.

Por essa visão, é que analiso as obras *Ponciá Vicêncio* e *Maréia*. As personagens se reconstroem sobre os destroços da escravidão e de sua herança. Com isso, defendo que a literatura é uma porta entreaberta que nos possibilita ir, revisar, observar os destroços, abraçar o necessário e reconstruir novos caminhos. Enquanto isso, teremos a Porta do Não Retorno sobre nós, um lembrete de que somos de muitos outros lugares ao mesmo tempo. Nossas escrevivências compartilhadas se espelham e se refletem por toda a América e por vários países de África. A escrita de Conceição Evaristo é espelho da escrita de Tereza Cárdenas. Assim como é espelho da escrita de Toni Morrison, Yaa Gyasi, Paulina Chiziane, Chimamanda Adichie, dentre tantas outras¹⁴. Compartilhamos a herança dos navios negreiros, carregamos a marginalização, a subalternização, o racismo como marca dessa experiência. E por isso, precisamos subverter as diferenças e fortalecer os elos ancestrais no processo contínuo da “transescrita das escrevivências”.

Essa é uma das tarefas sobre a Porta do Não Retorno, casa racial e Diáspora que identifico na literatura negra-brasileira. Ponciá Vicêncio, filha das águas e do barro, recria muitas paisagens dessa porta durante a árdua tarefa de cura, de consertar elos rompidos e de (re)escrever uma antiga história. Uma das Portas do Não Retorno encontrada em (e entre) Ponciá é a memória do avô. As marcas físicas incrustadas no seu corpo relembram uma resistência que não poderá ser apagada nem esquecida. Ela paira sobre toda a família e a acompanha em todos os lugares, seja na vila ou na cidade. Ponciá Vicêncio está sempre entre duas ou mais portas: “[...]

¹⁴ Além dessas escritoras, cito Isabel Allende, escritora chilena, considerada branca em diversos lugares, mas com a marca da latinidade sempre presente, a reformular o impacto de sua presença em diversos espaços. Coloco-a como uma provocação que acredito ser um caminho para pensarmos além da casa racial, para fámos além dos seus grilhões. Não seria, também, a escrita de Isabel Allende um exemplo de uma diáspora habitada e influenciada por todos, independentemente da raça? Essa casa racial e essa diáspora interpretada por meio da copresença, essa diáspora que traduz e é traduzida por negros e brancos, obviamente considerando que é muito fácil e confortável para o branco, pois ele possui os poderes para controlar as narrativas e discursos dessa casa, no entanto, nem percebe que está tão preso quanto aqueles que insiste em acorrentar. Além disso, essa diáspora que nos posiciona diante da Porta do Não Retorno. Sua escrita, não seria um bom exemplo de como esse branco, que tanto insiste em negar nossas raízes no seu sangue, no seu corpo, no seu modo de viver, foi afetado por nós e nossa cultura, que tanto desejou destruir? Não seria um bom exemplo de pensarmos esse branco preso ao racismo enquanto uma “neurose cultural”, como discutido por Lélia Gonzalez (2020)? Acredito que sua escrita, no livro *A Ilha sob o Mar*, mostra esse branco tão miserável quanto aqueles que ele insistiu em acorrentar, escravizar e matar. Uma escrita que podemos dialogar, pôr em relação, na voz de Édouard Glissant (2021) sob uma “poética da relação”.

teve a impressão de que havia ali um pulso de ferro a segurar o tempo. Uma soberana mão que eternizava uma condição antiga. [...] De velhas e de velhos sentados no tempo passado e presente de um sofrimento antigo (Evaristo, 2017, p. 43). Tanto no livro *Ponciá Vicêncio* quanto em *Maréia*, as autoras narram retornos por meio da herança religiosa que foi mantida e cultivada durante e pós a escravização: “[...] A fé garante a vida, a continuidade e a certeza da magia do retorno. Retorno de um objeto sagrado trazido para o Brasil por um escravizado e que fora roubado” (Alves, 2019, p. 9).

Ponciá Vicêncio e Dorotéia revisitam diariamente a Porta do Não Retorno por meio da memória que insiste em manter-se nos seus corpos. Em Ponciá, a primeira porta que se mantém sempre à espreita, como algo que chama sempre pela personagem protagonista e que se coloca como destino, é o rio. Desde o nascimento ela está voltada para ele assim como ele clama por ela: “[...] andava, chorava e ria dizendo que queria voltar ao rio. Luandi acercou-se carinhoso da irmã dizendo-lhe que sabia o caminho do rio e que haveria de levá-la” (Evaristo, 2017, p. 106). Depois tem a presença de Vô Vicêncio no corpo-alma de Ponciá. Ela modela essa porta na pequena estátua em memória a Vô Vicêncio: “Ponciá Vicêncio tirou o homem-barro de dentro do baú, colocando-o em cima da mesa. [...] A cabeça tonteou. Sentou-se rápido num banquinho de madeira. Veio então a profunda ausência, o profundo apartar-se de si mesma (Evaristo, 2017, p. 43).

Toda a vila emana memória, dores, amores, lembranças que não podem ser apagadas. Outra escrevivência que se configura em uma porta, a qual passa despercebida por causa do nosso olhar que é contaminado pelas narrativas da “supremacia branca” (hooks, 2022): é a fazenda. O lugar de toda a dor e trauma de Vô Vicêncio, o lugar onde sua ancestralidade foi morta, torturada e escravizada. Uma porta que insiste em nos impedir de revisitá-la: a porta da história, da memória.

Ponciá Vicêncio sabia que o sobrenome dela tinha vindo desde antes do avô de seu avô, o homem que ela havia copiado de sua memória para o barro e que a mãe não gostava de encarar. O pai, a mãe, todos continuavam Vicêncio. Na assinatura dela, a reminiscência do poderio do senhor, de um tal coronel Vicêncio. O tempo passou

deixando a marca daqueles que se fizeram donos das terras e dos homens (Evaristo, 2017, p. 26).

Várias paisagens que emanam dores e que direcionam os corpos negros para um lugar distante, uma origem que o sobrenome Vicêncio nega para todos da Vila. Mesmo assim, Ponciá Vicêncio, uma mulher negra situada na diáspora, adentra várias portas, refaz os lugares em sua memória e reescreve os sentimentos que antes não foram compreendidos. Ponciá, ao mesmo tempo que atravessa essas portas, é (re)visitada por elas, como se alimentasse em seu corpo algo que insistente a lembrava de um lugar nunca conhecido, nunca visitado. Um lugar ligado pelas águas, rememorado por Vô Vicêncio, mantido por Nêngua Kainda e experimentado pelos banhos de rios e pelo modelar do barro em vida. Um lugar preservado na memória inscrita nos escombros da terra.

Em *Maréia*, analiso a Porta do Não Retorno nas escrevivências de Dorotéia. Semelhante à Ponciá ela adentra essa porta através da memória e dos sonhos. No entanto, ela se volta a um lugar distante, um lugar cultivado pelas lembranças orais dos seus ancestrais. Ela retorna às narrativas para entender e conhecer o passado e assim reconstruir o futuro da neta, quer dizer, ela volta aos entre-lugares da memória:

Num certo entardecer, percebeu-se rodeada por um clarão ofuscante; ela transcendeu, sentiu sob os pés descalços a areia fofa e úmida. Avistou ao longe uma montanha, encaminhou-se naquela direção, atraída por um zun-zun-zum; ao chegar a uma clareira, aproximou-se das falas proferidas em outro idioma. Vestia, como por encanto, um manto prateado, confeccionado por mãos diáfanas, que o urdiram entrelaçando os fios de vidas e destinos de seus ancestrais, fios que seguiam várias direções, delineando contornos, que, interligados, se estendiam formando outros tantos desenhos, numa trama intricada, que se emaranhava e desemaranhava. Do ponto onde estava, desdobravam-se várias trilhas. A túnica que lhe recobria faiscava, emitia fachos de luz, como um farol (Alves, 2017, p. 80).

Miriam Alves, ao narrar essa experiência de regresso por meio da personagem Doroteia, reformula um passado distante. Ela reconstrói um de tantos outros inícios das experiências negras na América. Ela faz uso da religião para incendiar a pequena fogueira que existe na alma do povo negro. Narra um retorno para a reconstrução

das identidades longe das idealizações brancas europeias. E assim, reconstrói a Porta do Não Retorno descrita por Dionne Brand (2022) como possibilidade de reformular narrativas, de consertar o hímen-Terra rompido, de adorar os Orixás, deuses e deusas que nos acompanharam na travessia do oceano e fizeram dessa terra seu lugar para proteger seus filhos e filhas perdidos, sem lar. Dorotéia, Ponciá e Maréia são espelhos e reflexos desse entremeio.

Outro elemento que remete à Porta do Não Retorno é a natureza nas duas obras. Tanto Ponciá Vicêncio como Maréia possuem a capacidade de ouvir os sons das árvores, do mar, dos insetos, do rio, do barro, o que possibilitava às personagens meios para recriar, regressar nas suas memórias: “à sua passagem, os galhos das árvores se afastavam, os desenhos do manto que vestia criavam vida própria, movimentavam-se, numa dança sincronizada ao seu andar; era harmonia e leveza” (Alves, 2019, p. 81). Enquanto nas memórias de Ponciá: “[...] Gostava de ser ela própria. [...] Gostava da roça, do rio que corria entre as pedras, gostava dos pés de pequi, dos pés de coco-catarro, das canas e do milharal. Divertia-se brincando com as bonecas de milho ainda no pé” (Evaristo, 2017, p. 13).

Essas passagens evidenciam a influência que o contato com a natureza tinha na vida das personagens. Atenta-se para a relação entre corpo-terra desencadeada tanto pela memória quanto pelas experiências concretas. Essa relação foi rompida com a colonização e a escravidão. Essas transescritas interpretam a natureza, a terra como um “organismo vivo” (Krenak, 2020, p. 42). Organismo esse necessário tanto para Ponciá quanto para Maréia para a recriação da memória e reconstrução da história. Esse organismo que confunde tempos e espaços, que está a remodelar cada lembrança e apontar para a coexistência dos mundos. Para Ailton Krenak (2020):

devíamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo. [...] Esse contato com outra possibilidade implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora como ‘natureza’, mas que por alguma coisa dessas camadas que é quase-humana: uma camada identificada por nós que está sumindo, que está sendo extermínada da interface de humanos muito-humanos (Krenak, 2020, p. 69-70).

A concepção da natureza enquanto “organismo vivo” do escritor indígena Ailton Krenak (2020) dialoga com a filosofia do “povo Dagara”, explicada pela pensadora Sobonfu Somé (2007). Para ela, a “vida é diretamente inspirada pela terra, pelas árvores, montanhas e rios. Assim, o relacionamento entre homem e natureza é traduzido na construção da comunidade e das relações entre as pessoas” (Somé, 2007, p. 17). Para Sobonfu Somé (2007, p. 35), a “comunidade é o espírito, [...] um mundo de espírito à nossa volta, espírito do mundo animal, da terra, das árvores, e assim por diante”. Pontuo que foram essas relações que intensificaram a coexistência entre personagens e natureza, Ponciá tinha o rio e o barro como herança de uma história que nunca poderia ser apagada. Já Maréia fincava suas raízes no mar, caminhava na velocidade das ondas, reformulava os caminhos e voltava trazendo aquilo que sempre pertenceu à sua família. As duas compunham a natureza no corpo, na alma e no espírito. Ponciá miniaturava o mundo no barro, enquanto Maréia musicalizava as vozes dos mares para um mundo intransigente. Juntas, reformulavam com os seus, diversas paisagens da Porta do Não Retorno.

2.1 Pesquisa em movimento: um contínuo movimentar-se por entre tempo-espacó

Retomando as discussões acerca da Porta do Não Retorno com base nas duas obras, percebo que essa porta é tão fictícia quanto real. Da mesma forma que nosso passado se faz presente tanto nas narrativas como nas situações reais da sociedade, o racismo é um exemplo. Outro ponto é que a maioria dos negros da Diáspora nunca vai experimentar esse regressar físico para os destroços que sobraram dessa longa e traumática experiência histórica. Então a tarefa que fica é alcançar essa e outras portas por outros caminhos. Caminhos que permitam a atividade de reconstrução desse destino já programado que assombra todos os corpos negros diaspóricos.

Por meio da “transescrita das escrevivências”, constato que autores(as) da literatura negra-brasileira narram o regresso às Portas do Não Retorno na árdua tarefa de recolher o que sobrou de um passado traumático e o (re)elaboram para

descentralizar uma narrativa branca universal, que atua na marginalização da mente, alma e corpo negro. Conceição Evaristo (2017) cria Portas do Não Retorno semiabertas para que Ponciá Vicêncio possa retornar e se refazer nas águas do rio e na modelagem do barro. Nessa obra, essas portas de dentro da diáspora apontam inconscientemente para as Portas do Não Retorno em África: o choro-riso de Vô Vicêncio, a morte do pai na casa grande, a perpetuação do servir em empregos subalternizados são registros do não-pertencimento que faz com que negros(as) se voltem a uma terra imaginada e reinventada como lar. Em *Maréia*, Dorotéia regressa à Porta do Não Retorno através do sonho e da memória. Um lugar parecido com o que Dionne Brand (2022) discute quando imagina um retorno. Por mais que Dorotéia nunca tivesse pisado naquelas terras e águas, sentiu-se em casa por estar com pessoas que as reconheceu como família.

Um elo passado que foi mantido através dos tempos pela rainha Mãe das águas. Se seu povo é impedido de regressar e experimentar sozinho o sentimento de volta ao que acredita ser o seu lar, a literatura narra, transcreve, imagina esse sentir tão vazio e solitário no mundo. Dá esperança para continuarmos reescrevendo um destino tão penoso. Dionne Brand (2022) — nos dá a possibilidade de entender o sentimento da ausência, o qual ao mesmo tempo que passa um sentimento de vazio, nos define. Uma “ausência” que marca as escrevências de todos os negros da diáspora. Uma ausência que Conceição Evaristo e Miriam Alves recriam de forma a transformar essa diáspora em lar. Um lugar de amor, compaixão, solidariedade e de família. Suas escritas marcadas pela “transescrita das escrevências” negras diáspóricas (re)constroem as dores passadas conhecendo a si próprio através do amor no árduo trabalho da suplantação do trauma. Um autoamor que transcende o eu individual e entrelaça Dorotéia, Ponciá, Maria, Luandi, Vô Vicêncio e todos os outros personagens.

3. Referências

ALLENDE, Isabel. **A Ilha sob o Mar**. Tradução: Ernani Ssó. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

ALVES, Miriam. **Maréia**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

BRAH, Avtar. **Cartographies of diaspora: contesting identities**. New York: Routledge, 2005.

BRAND, Dionne. **Um mapa para a porta do não retorno: notas sobre pertencimento**. Rio de Janeiro: A Bolha Editora, 2022.

CANCLINI, Néstor. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução: Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2011.

CHIZIANE, Paulina. **Ventos do Apocalipse**. 1ª ed., Companhia das Letras, 2023

DAVIES, Carole Boyce. **Black Women, Writing and Identity: Migrations of the Subject**. New York: Routledge, 2003.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo por Conceição Evaristo. In: **I Colóquio de Escritoras Mineiras**. Belo Horizonte: UFMG, 2009. Disponível em: <https://nossaescrevencia.blogspot.com/2012/08/conceicao-evaristo-por-conceicao.html>. Acesso 23 jun. 2023.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho da minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

EVARISTO, Conceição. Entrevista à jornalista Juliana Domingos de Lima, para o Nexo Jornal, em 26 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Conce%C3%A7%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>. Acesso em: 18 mai. 2023.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Scripta, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, dez. 2009. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365/4510> . Acesso em:
10 dez. 2022.

- EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Tradução: Ligia Fonseca Ferreira, Regina Salgado Campos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- GLISSANT, Édouard; OBRIST, Hans Ulrich. **Conversas do arquipélago**. Tradução de Feiga Fiszon. Salvador: Editora Cobogó, 2023.
- GLISSANT, Édouard. **Poética da Relação**. Tradução de Marcela Vieira e Eduardo Jorge de Oliveira. Salvador: Bazar do Tempo, 2021.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução: Adelaine La Guardia Resende... [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.
- hooks, bell. **Escrever além da raça: teoria e prática**. Tradução de Jess Oliveira. São Paulo: Elefante, 2022.
- MORRISON, Toni. **A fonte da autoestima: ensaios, discursos e reflexões**. Tradução: Odorico Leal. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Todas (as) distâncias: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento**. Organizado por Alex Ratts e Bethania Gomes. Salvador: Editora Ogum's Toque Negros, 2015.
- NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. Org. Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- PRADO, Maria Ligia C. Repensando a história comparada da América Latina. **Revista de História**, vol. 0, nº 153, dezembro de 2005, p. 11. Disponível: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i153p11-33>. Acesso 20 mar. 2023.
- PRATT, Mary Louise. **Imperial eyes: travel writing and transculturation**. 2. ed. London: Routledge, 2008.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2023.

SOMÉ, Sobonfu. O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos. Tradução Deborah Weinberg. 2. ed., São Paulo: Odysseus Editora, 2007.

WALTER, Roland. Afro-América: Diálogos Literários Na Diáspora Negra Das Américas. Recife: Bagaço, 2009.



Entre o cotidiano e o insólito: a estética de Kleber Mendonça Filho em *Vinil verde*

Sayara Saraiva Pires¹
Carolina de Aquino Gomes²

Resumo:

Este artigo examina o uso do insólito como ferramenta narrativa na obra *Vinil Verde* (2004), curta-metragem de Kleber Mendonça Filho. Ao explorar a desestruturação da ordem cotidiana, o cineasta utiliza elementos surreais para provocar questionamentos profundos às convenções sociais, gerando estranheza e desconforto no espectador. Por essa ótica, através de uma análise semiótica, o estudo destaca como o diretor incorpora o estranho e a atmosfera surreal à linguagem cinematográfica, desafiando as expectativas do público e inserindo elementos extraordinários em um contexto familiar. Para tanto, o estudo baseia-se em teorias de Remo Ceserani, ao elencar elementos narrativos referentes ao fantástico; Iréne Bessière (2012), ao apontar a ambiguidade e participação sensitiva do público; David Roas (2014), ao interligar as crenças sociais e culturais aos preceitos fantásticos; entre outros. E, assim, mostra como a presença de personagens e situações que desafiam as normas estabelecidas cria uma narrativa que transcende a realidade convencional, bem como fomenta uma estética inovadora ao cinema brasileiro contemporâneo.

Palavras-chave: Insólito; Estranho; Fantástico; *Vinil Verde*; Kleber Mendonça Filho.

Between the Everyday and the Uncanny: The Aesthetics of Kleber Mendonça Filho in *Vinil Verde*

Abstract:

This article examines the use of the uncanny as a narrative tool in *Vinil Verde* (2004), a short film by Kleber Mendonça Filho. By exploring the breakdown of everyday order, the filmmaker employs surreal elements to provoke profound questions about social conventions, eliciting a sense of strangeness and discomfort in the viewer. Through this lens, and via a semiotic analysis, the study highlights how the director incorporates the uncanny and a surreal atmosphere into cinematic language, challenging audience expectations and introducing extraordinary elements into a familiar context. The study draws on theories by Remo Ceserani, particularly regarding narrative elements of the fantastic; Iréne Bessière (2012), emphasizing the ambiguity and sensory involvement of the audience; David Roas (2014), linking social and cultural beliefs to the principles of the fantastic; among others. In doing so, it demonstrates how characters and situations that defy established norms create a narrative that transcends conventional reality, fostering an innovative aesthetic in contemporary Brazilian cinema.

Keywords: Uncanny; Strange; Fantastic; *Vinil Verde*; Kleber Mendonça Filho.

¹ Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Piauí – UFPI; Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

² Doutora em Letras pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Subcoordenadora do Núcleo de pesquisa em Literatura Contemporânea - NUPLIC (UFPI), pesquisadora do Grupo de pesquisa Tradição, Mitos e Lendas: estudos de literatura comparada (UFC), Coordenadora do Grupo de Pesquisa/Estudos sobre o mal na Literatura (GEMAL - UFPI).



1. Considerações Iniciais

O insólito é elemento que recorrentemente vem aparecendo nas produções artísticas na contemporaneidade. A sua presença nas narrativas ficcionais desencadeia a capacidade de desestruturar a ordem, provocando transtornos, estranhamento e dúvida nas personagens, bem como no público. Nessa perspectiva, o cinema também faz uso dessa estética para gerar a ampliação de sentimentos e reações adversas, utilizando-a como meio de discussão e reflexão de modo não convencional.

Nessa égide, em *Vinil verde*, curta-metragem lançado em 2004 com criação e direção de Kleber Mendonça Filho, o estranho eclode para a desestabilização do mundo ficcional das personagens por fatos inexplicáveis que se sobrepõem à rotina cotidiana. Desse modo, o presente artigo tem como ensejo investigar e analisar os elementos estéticos que despontam características insólitas e como estes atuam na semântica narratológica e, assim, atribuir a percepção da condução inovadora do cinema nacional contemporâneo.

2. O Insólito na Linguagem Cinematográfica

2.1 O Modo Fantástico Sob uma Estética Contemporânea

Para além das discussões sobre gênero, a instauração da análise do fantástico coloca em voga uma gama expressiva da multiplicidade estética do modo de se contar histórias inerente ao entorno da narratologia. Nesse âmbito, a narrativa fantástica se estende por diversas convenções e expande sua presença nas várias modalidades artísticas, fomentando concepções estéticas que se fortalecem pela diversidade e capacidade de modelagem ficcional. Nesse espectro, reportar sua significância narratológica é crucial para entendimento de percepções sociais, problematizações e inquietações do imaginário individual e coletivo.

Ao longo da historicidade dos estudos literários, consagraram-se diversas estruturações e vertentes de definição do fantástico – a exemplo das teses de Tzvetan Todorov, Iréne Bessière, David Roas, entre outros. Em meio a convergências e divergências, factualmente pondera-se que “o fantástico é um mundo ficcional onde os conceitos científicos não vigoram” (Camarani, 2014, p. 46), isto é, no contexto do universo narrativo fantástico, há conceitos e regras que não são aplicáveis da mesma forma que seriam no mundo real. Isso implica dizer que a introdução de elementos sobrenaturais, mágicos ou impossíveis são válidos e aceitos para a construção da ficcionalidade.





Desse modo, o fantástico incorpora elementos que desafiam as leis das ciências exatas, incluindo seres e situações extraordinários que não podem ser explicados ou justificados por princípios científicos – ou realistas. Esse afastamento permite a construção de mundos imaginários, nos quais o público é convidado a compactuar com premissas que, por vezes, contradizem a realidade eminentemente, contribuindo para uma experiência de escapismo, como também para reflexões que se voltam a essa realidade sob um olhar singular.

Por essas convenções, “o fantástico aterroriza porque rompe e desconsidera uma organização imutável, inflexível e que parece ser a garantia da razão; assim, o fantástico supõe a solidez do mundo real, para melhor devastá-la” (Camarani, 2014, p. 55), dessa maneira, o fantástico temporariamente segue os princípios que regem a realidade, criando um ambiente familiar, seguro e confortável ao leitor/espectador, para que subsequentemente haja uma quebra de expectativa e gere senso no desconcerto. Ao estabelecer esta sensação de normalidade, o fantástico cria uma base para a subversão e o impacto emocional, suscitando, assim, medo, ansiedade, fascinação, terror, pois o público é confrontado com o desconhecido, desafiando suas convicções prévias da realidade.

Todavia, é crucial perceber que dentro da narrativa fantástica a ausência de rigor realista não significa inexistência de coerência interna textual. Esta, por sua vez, orienta a forma como os elementos extraordinários interagem e se desenvolvem dentro do enredo, proporcionando, assim, a fundamentação consciente interna no universo ficcional. Por essa razão, é imprescindível que o receptor da obra se torne “semi-autor, semi-espectador; semi-engajado, semi-desengajado. A vítima vive na angústia, o leitor conhece um sentimento de estranheza” (Camarani, 2014, p. 48), compactuando, então, com a concepção narrativa, explorando os limites do conhecido e do inexplicável.

Sob essa perspectiva, condicionada a percepções estruturais, sintáticas e semânticas, “a construção da narrativa fantástica pode assumir variadas formas, agregar diversificados elementos e, dependendo da maneira como é tecida a sua trama, os estudiosos delegam a ela variáveis denominações” (Gama-Khalil, 2013, p. 19). Logo, o fantástico pode ser visto como gênero, categoria e modo, condicionando um embate de proposições teóricas que subjazem a internalização interpretativa da narrativa.

Tomando as correntes teóricas correspondentes, sem subjugar especificidades, mas entrelaçando as percepções analíticas, Iréne Bessière elucida, com referência às características frequentemente encontradas em narrativas fantásticas, que o modo fantástico é identificado através da ambiguidade, da incompreensão, da quebra de efeito, da dúvida e da ameaça. Essas convenções, conforme delineadas pela autora, fornecem um conjunto de constituições distintivas que definem e identificam obras que se enquadram nessa estética. Unindo esses elementos, ou fazendo uso particular deles, “a ficção fantástica fabrica assim outro mundo por meio de palavras, pensamentos e realidade, que são deste mundo” (Bessière, 2012, p. 306). Dessa forma, ainda segundo sua visão,





O fantástico, no relato, nasce do diálogo do sujeito com suas próprias crenças e suas inconsequências. Figura de um questionamento cultural, ele comanda formas de narrações particulares sempre ligadas aos elementos e ao argumento das discussões – historicamente datadas – sobre o estatuto do sujeito e do real. Ele não contradiz as leis do realismo literário, mas mostra que essas leis se tornaram irrealistas, visto que a atualidade é considerada totalmente problemática (Bessière, 2012, p. 307).

Consoante à percepção de Bessière, considerar o fantástico na contemporaneidade é perceber a constituição deste em diálogo com as proposições sociais e suas transformações culturais, assim como a interação do indivíduo com o seu meio, pois ultrapassando a capacidade de entretenimento, a arte fantástica não existe apenas como elemento lúdico. Ao contrário, essa estética surge de um contexto cultural específico para fins inter-relacionados também a contextos específicos, questionando, dessa forma, a afirmação do sujeito enquanto ser social.

Por esse caminho, o fantástico se torna proeminente quando se tem a convenção de que a atualidade é considerada problemática. Isso sugere que “menos que a derrota da razão, o fantástico retira seu argumento da aliança com a razão, com aquilo que ela recusa habitualmente (Bessière, 2012, p. 315), logo, o fantástico prospera em momentos de instabilidade cultural e incertezas, quando as decisões condicionais estão em questão e o sujeito enfrenta dilemas sobre a natureza da realidade. Assim, a estética fantástica é posicionada como uma expressão literária que surge do diálogo entre o sujeito, suas referências culturais e históricas e seu embasamento da realidade presente, sendo ferramenta para a exploração e contestação das noções convencionais.

Tomando essas concepções como aporte, é proeminente a investigação enfática da presença do fantástico na estética cinematográfica de Kleber Mendonça Filho, cineasta promissor e renomado do cinema brasileiro contemporâneo. Em suas obras o diretor utiliza elementos fantásticos para a composição de narrativas com teor realista com o fito de compor problematizações sociais em ambientes conhecidos da realidade do país, sobretudo através do insólito. Ao fazer uso desse recurso, elas instigam inquietações não apenas temáticas, mas também pela multiplicidade de sensações motivadas ao espectador.

Percebe-se, pois, que o cineasta introduz em vasta quantidade da sua filmografia elementos condicionados à literatura fantástica como ferramenta para composição de narrativas provocantes e problematizadoras. Ao fazer isso, além de acentuar o diálogo com a literatura, evoca inovação ao cenário cinematográfico brasileiro contemporâneo e posiciona discussões sociais interligadas às concepções culturais locais, bem como universais. Assim o faz em *Vinil verde*, curta-metragem que



sinaliza expressamente o estranho, marca assinalada de sua estética narrativa, que será analisado pormenorizadamente adiante.

2.2 Surrealismo e Estranheza: O Insólito nos Mistérios de Vinil verde

Irrefutavelmente o cinema brasileiro contemporâneo contempla uma vasta diversidade não apenas temática, mas também estrutural. Sob preceitos de renovação, as narrativas cinematográficas nacionais percorrem estéticas que singularizam discussões sociais a partir de conjunturas narratológicas que inovam a capacidade de contar histórias e apresentam ao público uma nova perspectiva da arte filmica, o que resulta em uma ascensão visual e discursiva.

Nesse contexto, a presença do modo fantástico se tornou enfática e vem em constante participação em obras do cinema nacional, a exemplo de *O animal cordial* (2017) e *A sombra do pai* (2018), de Gabriela Amaral de Almeida; *As boas maneiras* (2017), de Juliana Rojas; *Morto não fala* (2018), de Dennison Ramalho; *A mata negra* (2018), de Rodrigo Aragão; *Canto dos ossos* (2020), de Jorge Polo; entre outros. Embora possuam abordagens de diferentes subgêneros, essas, e outras narrativas, compartilham semelhanças discursivas que permeiam a exploração de elementos culturais brasileiros, diálogo entre o real e o sobrenatural, inquietações críticas e sociais, questionamento de convenções e expectativas tradicionais.

Nessa égide, encontra-se a estética narrativa de Kleber Mendonça Filho, célebre roteirista e diretor contemporâneo brasileiro. Em sua ampla e diversificada cinematografia, o cineasta tomou como assinatura particular o uso do insólito para introduzir discussões familiares dentro do ambiente cotidiano da realidade hodierna das cidades urbanas e/ou em processos de urbanização locais, especialmente no Nordeste do Brasil. Assim, em longas-metragens como *O som ao Redor* (2012); *Aquarius* (2016); *Bacurau* (2019) e *Retratos fantasmais* (2023), Kleber mescla elementos fantásticos a uma linguagem realista para problematizar a transformação psicológica dos sujeitos frente às transformações físicas e culturais da sociedade.

Do mesmo modo, é percebido em seus primeiros curtas-metragens, produzidos antecedentemente, fontes do modo fantástico. Em *Recife frio* (2009) fica escancarado o desvio realista de Mendonça Filho por ele deslocar a realidade climática tropicalista da cidade de Recife – PE ao inverno europeu e, de forma documentária, questionar os moradores sobre como eles se sentem na nova constante de temperatura. Entretanto, é anteriormente em *Vinil verde* (2004) que o diretor sinaliza a sua presunção ao fantástico, quando constrói uma narrativa constituída de elementos extraordinários que vão desde a estrutura da linguagem visual ao construto semântico da narrativa.



Vinil verde é um curta-metragem de pouco mais que 16 minutos, baseado na fábula russa Luvas verdes, a qual foi adaptada retrabalhando alguns elementos para inserir a narrativa em um contexto mais contemporâneo e nacional. A história narra a rotina de duas personagens, mãe e filha, que não recebem nomes próprios e são substantivadas a essas denominações como destaque de suas funções. Elas vivem uma vida comum, marcada por atividades simples cotidianas como abrir as cortinas do apartamento, assistir à televisão e fazer refeições juntas. A intriga da narrativa se dá quando a mãe entrega uma caixa à filha repleta de itens autorizando-a a brincar com tudo exceto tocar um disco de Vinil verde que se encontrava junto à caixa. A consequência, atrelada à desobediência da filha, é a morte da mãe.

