

ao pē da letra

revista dos alunos da graduação em letras — 2020.2, ISSN 1984-7408



vol 22.2

Política Editorial

O Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, em 1998, criou a Revista Ao Pé da Letra com os objetivos:

- Estimular e valorizar a escrita acadêmica dos futuros professores e pesquisadores na área de Letras,
- Legitimar a escrita acadêmica em línguas materna e estrangeira e
- Divulgar as pesquisas realizadas em diferentes IES no Brasil, possibilitando o intercâmbio entre alunos e professores de graduação.

Em setembro de 2012, a editoria da Ao Pé da Letra ampliou, mais uma vez, os gêneros acadêmicos que integram sua linha editorial, passando a publicar, além de **artigos científicos, resenhas e ensaios, traduções desses gêneros.**

Ao Pé da Letra é uma publicação semestral que se destina a divulgação de trabalhos, de cunho teórico e aplicado, realizados por alunos de graduação em Letras do país. Os textos enviados para publicação são submetidos a dois pareceristas. Caso haja opiniões divergentes entre esses avaliadores, o texto será avaliado por um terceiro. Os pareceres são encaminhados para os autores e professores orientadores e somente serão publicados os textos aceitos por dois pareceristas.

A638

Ao pé da letra. Revista dos alunos de graduação em letras /
Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e
Comunicação — Vol. 1, (1999)-. — Recife : Ed. UFPE, 1999-

V.

Semestral.

Descrição baseada no Vol. 18.2 (versão online/jul. a dez de 2016)

Inclui referências.

ISSN 1518-3610 (impresso)

ISSN 1984-7408 (online)

Expediente

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Prof. Alfredo Macedo Gomes

Vice-reitor: Prof. Moacyr Cunha de Araújo Filho

Pró-reitoria de Graduação: Profa. Magna do Carmo Silva

Direção do Centro de Artes e Comunicação: Prof. Murilo Artur Araújo da Silveira

Chefe do Departamento de Letras: Prof. Yuri Jivago Amorim Caribé

Revista Ao Pé da Letra

Editores Responsáveis: Andréa Silva Moraes (UFPE), Fernanda Correa Silveira Galli (UFPE), Raíra Costa Maia de Vasconcelos (UFPE).

Equipe de Editoração: Barbara de Almeida Mayer (UFPE), Bárbara Maria Vicente da Silva (UFPE), Letícia Vitoria Farias da Silva (UFPE), Lucas Santos Aguiar (UFPE), Maria Eduarda dos Santos Silva (UFPE), Maria Luiza Pereira da Silva (UFPE), Thays Victória Verissimo do Nascimento (UFPE).

Revisão Técnica: Adiel Bernardo da Silva (UFPE), Camila Geovanna Alves da Silva (UFPE), Élide Alves Ferreira (UFPE), Everton Henrique Souza da Silva (UFPE), Gabriella Fernanda do Nascimento (UFPE), João Gabriel Pereira da Silveira (UFPE), Lígia Alves Cabral (UFPE), Marcelo Fernandes de Araujo (UFPE), Natália de Lima Ferreira Papais (UFPE).

Equipe de Mídias Sociais: Alexandre Antonio de Amorim Filho (UFPE), Fabianne Sales de Barros (UFPE), Jéssika Luciana Batista (UFPE), Raissa Kelly Silva de Lima (UFPE).

Diagramação e capa: Ayssa Ellen Lima de Paula (UFPE), Heitor Monteiro Dias de Almeida (UFPE), Jessyga Tavares Soares (UFPE), Pedro Henrique Carvalho de Arruda (UFPE).

Projeto gráfico: Maria Júlia Moreira Rêgo.

Membros do comitê avaliativo

Acir Mário Karwoski (UFMT)

Adna de Almeida Lopes (UFAL)

Aguimario Pimentel Silva (UFAL)

Amanda Moury Fernandes Bioni (UFPE)

Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira (UFMG)

Ana Maria Costa de Araújo Lima (UFPE)

Ana Regina Vaz Calindro (UFRJ)

Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE)

Anderson Lins Rodrigues (UESC)

André de Sena Wanderley (UFPE)

Andrew Nevins (UFRJ)

Anuska Karla Vaz da Silva (PROLINFO/UPE)

Benedito Gomes Bezerra (UPE)

Cléber Alves de Ataíde (UFRPE)

Cristhiano Motta Aguiar (MACKENZIE)

Dantielli Assumpção Garcia (Unioeste)

Darius Vanhonnaeker (Université libre de Bruxelles - ULB)

Eduardo Melo França (UFPE)

Eduardo Oliveira Henriques de Araújo (UFPE)

Elizângela Fernandes dos Santos (UFPE)

Elizabeth Christina Cavalcante da Costa (UFPE)

Eloisa Nascimento Silva Pilati (UnB)

Emerson Silvestre Lima da Silva (UFPE)

Erasmus da Silva Ferreira (UPE)

Fabiele Stockmans De Nardi (UFPE)

Felipe Bier Nogueira

Felipe dos Santos Almeida (UFPB)

Félix Valentín Bugueño Miranda (UFRGS)

Francisco Eduardo Vieira da Silva (UFPB)

Iaranda Jurema Ferreira Barbosa (UFRPE)

Ildney de Fátima Souza Cavalcanti (UFAL)

Janayna Maria da Rocha Carvalho (UFMG)

Joice Armani Galli (UFF)

José Alexandre Maia (UFPE)

Judith Chambliss Hoffnagel (UFPE)

José Herbertt Neves Florencio (UFCEG)

José Moacir Soares da Costa Filho (IFPB)

José Vilian Mangueira (UERN)

Karla Daniele de Souza Araújo (UFPE)

Leonardo Gueiros da Silva (UFPB)

Letícia Raiane dos Santos

Lucirley Alves de Oliveira (UFPE)

Luiz Antonio de Sousa Netto (UFPE)

Manuella Mirna Enéas de Nazaré (UFPE)

Marco Valerio Classe Colonnelli (UFPB)

Maria Luisa de Andrade Freitas (UFPE)

Maristela Cury Sarian (UNEMAT)

Miguel Espar Argerich (UFPE)

Moama Lorena de Lacerda Marques (UFPB)

Nefatalin Gonçalves Neto (UFRPE)

Nilson Macêdo Mendes Junior (IFPI)

Patrícia Soares Silva (UFRPE)

Rafael Bezerra Nonato (UFPE)

Rebeca Lins Simões de Oliveira (UPE)

Ricardo Postal (UFPE)

Roberto Carlos Assis (UFPB)

Rodrigo Corrêa Martins Machado (UFOP)

Membros do Comitê Avaliativo

Rogério Mendes Coelho (UFRN)
Sherry Morgana Justino de Almeida
(UFRPE)

Silmara Cristina Dela da Silva (UFF)
Simone Pires Barbosa Aubin (UFPE)

Wagner Rodrigues Silva (UFT)
Zaine Guedes da Costa (IFPE))

Pareceristas ad hoc

Alva Martinez Teixeira (Universidade de
Lisboa)
Brenda Andrade (UFRPE)
Bruna Gabriela Augusto Marçal Vieira
(CEFET - MG)
Elaine Cristina Cintra (UFPB)
Exedito Ferraz Júnior (UFPB)
Flaviano Vieira (UFPE)

Franklin Oliveira (UEPI)
Gabriela Codinhoto
Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes (UESB)
Girlene Formiga (IFPB)
Jacob dos Santos Biziak (IFPR)
Jonas Leite (UFPE)
Juan Ignacio Centurión López (UFPB)

Leonardo Davino de Oliveira (UERJ)
Leyla Thays Brito da Silva (UFPB)
Mizael Inácio do Nascimento (UFRPE)
Odilon Helou Fleury Curado (Unesp/Assis)
Sandra Mari Kaneko Marques (Unesp)
Talita Storti Garcia (Unesp)
Thiago Alves França (UNEB)

Sumário

Cobra Norato e Martim Cererê: vanguarda e kitschno Modernismo brasileiro

Lucas Santos Aguiar

[8]

Análise e interpretação do O silêncio e seu canto de José Rodrigues Paiva

Isaac Nery da Costa Cavalcanti
Larissa Cristina Santos e Silva

[43]

"Brasil, ame-o ou deixe-o": uma análise das condições de produção

Ana Beatriz de Moraes Lima
Ana Carolina Oliveira
Bruna de Souza Santos
Ericles Pereira Soares de Lima Correio

[77]

Processos referenciais na construção de tweets polêmicos

Maria Luiza Ferreira de Arruda

[112]

Uma análise das questões de literatura presentes no exame nacional do ensino médio (ENEM)

Rian Lucas da Silva

[142]

Particularismo ou Universalismo? Do Romantismo ao Modernismo: a identidade nacional brasileira

Ana Carolina Silva Viegas
Vivian Queiroz Guerra

[27]

As construções literárias em torno da amizade: uma análise comparativa das obras de Elena Ferrante e Muriel Barbery

Gabriella Fernanda do Nascimento

[56]

English as a Medium of Instruction in language policies of Brazilian public universities towards internationalization

Juliana Michelin Ribeiro

[91]

La Amazonía: una construcción discursiva y la invisibilidad de las voces amazónicas

Francyne Aureliano de Paula

[128]

Para Conhecer Sintaxe: uma iniciação aos estudos da sintaxe

Melissa Giovana Lazzari

[162]

Cobra Norato e Martim Cererê: vanguarda e kitschno Modernismo brasileiro

Lucas Santos Aguiar*

Resumo: O desenvolvimento das indústrias, o colapso dos grandes impérios e a má resolução dos conflitos gerados após a implementação da república no Brasil desembocam no movimento modernista. As questões de maior importância que aqui se pretendem ser ensaiadas são: a automatização da obra de arte, a reprodução do efeito artístico para as massas, o caráter de vanguarda e seu potencial de humanização. Valendo-se dos conceitos de vanguarda e *kitsch*, expostos por Campos (1969), do conceito de literatura enquanto humanização de Candido (2011) e da desautomatização perceptiva proposta por Chklovski (1976) pretende-se expor uma análise contrastiva das obras de Raul Bopp (2014), *Cobra Norato*, e Cassiano Ricardo, *Martim Cererê* (2001). Dessa forma, conclui-se que a obra de Cassiano Ricardo (2001) é reflexo de um projeto de apagamento filiado ao verdeamarelismo, ao Manifesto Nhengaçu (1927), que não abre mão do *kitsch* para inserir-se no plano estético da nova república, enquanto a obra de Bopp (2014), na via oposta, se projeta como vanguarda, abrindo espaço para uma visão crítica do cenário literário e social na recém instaurada República Federativa do Brasil.

Palavras-chave: vanguarda; *kitsch*; modernismo; Cassiano Ricardo; Raul Bopp.

Abstract: The development of industries, the fall of the great empires and the unsolved conflicts that started after the implementation of the republic in Brazil resulted in Brazilian modernist movement. The most important issues that will be revisited here are: the automatization of works of art, the reproduction of artistic effect to the masses, the avant-garde character and its power of humanization, among other things. Through the concepts of vanguard and *kitsch* established by Campos (1969), and of literature as an instrument of humanization elaborated by Candido (2011), as well as the perceptive deautomatization explained by Chklovski (1976), a contrastive analysis of the work of Raul Bopp (2014), *Cobra Norato*, and Cassiano Ricardo's *Martim Cererê* (2001) will be elaborated. In conclusion, Cassiano Ricardo's (2001) work reflects an erasing project affiliated to the *verdeamarelism* and to the Manifesto Nhengaçu (1927), that doesn't give up on the *kitsch* to insert itself in the aesthetic plan of the new republic, while the work of Bopp (2014), on the opposite side, projects itself as vanguard, making space for a critical vision of the literary and social scenery of the newly established Federative Republic of Brazil.

Keywords: vanguard; *kitsch*; modernism; Cassiano Ricardo; Raul Bopp.

*Aluno de graduação filiado ao Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Este trabalho é fruto de atividades e reflexões realizadas durante a disciplina "Literatura Brasileira V - Da geração de 30 à contemporaneidade" ministrada pelo professor Tiago Hermano Breunig.

1. Introdução

As transformações que ocorrem no Brasil após a implementação da República abrem espaço em todo solo brasileiro para se repensar a literatura que vinha sendo produzida e qual modelo estético serviria de aporte para abordar a arte produzida aqui no início do século XX. O Brasil, que não apenas no campo das artes, mas também no do pensamento, se espelharia na Europa, nesse momento primevo da república, tentando, como bem aponta Ortiz (1985, p.14) explicar as mazelas e problemas sociais do Brasil sob um ponto de vista positivista: “[...] Silvio Romero arrola uma lista das teorias que teriam contribuído para a superação do pensamento romântico. Dentre elas, três tiveram um impacto real junto à *intelligentsia brasileira* [...] o positivismo de Comte, o darwinismo social, o evolucionismo de Spencer. [...]”

Essa perspectiva positivista não é, de forma alguma, desinteressada. Existe a intenção de *maquiar* o Brasil, torná-lo europeu, e criticar qualquer dissonância a esse projeto “europeizante”, denunciando-a como um mal, ou neurastenia, que impede o avanço da nação. É importante dizer que a identidade e a cultura nacionais são analisadas pelo crivo da etnia (raça) e do espaço geográfico (meio). O Brasil é sociologicamente interpretado como uma mistura de raças num solo que, apesar de abundante, inviabiliza o desenvolvimento de uma civilização nos moldes europeus. Essa mistura é, ainda com base em Ortiz (1985), denotada por intelectuais como Silvio Romero e Euclides da Cunha, disseminadora de *nevralgias* que assolam e impedem o Brasil de seguir o avanço que a esses autores era claro, como inscrito no próprio hino nacional, *gigante pela própria natureza*.

Essa questão racial pode ser traçada desde José de Alencar, em *Iracema* ou em *O Guarani*, mas a proporção que toma com a chegada do século XX é o objeto que pretende ser estudado com esse trabalho. O conceito de *kitsch* e de vanguarda vem a ser nesse estudo os aportes que possibilitam enxergar os objetivos e os desafios da interpretação da identidade nacional pela perspectiva do movimento modernista. A compreensão desses conceitos é basilar para compreender a própria proposta do movimento modernista, como se verá mais adiante.

Esse trabalho ainda pretende pensar sobre o fazer literário e a recepção literária entre a massa e como que o efeito que a querela entre os conceitos de vanguarda e de *kitsch* é refletida diretamente no *consumo* de literatura entre essa mesma massa. A problemática levantada por tal reflexão, como se verá adiante, desemboca em questões como a decadência do gosto e da sensação estética, bem como problemas partidários que dizem respeito à interpretação sociológica dada pelos intelectuais do entresséculos XIX e XX.

2. Guisa ao conceito de *kitsch* e sua presença no modernismo brasileiro

Para apresentar de forma adequada a problemática que queremos tratar, se faz necessário compreender os conceitos de vanguarda e de *kitsch*, além de apresentar também as assimilações e os contornos que estas estéticas ganham no contexto brasileiro. Começamos então a observar a estética *kitsch*.

Haroldo de Campos (1969) em seu ensaio “Vanguarda e Kitsch” refere-se a este, sob a autoridade de Nabokov e Umberto Eco, como *diluição de estilemas, mentira estética, adaptações homologatórias* e entre outras formas. Repetimos aqui a definição de Eco (1965, apud CAMPOS, 1969, p.199): “a obra que, para justificar sua função de estimuladora de efeitos, se pavoneia com os despojos de outras experiências, e se vende como arte sem reservas.”

Como mencionado previamente, pretendemos analisar a presença dessa estética dentro do plano modernista e mais detidamente sobre a obra de Cassiano Ricardo, o *Martim Cererê* de 1928 e da obra de Raul Bopp, *Cobra Norato* de 1931. Para este fim, a contribuição ainda de Haroldo de Campos (1969) que apresento a seguir é esclarecedora e fundamental:

À luz desta definição, muita coisa se aclara na dinâmica dos fenômenos culturais. Assim, podemos verificar, por exemplo, que não apenas uma obra, mas todo um movimento literário pode ser *Kitsch*. Entre nós, o chamado “Verdeamarelismo” foi o *Kitsch* da “Poesia Pau-Brasil” e do movimento “Antropófago” que desta surgiu como seu corolário conseqüente. Em manifestos pontilhados de estilemas “pau-brasil”, onde a contundência revolucionária e dessacralizadora era substituída pelo bom senso conservantista e ufanista, a “Escola da Anta” aguçou os escritos oswaldianos como também “caipirizou” o primitivismo elementarista entendido e praticado (entendido e praticado por Oswald num sentido de popeteca da radicalidade), transformando-o numa literatura superficial, patrioteira, de calungas em tecnicolor. Não foi à toa que, em sua evolução posterior, o “Verdeamarelismo” andou de namoro ferrado com o “integralismo”, o mais Kitsch de nossos movimentos políticos. (CAMPOS, 1969, p.199)

Desse comentário extenso, retiramos informações que já nos remetem não só à natureza da estética *kitsch*, mas também a breves indícios de seu uso no contexto do Brasil no início do séc. XX. No Brasil, Haroldo de Campos (1969) não deixa de notar o flerte entre o *kitsch* e o *Verdeamarelismo*, que dentro do modernismo brasileiro vai se opor tanto esteticamente quanto politicamente ao ideal dos antropófagos Oswald de Andrade e Raul Bopp.

O movimento *verdeamarelo*, assim como aponta o próprio *Manifesto Nhengaçu*¹, também apresenta sua resposta para uma interpretação do Brasil. Observemos esse breve excerto: “Nosso nacionalismo é de afirmação, de colaboração coletiva, de igualdade dos povos e das raças, de liberdade do pensamento, de crença na predestinação do Brasil na humanidade, de fé em nosso valor, de construção nacional” (DEL PICCHIA, et al. 1929, p.4).

¹ Publicado em 27 de Maio de 1927 no jornal Correio Paulista e que se caracteriza por conter os ideais estéticos do movimento.

Esse breve excerto mostra o caráter sentimentalista e a reiteração da fábula das três raças dentro do verdeamarelismo se pensamos na idéia de *igualdade dos povos e raças* que o excerto apresenta. O texto conhecido como o *Manifesto do Verdeamarelismo* é repleto de trechos como este que se apresenta acima — passagens que objetivam o apagamento das questões raciais mal resolvidas do Brasil em prol de uma passividade que nos leve a produzir uma arte de caráter nacional.

Queiroz (2011) remonta ao conceito freudiano de *Totem e Tabu* para explicar a dialética que se dá entre os dois movimentos estéticos, o antropofagismo e o verdeamarelismo — o verdeamarelismo tenciona transformar em totem o signo da anta, que abre os caminhos e não é carnívoro sendo oposta à ideia antropofágica. Busca a identidade nacional ainda tendo a civilização (e civilização no sentido de critérios de civilidade) europeia como horizonte. Não se imagina nesse movimento a *totemização* da “barbárie²”, que no discurso do próprio Nhengaçu se encontra figurada na imagem dos *tapuias*, índios que se revoltam contra o processo colonial e são repelidos pelas forças portuguesas ao interior do país.

O estilema *kitsch* articulado nesse movimento é a propagação do apagamento das problemáticas raciais no Brasil em prol do desenvolvimento de nossa identidade nacional, do sentimento ufanista e da tentativa de se propor algo de novo. Porém, sem sucesso, uma vez que essas características não são novidade para a literatura brasileira — o brasileiro como produto étnico-sócio-cultural da mistura de raças, o deslumbramento com a paisagem brasileira, o ideal de grandeza na personalidade do mestiço que carrega em si os traços das três raças brasileiras etc.

O conceito de *kitsch* é associado, de acordo com Greenberg (1997), com o momento da revolução industrial, espaço em que o crescimento da massa urbana abre precedentes para que uma nova estética se instale. Estética esta que está diretamente ligado ao consumismo e, portanto, um processo de alienação a uma determinada cultura, como declara o autor, *genuína*. Vejamos as palavras de Greenberg (1997) sobre o assunto:

Os camponeses que se estabeleceram nas cidades, formando o proletariado e a pequena burguesia, aprenderam a ler e escrever por razões de eficiência, mas não conquistaram o ócio e o conforto necessários para o desfrute da cultura tradicional da cidade. Contudo, como as novas massas urbanas tinham perdido o gosto pela cultura popular ambientada no campo e, ao mesmo tempo, descoberto uma nova capacidade de tédio, passam a exigir da sociedade um tipo de cultura adequado a seu próprio consumo. Para satisfazer a demanda do novo mercado, criou-se uma nova mercadoria a cultura de *ersatz*, o kitsch, destinado aos que, insensíveis aos valores da cultura genuína, estão contudo ávidos pela diversão que só algum tipo de cultura pode fornecer. (GREENBERG, 1997, p. 31)

² Barbárie como entendida pela Antropofagia, como revolta ao sentimento colonialista e subsequentes mazelas que não poderiam passar incólumes, *diluídas*, como tenta fazer o verdeamarelismo e seus partidários.

O *kitsch* opera através da disponibilidade do que já foi construído acerca da tradição de determinada arte. Seu meio de funcionamento é através da imitação, e, por meio dessa afirmativa, pode-se pensar que, se tomamos Aristóteles, a poesia é meramente imitação e, portanto, o *kitsch* seria apenas mais uma estética ingenuamente injustiçada. Essa consideração se torna forçosa uma vez que a imitação que propõe Aristóteles é imitação de ações, de mitos, da natureza, e a imitação própria do *kitsch*, como observou Haroldo de Campos (1969), é a das obras de arte, a diluição de estilemas de vanguarda. É importante ressaltar esse ponto, dado que, dentro do movimento modernista, não é dado protagonismo à mimese aristotélica. A poética moderna busca refletir e imitar a si mesma, renovando a linguagem, desvinculando-se da tradição pela forma como concebe e transfigura o objeto que imita.

Greenberg (1997) afirma que a forma pelo qual o *kitsch* se reproduz é a diluição de tradições já bem desenvolvidas e, de maneira insensível, apenas reproduz os efeitos que grandes obras que constituem o nosso cânone artístico já haviam reproduzido. A proposta do *kitsch* é entregar à massa urbana a mesma experiência dos grandes clássicos de maneira “funcional”, dado as condições anteriormente citadas pelo mesmo autor. O *kitsch*, então, seria propositalmente uma forma de, valendo-se do âmbito cultural, lucrar através da massa urbana ociosa. Greenberg (1997) menciona um exemplo que é fronteiro ao que diz Viktor Chklovski no seu ensaio *Arte como procedimento (1970)*, onde enfatiza a linguagem do texto literário. Observemos:

Onde Picasso pinta causa, Repin pinta efeito. *Repin digere, de antemão, a arte para o espectador, poupando-lhe o esforço e fornecendo-lhe um atalho para usufruir o prazer da arte, que evita o que é necessariamente difícil na arte genuína.* Repin, ou kitsch, é arte sintética. (GREENBERG, 1998, p. 36. grifo nosso)

E eis que para devolver a sensação de vida, para sentir os objetos, para provar que pedra é pedra, existe o que se chama arte. O objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento que consiste obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção. O ato de percepção em arte é um fim em si mesmo e deve ser prolongado; *a arte é um meio de experimentar o devir do objeto, o que já é ‘passado’ não importa para a arte.* (CHKLOVSKI, 1976, p.45. grifo do autor)

As duas falas se complementam apontando para presença de um obscurecimento da forma e aumento da dificuldade que é próprio da arte de vanguarda. No que diz respeito à percepção artística, as citações acima são pertinentes, respectivamente, ao *kitsch* e à experiência estética de vanguarda. O *kitsch*, tal como aponta Greenberg (1997), é uma entrega do efeito artístico que não passa pelas características citadas por Chklovski (1976), portanto, não renova as experiências do sujeito experienciador de determinada obra, sendo meramente reprodução de efeito sem despertar crítico, sem incitação a novas experiências estéticas, e nem mesmo desenvolvimento dos sentidos.

Na via oposta, Greenberg (1997, p. 30) define a cultura de vanguarda como “[...] imitação do processo de imitação [...]” e comenta a respeito da complexidade que a obra

de arte atinge ao se vincular a esse ato reflexivo de imitar a si mesma: “Afastando-se completamente do público, o poeta ou artista de vanguarda procura manter o alto nível de sua arte restringindo-a e elevando-a simultaneamente à expressão de um absoluto em que todas as relatividades e contradições seriam resolvidas ou descartadas.” (GREENBERG, 1997, p. 29).

O distanciamento do artista e seu engajamento com a obra de arte acarretam num vácuo que possibilita a inserção *kitsch* entre as massas populares e, nessa medida, faz-se necessário um estudo sobre a ocorrência de tais estéticas e a compreensão da dissimulação de efeitos resultantes de tais estéticas.

3. Projetomodernista, vanguarda e potencial humanizador

O projeto modernista no Brasil acontece com o intuito de construir uma estética que se desvincula da tradição cristalizada pelos seus antecessores e, por consequência disso, novas formas, novos conteúdos e, principalmente, uma nova visão sobre a identidade nacional são propostos.

Segundo Mário de Andrade (1974), o modernismo brasileiro se insere num contexto de “[...] enfraquecimento gradativo dos grandes impérios, com a prática europeia de novos ideais políticos, a rapidez dos transportes [...], bem como o desenvolvimento da consciência americana e brasileira [...]” (p. 233). Nesse momento de grandes transformações sociais e artísticas, o grande progresso e mérito modernista, ainda segundo Mário de Andrade (1974), são, respectivamente, “[...] esquecimento do amadorismo nacionalista e segmentarismo regionalista [...]” e “[...] conquista do direito permanente de pesquisa estética [...]” (p. 247 – 249).

Tal qual debatido anteriormente, a vanguarda advém de transformações que acarretaram numa renovação do procedimento artístico e que acabaram por gerar um distanciamento entre o público (não acostumado ao caráter reflexivo que a arte assume para se repensar) e a obra de arte vanguardista. Esse movimento possibilitou uma desestagnação da arte, possibilitando-lhe movimento, circulação e, assim, afastando esta de repetições descabidas com relação ao conteúdo e a forma na poesia. Tudo quanto foi dito agora se aplica ao modernismo brasileiro.

Antes de prosseguir, é interessante revisitar o ensaio de Antonio Candido, “Direito à literatura”. Candido (2011) incita o pensamento na direção do Brasil pós ditadura, onde questões básicas dos direitos humanos começam a ser debatidas ainda que poucas medidas efetivas venham sendo tomadas de fato. Candido(2011) atenta para o fim da barbárie e, nessa direção, ele comenta sobre a separação de bens incompressíveis e bens compressíveis. Os bens incompressíveis são a moradia, a alimentação, a vestimenta, entre outros; os compressíveis, aqueles supérfluos, como os cosméticos e os enfeites. A partir desse ponto, Antonio Candido apresenta o problema nos critérios de classificação do que é compressível e do que é incompressível de acordo com a classe econômica. Nessa abordagem, às classes mais pobres, não é dado o direito à literatura, por se pensá-la como bem supérfluo, ou compressível.

Lembremos agora que o ensaio de Candido data de 1988 e se dirige a um tempo ainda mais anterior que o dele próprio. A problemática explorada por Candido (2011) é, ainda, reminiscência do cenário descrito por Mário de Andrade, mencionado anteriormente. Se pensarmos ainda no povo, que é deixado sem acesso garantido à arte que, então, é tratada como bem compressível, este, além de lhe ser negado o acesso à literatura de qualidade estética, é deixado, muitas vezes, a desfrutar do *kitsch* e ser levado por essa mentira estética.

Tomando a ideia de Antonio Candido (2011) de literatura como bem incompressível e retomando o ensaio de Chklovski (1976), podemos atribuir à vanguarda e ao modernismo brasileiro um papel de desalienação e de desautomatização perceptiva que, se recuperamos tudo quanto já foi dito a respeito do *kitsch*, é negado à camada popular por esta estética, que se impõe como a alternativa “funcional” e “prática” no alcance desta camada que, por meio da mera reprodução do efeito sem elaboração técnica, é alienada e tem sua percepção artística automatizada como resultado do próprio *kitsch*.

4. Cobra Norato e Martim Cererê: reminiscências de vanguarda e *kitsch*

Martim Cererê (2001), de Cassiano Ricardo, é um poema que retrata sobre a criação da noite (cito o início do poema: “de primeiro no mundosó havia sol mais nada/noite não havia[...]” em solo brasileiro “era tudo brasil/ era tudo madrugada/ não havia mais nada”), o que funciona como uma alegoria para a chegada dos portugueses e toda miscigenação consequente da história brasileira.

O argumento da obra, segundo o autor em sua nota à 12ª edição do livro, tem um cunho profético das lendas indígenas e seu enredo, como dito, junta-se à tantas outras que revisitam os fundamentos da história nacional. Sobre o *Cererê*, Plínio Salgado elenca-o à tradição dos épicos ao nomear a obra como “a parte dos *Lusíadas* que não fora escrita” (SALGADO, 2001, [orelha do livro]).

Antes de mais nada, *Martim Cererê*(2001) se inscreve (tal como não deixaram de notar Guilherme de Almeida(2001, [orelha do livro]) “O livro da Gênese Verde do nosso verdadeiro Antigo Testamento”, Júlio Dantas (2001, [orelha do livro]) “Uma admirável síntese étnica do povo brasileiro, na qual se manifesta a centelha do gênero” e Gabriela Mistral(2001, [orelha do livro]) “[...] Ninguna alegria mayor podía yorecebirensu país americano que la de este poema racial verdadero.”) na tradição romântica de tentar escrever uma gênese do povo brasileiro através da artifícios alegóricos que fazem alusão à miscigenação das raças brasileiras.

Se retomamos o que já fora transposto anteriormente sobre o movimento modernista, fica claro o quão dissonante a obra de Cassiano Ricardo se encontra no cenário moderno: autores como o próprio Mário de Andrade recorrem à temática indígena e, até mesmo, à investigação do espírito nacional (tendo em mente *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter* também de 1928), porém, basta a leitura atenta da obra de Mário de Andrade para notar o caráter vanguardista que esta apresenta. Não interessava a Mário a busca de uma explicação para a identidade nacional, da mesma forma como não o interessava a recuperação do pensamento dos intelectuais tais como Nina Rodrigues,

Euclides da Cunha e Sílvio Romero, aos quais, salvaguardando as devidas proporções, a obra de Cassiano Ricardo recupera. Antes, interessava a Mário de Andrade construir uma obra *sincrônica*, que preza a descrição do atual cenário brasileiro em todos seus conflitos ideológicos característicos daquela época, do que *diacrônica*, isto é, que pretende interpretar o panorama nacional a partir de evidências exteriores, como faz Cassiano Ricardo ao retomar a discurso da mistura de raças, e do meio e da etnia como critérios definidores do caráter nacional. As próprias palavras de Cassiano Ricardo (2001), a respeito do título — que se explica como um neologismo que leva em conta a união de todos os nomes atribuídos ao Saci-pererê por cada bloco étnico mencionado anteriormente — deixam entrever suas ambições: “Daí *Martim Cererê* como conciliação, em que colaboram as três raças de nossa formação inicial. É o Brasil-menino. Ou melhor, o mito do Brasil-menino.” (RICARDO, 2001, p.163)

Seu objetivo é, por meio da obra, representar o Brasil como uma conciliação pacífica entre a raça dos brancos, dos negros e dos índios — como fica evidente no trecho do *Nhengaçu* apresentado acima. Nota-se então a retomada da questão racial presente na tradição ufanista da literatura brasileira. Se retomarmos a citação de Haroldo de Campos (1969) sobre o uso de estilemas “pau-brasil”, é possível dizer que Cassiano Ricardo sugere uma interpretação da identidade nacional já presente em alegorias da nossa literatura ufanista, por exemplo, na obra alencariana³, mas que não faz mais do que recuperar tais alegorias e não resolve, de fato, o problema que ele se propõe a tratar. Muito pelo contrário, a solução que *Martim Cererê*, afinado ao Manifesto Nhengaçu propõe, é a supressão das questões políticas, religiosas, raciais e filosóficas em prol da construção de uma identidade nacional. Solução essa que, pensando no aspecto “verde-amarelo” do modernismo, deveria afastar a identidade brasileira das velhas formas, da literatura passadista, de toda revisitação do modelo anterior à implementação da república. Esta argumentação sobre a diluição dos problemas decoloniais brasileiros, disfarçada sob a imagem do ufanismo, são características que possibilitam-nos apontar o teor *kitsch* no *Cererê* de Cassiano Ricardo.

Para além da alegoria conservadora travestida de vanguarda modernista, o próprio Cassiano registra ainda outro aspecto advindo da crítica que podemos interpretar como elemento *kitsch* em sua obra:

Fui acusado de praticar uma poesia muito ‘visual’, exterior. Mas em verdade não podia haver finura numa poesia intencionalmente tosta, ‘tachista’, pode-se mesmo dizer rupestre; em que contam os elementos físicos, como a palavra-coisa, as imagens ‘coisificadas’, as soluções acústicas, o visualismo intenso [...], a restauração do som, da cor e do tacto [...] (CASSIANO, 2001, p. 160).

³ A aproximação com José de Alencar que se quer realizar aqui não é a respeito da mistura de raças como fonte da nevalgia brasileira, ideia que viria surgir apenas no entresséculos XIX e XX, mas, do uso da alegoria da mistura das raças que se encontra em Alencar, como por exemplo, em *Iracema*, na alegoria da união da índia Iracema com Martim, que gera um bebê, alegoria do povo brasileiro, resultado da união entre o branco colonizador e o índio. A alegoria alencariana serve apenas de exemplo. Embora não seja impossível, não é intento desta análise apontar uma possível apropriação da alegoria de José de Alencar por Cassiano Ricardo.

Observa-se, então, a crítica de Cassiano às máximas que nortearam a preocupação estética iniciada no modernismo. O autor prioriza o recurso imagético em sua obra, carregando sua poesia de imagens ufanistas e que pouco interessam a uma estética de vanguarda no Brasil das décadas de 20 e 30. A vanguarda quer, como já mencionado acima, sair da zona confortável e produzir um estranhamento, conseqüente de uma renovação no procedimento artístico, que possibilite uma movimentação no fazer literário e na sua recepção. A esse respeito, cabe o comentário de Lafetá (2000) sobre a linguagem própria do modernismo enquanto vanguarda:

O Modernismo brasileiro foi tomar das vanguardas europeias sua concepção de arte e as bases da sua linguagem: a deformação do natural como fator construtivo, o popular e o grotesco como contrapeso ao falso refinamento acadêmico, a cotidianidade como recusa à idealização do real, o fluxo da consciência como processo desmascarador da linguagem tradicional. (LAFETÁ, 2000, p.22)

Assim fica clara a falta estética que comete Cassiano Ricardo (2001) com relação ao que concerne à linguagem própria da vanguarda da época, o modernismo brasileiro — a poesia moderna, como a concebe Cassiano Ricardo (2001), deve ser dissociada dos valores que a permitem ser “destrutiva”, tal como o próprio Lafetá (2000) a chama. Destrutiva porque, ao somar os argumentos de Lafetá (2000) sobre o aspecto estético do movimento modernista à preocupação expressa por Chklovski (1976) a respeito da automatização perceptiva expressa, entende-se o intento de renovar a linguagem e conseqüentemente a percepção no campo da literatura.

“Repito contudo aqui que o importante no paralelismo é a sensação de não-coincidência de uma semelhança. O objetivo do paralelismo, como em geral o objetivo da imagem, representa a transferência de um objeto de sua percepção habitual para uma esfera de nova percepção; há portanto uma mudança semântica específica” (CHKLOVSKI, 1976, p.54)

Atentemos aqui para a ausência tanto do caráter destruidor na linguagem quanto do recurso de estranhamento na obra de Cassiano Ricardo (2001), acarretando não em uma desautomatização perceptiva, como convergem as perspectivas de Chklovski (1976) e Lafetá (2000), mas no oposto, refletindo a consciência ideológica da oligarquia rural instalada no poder, tal qual faria a literatura passadista de 1890-1920 (LAFETÁ, 2000), o que incorre ao mesmo tempo em uma não ruptura tanto na linguagem como na ideologia própria da vanguarda daquele momento.

Pode-se sintetizar então que *Martim Cereré* (2001) é, antes de uma obra de relativamente boa fortuna crítica (que, como ressalta Haroldo de Campos (1969), também pode ser uma crítica *kitschizada*), um poema que se encontra imbuído de uma mensagem já ultrapassada no plano estético modernista. Isso se dá ora pela temática nacionalista influenciada pela Escola da Anta, ora pelo seu procedimento que não contempla uma leitura reflexiva do procedimento artístico. O poema é, antes de mais nada, uma obra que não contribui para um plano literário nacional que dirigia os olhares para uma arte cirúrgica, inovadora e que tencionava levar seus espectadores a uma experiência de renovação e releitura da identidade nacional.

Cobra Norato(1931) de Raul Bopp é, como *Martim Cererê*(2001), um poema narrativo. O poema em si apresenta uma composição tão modernista quanto *Macunaíma*, obra com que nutre semelhanças ideológicas bastante pontuais: ambas as obras partem de lendas do folclore indígena e desenvolvem-se não buscando retratar a exaltação da flora brasileira, nem a riqueza da fauna e menos ainda a questão da miscigenação, mas buscam, antes, apresentar o Brasil enquanto interpretação.

Há em *Cobra Norato*(1931) uma narrativa sobre um homem que estrangula uma cobra e entra em sua pele para iniciar sua jornada em direção à filha da rainha Luzia, a quem, ao longo do poema inteiro, dedica seu desejo de encontrá-la para então unir-se a ela. O poema utiliza um recurso de prosopopeia que provoca certo estranhamento, dado que árvores falam, se abaixam, se assustam, a lua acorda e a floresta caminha. Na mata, tudo obedece aos comandos de Cobra Norato. Esse aspecto fantástico confere à obra, tal qual *Macunaíma*, de Mário de Andrade, um caráter único, uma forma de retratar a natureza que rompe com toda a tradição literária brasileira em que a beleza das árvores, o canto dos pássaros, o correr dos rios tem mais espaço do que o enredo propriamente dito numa tentativa de exaltar e revelar o que é nacional.

Feita a introdução e breve exposição das problemáticas acercadas duas obras a serem analisadas, observemos agora, de maneira mais detida, excertos das mesmas buscando explicitar de forma mais imersiva as características já apontadas e tornar mais evidente os contornos entre vanguarda e *kitsch* que tentamos delinear acerca das suas obras e consequentes projetos estéticos e ideológicos.

Declaração de amor

Eu vim do mar! Sou filho de outra raça,
Para servir meu rei andei à caça
de mundos nunca vistos nem sonhados,
por mares nunca de outrem navegados.
Ora de braço dado com procela,
ora de brigar com ventos malcriados.
Trago uma cruz de sangue em cada vela!
[...] (RICARDO, 2001, p.30)

O navio negreiro

E o Navio Aventureiro
que trouxe o Descobridor
e que trouxe o Povoador
e que trouxe o Caçador
de Papagaio

e o ladrão de pau-brasil
era um navio encantado
que ia e vinha
pela estrada da cor anil;
conhecia o mar da Noite
e tanto vai tanto vem
que trouxe a Noite também... [...]
(RICARDO, 2001, p.41)

Os dois poemas acima são excertos de *Martim Cererê*(2001) de Cassiano Ricardo. Em *Martim Cererê*(2001) há, como já mencionado, uma poesia ufanista que pretende mostrar os caminhos para uma “nova” interpretação do Brasil. Em um movimento contraditório ao que o próprio se submete dentro do verdeamarelismo, Cassiano retorna ao tom épico que aqui consideraremos da seguinte forma:

[...] vinculamos ao gênero o uso de um passado mítico no qual se imiscuem acontecimentos de fundo histórico e narrações fantásticas, que normalmente se ligam ao passado todo de um povo. Também não é incomum o épico ser relacionado a narrativas fundacionais de tempos passados. [...] (GONÇALVES e SOUZA, 2014, p. 18)

Ao fazê-lo, o autor apresenta uma narrativa de representação mítica tentando consolidar, à mesma forma que teria feito Virgílio na *Eneida*, uma narrativa mitológica da formação nacional. Percebe-se nesse intento a estratégia de transfigurar o imaginário que se tem a respeito de fatos históricos do Brasil — destaca-se aqui a chegada dos portugueses e a chegada dos negros escravos através dos navios negreiros. É de se tomar nota o tom heroico que toma o eu lírico do primeiro poema — marinheiro, homem branco. O mesmo envaidece-se pelos feitos das grandes navegações e de sua nacionalidade lusitana, expressa pela cruz de sangue que carrega nas velas de seu navio. Ignora-se aqui ao caráter devastador que a chegada portuguesa trouxe ao Brasil, não despropositadamente, mas, como mencionado antes, intenciona-se aqui apagar as mazelas geradas desde o processo colonial para, desta forma, nutrir o projeto europeizante e eugenizador pertinente ao verdeamarelismo; no qual o homem branco tem papel protagonista e precisa ter seu imaginário desvinculado da natureza exploratória e dominadora exercida pela sua presença no solo brasileiro. A mesma romantização se encontra no outro excerto apresentado acima, *O navio negreiro* (2001).

Neste outro poema, que segue pouco depois do já mencionado, *Declaração de amor*(2001), o autor utiliza o mesmo tom épico com a finalidade de, através da supressão das condições desumanas envolvendo todo o tráfico dos negros da África, diminuir a presença negra no Brasil à metáfora da noite, que viria para completar a fabula das três raças no Brasil. Na obra de Cassiano Ricardo (2001), os africanos são reduzidos ao terceiro povo, o povo das crendices populares, das divindades não católicas, além de povo do

“cabelo pixaim”. No *Cererê*, a história do povo afro-brasileiro não encontra espaço para representação das sérias problemáticas sócias em seu entorno.

Podemos afirmar com base na exposição realizada aqui acerca do *Nhengaçu* que nenhuma das duas identidades que são apresentadas nos excertos mencionados poderiam ter sua imagem expostas às discussões que lhes foram aqui suscitadas e que lhes são inerentes, uma vez que a problematização do imaginário que reveste os dois povos é contra o ideal de sublimação e apagamento proposto no plano político a que abertamente Cassiano Ricardo (2001) se insere — o verdeamarelismo. É aqui revelado como dentro do projeto estético e político do autor não existe espaço para renovação e para reflexão. Evita-se problematizar.

Em *Cobra Norato* (2014), a preocupação é outra. Ao expressar a identidade nacional, Raul Bopp não o faz por meio de alegorias que visam dar novo sentido e imagem às personagens de nossa história. Carlos Drummond de Andrade (2014) ressalta o processo formal e estético que sobressaem como qualidades na obra de Bopp (2014):

¹Os mitos, a sintaxe, a conformação poética, o sabor, a atmosfera — não há talvez nada “tão Brasil” em nossos cantores como esse longo e sustentado poema, que é também um poema do homem e do mundo primitivo, geral, anterior às divisões políticas, na fronteira do Sem-fim. (DRUMMOND, 2014, p.33)

Complementar a C.D. de Andrade (2014), Manoel Cavalcanti Proença (2014) descreve o espaço onde se desenvolve o poema da *Cobra* como uma espécie de Éden. Em verdade, não há consenso com relação ao espaço-tempo em *Cobra Norato* (2014), mas é reconhecido o intento de Bopp de escrever sobre um Brasil ainda afastado da majoritária influência europeia. O Éden que constitui o poema é solo fértil para expressão da linguagem mais brasileira já alcançada em matéria de literatura, como apontou C. D. de Andrade (2014). No poema de Bopp seres inanimados atuam tal qual animais, tal qual seres humanos. O Brasil que Bopp (2014) tenta recriar é tão anterior à civilização que ele pertence que nem mesmo as figuras da natureza aprenderam a se comportar como estamos acostumados a compreendê-las. Muito menos teriam as fronteiras, os estados e as capitais sido delimitadas. Esse cenário místico, intensamente lodoso, é o espaço em que ocorre a saga de *Cobra Norato*, que anseia encontrar a filha da rainha Luzia.