Alinhada a concepções literárias, influenciadas pelas narrativas infantis, a obra fílmica distancia-se da relação com a realidade ao figurar lendas fantásticas. A narrativa não busca a realidade; em vez disso, utiliza-se da sua ficcionalidade para validar seus eventos. Contudo, ambienta-se em espaços familiares, além de colocar em primeiro plano a fraternidade materna com um intento de proximidade com o espectador, espelhando a afetividade comum encontrada na tradicional relação parental. Logo, ao ter aporte fantástico, é crucial percebermos que “o objetivo primordial foi e é refletir sobre a realidade e seus limites (Roas, 2014, p. 89). Dentro desse espectro, Vinil verde também concebe espaço para análises interpretativas intra e extratextuais.

Podemos pontuar essas interpretações a partir da identificação dos elementos narratológicos apontados por Remo Ceserani (2006), que caracteriza procedimentos cruciais para identificação do fantástico em uma narrativa. Como o autor salienta, “não existem procedimentos formais e nem mesmo temas que possam ser isolados e considerados exclusivos e caracterizadores de uma modalidade literária específica”, todavia, há particularidades correntes que podem ser observadas em constância, e algumas delas podem ser assinaladas no curta-metragem em questão.

Ceserani considera a posição de relevo dos procedimentos narrativos no próprio corpo da narração um elemento que já destaca a singularidade da narrativa fantástica em explorar “a vontade e o prazer de usar todos os instrumentos narrativos para atirar e capturar o leitor dentro da história” (2006, p. 69). Para tanto, Kleber Mendonça Filho opta por construir uma atmosfera peculiar criada por uma película montada pela união de fotografias feitas em câmera 35mm que conduz uma movimentação em stop motion, com zooms e velocidades aleatórios, criando um ritmo propositalmente conturbado; a fotografia cinematográfica possui poucas cores e textura desbotada, emanando um aspecto antigo. O resultado atípico dessa junção estética ateia o inquietante descrito por Freud (2016), ao trazer uma desconstrução visual não comum no cinema.

O estranho também é alimentado, no curta-metragem de Kleber, pela presença do narrador em voz over. A narração em terceira pessoa, lembrando a tradição da literatura oral, figura um contador de histórias que rememora lembranças do passado. Porém, a sua verberação tenciona o suspense e, somado ao fato de ele ser um estranho à história, quebra a imagem infantil da situação. Essa

predisposição visual e sonora direciona uma inquietação ao público, fomentando a proposta moralista e psicológica da narrativa, dado o seu tema e a sua abordagem.

Essa caracterização linguística desponta a atenção do público e desencadeia o seu envolvimento, a partir disso introduz a temática da “maldição” e, assim, produz a envoltura da surpresa, do terror e do suspense. Nesse sentido, para Remo, a narrativa fantástica

[...] envolve fortemente o leitor, leva-o para dentro de um mundo a ele familiar, aceitável, pacífico, para depois fazer disparar os mecanismos da surpresa, da desorientação, do medo: possivelmente um medo percebido fisicamente, como ocorre em textos pertencentes a outros gêneros e modalidades, que são exclusivamente programados para suscitar no leitor longos arrepios na espinha, contrações, suores (Ceserani, 2006, p. 71).

Seguindo essa tendência, o curta lança como temática a manipulação da mãe ao aferir o comportamento da filha pela ameaça da maldição, narrativa familiar em muitas culturas de sociedades diversas, em que amplamente é priorizado o bem-estar da figura materna. A surpresa é cedida, pois, ao trazer a desobediência da filha e uma consequência horripilante em fator disto: a mãe é mutilada sempre que a criança ouve o disco verde. Assim, a cada volta do trabalho, a mãe aparece com um membro a menos no seu corpo, começando pelos braços e posteriormente as pernas, o que a leva à morte – sequência exposta no quadro 1.

Quadro 1: Corpos desmembrados (cenas diversas).



Fonte: curta-metragem *Vinil verde*.



Neste ponto, a percepção imagética dos indivíduos é incitada pelo desconforto de cenas perturbantes. Conforme aponta Freud, “membros seccionados, uma cabeça decepada, uma mão separada do braço [...] têm algo de extremamente inquietante, sobretudo quando dotados de ação independente [...]” (2016, p. 271). Nessa perspectiva, o desmembramento do corpo da mãe tende a causar estranhamento, incômodo e inquietação, no âmbito interno e externo da narrativa, pois transfigura a ordem do ideal.

Por essa ótica, supondo que um membro seja mutilado do corpo, espera-se a sensação e demonstração de dor, sofrimento. No entanto, a mãe não apresenta nenhuma reação de incômodo, apresentando apenas uma expressão apática, seguindo o conjunto de atividades cotidianas – como mostra a imagem 1. Dessa maneira, a hesitação – evocada por Todorov (2017) – dentro da narrativa é abafada pela aceitação e reconhecimento dos fatos pelas personagens, sendo lançada, pois, ao espectador através da ambiguidade estimulada pela incerteza da natureza e efeito desse evento. Com isso, a narrativa incita a participação do público para a construção da reflexão e significado da obra, instigando a interpretação e resposta emocional dele.

Imagen 1: Expressão apática (6:58).



Fonte: curta-metragem *Vinil verde*.

Em sequência analítica, é notório o interesse pela capacidade projetiva e criativa da linguagem – elemento narrativo também apontado por Ceserani (2006). A narrativa do curta-metragem faz uso de camadas metafóricas vociferadas pela música tocada no disco verde, na qual é enfatizada a seguinte frase “nós somos as luvas verdes, a gente vem te pegar”. A melodia cirandeira produz um tom ameno à ameaça não creditada. Porém, a expressão é, no final da narrativa, transformada em ação literal, momento em que as luvas tentam asfixiar a jovem menina – cena explanada no quadro 2.

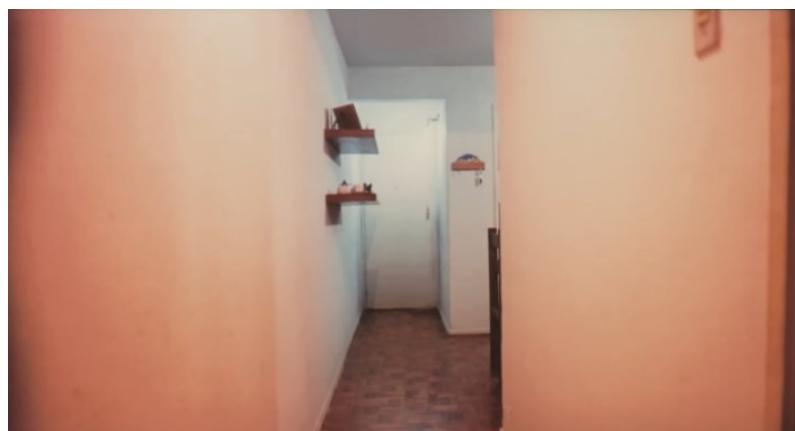


Fonte: curta-metragem *Vinil verde*.

O procedimento retórico da metáfora é, então, concedido quando se capacitam valores plásticos de transmutar palavras aparentemente distantes – “fantasia, contos de outros cantos”, como continua a trilha sonora – em uma realidade próxima. Dessa forma, o constituinte insólito é consubstanciado por um par de luvas que se direciona sem estrutura corporal ao encontro da filha, evocando também o recurso de personificação da linguagem, pelo qual o animismo de objetos é consolidado para o aprofundamento do terror ao insidir que as ações ocorridas são proferidas por seres surreais.

Além disso, inerente ao modo fantástico, de acordo com Ceserani, encontra-se a elipse, a qual é responsável pela “súbita abertura de espaços vazios” (2006, p. 74). Mendonça Filho, por meio do recurso imagético do cinema, utiliza o corredor do apartamento para propor as elipses narratológicas do curta – exemplificado pela imagem 2. Através desse espaço, a narração da história dá repentinhas pausas, gerando suspense em cada entrada da mãe desmembrada. Assim, “no momento culminante da narração, quando a tensão está alta no leitor, e é forte a curiosidade de saber, se abre de repente sobre a página um buraco branco, a escritura povoada pelo não dito” (Ceserani, 2006, p. 74), provocando curiosidade e incerteza.

Imagen 2: Corredor elíptico (6:08).



Fonte: curta-metragem Vinil verde.

No mesmo arcabouço, a conclusão da narrativa apresenta um desfecho incompleto, o qual salienta que a filha cresceu, “apaixonou-se, teve filhos e para eles deu todo o seu amor, e todos os seus medos e mais profundas aflições” (Vinil verde, 14:42). Nesse sentido, a linguagem expressiva deixa subtendido que o enredo narrado é hierárquico e ultrapassa gerações, açãoando a associação analógica a lendas e contos culturais, lacuna preenchida pela intertextualidade pretendida ao espectador.

Por fim, é crucial evidenciar o detalhe, apontado por Ceserani (2006) como traço característico da narratividade moderna. Para ele, o detalhe não é uma simples parte acessória da narrativa, mas pode conter uma carga simbólica e desempenhar um papel essencial na compreensão e interpretação do texto. Nesse sentido, as luvas verdes, objeto central da narrativa, não é ornamental. Esta, ao ser escolhida no modelo usado para afazeres domésticos, aproxima a história da vida cotidiana – imagem 3 – humanizando a personagem, alocando-a a um ambiente realista.

Imagen 3: A escolha das luvas (12:13).



Fonte: curta-metragem Vinil verde.



Ademais, a cor verde também se encontra na esfera simbólica que permeia o construto narrativo. Em algumas culturas orientais, o verde está associado à juventude eterna. Assim, ao desobedecer a ordem da mãe, permanecer em constantes brincadeiras e ouvir melodias infantis, além de morar sozinha após o óbito de sua companheira, a filha continua no ambiente juvenil, não manipulado pelas ordens efetivadas por uma pessoa adulta, sobressaltando a inocência e imaturidade da infância.

À vista disso, depreende-se que “o fantástico tem, portanto, uma estreita relação com as teorias sobre o conhecimento e com as crenças de uma época” (Roas, 2014, p. 92), sustentando problematizações por meio de visões não convencionais. Correlacionando o possível e o impossível dentro do mundo ficcional, o modo fantástico convida o público a compactuar com a fantasia, para que, estimulando a imaginação, possa-se sair da realidade e voltar-se a ela sob uma nova perspectiva, ultrapassando tradições limítrofes da arte, como também paradigmas sociais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é intrigante a percepção de que o modo fantástico é um rico elemento estético narrativo, que proporciona a amplitude imagética e incide na ultrapassagem das convenções artística. Sobretudo na contemporaneidade, as narrativas fantásticas exploram a densidade discursiva da linguagem sob espectros que extrapolam os conceitos tradicionais e provocam subsídios sensoriais do público. Dessa forma, atua com a participação do leitor/ espectador para a completude interpretativa e semântica da obra.

Sob essas convenções, Kleber Mendonça Filho emprega em suas obras a exploração da desestruturação da ordem cotidiana, utilizando recursos extraordinários para provocar questionamentos profundos às convenções sociais. O cineasta incorpora o estranho à linguagem cinematográfica, desafiando as expectativas do público, inserindo o insólito em um contexto familiar. Assim, mostra como a presença de personagens e situações que desafiam as normas estabelecidas cria uma narrativa que transcende a realidade convencional, bem como fomenta uma estética inovadora ao cinema brasileiro contemporâneo.

6. Referências

BESSIÈRE, Irène. **O relato fantástico:** forma mista do caso e da adivinha. Revista FronteiraZ, São Paulo, n. 9, dezembro de 2012.

CAMARANI, Ana Luiza Silva. **A literatura fantástica: caminhos teóricos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 43-83.

CESERANI, Remo. **O fantástico.** Trad. Nilton Cesar Tridapalli. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

FREUD, S. **O Inquietante.** In: Obras completas, volume 14. São Paulo: Companhia das letras, 2016.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins. A literatura fantástica: gênero ou modo?. **Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários.** v. 26. p. 18-31. dez. 2013.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico:** aproximações teóricas. Tradução de Julián Fuks. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica.** 4. ed., 3^a reimp. São Paulo: Perspectiva, 2017.

Vinil verde. Kleber Mendonça Filho. Produção: Daniel Bandeira, et. al. Local: Recife, 2004.

Narrativas da conquista da Amazônia: Transamazônica e o advento do conquistador não sustentável

José Valtemir Ferreira da Silva ¹

Resumo:

O texto propõe uma reflexão sobre a obra literária *Ponte sobre o Tuerê – Drama na Abertura na Transamazônica*, de John Coningham Netto (2000), que aborda a construção e colonização da rodovia Transamazônica na década de 1970. O propósito é demonstrar sua conexão com uma narrativa presente em iniciativas governamentais na Amazônia durante o século XX. Para a consecução, nos termos de Benjamin (2009), foi importante seguir os “resíduos” da história. Dessa forma, desenvolveu-se um estudo a partir de fontes bibliográficas e documentais que se remetem ao evento histórico como o *Jornal do Brasil*, a pesquisadores da temática como Silva (2022) e Souza (2012), bem como a leitura analítica de outras obras e ensaios da literatura sobre a Amazônia como *Inferno Verde* de Alberto Rangel (2008), *À Margem da História* de Euclides da Cunha (2006) e *Tempo de estrada – 20 poemas da Transamazônica*, obra de iniciativa do Ministério dos Transportes do Brasil, coordenada por Walter Duarte em 1972. Durante a discussão, observou-se a associação do enredo a elementos que dizem respeito a um discurso de conquista da Amazônia, como a emergência do “conquistador não sustentável”.

Palavras-chave: Transamazônica; literatura; narrativas da conquista; conquistador não sustentável.

Narratives of the conquest of the Amazon: Trans-Amazonian and the advent of the unsustainable conqueror

Abstract:

The text proposes a reflection on the literary work *Ponte sobre o Tuerê – Drama na Abertura na Transamazônica* by John Coningham Netto (2000), which addresses the construction and colonization of the Trans-Amazonian highway in the 1970s. The purpose is to demonstrate its connection with a narrative present in government initiatives in the Amazon during the twentieth century. In this way, a study was developed based on bibliographic and documentary sources that refer to the historical event such as the *Jornal do Brasil*, to researchers on the subject such as Silva (2022) and Souza (2012), as well as the analytical reading of other works and essays in the literature on the Amazon such as *Inferno Verde* by Alberto Rangel (2008), *À Margem da História* by Euclides da Cunha (2006) and *Tempo de estrada - 20 poemas da Transamazônica*, This was an initiative of the Brazilian Ministry of Transport, coordinated by Walter Duarte in 1972. During the discussion, it was observed the association of the plot with elements that relate to a discourse of conquest of the Amazon, such as the emergence of the "unsustainable conqueror".

Keywords: Trans-Amazonian; literature; narratives of the Conquest; unsustainable conqueror.

¹ Doutor em Letras/Estudos Literários (PPGL/UFPA). Mestre em Letras/Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA/UFPA). Técnico Administrativo e Pesquisador do Campus Universitário de Altamira da Universidade Federal do Pará. É líder do Grupo de Pesquisa CONFLUÊNCIAS - Diálogos entre Literatura, História e Memórias (UFPA/CNPq). E-mail: valtemir@ufpa.br. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2351-6037>

1. Considerações Iniciais

Em 1970, a notícia da construção da rodovia Transamazônica (BR-230) – uma grande via que cruzaria a Amazônia brasileira – foi amplamente divulgada em todo o país. Anunciada pelo general-presidente Emílio Garrastazu Médici, dentro do Programa de Integração Nacional (PIN), a estrada logo alcançou grande repercussão no imaginário nacional.

Essa repercussão pode ser constatada nas diversas fontes bibliográficas, documentais e audiovisuais que se relacionam à rodovia em construção, bem como em outras que buscaram, de alguma forma, problematizá-la nas décadas seguintes. É o que pode ser vislumbrado também na literatura, em vista de se observar, em meio a essas fontes, um conjunto de obras literárias que abordam a construção e colonização dessa grande rodovia.

Ao decidir discutir essas obras, surgem, inicialmente, algumas questões, visto a inerência entre literatura e as ocorrências de um evento histórico que ultrapassa os limites da década de 1970. Essas questões são ampliadas, ao inseri-las no contexto dos discursos e das narrativas que em diferentes ocasiões tematizaram, ao longo do século XX, a exploração e a posse da região.

Assim, o objetivo deste texto é analisar uma dessas obras, especificamente: *Ponte sobre o Tuerê – Drama na Abertura na Transamazônica*, escrita por John Coningham Netto (2000), com o objetivo de demonstrar a conexão/apropriação da obra literária com uma narrativa da conquista que permeou discursos sobre projetos e projeções governamentais na Amazônia a partir do século XX, especialmente no que diz respeito ao advento do “conquistador não sustentável” como tema para a literatura, que se concretizou com o advento da Transamazônica.

Ao perseguir esse objetivo, interessa entender a inserção dos discursos envoltos na construção e colonização da Transamazônica num conjunto de ideias que conversam estreitamente com as reflexões do texto literário. Conforme essa perspectiva, propõe-se fazer uma análise de *Ponte sobre o Tuerê – Drama na Abertura na Transamazônica*, buscando desvelar leituras presentes no cenário sócio-histórico e reverberadas (ou não) na obra literária, dado que “[...] os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los, e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os” (BENJAMIN, 2009, p. 502).

Nesse sentido, além de uma leitura analítica da obra literária, realizou-se um estudo – a partir de fontes bibliográficas e documentais – sobre o cenário histórico da construção e colonização da rodovia Transamazônica. Além disso, foi importante se apropriar de outras fontes que excedem a temporalidade da obra ora estudada, mas que, seguindo os “resíduos”, seriam importantes para o cotejo.

2. Do inferno verde ao advento do “conquistador não sustentável”

Em publicações recentes sobre um conjunto de obras literárias que tem como tema e cenários a construção e colonização da rodovia Transamazônica, tem-se concebido a proposição de uma nova conotação estética, no âmbito de uma representação literária sobre a Amazônia. Ao fazer uma analogia aos diálogos, trânsitos, referências, intertextualidades, repetições, em uma estética literária da exploração da borracha na Amazônia brasileira, Silva (2022), por exemplo, demonstra como algumas simbologias impostas à região aparecem como uma construção temática importante, não condicionada a um único período (exploração da borracha, construção da rodovia Transamazônica), mas dentro também da estética e dos discursos dos eventos da/para “a conquista da Amazônia” no século XX.

Ao destacar a alegoria do inferno verde como importante baliza para essa construção estética, o autor admite momentos distintos para uma produção literária sobre a Amazônia. Por um lado, reflete que há, em algumas obras literárias, a evidência de uma permanência por um longo período das premissas exaradas por Euclides da Cunha (2006), em *À Margem da História*, e Alberto Rangel (2008), na obra *Inferno Verde*.

Nelas, a Amazônia da exploração da borracha aparece como espaço a ser povoado, com a natureza/floresta, o “inferno verde”, assustando e expulsando o ser humano invasor. A região, nesse sentido, esperava uma iniciativa para a sua conquista, uma intervenção federal para o alcance da sua integração nacional, consoante preconizava Euclides da Cunha (2006).

Nos termos de Silva (2022), isso pode ser visto em obras que apresentam o cenário de exploração da borracha na Amazônia brasileira, a exemplo do livro que o escritor amazonense Francisco Galvão traz ao público em 1934: *Terra de Ninguém*. Nele, a Amazônia é apresentada como “[...] infame inferno verde, onde a morte espreita em cada clareira” (GALVÃO, 2002, p. 92). A floresta, nessa direção, esconde os piores obstáculos e as piores armadilhas, com inúmeras facetas que o conduziam a uma iminente derrota do ser humano nas suas tentativas de exploração e ocupação: “a natureza desafiava para a luta desigual, onde ela possui todas as armas, todos os floretes, todos os venenos, esmagando-os com toda a sua força” (GALVÃO, 2002, p. 146).

Por outro lado, ainda nos termos de Silva (2022), com o advento da construção da rodovia Transamazônica (BR-230) na Amazônia brasileira, na década de 1970, e a consequente emergência de uma produção literária sobre a rodovia em construção, requer-se uma nova leitura para este cenário. Isso porque, ao contrário da ideia de uma “natureza soberana e brutal, em pleno expandir das suas energias”, que submetia, surpreendia, assaltava e afugentava o ser humano, reivindica-se a inversão dos papéis do vencedor e vencido. Com o advento da rodovia, o ser humano surge, em páginas



literárias, impondo uma derrota implacável ao verde amazônico, dominando-o para tomar posse e explorá-lo.

Um exemplo citado por Silva (2022) é uma das obras que tem como cenário e tema a Transamazônica na primeira metade de 1970, qual seja, a coletânea de poemas *Tempo de estrada – 20 poemas da Transamazônica* – de iniciativa do Ministério dos Transportes do Brasil e coordenada por Walter Duarte. Nessa, demonstra que há uma persistente articulação nos poemas, com a ideia de que se superava a submissão ao inferno verde amazônico, a exemplo dos versos do poema Estrada da Redenção de José Soares Dutra.

Estrada da Redenção

[...] estrada da redenção
da libertação, do pão.

Mas, nem sempre foi assim.
e esta é a sua história:

Antes
Inferno Verde,
onde tudo se perde
até o homem,
porque, nele, tudo é grande,
menos ele. [...]
(DUTRA, 1972, p. 133).

Com o advento da Transamazônica em 1970, a estrada da conquista da Amazônia, reivindica-se, portanto, uma nova leitura à questão, a derrota do inferno verde e a entrada no vale da promissão amazônica. Pois, se há a evidência de um antes, em que o “inferno verde” reinava e submetia o ser humano a sua força, há um agora/depois com a “construção da estrada da ‘redenção’, que vencia o adversário amazônico e oportunizava ‘o fecho de toda a História Natural’ aludido por Euclides da Cunha e ratificado por Alberto Rangel” (SILVA, 2022, p. 30).

Assim sendo, com base nessa reflexão, propõe-se neste texto o terceiro momento dessa estética literária da conquista da Amazônia. Isso porque visualiza-se, em outras obras literárias que tematizam a construção da rodovia Transamazônica, publicadas no final dos anos de 1970 e décadas posteriores, a floresta saindo da conotação extremamente negativa que a circundou na arrancada estatal para conquista da Amazônia.

Observa-se também que esse movimento no contexto literário está consoante aos discursos sobre sustentabilidade e de uma conscientização sobre a riqueza da biodiversidade amazônica que, concomitantemente, entraram em pauta no cenário nacional. De acordo com Becker e Stenner (2008),





a valorização da floresta amazônica enquanto capital natural, a noção de desenvolvimento que se levasse em conta o meio ambiente, a preocupação de não se comprometer os usos de recursos naturais às gerações futuras e a emergência de uma conscientização sobre a riqueza da biodiversidade amazônica são temas que se reconfiguram e se consolidam a partir dos anos de 1980.

Segundo os mesmos autores, foi o avanço da tecnologia de satélites que proporcionou um novo olhar do ser humano sobre a Terra, com a natureza sendo vista como um bem finito e a questão ambiental a ser encarada como um desafio para a conquista da sobrevivência da humanidade e da sua valorização como capital natural. Assim, ainda que se tenha que fazer o devido alerta e concordar com Souza (2012) quando fala que, discretamente e com uma nova roupagem, pode-se identificar um discurso análogo ao da década de 1970 em novos projetos de desenvolvimento da Amazônia, o fato é que, ao acompanhar os debates sobre meio ambiente que sobressaíram na década de 1980 e posteriores, a própria Transamazônica sai de uma simbologia/imaginário do caminho para a derrota da natureza/floresta, para o caminho da sua destruição.

Portanto, ao partir dessas questões inerentes à literatura e ao cenário sócio-histórico, defende-se a seguir, por meio da análise da obra *Ponte sobre o Tuerê – Drama na Abertura na Transamazônica*, publicada em 2000, o terceiro momento na estética literária da conquista da Amazônia, qual seja, o advento de um “conquistador não sustentável”.

3. Transamazônica, erros e destruição na obra de Coningham Netto

No ano 2000, aparece, no cenário nacional, a obra *Ponte sobre o Tuerê – Drama na Abertura na Transamazônica*, de John Coningham Netto. A narrativa alonga-se por 231 páginas, em que o leitor é conduzido pelas aventuras do protagonista Geraldo Carreiro, o Jari, gerente de obras de uma subempreiteira que atua na construção de pontes ao longo da rodovia em construção na Amazônia brasileira.

A história principal se passa em uma noite chuvosa de Natal (“de 1973”), em que o protagonista Jari, na companhia do seu carona, o misterioso Darcy, dirige (camionete com as peças/parafusos da ponte) pela estrada precária e deserta em busca de salvar da enchente que se aproxima uma ponte em construção na Transamazônica, de cento e cinco metros de extensão, sobre o rio Tuerê, que espera para ser parafusada (de onde surgem várias reflexões sobre a construção da rodovia).

Nesse trajeto, o protagonista se preocupa com os enigmas por trás da verdadeira identidade do seu carona, o jovem Darcy. O ar mistério acerca de quem realmente seria o jovem é pontuado ao longo de todo o enredo, garantindo que a história não se perca nas reflexões do protagonista. Nas páginas finais, Jari chega a tempo de salvar a ponte da enchente e dá as ordens para que todos comecem os trabalhos de aparafusamento e desvendam-se os mistérios que conduziram a trama: Darcy revela-se mulher, explicando os motivos que a levaram a passar por sexo oposto e descobre-se

a suposta criatura cujos uivos e gritos amedrontavam os trabalhadores da ponte no Tuerê – um fanático religioso e pai adotivo de Darcy, que, ao tentar matar o protagonista, acaba morto.

Com base na história principal, surgem diversas outras histórias paralelas que conduzem o leitor a uma reflexão por meio das vivências e das experiências do protagonista, Jari Carreiro, ou mesmo pelas opiniões do narrador onisciente que, por vezes, aparece como uma espécie de observador do cenário da construção da rodovia na Amazônia brasileira, garantindo um tom memorialístico à produção de Coningham Netto.

3.1 Os erros da/na Transamazônica

Entre as várias reflexões, *Ponte sobre o Rio Tuerê – Drama na Abertura na Transamazônica* traz problematizações importantes a respeito do empreendimento estatal na década de 1970. Dito isso, ao apresentar a saga do protagonista que “tinha que fazer estes parafusos chegarem ao Tuerê a qualquer custo”, entre os vários flashes de memória, um primeiro ponto de observação é que o narrador, utilizando-se do ponto de vista de Jari, reflete sobre os “dois grandes erros de cálculo com relação à construção da estrada”:

[...] (o primeiro, na opinião de Jari, havia sido a própria idéia de uma rodovia através deste mundo de água, dentro do qual o homem tinha acesso barato de barco à maioria dos lugares, já que mesmo os menores igarapés se tornavam navegáveis na estação das águas, comportando canoas, com alguma perícia, até na seca). (CONINGHAM NETTO, 2000, p. 18).

Vê-se no trecho, preliminarmente, que o narrador onisciente fala de forma direta e explícita ao leitor, sem maiores preocupações em manter o foco narrativo na saga de Jari em levar o material para salvar a ponte em construção, o que é recorrente em todo enredo. Verifica-se também que a narrativa já aponta o direcionamento que as inferências sobre a construção da rodovia vão adquirir ao longo da trama, ou seja, a problematização e a crítica, em que a própria Transamazônica aparece como um erro.

Em relação ao primeiro grande erro apontado no enredo, é importante mencionar e refletir que a concepção expressa (ideia de uma rodovia através desse mundo de água) parece contrapor e desqualificar a visão e os discursos pautados no entendimento do escritor Euclides da Cunha, que balizou o discurso de conquista apropriado pelo Estado brasileiro no século XX, e que defendia a ideia de que a Amazônia seria conquistada e sairia do atraso, mediante à implantação de uma estrada que possibilitasse uma migração efetiva para região, pois “[...] o homem, em vez de senhorar a terra, escravizava-se ao rio. O povoamento não se expandia: estirava-se. [...]” (CUNHA, 2006, p. 87-88).

O escritor, inclusive, fora elevado a uma espécie de “guru” da construção da Transamazônica, o homem vidente, com visão de futuro, que entendeu a dinâmica amazônica de forma peculiar. Exemplo disso foram as iniciativas que buscaram atribuir (ainda que sem êxito) o nome “Euclides da



Cunha” a estrada em substituição ao “Transamazônica”, como a tramitação do projeto de lei de autoria do senador Vasconcelos Torres (Aliança Renovadora Nacional-RJ, ARENA), no ano de 1971 (Projeto de Lei do Senado n. 1/1971).

Assim, ao atrelar o evento estatal com as reflexões do escritor acerca da Amazônia, buscava-se, simultaneamente, a vinculação às principais premissas da conquista da região por ele defendidas, em que a superação da natureza/floresta, e a consequente integração, ocupação, posse e exploração seriam alcançadas com a estrada como caminho.

Diante dessas vinculações e analisando o trecho disposto na obra literária de Coningham Netto, observa-se uma contraposição ao imaginário criado acerca da estrada, consoante preconizava os postulados de Euclides da Cunha, que elevava e colocava a estrada, e não o rio, como única saída amazônica. A reflexão basilar, utilizada na construção da rodovia, é contestada pelo personagem no enredo da obra literária. O que era festejado e propagado como norte para a decisão de construir estradas para a conquista da Amazônia (deixar de escravizar-se aos rios) seria, na narrativa, o primeiro grande erro, a estrada por si não se justificaria.

Pode-se inferir, portanto, a negação das armas da conquista propostas pelo “vidente” Euclides da Cunha e, conforme a evidência das discussões emergentes sobre a questão ambiental, já comentadas anteriormente, uma primeira aproximação no enredo com a proposição de um desenvolvimento sustentável, em que, ao focar nos rios, evitar-se-ia ao máximo a devastação e destruição da natureza/floresta amazônica (discussão que ainda será retomada).

Mas, se a construção da estrada é relatada como o primeiro grande erro, o narrador onisciente enfatiza que, no decorrer da sua construção, descobria-se o segundo grande erro, não menos importante, tendo em vista que se colocava em xeque todo trabalho e esforço para o empreendimento, como se vê a seguir:

Esse fora o segundo grande erro de cálculo com relação à construção desta estrada [...]. O volume de água fluindo sob o manto da floresta durante os sete ou oito meses de chuvas, quando meros regatos que se podia atravessar a pé entre julho e outubro, se transformavam em torrentes de centenas de metros de largura: é inimaginável a qualquer pessoa fora da Amazônia. E o resultado era... Isso! (CONINGHAM NETTO, 2000, p. 18).

No trecho acima, infere-se uma crítica para a forma como foi posta em prática a construção da rodovia sem considerar ocorrências específicas da Amazônia por aqueles que a idealizaram e estiveram à frente do projeto de construção. Na ambição pela conquista territorial, o conquistador (o Estado) colocava o foco mais na realização que se fazia, isto é, dominar, tomar posse e explorar o então temido inferno verde, do que na projeção, no conhecimento e na análise do processo para a sua consecução.

Vale mencionar que esse tema, que penetra o enredo da obra literária, aparecia entre as preocupações daqueles que buscavam apresentar contrapontos ao coro da conquista desde a primeira metade da década de 1970. Alberto Tamer (1971) e Osny Duarte Pereira (1971), por exemplo,

questionavam se realmente a integração e o progresso ocorreriam, pois, a decisão de construção da estrada em 1970 parecia mais um produto de um acidente emocional do Presidente Médici do que um estudo ou planejamento adequado, ou uma reivindicação dos habitantes da região (visto não ser um vazio como propagava o governo), “nada existia escrito sobre a estrada” (PEREIRA, 1971, p. 133).

Destarte, o desconhecimento e a falta de planejamento eram temas de uma preocupação presente a datar dos primeiros passos do empreendimento (ainda que não encontrasse eco perante o coro da conquista). Coningham Netto, então, apropriou-se dessa reflexão para somar na constituição dos sentidos da mensagem literária, em que, gradativamente, tem em vista demonstrar rastros negativos deixados pelos erros cometidos na consecução do empreendimento.