É interessante perceber que *Cobra Norato* (2014) é, antes de qualquer coisa, resultado de uma intensa recriação do sentimento e linguagem nacional. A jornada de *Cobra Norato* é o pano de fundo para que o leitor observe a transformação da terra, ainda um charco ensopado de lama que aos poucos ruma à consciência e vai definindo suas paisagens — tudo se preparando para receber a prole de *Cobra Norato* e da filha da rainha Luzia, nas terras do Sem-fim, ou toda extensão alcançada pela mata amazônica. C. D. de Andrade (2014) dedica um estudo em que analisa a evolução da linguagem empregada por Bopp, creditando seu sucesso em conseguir versos que captam os vícios de linguagem e imagens que são bem sucedidos em refletir o imaginário brasileiro e empregar os ideais estéticos da antropofagia. Ao propor a Amazônia e terras do norte do

país como cenários de sua obra, o autor se apropria do folclore para apresentar uma obra inovadora tanto pela perspectiva formal, quanto pela representatividade que oferece. Vejamos um excerto da obra:

XII

A madrugada vem se mexendo atrás do mato

Clareia
Os céus se espreguiçam

Arregaçam os horizontes

No alto de um cumandá
está cantando a Maria-é-dia

Acordam-se raízes com sono

Riozinho vai pra escola
Está estudando geografia

Árvores acoradas
lavam galhos despenteados na correnteza

Gaivotas medem o céu

Horizontes riscados de verde me chamam

— Compadre
vamos pro lago Onça-poiema
Temos que pegar distância
antes de chegar a maré baixa

Este rio é a nossa rua
Ai o capim pirixi
Rema Rema deste lado
Quero ficar espichado
sobre o capim pirixi
Eu vou convidar a noite
para ficar por aqui
(BOPP, 2014, p.148-9)

Esse excerto remonta ao episódio em que Cobra Norato e seu companheiro, o tatu de bunda seca, após Norato tomar banho e dormir por três dias, seguem viagem a fim de encontrar a filha da rainha Luzia. O poema apresenta a imagem da natureza, que aqui remonta ao estado selvagem mencionado anteriormente, onde os seres, ainda sem definição, agem conforme a própria vontade (às vezes agindo como pessoas), dado que aqui ainda não há noção de “ordem”, a mata ainda não foi devastada pelo homem europeu.

A presença da musicalidade aproxima ainda mais a obra do projeto estético de renovação da linguagem que propõe Lafetá (2000). Pensando ainda nos aspectos ideológicos do movimento modernista, retomando a dialética do totem-tabu proposta por Queiroz (2011) acima, podemos posicionar a obra de Bopp (2014) ao aspecto ideológico antropofágico, não só pelo fato do próprio autor estar profundamente envolvido com o movimento, mas porque observa-se em sua obra o que preconiza o antropofagismo — a deglutição do modelo estrangeiro a fim de apoderar-se deste e criar a partir dele. Percebe-se a utilização dessa máxima do movimento na acomodação da língua lusitana ao modo de falar brasileiro e a adaptação das formas poéticas europeias à sonoridade brasileira.

O que Raul Bopp (2014) pretende aqui é remontar o imaginário brasileiro a partir daquilo que lhe é mais intrínseco — seu folclore, sua língua, o ritmo de sua poesia (que nas representações teatrais se transformam em melodias cujo ritmo é, antes de tudo, cognoscível a qualquer brasileiro, note, sobretudo, a melopeia da última estrofe). É interessante observar como o poema acaba por ser realizado sem recorrer a engenhos do imaginário europeu, como o sentimento nacionalista e ufanista que Cassiano Ricardo (2001) parece ter se apropriado d’*Os Lusíadas* em certos momentos, ou do épico⁴ como *Martim Cererê* (2001) tenta, pelo que foi apresentado acima, consolidar uma gênese do “ser brasileiro” a partir da supressão das questões sociais próprias ao fenômeno da miscigenação.

Nesse sentido, a obra de Raul Bopp (2014) aparenta apresentar aquilo que promete o movimento antropofágico: um futuro, uma renovação estética por meio da digestão crítica do modelo apresentado pelo colonizador. Enquanto Cassiano Ricardo (2001), embora prometa abrir caminhos para uma nova identidade nacional, não realiza nada de relevantemente inovador ao trazer para o seu poema um discurso ultrapassado (fábula das três raças, eurocentrismo) de uma forma ultrapassada (o tom épico aliado ao ufanismo), que, ao invés de corroborar com a proposição estética e política que intenciona repensar e dar nova interpretação ao caráter nacional, apenas reforça o etnocentrismo e o racismo de interpretações dos intelectuais tradicionais brasileiros do século XIX.

À luz dos conceitos de vanguarda e *kitsch*, nota-se que *Cobra Norato* (2014) se aproxima do caráter vanguardista apontado por Greenberg (1997) a respeito do potencial abstrato. Greenberg (1997) afirma que a vanguarda, ao buscar o absoluto, atinge a abstração. Essa abstração teria sua gênese na imitação dos “próprios processos e disciplinas da arte” (GREENBERG, 1997, p. 29).

Estes aspectos, comparados com a abordagem que Cassiano Ricardo (2001) lhes dá (ou nem tanto), se encontram bem mais próximos da vanguarda, dado que se inserem num projeto de reconhecimento do que é nacional no âmbito do imaginário coletivo e não

⁴ Achemos importante esclarecer a esse respeito que há autores que defendem a perspectiva épica em *Cobra Norato* (2014), como Sérgio Buarque de Holanda (2014) que atribui a *Cobra Norato* e *Macunaíma* o advento do épico no modernismo brasileiro. Mas a perspectiva do épico que se aborda aqui é a que concerne ao caráter de identidade nacional de um determinado povo e não a perspectiva que diz respeito ao heroísmo, que, de fato, suscita a investigação e que poderia ser escopo de outro trabalho, mas que não este por motivos de delimitação.

meramente ligados à beleza do espaço geográfico, ou a uma pretensa fundação mítica, tradição essa que, além de ultrapassada, não reflete o imaginário do povo brasileiro. São aspectos que condizem com as necessidades do momento histórico-social brasileiro — o Brasil que se insere no mundo moderno do capital internacional, com a queda dos impérios, a renovação de tecnologias e as mudanças de estatuto social.

5. Conclusão

O diálogo entre obras aqui proposto nos revela detalhes sutis entre poemas de um momento extremamente importante, tanto para nossa formação literária quanto para a compreensão da construção da nossa identidade nacional. A dialética entre vanguarda e *kitsch* se faz atual na medida em que faz perceber a mentira estética — e consequente falsidade ideológica — que uma determinada obra *kitsch* reproduz e que tipo de intervenção propõe uma determinada vanguarda. O desenvolvimento desses dois conceitos aplicados ao âmbito das artes é basilar tanto na compreensão das problemáticas sociais contidas nas obras de arte, quanto na percepção da potencialidade crítico-reflexiva no procedimento de elaboração artística inerente à vanguarda.

Fica exposta nessa análise a forma pela qual *Martim Cererê* (2001) se insere na literatura brasileira como uma obra a que não podemos atribuir o progresso e o mérito modernista esclarecido aqui nos dizeres do próprio Mário de Andrade (1974). O poema de Cassiano Ricardo (2001) é ainda vinculado a uma tradição ufanista, amadora e nacionalista, com a qual o modernismo de autores como Raul Bopp, Mário de Andrade e Oswald de Andrade objetiva romper para, assim, renovar tanto a forma quanto o conteúdo. Além disso, através de toda a *mentira estética* apresentada, se insere uma mensagem carregada de fascismo, totalitarismo e eugenia. Provavelmente, este discurso teria sido uma herança da transição do século XIX para o XX, momento em que estiveram em voga diversas teorias raciológicas que funcionavam de maneira muito similar ao pensamento expresso por Cassiano Ricardo (2001) no seu poema e que, por sua vez, culminará, enquanto posição político-partidária, no movimento integralista.

Na via oposta, *Cobra Norato* (2014) incorpora elementos vanguardistas que se associam aqui aos propósitos modernistas. Temos um enredo que se afasta do amadorismo estético anterior ao modernismo, a representação de um folclore constituinte de uma brasilidade e não forçado a integrar uma mensagem *kitschizada*, para fazer alusão ao neologismo de Haroldo de Campos (2010). No que concerne à distinção *kitsch versus vanguarda*, *Cobra Norato* (2014) aparece no sistema literário nacional como obra consciente e crítica que se presta a colaborar com um projeto intelectual que visava uma atualização na nossa estética nacional, intenção própria da vanguarda como temos esclarecido. O mesmo não poderia acontecer em *Martim Cererê* (2001), que se dirige à contramão da vanguarda representada por Raul Bopp, que, por sua vez, ao contrário do verdeamarelismo representado por Cassiano Ricardo (2001), busca renovar a recepção e o fazer literário, debater as questões sociais do Brasil do sec. XX, o pensamento brasileiro, entre outros, tal e qual o teor próprio atribuído à vanguarda por Greenberg (1997). O *Cererê* é em si mesmo todo constituído dos estilemas *kitsch* para os quais apontara Haroldo de Campos (1969). Dentro do modernismo brasileiro, a obra de Cassiano Ricardo

(2001) tem um discurso falsamente pacificador que, pelos meios já apresentados aqui, intenta silenciar todas as provocações essenciais que a antropofágica, vanguardista e moderna obra de autores como Raul Bopp (2014) suscita.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. Raul Bopp: cuidados de arte. In: MASSI, Augusto (org.). *Poesia completa de Raul Bopp*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.
- ANDRADE, Mário de. O movimento modernista. In: ANDRADE, Mário de. *Aspectos da literatura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Martins, 1974.
- BOPP, Raul. Cobra Norato. In: MASSI, Augusto (org.). *Poesia completa de Raul Bopp*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.
- CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio (org.). *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, pp. 171-193.
- CAMPOS, Haroldo de. Vanguarda e kitsch. In: CAMPOS, Haroldo de. *A arte no horizonte do provável*. e outros ensaios. São Paulo: Editora Perspectiva, 1969.
- CHKLOVSKI, Victor. Arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira (org.). *Teoria da literatura: formalistas russos*. 3.ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1976, p. 39-56.
- DEL PICCHIA, Menotti; ELIS, Alfredo; MOTTA FILHO, Cândido; RICARDO, Cassiano; SALGADO, Plínio. O actual momento literário. **Correio Paulistano**, São Paulo: n. 23.555, 17maio 1929, p.4. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/090972/per090972_1929_23555.pdf. Acesso em: 05 dez. 2020.
- GONÇALVES Ana Teresa Marques; SOUZA, Marcelo Miguel de. Epopeias: gêneros, discursos e ações. In: SANTOS, Dominique (org.). *Grandes epopeias da antiguidade e do medievo*. Blumenau: Edifurb, 2014.
- GREENBERG, Clement. Vanguarda e Kitsch. IN: FERREIRA, Glória; MELLO, Cecília Cotrim de (org.). *O debate crítico*. Rio de Janeiro: Funarte Jorge Zahar, 1997.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. O bom dragão. In: MASSI, Augusto (org.). *Poesia completa de Raul Bopp*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014. n.p.
- LAFETÁ, João Luíz. Os pressupostos básicos. IN: LAFETÁ, João Luíz. *1930: a crítica e o modernismo*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000. PROENÇA, Manuel Cavalcanti. Cobra Norato. In: MASSI, Augusto (org.). *Poesia completa de Raul Bopp*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.
- RICARDO, Cassiano. *Martim Cererê: o Brasil dos meninos, dos poetas e dos heróis*. 21 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.
- ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Particularismo ou Universalismo? Do Romantismo ao Modernismo: a identidade nacional brasileira.

Ana Carolina Silva Viegas
Vivian Queiroz Guerra*

Resumo: O presente ensaiobuscou refletir sobre como o Antropofagismo proposto por Oswald de Andrade contribuiu para a construção da concepção de identidade e cultura brasileira. Para isso, refletimos e analisamos as tentativas de construção de identidade nacional por um arco limitador desde o Romantismo, visto que foi a primeira tentativa de independência cultural do Brasil, até o Movimento Armorial e o Tropicalismo. Esse recorte acontece através de um comparativo entre esses movimentos literários e culturais mais recentes que tinham o propósito de valorizar a cultura local e participaram dessa tentativa de criação de uma identidade nacional. Outrossim, procuramos enfatizar a importância dos ideais Antropofágicos de Oswald de Andrade na definição de identidade nacional por meio da explanação de 3 aforismos do Manifesto. Por fim, constatamos, através dos conceitos expostos por Sérgio Paulo Rouanet, que a concepção de identidade brasileira passou de particularista à universalista com os movimentos do Romantismo e Antropofagismo, respectivamente. A fim de embasar tal discussão, foram utilizados os textos de Andrade (1983), Campos (1992), Candido (2011), Nunes (1990), Rocha (2001) e Rouanet (1993).

Palavras-chave:Antropofagismo; Romantismo; Identidade Brasileira.

Abstract: This essaysought to reflect about how the Anthropophagy proposed by Oswald de Andrade contributed to the construction of Brazilian identity and culture conception. Therefore, we have reflected and analyzed the attempts of construction of the national identity by a limiter arc since Romanticism, owing to the reason of being the first trying of Brazil's cultural independence, to the Armorial Movement and Tropicalism. This cutting happens through a comparison with these more recent literary and cultural movements that had the purpose of valuing the local culture and participated in this attempt to create a national identity. Furthermore, we have looked for emphasizing the importance of Anthropophagical Ideals of Oswald de Andrade on the national identity definition through the explanation of three Manifest's aphorisms. The relevance of this work happens by the reason that we have found that, through the concepts espoused by Sérgio Paulo Rouanet, the conception of Brazilian identity it went from Particularist till Universalist with the movements of Romanticism and Anthropophagy, respectively. In order to base such discussion, were utilized Andrade (1983), Campos (1992), Candido (2011), Nunes (1990), Rocha (2001) and Rouanet (1993) texts.

Keywords:Anthropophagy; Romanticism; Brazilian Identity.

*Este ensaio foi realizado durante a disciplina Cultura Brasileira I, na Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação do prof. Dr. Eduardo Melo França.

1. Introdução

O presente ensaioproblematizou as principais contribuições do pensamento Antropofágico para a reformulação da identidade e da cultura brasileira ao perpassar pelo recorte limitador do Romantismo até os ideais oswaldianos, do “Manifesto Antropofágico”, do período do Modernismo. Além disso, procurou estabelecer uma comparação desses movimentos com o Movimento Armorial e o Tropicalismo, dado que estes movimentos mais recentes, de forma semelhante ao Romantismo e ao Antropofagismo, tinham a intenção de valorizar a cultura local e de construir uma identidade nacional. O objetivo dessa problemática é refletir sobre a identidade nacional brasileira, além de esclarecer como, ao entrar em contato com outras possibilidades, a identidade brasileira ainda é nacional, mas composta por novas possibilidades de nacionalidade, assim como propunha Oswald de Andrade (1983). Concomitantemente, este texto argumentou sobre em que medida a antropofagia pode sugerir se a identidade nacional brasileira se encaixa nas visões particularistas ou universalistas, como foi proposto por Sérgio Paulo Rouanet (1993).

Outrossim, as reflexões deste artigo foram embasadas, principalmente, nas teorias de Sérgio Paulo Rouanet, “A coruja e o sambódromo” (1993), Antonio Candido, “A educação pela noite e outros ensaios” (2011), João Cezar de Castro Rocha, “Antropofagia hoje: Oswald de Andrade em cena” (2001), Benedito Nunes, “Antropofagia ao alcance de todos” (1990), e Haroldo de Campos, “Metalinguagem e outras metas: ensaio de teoria e crítica literária” (1992). Além disso, procuramos refletir alguns pontos do “Manifesto Antropofágico” ([1928] 1983), de Oswald de Andrade, que contribuiu para a formulação de um novo conceito de identidade nacional brasileira.

2. A primeira tentativa de identidade nacional

A princípio, a partir do séc. XIX surge no Brasil o desejo de encontrar uma identidade cultural para diferenciá-lo do país que o colonizou. Isso decorre do fato de que, até então, o Brasil era visto como uma extensão de Portugal, devido à condição de colônia. Assim, com a independência política, surgiu a necessidade de o Brasil individualizar-se e tornar-se independente por meio da exclusão de elementos culturais portugueses, o que levou à busca por elementos genuinamente brasileiros, responsáveis por caracterizar o movimento literário Romântico que surge nesse momento.

Dessa forma, o Romantismo brasileiro teve três diferentes fases, mas a fase indianista, a primeira, buscava construir a identidade nacional singularizada baseada na imagem do índio e da cor local. Em relação a essas duas características:

Convém determinar alguns dos modos pelos quais a poesia brasileira dos meados do século XIX realizou essa redução de motivos e imagens à óptica preferencial do sujeito. O primeiro — e menos complexo — grau de alheamento do eu lírico em face do cotidiano e da trama social dá-se, em geral, na busca de paralelos entre sentimentos e aspectos da natureza. A

metáfora romântica mais simples é sempre a que se funda sobre alguma correlação entre paisagem e estado de alma. (BOSI, 1978, p. 243-245)

Assim, essa fase constrói a identidade nacional a partir da exclusão das características europeias e recorre ao índio e à natureza exuberante, elementos já presentes no Brasil antes da chegada dos portugueses, para reafirmar a singularidade da literatura brasileira na fase indianista. Por esse motivo, toda literatura/cultura brasileira deveria refletir uma origem nacional autêntica, isto é, diferente de tudo que é externo ao Brasil. Pois ao utilizar essas características nesse momento histórico, as características externas ao Brasil refletiriam um estrangeirismo e provocariam uma desautenticação do país. Nesse sentido, foi possível perceber uma tentativa de homogeneização da identidade brasileira através da exclusão das diferenças e da construção de uma identidade única e estável, de maneira que Portugal não participasse dela.

3. O manifesto antropófago

No entanto, com a divulgação do Manifesto Antropofágico, na Semana de Arte Moderna, em 1922, esse cenário sofreu mudanças. Isso porque, após o evento, os elementos culturais e os valores externos ao Brasil passaram a ser importantes na construção da identidade nacional do país, não a restringindo à tentativa de particularização e homogeneização da Nação. Dado isso, o Antropofagismo chega para destruir o mito do "bom selvagem" trazido pelo Romantismo, pois "Oswald interiorizou na antropofagia o índio, mas como imagem do primitivo vivendo numa sociedade outra, e movendo-se num espaço etnográfico ilimitado, que se confundia com o inconsciente da espécie." (NUNES, 1990, p. 25). Dessa forma, esse movimento representa um antimito, pois, em vez de considerar uma forma de ser brasileiro, constrói uma utopia, na qual, agora, existem possibilidades de ser brasileiro.

Simultaneamente ao início do Modernismo no Brasil, o "Manifesto Antropofágico" apresenta uma nova perspectiva para possibilitar um novo modo de se compreender a identidade nacional, compreendendo também a identidade como plural e precária. Tal manifesto foi lançado em maio de 1928, por Oswald de Andrade, no primeiro volume da "Revista de Antropofagia", depois de sua criação ser estimulada pelo quadro de Tarsila do Amaral intitulado "Abaporu", que significa antropófago em tupi. Desse modo, "[...] os aforismos do Manifesto Antropófago misturam, numa só torrente de imagens e conceitos, a provocação polêmica à proposição teórica, a piadas às idéias, a irreverência à intuição histórica, o gracejo à intuição filosófica" (NUNES, 1990, p.15).

Somado a isso, o ritual antropófago se caracteriza como um ritual simbólico que visa à assimilação perpétua de outro dentro de si e não a eliminação dele. Nesses rituais, comiam-se os grandes guerreiros para "absorver" a sua força. Tendo em vista a caracterização do Brasil no momento da colonização pela associação ao pau-brasil e à antropofagia, isto é, aos ritos canibais, Oswald de Andrade realizou uma releitura acerca da noção de antropofagia e a sua associação aos relatos coloniais quando criou o Manifesto. Nesse sentido, a antropofagia, ou seja, o canibalismo, não está somente relacionada ao ato de comer, mas a uma complexa cultura, "[...] inspirada na cerimônia

guerreira da imolação pelos tupis do inimigo valente apresado em combate, englobando tudo quanto deveríamos repudiar, assimilar e superar para a conquista de nossa autonomia intelectual” (NUNES, 1990, p. 15), constituindo uma metáfora orgânica. Além disso, aponta um “trauma” da sociedade brasileira, a qual durante o período da colonização teve os rituais antropofágicos reprimidos pelos jesuítas, tendo em vista a imposição de um novo modo de viver e pensar. Assim, a ideia proposta por Andrade (1983) utiliza esse elemento que outrora foi rejeitado, através da literatura e da arte, em uma tentativa de construir uma identidade nacional por meio de críticas e sátiras. Ademais, há uma ampliação das referências históricas, uma vez que reconhece também a contribuição do estrangeiro.

Em outros termos, a antropofagia é compreendida por uma noção de operação cultural específica, mas ela não é tida como uma identificação estritamente nacional nesse momento, pois ela é mais ampla e encontra-se como universal. Nesse sentido, o “Manifesto Antropofágico” alega que a identidade nacional não apresenta apenas as especificidades, mas, além disso, a identidade nacional também se constrói com bases europeias. Portanto a identidade nacional considera outras identidades, pois ela incorpora as diferenças de outras culturas, tornando-se única e universal, concomitantemente.

Assim, a partir do século XX, há a problematização acerca do conceito de nacional, que surge do choque entre a necessidade de se consolidar uma identidade para o brasileiro e o combate à assimilação única da identidade europeia. Devido a isso, a sociedade brasileira se torna antropofágica.

Desse modo, a antropofagia auxiliava a resolver o paradoxo de um movimento de ‘redescoberta’ do Brasil, cuja base se encontrava do outro lado do Atlântico: o paradoxo se dissolvia na deglutição antropofágica dos valores do outro, do ‘estrangeiro’. (ROCHA, 2001, p. 651).

Como acima exposto por Rocha (2001), a expansão da literatura se encontra na assimilação do outro, o que implica a quebra de barreiras culturais, geográficas e históricas, proporcionando a ampliação do “eu” para o “outro”, ou seja, do que “eu sou” para o que “eu quero ser”. Assim, a Antropofagia leva si mesma à utopia com as várias possibilidades de ser, além de absorver também aspectos causadores de desigualdades sociais, pois “[...] a utopia, no pensamento oswaldiano, forma o espaço transistórico, onde se projetam ‘todas as revoltas eficazes na direção do homem’ — também espaço ontológico, entre o que somos e o que seremos [...]” (NUNES, 1990, p. 38).

Assim sendo, o Manifesto Antropófago ampliou o conceito de identidade cultural supracitado ao negar as características da fase indianista do Romantismo brasileiro, a qual procurou construir uma identidade nacional singular. Nesse sentido, a antropofagia fia-se na possibilidade de ser nacional de modo plural ao incorporar as diferenças e, portanto, ela sempre se modifica, como esclareceu Rocha (2001) ao argumentar sobre a recepção da antropofagia:

Tal recepção é incapaz de esclarecer o ponto mais importante: se a antropofagia é um procedimento cultural que implica uma contínua e

produtiva assimilação de alteridade, trata-se, então, de um permanente processo de mudança e, portanto, de novas incorporações. (ROCHA, 2001, p. 666).

Sendo assim, a identidade nacional não é fixa e pode sempre mudar a depender da necessidade dos contextos, que podem ser políticos, econômicos e culturais assimétricos. Em outras palavras, o Brasil será sempre um devir e, por isso, ele não existe caso exclua o outro inevitavelmente.

Outrossim, Antonio Candido (2011) argumenta que a noção de “país novo” remete ao conceito de “país subdesenvolvido” e que toda nova nação produz uma literatura considerada exótica, pois essa situação reflete uma possibilidade de liberdade a esses países considerados “atrasados” e, principalmente, os da América Latina. Além disso, o autor reflete acerca das influências estrangeiras nos países latinos e afirma que “[...] é conveniente focalizar, à luz da reflexão sobre o atraso e o subdesenvolvimento, o problema da dependência cultural.” (CANDIDO, 2011, p. 178). Com essas palavras, o autor menciona que essa realidade possibilita aos autores o desejo de criar obras que se dissociam da terra, por lembrarem características europeias - ainda em ascensão - e, ainda, poderiam possibilitar uma alienação cultural.

Apesar disso, Candido pontua que:

A partir dos movimentos estéticos do decênio de 1920; da intensa consciência estético-social dos anos 1930-1940; da crise de desenvolvimento econômico e do experimentalismo técnico dos anos recentes, começamos a sentir que a dependência se encaminha para uma interdependência cultural. (CANDIDO, 2011, p. 178).

Nesse sentido, haveria uma interdependência e ela seria refletida nas obras literárias, que ganhariam um tom mais maduro, pois a imitação se transformaria em uma assimilação recíproca. Conseqüentemente, essa assimilação garantiria o “[...] reconhecimento da realidade do país e sua incorporação ao temário da literatura.” (CANDIDO, 2011, p. 191), uma verdadeira antropofagia.

3.1 Aforismos

Com base nisso, podemos citar três trechos do Manifesto Antropófago escrito por Oswald de Andrade que resumem bem a ideia defendida por ele. A princípio, podemos resumir a ideia de proposta pelo Antropofagismo no aforismo: "Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do Antropófago" (ANDRADE, 1983, p. 353). Esse fragmento é capaz de expressar precisamente a ideia proposta pelo Movimento Antropofágico, em que o foco recai no diálogo entre o eu e o outro, dado que as diferenças são essenciais na construção da identidade nacional. Dessa forma, no Antropofagismo, admite-se elementos menos essencializados e que estão em contato com a cultura ocidental, sendo assim, há um interesse por aquilo que não o pertence, diferentemente do Romantismo. Dessa forma, o aforismo expõe essa compreensão de identidade ao direcionar o interesse ao que “não é meu”, ou seja, ao que pertence ao outro, uma vez que, a partir do que é

determinado pelo movimento, nós assimilamos elementos externos constantemente. Nesse sentido, o trecho contribui para o entendimento da identidade nacional como plural e instável, que está sempre em constante mudança.

Para ilustrar tal pensamento, é possível trazer o trecho em que Oswald devora e adapta um dos trechos presente em *Hamlet* (1603), obra do autor inglês William Shakespeare, “Tupy, ornottupythatisthequestion” (ANDRADE, 1983, p. 353). Através da ironia presente nessa sentença, Andrade deixa explícita a sua ideia acerca da relação entre o outro e a construção da identidade, ao mesmo tempo em que traz a influência inglesa, também propõe uma reflexão sobre a influência indígena.

Desse modo, a referência a Shakespeare realizada por Oswald demonstra a incerteza acerca da existência e da identidade do brasileiro, isto é, a dúvida sobre em qual cultura o brasileiro pode se reconhecer de fato. Em relação à citação, Oswald faz um trocadilho, além de satírico, lúdico com a frase “Tupy, ornottupy”. Isso porque, quando Oswald realizou uma referência à cultura indígena, ao questionar a identidade nacional por meio da intertextualidade com o monólogo sobre o existencialismo presente na peça *Hamlet*, ele “jogou” com a sonoridade das expressões, que são muito semelhantes, por meio do humor. Desse modo, a sonoridade do verbo “ser” no inglês, “tobe”, se assemelha à sonoridade do termo “Tupy” — vocábulo nativo que indica etnia e é o maior tronco linguístico nativo. Além disso, o trocadilho provoca o riso por ser inteligente, bem humorado e satírico concomitantemente porque a expressão “Tupy, ornot Tupy...” apresenta como carga semântica a ideia de questionamento da suposta identidade brasileira, que indica a noção acerca da assimilação do outro e a reconstrução dessa identidade.

Assim, Oswald retoma o existencialismo presente em *Hamlet* para refletir sobre a possibilidade de o brasileiro construir a sua identidade através da “conversa” com diversas raças e culturas, e de se reconhecer pela cultura indígena ou não. Isso porque, no Romantismo, o índio foi consagrado como um dos símbolos do Brasil, visto que já habitava o território brasileiro antes da chegada do português. Por fim, a ironia presente na frase de Oswald responde ao questionamento: além da identidade indígena, o brasileiro pode se reconhecer por outras culturas, uma vez que a assimilação de elementos externos é uma realidade e, devido a isso, a todo momento o indivíduo pode incorporar outras culturas para reconstruir a sua.

Além disso, Oswald condena ainda a visão exótica e idealizada cultivada durante o Romantismo, definindo-a como um passado do qual não se deve ter saudade. Essa crítica ocorre quando o escritor traz as seguintes palavras: “Filhos do Sol, mãe dos viventes. Encontrados e amados ferozmente, com toda a hipocrisia da saudade, pelos imigrados, pelos traficados e pelos turistas. No país da cobra grande” (ANDRADE, 1983, p. 354).

4. O Movimento Armorial e o Tropicalismo na tentativa de construção da identidade brasileira

A partir disso, também é possível contrapor esse pensamento com outro que surge posteriormente: o Movimento Armorial, visto que este, assim como o Romantismo, também surge com a intenção de achar um modo único de ser brasileiro, excluindo o que vem de fora e condenando a imitação do estilo europeu, definindo-a como uma arte de segunda mão, monótona. Entretanto, diferente do Romantismo, o Movimento Armorial não busca a identidade nacional brasileira no indianismo e na natureza exuberante, mas sim na cultura popular, principalmente do Nordeste.

Nesse sentido, o Movimento Armorial retrata uma busca pela essencialização, ou seja, pelo que realmente faz parte da história do Brasil. Isso porque, para Ariano Suassuna (1977), o Brasil de antes da colonização - a qual se deu pela cultura ibérica - era o verdadeiro Brasil, pois não tinha influências de outras culturas. Segundo Suassuna (1977), tudo que não fosse original seria inautêntico e, por isso, deveríamos sempre refletir sobre a nossa cultura. Sendo assim, os exemplos dessa representação são a literatura de cordel, a música de viola, rabeca ou pífano e a xilogravura, elementos que se referem à cultura sertaneja, na qual o maravilhoso poderia ser encontrado, segundo o escritor. Em virtude disso, é comum encontrar elementos característicos da cultura popular como um “[...] conjunto de insígnias, brasões, estandartes e bandeiras”. (SUASSUNA, 1977, p. 40). Somado a isso, o Movimento Armorial apresenta reflexões críticas nas obras por meio da comicidade.

Assim, tendo em vista a valorização da cultura local, o Movimento Armorial possui um caráter original, ou seja, único. A partir disso, Ariano Suassuna (1977) dá o exemplo do Japão, que utiliza em seus filmes elementos culturais próprios. Em relação ao brasileiro, o autor cita o poema "Poema do Sertão", de Deborah Brennand, dado que tem como elemento principal a referência a elementos nordestinos. Desse modo, podemos perceber a grande similaridade em relação ao Romantismo, visto que tenta homogeneizar a identidade nacional, de modo a levar em consideração apenas alguns elementos, além de tentar excluir totalmente o outro na busca por uma imagem genuinamente brasileira. Tal pensamento difere totalmente do defendido por Oswald de Andrade (1983), visto que este argumento defende que a nossa identidade é formada a partir da assimilação do outro, de modo a tornar essencial considerar as diferenças presentes na sociedade, tornando impossível encontrar um único modo de ser brasileiro.

Além do Movimento Armorial, há o Tropicalismo, surgido durante a década de 1960, que revitaliza a Antropofagia. Nesse movimento, a tentativa de construção de uma identidade nacional se vê novamente atrelada ao elemento externo, pois resgata e volta a considerar o elemento externo como contribuinte da cultura brasileira. Esse movimento se iniciou com a intenção de inovar a estética musical, quando cantores, como Caetano Veloso e Gilberto Gil, não se viram mais satisfeitos com a música popular brasileira produzida na época. Portanto, por meio da influência de músicos estrangeiros, como os Beatles, os integrantes do Tropicalismo incorporaram diversas influências, nacionais e internacionais, tendo esta última como exemplo os instrumentos musicais muito utilizados no *rock'n'roll*.

Essa influência fica ainda mais explícita quando no livro “Verdade Tropical” (1997), Caetano Veloso delibera sobre essa afinidade, tanto dele como de outros representantes

do Tropicalismo, com as obras de Oswald de Andrade. No capítulo dedicado ao Antropofagismo, Veloso (1997) discorre sobre a encenação da obra “O Rei da Vela”, de Oswald de Andrade, e afirma perceber que esse resgate não se restringe apenas à música, que existia “[...] um movimento acontecendo no Brasil. Um movimento que transcendia o âmbito da música popular.” (VELOSO, 1997, p.180). A arte tropicalista, desse modo, atingiu outros domínios artísticos, como as artes plásticas, o cinema e a poesia, e, para além do seu objetivo primeiro, foi considerada também como uma forma de protesto contra a ditadura militar, ou seja, tornou-se também um combate político (NAPOLITANO; VILLAÇA, 1998).

Portanto as problematizações acerca da identidade nacional voltaram-se novamente para as ideias apresentadas por Andrade (1983) quando defendia que essa identidade é construída ao “devorar” o outro, sendo o elemento externo constituinte também dessa identidade, de modo a trazer novamente as diversas possibilidades de ser brasileiro propostas pelo Antropofagismo.

Além disso, é ainda possível perceber a relação desses movimentos com a carnavalização bakhtiniana, que diz respeito à visão carnavalizada de mundo e de vida, ou seja, uma visão caracterizada pela comicidade popular das festas de Carnaval, além de simbolizar “[...] uma total inversão do regime dominante: a liberação, ainda que provisória, a abolição das hierarquias, regras e tabus” (MIRANDA, 1997, p. 128-129). O Carnaval surgiu, segundo o autor, durante a Idade Média e o Renascimento a partir de rituais que tinham como objetivo se opor à religiosidade, a qual possuía grande poder na sociedade da época, em que:

Nas festas oficiais, as distinções hierárquicas, com insígnias, títulos, discursos e pompas, marcavam intencionalmente as desigualdades. Na festa popular, o ideal utópico e o real constituíam uma parte essencial da visão carnavalizada da vida e do mundo. (MIRANDA, 1997, p. 128-129).

Por isso, essa visão carnavalizada definida por Miranda (1997) a partir de reflexões de Bakhtin é muito comum na cultura popular brasileira, visto que há uma grande utilização da paródia e do deboche na arte - música, teatro, cinema, poesia –que sustentam e direcionam várias estéticas culturais. Assim, no Brasil, manifestam-se três movimentos principais direcionados por essa visão carnavalizada bakhtiniana, o Antropofagismo, o Movimento Armorial e o Tropicalismo.

Em relação ao Antropofagismo, a postura carnavalesca aparece através da “profunda renovação” objetivada. Essa característica é retomada, posteriormente, pelo Tropicalismo, que:

[...] fará irromper, de forma intensa e articulada com outras linguagens estéticas (teatro, cinema e artes plásticas), a visão antropofágica e carnavalizada, retomando a linhagem modernista, agora noutro registro histórico e estético, dentro de nossa contemporaneidade. (MIRANDA, 1997, p. 126).

Assim, o encontro entre as duas estéticas leva ao conceito de multiculturalidade presente na identidade nacional brasileira, uma vez que a estética antropofágica considera o outro como constituinte dessa identidade ao “devorá-lo” e reinventá-lo. Em relação ao Tropicalismo, há também essa incorporação do outro, pois “[...] põe de lado o discurso unívoco sobre a realidade nacional, passando a ver o Brasil a partir de vários olhares” (MIRANDA, 1997, p. 139), e a identidade passa a ser vista sob uma ótica multifacetada. Isso porque esse movimento tem como objetivo ser uma paródia do mundo oficial, reformulando diversos campos artísticos brasileiros.

Como exemplo dessa relação, tanto entre o Tropicalismo e a Antropofagia como entre ambos e a carnavalização bakhtiniana, pode ser referido a obra de Andrade supracitada “O Rei da Vela”, encenada pela primeira vez num contexto tropicalista em 1967. Na obra, as relações de poder presentes na sociedade são criticadas, além de romper com aspectos da estética burguesa. A obra retrata sobre um agiota, Abelardo I, que se tornou rico há pouco tempo e visa ascender socialmente através de um casamento com uma aristocrata, porém esta tem a intenção de utilizar o casamento para evitar a falência.

Ao dirigir a peça, José Celso Martinez Corrêa “[...] multiplica as citações e acirra os tons grotesco, obscuro, violento e irreverente da obra original, criando um universo cênico com vida própria. O espírito paródico e anárquico, que ataca o público presente, institui um ‘teatro da agressão’, conforme nomeia o crítico Anatol Rosenfeld (1912-1973).” (ITAÚ CULTURAL, 2019). Além disso, há ainda uma aproximação entre a cultura erudita e a popular de forma contrastante, o que é visto quando o primeiro ato utiliza uma linguagem circense, o segundo, define-se como o teatro de revista e o terceiro faz uso de elementos da ópera.

Dessa forma, fica explícita a relação presente na peça com a carnavalização bakhtiniana, dado que utiliza o cômico para criticar as relações de poder da época, além de atenuar os limites das hierarquias sociais ao aproximar o popular do erudito, trazendo, ainda, o elemento sexual no segundo ato, de forma a romper com a moral burguesa conservadora.

5. A identidade nacional

Por conseguinte, o conceito de identidade nacional se interliga aos fatores históricos e ao desejo de se criar uma imagem particular para um povo e uma nação. Assim, a criação dessa identidade proporciona uma noção de conforto e segurança para a Nação que até o séc. XIX era considerada uma extensão do país colonizador.

Em virtude disso, o Romantismo surge como uma primeira tentativa de desvinculação desse colonizador. No entanto, ele busca homogeneizar a identidade brasileira com o indianismo e a natureza exuberante. Assim, ao considerar a discussão feita por Sérgio Paulo Rouanet (1993) no texto “A Coruja e o Sambódromo”, o Romantismo tem base no particularismo, dado que incentiva os indivíduos a orgulharem-se de suas particularidades, ou seja, de tudo que os tornam diferentes do outro. Contudo, o autor se mostra contrário a esse tipo de pensamento, visto que esse cultivo de particularidades

leva a uma opressão e pode construir uma falsa universalidade, pois se trata de uma definição homogênea, que resulta em uma construção exótica. Ademais, o autor ainda atenta para o risco da adoção de uma “[...] particularidade engendrada politicamente por outrem” (ROUANET, 1993, p. 65). No Romantismo, isso ocorre quando, na tentativa de excluir a influência europeia da sua identidade, o Brasil toma como sua uma visão de si baseada no estereótipo exótico que a Europa tinha em relação ao país.

Com base nisso, para contrapor tal pensamento, Rouanet (1993) apresenta o conceito de universalismo, que é considerado pelo autor como plural e relativo. Essa concepção esclarece que o indivíduo, definido como particular, possa chegar ao universal, dado que não há uma busca por características particulares de um determinado grupo e, por isso, ele não é resumido a características que o singularizam. Assim, podemos perceber uma semelhança entre a ideia apresentada por Oswald de Andrade (1983), a Antropofagia, e a defendida por Rouanet (1993), visto que ambos não buscam encontrar um aspecto que individualiza a identidade, mas sim um princípio universal. Desse modo, a assimilação cultural é um fato social e não deve ser excluída completamente, pois há influências externas na construção cultural interna de um país, as quais não devem ser impostas, mas assimiladas, como afirma Oswald de Andrade (1983). Nesse sentido, é possível afirmar o acolhimento da diferença no universalismo, assim como acontece na Antropofagia, de modo a considerar o outro como aspecto fundamental na construção da identidade nacional, o que a torna não única e fixa, mas sim precária e em constante mudança.

Segundo Haroldo de Campos (1992), é a partir da antropofagia de Oswald de Andrade que surgiu o interesse de se pensar em criar uma identidade nacional que dialogasse com o universal, pois a Antropofagia, diferentemente do Romantismo, não envolveria uma submissão, mas uma identificação e uma ressignificação da cultura passada externa. Isso porque, “Todo passado que nos é ‘outro’ merece ser negado. Vale dizer: merece ser comido, devorado.” (CAMPOS, 1992, p. 235). Nesse sentido, a identificação com determinada característica cultural externa seria transformada e teria o seu valor modificado ao ser agregado a uma das características da nação. Desse modo, o que há na Antropofagia é um modo de pensar a identidade nacional pela diferença, “[...] como um movimento dialógico da diferença [...]” (CAMPOS, 1992, p. 237).

Desse modo, é perceptível que a obra modernista *Macunaíma* ([1928] 2012), de Mário de Andrade — contemporâneo a Oswald de Andrade — conversa com as concepções antropofágicas de Oswald de Andrade. Tendo em vista que a obra procura construir um retrato do povo brasileiro, o romance conversa com as noções de Oswald de Andrade acerca do Antropofagismo, pois a obra e a realidade teriam uma relação orgânica. Isso porque, como citado anteriormente, o Antropofagismo constitui uma metáfora orgânica, tendo em vista a ressignificação de um ritual indígena diante de inimigos. Sendo assim, o romance de Mário de Andrade tem uma relação orgânica com esse momento de concepções antropofágicas significantes, justamente por devorarem-se, em outros termos, conversarem e complementarem-se.

Diferentemente do Romantismo, a obra *Macunaíma* não investe na criação de um personagem com características marcantes e idealizadas para representar o brasileiro. O

personagem Macunaíma, que é introduzido primeiramente como um indígena preto, tem as características de um anti-herói, sendo então definido como preguiçoso, esperto, trapaceiro e conquistador. Além disso, o subtítulo de “herói sem nenhum caráter” remete a outra conclusão, em que esse herói não tem caráter prévio definido. Em outras palavras, Mário de Andrade buscou retratar diversos locais do Brasil, pois ora a história é retratada em São Paulo, ora em Manaus, além de incluir também a Argentina, trazendo o elemento estrangeiro para a caracterização do personagem. Ademais, o escritor também atribuiu características de mais de uma etnia para representar esse personagem. Exemplo disso é quando o personagem Macunaíma se banha em um rio:

“Mas a água era encantada porque aquele buraco na lapa era a marca do pezão do Sumé, do tempo em que andava pregando o evangelho de Jesus pra indiada brasileira. Quando o herói saiu do banho estava branco loiro e de olhos azuizinhos, água lavara o pretume dele. E ninguém não seria capaz mais de indicar nele um filho da tribo retinta dos Tapanhumas.” (ANDRADE, 1928, p.36-37)

Nesse trecho do livro Macunaíma, é perceptível que Mário de Andrade utilizou características distanciadas do Português europeu por meio dos recursos da linguagem oral e popular, e debruçou-se sobre folclore, lendas, mitos e religiosidade. Além disso, quando Macunaíma se banha nesse rio de água encantada e sai sem o “pretume”, mas com a pele na cor branca e com os olhos azuis, há a simbologia da presença de três etnias nesse único personagem: a nativa indígena, a branca europeia e a negra africana. Sendo assim, Macunaíma é o retrato do povo brasileiro, em que a identidade ainda se encontra em processo de desenvolvimento e conversa com outras etnias e culturas. O personagem, portanto, é considerado com pouca maturidade devido às características de brincalhão, esperto e trapaceiro, mas também retrata uma identidade nacional ainda em busca dessa maturidade. Como bem é argumentado por Rocha (2001), o personagem de Mário de Andrade conversa com os ideais antropofágicos, “Isto é, o sujeito macunaímo-antropofágico inviabiliza qualquer pretensão ontológica, qualquer desejo de definição de uma identidade à deriva.” (ROCHA, 2001, p. 654).