Sobre essa questão, pode-se destacar e acrescentar, de acordo com o enredo da obra literária, que os erros e os problemas estruturais na construção da estrada que, com seriedade, planejamento e conhecimento da região poderiam ser minimizados, acabavam onerando os custos da construção da rodovia. Em outro trecho, por exemplo, no qual o protagonista Jari Carreiro e seu carona, o jovem Darcy (que ainda não havia revelado a sua real identidade), buscam superar os imprevistos da estrada em construção durante a viagem rumo a salvar a ponte do rio Tuerê, o tema aparece:

— Vai ser possível atravessarmos? – perguntou o jovem. Jari detectou uma nota de ansiedade em sua voz.

— Temos que atravessar imediatamente. – respondeu – Porque daqui a algumas horas vai ter um rio passando por aqui! Sílvio, seu chefe ficaria contente, porque cada bueiro que era arrancado significava mais uma ponte ano que vem. (CONINGHAM NETTO, 2000, p. 20).

Para além de lastimar, o protagonista reflete que, Sílvio Amorim, seu chefe e dono da firma Servias – Serviços de Rodovia, subempreiteira para construção de pontes (atuando na ponte do Rio Tuerê), ficaria contente com a necessidade de refazer trabalhos, pois, mais que a qualidade ou fazer bem-feito, o importante para ele seria auferir lucros. A rodovia, nesse ângulo, era realmente um lugar próspero, porém só para aqueles que, como Sílvio Amorim, aproveitavam-se da falta de planejamento e dos erros cometidos pelo Estado conquistador para duplicar seus lucros e onerar os custos da sua construção.

Esse simbolismo foi amplamente propagado a partir da segunda metade da década de 1970, principalmente nos jornais de circulação nacional que, após o “abandono” da rodovia, apresentaram à sociedade nacional a estrada gigante, que pouco tempo depois da sua construção precisava muito mais que conservação para ter condições mínimas de tráfego, “[...] mas de restauração de grande parte da via – para que ofereça tráfego regular durante todo ano” (DIAS, 1975, p. 26). A estrada aparece como um grande erro cometido que, entre os quilômetros de lama ou poeira, “custarão a Nação, em valores atualizados, algo em torno de 500 mil cruzeiros o quilômetro aberto” (SEM RUMO..., 1978, p. 2).

Desse modo, ao requerer esse imaginário do desperdício de verbas públicas imposto à estrada, o enredo da obra literária publicada em 2000, não alheio aos debates correntes, apropriou-se da



temática e tece uma crítica explícita que, afastando-se de uma lógica preconizada pela arrancada estatal para a conquista da Amazônia, vigente nos anos de construção do empreendimento, visa evidenciar o seu “fracasso”, diante dos erros cometidos e das consequências que apareciam no caminho da conquista.

3.1 A natureza e a estrada: destruição e falta de orientação

Continuando a discussão da obra literária, além das questões até aqui pontuadas, outras surgem ao longo das reflexões do narrador onisciente e são expostas através das aventuras e *flashes* de memórias do protagonista Jari Carreiro. Nesse sentido, relevantes são as menções sobre as consequências do empreendimento para o meio ambiente e a biodiversidade amazônica, questões essas que, como já citado, também estiveram presentes nas discussões que se voltaram à rodovia a partir da década de 1980, potencializadas com as novas configurações do debate sobre meio ambiente que se somaram aos discursos da estrada em nível nacional.

Sobre isso, uma observação importante e introdutória do narrador onisciente é quanto aos três pontos que teriam contribuído para que a construção da rodovia fosse uma porta aberta para o desmatamento e para os diversos crimes ambientais. Primeiramente, há o fato de que as preocupações com meio ambiente e desenvolvimento sustentável ainda eram incipientes à época da construção da rodovia, o que teria gerado uma certa desatenção para o tema durante a consecução do empreendimento: “[...] as considerações à preservação do meio ambiente ainda não constituíam fator relevante a época” (CONINGHAM NETTO, 2000, p. 58).

Em segundo lugar, desmatar seria uma proposição oficial que surgia em decorrência do entendimento que se tinha da floresta (como um obstáculo ao progresso e da conquista) e que dificilmente alguém pensaria na palavra preservação, pois a filosofia oficial da época “era ‘pôr o que está de pé, no chão’. Pelo menos 40% da área teria que entrar no machado nos primeiros dois anos. Só se reconhecia posse de área derrubada” (CONINGHAM NETTO, 2000, p. 101).

Mas, mesmo reconhecendo esses dois fatos, o narrador onisciente alerta que a terceira condicionante foi mais decisiva para potencializar a destruição ambiental provocada pela construção da rodovia, pois, se os debates sobre a problemática ambiental ainda iniciavam suas novas configurações e a floresta era vista como obstáculo ao progresso e a conquista, a ignorância daqueles que construíam e colonizavam a Amazônia era um mal maior:

O pé do cupuaçu que vieram procurar havia sido cortado por algum imbecil de fora, que aparentemente quis colher os frutos direto do pé... esse era o problema com as hordas de forasteiros invadindo a região: não recebiam instrução sobre como coabitar com a natureza na Amazônia, daí destruíam antes de entender. (CONINGHAM NETTO, 2000, p. 77).



Não se conhecia a biodiversidade amazônica, não se procurava conhecer e destruía-se por destruir, sem necessidade ou motivação, e, por outro lado, nenhuma orientação era dada nesse sentido, sendo a floresta e sua biodiversidade totalmente dispensáveis no que tange a procedimentos mínimos de preservação. Desse modo, esses três fatores na narrativa seriam os responsáveis principais pelos impactos ambientais incalculáveis na construção da Transamazônica.

Desde as primeiras páginas, Coningham Netto tem em vista destacar essa questão, em que se indaga, se o preço do progresso e da conquista da Amazônia seria a destruição e devastação da natureza:

Foi um programa desastrosamente mal orientado de agricultura de subsistência, que destruiu a floresta juntamente com a fina camada superficial de solo... sem produzir, em troca, bens palpáveis que justificassem a devastação. [...]

Mas as únicas previsões ecológicas foram de não cortar a castanheira e preservar 20% da floresta, nos fundos do lote, sem outra preocupação com a proteção dos mananciais e cursos d'água... (CONINGHAM NETTO, 2000, p. 64-65).

A floresta, portanto, sai da conotação extremamente negativa que a circundou na arrancada estatal para conquista da Amazônia e ocupa a posição de vítima do ser humano, pois ela foi entregue sem escrúpulos, sem planejamento, sem orientação, sem preocupação, sem habilidade e sem conhecimento para a devastação. Essa reflexão continua:

Mas desde o incêndio em agosto passado, [...] todas as castanheiras sem exceção se haviam transformado em esqueletos.

O dono da terra foi multado com algum valor irrisório pela polícia florestal amarrada e ineficaz, multa essa da qual podia recorrer, enquanto a inflação neutralizava o pouco valor que tinha, e as castanheiras – que levavam séculos para atingir aquelas dimensões – estavam mortas. [...] (CONINGHAM NETTO, 2000, p. 64-67).

Ao atribuir mais ênfase à reflexão, o narrador ressalta que, se as únicas previsões ecológicas eram não cortar as castanheiras, o seu destino também não era próspero nem diferente de toda a floresta que passou a ser ameaçada constantemente após o advento da estrada com acidentes, com fogo, pelo desconhecimento da natureza ou mesmo porque não se queria entender e nem aprender sobre a biodiversidade amazônica, apenas “dominá-la”.

De um grande passo para o progresso e a conquista para um grande passo para o desmatamento e os impactos ambientais, o “vazio ocupacional” que outrora justificava a construção da Transamazônica agora era transformado e criticado em *Ponte sobre o Rio Tuerê – Drama na Abertura na Transamazônica* como um vazio de floresta. A rodovia passa a ser precursora e protagonista de uma “conquista não sustentável” ou do “conquistador não sustentável”, que se lançou na jornada de



conquista, promovendo a destruição de uma das maiores riquezas do planeta, a natureza/floresta amazônica.

Em outro trecho da obra literária, o narrador onisciente remete ao que ocorreria no futuro, anos após a construção da estrada, mais uma vez ratificando a ideia da destruição à construção da rodovia:

Rastros de animais havia vários: antas, veados, queixadas, pacas e cutias. Jari via com horror o dia – dentro de pouco anos mais – quando tudo isso não passaria de tocos carbonizados e as únicas pegadas restantes seriam as de gente e cachorros... Este regato cristalino provavelmente secaria, estas areias puras cobertas por aluvião da terra desestruturando-se, como já se via ao longo da estrada... (CONINGHAM NETTO, 2000, P. 141-142).

Assim como as páginas literárias de Euclides da Cunha e Alberto Rangel, o enredo da obra em análise marca um tom profético, um porvir, uma previsão acerca do futuro da região, mas com a natureza/floresta vítima da destruição do ser humano predador. Essa crítica e a preocupação com os impactos ambientais no enredo da narrativa de Coningham Netto, como já dito, eram temas em debates e publicações, principalmente a partir da década de 1980.

Neles, a estrada reverberada no início da década de 1970 como caminho para conquista transformou-se em caminho que desencadeou e permitiu a entrada para o “interior de milhares e milhares de conquistadores de um território até então virgem. Calcula-se que 11,2 milhões de hectares de floresta já tenham sido derrubados na região” (NATUREZA..., 1980, p. 54). E do cumprimento da profecia euclidiana de superação do verde imponente, de povoamento e posse das riquezas amazônicas, virou a via para a “desertificação da Amazônia, iniciada em 1970 com a utilização inadequada de suas florestas” (IBDF..., 1984, p. 26).

Nesse ponto de vista, ao trazer o tema, o enredo da obra literária refuta a lógica da natureza/floresta vilã, entidade que submete o ser humano às suas armas misteriosas, bem como a visão de que seria necessário derrotá-la para tomar posse das terras e riquezas, e critica o desprezo do conquistador (não sustentável) que impactou/impacta a biodiversidade amazônica.

6. Considerações finais

Diante da breve exposição acerca da obra literária Ponte sobre o Tuerê – Drama na Abertura na Transamazônica, cumprindo o objetivo de demonstrar a sua conexão/apropriação com uma narrativa da conquista da Amazônia, cabe aqui, para finalizar (por hora), tecer alguns comentários que ratificam a relevância dessa abordagem.

Primeiramente, consoante constatado na explanação feita, não obstante a vinculação dessa obra literária com as demandas da rodovia Transamazônica, dá-se sob uma perspectiva pessimista sobre o empreendimento estatal na Amazônia, demonstrou-se que não se pode declinar da sua importância dentro de uma produção literária sobre a Amazônia.



Ao se balizar nos estudos de Silva (2022), delimitou-se como pressuposto que o inferno verde e simbologias adjacentes aparecem também como construção temática importante, não condicionada a um único período (exploração da borracha, a Transamazônica), mas dentro da estética e dos discursos dos eventos da/para “a conquista da Amazônia” no século XX, em que a Transamazônica está inserida.

Com essa premissa, pode-se dizer que em *Ponte sobre o Tuerê – Drama na Abertura na Transamazônica* requer-se uma continuação, uma nova leitura para o cenário exposto pelo autor. Ao contrário da ideia de uma “natureza soberana e brutal, em pleno expandir das suas energias” (como pode-se ver em Rangel, Cunha, Ferreira, Barros Ferreira), ou da vitória implacável sobre o verde imponente amazônico (como ocorre em *Tempo de estrada – 20 poemas da Transamazônica*), tem-se, na obra de Coningham Netto, a natureza floresta elevada à condição de vítima do ser humano opressor.

Uma evidência importante no enredo foi o advento do denominado “conquistador não sustentável”, concebendo-se que, diante dos debates emergentes a respeito da sustentabilidade ambiental, os discursos concernentes à conquista passam a observar um “desenvolvimento sustentável”. Preconizando uma ética da sustentabilidade, não se pode mais falar de uma natureza/floresta inimiga do homem, visto que ela passa a ser encarada como uma das maiores riquezas da humanidade, tampouco se pode aclamar uma vitória sobre ela, já que o discurso preponderante e hegemônico passa a pautar, pelo menos na teoria, um desenvolvimento sustentável.

Por fim, esse ângulo é (e vem sendo) também uma importante base de observação e análise para o que vem sendo chamado de uma produção literária sobre a conquista da Amazônia no século XX. Novas abordagens podem não só ratificar o entendimento aqui levantado, mas identificar outras possibilidades de cotejo com os Grandes Projetos na Amazônia, a exemplo da construção da Hidroelétrica de Belo Monte no estado Pará, já no século XXI.

7. Referências

- BECKER, Bertha; STENNER, Claudio. **Um futuro para a Amazônia**. São Paulo: Oficina de Textos, 2008. (Série inventando o futuro).
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. TIEDEMANN, Rolf (ed. alemã); BOLLE, Willi; MATOS, Olgária Chaim Feres (org. brasileira). Trad. Irene Aron e Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: UFMG/Imprensa oficial de São Paulo, 2009.
- BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado n. 1, de 1971. In: **Atividade Legislativa – Matérias**. Brasília, DF, [1971]. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br>. Acesso em: 31 mar. 2020.
- CONINGHAM NETTO, John. **A PONTE SOBRE O TUERÊ** – Drama na Abertura da Transamazônica. Ed. Komedi, Campinas-SP, 2000.



CUNHA, Euclides. **À margem da História**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

DIAS, Haroldo. Transamazônica não é estrada é só caminho na selva – motorista a define como céu, na boca da onça. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 13 de julho de 1975. Acervo Biblioteca Nacional Digital do Brasil, Hemeroteca Digital. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_09&pasta=ano%20197&pesq=%22Transamaz%C3%B4nica%22&pagfis=58782. Acesso em: 26 dez. 2022.

DUTRA, José Soares. Transamazônica. In: SERVIÇO de Documentação do Ministério dos Transportes (Org.). **Tempo de Estrada** – 20 poemas da Transamazônica. Rio de Janeiro: SDMT (em coedição com o Instituto Nacional do Livro e Grupo Planejamento Gráfico, editores), 1972, p. 131-139.

GALVÃO, Francisco. **Terra de Ninguém**. 2. ed. Revista. Manaus: Editora Valer, 2002.

IBDF proíbe desmatamento superior a 20% em cada propriedade na Amazônia. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 26 de junho de 1984, p. 26. Acervo Biblioteca Nacional Digital do Brasil, Hemeroteca Digital. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_10&Pesq=%22IBDF%20%22&pagfis=122367. Acesso em: 26 dez. 2022.

NATUREZA morta. **Veja**, São Paulo: Abril, n. 633, 22 de outubro de 1980, p. 54-55. Acervo pessoal.

PEREIRA, Osny Duarte. **A Transamazônica** – prós e contras. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

RANGEL, Alberto. **Inferno Verde**. Organização: Tenório Telles. 6. Ed. Manaus: Editora Valer, 2008.

RODOVIA Transamazônica deverá ser reconstruída. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 29 de abril de 1986, p. 24. Acervo Biblioteca Nacional Digital do Brasil, Hemeroteca Digital. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_10&pasta=ano%201988&pesq=%22transamaz%C3%B4nica%22&pagfis=167191. Acesso em: 26 dez. 2022.

SERVIÇO DE DOCUMENTAÇÃO DO MINISTÉRIO DOS TRANSPORTES (Org.). **Tempo de Estrada** – 20 poemas da Transamazônica. Rio de Janeiro: SDMT (em coedição com o Instituto Nacional do Livro e Grupo Planejamento Gráfico, editores), 1972.

SEM RUMO. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 de outubro de 1978, p. 2., Opinião. Acervo Folha.

Disponível em:

<https://acervo.folha.com.br/leitor.do?anchor=4265836&pd=225ffd7a3edba88577b34d2b7a306989>.

Acesso em: 11 fev. 2018.

SILVA, José Valtemir Ferreira da. (2023). Transamazônica e a grande batalha: tempo de estrada e a vitória sobre o inferno verde. **Nau Literária**, 18(03), 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.22456/1981-4526.127433>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SOUZA, César Augusto Martins. **A estrada invisível**: memórias da Transamazônica. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Niterói/Rio de Janeiro, 2012.

BECKER, Bertha; STENNER, Claudio. **Um futuro para a Amazônia**. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.
(Série inventando o futuro).

A censura da escritora Ercília Nogueira Cobra em perspectiva: uma leitura crítica

Luiz Izaac dos Santos Ribeiro¹

Iara de Sousa Nascimento²

Wiliam Alves Biserra³

Resumo:

A literatura, ao longo da história, apesar da sua isenção em dizer estritamente a verdade, foi (e ainda é) alvo de censura por motivações que divergem, a depender do momento histórico. No caso aqui investigado, o seu silenciamento se deu baseado nas questões de gênero. Assim sendo, este trabalho tem por objetivo abordar a censura aplicada à obra de Ercília Nogueira Cobra, bem como os seus motivos. Dividido em duas seções principais, o artigo traz no primeiro momento a reflexão sobre o que se entende por censura e como ela se aplica à literatura, e posteriormente, discute a interdição à obra de Ercília, sob uma perspectiva crítica. Alguns teóricos usados na construção argumentativa dessa pesquisa foram: Mott (1986), Nodari (2012), Nascimento (2021), Maultasch (2022), dentre outros. Os resultados apontam que a escritora foi censurada em detrimento de suas ideias progressistas, no tocante às questões feministas e pelo fato de ser mulher. Além disso, instituições distintas acusaram-na de “pornográfica” e de “demoníaca”, ambas com o mesmo objetivo, qual seja, silenciar as ideias contestadoras de Ercília.

Palavras-chave: Literatura; Censura; Literatura Brasileira; Literatura feminina.

The censorship of the writer Ercília Nogueira Cobre in perspective: a critical reading

Abstract:

Literature, throughout history, despite its impartiality in strictly telling the truth, was (and still is) the target of censorship for reasons that differ, depending on the historical moment. In this case, their silencing was based on gender issues. Therefore, this work aims at addressing the censorship applied to the work of Ercília Nogueira Cobra, as well as its reasons. Divided into two main sections, this article initially reflects on what is meant by censorship and how it is applied to literature, and then it discusses the interdiction of Ercília's work from a critical perspective. Some theorists used in the argumentative construction of this research were: Mott (1986), Nodari (2012), Nascimento (2021), Maultasch (2022), among others. The findings indicate that the writer was censored to the detriment of her progressive ideas, regarding feminist issues, and also because she is a woman. In addition, different institutions accused her of being “pornographic” and “demonic”, both with the same objective, that is, to silence Ercília's contesting ideas.

Keywords: Literature; Censorship; Brazilian literature; Women's literature.

¹ Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *Campus Crateús* (2016), Mestrado Interdisciplinar História e Letras pela Universidade Estadual do Ceará (2020), e atualmente, é aluno do Programa de Pós-Graduação em Literatura, em nível de doutorado, na Universidade de Brasília. Bolsista CAPES.

² Graduada em Letras - Português pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus Crateús*. Mestre e doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante dos seguintes grupos de pesquisa/estudo: Pragmática Cultural e Linguagem e Interdisciplinaridade (PRAGMACULT - UECE); Grupo de Estudos Interdisciplinares da Linguagem (GEIL- UECE); Grupo de Estudo Discurso, Identidade e Prática Social (GEDIP - UFC). Bolsista CAPES/CNPq.

³ Possui graduação em Letras- Língua Inglesa e respectiva literatura pela Universidade de Brasília (2005) e graduação em Letras- Língua portuguesa e respectiva literatura pela Universidade de Brasília (2004). Possui mestrado em literatura pela Universidade de Brasília (UnB), além de Doutorado em teoria literária pela mesma instituição. Realizou pós-doutorado em literaturas de língua inglesa pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013) e em Literatura e psicanálise na Universidade Goethe em Frankfurt-am-Main (2019). Concluiu o segundo doutorado (2021) pelo programa de pós-graduação em Psicologia Clínica e cultura (UnB). Atualmente, é professor adjunto de literaturas de língua inglesa na Universidade de Brasília (UnB) e é psicanalista e líder do grupo de pesquisa literatura e psicologia e docente-orientador do programa de pós-graduação em teoria literária e literaturas da Universidade de Brasília.



É um engano pensar que os homens seriam livres se pudessem, que eles não são livres porque um estranho os engaiolou, que se as portas das gaiolas estivessem abertas eles voariam. A verdade é o oposto. Os homens preferem a gaiola ao voo. São eles mesmos que constroem as gaiolas onde passarão as suas vidas (RUBEM ALVES, in Religião e Repressão).

1. Considerações Iniciais

A consciência de que vivemos num mundo globalizado, isto é, “sem fronteiras”, reforça igualmente a sensação de que também a diversidade/liberdade de pensamentos alcança, com a mesma agilidade, a superação de fronteiras, sejam elas geográficas ou ideológicas. No entanto, o que temos visto na prática é o avanço de algumas ideias autoritárias, cada vez mais consolidadas por meio do radicalismo. Essa realidade, embora vivamos numa constante disputa de dizeres – alguns deles nem sempre escutados –, consiste naquilo que poderíamos chamar de intolerância às ideias divergentes.

Vivemos, pois, a cultura do cancelamento, marcada pelo silenciamento instantâneo do outro, sobretudo, quando ele diz o que não é desejado de ser ouvido, e até mesmo, quando não se concorda com o que é dito. Apesar dessa crescente intolerância, é pertinente observar que ela diz respeito a um processo de censura, que existe desde tempos remotos, contudo, na contemporaneidade, essa prática de cerceamento tem assumido uma nova roupagem para continuar exercendo o seu “poder conformador” de costumes, hábitos etc.

Não obstante, a literatura está entre os alvos elegidos pela censura, mesmo a primeira sendo uma arte ficcional. Ao longo da história, vários foram os momentos em que a literatura foi proibida, acusada de ser imoral, ameaçadora da ordem social, subversiva, demoníaca etc. Especialmente, a arte literária foi perseguida quando algum poder constituído se sentiu ameaçado por ela.

Dentre as tantas vozes literárias que foram silenciadas podemos citar a da escritora Ercília Nogueira Cobra (1891-?), duramente perseguida pelo Estado brasileiro e pela igreja católica. O conjunto da sua obra, que estabeleceu profundo diálogo com o projeto do Modernismo literário brasileiro, versou sobre a liberdade sexual e econômica das mulheres. Nesse sentido, a literatura de Ercília é, por assim dizer, uma literatura de ruptura no que diz respeito ao seu estilo de escrita literária, e também, em relação à temática abordada.

Dessa forma, considerando que hodiernamente vivemos tempos reacionários nos quais ideias semelhantes às de Ercília Nogueira Cobra tendem, outra vez, à interdição, este trabalho se justifica em razão da reflexão crítica sobre a censura que invisibilizou Ercília durante muitos anos, relegando-a ao limbo do “esquecimento” social. Com esta pesquisa, então, o debate relativo à censura é suscitado, e da mesma forma, um desagravo para com a escritora, na esperança de manter vivas as suas ideias e questionar o então modelo societal da época.





Com efeito, o objetivo deste artigo é abordar criticamente a censura aplicada à obra de Ercília Nogueira Cobra, bem como os seus motivos. De acordo com esse propósito, as questões principais que orientaram a escritura deste artigo foram: Por que a obra de Ercília foi censurada? O que havia de tão perigoso/grave em sua obra para ser censurada? Questionamentos estes para os quais ansiamos encontrar respostas ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, o artigo está organizado em duas principais seções: na primeira delas refletiremos sobre o conceito de censura e como ele se relaciona com a literatura e também sobre o poder da arte; já na segunda seção, discutiremos propriamente sobre a censura imposta à Ercília Nogueira Cobra, quais aparelhos sociais interditaram a obra da escritora, os motivos pelos quais censuraram, bem como uma rápida retomada das questões históricas do contexto de Ercília. Além da introdução e das considerações finais.

2. Censura e literatura

A literatura e a sua linguagem podem ser pensadas como um agir social que se dá na/pela liberdade de expressão⁴; pois uma vez tomada a literatura como manifestação do espírito humano, ela se vincula à vida para dizer esteticamente sobre os dilemas e os paradigmas dos homens e mulheres de todos os tempos.

Entretanto, não se pode perder de vista que, “[...] a arte não consiste na imitação exacta (sic) e completa dos factos (sic) e sim na das simples relações necessárias e entre estas a do carácter (sic) fundamental das cousas (sic)” (TAINÉ *apud* ROMERO, 1898, p. 120). A partir dessa definição, é possível compreender que a literatura, ainda que se materialize por meio da palavra, tem como natureza o caráter ficcional.

Nesse sentido, o discurso literário, por se tratar de uma manifestação artística, pressupõe certa autonomia que perpassa a construção das suas narrativas, e também, a eleição dos temas aos quais deseja representar; seria, então, um discurso que não prescinde, quase nunca, da liberdade; e quando forçada a isso, a literatura encontra formas e mecanismos sofisticados para continuar transmitindo a sua mensagem.

Dito isso, e ainda, considerando a realidade de um mundo globalizado, no qual ocorre uma disputada batalha de poder e de narrativas – algumas delas, arbitrárias e intolerantes –, poderíamos pensar no seguinte questionamento: é realmente possível dizer tudo livremente, de maneira que não haja reações em contrário, no sentido de inibir ou calar o que é dito?

⁴ “Liberdade de Expressão significa que todo ser humano é livre para pensar ou não pensar o que quiser, e para dizer ou não dizer o que quiser; nenhuma autoridade, governo ou qualquer outro tipo de liderança deve deter o poder de perseguir, silenciar ou censurar alguém por causa de suas ideias” (MAULTASCH, 2022, p. 14).

Precipuamente, sabemos que a resposta para essa questão é não, porque a história da humanidade está repleta de capítulos marcados pelo silenciamento de tudo aquilo que incomoda aos estabelecidos sociais, ou pelo menos ao que os desafia. Poderíamos, dessa forma, pensar na existência de uma constante tensão entre a ordem social e o que é dito/pensado, pelo menos quando este entra em confronto com aquela. Conforme bem asseverou Raul Mordenti, a história da censura é uma “eterna luta entre a liberdade (...) e o autoritarismo”” (MORDENTI, 2001 *apud* NODARI 2012, p. 21).

Nesse sentido, as artes de um modo geral (com destaque especial para a literatura, por ser objeto de investigação desse artigo) aparecem, pois, na mira da censura – dentre outros motivos – por não se eximir, nunca, de eleger temas narrativos que por vezes sejam incômodos, ou mesmo provoquem a fúria de governos, religiões etc. Muitos desses temas, pela sensibilidade e/ou pelas polêmicas que eles podem suscitar, provavelmente, só poderiam ser ditos através da própria literatura, de outro modo seriam impensáveis de serem ditos.

Para exemplificar, poderíamos citar o caso polêmico do livro *Os versos satânicos* (1988) de Salman Rushdie. A obra rendeu ao autor uma condenação à morte, declarada no Irã - década de 1980. Como motivo da sentença, a obra foi considerada pelo islamismo uma blasfêmia contra o profeta Maomé. Em 2020, o escritor foi esfaqueado quando fazia uma palestra nos EUA sobre a liberdade de expressão, sendo o acontecimento ainda resquício de sua condenação (GLOBO, 2020).

De maneira semelhante, os “[...] temas sociais [também] encontram forte resistência para ocupar os livros” (MALTA; FLEXOR; COSTA, 2020, p. 2), em geral, devido às suas ideias serem contra hegemônicas. Apesar disso, é possível perceber que, com o decurso de muitas lutas, alguns desses temas até já ocupam um número considerável de livros, ainda que constantemente encontrem resistência à sua livre circulação em bibliotecas e escolas públicas.

Por oportuno, convém citar a recente censura do Governo de Rondônia - no ano de 2020 - a uma lista de 43 obras literárias, cujos respectivos “conteúdos [foram considerados] inadequados à (sic) crianças e adolescentes” (FÓRUM, 2020). Entre as obras interditadas estavam clássicos da literatura brasileira, escritos por Machado de Assis (1839-1908), Mário de Andrade (1893-1945), Euclides da Cunha (1866-1909), dentre outros. Esse caso não é um fato isolado, pelo contrário, a ocorrência de momentos similares são reincidentes ao longo do tempo, neles a literatura foi tida como imprópria ou até perigosa.

Contudo, para além de nos determos na ideia de um cerceamento da literatura e das suas vozes, o pensamento de Mordenti (2001) se faz outra vez necessário, sobretudo, quando o autor nos chama a atenção para que pensemos sobre “quem autoriza quem a pensar, escrever, publicar, ler e através de quais dispositivos” (MORDENTI, 2001 *apud* NODARI, 2012, p. 21). Isso porque, tendo em vista que por detrás das “tecnologias” utilizadas pela censura, há sempre alguém que age segundo os seus próprios interesses ou de algum grupo.

Desse modo, a quem, por ventura, incomoda a arte literária? Quais temas geralmente sofrem censura? Que autores (não) estão autorizados a falar? Muito provavelmente, ao detectarmos algumas dessas respostas, também encontraremos as razões e/ou os motivos da censura feita a determinadas obras literárias.

Ao que parece, a literatura, embora seja autônoma e livre, e mesmo sem ter um compromisso de limitar o seu dizer ao real, sofre uma forte retaliação por aquilo que profere em seus gêneros. E, para compreendermos essa interdição da literatura, talvez devêssemos nos atentar ao fato, já mencionado, de que a arte literária se ocupa de questões fulcrais da condição humana, por vezes, difíceis de lidar, quais sejam, os sofrimentos humanos, os seus desafios etc.

Pensando sob essa perspectiva, Freud (1856-1939) em sua descoberta do inconsciente já observara que “os mecanismos de defesa do ego” são responsáveis por bloquear as situações dolorosas vividas pelo sujeito a fim de que este evite conflitos internos. O pensamento freudiano, nesse sentido, oferece-nos uma justificativa para muitas das proibições, sofridas não só pela literatura, mas por todas as outras formas de expressão humana – sejam elas artísticas ou não.

Com isso queremos dizer que, se em todos nós existem instâncias psíquicas que nos levam – in/conscientemente – a uma autocensura, não seria de todo impossível, por conseguinte, pensar na existência de uma estrutura social de proibições – que seja usada especialmente para reprimir aquilo que não é tolerado por determinados grupos sociais. Afinal, como temos visto ao longo deste artigo, e para além dele também, os impedimentos, as repressões etc são um continuum na história da humanidade.

Alexandre Nodari (2012), ao realizar uma tese intitulada de **Censura: um ensaio sobre a “servidão imaginária”** retoma a censura e a sua história, destacando que a “censura constitui a origem deste enlaçamento entre os hábitos e o poder: a censura seria o modo pelo qual se dá a passagem entre **ter um costume** e **acostumar-se à servidão**” (NODARI, 2012, p. 20, grifos do autor).

Segundo o autor, a censura está diretamente relacionada ao costume, isto é, aquilo que foi sendo durante algum tempo (autoritariamente) naturalizado, ou poderíamos dizer, considerado norma em uma determinada cultura. A censura se configura, então, por ser uma maneira de assegurar que a imposição de ideias/valores/hábitos seja garantida em uma dada sociedade, em vista do estabelecimento de limites dentro da ordem pré-estabelecida.

Prossegue Nodari (2012, p. 21):

A censura seria [...] este poder excepcional (no sentido de estar, ao mesmo tempo, dentro e fora da lei, antes e depois dela) com-formador, que conforma um costume, ou seja, que forma um costume comum, ligando o costume ao corpo político por meio da obediência: a censura criaria uma servidão não só voluntária, mas também “imaginária”, a servidão a uma forma, a uma roupa, a uma imagem (NODARI, 2012, p. 21).