Sendo assim, o artigo fixou-se, neste momento, acerca do Tropicalismo e do Movimento Armorial para comparar a problemática da identidade nacional, visto que são movimentos mais recentes, mas questionamentos sobre o conceito de identidade nacional perduram até os dias atuais. Exemplos disso são as obras de romances de fundação de nacionalidade que buscavam refletir sobre a identidade brasileira como “Viva o Povo brasileiro” (1984), de João Ubaldo Ribeiro, e “A República dos Sonhos” (1984), de Nélida Piñon, construídas quando houve a Abertura Política, processo de redemocratização que libertou o Brasil do regime militar. Em vista disso, esse questionamento identitário perdura e perdurará em nossa sociedade conforme mais culturas entram em contato com as culturas que constroem a identidade nacional atualmente, como bem aponta Stuart Hall no livro “Identidade Cultural na Pós-modernidade” ([1992] 2006), em que ele aponta para um hibridismo, ou seja, as identidades culturais e nacionais hoje sempre apresentam a presença de outras, de modo a estar sempre em constante mudança.

6. Considerações finais

Por fim, desde a Independência do Brasil, no século XIX, surgiu uma necessidade de se encontrar uma identidade brasileira para o país se tornar culturalmente independente, além de politicamente. Diante disso, várias concepções de identidade nacional foram apresentadas e o movimento literário do Romantismo realizou a primeira tentativa de criar uma identidade nacional ao recorrer a elementos exóticos — considerados genuinamente brasileiros —, porém o Romantismo construiu uma identidade fixa e homogênea. Assim, após o surgimento de diversas formas de se compreender a identidade nacional, o Antropofagismo surge com a proposta de uma identidade precária e plural. Nesse momento, o foco não recai mais nas características singularizantes, como aconteceu no movimento romântico, por isso, as concepções Antropofágicas de Oswald de Andrade (1983) consideram o indivíduo como universal e particular simultaneamente.

Dessa maneira, concluímos que a identidade brasileira passou de particular a universal com o Romantismo e a Antropofagia, respectivamente, quando consideramos os conceitos de particularismo e universalismo de Sérgio Paulo Rouanet (1993). Essa mudança abriu espaço para um diálogo entre a identidade nacional e o universal, como afirma Haroldo de Campos (1992), visto que, em vez de excluído, o elemento externo passou a ser ressignificado quando incorporado à cultura brasileira. Portanto, ao propor a compreensão da identidade nacional com base nas diferenças, o Antropofagismo foi um movimento de suma importância nessa mudança de percepção. Além disso, ele se mostra atual até ao presente momento, pois a todo instante entramos em contato com diversas culturas e as incorporamos à cultura brasileira, ressignificando-as ou não.

Referências

- ANDRADE, Mário de. *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropofágico. *In: TELES, G. M. Vanguarda europeia e modernismo brasileiro*. 7^a. ed. Petrópolis: Vozes, 1983, p. 353-360.
- BOSI, Alfredo. Imagens do Romantismo no Brasil. *In: GUINSBURG, J. (org.). O Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978. p. 239-256.
- CAMPOS, Haroldo de. Da Razão Antropofágica: Diálogo e Diferença na Cultura Brasileira. *In: CAMPOS, H.de. Metalinguagem e outras metas: ensaio de teoria e crítica literária*. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 231-255.
- CANDIDO, Antonio. Literatura e subdesenvolvimento. *In: CANDIDO, A. A educação pela noite e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 169-195.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MIRANDA, Dilmar. Carnavalização e multidimensionalidade cultural: antropofagia e tropicalismo. *Tempo Social*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 125-154, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/86693/89714>. Acesso em: 19 abr. 2021.
- NAPOLITANO, Marcos; VILLAÇA, Mariana Martins. Tropicalismo: As Relíquias do Brasil em Debate. *Revista brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 35, p. 53-75, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 set. 2020.
- NUNES, Benedito. Antropofagia ao alcance de todos. *In: NUNES, B. (org.). A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo, 1990, p. 5-39.
- O Rei da Vela. ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras, 2019. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento392786/o-rei-da-vela>. Acesso em: 18 abr. 2021
- ROCHA, João Cezar de Castro. Uma teoria de exportação? Ou “Antropofagia como visão de mundo”. *In: ROCHA, J. C.de C.; RUFFINELLI, J. (org.). Antropofagia hoje: Oswald de Andrade em cena*. São Paulo: Realizações Editora, 2001, p. 647-668.
- ROUANET, Sérgio Paulo. A Coruja e o sambódromo. *In: ROUANET, S. P. Mal-Estar na Modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 46-95.
- SUASSUNA, Ariano. O movimento Armorial. *Revista Pernambucana de Desenvolvimento*, Recife, v. 4, n. 1, p. 39-64, 1977.

VELOSO, Caetano. Antropofagia. *In*: VELOSO, C. *Verdade Tropical*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 178-193.

Análise e interpretação do *O silêncio e seu canto* de José Rodrigues Paiva

Isaac Nery da Costa Cavalcanti
Larissa Cristina Santos e Silva*

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar o poema *O Silêncio e o seu canto*, contido no livro *As águas do espelho* (2008) do escritor português José Rodrigues de Paiva, levando em conta seus aspectos formais, no que diz respeito às características fônicas e semânticas. Posterior à análise, parte-se para a interpretação e a valoração da obra no tempo e no espaço, ao se refletir sobre o seu período de produção e o seu caráter imagético. Sua análise, interpretação e valoração têm como base teórica os textos *Estrutura da Linguagem Poética* (1978) de Jean Cohen, *Signos em Rotação* (1996) de Octávio Paz e *Sociedade do Cansaço* (2017) de Byung Chul-Han.

Palavras-chave: Análise; Poema; Interpretação; Crítica Literária.

Abstract: The purpose of this article is to analyze the poem *O Silêncio e o Seu Canto*, contained in the book *As águas do espelho* (2008) written by the portuguese writer José Rodrigues de Paiva, taking into account its formal aspects, with regard to phonic and semantic aspects. Subsequent to the analysis, we are going to talk about the interpretation and valuation of this poem in time and space, reflecting on its period of production and its imagery. Its theoretical analysis, interpretation and valuation is based on the texts *Estrutura da Linguagem Poética* (1978) by Jean Cohen, *Signosem Rotação* (1996) by Octávio Paz and *Sociedade do Cansaço* (2017) by Byung Chul-Han.

Keywords: Analysis; Poem; Interpretation; Literary Criticism.

*Graduando em Letras – Licenciatura em Português na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Artigo elaborado durante a disciplina de Teoria da Literatura II, sob orientação do Profº. Dr. Anco Márcio Tenório Vieira.

1. Introdução

Através da produção literária de José Rodrigues de Paiva (2008, p. 114), aplicou-se ao poema *O silêncio e o seu canto*, presente na obra *As águas do espelho*, conceitos literários que estabelecem bases de estudo sobre a formação e construção das obras literárias, que contribuem para os estudos atuais da literatura. A partir do que o crítico literário francófono Jean Cohen (1978) escreve em *Estrutura da linguagem poética*, atribui-se aos versos de Paiva (2008) o conteúdo teórico sobre os conceitos formais de estruturação e versificação, de âmbito fônico - como rima e construção de versos - e de âmbito semântico - como predicação, determinação e coordenação. Para além disso, o arcabouço teórico que se obteve a partir das contribuições do escritor e ensaísta mexicano Octávio Paz (1996) permite um estudo da prática que o autor conceitua como *imagem*, permite tomar como base a compreensão da forma e, também, como deve-se considerar o valor de uma obra literária no tempo e no espaço. A fim disso, servirá de apoio trechos do livro *Sociedade do Cansaço* (2017) do filósofo sul-coreano ByungChul-Han.

É seguindo essa fundamentação teórica que se trabalhou a análise e iniciou-se, também, a interpretação do poema selecionado, para, em seguida, valorar o texto. A partir da interpretação, pôde-se compreender mais sobre o conteúdo do poema e posicionar a obra de acordo com seu recorte temporal, ou seja, o que representa diante de seu tempo. Assim, foi possível compreender o contato autor-leitor e obra-tempo, permitindo uma melhor visão acerca da valoração que se atribuiu à obra. Tal fato realizou-se com o intuito de esmiuçar o seguinte poema nas áreas de conhecimento correspondentes ao corpo da literatura.

O SILÊNCIO E O SEU CANTO

Um canto de silêncio não é canto
senão para quem ouve a própria voz
nos claustros da memória,
ou em campo aberto, nas primitivas regiões do sonho.

Um canto de silêncio é só possível
à voz interior que se recolhe
às águas do limite, às fontes virgens,
aos lagos iniciais de onde a palavra
nasce e responde, ainda que em silêncio,
à voz de quem a chama, como falam
a um mudo arco as cordas do violino.

Um canto que em silêncio se constrói
revela a pedra, o sol, a planta brava,
as nuvens, os desertos e as verdades
das águas infinitas da memória

de si, da própria música de que
se reconstrói em círculos aquáticos.

Um canto de silêncio só existe
para quem reconhece a própria voz
no tumulto das Torres de Babel
e a reconduz aos claustros solitários
das águas onde a leva a mergulhar
e a ouvir com ela as vozes do silêncio.
(PAIVA, 2008. p. 114)

Ao que cabe ao autor do poema, José Rodrigues Paiva nasceu em Portugal, no entanto, mudou-se para Pernambuco na década de 1950, passando a compor, portanto, o grupo de autores que representam as obras literárias pernambucanas. Sua formação é composta por um bacharelado em Direito e, ainda, um doutorado em Letras. Colaborou, também, como professor de Literatura Portuguesa na Universidade Federal de Pernambuco e na presidência da Associação de Estudos Portugueses Jordão Emerenciano. É ainda ensaísta, contista e poeta, tendo publicado cerca de vinte obras.

2. Resultados e discussão

O verso, a frase-ritmo, evoca, ressuscita, desperta, recria. Ou, como dizia Machado: não representa, mas apresenta. Recria, revive nossa experiência do real. Não vale a pena assinalar que essas ressurreições não são somente as de nossa experiência cotidiana, mas as de nossa vida mais obscura e remota (PAZ, 1996, p. 46).

É bebendo das escrituras de Octávio Paz (1996) que se volta o olhar desta análise, as quais evocam e despertam o senso crítico literário norteador deste texto. Ademais, através do olhar de Jean Cohen (1978, p.46-47), também se entende que: “Uma arte completa tem a obrigação de utilizar todos os recursos de seu instrumento. [...] o poema em prosa aparece sempre como uma poesia mutilada. O verso é um processo de poetização, e é como tal que devemos estudá-lo”. Assim, ao compreender a importância do verso, constata-se que, composto de 23 versos divididos em 4 estrofes, o poema analisado é isométrico e tem sua métrica organizada a partir de versos decassílabos heroicos, com dez sílabas poéticas e acentuação tônica na 6ª e 10ª sílabas, além de possível acentuação secundária na 8ª ou em uma das primeiras quatro sílabas. Essa acentuação marcada em partes fixas do verso constitui o ritmo do poema, estabelecido pela regularidade na distribuição e quantidade dos acentos tônicos, com uma periodicidade percebida. A partir dessa construção versificada, em conjunto com a retórica trabalhada nos versos, encontra-se as bases de critérios que classificam o nível do poema como Poesia Integral, ou seja, o trabalho conjunto dos âmbitos fônico e semântico.

Ao que cabe ao âmbito fônico, a relação entre o 1º, 3º e 4º verso é dada por meio da rima semântica, com palavras semelhantes em som e diferentes em sentido. No entanto, com poucos versos do poema que rimam entre si para cada rima, totalizando marcações de rima não exclusivamente padronizadas, com a presença de versos brancos. Tal construção evidencia, além disso, a assonância, isto é, a homofonia de uma palavra para outra dentro de um verso através da repetição de vogais, com uma relação estabelecida no interior do verso. Com base nisso, a presença da assonância e da rima ressalta o som do poema. Ademais, é possível observar a assonância em: “Um canto de silêncio não é canto” (PAIVA, 2008, p. 114). Nesse verso, por exemplo, nota-se a construção de rimas divididas em A, B e C, correspondendo a [um], palavras terminadas em [o] e palavras terminadas em [e], respectivamente, o que forma a relação ABCBBCB para as palavras desse verso, tal qual:

A B C B B C B

“Um canto de silêncio não é canto”

Ainda na composição dos versos, é válido perceber a presença da redundância, fato definido por Cohen (1978) como a divisão semântica em conjunto a uma divisão fônica que é subdividida em *formas fortes*, descritas como “[...] todos os casos em que dois fatores de estruturação atuam no mesmo sentido” (COHEN, 1978p. 51) e *formas fracas*, “[...] que atuam em sentido contrário” (COHEN, 1978, p. 51). Dessa maneira, ao que corresponde à redundância do poema analisado, é apresentada aos leitores na sua forma fraca, por trazer uma divisão coerente quanto ao sentido e ao som. Entretanto, há, também, a presença de frases que se iniciam em um verso e que se acabam no meio ou início do verso seguinte, graças ao processo chamado cavalgamento ou *enjambement*, considerado um caso particular de pausa métrica, em conflito com a sintaxe. Esse caso é utilizado pelo autor como no exemplo localizado entre o 6º e 7º verso da 2ª estrofe: “à voz de quem a chama, como falam/ a um mudo arco as cordas do violino” (PAIVA, 2008, p. 114), em que a frase “como falam a um mudo arco as cordas do violino” se encontra dividida entre os versos citados. Outro caso de pausa semântica foi o fim da oração, marcado pelo uso de vírgulas. Quanto aos outros casos de pausa métrica, eles foram observados, no poema, em fim de verso e fim de hemistíquio.

Em se tratando do âmbito semântico, é imprescindível abordar a análise da seguinte tríade: predicação, determinação e coordenação.

Em relação à predicação, entende-se como característica crucial o predicado estar pertinente ao sujeito e essa pertinência é dada na construção correta da frase segundo o sentido. É em antagonismo à pertinência semântica que se registram os fenômenos de infração e desvio, sendo classificados como: impertinência, que se constitui como um desvio no plano sintagmático e em primeira posição de desvio; e metáfora, como desvio no plano paradigmático e na redução de desvio seguinte à impertinência, em que, ambos, registram o grau de tensionamento da linguagem do poema. Com base em tais

afirmações, foi possível identificar, na construção do poema, a não preocupação com a pertinência semântica, revelando a presença de inúmeras metáforas em seu decorrer, desde o título “O silêncio e o seu canto” ao último verso “[...] e a ouvir com ela as vozes do silêncio” (PAIVA, 2008, p. 114).

Já adentrando no que se refere à determinação, não se pode escantear os epítetos e sua relevância ao fazer poético. No poema, há dois epítetos, e isso podemos evidenciar na primeira estrofe: “Um canto de silêncio não é canto / senão para quem ouve a própria voz / nos claustros da memória, / ou em campo aberto, nas primitivas regiões do sonho.”(PAIVA, 2008, p. 114). Neste trecho, os epítetos são “claustros da memória” e “campo aberto”, pois, tal qual sua função adjetiva, como critério de diferenciação entre o adjetivo propriamente dito, se retirado o epíteto do verso, não afeta na determinação ou no complemento do sentido do texto, que, em contrapartida, sofre um *déficit poético*. Além disso, os epítetos também contribuem para determinar o sentido. Inclusive, há, no texto analisado, adjetivos propriamente ditos, que se diferem da classificação de epítetos por se mostrarem indispensáveis à determinação do sentido do verso. Um exemplo deles é o adjetivo “infinitas” no verso “das águas infinitas da memória” (PAIVA, 2008, p. 114).

Para finalizar a tríade de análise do nível semântico do poema, fala-se, a partir de agora, sobre a coordenação. Na obra analisada, pode-se inferir que, embora o poema seja bem coordenado graças às vírgulas e às conjunções coordenativas “e” e “senão”, existe a presença de inconsequências, ou seja, “[...] desvio que consiste em coordenar duas idéias que, aparentemente, não tem nenhuma relação lógica entre si” (COHEN, 1978, p. 138). É viável chegar a essa conclusão quando se observa que há “[...] ruptura do fio lógico do pensamento” (COHEN, 1978, p. 138), a exemplo dos seguintes termos “planta brava”, “mudo arco” e “palavra nasce”.

Nas palavras de Paz (1996):

A ambigüidade da imagem não é diversa da ambigüidade da realidade, tal como a apreendemos no momento da percepção: imediata, contraditória, plural e, não obstante, possuidora de um sentido recôndito. Por obra da imagem produz-se a instantânea reconciliação entre o nome e o objeto, entre a representação e a realidade. Portanto, o acordo entre o sujeito e o objeto dá-se com certa plenitude. Esse acordo seria impossível se o poeta não usasse da linguagem e se essa linguagem, por meio da imagem, não recuperasse a sua riqueza original. Mas esta volta das palavras à sua primeira natureza - isto é, à sua pluralidade de significados - é apenas o primeiro ato da operação poética. Ainda não apreendemos de todo o sentido da imagem poética. (PAZ, 1996, p. 47)

Embora o significado da imagem poética não se mostre tão palpável e fixo quanto aparenta, ainda sim, é viável a análise do aspecto formal da imagem, que será feito a seguir.

Intrinsecamente a uma análise imanentista, convém sublinhar o aspecto formal da imagem. De acordo com Octávio Paz, a definição de imagem seria tudo o que compõe o poema, incluindo “[...] comparações, símiles, metáforas, jogos de palavras, paronomásias, símbolos, alegorias, mitos, fábulas, etc” (PAZ, 1996, p. 37). Porém, a imagem não se restringe ao concreto do poema, pois abarca também a poesia em si. Como esta também se propõe a ser o conjunto do imaginário, a imagem que se revela na obra analisada é a do autoconhecimento na significação do ato de silenciar, assim como a da introspecção. As ideias de *silêncio* e *canto* produzidas urgem pela construção dessas imagens, edificando uma espécie de dialética em que a síntese resulta no próprio poema, que discorre sobre esse *Um canto de silêncio*. Sobre este apontamento, cabe trazer mais um trecho de Octávio Paz (1996) no seu ensaio intitulado *A Imagem*:

Na prosa, a unidade da frase é conseguida através do sentido, que é algo como uma flecha que obriga todas as palavras a apontarem para um mesmo objeto ou para uma mesma direção, Ora, a imagem é uma frase em que a pluralidade de significados não desaparece. A imagem recolhe e exalta todos os valores das palavras, sem excluir os significados primários e secundários. Como pode a imagem, encerrando dois ou mais sentidos, ser una e resistir à tensão de tantas forças contrárias, sem converter-se em um mero disparate? Há muitas proposições, perfeitamente corretas quanto ao que chamaríamos a sintaxe gramatical e lógica, que terminam por ser um contra-senso. Outras desembocam em um sem sentido, como as citadas por García Bacca em sua *Introducción a la lógica moderna* (“o número dois é duas pedras”). Mas a imagem não é nem um contra-senso nem um sem-sentido. Assim, a unidade da imagem deve ser algo mais do que a meramente formal que se dá nos contra-sensos e em geral em todas as proposições que não significam nada ou que constituem simples incoerências. (PAZ, 1996, p. 45)

Se “A imagem explica-se a si mesma” (PAZ, 1996, p. 47), é exequível concluir que as próprias ideias de voltar para si podem ser elucidadas a partir do próprio poema.

Antes de adentrarmos no campo interpretativo, convém refletir sobre um dos atributos da função poética, que seria, justamente, incitar emoções em nós. Como bem sublinha Cohen (1978) no último capítulo de sua obra:

A emoção provocada por um poema merece tal nome [emoções análogas] porque é uma impressão afetiva que se pode classificar numa das grandes categorias da vida emocional: alegria, tristeza, medo, esperança, etc. Mas entre essas emoções reais, como as sentimos na vida cotidiana, e as emoções poéticas, subsiste na própria impressão uma diferença importante, que é de ordem fenomenológica. Enquanto a emoção real é vivida pelo eu como um estado interior, a emoção poética é atribuída ao objeto [o poema]. A tristeza real é expressa pelo sujeito à maneira do "eu

estou", como uma modificação de si mesmo, cuja causa exterior é o mundo. A tristeza poética, ao contrário, é apreendida como uma qualidade do mundo. Um céu de outono é triste como cinzento. Poder-se-ia dizer que a primeira é 'subjetal' e a segunda 'objetal' (COHEN, 1978, p. 165-166).

É através da forma como o poema provoca aos leitores emoções, além das competências cognitivas e de entendimento de mundo, que foi possível interpretar o poema da forma como será concebido a seguir.

As reflexões sobre o conteúdo do poema tiveram início logo no primeiro contato com o texto, quando autor inicia trabalhando, na primeira estrofe, uma metáfora que torna clara a principal mensagem de sua produção. Quando ele afirma que "o canto de silêncio não é canto / senão para quem ouve a própria voz" (PAIVA, 2008, p. 114), o poeta explicita que o silêncio é apenas compreendido pela pessoa que entra no estado de silêncio. O *canto de silêncio* seria a mensagem por trás da ausência de som e cabe a quem faz silêncio entendê-la. Para quem apenas presencia o silêncio, o *não-som*, não entende que, por trás dessa ausência, existe uma canção profunda a qual tem esse *não-dizer* como sua partitura.

Vale ressaltar, ainda, o segundo significado para a palavra *canto* na obra de Paiva (2008) que denota *poema*. Ou seja, o texto poético inteiro traduz, em si, o próprio ato de fazer poético do silêncio, marcando a personificação desse estado de abstenção de ruído. Com o olhar para essa outra possível interpretação, pode-se entender a própria carga de poesia que o texto de Paiva (2008) possui pelo silêncio, por si só, já ser capaz de produzir um poema.

Além disso, ilustrando a introspecção da primeira interpretação (a palavra *canto* como produto de cantar), tem-se como traço, na obra, a presença de um aspecto onírico, trazendo o sonho como espaço - *primitivas regiões do sonho* (PAIVA, 2008) - em que a própria voz seria ouvida, denotando o próprio mistério que são os sonhos, como bem pontuam os psicanalistas. Contudo, não apenas através do onírico, o "olhar para dentro de si" se faz no poema, visto que a memória é igualmente evocada para dizer que esse canto também surge a partir dela. E, para além da origem, o produto do silêncio revela "[...] as verdades / das águas infinitas da memória / de si, [...]" (PAIVA, 2008, p. 114), tornando translúcido, também, o processo de autoconhecimento nessa introspecção, realizada ao se ouvir o canto produzido pelo próprio silêncio da pessoa que o faz.

Ao finalizar o poema com "das águas onde a leva a mergulhar / e a ouvir com ela as vozes do silêncio" (PAIVA, 2008, p. 114), a respeito das inúmeras mensagens que o silêncio passa em seu contexto, entende-se que o ato de silenciar ensina o significado do silêncio a partir da vivência própria do indivíduo. E, assim, ajuda-o a compreender o silêncio dos outros, expandindo a empatia da sua introspecção para a introspecção alheia e

fomentando, ao mesmo tempo, uma cumplicidade desse ensimesmamento, estado de estar absorvido pelos próprios pensamentos.

Sobre o valor da obra no tempo e no espaço, é crucial ressaltar o que Octávio Paz (1996) afirma no capítulo *A consagração do instante*, para a qual: “Todo poema, qualquer que seja sua índole - lírica, épica ou dramática - manifesta um modo peculiar de ser histórico”(PAZ, 1996, p. 59). Através do que afirma essa citação, nota-se a importância de não só pontuar a valoração da obra de acordo com os seus aspectos fônicos e semânticos, mas também, de compreender sua realização e sua função em um contexto social coerente com sua realidade histórica, cujas influências se revelam de grande importância para a produção literária. Ademais, cabe valorar, ainda, os elementos formais da obra.

Pelo que foi trazido na interpretação do poema, abordou-se, anteriormente, seu sentido de acordo com a retratação e significação do silêncio, expondo uma forma abstrata que atribui uma simbologia adicional ao ato de silenciar a partir de uma mimese de produção. Dessa forma, tratando o silêncio de um modo que não é possível de ser abordado por outras formas de conhecimento. Juntamente a esse critério, a análise de seu sentido e a formação frente ao contexto histórico do poema, escrito na primeira década do século XXI, torna possível observar a sociedade da época e certo caráter de sua ideologia. Para uma sociedade que se desenvolve através de uma lógica capitalista nesse terceiro milênio, algumas características como a rapidez de produção industrial, a tecnologia digital, a dinamicidade da comunicação e sua instantaneidade carregam semelhanças quanto às formas anteriores de organização: a sede de desenvolvimento e o desestímulo ao estado de contemplação, essencial para se estar em silêncio consigo mesmo.

Para endossar a questão trazida anteriormente envolvendo a alta dinamicidade do século XXI e a carência de estímulos de dignificar o estado de uma autorreflexão silenciosa, evoca-se aqui o filósofo sul-coreano ByungChul-Han (2017) e sua obra *Sociedade do Cansaço*. No segundo capítulo do livro, intitulado *Além da sociedade disciplinar*, Han (2017) faz um contraponto com a ideia do filósofo francês Michel Foucault ao afirmar que a sociedade atual não é mais disciplinar, mas sim uma *sociedade de desempenho*. Nessa sociedade, os sujeitos não mais sofrem pela negatividade, nem são reféns apenas da obediência, mas sofrem pelo excesso de positividade e são reféns, principalmente, de sua produtividade e autocobrança, no trabalho e na vida pessoal. No terceiro capítulo, porém, é que a mensagem defendida pelo autor vai ser bem traduzida nas palavras do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1967 apud HAN, 2017):

Por falta de repouso, nossa civilização caminha para uma nova barbárie. Em nenhuma outra época os ativos, isto é, os inquietos, valeram tanto. Assim, pertence às correções necessárias a serem tomadas quanto ao caráter da humanidade fortalecer em grande medida o elemento complementativo. (NIETZSCHE, 1967, p. 236 apud HAN, 2017, p. 37)

A obra de ByungChul-Han (2017), dessa forma, ajuda a perceber o quão necessário se torna o silêncio no contexto social e histórico do século XXI e tal importância, inclusive, é implicitamente demonstrada no poema de Paiva (2008).

É com base nisso que é possível compreender a característica atemporal do poema e, ainda, observar outro fator: o silêncio tanto como atribuidor de sentido quanto canal de uma mensagem, evidenciando, na obra, a adaptação de comunicação que é desenvolvida para além do campo da fala. Esse ajuste comunicativo, inclusive, encontra-se presente no cotidiano atual cada vez mais, por meio do avanço da tecnologia e das inúmeras possibilidades de comunicação e expressão social. Assim, essa busca pelo desenvolvimento é refletida na construção de novos sentidos para os meios e canais de comunicação, mesmo em diferentes sociedades, que têm em comum a capacidade de dilatar novas formas de interpretar o silêncio.

Finalmente, os elementos formais também entram na valoração da obra, no que diz respeito, principalmente, à riqueza poética que os epítetos trazem ao poema e que, unidos ao *enjambement* e às pausas semânticas, geram um bom efeito de continuidade entre os versos. Essa continuidade garante um melhor entendimento do poema por parte do leitor e, assim, contribui para que a poesia seja mais envolvente ao sujeito que a lê.

3. Considerações finais

Pôde-se, neste artigo, analisar o poema *O silêncio e o seu canto*, do escritor português José Rodrigues de Paiva, recorrendo a três níveis: o formal, o interpretativo e o valorativo.

No primeiro nível, identificou-se diversos elementos, como: a versificação (rima, metrificacão, ritmo etc.), o *enjambement*, a redundância, a predicacão e suas impertinências, a determinacão e seus adjetivos e epítetos, a coordenacão e suas inconsequências e a imagem e seus aspectos formais. No segundo nível, interpretou-se a obra sobre diversas facetas, porém, principalmente, como um grande *olhar para dentro de si* no sentido de introspecção que só o silêncio propicia. Silêncio este não apenas como estado de ausência de sons, mas como um próprio ser construtor do poema. Já no terceiro nível, valorou-se a obra exaltando seu aspecto atemporal, ao compreender que o estado contemplativo necessário ao silêncio e tudo que tal estado pode nos trazer, já há um bom tempo, vêm sendo tolhidos no capitalismo em que a sociedade vive. Ademais, não só pelo sistema econômico se dá o empecilho para o ensimesmamento do ser humano, como também pela dinamicidade dos meios de comunicacão dada pelo acelerado avanço tecnológico.

Após a análise dos aspectos formais do poema *O silêncio e o seu canto*, a sua interpretação e sua valoração, com base nos textos de Cohen (1978) e Paz (1996), pôde-se entender a peculiaridade do revelar, do fazer poético e da poesia em si. Foi possível, então, elucidar o que devidamente diz Cohen (1978) no primeiro capítulo de seu livro “[...] a poesia não é prosa mais alguma coisa. É antiprosa” (COHEN, 1978, p. 45).

Referências

COHEN, Jean. *Estrutura da linguagem poética*. São Paulo: Cultrix, 1978.

HAN, Byung-Chul. O tédio profundo. *In*: HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução: Enio Paulo Giachini. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2017. p. 31-38. Título original: Müdigkeitsgesellschaft.

PAIVA, José Rodrigues de. O silêncio e seu canto. *In*: PAIVA, José Rodrigues de. *As águas do espelho*. Recife: EdUFPE, 2008. p. 114.

PAZ, Octávio. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

As construções literárias em torno da amizade: uma análise comparativa das obras de Elena Ferrante e Muriel Barbery

Gabriella Fernanda do Nascimento*

Resumo: Intencionamos, no presente artigo, realizar uma análise comparativa a fim de perceber como a relação de amizade presente nas obras “A vida mentirosa dos adultos” (2019), de Elena Ferrante, e “A elegância do ouriço” (2008), de Muriel Barbery, podem dialogar entre si e possibilitar que percebamos como narrativas com formas divergentes e temas semelhantes constroem o nascimento e a separação da relação entre as personagens. Para isso, construímos uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e fundamentamo-nos nos escritos de Carvalho (2006), Alós (2012), Coutinho (2008), Lobo (1997), Santos (2016), Maas (2000), Schwantes (2007), Carvalho (2016), Bakhtin (2003) e Leite (2002). Ao fim da pesquisa, compreendemos como o início e o fim da amizade, apresentados por ambas obras, tornou-se coerente cada uma ao seu modo. Assim, apesar dos dois textos apresentarem aspectos do *Bildungsroman* e a presença de narradoras-protagonistas, na obra de Ferrante, a amizade se fundamenta mais no processo de amadurecimento e na significação desse na vida das personagens, e na obra de Barbery, a presença de duas narradoras-protagonistas que enunciam, por suas vozes, as suas subjetividades e as particularidades que as unem torna-se mais significativo para a amizade construída.

Palavras-chave: Bildungsroman; narrador-protagonista; amizade; Elena Ferrante; Muriel Barbery.

Abstract: In this article, we intend to carry out a comparative analysis in order to understand how the friendship relationship present in the books “A vida mentirosa dos adultos” (2019), by Elena Ferrante, and “A elegância do ouriço” (2008), by Muriel Barbery, can dialogue with each other and enable us to perceive how narratives with divergent forms and similar themes build the birth and separation of the relationship between the characters. For this, we built a bibliographical research of a qualitative nature and based on the writings of Carvalho (2006), Alós (2012), Coutinho (2008), Lobo (1997), Santos (2016), Maas (2000), Schwantes (2007), Carvalho (2016), Bakhtin (2003) and Leite (2002). At the end of the research, we understand how the beginning and end of friendship, presented by both works, each became coherent in its own way. Thus, although the two texts present aspects of *Bildungsroman* and the presence of the narrators-protagonists, in Ferrante’s work, friendship is based more on the maturation process and its significance in the characters’ lives, and in Barbery’s work, the presence of two narrators-protagonists who enunciate, through their voices, their subjectivities and the particularities that unite them, becomes more significant for the friendship built.

Keywords: Bildungsroman; narrator-protagonist; friendship; Elena Ferrante; Muriel Barbery.

* Este artigo foi produzido na disciplina Literatura Brasileira VI – Estudos Comparativos, na Universidade Federal de Pernambuco, e orientado pelo prof. Dr. Ricardo Postal.

1. Introdução

Ao lermos uma obra, estamos nos inserindo em um sistema de signos, temas e sentidos que significam na medida em que interagem. Baseada na mesma lógica, percebemos a constituição e a relevância do enredo, dos personagens, do narrador, do tempo, do espaço e da forma estrutural de uma narrativa literária. Os objetos ali postos se expressam contribuindo com suas particularidades na organização do texto e este, por sua vez, é reorganizado no ato da leitura, fazendo com que as possibilidades semânticas de uma obra sejam ampliadas. Partindo dessa reflexão, então, é que podemos perceber como a leitura das obras “A elegância do ouriço” (2008), de Muriel Barbery, e “A vida mentirosa dos adultos” (2019), de Elena Ferrante, podem ser compreendidas e ampliadas a partir do diálogo entre as relações das personagens nas narrativas. Essa interação pode ser apreendida, no primeiro momento, pelos pontos de contato entre duas personagens femininas que apresentam posições e características semelhantes nas duas obras.

Na obra “A elegância do ouriço” (2008), a narrativa nos apresenta uma amizade inesperada entre Renée, a zeladora de um prédio de classe alta, em Paris, e Paloma, uma adolescente pertencente a uma família rica e residente neste mesmo prédio. As duas personagens se põem como narradoras da história contribuindo, no texto, com as percepções particulares de cada uma. Assim, Renée, que se apresenta como uma leitora assídua e amante do conhecimento e que preza por sua individualidade e independência, se percebe em um lugar em que, excetuando a sua única amiga e os seus gatos, todos os sujeitos se mostram soberbos e desestimulantes. Paloma, por sua vez, percebe-se em uma família rica na qual todos os sujeitos se mostram, por trás das máscaras dos estudos e do conhecimento, fúteis e insensíveis e, por ter essa consciência, essa personagem admite a incoerência da vida e planeja cometer suicídio no seu aniversário de 13 anos. Considerando isso, no desenvolver da narrativa, as duas personagens se encontram e desenvolvem um forte laço de amizade que as transforma intimamente, no entanto, o convívio entre elas finda com a morte de Renée no final da obra.

O texto “A vida mentirosa dos adultos” (2019) também nos apresenta um forte laço de amizade construído entre Giovanna e Vittoria. Enquanto Giovanna se apresenta como uma adolescente que se sente traída pelas mentiras dos seus pais e que, na busca pela verdadeira história da sua família, conhece sua tia Vittoria que, até o momento, era um nome intocável na sua casa. Vittoria, por sua vez, se apresenta como uma mulher de opiniões fortes e que nutre uma inimizade forte pelo pai de Giovanna, seu irmão. Apesar das desavenças e dos desencontros dessas personagens, elas constroem um laço de amizade marcante e significativo que reorganiza essa obra, que tem Giovanna como sua narradora. No entanto, coincidindo com o amadurecimento de Giovanna, essa amizade é interrompida e as personagens se distanciam.

A partir do enredo das duas narrativas podemos perceber como a obra de Barbery

(2008) e de Ferrante (2019) apresentam construções semelhantes, considerando os laços construídos entre personagens distintas. Diante disso, a amizade entre uma adolescente em crise e uma mulher de meia idade bem decidida em suas opiniões pode ser percebida nas duas obras, além disso, os textos compõem o início e o fim desse laço, que se materializa por formas e motivações diferentes nas duas narrativas.

A partir do enredo das duas narrativas podemos perceber como as obras de Barbery e a de Ferrante apresentam elaborações semelhantes, considerando os laços construídos entre personagens distintas. Diante disso, a amizade entre uma adolescente em crise e uma mulher de meia idade bem decidida em suas opiniões pode ser percebida nas duas obras, além disso, os textos compõem o início e o fim desse laço, que se materializa por formas e motivações diferentes nas duas narrativas.

Considerando essa reflexão, objetivamos, nesta pesquisa, analisar os pontos de diálogo entre as duas obras, partindo da compreensão de como o texto de Elena Ferrante se comunica com o texto de Muriel Barbery na construção da amizade entre personagens com características semelhantes e, além disso, perceber como narrativas com formas e temas semelhantes constroem a separação dessas personagens. Assim, a partir da análise comparativa do *corpus*, e em concordância com a fundamentação teórica selecionada, produzimos uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, a qual será elaborada em consonância com o objetivo estabelecido.

2. Sob uma perspectiva comparatista

A percepção do diálogo entre diferentes textos literários torna-se possível a partir da análise das suas estruturas particulares e, com base nisso, acontece a reflexão sobre como e em que medida esses elementos literários podem associar-se. Essa análise, entretanto, não se realiza de forma impressionista, a sua organização baseia-se, antes, em noções fundamentadas nos estudos da literatura comparada e é partindo dessas noções que a presente análise se constrói.

A literatura comparada, conforme Carvalhal (2006) e Alós (2012), se põe como uma investigação literária que se organiza, na contemporaneidade, como um campo disciplinar complexo, assim, a sua estruturação perpassa um método particular e pré-estabelecido e se apresenta quando a comparação é fundamental, de modo que o método utilizado em uma pesquisa comparatista advém das necessidades e particularidades da análise elaborada. A constituição dessa análise baseia-se no estudo das relações que as literaturas estabelecem entre si e na percepção de como essas relações podem expandir as nossas noções e leituras acerca dos textos literários. Apesar de, ainda na atualidade, as definições acerca dos estudos comparatistas partirem de diferentes concepções e objetivos literários, podemos compreender as reflexões de Remark como significantes na constituição dessa área uma vez que ele, segundo Alós (2012, p. 18), a percebe como “[...] o estudo da literatura para além das fron-

teiras de um país e o estudo da relação entre a literatura e outras áreas do conhecimento”.

A percepção de Remark torna-se mais significativa ao apreendermos os caminhos relevantes para a constituição desse campo de estudo, uma vez que, em suas origens, os estudos comparatistas se propunham a compreender, em obras de diferentes línguas e nações, as relações de fonte e influências entre elas. Com isso, os textos literários eram divididos em obras originárias e fundamentais ao corpo literário e obras influenciadas, que se apresentavam como uma reprodução dos temas, formas e sentidos das obras originárias. Essa percepção é reorganizada a partir das reflexões de René Wellek, que possibilitam que a comparação entre as literaturas passe a ser percebida com base nas relações entre as obras. Dessa forma, os julgamentos hierárquicos nacionais cedem lugar a uma análise transversal (COUTINHO, 2006) que reconhece como os sentidos dos textos não advêm de uma fonte originária, mas de um diálogo intertextual.

A associação entre as literaturas se apresenta, então, a partir da intertextualidade. Essa conceituação elaborada, conforme Carvalhal (2006), por Julia Kristeva, se apresenta como a transformação de um texto em outro. Com isso, as diferentes estruturas textuais se organizam em um jogo intertextual que é alcançado a partir da análise, que busca as marcas e as motivações dessa relação e se propõe a interpretar os novos sentidos que advêm dela. Compreendendo a multiplicidade de significações que constitui um texto, de acordo com Lobo (1997), Kristeva, baseada nos estudos polifônicos de Bakhtin, propõe a conceituação do *ideograma* como a interação entre os diferentes textos e vozes sociais que se inserem no texto e possibilitam as suas mudanças. Com base nos estudos da intertextualidade, os estudos comparatistas assumem novos posicionamentos e percepções frente à literatura, as análises mudam suas rotas e, no lugar da busca por fonte e influência, estudam as relações intertextuais que as diferentes obras podem estabelecer entre si, indo além das fronteiras nacionais do diálogo direto. A análise se direciona para os novos sentidos e para as formas com as quais os diferentes textos podem associar-se, a generalização ou a diferenciação entre os textos apresentam-se, então, mais como elementos intrínsecos às elaborações literárias. Por fim, corroborando com Lobo (1997), compreendemos que isso acontece porque:

O texto pós-moderno só tem razão de ser na intertextualidade, na dialogia, na constante revisão do passado e na proposição de discursos interligados com redes de significação, estando a literatura comparada em posição privilegiada para interpretar este enredo, que evidentemente, não tem origem numa única literatura, mas no todo da língua e da linguagem. (LOBO, 1997, p. 23)

Conscientes da importância de compreender o diálogo intertextual que as obras estabelecem entre si, apresentaremos, no tópico seguinte, uma breve discussão acerca do *Bildungsroman*, considerando a significância dessa forma para o nosso *corpus*.

3. As possibilidades do *Bildungsroman*

Ao abordar o processo de amadurecimento de suas personagens, o *corpus* analisado se propõe a construir sua narrativa em diálogo com uma noção clássica e bastante discutida nos estudos literários: o *Bildungsroman*. Essa forma literária, que é estudada no Brasil também sob o nome de Romance de Formação, tem suas raízes na literatura e nas concepções sociais características da Alemanha do final do século XVIII, no entanto, é por compreender as mudanças nos gêneros que nosso *corpus* abarca, enquanto literatura contemporânea, que consideramos relevante discutir as teorizações em torno desse tema.

De acordo com as informações e reflexões expostas por Wilma Maas (2000), compreendemos como o *Bildungsroman* tem sua origem atrelada ao contexto de construção da identidade nacional alemã, pelos meios de produção culturais e artísticos. Assim, a partir de um projeto estético e ideológico, os valores e anseios da burguesia alemã do século XVIII encontram nesse gênero literário a possibilidade de elaborar narrativas coerentes aos desejos dessa nova classe em ascensão. A nomeação desse gênero foi criada a partir dos estudos do professor de filologia clássica Karl Morgenstern, em 1810, que, com base na análise da obra “Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister”, de Johann Wolfgang von Goethe, pôde perceber a narração do processo de amadurecimento e de inserção social de um jovem e como as etapas, os conflitos e os questionamentos direcionaram-se, na narrativa, para a formação pessoal do protagonista em busca de tornar-se um sujeito adequado aos requisitos e anseios da classe burguesa. Segundo a análise e a conceitualização de Morgenstern, a obra torna-se relevante e significativa ao abordar a formação do protagonista do início (infância) à perfeição (vida adulta produtiva) e, a partir disso, possibilitar que os leitores tenham acesso a uma narrativa possível e elogiosa da formação pessoal na burguesia alemã.

A valorização de Morgenstern relaciona-se intimamente ao caráter pedagógico e formativo do *Bildungsroman*, já que, associado ao conceito alemão de *bildung* (educação), essa conceitualização também se insere no contexto de modernização social e literária da Alemanha. A modernização se estendia desde as narrativas aos gêneros valorizados, por isso, é neste contexto que o gênero romance o qual, diferente da epopeia, debruçava-se sobre as mudanças, a formação e os atos dos homens comuns, foi escolhido como a forma literária coerente aos princípios burgueses; assim, a “[...] formação do jovem de família burguesa, seu desejo de aperfeiçoamento como indivíduo, mas também como classe, coincidem historicamente com a ‘cidadania’ do gênero romance.” (MAAS, 2000, p. 13). O *bildung* associa-se ao *roman*, o desejo de instruir à fruição estética, e a literatura de formação pode ser compreendida, então, como um mecanismo auto reflexivo de uma classe que pretende ver espelhados os próprios ideais na ficção (MAAS, 2000).

No entanto, apesar das reflexões de Karl Morgenstern, a popularização do termo e conceito só aconteceu em 1870, a partir das considerações de Wilhelm Dilthey, que propôs retomar a sistematização elaborada por Morgenstern e, com base nessa, reconheceu como a

elaboração e a significação do *Bildungsroman* associam-se intimamente ao “espírito alemão”.