Dessa forma, parece presumível de acordo com o autor que a censura é em si um poder, isto é, um “poder excepcional” capaz de intervir coercitivamente a fim de forjar uma espécie de sujeição naqueles que estão sob os ditames da ordem social. Partindo de tal pensamento, a censura é utilizada para alienar os sujeitos a uma espécie de “servidão”.

Também, à medida em que vai moldando os hábitos/costumes, a censura se torna um mecanismo eficiente de controle da cultura, dos corpos, do modo como se vive, porque assim o exercício do poder, em seu sentido mais amplo, é então possível. Não obstante, o binômio poder X censura é equivalente, pois um necessita do outro para que possa se estabelecer entre aqueles que serão submetidos à “servidão imaginária”.

Branco (2015, *apud* MARTINS, 2017) assevera que

A censura significa ação governamental, de ordem prévia, centrada sobre o conteúdo de uma mensagem. Portanto, proibir a censura tem o significado de impedir que as ideias e fatos que o indivíduo pretende divulgar tenham que passar, antes, pela aprovação de um agente estatal (MARTINS, 2017, p. 662).

No mesmo texto acima citado, um pouco mais adiante, Martins (2017, p. 662) pontua: “[...] hoje, a censura é caracterizada como um verdadeiro ilícito constitucional, sendo ato inherentemente injusto, arbitrário e discriminatório”. Essa concepção negativa do que venha a ser censura, no entanto, é de todo parcial, porque conforme escreveu Nodari (2012, p. 25, grifos do autor): “a censura não só não se reduz à proibição, mas, muito mais do que isso, constitui e suplementa as leis sócio-políticas (sic) de circulação e comunicação do sensível [...]”.

Como podemos perceber, a ideia de censura vai muito além da acepção negativa com a qual se opera hodiernamente com maior frequência e, além disso, não se limita ao poder estatal. Ao expandirmos a compreensão acerca do que venha a ser a censura, não estamos defendendo que ela seja algo recomendável, não se trata disso, entretanto, ao percebermos a sua abrangência, isso nos permite pensar essa ideia em diversos momentos da história humana, sob perspectivas distintas e muito além do que imaginamos.

Feitas essas considerações, gostaríamos de nos determos, doravante, na reflexão em torno do poder político atribuído a arte – enfocando neste a literatura, já que essa é uma das possibilidades de leitura para compreender as muitas ocasiões em que a arte literária foi censurada, isto é, por ter sido considerada um tanto perigosa. Mais acima, abordamos brevemente o fato de a literatura retratar as questões difíceis/sensíveis com as quais a humanidade tem certa resistência, e, justamente por isso ter se tornado alvo de censura.



Todavia, existem também outras possibilidades de compreensão acerca dos impedimentos da literatura, um dos quais poderia ser o “poder político” atribuído à arte, porquanto “[...] toda arte, por sua mera existência, é política” (SANTAEILLA, 2018, p. 228). Entendemos aqui o termo “político” em sua mais ampla e nobre compreensão, que diz respeito sobre a arte de transformação do mundo ao redor.

Rancière (2010, p. 50) destaca que “[...] a arte não se separa da vida pública nem a vida pública da coletividade da vida concreta de cada um”, e esse pensamento corrobora a ideia de que a arte em si não é aleatória, mas se situa numa ambição do contexto donde surge. Dessa forma, a arte não é uma abstração, pura e simplesmente, ela condensa um sentido que é reverberado no seu agir político, este, por sua vez, proveniente da sua inseparável ligação com a vida.

Contudo, a arte possui a sua própria dinâmica de operar as transformações sociais, isto é, por meio das experiências sensoriais. A arte, portanto, afirma Rancière “[...] é política antes de mais nada

pela maneira como configura um sensorium espaço-temporal que determina maneiras do estar junto ou separado, fora ou dentro, face a ou no meio de...” (2010, p. 46, grifos do autor). Desse modo, a arte, e mais especificamente a literatura, exerce influência sobre aquelas(es) que a acessam, promovendo reflexões críticas e tensionando paradigmas a partir de experiências sensoriais.

Nesses casos, a literatura tende, geralmente, a não ser tolerada por parte de determinados grupos sociais, exercentes do poder, justamente em face daquilo que é dito por ela. Por isso a interdição da arte literária se deve propriamente ao controle restrito da circulação de ideias contra hegemônicas a fim de evitar que elas causem algum “dano” ao tecido social.

Logo, quando a literatura é censurada, antes de qualquer coisa, ela está sendo perseguida pela sua possibilidade de intervir no meio em que ela está inserida, tendo em vista que “[...] a censura não só atesta o poder da arte; ela também revela, em sua prática e justificação, uma teoria do poder político da arte, adiantando-se, por vezes, aos próprios artistas e críticos” (NODARI, 2012, p. 26).

Dessa maneira, é graças a esse “poder político” da arte, mobilizador da capacidade crítica das(os) suas/seus leitoras(es), que muitas/os escritoras/es, artistas e outros, foram silenciados durante longo tempo no decurso da história. Ercília Nogueira Cobra, escritora modernista – de quem falaremos mais adiante na segunda seção deste artigo – é um desses nomes que foram relegados às sombras, e cuja obra foi interditada, sobretudo, porque questionava a exigência moral de que as mulheres deveriam ser submissas ao patriarcado.



Nesse sentido, a escritora em questão se alinha ao princípio de “[...] que arte é, via de regra, a atividade humana que nada contra a corrente do *status quo*, buscando o alargamento de horizontes ainda não entrevistados (SANTABELLA, 2018, p. 229, grifos da autora). E é exatamente essa via alternativa buscada pela arte literária de Ercília que favorece para que o seu silenciamento seja executado de forma implacável.

Por fim, é fundamental destacarmos que, ao nos referirmos ao “poder político” da arte, não estamos defendendo que ela, ou propriamente a literatura, tem de ser panfletária, pelo contrário. Entretanto, inevitavelmente, de cada produção da arte decorre um engajamento social que busca expressar a condição humana, mesmo que não haja a intenção do artista. Como bem observou Santaella (2010, p. 51): “[...] a arte faz política de um modo que parece contradizer a própria vontade dos artistas de fazer – ou de não fazer – política em sua arte” (RANCIÈRE, 2010, p. 51).

Ao longo desta seção, abordamos a manifestação artística da literatura como um feito que demanda autonomia e liberdade de expressão para que possa emitir o seu discurso. Discutimos também algumas interdições sofridas pela literatura ao longo do tempo. Além do mais, conceituamos o que é a censura e, por fim, destacamos o poder político da arte.

3. Ercília Nogueira Cobra: a interdição de sua obra

Ercília Nogueira Cobra foi uma escritora brasileira de ideias precursoras que colidiram frontalmente com os estabelecidos sociais da sua época – década de 1920. Naquele momento histórico, as ideias vigentes eram conservadoras e intolerantes, ainda mais que na atualidade, e a sociedade brasileira – moldada aos ditames patriarcais – baseava-se nos valores religiosos, católicos, para consubstanciar a sua moral social.

Então, nesse contexto, a obra de Ercília composta, até onde se sabe, por um ensaio – **Virgindade Anti-Higiênica – Preconceitos e convenções hipócritas (1924)** – e um romance – **Virgindade Inútil – novela de uma revoltada (1927)** – cujo teor era a liberdade sexual e profissional de mulheres, foi recebida e considerada “sob suspeita de difundir ideias subversivas à moral e aos bons costumes” (NASCIMENTO, 2021, p. 15).

Convém salientar que além do fato de a obra ercialiana conter ideias progressistas, o que por si só já era o suficiente para que a sociedade a censurasse, havia também, por outro lado, o fato preponderante de a autora ser uma mulher. Como asseverou Pinheiro (2021, p. 192): “Bem sabemos que toda a luta da mulher, seja na vida privada ou pública, tem como elemento desencadeador seu sexo”.

Não à toa, a escrita feminina sofreu tantas contestações ao longo da história da literatura, especialmente acerca da autoria de obras literárias potentes de caráter inovador. Dentre outros absurdos, especulou-se que eram homens usando pseudônimos de mulheres. Para exemplificar, podemos citar as consagradas autoras Rachel de Queiroz⁵ e Clarice Lispector⁶.

Nesse sentido, não nos esqueçamos que a literatura foi, durante muito tempo, assim como os demais espaços de poder, um lugar hegemonicamente masculino. Para comprovar essa realidade, basta observar o cânone literário, o qual está formado quase que exclusivamente por homens, coincidentemente brancos em sua maioria e, geralmente, bem-sucedidos socialmente.

Foi por isso que, quando ocorreu de as escritoras mulheres disputarem também o espaço da literatura, elas foram questionadas quanto a sua identidade, bem como quanto à sua capacidade intelectual para escrever a arte ficcional. Pinheiro, ao discorrer sobre escritoras que tiveram suas obras silenciadas, ou mesmo impedidas de que fossem escritas, destaca:

Sua trajetória teve uma postura transgressiva e de ligação com a morte, haja vista que muitas tiveram que matar o “anjo do lar” que impuseram nelas. Só assim Eros nasceria e elas passariam a experimentar o poder criativo. Seu corpo subjugado e vivendo à espreita de um colapso serviu de estímulos suficientes para buscar outros modos de vida. E um desses foi encontrado na literatura (PINHEIRO, 2018, p. 192).

Contudo, ressalte-se que esse “encontro” com a literatura nem sempre foi fácil, em razão de, como já dissemos mais acima, a autoria feminina enfrentou obstáculos e resistência para se legitimar. Dessa forma, ao observarmos a história da literatura de autoria feminina perceberemos que é uma história censurada, na qual se deu a tentativa do apagamento das escritoras e das suas trajetórias.

Ercília Nogueira Cobra representa muito bem estas ficcionistas, as que foram excluídas do cânone literário, e também as que tiveram as suas histórias invisibilizadas – no segundo caso, se não o conseguiram completamente, mas pelo menos o tentaram. Pouco se sabe sobre Ercília, segundo Mott (1986, p. 96):

⁵ A autoria de *O quinze* (1930) foi questionada entre os literatos da época ao ser lançado esse romance. Em seu artigo “O sertão em surdina”, Arriguci (2000, p. 109, grifos nossos) diz: “[...] também pela qualidade literária fora do comum, reforçando a dúvida sobre a identidade. Graciliano Ramos julgou ser obra de algum barbudo”.

⁶ Clarice Lispector, em razão de seu sucesso literário e também da sua vida discreta e misteriosa, causou dúvidas quanto a sua identidade feminina; em uma de suas biografias está escrito o que circulava em reportagens sobre ela e a sua escrita: “Mas acho que é homem. Ouvi falar que era um diplomata” (MOSER, 2017, p. 304).



O nome de Ercília Nogueira Cobra não desperta nenhuma lembrança para a maioria da geração de intelectuais, escritores e livreiros com mais de 60 anos, que procurei. Identificada a partir do título dos livros, vem à memória o escândalo que eles causaram quando da publicação (MOTT, 1986, p. 96).

Graças ao trabalho da crítica literária de gênero no Brasil, aos poucos o grande silêncio em torno de escritoras importantes da nossa literatura tem se rompido, dentre as quais Ercília Nogueira Cobra, muito embora seja possível conjecturar que muitos desses nomes tenham se perdido no tempo e na história já habituada ao apagamento feminino. Ainda assim, outros trabalhos de autoria literária feminina têm sido remidos do “esquecimento”, e por consequência, revisitados. A este propósito poderíamos citar Carolina Nabuco (1890-1981), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Maria Firmina dos Reis (1922-1917), dentre outras.

Até mesmo a biografia de Ercília foi publicada em uma revista científica, cuja circulação é reduzida se comparada a um livro produzido por uma grande editora. A pesquisa realizada por Maria Lúcia de Barros Mott, no longínquo ano de 1986, a qual recebeu o título de *Biografia de uma revoltada: Ercília Nogueira Cobra*, é uma das poucas fontes que se dispõe para acessar ao universo da vida e da obra da escritora.

Além disso, no trabalho de Mott (1986) de reconstituição da história de Ercília prevalece a utilização dos depoimentos de pessoas que a conheceram, apesar de ela ter sido uma mulher nascida em “[...] berço aristocrático, em uma família de muitas posses, para a qual se tornaria uma maldição” (NASCIMENTO, 2021, p. 11), e ter tido acesso a uma educação privilegiada para as mulheres de sua época.

Esse recurso da oralidade usado reincidemente na biografia, para re/contar a história da escritora, indica a dificuldade de acesso aos seus registros históricos, o que, por sua vez, reforça a ideia de tentativa do seu apagamento. É intrigante isso, porque, embora ela tenha sido uma mulher privilegiada socialmente – o que poderia facilitar o encontro de seus registros históricos –, é a memória humana que predomina na escrita da sua biografia.

Um outro aspecto da censura sofrida por Ercília, além da tentativa do seu apagamento, diz respeito à transformação da escritora em um tabu, para as gerações posteriores. Isso tem a ver, mais propriamente, com os efeitos causados pela censura. Mott registra: “Ercília parece não ser apenas a ‘ovelha negra’ da família, mas a ‘maldição’, o estigma que carregam todos os Nogueira Cobra, sejam eles parentes próximos e mesmo muito distantes” (1986, p. 96).



Nesse sentido, Martins observa:

[...] a censura que existiu em nosso país deixou sequelas e por conta disso provoca, até hoje, sentimentos de profunda rejeição. Ela destrói em nome da segurança, da moral, da família e dos bons costumes. Pela censura o Estado demonstra receio de que o povo não seja capaz de julgar por si só. (2017, p. 682).

Quando se trata da especificidade feminina, o Estado (e a igreja) julga (m) que as mulheres não estão aptas a advogarem sobre suas próprias vidas, muito menos a desenvolverem um pensamento livre das imposições de gênero da época. Parece-nos que, na condição de sub-humanas, as mulheres não são enxergadas, a princípio, nem como uma ameaça à manutenção dos valores e costumes estimados. Nesse cenário, Ercília parece insurgir com a revelação impactante de sua capacidade de pensar para além do convencional e carregada de incomum coragem para levantar a bandeira da liberdade sexual feminina.

Surgem, então, os questionamentos: o que disse Ercília Nogueira Cobra em sua literatura, de tão poderoso/“perigoso”, para sofrer as penas impostas pela censura? Quais ideias ela defendeu que a levaram ao silenciamento? E, ainda, a quem interessava o silêncio de Ercília? Talvez, uma ponderação necessária seja quanto ao fato de a escritora se lançar na defesa de ideias para as quais não havia abertura social até então.

Assim foi anotado pela própria autora no ensaio **Virgindade anti-higiênica: preconceito e convenções hipócritas**:

O meu livro foi escrito com o único fito de mostrar o quanto é errada a educação que se vem ministrando à mulher. As milhares de infelizes que de Norte a Sul do país vendem o corpo para comer, foram levadas a este extremo pela própria imprevidência dos pais, que jamais pensaram no futuro das filhas (COBRA, 2021, p. 56).

A ideia da liberdade sexual e econômica das mulheres é defendida por Ercília em um tempo no qual esses temas eram silenciados e considerados um tabu. Por isso a sua obra pode ser considerada tão autêntica, e ao mesmo tempo, tão provocadora, porque rompeu com as barreiras de sua época, impostas ao feminino. Nascimento (2021, p. 12) corrobora ao escrever sobre Ercília: “A escritora se coloca no lugar de fala da mulher que, ao vivenciar a situação de opressão vigente, percebe, observa e critica uma cultura que objetifica, aprisiona e exclui as mulheres”.