Entretanto, conforme Schwantes (2007), após a consolidação almejada da burguesia alemã, a relevância do *Bildungsroman*, considerando seu caráter didático, é questionada. Com isso, inicia-se, então, um processo de reflexão e reelaboração do conceito do Romance de Formação. Para além das conceitualizações elaboradas por teóricos, como Karl Morgens-tern, Wilhelm Dilthey, Melitta Gerhard e Ernst Stahl, o gênero passa a ser percebido além do contexto histórico e social da Alemanha do século XVIII e XIX e é compreendido, efetivamente, como a narrativa do desenvolvimento pessoal dos sujeitos, a partir do século XX. É nesse caminho, então, que, conforme Maas (2000), Jürgen Jacobs, ao compreender a relação quase exclusiva entre o *Bildungsroman* e a Alemanha, propõe a expansão da sua conceitualização, com isso percebe que “devem ser consideradas como pertencentes ao gênero obras em cujo centro esteja a história de vida de um protagonista jovem, história essa que conduz, por meio de uma sucessão de enganos e decepções, a um equilíbrio com o mundo.” (MAAS, 2000, p. 62)

Dialogando com a expansão do *Bildungsroman*, James Hardin, na década de 1990, compreende que uma das marcas do gênero é a alternância entre reflexão e ação, as coisas se tornam nítidas quando são vistas retrospectivamente de modo que, quando aquietadas, podem ser julgadas pelo sujeito (MAAS, 2000). Desse modo, as experiências dos personagens são enriquecidas e funcionam na narrativa de formação a partir da percepção que eles constroem sobre elas. Ao direcionar-se ao desenvolvimento pessoal dos sujeitos, o Romance de Formação empreende constantemente o estado de insatisfação dos personagens, e é a partir dos seus conflitos internos e sociais, desejos e julgamentos que as mudanças acontecem, direcionando-se ao amadurecimento desses. Ao partir da infância ou adolescência dos personagens, o *Bildungsroman* narra o desenvolvimento e a formação natural dos seres, no entanto, desassociado, neste momento, do caráter pedagógico e nacionalista da burguesia alemã, a compreensão desse gênero se direciona aos diferentes contextos de produção e de recepção, de acordo com Schwantes (2007).

Partindo disso, compreendemos como as concepções e definições do *Bildungsroman* não se apresentam estáveis na história dos estudos literários, uma vez que a reflexão sobre ele precisa considerar a transformação natural dos gêneros de acordo com as ideias de cada época. A formação envolve, enfim, a compreensão das regras e convenções sociais de cada tempo, o conflito de gerações, os questionamentos, as reflexões e o reconhecimento do deslocamento na sociedade. Nessa medida, consideramos relevante compreender a relação entre a literatura e o momento histórico e social de produção do Romance de Formação, considerando que, ao propor a narração do processo de formação de personagens individualizados, “[...] os conhecimentos necessários para integração no grupo social mudam, muda o próprio processo, e dessa forma, muda a própria narrativa” (SCHWANTES, 2007, p. 53). Desde sua origem, esse gênero dialoga com o processo de amadurecimento e inserção social dos

sujeitos, no entanto, diferente do contexto alemão do século XVIII, a formação dos personagens desvincula-se da consolidação burguesa e direciona-se ao desenvolvimento pessoal e particular da individualidade de cada ser. Considerando isso, as noções construídas a partir do século XX associam-se a essa construção na medida em que as perspectivas, tanto sobre os sujeitos como sobre a constituição literária em si, renovam-se, desassociando-se de uma literatura com uma função determinada e direcionada para sujeitos em suas classes sociais.

Por fim, a movimentação do *Bildungsroman* para outras realidades e formas culturais possibilita que ele se transforme e se adapte aos sentidos e formas literárias coerentes e significativas ao seu tempo e espaço, desse modo, compreendemos que “[...] a existência do *Bildungsroman* como gênero é possível apenas se admitirmos uma contínua alteração de seus pressupostos, a qual se desenha a partir de um programa narrativo básico.” (MAAS, 2000, p. 63). Com isso, a expressão literária no Romance de Formação, ao elaborar a capacidade de reflexão do sujeito frente ao seu mundo, renova seus padrões, valores, perspectivas e, principalmente, a sua concepção literária.

Distante da função educacional da literatura, a noção de desenvolvimento e de maturidade nas narrativas contemporâneas desassociam-se da construção de uma existência social produtiva aos modos burgueses e partem para a formação pessoal e particular dos personagens enquanto seres complexos, sociais, psicológicos e individuais. Dessa forma, o processo de crescimento valoriza mais a formação advinda dos conflitos e reflexões do que uma formação centrada em um fim pré-estabelecido. A maturação juvenil no *Bildungsroman* contemporâneo se expande em seus fins, desse modo, a narração de um processo de formação em uma obra literária pode, conforme Santos (2016), findar antes da chegada a vida adulta. Isso acontece na medida em que as mudanças vividas se tornam significativas enquanto possibilitadoras de um processo contínuo de aprendizagens e menos por formar personagens, estavelmente, adultos.

4. Voz da narrativa

Essa construção do personagem no *Bildungsroman* relaciona-se intimamente com as possibilidades do romance em si, uma vez que, conforme Bakhtin (2003), enquanto a Epopeia apresenta o herói como uma figura excepcional, suas ações são constantes e estáveis, concordando com o seu destino já traçado, o gênero romance, em especial o Romance de Formação, apresenta-se a partir das transformações na narrativa, o destino cede lugar à construção individual e autônoma, de modo que o texto literário se construa nas mudanças e na dinamicidade da vida dos personagens. Associado a isso, podemos perceber, ainda, como a figura do narrador se mostra substancial para a construção do romance, isso porque, enquanto a narração das vivências do herói épico se apresentava de forma objetiva e impessoal, isto é, partindo do poeta à coletividade; o personagem do romance, por outro lado, é exposto a partir das formas narrativas do texto e as posições do narrador, diante disso, o

acesso desse à individualidade de cada sujeito da história direciona-se aos pequenos fatos cotidianos (CARVALHO, 2016). Com isso, tanto os personagens como a relação entre eles e o mundo ficcional podem expandir-se e tornar-se mais significativa na medida em que compreendemos as características e as potencialidades do narrador.

Baseando-nos nessa reflexão, então, recorreremos às reflexões elaboradas por Norman Friedman e expostas por Ligia Leite (2002). A partir do estudo das tipologias narrativas, Friedman reconhece seis tipos narrativos característicos do gênero romance, esses tipos, por sua vez, apresentam marcas e especificidades particulares, seus pontos de vista e potencialidades tornam-se significativas na medida em que suas construções se materializam na interação entre os personagens, nas marcas da narrativa e nos sentidos que o texto constrói. Sendo um componente da forma literária, a figura do narrador possibilita que tenhamos diferentes percepções acerca do texto, considerando que o acesso do leitor ao mundo ficcional acontece por meio dele. A partir disso, e compreendendo a significação dessa figura no *corpus* analisado, reconhecemos a importância de retomar a conceitualização de um dos tipos narrativos expostos por Friedman. Subdivididos nos tipos: autor onisciente intruso, narrador onisciente neutro, narrador-testemunha, narrador-protagonista, onisciência seletiva múltipla e onisciência seletiva, concentraremos a compreensão sobre o narrador-protagonista.

O narrador-protagonista se apresenta como o personagem central da narrativa, dessa forma, os fatos se apresentam a partir das suas percepções, pensamentos e sentimentos. A narração se constrói a partir de um centro fixo de modo que os fatos se apresentam na medida em que são vistos pelo narrador-protagonista. Assim sendo, temos acesso a uma exploração mais ampla das impressões e das particularidades do personagem central; os fatos e os pensamentos corroboram com os sentimentos e sensações, no entanto, na mesma medida, temos o acesso mais restrito à profundidade mental dos demais personagens (LEITE, 2002). A narrativa se organiza a partir do olhar do personagem que participa da dinâmica ficcional, por isso os acontecimentos apresentam uma dualidade entre o que realmente aconteceu e a forma como foi interpretado pelo narrador.

Enfatizamos, por fim, que a elaboração do referencial teórico apresentado se põe como um guia para a análise realizada, no entanto, considerando a abordagem comparatista com obras distintas aqui assumidas, consideramos que o reconhecimento desses conhecimentos se dará em diferentes medidas nos textos analisados.

5. Discussão

Estabelecer uma análise comparativa de obras literárias envolve a compreensão das particularidades e sentidos internos a cada texto, dessa forma, o diálogo só pode ser estabelecido se apreendermos o que cada literatura tem a dizer. Considerando isso, então, buscaremos analisar individualmente cada obra e, partindo disso, alcançar e interpretar como diferentes corpos textuais se comunicam e apresentam, como defende Carvalhal (2006),

pontos de generalizações e de divergências. Dessa forma, apesar das especificidades e formas próprias que distanciam as obras entre si, buscaremos analisar como a relação de amizade entre uma adolescente e uma mulher madura se apresenta nos textos “A vida mentirosa dos adultos” (2019), de Elena Ferrante, e “A elegância do ouriço” (2008), de Muriel Barbery, e, a partir disso, perceber como a singularidade de cada texto constrói o fim dessas relações de distintas formas. Ao recorrermos à análise comparativa, intencionamos assimilar, ainda, como essa possibilidade de análise viabiliza a percepção da relevância das formas internas para a significação de cada texto.

5.1 A vida mentirosa dos adultos

A obra de Elena Ferrante se apresenta, segundo a perspectiva teórica elucidada, como um *Bildungsroman*, na medida em que se propõe a narrar o processo de desenvolvimento de Giovanna. Sendo construída em um tempo posterior aos fatos ocorridos, o texto, narrado pela própria protagonista, parte de acontecimentos marcantes e significativos para a construção pessoal e social dessa personagem. Dedicada a relatar o espaço de tempo da adolescência de Giovanna, a obra apresenta uma relação intimamente relevante para o desenvolvimento dessa personagem: o seu encontro com Vittoria, sua tia, e a amizade que dele decorre.

Concentrada nas vivências, percepções e sentimentos da narradora-protagonista Giovanna, o enredo inicia a partir dos seus questionamentos e conflitos internos, dessa forma, considerando a ciência da narradora sobre os fatos que sucederam, somos apresentados ao impacto das suas relações na sua formação futura. Assim, com o objetivo de explicitar o marco inicial das suas mudanças, a personagem revela que, após um episódio de baixo desempenho escolar, escuta uma discussão de seus pais que muda sua forma de perceber a si e ao seu mundo: seu pai, a figura mais importante para si e responsável por sua formação até o momento narrado, a compara à sua tia Vittoria, a figura menos querida por seus pais.

Do meu quarto, ouvi apenas que ela estava fazendo um resumo das queixas dos professores. Entendi que, para me justificar, aludia às mudanças da primeira adolescência. Mas ele a interrompeu e, com uma das tonalidades que nunca usava comigo — até fez uma concessão ao dialeto, absolutamente proibido na nossa casa —, deixou escapar aquilo que ele certamente não queria ouvir sair de sua boca:

— Não tem a ver com a adolescência: está ficando a cara de Vittoria.

(...) assim que, aos doze anos, soube pela voz do meu pai, sufocada pelo esforço de mantê-la baixa, que eu estava ficando igual à sua irmã, uma mulher na qual — eu o ouvira dizer desde sempre — feiura e maldade coincidiam perfeitamente. (FERRANTE, 2019, p. 13-14)

A imagem de Vittoria construída por Giovanna nasce da aversão e das desavenças dos seus pais, no entanto, o nome, quase pecaminoso em seu lar, é elucidado como uma

comparação. Na medida em que a maldade e a feiura são os únicos atributos relegados a essa figura, até então, nunca vista pela personagem, os questionamentos sobre a sua própria beleza entram em cena. A sua fisionomia bela, que se apresenta tanto como uma característica elogiada por seus pais quanto como um forte ponto de ligação com eles, que também eram belos, é, segundo a percepção da personagem, negada. A partir desse momento, surge a relação entre Giovanna e Vittoria: de forma abrupta e estabelecida no primeiro momento, de modo quase irônico, por seu pai. A fim de compreender a figura a qual foi comparada, Giovanna, contrariando o desejo de seus pais, inicia a busca por sua tia, a fala escutada lhe causou dor e, apesar dos pedidos de desculpas, abalou a confiança e a relação com seus pais. Giovanna assimilou definitivamente a comparação e percebeu que, devido às semelhanças já apresentadas, Vittoria seria a imagem do seu “eu” no amanhã, desse modo, apesar do medo de perder o afeto de seus pais, o encontro com sua tia figura um reencontro com seu passado negado e a descoberta do seu futuro.

O encontro efetivo com Vittoria se apresentou como o contato com um novo mundo, assim, diferente da sua realidade tranquila, com pais que eram professores, amigas semelhantes a si, falante do Italiano “correto” e moradora da parte alta de Nápoles, sua tia carregava o forte sotaque napolitano, era enfática, enérgica e, diferente de seus pais, assumia a fúria que sentia por eles. Vittoria abarca um modo de ser, até então, desconhecido por Giovanna, e podemos perceber isso no seguinte trecho: “Olhei por poucos segundos seu rosto sem maquiagem, depois para o chão. Vittoria me pareceu de uma beleza tão insuperável que considerá-la feia se tornava uma necessidade.” (FERRANTE, 2019, p. 61). Diferente das suas percepções de mundo e da dualidade entre bem e mal, belo e feio, Vittoria representa a complexidade, a união das forças que eram objetos de admiração, medo e questionamentos de Giovanna.

A fim de proteger essa nova amizade que surgia, Giovanna decide mentir para os seus pais sobre os passeios, as conversas e o encanto que nutria por Vittoria, fazendo com que, na medida em que os laços com sua tia se firmem, a relação com seus pais se fragilize. O encontro com a tia coincidiu com as transformações particulares da adolescência que já lhe ocorriam, assim, as mudanças internas dialogavam com as externas. Vittoria lhe apresenta uma nova família, novos amigos, novos diálogos e uma nova versão da sua história. A perda da infância deixa de ser uma dor e se torna um acesso a experiências e sensações ainda não vivenciadas. A relação, narrada por Giovanna, se torna fundamental para as duas, elas se unem como um ímã de modo que Vittoria ocupa até mesmo os seus pensamentos – assemelhar-se à Vittoria deixou de ser um medo e tornou-se um desejo. No entanto, com a aproximação delas, Giovanna teme que aquilo que, antes, era sua vontade, se torne realidade: a reaproximação entre seu pai e sua tia, uma vez que, como pensa a personagem:

[...] se meu pai e sua irmã fizessem as pazes, meus encontros com Vittoria não seriam mais exclusivos, talvez eu fosse rebaixada à sobrinha, certamente perderia o papel de amiga, confidente e cúmplice. Às vezes, eu sentia que,

se eles resolvessem parar de se odiar, eu mesma faria com que recomeçassem. (FERRANTE, 2019, p.102)

A partir disso, Giovanna empreende a construção de duas narrativas para si: uma marcada por seus pais e outra marcada por sua tia. Duas realidades particulares a si que podem ser compreendidas como o desejo de autonomia e de se pôr como escritora da sua história. O desenvolvimento da personagem se relaciona intimamente à relação com a tia, assim, essa que não a tratava mais como a criança que já não era, pela perspectiva de Giovanna, viabiliza, inclusive, que a personagem construa um novo olhar sobre seus pais. Dessa forma, o seu lar que, apesar das suas mudanças, ainda emanava confiança, torna-se um lugar desuspeito e de desalento. Após as observações incentivadas por Vittoria, a narradora-personagem desconfia que sua mãe traía seu pai com o melhor amigo dele, no entanto, com o auxílio das revelações de Vittoria, descobre que, na realidade, seu pai traía a sua mãe com uma amiga do casal e esposa do seu melhor amigo.

A partir desse momento, Giovanna se percebe só, a confiança em seus pais havia sido quebrada e, por ser, supostamente, a responsável pela separação dos seus pais e traidora da relação que haviam criado, a crença em Vittoria como confidente e amiga acaba. A descoberta da traição dos seus pais é marcada, ainda, pela reapropriação de uma pulseira dada de presente à Giovanna por Vittoria, na época do seu nascimento e que, por responsabilidade de seu pai, havia sido dada a Constanza, amante do seu pai e ex-amiga da família. A relação entre Giovanna e Vittoria deixa de alocar-se nas vivências e intimidades que haviam construído e passa a ser reconhecida, na percepção da narradora-personagem, no laço que a pulseira estabelecia entre elas. O descrédito na sua família como um todo direciona-se ao mundo, Giovanna passa a se perceber inteiramente só, assim, sem pais, tia ou amigas para confiar, busca explicar de diversas formas o seu descontentamento.

Apesar da sua dor, Giovanna vive a dualidade de sentir falta da sua amizade com a tia, mas não confiar mais nela. Vittoria, que antes era uma incógnita, uma nova realidade a ser descoberta, revela-se mulher, revela-se humana. No entanto, a partir dos conflitos nessa relação podemos perceber que, apesar da sua postura imperiosa, Vittoria também almejava ser ouvida, as desavenças com seu irmão tinham sido apresentadas à Giovanna sob a perspectiva dele, dessa forma, sua tia almejava apresentar-lhe a sua versão da história.

Após o seu isolamento, Giovanna direciona suas idealizações a Roberto, a primeira figura masculina pela qual sente atração e um sentimento amoroso. Na medida em que se dedica a esse amor unilateral, a personagem se torna mais estável e reflexiva com seus sentimentos. Os seus sofrimentos e decepções se transformam em um desprezo pela figura do pai, que a trocou pela nova família, da mãe, que ainda se mostrava dependente do casamento falido, e de Vittoria, que deixou de ser lida como enérgica e encantadora e passou a se mostrar autoritária e instável.

Ao fim da narrativa, a relação entre elas unia-se, apenas, pelo desejo de Giovanna por Roberto, figura que fazia parte do mundo apresentado pela tia. A semelhança entre elas, tantas vezes reforçada por seu pai, chegava ao fim: Giovanna e Vittoria não eram mais iguais, a amizade entre elas transformara-se em lembranças e, logo após, em um fantasma alheio a essa nova persona. A partir desse momento, parecer-se minimamente com Vittoria tornara-se novamente um medo, no entanto, desta vez, eram as suas próprias vivências que construíam esse sentimento. Assim, ao explicar “[...] se, por ora, ainda não tenho a cara de Vittoria, logo aquele rosto vai se depositar definitivamente sobre meus ossos e não irá mais embora. Foi um momento ruim, talvez o pior daqueles anos ruins.” (FERRANTE, 2019, p. 408), Giovanna se empenha em desfazer definitivamente os laços que ainda a uniam. Dessa forma, após ter sua primeira relação sexual, que aconteceu antes do casamento, prática criminalizada por Vittoria - embora essa tenha feito o mesmo em sua juventude-, a narradora-personagem deixa para trás a pulseira que ainda as unia e segue uma viagem, distanciando-se de todos. A separação de Vittoria representa um desligamento definitivo do seu passado. Vittoria que antes era figura de admiração tornou-se um corpo incerto que a prendia a uma realidade regrada e conflituosa, e Giovanna, por sua vez, busca sua autonomia enquanto ser individual.

5.2 A elegância do ouriço

A narrativa de Muriel Barbery (2008), por sua vez, apresenta diferentes construções que podem ser compreendidas a partir do referencial teórico. Narrada por duas personagens distintas, Renée e Paloma, a obra apresenta um texto com duas narradoras-protagonistas. Além dessa dupla narração, percebemos que, apesar de não ser o foco narrativo do texto, temos acesso à formação e ao processo de amadurecimento de Paloma concomitante à transformação particular de Renée. Ao ser narrada por duas personas distintas em suas posições sociais, idades, vivências e relações pessoais, a obra não propõe a unificação de um enredo ou perspectiva. No entanto, apesar das inúmeras diferenças e particularidades, essas personagens constroem uma amizade forte e renovadora.

O texto, então, parte de dois inícios diferentes. Com Renée, temos acesso a uma *conciérge* de 54 anos subestimada em seu local de trabalho e moradia, o palacete número 7 da Rue de Grenelle, em Paris. A soberba e a futilidade dos moradores desses apartamentos luxuosos são desprezadas por essa figura que, enquanto leitora assídua de diferentes obras e áreas de estudo, se apresenta bastante reflexiva e consciente sobre sua existência. Para Renée, a vida não se apresenta como uma certeza, mas um processo a ser decifrado. Com apenas uma amiga, Manuela, desfruta da companhia de seu gato Leon, nome inspirado no escritor Tolstói, e de seus livros. Na constante busca do sentido da vida, a personagem se recolhe em sua casa e se empenha na sua construção pessoal: o conhecimento para ela, diferente dos seus vizinhos e “patrões” acadêmicos, não se apresenta como um fim, mas um processo contínuo, de modo que a sua existência significa na medida da sua consciência.

Paloma, por sua vez, é uma adolescente de 12 anos, residente do mesmo palacete. Advinda de uma família rica, é a filha mais nova de uma doutora em letras e de um deputado, e irmã de uma mestranda em filosofia, na Universidade de Paris - Sorbonne. A percepção que Paloma tem sobre a sua família assemelha-se à sua percepção sobre os seus vizinhos: sujeitos com muita instrução e pouco conhecimento. Além disso, contrariando as expectativas dos demais personagens, especialmente de Colombe, sua irmã, essa personagem se apresenta bastante reflexiva acerca da sua existência e é por isso que empreende uma busca pelos sentidos da vida, assim como por uma razão para continuar a viver. Devido a esses questionamentos e às respostas que elabora, Paloma decide que cometerá suicídio no seu aniversário de 13 anos. Assim, ao compreender a finitude da consciência humana e a imaturidade da vida adulta, resolve que, de forma consciente e intencional, não seguirá os mesmos passos que tantodespreza.

A relação entre as personagens ocupa um lugar, embora curto, significativo à narrativa e às suas constituições particulares. No entanto, a amizade construída é antecipada pela explicitação dos pensamentos e a forma de ser individuais de cada uma. As duas personagens que se apresentam como narradoras-protagonistas, contam o mundo a partir das próprias lentes, assim podemos conceber que as similaridades entre elas são perceptíveis antes mesmo do início da amizade que elas constroem. A narração de cada personagem possibilita que tenhamos acesso às percepções e às transformações particulares de cada uma e é por meio disso que, apesar de curta, a amizade entre elas torna-se tão significativa: Renée e Paloma se encontraram em suas consciências antes mesmo de se conhecerem profundamente.

A narrativa se alterna como a escrita de um diário duplo, desse modo, Renée intercala sua narração explanando ora sobre as suas reflexões na sua residência, ora sobre a sua experiência com os demais moradores do prédio. Paloma, por sua vez, também se dedica à escrita dos capítulos intitulados “pensamentos profundos”, dedicados à mente, e “diário do movimento do mundo”, dedicados ao movimento do corpo das pessoas.

A partir desses diários que se apresentam de formas diversas, mas direcionam-se para a leitura do mundo e reflexão do seu lugar na existência, apreendemos como, antes de se encontrarem efetivamente, as personagens compartilhavam do desejo de alcançar a beleza do mundo. Em medidas e por motivações diferentes, almejavam a descoberta do sentido da vida e tinha sentimentos adversos sobre os seus vizinhos. Unidas pela intelectualidade, apresentam percepções críticas acerca do conhecimento e da sua função social. Enquanto para Renée o conhecimento se punha como libertação, para Paloma ele se apresentava como uma reafirmação do seu lugar na sua família e na sociedade, organizações que pouco prezava. No entanto, o reencontro entre essas figuras era fortalecido no apreço pela arte, assim como nos sentimentos e sensações que essa proporciona. A partir de suas individualidades, essas personagens compartilham dos mesmos anseios, dentre os vários sujeitos que constituem

o prédio; Paloma e Renée se encontram, antes mesmo da amizade construída, se unem na busca de se sentirem vivas.

O encontro efetivo delas acontece na última parte da narrativa, assim, ao entrar pela primeira vez na residência de Renée em busca de um pacote pertencente à Colombe, Paloma assiste a um noticiário sobre carros incendiados por jovens e passa a refletir sobre o seu desejo de cometer suicídio e incendiar a sua residência, já que esta configura um símbolo de poder da sua família. Após conhecer e dialogar com essa senhora que se apresentava, até então, como uma incógnita, Paloma observa o seu mundo com esses outros olhos.

Do mesmo modo, Renée teve sua consciência renovada por Paloma, assim, essa figura que se empenhava em se apresentar como uma pessoa de pouco conhecimento, percebe como os traumas de sua infância deveriam ser objetos do passado. A partir dessa relação, Renée permite que outras pessoas entrem em sua fortaleza e, com isso, consegue renovar suas relações internas, construir novas amizades e alimentar um novo amor. Paloma, com sua juventude, consciência e sensibilidade frente à vida, possibilita que Renée perceba, novamente, a beleza do mundo. As percepções que Renée e Paloma constroem juntas permitem que elas se compreendam como almas gêmeas. Apesar de curta, a amizade entre elas se apresenta potente e estimulante, o que pode ser apreendido quando Renée enuncia: “Tornei-me a amiga de uma bela alma de doze anos pela qual sinto grande gratidão, e a incongruência desse afeto assimétrico de idade, de condição e de circunstâncias não consegue estragar minha emoção.” (BARBERY, 2008, p. 312)

No entanto, essa amizade chega ao fim com o falecimento de Renée – essa que buscou viver a vida que valia a pena, foi atropelada ao tentar salvar o bêbado da sua rua do mesmo atropelamento. Nos últimos momentos, a relação com Paloma é enfatizada, suas almas são, efetivamente, gêmeas. A renovação dessa amizade pode ser compreendida na fala de Paloma:

Refletindo sobre isso, esta noite, com o coração e o estômago em migalhas, pensei que, afinal, talvez seja isso a vida: muito desespero, mas também alguns momentos de beleza em que o tempo não é mais o mesmo. (...) Não tenha medo, Renée, não me suicidarei e não queimarei nada de nada. Pois, por você, de agora em diante perseguirei os sempre no nunca. A beleza neste mundo. (BARBERY, 2008, p. 351)

5.3 Encontros e desencontros nas amizades

As obras analisadas apresentam diferentes formas de composições e estruturas narrativas, os enredos apresentados, assim como a proposta ficcional, envolvem motivações e sentidos distintos. No entanto, percebemos, no ato da leitura, como a amizade construída entre uma adolescente em conflito e uma mulher adulta é comum nas obras. Dessa forma, a fim de compreender como a especificidade de cada texto atua na construção dessa relação, assimilamos como a construção do *Bildungsroman* e a presença de narradoras-protagonistas

se fazem presente em diferentes medidas nas obras.

No romance “A vida mentirosa dos adultos” (2019), a formação e o processo de amadurecimento fazem-se notórios, de modo que os conflitos, os questionamentos e as inseguranças de Giovanna mobilizam suas ações. Apesar de substanciais à narrativa, os demais personagens se apresentam na medida em que estão envolvidos nas vivências dessa narradora-personagem. A obra se compõe inteiramente pelas experiências, percepções, sentimentos e reflexões de Giovanna, de modo que a imagem de cada personagem é construída exclusivamente a partir da sua consciência. O fato de ser elaborada após os acontecimentos pode compor um tom mais reflexivo à obra, mas não a compõe sob uma neutralidade. A relação estabelecida com Vittoria, então, se apresenta sob o olhar e os sentimentos de quem vivenciou e tem domínio de uma das versões da história.

A obra “A elegância do ouriço” (2008), por outro lado, apesar de apresentar o processo de amadurecimento de uma adolescente, se concentra em uma narração compartilhada. Ao se apresentar sob a escrita de Renée e de Paloma, o texto, no primeiro momento, elenca duas personagens protagonistas, assim, diferente da obra de Ferrante, podem estar presentes acontecimentos particulares às vivências de cada uma, bem como fatos comuns, sendo narrados sob perspectivas distintas. A dualidade de vozes narradoras possibilita a apreensão da amizade construída sob o olhar e sentimentos das duas envolvidas. Dessa forma, podemos perceber como, nesta obra, a relação entre as personagens acontece antes nas suas similaridades, de modo que o espaço curto de tempo em que a amizade ocorreu torna-se potente a partir da ligação que as personagens narram. Apesar do encontro na residência de Renée ser o marco inicial da relação entre elas, suas narrativas se envolvem e se potencializam pelo diálogo entre os seus medos e anseios, elementos que só conseguimos apreender em completude por termos acesso à individualização de cada personagem. Com isso, percebemos como a narração dupla, porém individualizada, se apresenta como a possibilitadora do acesso à subjetividade de cada personagem. O impacto do encontro físico torna-se frutífero, então, por ter sido antecedido pela interiorização de cada uma.

Na obra de Ferrante, a relação entre Giovanna e Vittoria se apresenta complexa desde o início, já que o laço entre elas é estabelecido antes por seu pai na medida em que é ele quem as compara no primeiro momento. A imagem de Vittoria deixa de ser quase inexistente na vida de Giovanna e passa a compor, então, o seu íntimo, de modo que a maldade e a feiura que são, indiscutivelmente, intrínsecos à Vittoria, segundo a narrativa dos seus pais, pertencem também à Giovanna. A relação entre as duas nasce antes do seu encontro físico, no entanto, diferente da obra de Barberis, na qual o vínculo parte das semelhanças, nesta, a relação torna-se potente pelo medo e curiosidade de Giovanna. É a partir do anseio de se pôr frente a frente com a imagem que lhe impõem que a personagem parte em busca da tia.

As duas obras se encontram na significação que essa amizade tem para as perso-

nagens na medida em que tanto Giovanna e Vittoria como Paloma e Renée são, conforme expõem as obras, iguais. A amizade se apresenta como um marco de transformação na vida de todas, entretanto, diferente da obra de Barbery, no texto de Ferrante só temos acesso às percepções de Giovanna acerca do impacto dessa relação na vida de Vittoria. Dentreos poucos trechos em que a percepção da tia é exposta, temos:

Gianni, lembre que você é minha sobrinha, que eu e você somos iguais e que, se você chamar, se disser: Vittoria, venha, eu saio correndo, nunca vou deixar você sozinha. Seu rosto, depois daquelas palavras, me pareceu mais sereno, e quis acreditar que, se Angela a visse ali, a acharia bonita exatamente como eu a achava naquele momento. (FERRANTE, 2019, p. 159)

Do medo ao desejo, relacionar-se com a tia viabilizou a construção de novas narrativas particulares, perceber-se como outra e diferente de tudo que conhecia encantou e transformou Giovanna. Vittoria tornou-se sua amiga e confidente. No entanto, devido às desavenças com seus pais, unir-se à Vittoria representou também repensar a sua formação, unir-se à Vittoria representou a criação da sua autonomia. O fim da infância e o amadurecimento deixaram de ser um martírio e tornaram-se um processo natural.

Na obra de Barbery, a manutenção e a relevância da amizade se sustentam na compreensão e no cuidado, uma vez que Renée e Paloma revelam reflexões e questionamentos íntimos a si, realizam confissões e constroem laços inéditos as duas, assim, ao enunciar:

Renée, que agora tem duas amigas, já não está tão arisca. Mas Renée, que agora tem duas amigas, sente instalar-se nela um terror informe. Quando Manuela sai, Paloma se aboleta sem cerimônia na poltrona do gato, na frente da TV, e, me olhando com seus grandes olhos arregalados, pergunta: “A senhora acredita que a vida tem sentido?” (BARBERY, 2008, p. 291)

Percebemos como essas duas figuras reservadas e em constante conflito se transformam de modo que, enquanto Renée, figura de poucas amizades, ganha Paloma como sua confidente, Paloma, reclusa em seu mundo, compartilha suas indagações mais íntimas. Assim, as obras se unem ao, a partir de suas formas particulares, elaborarem laços igualmente fortes, apesar das origens distintas.

No entanto, em ambas narrativas, a relação entre as personagens chega ao fim. Em “A elegância do ouriço” (2008) esse fim é marcado pela morte de Renée; após as intensas reflexões sobre o viver, Renée segue, então, o fluxo natural da vida. Entretanto, a sua amizade com Paloma modifica a vida dessa personagem. Ao ver Renée superar seus medos, se assumir como o sujeito frágil e instável que era, Paloma vislumbra a beleza da vida que tanto almejava. Renée, por sua vez, se concentrava em atribuir pleno sentido à sua existência, perpassando o conhecimento dos textos, no entanto, ainda sentia falta de um contato humano que a

modificasse internamente. Apesar de sentimental à narrativa, a morte de Renée torna-se coerente na construção textual, a sua existência torna-se significativa em outras medidas e o desejo de perpassar as relações rasas se manifesta no contato com Paloma. Ao fim, apesar da separação física, Paloma e Renée se mantêm juntas, os seus desejos de transcenderem a realidade imediata se concretizam e o viver de Paloma se põe como a prova disso.

“A vida mentirosa dos adultos” (2019), por outro lado, constrói diferentes fases para a efetiva separação de Giovanna e Vittoria. Assim, a partir da traição realizada por seus pais e, em seguida, o fim do casamento, Giovanna, que antes compreendia a tia como a sua confidente, passa a percebê-la como a responsável pela “destruição” da sua família. Com isso, na perspectiva de Giovanna, os desejos de Vittoria se sobrepunham à amizade construída. Ao fim da narrativa, após um episódio de discussão e descoberta dos reais motivos da separação dos seus pais, Giovanna ri involuntariamente, e, como resposta, seu pai enuncia: “Não há nada que possa ser feito, Giovanna, você é igualzinha à minha irmã.” (FERRANTE, 2019, p. 167), com isso, assemelhar-se à Vittoria torna-se novamente indesejado. Diante disso, em um momento em que sua vida, suas percepções e seus sentimentos estão instáveis, Vittoria se põe como um ser de conflito. Os diálogos tornam-se rasos, o laço, anteriormente fundamental na vida de Giovanna, pouco significa neste momento. Ao longo da narrativa, Vittoria torna-se um fantasma. Por fim, percebemos como, tal qual o nascimento, o fim da relação entre as personagens surge dos conflitos internos de Giovanna, fazendo com que, distante do encanto inicial, Vittoria se apresenta como um ser como qualquer outro, com as mesmas habilidades de mentir. O processo de formação de Giovanna torna-se fundamental para a ascensão e o fim dessa relação, a construção da autonomia de Giovanna se apresenta de forma complexa, assim com as relações que constrói. Ao se compor pela narração exclusiva de Giovanna, o texto engloba naturalmente as incertezas do viver.

Tanto na obra de Barbery (2008) como na de Ferrante (2019) as relações entre as personagens se fundamentam nos princípios intrínsecos à narrativa. O diálogo que estabelecem ao construírem essas amizades é reforçado, então, na significação potente que ambas representam em suas obras. Por fim, apesar das distinções, as narrativas se encontram no fluxo interno do texto e em seus projetos de transformação.

6 Considerações finais

Ao fim, percebemos como, com base na análise realizada, as obras “A vida mentirosa dos adultos” (2019), de Elena Ferrante, e “A elegância do ouriço” (2008), de Muriel Barbery, a partir de suas particularidades, estabelecem pontos de contato enriquecedores a ambas. Ao reconhecermos como a relação de amizade pode ser abordada de diferentes formas, compreendemos como a construção desse vínculo em cada obra buscou ser coerente às personagens envolvidas e às suas individualidades.

Dessa forma, reconhecemos como no texto de Ferrante (2019) a relação entre as

personagens dialoga, em grande medida, com o processo de amadurecimento de Giovanna. Com isso, a amizade, que parte de um conflito interno, se mantém forte enquanto a figura de Vittoria representa renovação e confiança para Giovanna. Quando essa figura de admiração se revela tão decepcionante quanto os seus pais, o “mundo Vittoria” torna-se comum e deslocado da individualidade que Giovanna construía para si. A autorreflexão e o amadurecimento caros ao *Bildungsroman* são essenciais para a transformação que a obra narra e é por essa dinâmica que podemos reconhecer que a amizade de Vittoria e Giovanna existe enquanto significativa a esta última.

Na obra de Barberly (2008), por sua vez, a amizade de Renée e Paloma se torna possível pela semelhança dessas “almas gêmeas”. A narração dupla que a obra apresenta possibilita que as suas particularidades guiem o encanto que uma personagem sente pela outra. A percepção de mundo de Paloma assemelha-se à de Renée na mesma medida em que a busca por uma existência significativa é comum a ambas. Por essas razões, o encontro físico delas torna-se tão potente por se apresentar como a união de sujeitos conscientes de si e da sua existência no mundo – é por essa consciência, então, que a transformação que uma causa na outra torna-se tão significativa.

Com base no exposto, reconhecemos como a construção do *Bildungsroman* e a presença de narradoras-protagonistas se fazem significativas nas obras em diferentes medidas, uma vez que, enquanto que, na obra de Ferrante (2019), o início e o fim da amizade entre as personagens dialogam com a formação de Giovanna, na obra Barberly (2008), é a narração dupla que apresenta as similaridades das personagens e fundamenta a amizade construída. Apesar das divergências na relação apresentada pelas obras, ambas constroem uma amizade que tem seu início e fim coerentes ao desenvolvimento narrativo.

Referências

- ALÓS, Anselmo Peres. A literatura comparada neste início de milênio: tendências e perspectivas. *Ângulo*, Lorena, v. 1, n. 130, p. 7 -12, jul./set., 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBERY, Muriel. *A elegância do ouriço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- CARVALHO, Ana Paula Ribeiro. *A composição renovadora de A elegância do ouriço*. Dissertação (Mestrado em Letras) –Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, P. 83, 2016.
- COUTINHO, Eduardo de Faria. Literatura comparada: reflexões sobre uma disciplina acadêmica. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, Porto Alegre, v. 8, n.8, p. 41–58, Jan/Abril, 2006.
- FERRANTE, Elena. *A vida mentirosa dos adultos*. São Paulo: Intrínseca, 2019.
- LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. 10 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- LOBO, Luiza. Antiépica e modernidade. *APOTESI: Revista de Estudos Literários*, Juiz de fora, v. 1, n. 1, p. 9 –23, 15/dez, 1997.
- MAAS, Wilma Patrícia. *O cânon mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- SANTOS, Cássia Farias Oliveira dos. *Narrativas de amadurecimento: relações entre o romance de formação e a literatura infanto-juvenil*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Literatura) –Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense. Niterói, P. 158, 2016.
- SCHWANTES, Cíntia. Narrativas de formação contemporânea: uma questão de gênero, *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 30, p. 53-62, 2007.

“Brasil, ame-o ou deixe-o”: uma análise das condições produção

Ana Beatriz de Moraes Lima;
Ana Carolina Ferreira de Oliveira Santos;
Bruna de Souza Santos;
Ericles Pereira Soares de Lima*

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar, identificar e analisar as condições de produção do slogan “Brasil, ame-o ou deixe-o”; a expressão foi inspirada na propaganda americana veiculada durante o período da guerra do Vietnã, adaptada ao Brasil durante a Ditadura Militar e retomada no ano de 2018 pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), após a eleição do presidente Jair Bolsonaro. Como metodologia, foi desenvolvida uma análise qualitativa do slogan selecionado, pensando no modo como foi utilizado na vinheta apresentada pela emissora e nas suas relações com a Ditadura Militar brasileira e a guerra do Vietnã. Tomando como base a teoria discursiva desenvolvida por Orlandi (2001) e levando em conta a memória discursiva e as materialidades linguística e não linguística, constatamos que o discurso materializado nesse slogan trabalha memórias discursivas diversas e atualiza os dizeres na história e na política, estando relacionado ao ufanismo e ao autoritarismo.

Palavras-chave: Análise de Discurso; condições de produção; slogan.

Abstract: This article aims to present, identify and analyze the production conditions present in the slogan "Brazil, love it or leave it". The expression was inspired by the American advertisement during the period of the Vietnam War, adapted to Brazil during the military dictatorship and resumed in the year 2018 by the Sistema Brasileiro de Televisão (Brazilian Television Network or SBT) after the election of the president Jair Bolsonaro. The methodology was developed upon the qualitative aspects of the slogan, as in the way it was used in the vignette transmitted by the TV channel and its relations with the Vietnam war and the Brazilian dictatorship post WWII. Using as a basis the work developed by Orlandi (2001) and taking into account the discursive memory and materiality linguistic and non-linguistic, it was possible to observe that the discourse behind this slogan works several discursive memories, having a historical and political connotation, being related to the exarcebated patriotism and authoritarianism.

Keywords: discourse analysis; conditions of production; slogan.

*Artigo desenvolvido durante a disciplina de Português IV – sintaxe, da Graduação de Bacharelado em Letras, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ministrada pela Prof.^a Fernanda Galli.

1. Introdução

De acordo com Orlandi (2001), as condições de produção relacionam, principalmente, os sujeitos e a situação. Elas podem ser consideradas em dois sentidos: o primeiro seria o sentido estrito, que faz referência ao contexto imediato, isto é, às circunstâncias da enunciação; o segundo, por sua vez, seria o sentido mais amplo, que inclui o contexto socio-histórico e ideológico, trabalhando a história, a ideologia e os efeitos de sentido derivados da forma de sociedade em que são experimentados. Considerando as duas percepções, propomos a realização de uma análise que desenvolva uma reflexão sobre o conceito em questão.

O material escolhido para a análise é um slogan presente numa vinheta televisiva, de produção audiovisual. As vinhetas são peças gráficas, de curta duração, que têm o intuito de chamar a atenção do telespectador. São amplamente utilizadas pela mídia para estabelecer a identidade de uma marca ou empresa e criar impressões sobre o que está sendo apresentado. Já o slogan é definido como uma frase de efeito de fácil memorização, que resume as características daquilo que é transmitido para o público, considerando todos os processos que atuam no funcionamento da linguagem, como os processos de identificação do sujeito e de construção da realidade.

A vinheta na qual o slogan está presente foi apresentada na emissora Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), fundada por Silvio Santos. Em 6 de novembro de 2018, diversas vinhetas com tons nacionalistas foram exibidas em meio à programação diária. Em uma delas – a que apresenta o slogan escolhido para esta análise –, depois de apresentar imagens de pontos turísticos brasileiros (o Cristo Redentor, as Cataratas do Iguaçu, a Avenida Paulista, o Museu de Arte de São Paulo – MASP e igrejas tipicamente coloniais), a voz oficial da emissora, que pertence ao locutor Carlos Roberto, anuncia o slogan: “Brasil, ame-o ou deixe-o”.

A análise proposta tem como foco central o slogan apresentado, mas também considera importante destacar os demais elementos que fazem parte do conjunto do material. Nesse sentido, as condições de produção abrem caminho para a problematização dos vestígios históricos e ideológicos que “envolvem” o material selecionado. O slogan será analisado considerando sua condição atual, isto é, o modo como foi utilizado na vinheta apresentada pela emissora, assim como suas relações com dois momentos históricos distintos: a Ditadura Militar brasileira e a guerra do Vietnã.

2. Fundamentação Teórica

Antes de apresentar o cerne dos conceitos utilizados para analisar o objeto deste estudo, é preciso introduzir o que é e como se desenvolveu a área que os conceituou e os pôs à prova: a Análise de Discurso.

Essa disciplina surge na França no final dos anos 60, baseada nos trabalhos desenvolvidos pelo filósofo Michel Pêcheux como reação ao excessivo formalismo linguístico da época e da exclusão do sujeito dos estudos linguísticos, ambos derivados da predominância do estruturalismo como corrente teórica vigente. Seu objetivo era

compreender, através do discurso, como o sujeito (re)produz sentido(s) no momento da (re)produção discursiva. Para o autor, parafraseado por Orlandi (2001), o discurso é o “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2001, p. 21), e é só através da relação indissociável entre discurso, língua e ideologia que é possível entender como os sujeitos se constituem e (re)produzem sentidos em seus textos.

Entre os precursores dos estudos discursivos, se destacam aqueles que possibilitaram a análise das unidades textuais, não mais limitadas ao nível da frase: Michel Bréal (1832-1915) com a semântica histórica; o formalismo russo (1910-1930), com o abandono da análise de conteúdo e a constatação da não-transparência da linguagem; Zellig Sabetai Harris (1909-1992), com o método distribucional; e Michael Alexander Kirkwood Halliday (1925-2018), que tratava o texto como unidade semântica, realizado através de sentenças.

Pêcheux foi o pioneiro no desenvolvimento e transformação de tais ideias, unindo-as em uma teoria que considerava, agora, conhecimentos de três disciplinas: da linguística, com os processos de enunciação e os mecanismos sintáticos; do Marxismo, com o materialismo histórico; e da Psicanálise, com uma discussão não subjetiva do sujeito.

No Brasil, a disciplina cresce com um viés diferente daquele que caracterizou seu país de origem. Segundo Ferreira (2003, p. 42), aqui, “o embate se deu com a Linguística, sendo a Análise de Discurso acusada de não dar importância à língua, fixando-se exclusivamente no político”. Tais afirmações são compreensíveis, pois se relacionam também com o período de Ditadura Militar no país: uma época que ficou marcada na história pela repressão e censura por parte dos novos governantes do Brasil.

As campanhas publicitárias, por exemplo, eram um dos principais instrumentos utilizados para propagar o autoritarismo e ufanismo que caracterizavam o governo. Conforme Muntaser (2019, p. 17) afirma, “a propaganda ufanista buscava elucidar e valorizar o Brasil diante do resto do mundo exaltando o sentimento de nacionalismo”, isto é, o nacionalismo se torna exacerbado e passa a atuar como um instrumento coercitivo. Assim, o período da Ditadura Militar se tornou um terreno fértil para as análises discursivas da emergente disciplina.

Após essa breve introdução, seguimos para os conceitos mais importantes para a futura análise. O primeiro deles, já definido antes, é o conceito de discurso. Além da definição apresentada anteriormente, vale ressaltar que o discurso também é o espaço de prática da linguagem (ORLANDI, 2001). Nesse espaço não físico, a linguagem é concebida como mediação entre os seres racionais, o social e o natural, e não como um aspecto abstrato; trata-se da manifestação da língua no mundo, sendo utilizada pelos falantes para produzir sentidos diversos através da inevitável – e imperceptível, muitas vezes – interpelação ideológica.

A ideologia, na Análise de Discurso, é redefinida na aproximação com a linguagem: a ideologia se torna, então, “a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2001, p. 46). Em outras palavras, isso significa que os seres humanos, que, enquanto sujeitos, (re)produzem discursos, só são sujeitos porque a ideologia os interpela,

ainda que de maneira involuntária e imperceptível. Em relação à linguagem, a ideologia é constitutiva tanto na produção do dizer quanto na maneira como as palavras “recebem” os seus sentidos – através das relações entre formações discursivas.

O sujeito discursivo, por sua vez, não tem acesso a todos os dizeres. Ele só é sujeito e só é capaz de (re)produzir sentidos quando é necessariamente afetado pela história e pela ideologia (o que significa ser afetado pelo esquecimento) e assujeitado também à língua. Além disso, ele se caracteriza como intercambiável (posição-sujeito), pois ocupa posições distintas em diferentes práticas, inclusive enunciativas:

Quando falo a partir da posição de ‘mãe’, por exemplo, o que digo deriva seu sentido, em relação à formação discursiva em que estou inscrevendo minhas palavras, de modo equivalente a outras falas que também o fazem dessa mesma posição. Quando, ao abrir a porta para um filho altas horas da madrugada, a mãe fala ‘Isso são horas?’ ela está, na posição-mãe, falando como as mães falam. Exatamente. Podemos até dizer que não é a mãe falando, é a sua posição (ORLANDI, 2001, p. 49).

Dito isso, é necessário, ainda, explorar as condições de produção do discurso, conceito que engloba os “contextos” e a memória (interdiscurso). O contexto, sendo pensado enquanto Condição de Produção, como já dissemos, é analisado em dois sentidos distintos: o imediato, que abrange as circunstâncias in loco do momento da enunciação; e o amplo, que considera os aspectos que vão além do agora, resgatando sentidos anteriores relacionados às instituições, símbolos, entre outros, através da ideologia e da história.

O interdiscurso, por outro lado, “é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2001, p. 31). Aqui, há uma clara rejeição à noção de total originalidade ou não relação com a história dos enunciados anteriores, já que, na teoria da AD, a produção dos discursos no momento da enunciação “conversa” com o já dito de diversas formas: resgatando “valores”, negando-os ou resignificando-os, impossibilitando a existência de um enunciado que não se relacione com os dizeres anteriores, entre outros.

Por último, é necessário entender o conceito que influencia diretamente na “escolha” dos possíveis dizeres de uma enunciação: a formação discursiva. Segundo Orlandi (2001, p. 43), “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada [...] determina o que pode e deve ser dito”. Por conseguinte, os sentidos produzidos nas enunciações são sempre ideologicamente determinados na instância da formação discursiva. Para compreender as diversas “vozes” presentes na formação discursiva, ainda é preciso lembrar que:

As palavras não têm um sentido nelas mesmas, sentido encapsulado para todo o sempre, fora do tempo, impermeável à situação, enfim, a-histórico. A compreensão das palavras, de um texto, passa por um percurso de leitura também exterior, das suas condições de produção (MEDEIROS, 2008, p. 53).

Com o auxílio de todos os conceitos da Análise de Discurso apresentados, a relação entre os inúmeros discursos ficará mais perceptível, principalmente no nível histórico, demonstrando como uma ideologia pode “florescer” novamente, resgatando – (in)consciente – “valores” de tempos passados.

3. “Brasil, ame-o ou deixe-o”

A seguir, apresentamos a Figura em que se pode ver o slogan ao qual nos referimos antes, que constitui nosso objeto de investigação neste texto. Vejamos:

Figura 1 – Slogan utilizado pelo SBT



Fonte: FREIRE (2018)

O discurso nacionalista é perceptível, em primeiro lugar, pelas cores verde, amarelo, azul e branco: elas são utilizadas não só na realização da vinheta, mas também no slogan, como se pode ver na figura acima. Essas cores representam a bandeira do Brasil, que aparece no fundo do enunciado, preenchendo as letras. O destaque da bandeira brasileira e a utilização de cores representativas são características que seguem certo cunho nacionalista. Além disso, é relevante mencionar que, na vinheta, é possível ouvir o Hino Nacional Brasileiro, o que também destaca o caráter ufanista do mote, como será visto mais à frente.

Destacando aspectos das condições de produção, a exibição do slogan junto à vinheta começou logo após as eleições de 2018 para a presidência. No dia 28 de outubro, Jair Bolsonaro venceu o segundo turno. O presidente atual do país é um sujeito político que, em seus pronunciamentos, sempre defendeu o patriotismo. Nesse sentido, o que ocorre na vinheta que apresenta o slogan com o qual trabalhamos parece funcionar como uma sinalização de apoio ao governo de Bolsonaro.

Há elementos outros que sugerem haver certa reciprocidade nessa relação. Em 10 de novembro de 2018, durante a exibição do Teleton, uma maratona televisiva que é organizada anualmente pelo SBT, Bolsonaro ligou para o programa e entrou no ar ao vivo. O convite foi feito pelo próprio Sílvio Santos, que enalteceu o presidente com vários

elogios e desejou para ele dois mandatos consecutivos. Bolsonaro, por sua vez, afirmou ser um grande fã do apresentador.

Outro ponto destacável no que diz respeito às condições de produção do slogan é que as vinhetas, incluindo a que apresenta o slogan em análise, começaram a ser exibidas no mesmo dia em que o Congresso Nacional comemorou, em sessão solene, os 30 anos da Constituição Federal, completados em 5 de outubro. A Constituição reflete uma conquista histórica e democrática dos direitos fundamentais dos cidadãos, quando o Brasil rompia de vez com a Constituição de 1967, elaborada pelo regime militar.

No que se refere à memória discursiva (interdiscurso), pensada também como condição de produção, o enunciado “Brasil, ame-o ou deixe-o” ficou conhecido como slogan do período da Ditadura Militar brasileira, associada à repressão de movimentos e ideias contrárias ao governo. Sendo assim, o slogan se atualiza e se mantém em um novo momento histórico, resignificando sentidos, na tensão entre a repetição e a diferença, ou, como nos diria Orlandi (2001), entre a paráfrase e a polissemia.

4. A relação com a Ditadura Militar

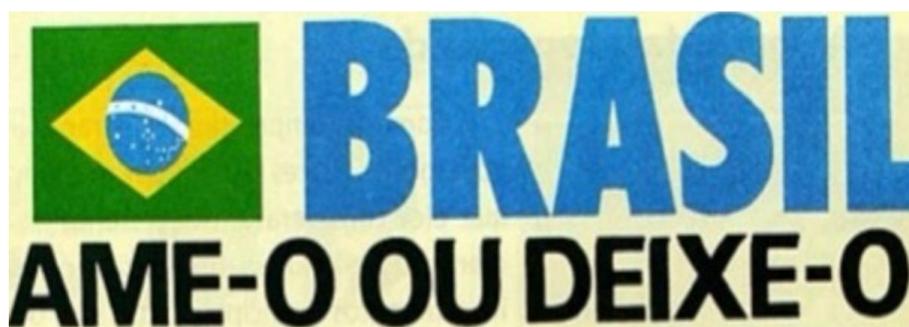
A Ditadura Militar brasileira foi um regime instaurado em 1964, que durou até 15 de março de 1985. No total, ao longo dos 21 anos, o país foi comandado por 5 mandatos militares, sendo eles: o de Castello Branco (1964 – 1967); de Costa e Silva (1967 – 1969); de Médici (1969 – 1974); de Geisel (1974 – 1979); e de Figueiredo (1979 – 1985).

Na madrugada de 2 de abril de 1964, Moura Andrade, o presidente do Congresso Nacional, declarava a vacância do cargo de presidente da república, mesmo João Goulart estando presente em território nacional – como atestava uma carta feita pelo chefe da Casa Civil – e em exercício dos seus poderes constitucionais. Moura Andrade deu posse a Ranieri Mazzilli, o então presidente da Câmara dos Deputados, mas ele saiu em menos de 2 semanas, quando o mandato de Castello Branco iniciou (AURO..., 2014).

A Ditadura Militar aponta para diversas violações à democracia e à constitucionalidade. Segundo a constituição vigente na época, por exemplo, o presidente estar fora do país era um pré-requisito básico para o Congresso declarar vacância, e isso não foi respeitado, o que caracteriza uma ação ilegal. Dessa forma, após o golpe militar que retirou João Goulart, o “Jango”, (1961 – 1964) do poder, teve início o período ditatorial brasileiro.

No sentido mais imediato, foi em condições de produção do governo de Médici que o slogan em foco surgiu. Na década de 70, após a conquista do 3º título mundial de futebol e com o crescimento satisfatório da economia (o chamado “milagre econômico”), o governo implementou campanhas publicitárias ufanistas, sendo “Brasil, ame-o ou deixe-o” a primeira e a mais importante delas. O discurso, representado pela figura 2, logo abaixo, parece deixar clara a ideia de que todas as pessoas que criticavam o governo e não estavam de acordo com a sua maneira de governar, não só poderiam, mas deveriam deixar o Brasil, pois ali não havia espaço para elas.

Figura 2 – Slogan utilizado na Ditadura Militar brasileira



Fonte: FREIRE (2018)

Nessas condições de produção, havia uma equivalência entre amar o país e amar o governo, de tal modo que a maior prova de amor que um cidadão poderia dar pelo seu país era a obediência cega e absoluta às autoridades. Amar o Brasil significava concordar cegamente com todas as ações e atitudes de seus representantes políticos.

Ao lado desse slogan, estava também o enunciado “Quem não vive para servir ao Brasil, não serve para viver no Brasil”, que segue na mesma direção porque produzido, em certo sentido, sob as mesmas condições de produção. É com base nas discursividades materializadas nos referidos enunciados que essa análise aponta não apenas para a presença da ideologia política do nacionalismo no slogan em questão, mas também para um caráter ufanista, que é algo muito mais acentuado, que apresenta um exagero desmedido, a ponto de desrespeitar a liberdade das pessoas (MUNTASER, 2019).

Enquanto o nacionalismo reflete sentimentos de orgulho e de admiração referentes à pátria, o ufanismo representa um nacionalismo exacerbado e é frequentemente relacionado ao autoritarismo, à perseguição política e à intolerância. Além disso, estando associado a essas características, o ufanismo também pode auxiliar na produção do efeito de equivalência entre amar o país e amar o governo. Ele atua como um instrumento coercivo, por meio do qual o amor à pátria é manifestado em detrimento da liberdade individual e da possibilidade de questionamentos; amar é servir, amar é obedecer. Em outras palavras, o amor à pátria só pode ser manifestado, sob essas condições de produção, como e pela subordinação ao governo.

Nas condições de produção da época, por exemplo, as atividades culturais e os meios de comunicação eram vigiados de perto. A censura foi uma das principais armas usadas pelo regime militar, que visava a silenciar a voz de seus opositores. Nessas condições de produção, "amar" significava aceitar tudo, sem nenhum tipo de questionamento, assim como "deixar" era o caminho para aqueles que não concordavam com isso. Junto a esse clima ufanista, incentivado pelas propagandas que eram criadas, estavam a dor e a violência do exílio e da repressão.

Retomando a Figura 1, esses sentidos, já trabalhados durante a ditadura, pelo viés da memória, têm efeito sobre a vinheta, em geral, e sobre o slogan, em específico. É como se a vinheta enviasse, através do slogan, uma “mensagem” para aqueles que não estivessem satisfeitos com o país e seu momento político. De fato, como dissemos antes,

há uma sinalização de apoio ao governo de Bolsonaro, mas não só isso, pois o slogan também é direcionado para as pessoas descontentes com o resultado das eleições.

Após a vitória eleitoral, que definiu quem ocuparia o lugar de atual presidente do país, por exemplo, enunciados como "Ninguém solta a mão de ninguém" se tornaram comuns e podem ser colocados numa relação de disputa com o slogan em questão. Enquanto "Ninguém solta a mão de ninguém" incentiva a união e a resistência das pessoas que não aprovam o "novo" governo, "Brasil, ame-o ou deixe-o" traz o "abandono" do país como solução para aqueles que não estiverem de acordo com o cenário político atual. Assim, cada enunciado, quando posto em relação com um outro, representa um gesto de leitura diferente.

As formulações que um dia foram feitas são convocadas, e o interdiscurso possibilita o retorno desses dizeres, que afetam tanto a maneira como o slogan é recebido e interpretado pela sociedade quanto o modo como a emissora o ressignifica.

No início da década de 80, mais precisamente no dia 19 de agosto de 1981, o canal SBT, que até aquele momento era conhecido como TVS, foi dado a Silvio Santos por Figueiredo, o último presidente da Ditadura Militar. O empresário ainda manteve, por um longo tempo na programação de seu canal, quadros chamados "A semana do presidente" e "Qual é o ministro", os dois com a presença de militares, enquanto o próprio Silvio Santos enaltecia seus convidados (FREIRE, 2018). Essas informações são relevantes para a historicização da posição ocupada pelo apresentador, uma figura de apoio que defendia a Ditadura Militar e se identificava com os seus discursos.

Da mesma maneira, também é pertinente observar que o atual presidente do Brasil possui relações próximas com os militares, já que, além de ser um capitão reformado, frequentemente manifesta sua vinculação a esse grupo. No dia 30 de julho de 2018, por exemplo, foi ao ar o programa "Roda Viva", no qual o convidado era Bolsonaro. Nessa ocasião, ele negou que houve um golpe militar em 1964. Segundo o então candidato, não houve ditadura, mas, sim, um "regime com autoridade", assim como já tinha afirmado em outra ocasião, destacando que, naqueles anos de "glória" do Brasil, o povo gozou de liberdade e de direitos humanos (CAMPOS, 2019). Ainda durante sua campanha eleitoral, o então candidato afirmou que o objetivo do seu governo era fazer "o Brasil semelhante àquele que tínhamos há 40, 50 anos atrás" (BOLSONARO..., 2018)

Ora, os laços e as ligações do slogan com a Ditadura Militar parecem refletir a posição política e ideológica da emissora, que confirmou que a campanha lançada foi criada internamente, sem a participação de uma agência de publicidade (MACHADO, 2018). Há uma afiliação com o objetivo do governo atual, que foi demonstrada e sustentada a partir do slogan, com o resgate de experiências passadas, de dizeres passados. Os dizeres políticos que significaram na Ditadura Militar se atualizam e também significam ali, no efeito (re)produzido pelo slogan presente na vinheta.

5. A relação com a guerra do Vietnã

O discurso ultranacionalista materializado pelo slogan possui uma relação mais antiga com um dos momentos mais controversos do século XX: a guerra do Vietnã (1955-1975).

Essa relação também funciona como condição de produção. Desde o início dos rumores relacionados à participação dos EUA na luta contra o norte-vietnamitas, com o intuito de impedir uma possível disseminação do comunismo nos outros países do sudeste asiático, diversos protestos surgiram a favor ou contra a iniciativa do governo estadunidense. Geralmente, aqueles que apoiavam a intervenção dos EUA no Vietnã carregavam cartazes e placas expressando um nacionalismo exacerbado e extremo, discursivizações que também eram vistas durante a ditadura brasileira.

Diversos eram os dizeres que os manifestantes carregavam (ou vestiam): "whylosewhenwecanwin?"; "winthewar"; "America: love it orleave it". Esse último, cunhado pelo radialista americano Walter Winchell, nos anos 50, era fruto de um apoio à teoria do "inimigo interno", de Joseph McCarthy, que afirmava a existência de diversos apoiadores do comunismo dentro das instituições estadunidenses (SIGMAN, 2012). Logo esse slogan se espalhou e passou a circular.

Figura 3 – Exemplo do slogan americano



Fonte: FREIRE (2018)

A mídia costumava apresentar o slogan de diferentes maneiras, mas certas características eram utilizadas com mais frequência. A figura 3 apresenta os aspectos mais comuns: as cores representativas dos Estados Unidos e a presença da bandeira do país. É importante observar que tal forma de composição se assemelha ao modo como a vinheta foi produzida no SBT.

A memória discursiva, que torna possível todo dizer, está significando não só na Ditadura Militar, como também no slogan reproduzido em 2018, sustentando as tomadas de palavra e os sentidos mobilizados. “Brasil, ame-o ou deixe-o” é uma tradução quase que literal do slogan norte-americano “America: love it orleave it”. Como foi visto, mesmo que a partir de ideologias similares, esse slogan só seria utilizado no Brasil em torno de 1970, quando o presidente Médici buscou reforçar o apoio ao seu governo e combater as críticas.

O alarde causado por uma possível ameaça comunista, que funcionou como condição de produção do enunciado representado na Figura 3, também pôde ser observado durante o mesmo período no Brasil, quando os órgãos de publicidade governamentais produziam propagandas, slogans e mensagens anunciando os perigos do

comunismo. Essa “estratégia”, já utilizada para defender e apoiar a participação dos EUA na Guerra do Vietnã, é mais uma vez colocada em prática durante a Ditadura Militar.

Nas eleições de 2018, esse mesmo alarde contra uma ameaça comunista surge novamente durante a campanha de um dos porta-vozes da emergente direita brasileira: Jair Bolsonaro. Em seus pronunciamentos, regularmente, o político afirmava e ainda afirma a necessidade de combater o comunismo e impedir a sua implantação no Brasil, assim como os militares, em 1964, também utilizaram esse argumento para justificar a tomada do poder.

6. Considerações Finais

De maneira geral, foi abordado o conceito de condições de produção (ORLANDI, 2001) para analisar o objeto de estudo, que consiste num slogan apresentado numa vinheta televisiva, de produção audiovisual, realizada pela emissora SBT. No final da vinheta, o slogan é anunciado: “Brasil, ame-o ou deixe-o”.

Para entender os efeitos de sentidos (re)produzidos pela materialidade linguística e não linguística, observamos alguns dos componentes apresentados na vinheta - que também compõem o slogan - tais como as cores apresentadas e os elementos que dizem respeito à memória discursiva, isto é, o interdiscurso. Além disso, analisando as condições de produção do slogan “Brasil, ame-o ou deixe-o”, apontamos para dimensões históricas e políticas que são construtoras de sentidos no texto em foco.

É perceptível que o SBT parte de um posicionamento – mesmo que indireto – em relação aos rumos políticos do país. Notamos que as inscrições do discurso político perceptíveis na materialidade do slogan apontam para filiações a sentidos trabalhados na guerra do Vietnã e na Ditadura Militar brasileira.

Diante dos fatores apresentados, podemos afirmar que o funcionamento da vinheta resgata o ufanismo vivido por países que compartilhavam “medidas preventivas” contra uma possível ameaça comunista, e que tanto a suposta ameaça quanto o ufanismo funcionam como condições de produção do slogan. O slogan em questão enuncia o passado e, dessa maneira, faz ressurgir uma memória que estabelece sentidos que já foram demarcados na história e se repetem em um novo momento histórico, como um sistema de paráfrases, que funcionam como uma conservação do que já foi dito. É evidenciado, além do ufanismo, o caráter autoritário presente nas duas situações.

Ao lado da paráfrase, há também a polissemia, que aponta para uma ruptura nos processos de significação. Dessa forma, o slogan se constitui no trabalho contínuo entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente (ORLANDI, 2001). A partir dessa relação, marcada pela repetição e pela diferença, os sentidos se movimentam.

Relacionando suas condições de produção, os discursos de diferentes épocas ainda se comunicam devido à sua história e desenrolar político, deixando “claras” suas influências, sejam elas nacionais ou internacionais, no próprio contexto de exibição da vinheta – o momento pós-eleição. Assim, o slogan analisado nos mostra que todo discurso

sempre funciona a partir de outros discursos, (re)construindo os nossos modos de (não) compreender o presente.

Referências

AURO de Moura Andrade, à serviço do Golpe, declarou vaga a Presidência. *Agência Senado*, Brasília, 27 abr. 2014. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/03/27/auro-de-moura-andrade-a-servico-do-golpe-declarou-vaga-a-presidencia>. Acesso em: 16 nov. 2019.

BOLSONARO diz que objetivo é fazer o Brasil semelhante 'ao que tínhamos há 40, 50 anos'. *O Globo*, Rio de Janeiro, 15 out. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-diz-que-objetivo-fazer-brasil-semelhante-ao-que-tinhamos-ha-40-50-anos-23158680>. Acesso em: 18 nov. 2019.

CAMPOS, João Pedroso de. Doze vezes em que Bolsonaro e seus filhos exaltaram e acenaram à ditadura. *Veja*, São Paulo, 1 nov. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/doze-vezes-em-que-bolsonaro-e-seus-filhos-exaltaram-e-acenaram-a-ditadura/amp/>. Acesso em: 18 nov. 2019.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. *Letras*, Santa Maria, ano 19, n. 27, p. 39-46, jul./dez. 2003.

FREIRE, Sabrina. 'Brasil, ame-o ou deixe-o': SBT revive slogan e músicas da ditadura. *Poder360*, São Paulo, 6 nov. 2018. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/midia/brasil-ame-o-ou-deixe-o-sbt-revive-slogan-e-musicas-da-ditadura/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MACHADO, Ana Paula. Em nova vinheta, SBT resgata slogan da ditadura militar. *Exame*, São Paulo, 7 nov. 2018. Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/exame.com/brasil/em-novas-vinhetas-sbt-resgata-slogan-da-ditadura-militar/amp/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MEDEIROS, Caciane Souza de. As condições de produção e o discurso na mídia: a construção de um percurso de análise. *Sessões do Imaginário*, Porto Alegre, ano 13, n. 20, p. 48-55, dez. 2008.

MUNTASER, Lara Denise. *O poder da comunicação durante o regime militar brasileiro: uma análise crítica*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, p. 28, 2019.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 5 ed. Campinas: Pontes, 2001.

SIGMAN, Michael. *A Brief History of Loving or Leaving America*. HuffPost, 26 mar. 2012. Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/m.huffpost.com/us/entry/1377023/amp/>. Acesso em: 19 nov. 2019.

English as a Medium of Instruction in language policies of Brazilian public universities towards internationalization

Juliana Michelin Ribeiro*

Abstract: Internationalization is considered a fundamental feature for higher education in the 21st century (BAUMVOL; SARMENTO, 2016a). At the Federal University of Santa Maria (UFSM), this process is the first of the seven challenges of the Institutional Plan of Development (PDI - 2016-2026). One of the strategic goals cited by the academic community about internationalization is the offer of disciplines where English is the medium of instruction (EMI) (DUARTE; PRETTO; HENDGES, 2018). Considering the need of a cartography of the demand for EMI at UFSM, this study is part of a project that aims to investigate discourses about EMI at UFSM and focuses on the analysis of federal universities language policies in order to describe the presence and nature of EMI in these documents. Results show a favorable environment for the adoption of EMI: 88% of the documents referred to EMI, 11 terms were identified as EMI references, and the average of 2,3 mentions per document. Those data will ground the implementation of technologies related to academic literacy and EMI, and courses and activities about EMI for professors. It is expected to contribute to the internationalization challenge, which, in turn, can produce a positive impact through the practice of EMI, preparing UFSM students for an international environment and attracting foreign researchers.

Keywords: Internationalization; Language Policy; English as a Medium of Instruction; Academic Literacies.

Resumo: A internacionalização é considerada uma característica fundamental do ensino superior no século XXI (BAUMVOL; SARMENTO, 2016a). Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), esse processo é o primeiro dos sete desafios do Plano Institucional de Desenvolvimento (PDI - 2016-2026). Um dos objetivos estratégicos citados pela comunidade acadêmica sobre internacionalização é a oferta de disciplinas em que o inglês seja o meio de instrução (English as a Medium of Instruction - EMI) (DUARTE; PRETTO; HENDGES, 2018). Considerando a necessidade de uma cartografia da demanda de EMI na UFSM, este estudo faz parte de um projeto de pesquisa que tem como objetivo investigar discursos sobre o EMI na UFSM e se concentra na análise de políticas de linguagem das universidades federais, a fim de descrever a presença e natureza de EMI nesses documentos. Os resultados mostram um ambiente favorável para a adoção do EMI: 88% dos documentos referem-se ao EMI, 11 termos foram identificados como referências ao EMI e a média é de 2,3 menções de EMI por documento. Esses dados fundamentarão a implementação de tecnologias relacionadas aos letramentos acadêmicos e EMI, além de cursos e atividades sobre a EMI para professores. Espera-se contribuir para o desafio da internacionalização que, por sua vez, podem produzir um impacto positivo através da prática do EMI, preparando os estudantes da UFSM para um ambiente internacional e atraindo pesquisadores estrangeiros.

Palavras-chave: Internacionalização; Política Linguística; Inglês como Meio de Instrução; Letramento Acadêmico.

*Paper presented to the course LTE1022 - Oficina de Ensino de Literatura e de Língua Estrangeira II (2019), at the English Language Teaching Major, Federal University of Santa Maria/RS, supervised by professor Graciela Rabuske Hendges. The present study was conducted under the scientific initiation scholarship of FIPE SÊNIOR (EDITAL 003/2019 - PRPGP/UFSM).

1. Introduction

Internationalization has been regarded as an essential feature for higher education in the 21st century (BAUMVOL; SARMENTO, 2016a; KNIGHT, 2008). For Knight (2008), internationalization is the incorporation of a worldwide, intercultural or global dimension into all the domains of higher education (teaching, research and extension). This process has been institutionalized in universities from distinct parts of the world, such as Europe through the Bologna Process, a European initiative to standardize higher education courses in order to increase academic mobility in the continent; and more recently in Asia-Pacific countries (DEARDEN, 2014). Considering the range of contexts where internationalization has been adopted, there is no single way to approach it nor a one-size-fits-all measure to make institutions international (LEAL; MORAES, 2018). Thus, the local conditions of higher education institutions should be considered in order to decide which strategies may be more effective. Moreover, as suggested in Stein et al.'s (2016) study, internationalization should be faced critically to avoid oppressive measures that, instead of extending the scope of higher education, limit it.

Knight (2008) explained that there are different rationales behind the internationalization agendas in higher education. While the main motivations in the Northern hemisphere are financial because of the tuition fees, in Brazil, Baumvol and Sarmento (2019) argued that, due to the tuition-free education in public universities, the emphasis is on scientific and social factors, such as partnerships among countries, qualification of knowledge production, balance in academic mobility, and equality in the access to international practices. Science without Borders (SwB) is an example of internationalization strategy adopted by the Federal Government that caused an increase in awareness regarding student mobility and internationalization (MARTINEZ, 2016). In the program website, SwB is described as “a program that seeks to promote the consolidation, expansion and internationalization of science and technology, innovation and Brazilian competitiveness through international exchange and mobility”¹(BRASIL, 2014, our translation).

For Guimarães, Finardi and Casotti (2019), the main goal of internationalization should be “yielding benefits to most people involved, thus fighting acritical (and usually imported) models of internationalization based on hegemonic practices of the Global North” (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019, p. 320). To achieve this goal, the authors highlighted the need of internationalization policies to be confluent with language policies, since these topics are seen as related (NICOLAIDES; TÍLIO, 2013).

Rajagopalan (2013) defines language policy as “the art of conducting reflections about specific languages, with the objective of conducting concrete actions of public interest regarding the languages that matter for the people of a nation, state, or even

¹ Um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional.

transnational settings”² (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21, our translation). Language policy, in its concrete sense, is “dated and contextualized and, related to its time and specific context (therefore, situated)”³ (RAJAGOPALAN, 2013, p. 29, our translation), being prone to evaluation according to its success. These policies may take the form of a document, which regulate languages in specific settings. In the context of Brazilian federal universities, the institutionalization of language policy documents is mostly a result of Languages without Borders (LwB) – a governmental program that promotes “actions in favor of a language policy for the internationalization of Brazilian higher education, valuing the specialized education of foreign language teachers”⁴ (BRASIL, 2012, our translation).

In a 2017 public notice (Edital 29/2017 MEC/SESu/CAPES), the LwB program required universities to present a language policy document to be eligible to participate in the program from 2017 to 2020: “demonstrate, through official documents, the existence of a language teaching policy (language policy) in the university”⁵ (BRASIL, 2017, p. 30, our translation). This requirement originated in the scenario revealed by SwB: there seem to be no strategic solutions for the low proficiency in universities because of the lack of language policies in these institutions (ABREU-E-LIMA et al., 2016). Therefore, in an attempt to contribute with students that needed to take English proficiency tests in order to go abroad through SwB, LwB served as a way of providing “academically-oriented language classes to students in public universities all over Brazil” (MARTINEZ, 2016, p. 22).

One of the issues that a language policy can regulate and that is often related to internationalization is the medium of instruction in the institution. English as a Medium of Instruction (hereafter, EMI) has been considered a strategy towards internationalization because English is seen as an international language and is acknowledged as the lingua franca of the academy (JENKINS, 2011). EMI is “the use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English” (DEARDEN, 2014, p. 2).

In the midst of this discussion about the role of English in the university, Brazilian scholars (NICOLAIDES; TÍLIO, 2013; MARTINEZ, 2016; GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019; BAUMVOL; SARMENTO, 2019) recognized the low proficiency in English as one of the main challenges towards internationalization of Brazilian universities. The low proficiency issue costs Brazil to stand in academic isolation, as argued by Baumvol and Sarmento (2019). Fortunately, there seems to be a favorable environment to face this challenge, as noted by Finardi and Rojo (2015), because Brazilians show a desire to learn English: in her analysis, the author observed that, in spite of contradictory feelings related

² A arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores.

³ Datada e contextualizada e, relativa a sua data e seu contexto específico (portanto, situada).

⁴ Ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras.

⁵ Demonstrar, por meio de documentos oficiais, a existência de política de ensino de idiomas (política linguística) no âmbito da universidade.

to the possible dominance of English, the participants wanted to learn the language because of its international status.

In recognizing the relations among internationalization, language policies and EMI, there seems to be a common requirement for their successful implementation under a social equality perspective (BAUMVOL; SARMENTO, 2019): the importance of contextual features. According to Nicolaidis and Tílio (2013), internationalization should not figure as a way of making Brazilian universities “less Brazilian” and undervalue their scientific knowledge, but increasing the visibility of this knowledge internationally. In this context, the concept of academic literacy is seen as relevant because of the ethnographic approach as well as a critical perspective present in this area.

Academic literacies is an area of investigation that aims to describe “the range of the rhetorical practices, discourses and genres in academia bound up with specific disciplines” (LILLIS, 2007, p. 7). To achieve that, this field has a transdisciplinary approach, considering concepts from areas such as applied linguistics, education and linguistic ethnography. Ideologically, there is resemblance to language policy research in the sense that both adopt a transformative rather than normative approach: “it is a transformative interest in meaning making set alongside a critical ethnographic gaze focusing on situated text production and practice” (LILLIS, 2007, p. 13). Besides, ethnography is employed in this area. Adopting ethnography in the research may lead to the incorporation of “a wide range of data in order to explore how resources are used for meaning making and communication in academic (related) contexts” (LILLIS, 2007, p. 21). The contributions of academic literacies research are relevant to the present study because they support the comprehension of social practices and the evaluation of tools and technologies in the setting of language policies and internationalization.

Based on this demand of including international elements in local campus, the Federal University of Santa Maria (UFSM – Universidade Federal de Santa Maria) lists internationalization first among the goals to be achieved by the institution in the Plan of Institutional Development of 2016-2026 for UFSM (PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2016). PDI is a document that contains the institution’s objectives for these ten years. Previous research concerning this document (DUARTE; PRETTO; HENDGES, 2018) revealed that professors of the institution cite EMI as a strategy to achieve internationalization. However, the data from PDI represent only 12% of university staff and 4% of students. These percentages indicate the requirement of a broader mapping of the demand for EMI at UFSM, considering institutional policies, perceptions, difficulties, possibilities and an agenda of implementation. The present study is part of a research project “Inglês como meio de instrução (EMI) na UFSM: políticas, percepções e implementação em direção à internacionalização” (HENDGES, 2018), whose objective is to “map the demand for EMI, including the mapping of institutional policies (legislation), perceptions, difficulties and possibilities”⁶ (HENDGES, 2018).

⁶ Cartografar a demanda por EMI na UFSM, incluindo o mapeamento de políticas institucionais (legislação), percepções, dificuldades e possibilidades.

This study focuses on the policies regarding EMI and aims to describe the presence and nature of references to EMI in language policies of Brazilian federal universities. Considering the objective of the research project that the present study is part of, which is to describe the demands for EMI in a Brazilian federal university, the delimitation of federal universities concerns the structural resemblance that these institutions have. Furthermore, the analysis focuses on institutions that are part of LwB, since the program issued a document that established the development of a language policy as a requirement for the institutions re-accreditation (BRASIL, 2017).

2. Literature review

The present section presents concepts that ground the study. Section 2.1 brings the discussion about the relation between globalization and internationalization; the need for internationalization to be critical and contextualized; and modes of internationalization. In Section 2.2, language policy is defined and discussed concerning the influence on internationalization. Section 2.3 reviews the role of English in higher education settings through the contestation of the neutral view of the language and the explanation of teaching through English models, focusing on EMI.

2.1 Globalization and internationalization

The intensification of flows of language, culture and people caused by globalization (JENKINS, 2011) suggest a connection among globalization, education and internationalization, which is the possibility of access to international markets and information (FINARDI; ROJO, 2015). Furthermore, Finardi and Rojo (2015) cited the internationalization of higher education institutions as one of the major changes caused by globalization in education. Although internationalization as a reaction to globalization can be seen as inescapable, there is another view that contests this neutral and inevitable status of globalization and the role of universities as merely reacting to the process (STEIN et al., 2016).

Stein et al.'s (2016) study proposed an attempt to avoid views about internationalization that focus on positive parts and induce researchers to see internationalization as an inevitable phenomenon by neutralizing a “social phenomenon that involves actors, motivations and distinct interests”⁷ (LIMA; CONTEL, 2011, p. 13 apud LEAL; MORAES, 2018, p. 14, our translation). Those views, according to the authors, might cause “the reproduction of harmful patterns of economic and epistemological dominance” (STEIN et al., 2016, p. 2). The authors depicted four internationalization approaches considering their relation to the modern/colonial global imaginary, which can be understood as “a single narrative of space and time in which Europe stood as the geographic centre, and as the leader of linear, universal human progress” (STEIN et al., 2016, p. 3).

⁷ Fenômeno social que envolve atores, motivações e interesses distintos.

Those approaches are: (i) internationalization for the global knowledge economy; (ii) internationalization for the global public good; (iii) anti-oppressive internationalization; and (iv) relational translocalism. While the first two endorse the modern/colonial global imaginary, the anti-oppressive approach and the relational translocalism problematize this imaginary: both focus on making students aware of their complicity in harmful structures so there is a possibility to change the system. Furthermore, Stein et al. (2016) acknowledged the strains to promote actions following the last two approaches of internationalization, since these approaches contest the institutions where these practices usually happen. Thus, the authors advocated for a careful analysis of each possibility and of the imaginary that overarches them, as well as an examination of individual and institutional responsibility in potential negative patterns of engagement.

The present study adopts the definition proposed by Knight (2008): “Internationalization is the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of higher education at the institutional and national levels” (KNIGHT, 2008, p. 21). Knight (2008) organized two modes of internationalization: internationalization abroad and Internationalization at Home. The first one encompasses student and staff mobility, while the second is composed by actions that can be carried out in the home campus, such as the inclusion of “intercultural and international dimension in the teaching-learning process and research” (KNIGHT, 2008, p. 23). As reviewed by Baumvol and Sarmiento (2019), Internationalization at Home has a broader impact in the academic community because of the number of students that are affected compared to mobility programs. Thus, this mode of internationalization is accounted as “an alternative for a more inclusive internationalization process” (BAUMVOL; SARMENTO, 2019, p. 91).

2.2 Language policy

Guimarães, Finardi and Casotti’s (2019) analysis of Brazilian language policies suggested that the relation between languages and internationalization is worth attention in order to avoid the oppressive internationalization approaches discussed in Stein et al.’s (2016) study. Their analysis also pointed to the necessity for connected language and internationalization policies, to provide positive outcomes for the majority of people involved.

For Spolsky (2004), studying language policy is the attempt of understanding the relation between language and non-language variables, such as “political, demographic, social, religious, cultural, psychological, bureaucratic” aspects (SPOLSKY, 2018, p. 6), and financial aspects might be considered as well. Spolsky (2004) acknowledged that the easiest form to recognize language policies is in official documents, so “they might, for example, take the form of a clause in a national constitution, or a language law, or a cabinet document or an administrative regulation” (SPOLSKY, 2004, p. 11). Nevertheless, as stated by McCarty (2010), the notion of language policy goes beyond documents, because language policy

is not a disembodied thing, but rather a situated sociocultural process – the complex of practices, ideologies, attitudes, and formal and informal mechanisms that influence people’s language choices in profound and pervasive everyday ways. (MCCARTY, 2010, p. xii)

The objective of language policy is to “change a state of things which the agent observes and disagrees”⁸ (RAJAGOPALAN, 2013, p. 39, our translation) and seeks, “through the perception of a given linguistic reality, to intervene in it” (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019, p. 313). Consequently, this type of policy also deals with values instead of facts and has an interventional nature. In view of that, “ethnography is ideally suited to critically examine these language policy processes, exposing grounded manifestations of explicit and implicit policy-making at multiple levels” (MCCARTY, 2010, p. xii).

2.3 English in higher education settings

Language policies related to internationalization, as the case of Brazilian federal universities documents, may discuss the medium of instruction to be used in academic disciplines. In higher education settings, English has been adopted by academia as its common language. This tendency can be attributed to the international character of academic research and the desire of universities to connect globally and increase student mobility (JENKINS, 2011).

However, there must be caution with this apparently neutral view of English as the academic language. Swales (1997) compares English in the academy to a Tyrannosaurus rex: “a powerful carnivore gobbling up the other denizens of the academic linguistic grazing grounds” (SWALES, 1997, p. 374). In doing so, he argues for a multilingual environment through research and programs for other academic languages considering the possible consequences of what he calls the “triumphalist English” (SWALES, 1997). The excessive standardization of academic rhetorical practices that might follow the use of English as international may be harmful for creativity and innovation, considering the peculiarities of each academic community.

In spite of the controversial role of English in higher education, researchers point to the importance of the language in the Brazilian context as they suggest that foreign language proficiency is a challenge regarding internationalization (NICOLAIDES; TÍLIO, 2013; MARTINEZ, 2016; GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019; BAUMVOL; SARMENTO, 2019). An alternative to this situation would be the adoption of content-based instruction approaches to higher education together with Internationalization at Home strategies (BAUMVOL; SARMENTO, 2019).

Baumvol and Sarmento (2016b) proposed a continuum of terms related to the teaching of content through an additional language, since they all refer to similar models and have fuzzy boundaries between them. EMI is placed closer to the end of Baumvol and

⁸ Alterar um estado de coisas que o agente observa e com o qual ele/ela está em desacordo.

Sarmiento's (2016b) continuum that focuses on models that are more concerned with content than language. This modality can be understood as the use of English in disciplines from countries where English is not the first language. This approach was broadly used during the Bologna Process.

Because of the origin of EMI, the main purpose is to teach content through the scientific lingua franca, not focusing on linguistic aspects (BAUMVOL; SARMENTO, 2016a). However, this focus does not exclude linguistic developments from those who adopt this approach, as pointed out by Munoz (2012). According to the author, "although the focus of EMI is content as teaching object, the increase in the use of the language establishes a context that, in an indirect way, induces participants to progress in their linguistic proficiency"⁹ (MUNOZ, 2012, p. xiii apud BAUMVOL; SARMENTO, 2016b, p. 74, our translation).

Furthermore, EMI displays flexibility in its applications. The various ways in which English can be used in a teaching setting were subject to Baumvol and Sarmiento's (2016b) classification, which considered the professor and students' first language and the features of the class that should be in English, such as the references, tests, and the lecture itself.

3. Methods

In this section, the procedures adopted to identify references to EMI and describe their nature in language policies of Brazilian universities are described. In section 3.1, the collecting of the corpus is portrayed. Considering that two types of documents were added (language policies and internationalization plans), section 3.2 presents a description of their characteristics. Section 3.3 is focused on the collection and classification of the references found in the corpus.

3.1 *Corpus* collection

The corpus consists of language policies (thirty-five language policy documents and six internationalization plans) of forty-one Brazilian federal universities from the total of fifty-eight that are part of LwB. The collection process followed three steps in relation to the access route: Google searches, universities websites searches and LwB Moodle searches.

First, Google searches were conducted using the keywords "políticalinguísticauniversidade federal" (language policy federal university) in order to find the documents available in the entries of the first five pages of results. Fifteen documents were obtained in the first step. Afterwards, a more specific search was carried out on Google with the acronym of the institutions from the list available at the LwB page,

⁹ Embora o foco do EMI seja conteúdo a ser objeto de ensino, o maior uso da língua acaba por estabelecer um contexto que, de maneira indireta, leva os participantes a progredirem em sua proficiência linguística.

followed by “políticalinguística” (language policy) or “resolução” (resolution). The second step was looking for language policy documents directly at the websites of the remaining twenty-six universities, specifically the section called “official documents” (or a similar name). Finally, the missing language policies were searched at the database of LwB at the Moodle platform, whose access was possible with the assistance of the advisor of the present study. Another ten documents were obtained in this step, resulting in a total of forty-one language policies in the corpus.

3.2 Description of the *corpus*

After the collecting stage, it became evident that two kinds of documents formed the corpus. Although our object of analysis were language policies, internationalization plans were added because they were recognized by professors as equivalent to language policies and the analysis was done differently from the language policies documents: while all the document was considered in language policy documents, only the sections regarding linguistic policies were analyzed in the internationalization plans. In one of the documents, there was no subsection signaling the language policy of the institution, so all of the document was analyzed.