Com efeito, a consciência contestadora de Ercília constituiu, por meio de sua obra, uma severa crítica social às relações de poder, mais especificamente ao patriarcalismo determinante que ditava a forma (condicionada aos interesses da manutenção da hegemonia masculina) de educação das mulheres. Essa perspicácia das ideias da escritora “matou” o anjo do lar, nos dizeres de Virgínia Woolf, pois, segundo ela: “Matar o Anjo do Lar fazia parte da atividade de uma escritora” (WOOLF, 2018, p. 14), revelando também o lugar privilegiado, como já dito, que Ercília ocupava: uma mulher que pôde escolher “matar o anjo” em detrimento de sua carreira pouco convencional para a época, ao contrário da grande maioria das mulheres que, interpeladas de modo mais decisivo pelo interseccionalíssimo entre raça, classe e gênero e sem as mesmas oportunidades de acesso à educação e aos bens culturais, por exemplo, nem sequer tiveram possibilidade de pensar suas vidas para além do encarceramento doméstico.

Ademais, a escrita de Ercília divergiu de um estabelecido social cristalizado ao longo do tempo, qual seja, o patriarcado. Isso revela uma escritora de posturas discordantes das ideias vigentes, e foi por essa razão que o seu pensamento foi considerado perigoso, pois poderia influenciar outras pessoas e, até mesmo, motivar uma insurreição. Essa vertente da obra de Ercília nos faz pensar sobre o “poder político” da literatura discutido ao longo da primeira seção deste artigo.

Sobre essa politização da arte de Ercília, trata-se de uma leitura enviesada que almeja à manipulação do convencimento popular em favor do ato proibitório da censura. Tal estratégia consiste em ignorar completamente a capacidade estética da obra em detrimento de uma depreciação de cunho moral, justamente por isso ela é classificada de “imoral”, “pornográfica” etc. A obra de arte literária, nesse caso, é retirada do seu contexto, que é o da fruição da realidade, e passa a ser julgada a partir de critérios ideológicos que estão a serviço da estrutura de poder.

Então, considerando o exposto até aqui, a censura à obra de Ercília pelo Estado brasileiro foi uma suposta “defesa” da moral e do bem-estar da sociedade em razão da manutenção da ordem patriarcal e para evitar potencial perigo ao convívio social. Na prática, foi uma forma violenta de calar essa voz dissidente que ameaçou a estabilidade do poder (patriarcal). Ora, quem historicamente exerceu o poder? Quem mais ocupou cargos de decisão e destaque social, homens ou mulheres?

Ercília, na abertura da segunda edição de **Virgindade Inútil: novela de uma revoltada**, escreveu:

Eis a segunda edição do meu livrinho. A primeira foi proibida pela polícia. Não me foi possível vir pelos jornais combater a arbitrariedade devido à situação anormal que atravessamos. O meu livro foi simplesmente acoimado de pornográfico e apreendido. Não se disse por que ele era pronográfico... (2021, p. 58).



Conforme vimos ao longo da seção anterior deste artigo, a censura é um “poder excepcional” atrelado ao próprio poder, o qual “con/forma” hábitos impostos arbitrariamente ao longo do tempo. No caso aqui investigado, esse “poder excepcional” age mediante à tensão causada pela obra de Ercília ao *status quo* da dominação masculina. São os homens, exercentes do poder, que percebem a escrita dela como um aviltamento, por isso eles calaram-na. Vejamos o que está anotado em sua biografia:

(...) ela foi interrogada durante a noite, sempre nua, sempre muito maltratada; porque o interrogatório dela todo girava sobre sexo, ninguém interrogava a opinião política dela, ninguém queria saber; só queriam saber o que ela pensava dos homens, os homens estavam muito machucados com a opinião dela (...) a visão que eles tinham é que ela era uma ameaça tremenda. Porque se ela levantasse as mulheres naquela época, eles tinham a impressão que iam derrubar o regime (...) (MOTT, 1986, p. 99, grifos nossos).

Um detalhe, porém, não pode jamais passar despercebido: a obra de Ercília era literária, isto é, tratava-se de uma ficção. Por que, então, tamanho vigor e perseguição à escritora? Outra vez, faz-se oportuno reiterar o que já anotamos ao início deste trabalho acerca da literatura, ou seja, que ela não estabelece o compromisso com a asserção da verdade, no entanto, o seu sentido político é anterior até mesmo a intenção do artista.

O silenciamento de Ercília Nogueira Cobra evidencia tanto esse “poder político” da arte quanto a dificuldade humana em lidar com aquilo que o incomoda ou com aquilo que o desafia ao conflito; não distante os impeditivos enfrentados pela literatura erciliiana são resultado dessas formas de censura. Ressalte-se que essa perspectiva psíquica da censura também já foi mencionada noutro momento deste trabalho ao evocar o pensamento de Freud.

De outro modo, Ercília foi, ainda, censurada pela igreja católica; a sua biografia faz constar: “[...] o bispo de Ribeirão Preto proibiu sua leitura, o vigário de Casa Branca expulsou-a da igreja e disse que os livros eram obra do demônio e as pessoas fechavam as janelas quando ela passava” (MOTT, 1986, p. 96). A figura mitológica do demônio muitas vezes, ao longo da história, foi manipulada (e ainda é) para censurar muitas das manifestações humanas, particularmente as de ordem dos instintos e dos desejos, ao mesmo passo em que a figura feminina é tomada como originalmente a desencadeadora da introdução dos seres humanos no mundo do pecado⁷.

⁷ “A mulher que puseste ao meu lado, foi ela quem me deu o fruto da árvore, e comi” (BÍBLIA, 2002, p.13).



É basilar ponderar que a censura não é um poder exclusivamente do Estado, muito embora este a exerce com maior frequência e até, poderíamos dizer, com maior eficiência. Ela é igualmente exercida por grupos religiosos (e não religiosos também), desde que detenham poder sobre uma dada comunidade. A respeito da censura exercida por instituições religiosas, isso está estreitamente relacionado ao poder que é praticado sobre determinadas pessoas em nome de uma deidade.

A questão fundamental que levou Ercília Nogueira Cobra à censura pela igreja católica foi a emancipação feminina. Porque, segundo os ensinamentos morais da referida instituição religiosa, a mulher deve obedecer indistintamente ao homem e dele depender. Conforme é de conhecimento público, o cristianismo – desde sempre – configurou-se por ser uma doutrina em que os homens são predominantes na sua hierarquia, só eles podem ser sacerdotes, e às mulheres cabe o papel secundário, o que requer delas a submissão incondicional a eles. O próprio apóstolo Paulo inclusive defende isso explicitamente em uma de suas cartas⁸.

Sob esse viés é possível pensar não somente a história de negação do contraditório, mas também da própria história das mulheres, dos seus desejos, das suas ideias e das suas possibilidades. Pois a estrutura patriarcal, que rege a sociedade atualmente, e que foi herança de todo um processo histórico cristalizado através dos tempos, passa também por esse espaço de “catequese cristã” no qual as mulheres devem ocupar sempre um lugar menor, isto é, papel de coadjuvantes da história.

Já caminhando para o final desta seção, convém considerar que o contexto político no qual viveu Ercília Nogueira Cobra – Primeira República – foi preponderante para compreender a sua censura não somente pelo fato de a sociedade brasileira ser conservadora e religiosa, como já dissemos, mas também porque a década de 1920 é um período da história do Brasil em que, dadas as instabilidades políticas, iniciou-se um movimento de regulação da imprensa escrita, até mesmo com a instituição da primeira lei regulamentadora da imprensa⁹.

Dessa forma, o Brasil da década de 1920 reflete a tensão entre o Brasil conservador – governado por oligarquias autoritárias – e o movimento contra hegemônico de massas que começou a se organizar em sindicatos e associações. O segundo grupo foi censurado por se utilizar da imprensa escrita para veicular suas mensagens, Maciel diz:

⁸ As mulheres sejam submissas ao seu próprio marido, como ao Senhor; porque o marido é o cabeça da mulher, como também Cristo é o cabeça da igreja, sendo este mesmo o salvador do corpo. Como, porém, a igreja está sujeita a Cristo, assim também as mulheres sejam em tudo submissas ao seu marido (BÍBLIA, 2002, p. 1442).

⁹ [...] a verdadeira intenção do projeto de lei era coibir o direito de expressão e o jornalismo produzido pelas organizações de trabalhadores. Como vimos, a força social e política representada pelos trabalhadores, e seu crescente poder de mobilização e pressão exercidos por meio da imprensa, em uma conjuntura de acirramento das tensões sociais e das disputas políticas entre grupos oligárquicos dominantes, sem dúvida é um argumento a ser considerado para explicar a emergência histórica da primeira lei de imprensa (MACIEL, 2021, p. 394).



Portanto, a proposição da primeira lei de imprensa republicana se deu em um contexto marcado pela ascensão da organização operária e do acirramento das reivindicações, pelas disputas sociais em torno da ampliação de direitos à livre organização e expressão através de sindicatos e da imprensa mas, principalmente, pela renovação social de grupos editores e dos públicos leitores que tensionavam cotidianamente a concepção liberal de “liberdade de imprensa” — um direito reservado apenas aos proprietários de empresas jornalísticas e ao jornalismo profissional. (2021, p. 397).

Nesse contexto, o Estado brasileiro instituiu oficialmente uma lei que impunha limites ao que era dito pela imprensa e outros meios de expressão escrita (entre os quais os livros). Apesar de que, observe-se, desde a primeira constituição brasileira, imediatamente após a Independência do Brasil, nela já havia dispositivos legais que “coibiam” os supostos “abusos” no exercício do direito à “liberdade de expressão”¹⁰.

Contudo, foi na década de 1920 que se institucionalizou a censura, sobretudo, à imprensa. E, por consequência, o Estado brasileiro, à época governado por Artur Bernardes (1922-1926), aproveitou a oportunidade para perseguir as vozes divergentes do pensamento político dominante. O presidente de então “não só investiu contra a liberdade de imprensa, como penalizou autores e editores de material considerado subversivo, principalmente aqueles produzidos pelos anarquistas” (Hallewell, 1985, *apud*, MOTT, 1986, p. 95).

Então, se para Ercília o exercício do ofício de escritora já era um grande desafio, por ser uma mulher cujas ideias eram progressistas demais para uma estrutura social de costumes, hábitos e valores conservadores, a circunstância da promulgação da lei que criminalizou possíveis “abusos” da imprensa escrita foi decisiva para culminar com o seu “silenciamento”.

Ao longo dessa seção, portanto, abordamos criticamente o silenciamento da escritora Ercília Nogueira Cobra levando em consideração a sua obra e os registros da sua biografia. Além disso, destacamos que dentre os principais motivos para a sua censura está o fato de ela ter confrontado a sociedade patriarcal.

¹⁰ Art. 179 - IV Todos podem comunicar [sic.] os seus pensamentos, por palavras, escriptos, e publical-os pela Imprensa, sem dependencia de censura; com tanto que hajam de responder pelos abusos, que commetterem [sic.] no exercicio deste Direito, nos casos, e pela fóрма, que a Lei determinar (BRASIL, 1824).



4 Considerações finais

A propósito das considerações finais deste trabalho que se propôs pensar criticamente a censura imposta à obra da escritora Ercília Nogueira Cobra, mesmo sabendo que essa temática não se esgota aqui, pelo contrário, viabiliza outras reflexões e críticas, gostaríamos de destacar que, embora a censura e os seus mecanismos calem – por algum tempo – uma determinada voz ou mesmo uma determinada ideia, eles jamais conseguirão calá-la para sempre. Sob essa ótica, Ercília logra êxito como referência de resistência à censura, pois, apesar de ter sido invisibilizada e sua obra interditada, ela parece ressurgir, continuamente, cada vez que trabalhos semelhantes a esse são escritos.

Por outro lado, ao considerarmos a ideia de que a censura é um mecanismo atrelado ao poder e por este utilizado para controlar as pessoas, isto é, aliená-las a um sistema de “servidão”, percebemos, por conseguinte, que Ercília Nogueira Cobra, ainda que tenha sido censurada por duas instituições diferentes e sua obra ter sido acusada distintamente de “pornográfica” e de “demoníaca”, o objetivo da censura era simplesmente o mesmo: exercer o poder de controlar as pessoas, seja pelo medo (no caso da religião), seja pela coerção (no caso do Estado). Em ambas as instituições, o poder era exercido por homens, poder contra o qual lutou a escritora.

Por fim, este artigo retratou Ercília Nogueira Cobra como uma escritora que inaugurou possibilidades não somente de que outras mulheres ingressassem no universo da literatura, mas também, principalmente, de que elas pudessem ser livres e independentes quanto a seus corpos e suas mentes. Assim, a escritora seguiu uma via alternativa ao padrão que lhe custou a violência da repressão e, consequentemente, da dor, da angústia, da rejeição etc. No entanto, a sua obra permanece viva e necessária, garantindo-lhe a imortalidade devida.

7. Referências

ARRIGUCCI Junior, D. O sertão em surdina (Ensaio sobre O Quinze). **Literatura E Sociedade**, São Paulo, v. 5, n. 5, p. 108-118, 6 dez. 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i5p108-118>>. Acesso em: 02 abr. 2023.

BIBLIA. Genesis. Português. In **A Bíblia**. Tradução M. Bagno, et al. Edições Loyola, 2002.

BIBLIA. Epístola aos Efésios. Português. In **A Bíblia**. Tradução M. Bagno, et al. Edições Loyola, 2002.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil. Carta Lei de 25 de março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Império, offerecida e jurada por sua Magestade o Imperador, 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 10 mai. 2023.



COBRA, Ercília Nogueira. **Virgindade inútil e anti-higiênica**. Belo Horizonte: Editora Luas, 2021.

GLOBO. **Portal de Notícias da Globo**, 2020. Salman Rushdie, autor de 'Versos Satânicos' e jurado de morte pelo Irã, é esfaqueado por homem nos EUA. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2022/08/12/salman-rushdie-e-atacado-por-homem.ghtml>>. Acesso em 20 abr. 2023.

FÓRUM. **Site da Revista Fórum**, 2020. Macunaíma e Os Sertões: conheça a lista integral dos livros proibidos em Rondônia. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/brasil/2020/2/7/macunaima-os-sertes-conheca-lista-integral-do-livros-proibidos-em-rondnia-68784.html>>. Acesso em 05 abr. 2023.

MACIEL, Laura Antunes. Os limites da liberdade: lei de imprensa e embates políticos no Rio de Janeiro da Primeira República. **Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura**, Colômbia, n. 1, v. 48, p. 383-413, 2021.

MALTA, Renata B.; FLEXOR, Carina L. O.; COSTA, Aianne A. N. Uma nova velha história: sobre censura e literatura LGBT+. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 61, v. 1, p. 1-13, 2020.

MARTINS, Sandra Regina Carvalho. Censura. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 112, n. 1, p. 661-683, jan./dez., 2017.

MAULTASCH, Gustavo. **Contra toda censura**. São Paulo, Avis Rara, 2022.

MOSER, Benjamin. **Clarice, uma biografia**. Trad. José Geraldo Couto. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. **Biografia de uma revoltada**: Ercília Nogueira Cobra. Cadernos de Pesquisa, 58:89-104, agosto 1986.

NASCIMENTO, Imaculada. Corpos indóceis, mentes livres: A obra de Ercília Nogueira Cobra in **Virgindade inútil e anti-higiênica**. Belo Horizonte: Editora Luas, 2021.

NODARI, Alexandre. **Censura**: ensaio sobre a “servidão imaginária”. 2012. 252 f. Tese (Doutorado em literatura) - Programa de Pós Graduação em Literatura, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

PINHEIRO, Maria do Socorro. Erotismo, poesia e ensino: uma relação possível. **Leia Escola**, 2018. v.18. n.3. 190-203. 2018. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1232/pdf>>. Acesso em: 02 Fevereiro 2019.

RANCIÈRE, Jacques. Política da arte. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, n. 15, v. 2, p. 045-059, jan./jun., 2010.



ROMERO, Sílvio. **Novos Estudos de Literatura Contemporânea**. Rio de Janeiro, Garnier, 1898.

SANTAEILLA, Lúcia. A condição política da arte. In ENCONTRO INTERNACIONAL DE ARTE E TECNOLOGIA, 17º, 2018, Brasília. **Anais**. Brasília: Editora de publicação, 2018. p. 228-233.

WOOLF, Virgínia. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2018.