Our classification of the language policies was based on Spolsky’s (2004) definition of language policy documents. Grounded on the recurrence of layouts of language policies found in a preliminary analysis of fifteen policies, it was possible to draw generalizations about them. These documents usually contain sections regarding justifications for the development of a language policy; objectives established considering justifications; criteria for the formation of the committee responsible for the implementation; and the measures to be taken that can be divided into strategies about teaching, extension and research. Internationalization policies, on the other hand, may encompass language policy issues, yet deal with broader aspects of internationalization. Therefore, the language policy measures tend to be limited to one section of the document.

3.3 Data collection procedures

In order to identify the presence of EMI and the nature of the mentions in the corpus, the PDI (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2016) was used to retrieve possible ways to refer to EMI, since this practice was the most cited strategic action by university professors towards the internationalization of the university (DUARTE; PRETTO; HENDGES, 2018). With this preliminary list, the corpus was analyzed manually through recursive readings of the documents and identification of the presence and the ways EMI is referred to.

In the documents where no explicit mentions of EMI were found, the recursive reading process was done again to find broader terms that could include EMI. The occurrences were collected and organized in a meaning continuum considering their explicitness and the extremes showed core terms, “inglês como meio de instrução” (English as a medium of instruction), and peripheral ones, “ambientes plurilíngues” (multilingual

environments). They were also quantified to discover which of the terms was the most common among the documents.

Next, the terms in the continuum were divided into explicit and non-explicit. The terms were classified as explicit because they specified which activity was being held. Even though some terms are not specifically mentioning English, they were added to the list because English was the most frequent foreign language cited in the documents considering medium of instruction, so it was possible to infer that English was the most common option. Moreover, the flexibility in the use of a foreign language as a medium of instruction (BAUMVOL; SARMENTO, 2016b) can be noted in the references to EMI in Brazilian documents. This situation can be attributed to the fact that this strategy is in its first stages towards institutionalization.

Another step was quantifying the amount of references to EMI in the documents considering their size in number of words. This was carried out because the range of document length varied broadly in the corpus, since documents with only seventy-five words as well as documents with more than five thousand words were found.

4. Results

From the corpus analysis considering Spolsky's (2004) definition, title and layout, we detected that not all forty-one documents were language policies per se, but more comprehensive documents titled "Internationalization plan/policy" (Plano/Política de internacionalização, in the original, in Portuguese) that generally include specific sections dedicated to policies regarding language.

Because the corpus is composed of two genres and thus different communicative purposes, it was necessary to explore their distinctions, as their length (Table 1), since they may be relevant for the quantification and nature of the references do EMI, which are presented next. Regarding the average number of words, language policies have 1,582 words, whereas the sections regarding language policy in internationalization plans have 1,705 (Table 2).

Table 1 – Length (in number of words) and nature of the documents

Document type/name	Institution	Number of words	Total
Resolution of a language policy (33)	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	964	
	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	2,043	
	Universidade Federal de Goiás (UFG)	1,056	
	Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)	1,730	
	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	3,370	
	Universidade Federal de Lavras (UFLA)	2,446	

	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	1,515	53,717
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	4,778	
	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	796	
	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	1,794	
	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	746	
	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	2,164	
	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	779	
	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	1,442	
	Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)	1,147	
	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	717	
	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	1,327	
	Universidade Federal do Cariri (UFCA)	1,042	
	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	843	
	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	588	
	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	2,913	
	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	1,109	
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2,112	
	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	1,854	
	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	1,797	
	Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)	3,351	
	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	955	
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	959	
Internationalization plan/policy (7)	Universidade de Brasília (UnB)	944	11939
	Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	2,023	
	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)	357	
	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	1,418	

	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	320	
	Universidade Federal do Ceará (UFC)	5,395	
	Universidade Federal Fluminense (UFF)	1,482	
Unidentified (1)	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	75	75
Total	41 institutions	65,731	

Source: theauthor.

Table 2 – Average of length (in number of words) according to the nature of the documents

Type of document	Average number of words
Language policy	1,582 per document
Internationalization plan	1,705 per document
Language policy and internationalization plan	1,603 per document

Source: theauthor

The analysis of the references to EMI in the language policies was carried out in three stages: identification, classification according to their nature, and quantification of frequency of mention. In the identification stage, we observed that the majority (thirty-six - 88%) of the language policies mention EMI in some way. We found ninety-five references to EMI, but the choice of words used in these references varies considerably and goes beyond those observed in the PDI (Table 3).

Table 3 – References to EMI in the PDI and in the language policies

Lexical items that refer to EMI	PDI	Language policies
Ambientes plurilíngues (multilingual environments)	-	+
Aulas em espanhol e/ou inglês (classes in Spanish and/or English)	+	-
Aulas em língua estrangeira (classes in a foreign language)	+	+
Aulas em língua inglesa (classes in English)	+	-
Atividades em língua estrangeira (activities in a foreign language)	+	+
Cadeira em inglês (subject in English)	+	-
Conteúdos em língua estrangeira (contents in a foreign language)	-	+
Cursos bilíngues (bilingual courses)	+	-
Cursos e oficinas em língua estrangeira (courses and workshops in a foreign language)	-	+
Disciplinas bilíngues (bilingual subjects)	+	-

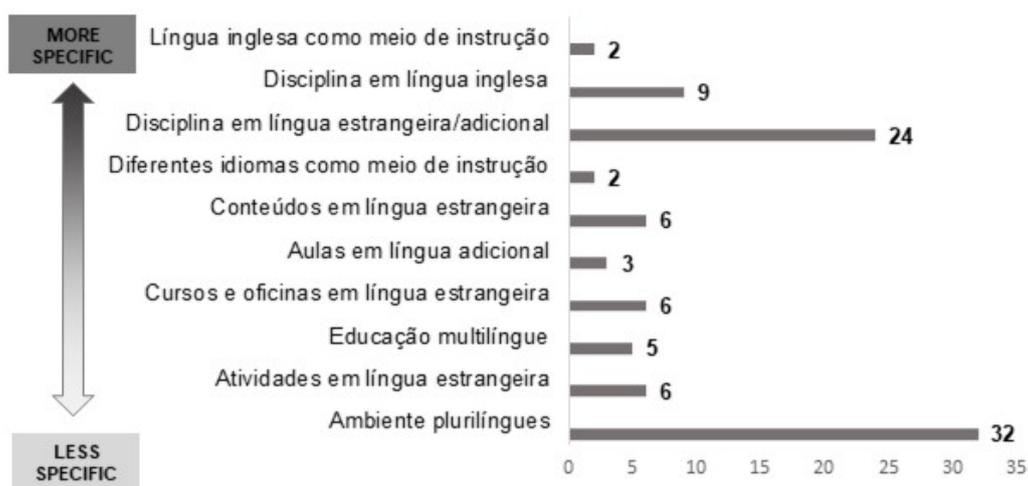
Disciplinas em língua estrangeira (subjects in a foreign language)	+	+
Disciplinas em língua inglesa (subjects in English)	+	+
Diferentes idiomas como meio de instrução (different languages as a medium of instruction)	-	+
Educação multilíngue (multilingual education)	-	+
English as a medium of instruction	-	+
Ensino em inglês (teaching in English)	+	-
Espaços de aprendizagem em língua estrangeira (learning sites in a foreign language)	+	-
Formação bilíngue (bilingual training)	+	-
Língua estrangeira em sala de aula (foreign language in the classroom)	+	-
Língua inglesa como meio de instrução (English as a medium of instruction)	-	+
Uso da língua inglesa nos cursos (use of English in the courses)	+	-
Total	14	11

Source: the author.

In addition to the explicit references to EMI found in both documents, the language policies show a bigger variety of terminology, ranging from explicit reference in the form of “Inglês como meio de instrução” (English as a medium of instruction) and less explicit reference as “ambiente plurilíngue” (multilingual environment). More general expressions as the latter were included in our list because they can be interpreted as encompassing EMI along with other language-related strategies.

The recursive readings of the corpus and this variety of lexical items that refer to EMI in some way led us to organize a continuum of terms considering their explicitness (Figure 1). The criterion for the organization was the specification of language and practice of each term. For instance, at the most explicit end of the continuum, we positioned terms like “língua inglesa como meio de instrução” (English as a medium of instruction) and “disciplina em língua inglesa” (subject in English), since they specify both language and practice in which the language should be used. Terms like “aulas em língua adicional” (classes in an additional language) were set almost in the middle of the continuum because, although they are explicit in terms of the practice, the language is still undefined. Less explicit terms were those that can be interpreted as having EMI as part of them, but they may also refer to different practices in different languages, such as “atividades em língua estrangeira” (activities in a foreign language) and “ambiente plurilíngue” (multilingual environment). Therefore, both practice and language were not specified.

Figure 1 - Continuum of references to EMI and frequency of terms in the corpus



Source: the author.

In the data quantification, the most explicit reference to EMI as “*inglês como meio de instrução*” or even “*English as a medium of instruction*” was used only twice followed by the similar “*disciplina em língua inglesa*”, used nine times. Another twenty-four occurrences also explicitly refer to the use of a language other than Portuguese in the curriculum, although they do not specify any particular language, but additional languages in general, using expressions such as “*disciplina em língua estrangeira/adicional*” and “*diferentes idiomas como meio de instrução*”. Together, these occurrences account for thirty-seven instances (39%) and may indicate a favorable environment for the adoption of EMI in Brazilian federal universities. The most frequent way to refer to EMI was “*ambiente plurilíngue*” with thirty-two occurrences in the corpus, followed by “*disciplina em língua estrangeira*”, with twenty-four occurrences (Figure 1).

It was also noted that each document had an average of 2,3 references to EMI. Internationalization plans were more explicit in referring to EMI: these documents had an average of 2,1 references, while language policies presented almost one explicit reference per document. Internationalization plans contained more occurrences of EMI in both types of reference (Table 4).

Table 4 – Average number of explicit and non-explicit references to EMI per document

Type of document	Explicit references	Non-explicit references	Both types of reference
Language policies	0,9	1,2	2,2
Internationalization plans	2,1	0,5	2,7
Both types of documents	1,1	1,1	2,3

Source: the author.

Taking into account that the present study is part of a research project that aims to map the demands for EMI at UFSM, it seems relevant to highlight aspects from the document of the institution. The language policy document of UFSM is named “*Resolução n. 018/2018*” and has 2,164 words. The document is divided into the following topics:

justifications, which range from local demands as the low proficiency in foreign languages in Brazilian higher education to external circumstances such as the national internationalization policy of higher education issued by the Ministry of Education; objectives that propose an environment with different languages; themes, one of them being the discussion of medium of instruction; coordinating commission; actions, including the development of technologies and methods for the use of languages as medium of instruction; and evaluation measures.

This document refers to EMI three times in the following ways: “interações plurilíngues” (multilingual interactions); “uso de idiomas como língua de instrução” (use of languages as the medium of instruction); “diferentes dimensões do uso dos diferentes idiomas na instituição: [...] meio de instrução” (different dimensions of the use of different languages in the institution [...] medium of instruction). The first occurrence, “interações plurilíngues”, is placed in the least explicit end of the continuum (Figure 1) because the occurrence does not specify the kind of interaction and encompasses different languages. The second and third terms do not specify the language to be adopted, yet they are more explicit regarding EMI because of the specification of “meio de instrução” (medium of instruction).

5. Discussion

The aim of the present study was to analyze language policies of Brazilian federal universities regarding the nature and frequency of references to EMI in these documents. The results are expected to contribute to the mapping of demands for this practice at UFSM considering the ways that this institution is aligned in terms of language policy with other Brazilian universities. Overall, our findings suggest that Brazilian federal higher education seems to be a favorable environment for the adoption of EMI. This trend can be noted in the presence of references to EMI in the corpus (88% of the documents), the variety of ways to mention this concept (eleven terms were identified as EMI references) and the frequency of mentions per document (two as the average number).

The corpus adaptation faced during the collection step made the analysis more contrastive than initially planned, since internationalization plans were added. Considering the communicative purposes of both genres, it was possible to draw a hypothesis regarding their content: it was expected to find more explicit references to EMI in language policy documents than in internationalization plans, because the first ones aim at regulating such practices and should be as clear as possible, whereas the second can be broader, as internationalization plans usually only expose strategies. Besides, considering the discussions on the impact of English in higher education (SWALES, 1997), it was expected that such documents would approach the English language in a subtler way. Nevertheless, what was found in the corpus on types and frequency of references was the opposite: regarding average of references per document, internationalization plans presented more explicit mentions than language policies.

This explicitness found in internationalization plans can be attributed to factors such as the perception of policy makers of the desires of the academic community on becoming proficient in English, as recognized in the PDI, which were more explicit than

the ones from language policies (Table 4). Another reason for this result might be the categorization of what figures as explicit as some of the terms do not specify the language to be used, but it can be inferred from the rest of the document, since English is usually the only foreign language being related to such practices.

The contrast between the terms collected from the PDI that based the identification of terms referring to EMI and the terms found in the corpus is consonant with Finardi and Rojo's (2015) analysis that revealed that learning English is a desire for Brazilians because of the international status. The PDI showed more explicit terms than the ones from the corpus, which can be related to the section where the terms were collected from the PDI: academic community suggestions of strategies for internationalization. Meanwhile, language policies and internationalization plans were less explicit, thus, covering different languages and practices in their scope.

This attempt to encompass different languages in the documents was reinforced in the results of term frequency and can be considered a way of dealing with the range of circumstances of higher education. The most common reference to EMI found in the corpus was “ambiente plurilinguístico” and its variations, such as “interações plurilíngues” and “práticas multilíngues”, followed by another term that does not specify the language: “disciplina em língua estrangeira”. This shows that even though the community is explicit regarding the language they desire, the documenting process seems careful since it can be limiting considering all of the possible contexts for internationalization measures. The second most common term was considered an explicit reference to EMI because of the specification of the practice where the language should be used and English was the most frequent foreign language related to such practices. The high frequency of references to EMI in both types of documents that were analyzed supports the relevance of the research project the present study composes.

The language policy document from UFSM presented justifications for the implementation of a language policy based on documents from higher spheres as Public Calls or national policies of internationalization as well as local demands, such as the current lack of proficiency of the academic community. This concern regarding situated issues shows a critical take on internationalization and its measures.

The findings of this study will serve as a way of situating the federal university where the research project is developed regarding the Brazilian context of internationalization. Based on this analysis, it was noted that internationalization and the use of different languages as means of instruction go beyond the desires of the academic community from UFSM, as previously seen in the PDI, since these actions are present in most of the documents concerning this topic from other federal universities.

Considering the national reach of such goals, it seems essential to develop an agenda for the implementation of effective strategies towards them. This agenda, as discussed before, should be grounded on analysis of the local context, otherwise this plan could erase valuable peculiarities of our context. Even though internationalization and EMI were established first in the North hemisphere, they can be adapted and adopted in different contexts, taking their specificities into account. Thus, the research project which

the present study is a part of will benefit from the data generated in this process, because of the aim of developing such an agenda.

Referências

- ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B.; BARBOSA, W. J. C.; BLUM, A. S. O programa inglês sem fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. *In*: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). *Do inglês sem fronteiras aos idiomas sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. 1 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. vol. 1, p. 19-46.
- BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. Can the Use of English as a Medium of Instruction Promote a More Inclusive and Equitable Higher Education in Brazil?. *Simon Fraser University Educational Review*. Burnaby, v. 12, n. 2, p. 87-105, 2019.
- BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. O uso do inglês como meio de instrução no contexto do ensino superior brasileiro: percepções de docentes. *In*: *COLÓQUIO DE LINGUÍSTICA, LITERATURA E ESCRITA CRIATIVA, IX.*, 2016, porto Alegre/RS. Anais. Porto Alegre/RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016a. p. 362-370.
- BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. Internationalization at Home and the use of English as a Medium of Instruction / Internacionalização em Casa e o uso de Inglês como meio de Instrução. *In*: BECK, M. S. et al. (Org.). *Echoes*. Florianópolis: EdUFSC, 2016b.
- BRASIL. *Ciência Sem Fronteiras*. O que é? 2014. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csfo-programa>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Idiomas sem fronteiras – ISF*. 2012. Disponível em: [http://http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf](http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf). Acesso em: 11 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Edital no 29/2017. [Chamada pública para credenciamento de universidades federais para atuação como núcleo de línguas (Nucli-IsF) no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)]. *Diário Oficial da União*: seção 3: Secretaria da Educação Superior, Brasília, DF, n. 73, p. 35, 13 abr. 2017. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_29_2017.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.
- DEARDEN, J. *English as a medium of instruction - a growing global phenomenon*. Manchester: British Council, 2014.
- DUARTE, T. V.; PRETTO, A. M., HENDGES, G. R. O papel do inglês no desafio de internacionalização da Universidade Federal de Santa Maria: uma análise do Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026. *In*: *ENCONTRO NACIONAL DE NUCLI DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS*, 2018, Uberlândia. Caderno de Resumos. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2018. p. 84.
- FINARDI, K. R.; ROJO, R. A. O. Globalization, Internationalization and Education: What is the Connection? *Ijaedu- International E-journal Of Advances. Education*. Istanbul, v. 1, n. 1, p. 18-25, 2015.
- GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R.; CASOTTI, J. B. C. *Internationalization and Language Policies in Brazil: What is the relationship?* *Rev. Bras. Linguíst. Apl.* Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 295-327, 2019.

HENDGES, G. R. *Inglês como meio de instrução na UFSM: políticas, percepções e implementação em direção à internacionalização*. GAP CAL/UFSM n. 051325, 2018.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*. New York, v. 44, n. 3, p. 281-315, 2011.

KNIGHT, J. *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: SensePublishers, 2008.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da Educação Superior. *Education Policy Analysis Archives*. Tempe, v. 26, p. 1-29, 2018.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*. Scheffield, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.

MARTINEZ, R. *English as Medium of Instruction (EMI) in Brazilian Higher Education: Challenges and Opportunities*. In: FINARDI, K. (Org) *English in Brazil: Views, Policies and Programs*. Londrina: Eduel, 2016. p. 191-228.

MCCARTY, T. L. *Ethnography and language policy*. Abingdon: Routledge, 2010.

NICOLAIDES, C. S.; TILIO, R. C. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto brasileiro: o caminho trilhado pela ALAB. In: NICOLAIDES C. et al. (Orgs.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 295-305.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 9-42.

SPOLSKY, B. *A modified and enriched theory of language policy (and management)*. *Language Policy*, v. 18, n. 3, p. 323-338, 2018.

SPOLSKY, B. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

STEIN, S. et al. Towards Different Conversations About the Internationalization of Higher Education. *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*. New York, v. 45, n. 1, p. 1-18, 2016.

SWALES, J. M. English as Tyrannosaurus rex. *World Englishes*, Oxford, v. 16, n. 3, p. 373-382, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Plano de desenvolvimento Institucional 2016-2026*. UFSM: Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://pdi.ufsm.br/images/DocPDI/00-DocumentoPDI-extoBaseCONSU.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

Processos referenciais na construção de *tweets* polêmicos

Maria Luiza Ferreira de Arruda*

Resumo: Inserida nos estudos da Linguística Textual, esta pesquisa tem o objetivo de analisar os processos referenciais em textos polêmicos da rede social *Twitter*. Percebe-se que as redes sociais virtuais têm sido um ambiente bastante acessado pelos sujeitos, os quais estão interessados em participar dos debates que essa nova arena linguística proporciona. A esfera virtual, portanto, não está isenta das diferentes visões de mundo que os interlocutores possuem, e tal fator revela a importância de investigar o modo como esses usuários constroem os objetos de discurso nesses espaços em que os pontos de vistas estão sempre se confrontando, que são os *tweets* polêmicos. Toma-se como pressupostos teóricos os estudos sobre o texto realizados por Cavalcante e Custódio Filho (2010); estudos da referenciação por Cavalcante (2012), Elias e Cavalcante (2018), Macedo (2018) e Matos (2018); o estudo do hipertexto elaborado por Elias e Cavalcante (2017); e os estudos da Análise Argumentativa do Discurso de Amossy (2017a; 2017b; 2018), abordados também por Cavalcante (2016), Cavalcante, Pinto e Brito (2018), os quais nos permitem tratar sobre a polêmica. A metodologia empregada é de caráter explicativo e indutivo, sendo analisados 12 comentários do *Twitter* para investigar a hipótese levantada de que a referenciação contribui na construção da polêmica por meio da recategorização dos objetos de discurso. Nos resultados, a hipótese foi confirmada e constatou-se que as redes referenciais também são fatores que contribuem para a instauração da polêmica.

Palavras-chave: Linguística Textual; Referenciação; Polêmica; *Twitter*.

Résumé: Insérée dans les études de linguistique textuelle, cette recherche vise à analyser les processus référentiels dans les textes polémiques sur le social Twitter. On constate que les réseaux sociaux virtuels sont très fréquentés par les sujets, intéressés à participer aux débats qu'offre cette nouvelle arène linguistique. Ainsi, l'espace virtuel n'est pas exempt des différentes visions du monde qu'ont les interlocuteurs, un tel facteur révèle l'importance d'étudier la manière dont ces utilisateurs construisent les objets du discours dans ces espaces où les points de vue se confrontent tous les jours, qui sont les *tweets* polémiques. Une telle approche prend comme hypothèses théoriques les études sur le texte réalisées par Cavalcante et Custódio Filho (2010); des études de référenciation de Cavalcante (2012), Elias et Cavalcante (2018), Macedo (2018), Matos (2018); l'étude de l'hyper texte élaborée par Elias et Cavalcante (2017); et les études de l'analyse argumentative du discours d'Amossy (2017a; 2017b; 2018), également étudiées par Cavalcante (2016), Cavalcante, Pinto et Brito (2018), qui nous permettent de faire face à la polémique. La méthodologie employée a un caractère explicatif et inductif, étant analysés 12 commentaires du *Twitter* pour investiguer l'hypothèse avancée dont la référenciation contribue à la construction de la polémique par la recatégorisation des objets de la parole. Dans les résultats, l'hypothèse a été confirmée et il a été constaté que les réseaux référentiels sont également des facteurs qui contribuent à l'établissement de la polémique.

Mots-clés: Linguistique Textuelle; Référenciation; Polémique; *Twitter*.

*Trabalho resultante do projeto de pesquisa PIBIC-UFPE (2019-2020), processo n. 190814176, "Processos referenciais e construção da polêmica no twitter", UFPE, orientado pela Profa. Dra. Suzana Leite Cortez.

1. Introdução

Em decorrência das inovações tecnológicas, o texto vem assumindo uma nova roupagem no espaço virtual, podendo ser concebido de diversas maneiras e, sobretudo, colaborativamente. Diante do fluxo de informações, a interação nas redes sociais pode acontecer por meios escritos, imagéticos e sonoros, caracterizando o que os estudos da Linguística Textual chamam de hipertextos. No que se refere a esse fenômeno, Elias e Cavalcante (2017) o definem como um resultado da participação, interação e colaboração online, sendo assim, um construto não linear, não delimitado, fluido, marcado pela múltipla conexão entre textos.

Tomando como interesse essa fluidez e dinamicidade do hipertexto e embasada nos estudos da Linguística Textual, esta pesquisa busca analisar os processos referenciais (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014) em tweets polêmicos, situados na rede social Twitter. Percebe-se que a internet se tornou um espaço em que os interlocutores utilizam estratégias linguístico-discursivas para argumentar e expressar seus pontos de vista. Os sujeitos são desafiados a saírem da posição de leitores e tornam-se, também, produtores ativos dos textos. O espaço virtual tem sido aberto para inúmeros debates sociais, permitindo aos sujeitos se sentirem mais livres para interagir linguisticamente.

O Twitter, sobretudo, ganhou muita visibilidade nos últimos anos, pois se tornou um palco para muitos assuntos de interesse público e está sendo bastante utilizado pelas figuras públicas, principalmente da política e do jornalismo. Diante disso, vê-se a necessidade de observar a interação realizada pelos indivíduos dessa rede social virtual, analisando os processos referenciais utilizados por eles, como também a maneira que essas construções de referentes interferem na instauração da polêmica.

A modalidade argumentativa polêmica, por sua vez, está inserida nos estudos da Análise Argumentativa do Discurso, proposta por Amossy (2017a). Segundo a autora, compreender a polêmica também permite entender que o dissenso, no estudo da retórica, é um comportamento importante para a tomada de decisões, tratando-se de um “[...] motor inconteste da democracia” (AMOSSY, 2017a, p. 19). Isso significa que diferentes opiniões e soluções devem ser consideradas, pois isso está necessariamente implicado na construção de uma sociedade democrática. Por essas razões, os sujeitos se utilizam de diferentes estratégias textuais e discursivas para defender seus argumentos e persuadir os demais participantes do debate. Tal comportamento corrobora com a relevância de uma análise que articula a Linguística Textual (LT) à Análise Argumentativa do Discurso (AAD).

Isto posto, a próxima sessão deste trabalho busca elucidar os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa. Em seguida, será possível compreender a metodologia utilizada tanto para a coleta, como para a análise dos dados. Feito isso, os dados serão analisados e seus resultados serão discutidos nas considerações finais.

2. Fundamentação Teórica

O surgimento das redes sociais virtuais está relacionado à tecnologia advinda da web 2.0 (BARTON; LEE, 2015 *apud* ELIAS; CAVALCANTE, 2017). A partir da criação de um espaço virtual em que as pessoas puderam interagir simultaneamente e de múltiplas maneiras, a forma como a linguagem era concebida passou a ser repensada. Essas novas práticas comunicativas abriram espaço para a discussão desses textos, que não possuem fronteiras facilmente delimitadas e se expandem pela atuação do leitor. Tais textos começaram a ser estudados no Brasil a partir dos anos 90 e, desde então, são conhecidos como hipertextos (ELIAS; CAVALCANTE, 2017).

Vale ressaltar que são inúmeras as estratégias linguísticas e semióticas realizadas na esfera digital (*hashtags*, fotos, vídeos, *emojis*, *memes*, etc.), possibilitando a leitura e o surgimento de diversos gêneros num único espaço de veiculação. Tais circunstâncias resultam num comportamento mais ativo dos sujeitos, permitindo-os interagir uns com os outros e compartilhar seus conhecimentos de mundo (ELIAS; CAVALCANTE, 2017).

Tendo em vista o surgimento dessas novas práticas sociocomunicativas e os novos recursos provenientes do avanço tecnológico, sente-se a necessidade de observar o modo como os sujeitos constroem os objetos de discurso nas conversações digitais. Diante disso, considera-se nesta pesquisa os aspectos cognitivos, históricos e sociais que caracterizam a atividade discursiva da referenciação. Entende-se que as escolhas dos objetos de discurso, feitas pelos sujeitos, não são aleatórias e muito menos exprimem uma realidade acabada. Neste artigo, encara-se a referenciação tal como proposta por Elias e Cavalcante (2018), sendo ela um fenômeno capaz de indicar pontos de vista, assinalar direções argumentativas, sinalizar dificuldades de acesso ao referente e, até mesmo, recategorizar objetos presentes na memória discursiva. Deste modo, corrobora-se com Cavalcante (2012) ao tratar a referenciação como um processo responsável pela progressão do texto e que está sempre possibilitando a construção de sentidos.

Compreende-se, também, que a Linguística Textual tem avançado em seus pressupostos e noções e que a materialidade do texto não deve ser compreendida apenas como verbal; por isso, exige-se um olhar atento e multimodal para as estratégias textuais-discursivas (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010). Portanto, enxerga-se nos processos referenciais o que Matos (2018) denomina de *redes referenciais*, pois há uma grande dinamicidade nos elementos textuais, não sendo considerados referentes apenas os elementos cotextuais porque “Os usos parecem mostrar que, em algumas práticas, a análise da materialidade cotextual, mesmo que relacionada às outras instâncias submersas do iceberg, não é suficiente para explicar alguns fenômenos.” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 68)

Neste caso, desvincula-se da ideia de *cadeias referenciais*, pois os processos referenciais não se resumem a formas lexicais e expressões nominais, mas se caracterizam por serem processos dinâmicos que envolvem recursos linguísticos e outras semioses. (CUSTÓDIO FILHO, 2012 *apud* MACEDO, 2018). As *redes referenciais*, por sua vez, caracterizam-se pelo “[...] entrelaçamento de sentidos na construção de referentes, os quais mantêm uma diversidade de relações entre si.” (MATOS, 2018, p. 34).

Diante disso, além de analisar os processos referenciais de introdução referencial e anáfora (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014) nos *tweets*, esta pesquisa teve a necessidade de olhar a seleção lexical para a construção dos referentes não apenas de maneira pontual, para as formas nominais referenciais, mas no texto em sua totalidade/realidade hipertextual. Essa observação visa constatar a formação das redes referenciais, para as quais também contribuem os conhecimentos mobilizados nos textos e os elementos visuais (*hashtags*, *emojis*, fotos, vídeos etc.) que caracterizam essa (hiper)textualidade.

Partindo dessa premissa, aborda-se a Análise Argumentativa do Discurso sob a ótica de Amossy (2018) para complementar a análise, buscando compreender o modo como a construção dos referentes, realizadas pelos usuários, possibilitam instaurar/concretizar um discurso polêmico. A respeito da polêmica, Amossy (2017b) busca enfatizar as virtudes e funções do dissenso no espaço democrático, sendo uma delas a que “[...] permite aos dois campos pôr-se como adversários que se reconhecem mutuamente o direito à livre expressão e à tentativa de conquistar a adesão do Terceiro, e não como inimigos que combatem com violência física.” (AMOSSY, 2017b, p. 242).

Diante disso, visualiza-se a importância da articulação entre a AAD e LT e, portanto, corrobora-se com Cavalcante (2016, p. 122), quando assinala que “[...] é na dimensão das relações de textualização que a argumentação se inscreve, em total dependência com as relações de coerência textual. A argumentação é constitutiva do discurso, mas é no texto que ela se expressa.”

Por ser uma modalidade argumentativa, a polêmica se caracteriza pela confrontação de teses antagônicas, em que se desacredita do discurso opositor (CAVALCANTE; PINTO; BRITO, 2018). A partir do que propõe Amossy (2017a), os momentos peculiares do discurso polêmico são (1) *Dicotomização*: coexistência de posicionamentos contrários em relação a um tema; (2) *Polarização*: centralidade de princípios e pontos de vistas, que bloqueiam o acordo; e (3) *Desqualificação*: uso de expressões linguísticas de teor depreciativo, que pode chegar à violência verbal.

Nos estudos do texto, é conveniente falar sobre a produção de textos monogeridos e poligeridos, quando as vozes são administradas por um mesmo locutor ou mais de um, respectivamente. Neste caso, a polêmica pode se atualizar nessas duas situações. Contudo, neste artigo, foca-se em textos poligeridos, em que as vozes são reproduzidas livremente (AMOSSY, 2017a). Portanto, considera-se o *Twitter* um espaço intersubjetivo comum, adaptável e flexível aos contextos e às visões de mundo que os discursos propõem (MATOS, 2018), pois nele os sujeitos se expressam, entram em confronto e (re)criam referentes, numa atividade cooperativa. (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005 *apud* MATOS, 2018).

3. Metodologia

No que se refere à metodologia empregada, realiza-se neste artigo uma pesquisa de caráter explicativo, uma vez que busca-se explicar a maneira que os processos referenciais atestam a mobilização da polêmica em textos. Aplica-se, também, na análise

dos dados, o método indutivo, buscando identificar e explicar os processos referenciais e a construção da polêmica. (LAKATOS; MARKONI, 2003).

Por serem textos fluídos, não lineares, não delimitados, com conexões múltiplas e com variedades de temas e gêneros (ELIAS; CAVALCANTE, 2017), optou-se por um recorte do material neste artigo. Sendo assim, foram selecionadas duas postagens do Twitter e seus respectivos comentários, totalizando 12 *tweets* referentes ao cenário brasileiro frente à pandemia da COVID-19. No que diz respeito à coleta dos comentários, por serem muito numerosos e como nem todos servem para esta análise, foram priorizados aqueles que refutam o posicionamento da publicação inicial.

Foram priorizadas, também, as postagens iniciais publicadas por contas verificadas, que são contas sinalizadas por um selo autorizado pelo *Twitter*, indicando que o usuário é uma figura pública. Acredita-se que as publicações feitas por figuras públicas geram um impacto social maior, devido à grande influência que essas pessoas têm nas suas funções sociais, como mostra a Figura 1:

Figura 1 – Conta do usuário @RomeuZema



Fonte: Romeu e Zema, 2020a.

Nesta coleta, utilizou-se a ferramenta de busca avançada do *Twitter*, apresentada na Figura 2, a qual nos permite pesquisar palavras específicas, buscar por contas de usuários, selecionar datas de acontecimentos e filtrar as postagens com mais engajamentos. Foram utilizadas as palavras-chave “*Coronavírus*” e “*COVID-19*” em postagens com o idioma português, publicadas por contas verificadas e com alto engajamento.

Figura 2 – Busca avançada do *Twitter*

Busca avançada

Engajamento

Número mínimo de respostas

Exemplo: 280 - Tweets com pelo menos 280 respostas

Número mínimo de curtidas

Exemplo: 280 - Tweets com pelo menos 280 curtidas

Número mínimo de Retweets

Exemplo: 280 - Tweets com pelo menos 280 Retweets

Datas

De

Mês Dia Ano

Para

Fonte: Busca avançada do *Twitter*, 2020

No processo de análise, a postagem principal foi nomeada *tweetmatriz* e foram selecionados, no máximo, cinco comentários de cada postagem. Essa estratégia visa facilitar a observação dos fenômenos e possibilitar a construção de um compósito de textos, os quais estarão conectados pelo conteúdo disparado no *tweetmatriz*. Partiu-se da hipótese de que os processos referenciais podem influenciar na construção da polêmica a partir da estratégia de recategorização dos referentes, pois a maneira como os sujeitos constroem os objetos de discurso pode motivar o embate de opiniões.

Para analisar os textos coletados, foram realizadas as seguintes etapas: (1) análise dos processos referenciais de introdução referencial e anáfora (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014) realizados nos *tweets*; (2) identificação da seleção lexical para a construção dos objetos do discurso, não somente as expressões nominiais, mas o texto em sua totalidade, a fim de constatar o fenômeno das *redes referenciais*; e (3) observação dos elementos que permitem instaurar a modalidade argumentativa polêmica, tomando como parâmetro os três momentos peculiares do discurso polêmico, que são: *Dicotomização, Polarização e Desqualificação* (AMOSSY, 2017a). Tais características foram discutidas na medida em que se manifestavam no compósito textual formado pelos *tweets*.

4. Análise dos dados

Conforme foi pontuado, o objetivo desse artigo é investigar os processos referenciais utilizados em *tweets*, assim como o modo como estes contribuem para a construção da modalidade argumentativa polêmica. A coleta dos dados foi realizada por meio da busca avançada do *twitter*, citada anteriormente na metodologia.

As informações contidas no *tweet* matriz servirão como um gatilho, pois elas disparam os conteúdos polêmicos que serão retomados nos comentários em resposta. Portanto, considera-se que os comentários que remetem ao tópico temático do *tweet*

matriz, formam um único texto. Esse texto composto por comentários é poligerido, uma vez que as vozes atuam livremente no espaço virtual e de maneira colaborativa.

Observa-se, no exemplo 1, o *tweet* publicado pela conta do governador do estado de Minas Gerais, Romeu Zema e as respectivas respostas.

Exemplo (1)

Figura 3 – Tweet publicado pelo usuário @RomeuZema e respostas ao *tweet*



Fonte: Romeu e Zema, 2020b

No primeiro exemplo, o governador de Minas Gerais se posiciona sobre o desempenho do estado em relação aos casos da *COVID-19*, confirmando que seu governo está apresentando êxito no combate ao *coronavírus*. A princípio, a polêmica não é

instaurada na sua postagem, mas é possível visualizar a dimensão argumentativa quando ele diz “Minas tem um dos melhores desempenhos no combate ao *coronavírus* do país” (ZEMA, 2020b, on-line) e “Os dados mostram que estamos tomando as medidas corretas” (ZEMA, 2020b, on-line), deixando em evidência seu ponto de vista acerca das ações realizadas pelo seu governo.

No entanto, essa afirmativa permite aos usuários se oporem ao ponto de vista do governador. Essas pessoas, na maioria das vezes, não concordam que as medidas estão corretas porque o pronunciamento do *tweet* não condiz com a conduta na prática. A partir disso, é possível visualizar uma dicotomização de posicionamentos; essa, como citada anteriormente, é o primeiro critério para definir a modalidade polêmica.

O comentário publicado por H. S. possibilita visualizarmos essa oposição, pois o usuário retoma o referente utilizado pelo governador para dizer que “as medidas corretas” foram tomadas pelo prefeito da capital de Minas Gerais. Essa retomada, feita por anáfora direta, e a introdução referencial “Prefeito de BH” contribuíram para a polarização e desqualificação, segundo e terceiro critério que definem a polêmica. Além de centralizar no seu ponto de vista e criar uma opinião antagônica, o usuário desqualifica o discurso do governador, atribuindo o êxito do trabalho ao prefeito de Belo Horizonte.

Nos comentários, percebem-se vários elementos que estão contribuindo para a construção do referente, formando uma espécie de redes que se conectam, seja referenciando elementos dentro do próprio texto, seja fazendo referência a elementos fora do texto. O enunciador H. S. desqualifica seu adversário no momento em que utiliza o termo “curvou” para dizer que o governador seguiu as ordens do presidente Jair Bolsonaro, o qual ele introduziu como “o asno da presidência” e depois retomou como “Capitão Corona”. A dupla recategorização que H. S. faz de Bolsonaro pode estar relacionada ao descumprimento do presidente frente às recomendações de isolamento social, aumentando o risco de contágio. O usuário também introduz o referente “declarações antidemocráticas” para dizer que os pronunciamentos de Bolsonaro são inconstitucionais, apresentando mais um elemento que compõe a rede referencial relacionada ao presidente. Para H. S., o governador Romeu estaria se curvando ao presidente, por não ter assinado a carta de repúdio. Outras expressões como “o sr não teve coragem” e “o sr envergonha MG” também são utilizados para desqualificar e recategorizar a imagem do governador.

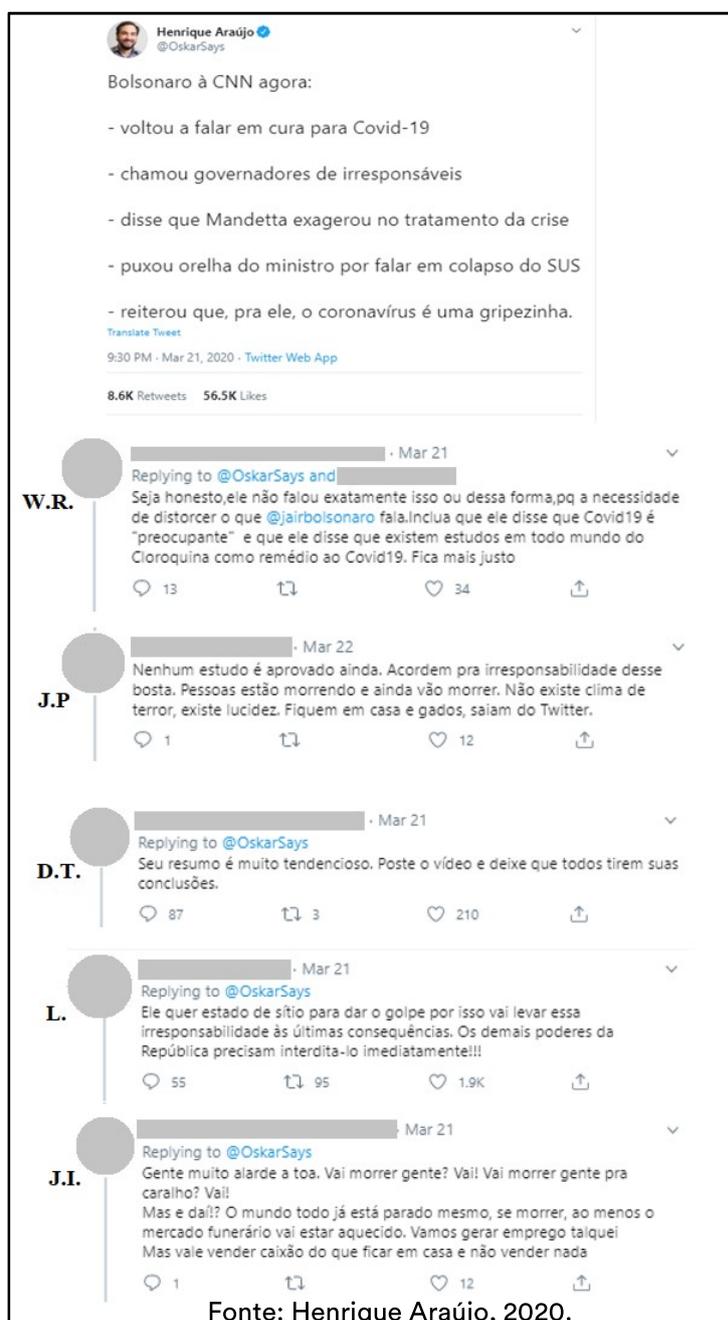
Os usuários G., J. C. e B., compartilham as mesmas insatisfações quando introduzem o referente *testagem*, que não foram trazidos no *tweet matriz*, mas que estão relacionados com a verificação de casos de *COVID-19*. A ausência dos testes para identificação da doença leva os usuários a presumirem que as informações colocadas no *tweet matriz* estão incompletas, uma vez que, se os pacientes não são testados, os casos de morte nunca serão associados ao coronavírus. J. C., por exemplo, utiliza o verbo “maquiar” para retomar o referente “dados” apresentados por Romeu, polarizando os pontos de vista e bloqueando o acordo entre as informações.

Observa-se, ainda, a insatisfação daqueles que não concordam com o isolamento social. O usuário A. A. questiona o governador “Que vida é esta que o senhor quer dar aos

mineiros?”, essa pergunta é retomada pela glosa “vida na miséria na pobreza sem emprego sem empresas”. Segundo Koch (*apud* CORTEZ, 2012), as *glosas* atualizam o conhecimento sobre o referente por meio de uma paráfrase definicional. Desse modo, o termo “vida é essa” está relacionado ao contexto de quarentena que os cidadãos estão vivenciando, com todos os serviços não essenciais paralisados. Por fim, a *hashtag* “#FechadoComBolsonaro” é um referente apresentado no fim do texto, mas que retoma, de certo modo, as indagações trazidas por A. A., uma vez que o presidente da República se posiciona contra o isolamento social, o que motiva o usuário a se identificar com as atitudes de Bolsonaro.

Exemplo (2)

Figura 4 – *Tweet* publicado pelo usuário @OskarSays e respostas ao *tweet*.



No segundo exemplo, apresenta-se uma postagem do jornalista Henrique Araújo. Na sua publicação, o usuário faz uma síntese dos pontos principais de uma entrevista do presidente Jair Bolsonaro ao canal de televisão CNN. Primeiramente, ele introduz o referente “Bolsonaro”, em seguida, ele faz uma lista dos dizeres do chefe de Estado. Os verbos na terceira pessoa e no tempo pretérito perfeito retomam por elipse o referente “Bolsonaro”. São eles: “voltou” “chamou” “disse” “puxou” e “reiterou”. Henrique, portanto, é o locutor que reporta os enunciados realizados por Bolsonaro na entrevista.

O jornalista também introduz o referente “Mandetta” que é retomado pela anáfora “ministro” e o referente “SUS” que também é introduzido – esse termo está relacionado ao Sistema Único de Saúde que o ministro administra. Nesses processos referenciais, percebe-se a formação de uma rede referencial ligada ao referente Mandetta. Além desses, outros referentes são responsáveis pelas redes referenciais no compósito de textos. Por exemplo, o referente “governadores” é introduzido e está se referindo aos representantes de cada estado do Brasil, e eles, por sua vez, estão tomando medidas de isolamento sem esperar o pronunciamento do Governo Federal.

Apesar de não deixar seu ponto de vista evidente, observa-se que as escolhas lexicais do jornalista constroem uma imagem negativa do presidente, pois ele representa falas em que Jair Bolsonaro demonstra insensibilidade ao tratar da pandemia. Logo, percebe-se que o jornalista teve a intenção de levantar uma discussão sobre as atitudes do presidente, gerando uma dicotomização sobre o tema. De um lado, estariam os sujeitos que são a favor dos pronunciamentos do líder presidencial; de outro, estariam aqueles que discordam.

Em resposta ao *tweet matriz*, W. R. fala sobre honestidade e justiça. Primeiro solicita que o jornalista “seja honesto”, presumindo que as informações apresentadas são desonestas. Em seguida, ele utiliza o verbo “inclua” no imperativo, solicitando que o jornalista apresente outras informações, as quais não foram apresentadas na postagem inicial. W. R. ainda utiliza o termo “preocupante”, entre aspas, para reproduzir a fala de Bolsonaro a respeito do referente *COVID-19*, ou seja, ele também atua como locutor que reporta os enunciados realizados pelo chefe do Executivo. Outro referente introduzido por ele é “Cloroquina”, medicamento que não foi comprovado, mas que é apresentado em vários discursos de Bolsonaro como cura para a doença. Esse referente retoma como anáfora indireta o termo “cura”, trazido pelo jornalista Henrique.

Outros usuários também se posicionam a favor de Jair Bolsonaro, a exemplo da usuária D. T., que utiliza a expressão “tendencioso”, referindo-se ao resumo feito no *tweet matriz*, assim como sugere que o jornalista publique o vídeo da entrevista e deixe que os leitores tirem as próprias conclusões. J. I. é outro usuário que se identifica com o posicionamento de Jair Bolsonaro. Contudo, ele não indaga as informações trazidas na postagem inicial. Seguindo outro rumo, J. I. confirma que haverá mortes e normaliza essa situação, sugerindo que o mais importante é manter a economia do país. Ele utiliza a expressão “muito alarde à toa” para desqualificar as informações trazidas no *tweet matriz*, como também introduz o referente “mundo todo” para dizer que a economia de vários países já está parada e se as pessoas morrerem, o “mercado funerário estará aquecido”.

Entre os comentários que discordam de Bolsonaro, destaca-se a usuária J. P. em resposta ao usuário W. R. Nesse desacordo, há uma polarização e as teses se confrontam, pois ela pontua que “nenhum estudo é aprovado ainda”, referindo-se aos estudos da hidroxicloroquina. Ela introduz o verbo “acordem” no imperativo e plural e, apesar de se dirigir a um único sujeito, presume-se que ela faz um apelo a todos que creem no presidente, pedindo para abrirem os olhos. A usuária também desqualifica e recategoriza a imagem do líder do Executivo, utilizando a violência verbal. Pode-se perceber que, na expressão “acordem para a irresponsabilidade desse bosta”, o termo “bosta” está recategorizando o presidente da República.

Por fim, o usuário L. utiliza a anáfora encapsuladora “essa irresponsabilidade”, para resumir todas as ações de Bolsonaro trazidas no *tweet matriz*. O comentário introduz, ainda, o referente “estado de sítio”, referindo-se aos desejos do presidente, assim como utiliza o termo “golpe”, ambos relacionados a ações contra a democracia. Percebe-se, na utilização desses referentes, a construção de uma rede referencial relacionada ao presidente. A progressão referencial ainda acontece quando o usuário solicita que “os demais líderes” interditem o presidente, considerando-o um risco à democracia. Neste caso, L. faz um apelo aos representantes dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário.

5. Considerações Finais

Neste artigo, foi discutido como, no processo argumentativo, elementos textuais possibilitam a instauração da polêmica. Ancorou-se numa visão de texto enquanto construto socio-histórico, de base sociocognitiva, compreendendo as mudanças advindas do avanço tecnológico, o que possibilitou o surgimento das discussões sobre o hipertexto no ambiente digital.

Partindo desses pressupostos, buscou-se analisar a maneira como os processos referenciais se realizam na rede social *Twitter*, desde a postagem inicial como também nos seus comentários. A referenciação, compreendida como um fenômeno essencial para a construção de sentidos de um texto, foi um elemento responsável por indicar os pontos de vista trazidos pelos usuários, assim como assinalar os direcionamentos argumentativos que, na maioria das vezes, foram realizados pela recategorização dos objetos do discurso (ELIAS; CAVALCANTE, 2018). Além disso, concluiu-se que a noção de *redes referenciais* é bastante adequada para analisar as conversações digitais e importante no estabelecimento da modalidade polêmica.

Ao analisar os referentes enquanto elementos que se conectam cotextualmente e contextualmente, vários elementos implícitos foram possíveis de serem observados durante a pesquisa. Nos exemplos trazidos, constata-se algumas informações nos comentários que se referiam à *COVID-19* e ao presidente do Brasil, as quais não seriam compreendidas apenas com a leitura dos elementos apresentados na materialidade textual, necessitando, portanto, da mobilização de conhecimentos de mundo do leitor.

Partindo da noção de *redes referenciais*, foi verificado que os comentários não são resultados de ações individuais, mas sim resultantes de ações conjuntas, realizadas pelos usuários, que introduzem e retomam referentes do próprio texto ou dos textos aos quais estão relacionados, construindo na interação virtual os objetos de discurso. Durante a

análise, percebeu-se com regularidade a formação de redes referenciais, construídas por termos que sempre recategorizavam os referentes apresentados no *tweet matriz*. Essa recategorização contribuiu, na maioria dos comentários, para desqualificar o discurso do adversário.

Nos exemplos de nossa pesquisa, foram identificados os três elementos que definem a polêmica. A princípio, a *dicotomização* pode ser identificada nas postagens iniciais, uma vez que, na tentativa de defender um ponto de vista, outros pontos de vistas contrários existirão. A *polarização*, por sua vez, foi detectada a partir das respostas ao *tweet matriz*, pois era o que estabelecia a confirmação de teses antagônicas e a centralidade de princípios que dificultavam o acordo. Por fim, a *desqualificação* sempre ocorria como forma de derrubar a tese do adversário, todas por meio de recategorização, podendo ocorrer a violência verbal ou não.

Por fim, a discussão que por ora se encerra, deixa-nos instigados a continuar trabalhando com a análise dos processos referenciais em articulação com a análise da argumentação no discurso. Acreditamos que analisar os dizeres dos sujeitos na arena do *Twitter* é de suma importância para compreendermos como pode ser evidenciado, através da textualidade, o comportamento social, as diversas visões de mundo e os debates que circulam nas redes digitais. Tal preocupação é necessária no âmbito do ensino de línguas e mais ainda no atual cenário mundial, para que todos possam ter uma formação que valorize cidadãos mais críticos, ativos e empáticos frente aos assuntos de interesse público.

Referências

AMOSSY, Ruth. *Apologia da polêmica*. São Paulo: Contexto, 2017a.

AMOSSY, Ruth. Por uma análise discursiva e argumentativa da polêmica. Tradução: Angela Maria da Silva Corrêa. *EID&AR* revista eletrônica de estudos integrados em discurso e argumentação, Ilhéus, n. 13, p. 227-244, 2017b.

AMOSSY, Ruth. *A argumentação no discurso*. São Paulo: Contexto, 2018.

ARAÚJO, Henrique. *Bolsonaro à CNN agora*. 21 mar. 2020. Twitter: @OskarSays. Disponível em: <https://twitter.com/RomeuZema/status/1252265786774900736>. Acesso em: 06 mai. 2020.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual. *ReVEL*, edição especial, v. 14, n. 12, p. 106-124, 2016.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o Estatuto do Texto. *Revista do GELNE*, Piauí, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; PINTO, Rosalice; BRITO, Mariza Angélica. Polêmica e Argumentação: Interfaces possíveis em textos midiáticos de natureza política. *Diacrítica*, v. 32, n. 1, p. 5-24, 2018.

CORTEZ, Suzana Leite. A anáfora no processamento textual. *Estudos da Língua(gem)*, v. 10, n. 2, p. 11-29, 2012.

ELIAS, Vanda Maria; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Linguística Textual e estudos do hipertexto: focalizando o contexto e a coerência. In: CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; ELIAS, Vanda Maria; LINS, Maria da Penha Pereira (Orgs.). *Linguística Textual: Diálogos Interdisciplinares*. Editora Labrador LTDA, 2017.

ELIAS, Vanda Maria; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Argumentação e sentido na interação online. In: PIRIS, Eduardo Lopes; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de (Orgs.) *Discurso e Argumentação: Fotografias Interdisciplinares*. v.1. Grácio Editor: Coimbra, 2018. p. 159-172.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACEDO, Patrícia Sousa Almeida de. *Análise da argumentação no discurso: uma perspectiva textual*. 2018. 245 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MATOS, Janaica Gomes. *As redes referenciais na construção de notas jornalísticas*. 2018. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

TWITTER. *Busca avançada*. Incorporation: Twitter, c2020. Disponível em: <https://twitter.com/search-advanced?lang=pt>. Acesso em: 07 fev. 2020.

ZEMA, Romeu. *Governador de Minas Gerais pelo Partido Novo e administrador com mais de 30 anos de experiência*. Belo Horizonte, 2020. Twitter: @RomeuZema. Disponível em: <https://twitter.com/RomeuZema>. Acesso em: 05 mai. 2020a.

ZEMA, Romeu. *Minas tem um dos melhores desempenhos no combate ao coronavírus do país*. Belo Horizonte, 20 abr. 2020. Twitter: @RomeuZema. Disponível em: <https://twitter.com/RomeuZema/status/1252265786774900736>. Acesso em: 05 mai. 2020b.

La Amazonía: una construcción discursiva y la invisibilidad de las voces amazónicas

Francyne Aureliano de Paula*

Resumen: Este ensayo tiene como objetivo discutir la invisibilidad de las voces de las poblaciones amazónicas, partiendo de los discursos formados sobre esa región desde el período colonial hasta el siglo XIX y comienzos del siglo XXI. Para tanto, la metodología comprende el levantamiento sobre la temática, que tiene como resultado un aporte teórico fundamentado en las autoras Ana Pizarro (2005) y Rosane Steinbrenner (2009), que comprenden la Amazonia como una construcción discursiva y por lo tanto social. También, los conceptos de Aníbal Quijano (2005) sobre las colonialidades (del poder, saber y ser) importan para la realización de la discusión que evidencia aspectos que expresan esas colonialidades en los discursos sobre la Amazonia. Los resultados de la discusión indican que las colonialidades del poder hegemónico eurocentrado son demostradas en la creación y realización de proyectos de sociedad que no consideran las culturas de las poblaciones amazónicas. Por consiguiente, esas culturas son modificadas o totalmente destruidas para atender necesidades que les son externas, correspondiendo a discursos externos que frecuentemente identifican y ponen en evidencia la Amazonia como fuente disponible de riquezas naturales.

Palabras-clave: Amazonia; Discursos sobre la Amazonia; Invisibilidad de las voces amazónicas.

Resumo: Este ensaio tem como objetivo discutir a invisibilidade das vozes das populações amazônicas, a partir dos discursos formados naquela região desde o período colonial até o século XIX e início do XXI. Portanto, a metodologia inclui o levantamento sobre a temática, o que resulta em um quadro teórico baseado nas autoras Ana Pizarro (2005) e Rosane Steinbrenner (2009), que entendem a Amazônia como uma construção discursiva e, portanto, social. Também, os conceitos de Aníbal Quijano (2005) sobre as colonialidades (do poder, saber e ser) são importantes para a realização da discussão que evidencia aspectos que expressam essas colonialidades nos discursos sobre a Amazônia. Os resultados dessa discussão apontam que as colonialidades do poder hegemônico eurocentrado são demonstradas na criação e realização de projetos de sociedade que não consideram as culturas das populações amazônicas. Em consequência, essas culturas são modificadas ou totalmente destruídas para atender necessidades externas a elas, correspondentes a discursos externos que repetidamente identificam e colocam em evidência a Amazônia como fonte disponível de riquezas naturais.

Palavras-chave: Amazônia; Discursos sobre a Amazônia; Invisibilidade das vozes amazônicas.

*Este trabajo es resultado de estudios desarrollados por la graduanda en la asignatura: Cultura de los Pueblos de la Lengua Española, ministrada por la prof^a Imara Bemfica Mineiro, en el curso de licenciatura en Letras – Español de la Universidade Federal de Pernambuco en el primer semestre del año 2019.

1. Introducción

Los estudios culturales, así como los regionales, presentan aún una escasa producción y disseminación de informaciones y de conocimientos acerca de las comunidades humanas amazónicas según Pizarro (2005) y Steinbrenner (2009). Solamente a partir del siglo XIX, las voces locales de las comunidades amazónicas empiezan a ganar visibilidad y a diversificar la imagen amazónica, intensificándose en el siglo XX. Es posible que esa realidad tenga que ver con el lugar desde donde se habla sobre las voces de las poblaciones amazónicas, históricamente, para la formación de las imágenes de la Amazonia.

En este ensayo proponemos que la Amazonia es una construcción discursiva histórica formada por visiones parciales sobre ella, que vienen principalmente de los discursos que les son externos. Estos contribuyen para la invisibilidad de las voces de las poblaciones amazónicas, que constituye una de las implicaciones de la colonialidad de poder¹⁰ hoy hegemónico. Esos discursos externos han sostenido, históricamente, muchas intervenciones en esa región, que han servido muchas veces a los intereses externos, sin tener en cuenta a las poblaciones tradicionales (indígenas, ribereñas y quilombolas¹¹) o urbanas, así como lo hicieron los primeros colonizadores.

Primeramente, hacemos una ubicación del objeto de estudio, en “Amazonia: delimitación del objeto de estudio”, presentándoles los conceptos más comunes sobre esa región y los conceptos elegidos como guión de este ensayo. Luego, en “Los discursos sobre Amazonia”, exponemos los discursos que forman, históricamente, imágenes de la Amazonia. Observamos que las imágenes más comunes presentes en la sociedad brasileña aún tienen que ver con los mitos presentes en esos discursos. El tercer punto, en “La invisibilidad de las poblaciones amazónicas: un elemento de la colonialidad del patrón del poder hegemónico”, defendemos que esa invisibilidad compone una de las huellas del proceso de imposición de un nuevo modelo mundial de poder desarrollado por medio de la colonización de América por los europeos y que continúa en el proceso de globalización. Por fin, exponemos las consideraciones finales del presente ensayo.

2. Amazonia: delimitación del objeto de estudio

¹⁰ El concepto de la colonialidad del poder es propuesto por Aníbal Quijano (2005) dentro del debate latinoamericano del Grupo de Investigación Modernidad/colonialidad que presenta una nueva perspectiva de análisis que discute Modernidad y Colonialidad como conceptos relacionados, de modo que no es posible analizar uno sin el otro.

¹¹ Ana Pizarro (2005) se refiere a un significado de quilombolas bastante utilizado en Brasil, que tiene que ver con las comunidades constituidas por africanos, esclavizados por portugueses o por españoles, y que resistieron al régimen de esclavitud y se establecieron en algunos territorios donde han preservado su cultura aún hoy en día. Pero, en el lenguaje castellano, quilombo es una palabra poco frecuente y generalmente relacionada con un prostíbulo, escándalo, lío, desorden, según el diccionario de la RAE (Real Academia Española).

A partir de una investigación preliminar en el sitio electrónico “Youtube”, el 24 de junio de 2019, observamos que las imágenes más comunes sobre la Amazonia tienen que ver con su característica ambiental, como podemos observar en algunos títulos de videos a seguir: “Amazônia – viagem pela floresta amazônica, Brasil”, “A serpente mais temida da amazônia!”, “Amazônia indomável {1} as lágrimas da lua”, etc.

También, podemos observar en otros medios de comunicación, como en la tele y en los periódicos, la mayor atención dada a la cuestión ambiental sobre la Amazonia. Steinbrenner (2009) afirma que la centralidad ambiental en la Amazonia puede ser observada históricamente en los campos mediático, científico y político.

Hay otros conceptos sobre la Amazonia, entre ellos destacamos aquellos que son los más utilizados por los países de la Organización del Tratado de Cooperación Amazónica (OTCA)¹². Conforme la Universidad del Pacífico (2006), en el reporte *Perspectivas do Meio Ambiente na Amazônia – GEO Amazônia*, esos conceptos son los siguientes: la región ecológica, que es una delimitación hecha a partir de la extensión del bioma bosque tropical húmedo y subtropical suramericano; la región hidrográfica, que es una delimitación hecha de acuerdo con la amplitud de la cuenca amazónica y cuencas menores con ella relacionadas; y la región política y administrativa, que es la delimitación legal hecha por cada país acerca de su región amazónica, como se puede ver en la Figura 1.

Figura 1 – Amazonia según el criterio político y administrativo.



Fuente: UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO, 2006. Modificado por la autora.

En este ensayo, elegimos el concepto desarrollado por Pizarro (2005), investigadora en los estudios culturales, que afirma que la Amazonia es más que una unidad en los planes geofísico y geopolítico. Para esa autora, la Amazonia es una construcción discursiva colectiva, histórica, cultural y simbólica creada por medio de los discursos que vienen especialmente de grupos que les son externos, además de los internos. Pizarro (2005) afirma que esos discursos crearon una imagen parcial, un discurso de los dominadores.

Igualmente, Steinbrenner (2009), investigadora en los estudios de planeamiento regionales, defiende que la imagen de la Amazonia es una construcción

¹² La OTCA es compuesta por los países amazónicos: Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guayana, Perú, Surinam, Venezuela; y fue creada para un desarrollo armónico de la región amazónica.

discursiva que forma visiones de la invención¹³ que es histórica, social y simbólica constituida por medio de los discursos sobre todo externos y cargados de mitos.

Steinbrenner (2009) añade que esas visiones de la invención han enfocado principalmente la temática ambiental, o sea, se enfoca la idea del bosque como su atributo máximo y por consiguiente han hecho invisible a los grupos humanos amazónicos. Para esa autora, esa imagen de la Amazonia está no sólo en el imaginario exógeno – en los campos científico, político y mediático – sino también en el imaginario de los propios pueblos amazónicos que han hecho a sí mismos invisibles, delante del discurso de lo otro, reforzando casi la inexistencia en el escenario verde.

De acuerdo con Steinbrenner (2009), la Amazonia

... está, repetidamente, entendida como fuente disponible de riquezas naturales para solucionar problemas externos – sean los lusitanos, en el pasado lejano; nacionalista, a partir de las políticas de desarrollo de los años 70, o globales, ante las nociones de biodiversidad y sostenibilidad planetaria, en la actualidad. (STEINBRENNER, 2009, p. 19)

El enfoque en la solución de los problemas externos a las poblaciones amazónicas se justifica, muchas veces, basándose en el argumento de que la Amazonía es un bien perteneciente ora al estado, ora al país, ora al planeta.

3. Discursos sobre la Amazonia

A partir de la comprensión de la Amazonia como una construcción discursiva histórica y cargada por mitos, importa presentar algunos conceptos a continuación. Steinbrenner (2009) elige a Bourdieu (1989), Bajtín (1995) y Foucault (1995), que entienden el discurso como práctica social, así como un espacio del imaginario donde se materializan las ideologías de grupos distintos, que disputan entre sí por la definición del sentido, por medio del lenguaje y de otros elementos que componen los textos. Según Ribeiro (2017), ese espacio del imaginario tiene que ver con control y poder; luego, expresa las relaciones jerárquicas de poder. En esas relaciones, los grupos sociales tienen una localización social común que se refiere al “lugar donde se habla”, que determina las condiciones de producción del discurso, incluso, si esos discursos tienden a ser silenciados o no.

Steinbrenner (2009) argumenta que las visiones de la invención de la Amazonia se fundamentan en elementos míticos, especialmente, a partir del discurso de los “descubridores”, o sea, de aquellos que se ponen en el lugar de revelar algo que antes no

¹³ El término “invención” para tratar la construcción de la imagen de la Amazonia fue, primeramente, utilizado por Armando Mender, en 1974, en su libro *A invenção da Amazônia*; después por Neide Gondim, en 1994; y Raymundo Maués, en 1999, con una perspectiva antropológica. Es unánime entre esos autores la idea de que la imagen inventada de la Amazonia es construida a partir de una mirada desde fuera hacia dentro, que percibe la región como paisaje y hace invisible al ser humano que vive en esa región (STEINBRENNER, 2009).

existía para el conocimiento establecido. En efecto, según la autora, es “... como si la Amazonia naciera cuando es relatada por el imaginario de su enunciador” (STEINBRENNER, 2009, p. 22, traducción nuestra).

La autora, todavía, recurre al concepto de mito propuesto por Outhwate e Bottomore (1996), según los cuales los mitos consisten en eventos pasados o futuros que no están relacionados diacrónicamente. Para Loureiro (1995 apud STEINBRENNER, 2009), los mitos también involucran a narradores o receptores que son transportados del día a día para un lugar y un tiempo considerados “sacro”, “concentrado” y con “intensidad ampliada”. Eso justifica la frecuente visión sacralizada de la Amazonia en muchos enunciados descriptivos sobre esa región.

Steinbrenner (2009, traducción nuestra) añade que los mitos no son necesariamente errados, por ejemplo, no hay como negar la “grandiosidad y la diversidad ambiental de la Amazonia”. Los mitos capturan una parte de la realidad social, presentado sentidos más accesibles a la percepción y al conocimiento de la realidad. En ese sentido, Pizarro (2005), a partir de las reflexiones de Niño (1996, p. 72), afirma que los mitos consisten “... un relato que se sostiene en diversos niveles, poniendo en evidencia y al mismo tiempo encubriendo”. Pero los mitos, así como el sentido común, se convierten en un problema, cuando simplifican contenidos y generalizan las verdades.

A partir de esos conceptos, presentamos los discursos, localizándolos en cada período histórico que parecen estar delimitados por intereses económicos diferentes. Para tanto, Steinbrenner (2009) y Pizarro (2005) son las autoras principales: mientras la primera enfoca los discursos de los grupos dominantes, la segunda empieza una explicación acerca de los discursos silenciados de los trabajadores del caucho en los fines del siglo XIX y comienzos del XX. Pero, asimismo, Pizarro (2005) enfoca los discursos de los grupos dominantes, tal vez, porque no hay muchas informaciones producidas acerca de ese período sobre la Amazonia, aún más cuando estamos hablando de las voces históricamente silenciadas.

Steinbrenner (2009) presenta los mitos que interfieren en la construcción de la imagen inventada de la Amazonia. Los primeros viajeros que se adentran en la región en busca de las leyendas tienen razones económicas y de curiosidad. Según Maúes (1999 apud STEINBRENNER, 2009), Francisco Orella [1541-1542], que realizó la primera expedición europea en el gran río, rebautizado de “las Amazonas” por los españoles, viene para la región en busca del “país de El dorado y de la canela”. Para Steinbrenner (2009), el mito de “El Dorado” se refiere a la existencia de una ciudad toda construida por oro macizo y de tesoros increíbles, mientras que “las Amazonas” se refieren a la existencia de las mujeres guerreras, relacionándose con la mitología clásica.

De acuerdo con Holanda (1977 apud STEINBRENNER, 2009), aún en el siglo XVI, expediciones lusitanas vienen a la región con la idea del “paraíso o infierno” en la tierra. Según Gondim (1994 apud STEINBRENNER, 2007, p. 6, traducción nuestra), “... los relatos del viaje de Pedro Teixeira, en la primera expedición de carácter oficial que recorre el río Amazonas [1637-1639], escritos por el jesuita Cristóbal de Acuña, sintetizan las crónicas de

los viajeros antiguos y medievales, fundiendo el onírico y el científico”. Pizarro (2005), además de identificar la presencia de los mismos mitos ya presentados, observa que hay una tendencia a ofrecer información relevante para la dominación física y cultural de la región en los discursos de los descubridores y misioneros en el siglo XVI. En ese sentido, la autora delinea la primera imagen de la Amazonia que se refiere a un

... espacio paradisíaco e infernal, poblado de seres aptos para su transformación en siervos de la Iglesia Católica, que habitan un espacio poblado de riquezas a considerar y de seres que pertenecen a una zoología fantástica. Un mundo endemoniado proclive a la locura. Es así como se construye el primer discurso, ampliamente difundido a través de las crónicas, relaciones y escritos de viaje, formando parte de una literatura geográfica, estímulo para cualquier forma de imaginación europea, fuese ella erótica, social o comercial. (PIZARRO, 2005, p. 66)

Conforme Lahuerta (2006 apud STEINBRENNER, 2009), en 1808, con el advenimiento de la apertura de la navegación del río Amazonas y de los puertos de Brasil, expediciones de los naturalistas europeos y americanos adentran en la cuenca del río Amazonas. Las razones son la búsqueda por las riquezas naturales y la apropiación científica de la naturaleza ‘salvaje’ de los trópicos.

Pizarro (2005), cuando habla acerca del discurso de los viajeros científicos a partir del siglo XVII, describe una expedición científica, con representantes de Inglaterra y Francia, que viajan al Ecuador y logran ser aceptados en los dominios hispánicos y lusitanos. La autora menciona aún a La Condamine que escribe un texto de género Literatura de sobrevivencia, con los temas: navegación, peligros, maravillas y curiosidades; sostenido por un discurso con un pensamiento racional y científico propio de la modernidad y de la permanencia de elementos fantasiosos como “El Dorado” y “las Amazonas”.

Pizarro (2005) aún menciona la segunda gran entrada de la modernización en el siglo XIX, con los siguientes personajes: La Condamine, Wallace, Spruce, Humboldt –que no pudo entrar en el Brasil. Con ellos, los europeos y norteamericanos encontraron un terreno propicio a la imaginación del enriquecimiento.

En ese sentido, podemos decir, a partir de Manthorne (1996 apud STEINBRENNER, 2009), que el mito de “El Dorado” es lo más importante de entre todos, pues se mantiene desde la época de la colonización hasta el siglo XIX. Porque, aún conforme a la autora podemos observar que el mito es revisitado, cuando miles de transfronterizos buscan el “oro negro” en el auge del ciclo del caucho, y, después, con la búsqueda del “oro amarillo” en las minas dentro del bosque. Otros ejemplos de reactualización de ese mito son la idea de una tierra sin ley y sin dueño; y la actual noción globalizada de la Amazonia como megabiodiversidad amazónica.

De acuerdo con Steinbrenner (2009), a los fines del siglo XIX, la Amazonia recibe el título de “infierno verde”, compartido con autores como Alberto Rangel y Euclides da Cunha. El discurso de esos autores y el discurso oficial integracionista y desarrollista hasta

1970 dialogan con la ideología eurocentrista¹⁴, al considerar que la Amazonia, como una naturaleza ostentosa en demasía, necesitaba de la acción humana para traer el desarrollo de la región, no el nativo que era considerado inferior e incapaz. En esa perspectiva, para Bueno (2002 apud STEINBRENNER, 2009) la Amazonia, vista como infierno verde, puede haber justificado la explotación devastadora de esa región.

Según Pizarro (2005), este período de los fines del siglo XIX y comienzos del XX, la Amazonia vivenciaba un contexto histórico compuesto por el avance tecnológico de la modernidad; las actividades misioneras; los estudios científicos; y el incentivo de los gobiernos nacionales a las actividades de extracción del caucho, lasiringa y el látex. Ese incentivo de los gobiernos nacionales, además de los intereses económicos, tiene que ver con intereses geopolíticos, o sea, delimitación de fronteras entre los países del área.

En el Brasil, según Steinbrenner (2009), en ese período empieza el modelo nacional desarrollista que es iniciado en la Era Vargas y continúa hasta 1985, con la perspectiva “integrar para no entregar” la Amazonia junto a la idea del “vacío demográfico” de esa región. Esa autora afirma que la intervención del Estado en la economía y en el territorio ocurre por medio de las inversiones en grandes obras de infraestructura, como la construcción de las autovías nacionales, proyectos de colonización, de hidroeléctricas y de minerías, además de la expansión de la ganadería y de la explotación de la madera.

Para ella, el mito del “vacío demográfico” atrae a diversos trasfronterizos para la región amazónica en busca de “El Dorado” reactualizado, y las intervenciones gubernamentales ocurren, sintener en cuenta las poblaciones tradicionales o urbanas y sus intereses, así como lo hicieron los primeros colonizadores.

Conforme Pizarro (2005), en los fines del siglo XIX y comienzos del XX, son identificados “Los discursos de la explotación del caucho” formado por: el discurso de los dueños del caucho; el discurso de los intelectuales favorables al trabajo de las caucheras; así como el discurso de los intelectuales contrarios a ellas; y el discurso de la explotación del caucho o los discursos de los trabajadores del caucho.

Pizarro (2005, p. 69) afirma que el discurso de los dueños del caucho es “... un discurso civilizador apoyado por los gobiernos, quienes llevaban adelante la colonización bajo el argumento del Estado-Nación”. Igualmente, hay el discurso de los intelectuales favorables al trabajo de las caucheras. Esa autora (PIZARRO, 2005) ejemplifica con Valdez Lozano (1941), biógrafo peruano y contemporáneo, que caracteriza a los llamados “desbravadores”, o sea, los dueños del sistema extractivo, como “hombres de empresa y de visión para el futuro (que) abrieron a la civilización” (PIZARRO, 2005, p. 69). Además, Euclides da Cunha (1909 apud PIZARRO, 2005), periodista brasileño, humaniza a las puestas a barbarie que sufren los trabajadores de látex. Entonces, identificamos,

¹⁴ Eurocentrismo es la imposición de un modelo de sociedad específico de las sociedades europeas que se juzgan mejores y más avanzadas que las otras sociedades. Tal modelo fue difundido por el globo a partir de las grandes navegaciones del siglo XVI (cf: Quijano, 2005).

enese proceso, la presencia de la tríade de pensamiento positivista: civilización, patria y progreso en los siglos XIX y XX.

Con relación al discurso de los intelectuales, contrarios al trabajo de las caucheras, Pizarro (2005, p. 70) ejemplifica con Carlos A. Valcárcel, abogado colombiano que, en “El proceso del Putumayo y sus secretos inauditos”, narra documentos que denuncian los crímenes cometidos por la empresa del peruano Julio Arana en propiedades. Walt Hardenburg, estudiante norteamericano, también publica su denuncia en Londres y casi logra responsabilizar al peruano Julio Arana por sus crímenes, cuando empieza la Segunda Guerra Mundial y los países participantes precisaban el caucho para la producción armamentista.

Pizarro (2005), también, habla acerca de los discursos de los trabajadores del caucho, dentro de los cuales están: indígenas forzados a trabajar en sistema esclavista moderno y garimpeiros que también sufrieron con la explotación del sistema. Entre algunos ejemplos, Pizarro menciona el testimonio de una hija de cauchero del pueblo indígena huitoto:

Los Arana mandaban a supeón para que mate –cuenta Virginia, una mujer huitoto de unos 50 años–. Sufrida era la gente. Las mujeres trabajaban con su muchacho en las espaldas. Mi mamá con su dedo quebrado ha muerto porque no quería al hombre ella. Le daban a cualquier hombre. (URQUILLO, 2005 apud PIZARRO, 2005, p. 72).

La autora observa, también, que hay un nuevo y complejo discurso actual sobre el área amazónica que empieza en los años sesenta del siglo XX. Eso ocurre con el advenimiento de la modernización iniciada por los gobiernos militares en Brasil que modifica la vida en la región.

Asimismo, Steinbrenner (2009) percibe el mantenimiento del mito de “El Dorado” en la idea más reciente de la Amazonia que es de la megabiodiversidad construida a partir de 1990. Luego, esa autora confirma su hipótesis de que

... hay una preocupante invisibilidad del urbano en la Amazonia que se evidencia como efecto colateral de una reconocida centralidad ambiental, que es histórica, estratégica y polifónica, o sea, reconocible en las varias voces evocadas por los múltiples campos de producción de sentido sobre la región, especialmente en la tríada compuesta por los campos científico, político y mediático (STEINBRENNER, 2009, p. 28, traducción nuestra).

Steinbrenner (2009) defiende que hay una (re)invención recurrente de la Amazonia por medio del discurso externo y dominante, atrás del aparente desconocimiento permanente sobre la región. Nos ponemos de acuerdo con esa autora, en la idea de que esa (re)invención compone una postura ideológica que ubica la Amazonia, en relación al Brasil, como poseedora solamente de un sentido geopolítico, militar y de estoque de riquezas naturales; y en relación a los países que no poseen la región en su territorio, la Amazonia es

identificada como "... un bien único y universal que para recuperarlo es imposible, si destruido; riqueza de fauna y flora ...", conforme Loureiro (1995 apud STEINBRENNER, 2007, p. 9, traducción nuestra).

4. La invisibilidad de las poblaciones amazónicas: un elemento de la colonialidad del patrón del poder hegemónico

Quijano (2005) afirma que, en el proceso de constitución de América, en el período de su colonización – aquí podemos incluir la constitución de la Amazonia – empieza la vigencia de un nuevo patrón de poder: el capitalismo colonial/moderno y eurocentrado. Este es el primero que cubre la totalidad de la población mundial, con sus relaciones sociales controladas por instituciones comunes.

Para el autor, las instituciones de ese patrón de poder son: la empresa capitalista que controla el trabajo, sus recursos y productos; la familia burguesa que controla el sexo, sus recursos y productos; y el Estado-Nación que controla la autoridad, sus recursos y productos; y el eurocentrismo que controla la intersubjetividad.

Además, afirma que ese nuevo patrón de poder mundial posee dos ejes fundamentales. En primer lugar, la clasificación racial y social de la población mundial, que establece una jerarquización entre las razas blanca (colonizadores) y negras, indígenas y otros no blancos (colonizados); y la racionalidad eurocentrista, que delimita que el modo de la sociedad europea es la más avanzada y civilizada. En segundo lugar, la articulación y control de todas las formas históricas de trabajo (servidumbre, esclavitud y otros no pagados) asociadas con los grupos dominados y las formas pagadas asociadas a los dominantes, de sus recursos y sus productos para servir al capital y al mercado mundial.

A partir de Quijano (2005), también, podemos decir que la permanencia de ese nuevo patrón de poder hasta el vigente proceso de globalización significa en la formación de las colonialidades del poder, saber y ser. Esas colonialidades constituyen la permanencia de las formas coloniales de dominación, después de cerradas las formas de organizaciones coloniales, siendo reproducidas en las estructuras de poder y subordinación vigentes, o sea, la empresa capitalista, la familia burguesa, el Estado-Nación y el eurocentrismo.

Los tres tipos de colonialidad pueden ser identificados en la invisibilidad de las poblaciones amazónicas. Por ejemplo, la colonialidad de poder tiene que ver con la imposición de muchos proyectos de desarrollo nacional para la Amazonia. Históricamente, muchos de esos proyectos – la construcción de las autovías nacionales, proyectos de colonización, de hidroeléctricas y de minerías, además de la expansión de la ganadería y de la explotación de la madera – son elaborados a partir de los gobiernos Estado-Nación, que tienen la autoridad para definir lo que es avance y retroceso para toda nación y frecuentemente no tienen en cuenta las implicaciones de esos proyectos para poblaciones amazónicas.

La invisibilidad de las poblaciones amazónicas también tiene que ver con la colonialidad del ser, porque los diferentes actores que vienen de afuera de Amazonia

contribuyeron con el proceso de deshumanización, por ejemplo, de los pueblos indígenas por medio de la imposición de la esclavitud y la servidumbre y hasta su genocidio. En Amazonia, podemos ejemplificar los discursos de los dueños de caucho y en su sistema de explotación del caucho basado en la esclavitud moderna, en el período de la formación de las fronteras de los Estado-Nación, en los fines del siglo XIX y comienzos del XX.

Además, podemos decir que el proceso de desterritorialización sufrido por los pueblos indígenas¹⁵ o comunidades originarias configura la colonialidad del ser, teniendo en cuenta que la identidad de esos pueblos está relacionada con el territorio donde desarrollan sus modos de vida.

Desde el período de la colonización y en varios momentos históricos hasta llegar a la actualidad, observamos la presencia de las ideas de “vacío demográfico” y “tierra sin dueños” relacionada con la Amazonia. Delante de ese contexto, existen las luchas y las reivindicaciones de los pueblos indígenas amazónicos para la protección de su territorio y, consecuentemente, su cultura (aquí entendida como una estructura y una producción humana que organiza y desarrolla las comunidades), como podemos observar en el relato siguiente:

Los indígenas y la naturaleza en nuestros territorios somos uno solo, una sola cosa, y así los achaninka exigimos no solo tierra para nosotros, sino para los monos, las huanganas, los añujes. Ellos también tienen derecho a vivir, señala el dirigente achaninka Juaneco (ALBÓ et al. 2009, CADMA, 1992 apud OTERO, 2018, p. 26).

La invisibilidad de las poblaciones amazónicas tiene que ver con la colonialidad de saber. Por ejemplo, a los fines del siglo XIX y comienzos del XX, en base de los discursos de los dueños de caucho, de gobiernos y de algunos intelectuales latinoamericanos muy influyentes, identificamos la comprensión de los pueblos amazónicos como regados, primitivos, incapaces de alcanzar el progreso, teniendo como guía el modelo de desarrollo capitalista. Así, disminuyendo los conocimientos sobre la Amazonia desarrollados por los pueblos que viven allí mucho antes de que los colonizadores llegasen a América. Entonces, la perspectiva hegemónica de conocimiento privilegiada es del pensamiento positivista propio de la ideología eurocentrista.

5. Consideraciones finales

Desde el siglo XV hasta el siglo XXI, las imágenes de Amazonia son compuestas por discursos, principalmente externos a ella, así como las intervenciones de los grupos con ese discurso son para atender necesidades externas. También, observamos que, además de los mitos de “El Dorado”, de “las Amazonas”, “Paraíso e Infierno”, “Vacío demográfico” son recurrentes en diferentes momentos históricos de la Amazonia.

¹⁵ El pueblo indígena “[...] es aquel pueblo que desciende de poblaciones que habitaban en el país antes de la época de la Colonia y que, cualquiera sea su situación jurídica, conserve todas o parte de sus instituciones sociales, económicas y políticas y que, además, se autoreconoce como tal.” (MINISTERIO DE LA CULTURA DEL PERÚ, 2019, p. 1).

Sin embargo, las ideas más recurrentes relacionadas con la Amazonia son la temática ambiental y el mito de “El Dorado”, mientras hay pocas menciones a la población amazónica (riberaña, quilombola, indígena y urbana) en los campos mediático, político y científico. El mito de “El Dorado” es lo más importante entre todos, pues se mantiene desde la época de la colonización hasta el siglo XIX: con la búsqueda del “oro negro” por los transfronterizos en el auge del ciclo del caucho; y después, con la búsqueda del “oro amarillo” en las mineras dentro del bosque; seguidamente, con la actual idea globalizada de la Amazonia como megabiodiversidad amazónica.

Referencias

MINISTÉRIO DE LA CULTURA DEL PERÚ. *Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios*. Disponible en: <http://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos-indigenas>. Acceso en: 5 jun. 2019.

OTERO, Andrea Calmet. *Contribución de los pueblos indígenas a la conservación de la Amazonia peruana*. Perú: Sociedad Peruana de Derecho Ambiental, 2018.

PIZARRO, Ana. Imaginario y discurso: la Amazonia. *Revista De Crítica Literaria Latinoamericana*, año XXXI, n. 61. Lima-Hanover, p. 59-74, semestre de 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (Org.). *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. CLACSO: Buenos Aires, 2005.

STEINBRENNER, Rosane Albino. Centralidade ambiental x invisibilidade urbana. *In*: Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 21., 2007, Belém-Pará. Pará: ENAMPUR, 2007. 19 f.

STEINBRENNER, Rosane Albino. Centralidade ambiental x invisibilidade urbana (ou novos “fantasmas” da Amazônia). *In*: ARAGÓN, Luís A.; OLIVEIRA, José Aldemir de (Orgs.). *Amazônia no cenário sul-americano*. Manaus: Editora Universitária Federal do Amazonas, 2009.

UNIVERSIDADE DEL PACÍFICO. *Perspectivas do meio ambiente na Amazônia – GEO Amazônia*. PNUMA; OTCA, 2006.

Uma análise das questões de literatura presentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Rian Lucas da Silva*

Resumo: O presente artigo analisa algumas questões de Literatura recém-exigidas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), edição de 2019. Desse modo, este estudo possui como principal objetivo analisar de que forma as questões de Literatura são apresentadas no exame e, sobretudo, a forma como são cobradas, averiguando se utilizam de métodos e/ou abordagens, como: fragmentações literárias, historicismo literário ou texto como um pretexto. Após as análises, os resultados mostraram os seguintes aspectos: a temática do historicismo literário ainda é cobrada no Enem; o texto enquanto pretexto ocupa uma parcela significativa no que tange à forma como as questões são apresentadas; os aspectos relacionados à fragmentação textual ainda são presentes nas questões analisadas e, por fim, a leitura propriamente tida como literária tem ganhado espaço, tendo em vista que o exame apresenta questões bastante pertinentes que objetivam o real sentido e compreensão dos textos literários. Este trabalho se constrói, portanto, em um suporte crítico amparado em pesquisas de autores, como Candido (1989), Zilberman (1991), Eco (2003), Chiappini (2005), além das contribuições teóricas de Rocco (1981), Lajolo (1982), Leite (1988) e Kramer (2000).

Palavras-chave: Enem; análise de questões; abordagem de literatura.

Abstract: This article analyzes some recently required Literature issues in the area of Languages, Codes and their Technologies, in the National High School Exam (ENEM), edition of 2019. Thus, this study has as main objective to analyze how the issues of Literature is presented in the exam and, above all, the way they are charged, checking if they use methods and / or approaches such as: literary fragmentations, literary historicism or text as a pretext. After the analysis, the results showed the following aspects: the theme of literary historicism is still demanded in Enem; the text as a pretext occupies a significant portion in terms of the way the questions are presented; aspects related to textual fragmentation are still present in the questions analyzed and, finally, the reading properly considered as literary has gained space, considering that the exam presents quite pertinent questions that aim at the real meaning and understanding of literary texts. This work is therefore built on a critical support supported by research by authors such as Candido (1989), Zilberman (1991), Eco (2003), Chiappini (2005), in addition to the theoretical contributions of Rocco (1981), Lajolo (1982), Leite (1988) and Kramer (2000).

Keywords: Enem; question analysis; literature approach.

*Graduando do curso de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Este estudo foi desenvolvido sob a orientação do professor Dr. João Paulo da Silva Fernandes.

1. Introdução

Com o intuito de avaliar a qualidade do Ensino Médio no Brasil, foi criado em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no governo de Fernando Henrique Cardoso. Durante os anos de 1998 e 2008, a prova era composta por apenas 63 questões objetivas e uma proposta de redação, além do fato de que as disciplinas não eram escaladas em grandes áreas como são hoje, isto é, eram separadas no estilo tradicional escolar (Português, Matemática, Ciências, entre outras). Vale mencionar que os discentes realizavam a prova em um único dia e com o tempo máximo de cinco horas.

Já no ano de 2009, o ENEM ganha sua segunda versão, na qual foi reformulado e passou a ser utilizado como critério de seleção para o ingresso no ensino superior. Nessa versão, a prova apresentou mudanças profundas e significativas, entre as quais se destacam: a) o número de questões foi alterado, passando de 63 para 180 questões objetivas, em que todas elas são distribuídas em quatro grandes áreas (Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias) incluindo uma proposta de redação; b) o exame ocorre, agora, em dois dias consecutivos (sábado e domingo) tendo o tempo máximo de 4h e 30 minutos no primeiro dia e 5h e 30 minutos no segundo dia.

No ano de 2017, por sua vez, o exame começou a ser aplicado em dois fins de semana consecutivos (aos domingos), posto que eram constantes as reclamações em realizar a prova em dois dias consecutivos e, a partir do ano de 2018 até hoje, a principal modificação diz respeito ao acréscimo de 30 minutos no segundo domingo, uma vez que o MEC recebeu diversas reclamações dos estudantes por falta de tempo.

Nesse cenário de transformações e mudanças no ENEM, faz-se necessário o seguinte questionamento: como as questões de Literatura são, atualmente, cobradas no exame? Tal questionamento serve como ponto de partida para que possamos pensar sobre a importância do ensino curricular e, sobretudo, democrático da literatura nas escolas, uma vez que Antonio Candido (1989, p.113), em seu ensaio “O Direito à Literatura”, afirma que

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1989, p. 113).

Assim sendo, este artigo segue, metodologicamente, a seguinte sequência: a seção de número 2 intitulada “Abordagens no ensino de literatura: breves apontamentos” apresenta um panorama acerca de algumas abordagens do ensino de literatura pautado em uma fundamentação teórica consistente e, sobretudo, crítica; a seção de número 3 definida como “A literatura no ENEM: análise e discussão dos resultados” mostra, conforme o próprio título já adianta, a análise em torno das questões de Literatura presentes no ENEM, da edição de 2019; por último, apresentam-se as considerações finais.

Para o desenvolvimento das análises, primeiramente são apresentados excertos das questões para, em seguida, apresentar discussões teórico-metodológicas sobre a forma que tais questões aparecem na prova, isto é, analisando se são apresentadas aos discentes por meio de abordagens, como as fragmentações literárias, historicismo, e tantas outras.

Por fim, como objeto para ser analisado, foram escolhidas 06 questões de Literatura do ENEM, da edição de 2019. Essas questões são, em sua maioria, poemas (questões 20, 32, e 37), enquanto duas questões (33 e 39) recorrem a letras de canções e, por fim, uma questão que remete ao estudo das vanguardas europeias (a questão 10). A principal justificativa apontada para a realização deste artigo, portanto, dá-se pela necessidade de analisar a forma como as questões de Literatura estão sendo cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Além disso, é válido ressaltar que a análise das questões que aqui serão apresentadas não representa, integralmente, a forma como a Literatura foi e será apresentada anualmente no ENEM, pois se reconhece que foi realizado um recorte de apenas seis questões da edição de 2019 por ainda não haver trabalhos que se debrucem sobre essas questões dessa edição específica.

Por isso, não foram apresentados excertos de questões de edições anteriores à de 2019 por já haver diversos trabalhos publicados sobre elas. Isso implica compreender que este estudo não representa, portanto, um marco final, mas apenas um início para que futuros pesquisadores continuem a analisar questões de posteriores edições do ENEM, a fim de se identificar como a Literatura é apresentada.

2. Abordagens no ensino de literatura: breves apontamentos

Falar sobre abordagens no ensino de literatura, ou melhor, sobre a forma como a Literatura é apresentada, ora em sala de aula para os alunos, ora em exames e/ou provas, implica (re)conhecer um vasto repertório de possibilidades de tratamento no que tange ao processo de ensino da Literatura. Nisso, surgem algumas abordagens que são mais

observadas – embora isso não signifique que sejam as mais eficazes para o processo constitutivo de um indivíduo leitor capaz de compreender e interpretar aquilo que lê –, como: questões voltadas ao historicismo literário, a fragmentações textuais e à prática do texto como pretexto.

Antes de realizar algumas considerações sobre cada uma dessas práticas, é válido ressaltar, antes de tudo, que todas as abordagens supracitadas são, constantemente, alvos de críticas por parte de pesquisadores que se debruçam em estudos voltados ao ensino de Literatura, conforme veremos a seguir.

Em primeiro plano, sabe-se que o historicismo literário se refere àquelas metodologias que privilegiam o ensino dos conhecimentos históricos e teóricos da literatura em detrimento da leitura dos textos propriamente ditos, ou seja, é levado em consideração o ensino da história da literatura, e não o ensino dela.

Com o intuito de tornar essa metodologia mais entendível, basta que (re)lembramos um pouco do nosso ensino médio para que percebamos de que maneira os conteúdos de literatura foram apresentados. Diversas reflexões podem ser levantadas a partir desse exercício reflexivo, dentre muitas, alguns podem simplesmente mencionar aquelas enormes tabelas que classificam a literatura por épocas, estilos, características gerais, principais autores e/ou quaisquer outros exemplos. Nesse contexto, percebe-se claramente que a história literária é colocada de modo exclusivo no centro do processo do conhecimento, excluindo, assim, tanto o ensino quanto o estudo de literatura propriamente dito.

Nesse cenário, Ligia Chiappini (2005) salienta que a homogeneização e o enquadramento da literatura em tabelas de estilos e características da época fazem com que se cometam inadequações de natureza diversas e bastante comprometedoras. Vale ressaltar que, em contexto de sala de aula, a perspectiva historiográfica, enquanto abordagem exclusiva do texto literário na escola, reduz o acesso à literatura por meio de trechos descontextualizados de suas condições de produção.

Além disso, Zilberman (1989, p. 35) enfatiza que “a educação deixou de consistir num processo presente em várias das atividades sociais e culturais para se apresentar como instituição, como estrutura, organograma, agentes, calendário e orçamento”. Logo, o ensino em sala de aula deve fugir de contextos que não estejam interessados na compreensão do literário, posto que a literatura deve se caracterizar como uma forma de interação receptiva por meio da mediação da linguagem verbal, falada ou escrita, e não sendo ofertada aos alunos somente com o intuito de armazenar conhecimentos para avaliações ou para vestibulares, tendo em vista que:

[...] o exercício dessa função [...] é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Eis porque se amalgamam os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua conseqüente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor (ZILBERMAN, 1991, p.16).

Em segundo plano, surge uma prática conhecida como fragmentação textual. Essa abordagem de textos fragmentados não nos dá ideia plena do texto, mesmo quando se trata de textos mais longos, como os romances, contos e, até mesmo, poemas. Assim, tomar o texto literário de forma limitada, isto é, descontextualizada e fragmentada, pode causar sérias dificuldades no aprendizado dos discentes, visto a abrangência e as expectativas que um texto literário propõe, tendo em vista que Kramer (2000, p. 28) evidenciaque:

Vivemos um paradoxo: muito se fala sobre leitura, muito se propõe, no entanto, os livros que continuam vendendo são os mais didáticos. A quantidade de textos e estímulos acentua a leitura interrompida. A leitura, que é sempre incompleta e inacabada, torna-se a leitura fragmentada. Lê-se pedaços de textos cada vez mais curtos, mensagens, trechos, resumos, informações (KRAMER, 2000, p. 28).

A autora demonstra preocupação com essa abordagem e, sobretudo, tece críticas à metodologia que privilegia a fragmentação literária, uma vez que, ao utilizá-la, ocorre um processo de quebra do texto literário, ou melhor, um recorte que delimita o que deve ou não ser lido e, dessa maneira, esses recortes resultam em uma leitura inacabada, interrompida e, conseqüentemente, incompleta.

Dessa forma, ao priorizar textos mais curtos, como resumos e paráfrases em detrimento da leitura integral de determinadas obras literárias, o leitor não consegue entender e/ou compreender a dimensão dessas obras em sua integralidade, relegando-o somente a excertos sem sentido e completamente fora de contexto, podendo, inclusive, levá-lo a entendimentos que não condizem com a obra em si.

Por fim, surge a prática do texto como pretexto. Essa metodologia se refere àquelas abordagens que tomam o texto literário para outros fins, que não seja a leitura e o entendimento daquilo que se lê. Maria Thereza Frago Rocco (1981) critica essa abordagem exclusiva nos textos literários, pois, segundo ela, eles devem ser estudados desde que sejam usados para entender o próprio texto e, sobretudo, que contemplem a fruição do objetoliterário em si, e não que o tornem como um caminho para estudar apenas questões

ligadas à formação educativa do aluno, de modo que vise agregar apenas conhecimentos que sirvam para provas e afins.

Sob um novo prisma, Marisa Lajolo (1982, p. 53), acerca dessa prática, pontua que

Um texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve e o que o lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura (LAJOLO, 1982, p. 53).

A autora reforça a ideia de que a utilização de um texto propriamente literário para cumprir outros objetivos que não seja a compreensão da leitura, como, recursos estritamente linguístico-gramaticais, não deve ser tomado de forma exclusiva, uma vez que, em sua visão crítica, o texto literário não é um pretexto para se ensinar temáticas que não envolvam, no mínimo, o entendimento dele, uma vez que

O processo de ensino de leitura literária deve proporcionar condições para que, mais que decorar termos, o aluno seja incentivado a criar ou recriar discursos em diferentes modalidades, pois interpretar uma obra literária significa compreender a força comunicativa dos elementos linguísticos contextualizados, reconhecendo, distinguindo ou estabelecendo relações entre proposições apresentadas e, principalmente, assimilando sentidos, buscando a significação de um dado texto (FERREIRA; REGISTRO, 2008, p. 2).

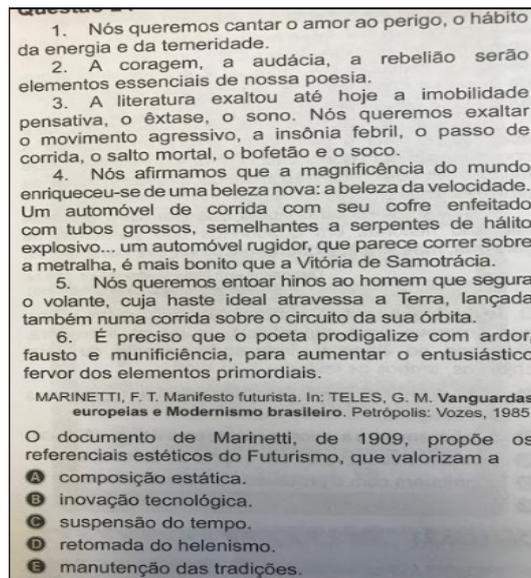
As três práticas do ensino de literatura até aqui debatidas – embora estejam longe de serem as únicas existentes – representam abordagens e/ou metodologias que, corriqueiramente, são apontadas como as mais utilizadas e, provavelmente, as mais conhecidas por parte dos docentes de Literatura em sala de aula. Na seção seguinte, veremos como algumas questões do Exame Nacional do Ensino Médio, de 2019, tratam a temática da Literatura, com o intuito de identificar de quais abordagens elas se valem.

3. A literatura no ENEM: análise e discussão dos resultados

Primordialmente, serão analisadas seis questões que tratam a temática da Literatura na edição de 2019, do ENEM, que se subdividem em: poemas, letras de canções e vanguardas europeias. Nesse sentido, a análise constitui-se por intermédio de uma relação crítica, cujas metodologias já foram discutidas na seção anterior por diversos autores que se debruçam sobre o assunto em debate.

Assim, a primeira questão analisada refere-se ao tema das vanguardas europeias, mais especificamente, ao Futurismo.

Figura 1 – Questão 10



Fonte: Caderno Rosa, 2019.

A questão acima versa sobre as vanguardas europeias, cujo movimento representou um conjunto de movimentos artísticos e culturais a partir do início do século XX, nos mais diversos locais da Europa. Entre as vanguardas mais conhecidas, destacam-se: Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Futurismo (vanguarda cobrada nessa questão), Dadaísmo e Surrealismo. Ao analisar a questão, primordialmente é apresentado um excerto do manifesto futurista de Filippo Tomasso Marinetti. Após isso, o enunciado pergunta a que valorizam os referenciais estéticos do Futurismo no documento de Marinetti, de 1909.

A fim de que fosse possível o estudante responder a essa questão, seria necessário que ele tivesse conhecimentos prévios (talvez até básicos) sobre o movimento do Futurismo, ou melhor, bastava que relacionasse a exaltação das máquinas e das tecnologias, além dos ideais de velocidade e progresso; pois, no próprio excerto dado pelo ENEM, as passagens “nós afirmamos que a magnificência do mundo enriqueceu-se de uma beleza nova: a beleza da velocidade” e “um automóvel rugidor, que parece correr sobre a metralha, é mais bonito que a Vitória de Samotrácia” comprovam e evidenciam a apologia ao mundo tecnológico/moderno que o Futurismo tanto propõe. Logo, o gabarito é a alternativa (b) “inovação tecnológica”.

A questão analisada se encaixa na metodologia do historicismo literário, pois exige que o candidato (re)lembra as principais características da vanguarda, neste caso específico, a ideia de evolução e/ou progressão. Em outras palavras, o historicismo literário é levado em consideração nessa questão na medida em que traz para o centro das discussões características que nortearam o movimento futurista, destacando-se, assim, como uma questão puramente histórica sobre determinado momento da Literatura.

Sabe-se que essa metodologia não faz com que o aluno reflita sobre o que está sendo abordado no texto, pois trabalha unicamente sobre as características próprias de determinado momento histórico da Literatura. Acerca dessa homogeneização a que Chiappini (2005) se refere, percebe-se que há uma preocupação demasiada em somente enquadrar a literatura em tabelas de estilos e/ou de épocas, de modo que faz com que os alunos apenas memorizem certos elementos de determinadas correntes, mas não promove o entendimento, tampouco a compreensão do texto.

Na questão acima isso se torna perceptível logo quando o próprio enunciado solicita quais características valorizam os referenciais estéticos do Futurismo. Ora, caso o sujeito já saiba os principais temas norteadores da vanguarda em debate, nem seria preciso que ele lesse o texto acima, pois a resposta já estaria pronta devido a sua memorização de aspectos particulares dessa vanguarda.

Ademais, é interessante observar que o texto utilizado não possui nenhuma função quanto ao contexto em que foi inserido, tendo em vista que, para responder ao questionamento, o indivíduo sequer precisaria lê-lo, pois já saberia responder por causa das características que ele já tem decoradas e memorizadas. Assim, vê-se que o historicismo nega ao participante do ENEM quaisquer leituras que ele poderia realizar tomando como ponto de partida o texto que fora apresentado, haja vista que a temática optou por enquadrar o Futurismo em uma tabela histórica que possui características próprias e peculiares de sua época.

Dando continuidade à discussão das questões, atentemos ao excerto da 20ª a qual trata de um poema da poeta, ficcionista, cronista e dramaturga brasileira, Hilda Hilst.

Figura 2 – Questão 20

Essa lua enlutada, esse desassossego
A convulsão de dentro, ilharga
Dentro da solidão, corpo morrendo
Tudo isso te devo. E eram tão vastas
As coisas planejadas, navios,
Muralhas de marfim, palavras largas
Consentimento sempre. E seria dezembro.
Um cavalo de jade sob as águas
Dupla transparência, fio suspenso
Todas essas coisas na ponta dos teus dedos
E tudo se desfez no pórtico do tempo
Em lívido silêncio. Umãs manhãs de vidro
Vento, a alma esvaziada, um sol que não vejo
Também isso te devo.

HILST, H. *Júbilo, memória, noviciado da paixão*.
São Paulo: Cia. das Letras, 2018.

No poema, o eu lírico faz um inventário de estados
passados espelhados no presente. Nesse processo,
afiora o

- A) cuidado em apagar da memória os restos do amor.
- B) amadurecimento revestido de ironia e desapego.
- C) mosaico de alegrias formado seletivamente.
- D) desejo reprimido convertido em delírio.
- E) arrependimento dos erros cometidos.

Fonte: Caderno Rosa, 2019.

Após uma breve análise na questão acima, pode-se perceber que ela se utilizou do gênero poema para tratar a Literatura. Nesse caso específico, é válido pontuar um aspecto positivo: não se recorreu a fragmentações nem a paráfrases, mas sim à apresentação integral do texto, fato esse que colabora para que o aluno tenha, de fato, uma visão completa e, sobretudo, integral do texto. Desse modo, oferecer uma leitura inteiramente integral do artefato literário é bastante importante e necessário, pois faz com que os sujeitos tenham conhecimento, na íntegra, do que está sendo apresentado.

Para a interpretação, percebe-se que o poema destacado traz em sua própria composição um vasto repertório de sentimentos expressos pelo eu-lírico, bem como oferta uma visão crítica diante do texto, pois permite amplas possibilidades de interpretação. O comando do enunciado inicia com uma afirmação de que o eu lírico, no poema, realiza um inventário de estados passados que são espelhados no presente e, logo após, questiona o que aflora nesse processo.

No intuito de responder de forma correta essa questão, o leitor deveria entender que a expressão “também isto te devo” se reveste de um fundamento potencialmente irônico, tendo em vista que o próprio eu-lírico indica, por meio dela, sentimentos de juízo negativo (explicitados no poema pela solidão, pelo corpo morrendo, pelo desassossego, entre outros), portanto, o gabarito é a alternativa (b). Assim sendo, a questão apresentada colabora significativamente na medida em que foge completamente das abordagens já citadas (historicismo literário, fragmentação e texto como pretexto).

Nesse exemplo específico, a questão contribui para que haja uma verdadeira compreensão e entendimento acerca do texto, uma vez que faz com que o leitor reflita sobre a posição do eu-lírico no poema, levando-o a diversos questionamentos, bem como promove, por parte do aluno, mais de uma leitura a fim de que haja um entendimento mais próximo daquele que está sendo cobrado no enunciado. Nesse sentido, o entendimento de um texto literário se revela como um canal eficiente de contato com a pluralidade de significações da língua, exemplificando a complexidade que circunda esses fatos envolvidos em seus processos histórico-sociais. Isso ocorre porque

O texto literário [...] não só exprime a capacidade de criação e o espírito lúdico de todo ser humano, pois todos nós somos potencialmente contadores de histórias, mas também é a manifestação daquilo que é mais natural em nós: a comunicação (LEITE, 1988, p.12).

Logo, o enunciado da questão acima trata o texto literário como um veículo para ser debatido, questionado e refletido pelos sujeitos, pois possibilita que eles assumam uma posição de leitor frente ao que está posto e, a partir disso, consigam interpretar e compreender as diversas nuances que se encontram imbricadas na poética literária de Hilda Hilst.

A próxima questão a ser analisada, refere-se, mais uma vez, a um poema, embora desta vez seja de autoria do jornalista, professor, poeta e cronista brasileiro, Mauro Mota.

Figura 3 – Questão 32

Toca a sirene na fábrica,
e o apito como um chicote
bate na manhã nascente
e bate na tua cama
no sono da madrugada.
Ternuras da áspera lona
pelo corpo adolescente.
É o trabalho que te chama.
Às pressas tomas o banho,
tomas teu café com pão,
tomas teu lugar no bote
no cais do Capibaribe.
Deixas chorando na esteira
teu filho de mãe solteira.
Levas ao lado a marmita,
contendo a mesma ração
do meio de todo o dia,
a carne-seca e o feijão.
De tudo quanto ele pede
dás só bom-dia ao patrão,
e recomeças a luta
na engrenagem da fiação.

MOTA, M. *Canto ao meio*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

Nesse texto, a mobilização do uso padrão das formas verbais e pronominais

- A ajuda a localizar o enredo num ambiente estático.
- B auxilia na caracterização física do personagem principal.
- C acrescenta informações modificadoras às ações dos personagens.
- D alterna os tempos da narrativa, fazendo progredir as ideias do texto.
- E está a serviço do projeto poético, auxiliando na distinção dos referentes.

Fonte: Caderno Rosa, 2019.

Essa questão se apresenta de forma diferente da anterior: enquanto aquela foge de abordagens que negligenciam a reflexão e, conseqüentemente, o entendimento do texto literário, esta, por sua vez, nega ao leitor quaisquer possibilidades de interpretação que um texto literário possui, pois usa o chamado “texto como pretexto” de modo exclusivo.

Em outras palavras, a questão poderia ter recorrido, por exemplo, à interpretação do texto literário, todavia recorreu à temática do uso padrão das formas verbais e pronominais. Nesse contexto, a temática da Literatura proposta nessa questão do ENEM se caracteriza como uma abordagem que toma um texto literário para outros fins, uma vez que a questão foi abordada com o intuito de entender outros assuntos, neste caso específico, o uso de formas verbais e pronominais, e não o entendimento/compreensão do texto literário.

Desse modo, conceber um texto literário enquanto um simples pretexto para se trabalhar questões puramente gramaticais não colabora para o processo de reflexão e de interpretação que esse tipo de texto pode provocar no sujeito leitor. Essa prática, portanto, nega o caráter plurissignificativo que um texto literário possui em sua

linguagem, porque se restringe a abordá-lo exclusivamente sob um único viés: o da Gramática Tradicional, por exemplo.

Conforme preconizado por Lajolo (1982), trabalhar um texto literário para se obter conhecimentos que não seja a compreensão leitora, como no caso acima, por exemplo, em que se objetivou entender a utilização de formas verbais e pronominais, não pode nem deve ser tomado de maneira exclusiva, pois se sabe que o texto literário não é um pretexto para se ensinar temas que não abarquem, ao menos, o entendimento dele.

Ao fazer isso, corre-se o risco de afastar determinados sujeitos da Literatura, tendo em vista que ele pode pensar que textos literários foram feitos apenas para se ensinar gramática normativa, e não para se obter uma leitura rica de sentidos, de modo que os indivíduos tornem-se reflexivos e críticos o suficiente para compreenderem determinado texto e, também, ir além dele.

Seguindo essa linha de raciocínio, a questão seguinte continua apresentando a mesma abordagem da anterior.

Figura 4 – Questão 33

Irerê, meu passarinho do sertão do Cariri,
Irerê, meu companheiro,
Cadê viola? Cadê meu bem? Cadê Maria?
Ai triste sorte a do violeiro cantadô!
Ah! Sem a viola em que cantava o seu amô,
Ah! Seu assobio é tua flauta de irerê:
Que tua flauta do sertão quando assobia,
Ah! A gente sofre sem querê!
Ah! Teu canto chega lá no fundo do sertão,
Ah! Como uma brisa amolecendo o coração,
Ah! Ah!
Irerê, solta teu canto!
Canta mais! Canta mais!
Prá alembra o Cariri!

VILLA-LOBOS, H. *Bachianas Brasileiras* n. 5 para soprano e oito violoncelos (1938-1945). Disponível em: <http://euterpe.blog.br>. Acesso em: 23 abr. 2019.

Nesses versos, há uma exaltação ao sertão do Cariri em uma ambientação linguisticamente apoiada no(a)

- A) uso recorrente de pronomes.
- B) variedade popular da língua portuguesa.
- C) referência ao conjunto da fauna nordestina.
- D) exploração de instrumentos musicais eruditos.
- E) predomínio de regionalismos lexicais nordestinos.

Fonte: Caderno Rosa, 2019.

A questão acima se utiliza novamente da prática do “texto como pretexto” ao tratar de variações linguísticas e, sobretudo, sobre a variedade popular da língua portuguesa nos versos da música *Bachianas Brasileiras N.º 5 - Dança (Martelo)*, Heitor Villa-Lobos, no qual o comando da questão afirma que, nos versos da música, há uma exaltação ao sertão do Cariri e, logo em seguida, questiona em que se encontra apoiada a ambientação linguística.

Torna-se evidente, linguisticamente, a manifestação da oralidade no texto escrito, o que fica comprovado pelos termos “prá”, “amô”, “querê”, entre outros. Em contrapartida, não se pode afirmar que tais termos estejam ou sejam associados aos regionalismos, tendo em vista que não são específicos de determinadas regiões ou manifestações culturais. Logo, nota-se que o texto se apropria de expressões populares da língua portuguesa.

É evidente que essa questão não proporciona ao sujeito uma compreensão daquilo que está dito na canção, tendo em vista que trabalha exclusivamente com temáticas estritamente linguísticas. Por causa disso, tal questão caracteriza-se como uma abordagem que utiliza um texto para discutir assuntos para além dos que foram predeterminados, pois se sabe que um compositor não escreveria uma canção para discutir mecanismos linguísticos, mas sim para, dentre muitas possibilidades, refletir sobre o que a letra da canção diz.

Rocco (1981) critica, fortemente, esse tipo de abordagem quando usado de modo exclusivo, pois, para a autora, textos literários precisam ser estudados para entender o próprio texto, a fim de contemplar a fruição que ele possui em sua composição, e não para serem empregados de formas fragmentadas, descontextualizadas ou manipuladas de modo a buscar trabalhar apenas temáticas que não se debrucem na reflexão do texto lido.

Quando isso não ocorre, em contrapartida, há uma prática de se trabalhar o texto simplesmente enquanto um mero pretexto para se ensinar questões e temáticas externas ao texto, como a da gramática normativa. Como consequência disso, há uma defasagem com o texto literário, tendo em vista que o que deveria ser principal não acontece: o entendimento e/ou compreensão do texto.

Em seguida, a próxima questão apresenta um excerto da letra de uma canção do poeta Cazusa, intitulada *Blues da piedade* e solicita qual a tipologia utilizada na sequência textual da canção.

Figura 5 – Questão 39

Blues da piedade

Vamos pedir piedade
Senhor, piedade
Pra essa gente careta e covarde
Vamos pedir piedade
Senhor, piedade
Lhes dê grandeza e um pouco de coragem

CAZUZA. **Cazuza: o poeta não morreu**. Rio de Janeiro:
Universal Music, 2000 (fragmento).

Todo gênero apresenta elementos constitutivos que condicionam seu uso em sociedade. A letra de canção identifica-se com o gênero ladainha, essencialmente, pela utilização da sequência textual

- A expositiva, por discorrer sobre um dado tema.
- B narrativa, por apresentar uma cadeia de ações.
- C injuntiva, por chamar o interlocutor à participação.
- D descritiva, por enumerar características de um personagem.
- E argumentativa, por incitar o leitor a uma tomada de atitude.

Fonte: Caderno Rosa, 2019.

Nesse caso, o exame optou por considerar aspectos relacionados aos gêneros textuais e, conseqüentemente, às tipologias/sequências textuais. Em virtude disso, pode-se afirmar que a abordagem utilizada se refere à fragmentação textual, porque apresenta apenas um excerto da música. É válido lembrar que essa abordagem de textos fragmentados, de acordo com Kramer (2000), não oferece ao sujeito uma ideia plena e concreta do texto, pois o apresenta de forma limitada e, acima de tudo, descontextualizada e fragmentada.

No entanto, é preciso ressaltar que essa abordagem é inteiramente compreensível no contexto acima, uma vez que, se levarmos em consideração que a questão solicita somente aspectos referentes à tipologia, conseqüentemente, não haveria necessidade de apresentar a letra integral da canção, já que não está sendo cobrada a interpretação dessa música.

Além disso, essa questão também abarca, em sua composição, a prática do texto como pretexto, tendo em vista que toma como ponto de partida uma canção para debater aspectos exclusivamente linguísticos, e não opta, em nenhum momento, por exemplo, pela compreensão e/ou entendimento que poderiam gerar no leitor.

Nessa questão, de nada adiantaria ao indivíduo conseguir interpretar a canção *Blues da Piedade*, de Cazuza, haja vista que o enunciado exigiu a tipologia utilizada no gênero ladainha. Nesse cenário, percebe-se que a canção foi tomada como um pretexto para se discutir, como em algumas questões anteriores, aspectos referentes a elementos

linguísticos/gramaticais, negando, assim, quaisquer entendimentos e/ou conhecimentos prévios e de mundo que determinado sujeito pudesse ter acerca dessa canção.

Conforme já salientado e mostrado por alguns autores, essa abordagem com o texto não deve ser usada de forma exclusiva, pois não oferta aos sujeitos a capacidade de questionarem, de refletirem e de se posicionarem quanto ao que está sendo posto no texto e, em virtude disso, nega-lhes as possíveis e múltiplas interpretações de leitura que esses sujeitos pudessem realizar mediante leitura do texto.

Nessa perspectiva, deve-se fugir, consoante Zilberman (1989), de abordagens e de contextos que não estejam, no mínimo, interessados no que se refere à compreensão do texto literário, pois isso não favorece nem colabora com a formação de sujeitos leitores críticos, reflexivos e conscientes de si mesmo e do mundo.

Por fim, a última questão analisada neste trabalho diz respeito ao poema *Uma ouriça* do poeta e diplomata brasileiro João Cabral de Melo Neto.

Figura 6 – Questão 37

Uma ouriça

Se o de longe esboça lhe chegar perto,
se fecha (convexo integral de esfera),
se eriça (bélica e multiespinhenta):
e, esfera e espinho, se ouriça à espera.
Mas não passiva (como ouriço na loca);
nem só defensiva (como se eriça o gato);
sim agressiva (como jamais o ouriço),
do agressivo capaz de bote, de salto
(não do salto para trás, como o gato):
daquele capaz de salto para o assalto.

Se o de longe lhe chega em (de longe),
de esfera aos espinhos, ela se desouriça.
Reconverte: o metal hermético e armado
na carne de antes (côncava e propícia),
e as molas felinas (para o assalto),
nas molas em espiral (para o abraço).

MELO NETO, J. C. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro:
Nova Fronteira, 1997.

Com apuro formal, o poema tece um conjunto semântico
que metaforiza a atitude feminina de

A tenacidade transformada em brandura.
B obstinação traduzida em isolamento.
C inércia provocada pelo desejo platônico.
D irreverência cultivada de forma cautelosa.
E desconfiança consumada pela intolerância.

Fonte: Caderno Rosa, 2019.

A questão acima apresenta um poema sob uma abordagem integral que, conforme já foi dito, contribui para o entendimento do texto literário por permitir que o leitor adentre no texto e busque interpretações que condizem com o poema, neste caso específico, o conjunto semântico que metaforiza a atitude feminina, a qual aponta à tenacidade transformada em brandura, embora seja apenas uma possibilidade dentre tantas.

A abordagem adotada colabora significativamente para que o indivíduo leia e releia o mesmo texto diversas vezes, a fim de se chegar a uma resposta mais próxima da que o

enunciado exige. Nota-se que não foram utilizadas abordagens como a de fragmentação, o de historicismo, tampouco tomou o poema de forma exclusiva como um pretexto para se trabalhar outros assuntos. O enunciado, nesse sentido, exige que o participante do ENEM reflita sobre o que o eu-lírico metaforiza no poema e, portanto, oferta a possibilidade de compreenderem e de interpretarem o texto.

Nesse poema, a leitura literária provoca e, ao mesmo tempo, exige diversos mecanismos de compreensão. Sabe-se que o texto literário pode dar vazão às mais variadas leituras, a saber: das potencialidades, características e gostos de cada indivíduo que lê. Logo, a leitura é vista como um exercício que proporciona uma experiência particular com o texto e, se essa leitura for literária, essa experiência passa a ser infinita e polissêmica, dando oportunidade para amplas possibilidades de interpretações, as quais Umberto Eco (2003) designa de “respeito com o leitor”, além de destacar a necessidade dessa relação de respeito entre o leitor e o texto, pois

[...] a leitura literária nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõe um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, chamei de intenção do texto (ECO, 2003, p.12).

Sem embargo, tal liberdade de interpretação que o leitor desfruta com o texto literário precisa ser trilhada por uma relação de companheirismo e de respeito, dado que o texto literário apresenta um mundo que aciona o reconhecimento crítico daquele que lê acerca de suas próprias experiências singulares no mundo real em que ele se encontra inserido, permitindo, portanto, que o leitor reflita e, sobretudo, construa seu posicionamento crítico, compreendendo a si mesmo e ao outro.

Assim sendo, por meio das análises realizadas até o momento, é possível identificar que, nas questões analisadas, há uma variação quanto às abordagens em que elas são apresentadas, as quais ora estão centradas em abordagens como o historicismo literário, a fragmentação textual e o texto como pretexto, ora se voltam a metodologias que fogem dessas práticas e colaboram significativamente para o entendimento e compreensão do texto literário, tendo em vista que permitem a leitura integral e atenta do texto, de modo a provocar reflexões sobre aquilo que se lê.

Logo, é preciso que haja cada vez mais questões que tratem a Literatura como uma linguagem plurissignificativa, ou seja, rica em interpretações e significados, haja vista que

essa abordagem permite que o aluno leia atentamente determinado texto literário com criticidade, levando em consideração os vastos significados que uma mesma leitura pode gerar em um indivíduo.

Por fim, é válido pontuar que a busca pela promoção de questões que envolvam uma leitura mais atenta do texto literário não é motivo para excluir permanentemente questões que se voltem, por exemplo, ao historicismo literário, pois o problema dessa abordagem, conforme já foi dito anteriormente, reside no fato de apresentar a Literatura de forma única e exclusiva, negando ao leitor quaisquer outras leituras, a não ser os conhecimentos que envolvem aspectos puramente históricos acerca da literatura.

4. Considerações finais

Debater sobre abordagens do ensino de literatura é, antes de tudo, reconhecer a existência de um campo vasto e rico em experiências e práticas que podem nortear o trabalho do professor em sala de aula. No entanto, é de suma importância colocar em pauta o contexto em que estão inseridas as questões de literatura: se em sala de aula, com um professor que instrui os alunos rumo ao entendimento de determinado texto literário; ou se em um exame de nível nacional que permite a entrada de muitos alunos em cursos superiores.

Neste trabalho, o contexto recai sobre o ENEM e, por ser um caso inteiramente específico, conseqüentemente a Literatura não seria cobrada como se fosse em uma sala de aula, em que existiriam somente questões que priorizassem a fruição estética ou que buscassem influenciar a prática da leitura nos alunos.

Desse modo, ao levar em consideração o contexto do ENEM, as análises realizadas durante o desenvolvimento deste trabalho mostraramos seguintes resultados quanto às abordagens em que elas foram apresentadas: a) o historicismo literário ainda é cobrado de modo exclusivo; b) o texto como pretexto ocupa uma parcela significativa no que se refere à forma como as questões foram cobradas; c) a prática da fragmentação textual também permanece presente nas questões analisadas; e d) a leitura literária sob a ótica da perspectiva literária, ou seja, aquela que prioriza a leitura e entendimento do texto literário, tem ganhado espaço, uma vez que traz questões bastante consideráveis que visam à compreensão dos textos literários.

Diante disso, o questionamento que fora apresentado no início deste trabalho “como as questões de Literatura são, atualmente, cobradas no exame?”, pode ser facilmente respondido mediante as análises que foram traçadas ao longo do desenvolvimento deste trabalho, no qual mostra abertamente a sequência de questões que remetem à prática do texto como pretexto (nas questões 32 e 33); a abordagem da fragmentação literária e o historicismo literário (nas questões 10 e 39); enquanto o

restante das questões são apresentados como exercícios que, de fato, contribuem e, acima de tudo, colaboram ao ofertar aos discentes o entendimento do texto literário, desconsiderando, por exemplo, características estritamente históricas.

Frente aos resultados apresentados, torna-se evidente que, no ENEM, as questões cobradas apontam abordagens diversificadas, ora voltadas ao estudo propriamente característico da Literatura (Historicismo), ora voltadas a aspectos relacionados a fragmentações, bem como voltada ao ensino da Gramática Normativa e a análises puramente linguísticas.

Diante disso, torna-se necessário que o ENEM continue a diversificar o leque de questões referentes à Literatura e, também, que priorize questões voltadas à compreensão e à interpretação dos mais variados textos literários, pois de nada adianta fazer com que os alunos possuam somente conhecimentos históricos sobre determinados autores e/ou períodos literários, se eles não conseguem, no mínimo, ler determinados textos literários sem, de fato, compreendê-los.

É preciso que haja, portanto, uma maior interlocução sobre o tema da Literatura entre professores, políticos e pesquisadores de teoria e ensino de Literatura, a fim de que as próximas edições do ENEM apresentem, em sua maioria, questões voltadas a exercícios críticos que façam com que os discentes se aproximem da Literatura, uma vez que esse ensino não pode nem deve ser minimizado ao treinamento para a realização de vestibulares e afins, até mesmo porque os nossos escritores não produziram tantas obras de riqueza incalculável para servir apenas como um mero instrumento de ingresso em ensinos superiores.

Referências

- CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. *In*: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (Org.) *Direitos humanos E...* São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CHIAPPINI, Ligia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.
- ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. *In*: ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 9- 21.
- FERREIRA, S. R. Q; REGISTRO, E. S. R. A fragmentação do ensino de literatura nos livros didáticos e sua abordagem na sala de aula. *Anais de XI Congresso Internacional da ABRALIC: tessituras, interações, convergências*. USP – São Paulo, Brasil, 2008.
- KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.6, n.31, jan./fev, 2000.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/Ensino: Uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981. 288p.
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

Para conhecer sintaxe: uma iniciação aos estudos da sintaxe

KENEDY, E.; OTHERO, G. Á. *Para conhecer sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2018.

Melissa Giovana Lazzari*

Para conhecer sintaxe integra a coleção Para conhecer, da Editora Contexto, e é de autoria de Eduardo Kenedy e Gabriel de Ávila Othero, tendo sido publicado em 2018. Como fica expresso no próprio título, os autores têm a intenção de apresentar um manual básico e introdutório aos estudos da sintaxe, oferecendo aos alunos de graduação em Letras e a demais interessados ferramentas tanto teóricas quanto descritivas para o entendimento dessa área.

Eduardo Kenedy é licenciado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e é mestre e doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sendo atualmente professor da Universidade Federal Fluminense(UFF). Os interesses de pesquisa do professor incluem a psicolinguística translacional para a educação, a arquitetura cognitiva do processamento linguístico e a arquitetura da competência linguística em línguas naturais. São de sua autoria as seguintes obras: *Curso básico de linguística gerativa* (2013), *Sintaxe, sintaxes: uma introdução* (2015), *Chomsky: a reinvenção da Linguística*¹ (2019) (as duas últimas obras foram coorganizadas com Gabriel Othero), entre outros títulos.

Gabriel de Ávila Othero é professor associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem graduação em Letras pela Universidade do Rio dos Sinos (Unisinos), mestrado e doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e pós-doutorado pela UFRGS e pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tem como temas de pesquisa a sintaxe (e interfaces com semântica, prosódia e estrutura informacional), a gramática do português brasileiro (PB), a Teoria da Otimidade e a Linguística Computacional. É autor de *Teoria X-barras: descrição do português brasileiro e aplicação computacional* (2006), *Mitos de linguagem* (2017), entre outras obras.

Para Kenedy e Othero (2018), estudar sintaxe é investigar fenômenos gramaticais que se dão nos limites entre a palavra e a frase, entendendo regras e princípios básicos de

*1 A autora é aluna do sétimo semestre do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desde 2019, é bolsista de Iniciação Científica no grupo de pesquisa *Significação, Forma e Contexto*, sob orientação do Prof. Dr. Gabriel de Ávila Othero.

ordenação e concordância. Assim, a obra apresenta ao leitor os principais fenômenos sintáticos das línguas naturais. Dessa forma, ao final da leitura, o leitor terá se familiarizado com certas noções acerca do assunto, tais como “sintagma”, “função sintática”, “frase”, “articulação entre orações”, “hierarquia”, entre outras. Os conceitos e as explicitações partem de dados da Língua Portuguesa e não se atêm a uma corrente teórica específica; entretanto, os autores admitem que muito do que é exposto parte da teoria gerativa, construída por Chomsky e colaboradores a partir dos anos 1950. Tal fato se deve à própria formação dos autores, que é cunhada nessa área.

A obra não exige do leitor nenhum conhecimento prévio relacionado à sintaxe; contudo, é dado por certo que há algum nível de familiarização com análises de cunho tradicional-normativo. No entanto, as noções advindas da Gramática Tradicional são problematizadas e os autores expandem a discussão, recorrendo a análises advindas da linguística contemporânea. Isso pode ser visto em especial no capítulo *Funções sintáticas*, por meio do qual os autores revisam as propostas de análise sintática da tradição gramatical brasileira, mencionando a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), e abrem espaço para descrições gramaticais contemporâneas. Pontua-se como exemplo o que é tratado na seção *Outras funções*: verbos como *ir* e *chegar* são, seguindo recomendações da NGB, intransitivos; a Nomenclatura não prevê, para esse tipo de verbo, complementos. Os autores, no entanto, defendem que tais verbos necessitam de complementos para gerar uma frase gramatical e aceitável na Língua Portuguesa, por exemplo:

a) O aluno [_{SV} foi [_{SP} à escola mesmo doente]].

b) *O aluno [_{SV} foi].

Os autores argumentam que é atribuída a omissão de complementos (nesse contexto, argumentos) a propriedade de gerar frases agramaticais, tal como vemos em (b) quando se omite o Sintagma Preposicional. Dessa forma, alguns gramáticos já propuseram termos que são mencionados pelos autores, tais como *complemento circunstancial*, *complemento adverbial* ou ainda *complemento locativo*, para dar conta desse equívoco da NGB e prever complementos dos verbos em casos análogos ao exemplificado.

Outro aspecto a ser destacado é a didática adotada pelos autores tanto nas explicitações quanto na organização do livro e na organização dos capítulos. A linguagem é acessível e clara, somando-se a isso o grande número de exemplos fornecidos pelos autores, e tem-se uma obra que atua como uma verdadeira aula. Ao longo do texto, há quadros explicativos que aprofundam alguns conceitos relacionados ao que está sendo abordado e que trazem sugestões de referências para que o leitor possa acessar discussões mais avançadas. Sempre ao término de cada capítulo, encontram-se alguns exercícios de revisão propostos pelos autores acerca do que foi abordado até então, bem como a seção de *Leituras complementares*, que traz indicações de referências mais

aprofundadas sobre o assunto trabalhado. Além disso, no início de cada capítulo, há uma listagem de objetivos daquele trecho, dando uma visão geral do que será estudado. Esses dois aspectos oferecem ao leitor um dinamismo tanto nos momentos de estudos quanto nos de consulta ao texto.

A obra é composta por quatro capítulos: *A noção de constituinte*, *Funções sintáticas*, *Articulação entre orações* e *Dois abordagens no estudo da sintaxe*, além da *Apresentação*, das *Considerações finais*, da *Bibliografia* e de uma breve apresentação dos autores.

No primeiro capítulo, intitulado *A Noção de constituinte*, tal noção é explicitada e relacionada com as funções sintáticas. Sendo a sintaxe um nível específico de análise linguística, compete a ela ter como unidade mínima a palavra e a frase. Os constituintes e os sintagmas são encarados como níveis intermediários. Assim, os sintagmas são dados como constituintes maiores do que a palavra, mas menores do que a frase. Os constituintes podem ser formados por apenas uma palavra desde que essa seja capaz de desempenhar uma função sintática, o que pode levar o nome de *sintagma unitário*, conforme colocam os autores.

c) [_{SINTAGMA} O João] é [_{SINTAGMA UNITÁRIO} inteligente].

No exemplo acima, busca-se realçar o sintagma como uma unidade intermediária de análise, comumente formada por mais de uma palavra, mas sem que se exclua a possibilidade de haver apenas um elemento no sintagma. Dessa forma, o sintagma *O João* pode ser chamado de sintagma nominal, já que é formado por um artigo e tem como núcleo um substantivo. Contudo, *inteligente* também pode ser considerado um constituinte, sintagma unitário, por ser formado por apenas um adjetivo que tem a função sintática de predicativo do sujeito.

Além disso, a hierarquia sintagmática é apresentada, trazendo noções de relações entre núcleo, especificador e complemento e adjunção. Com relação à Língua Portuguesa, são apresentados os sintagmas nominais (SN), sintagmas verbais (SV), sintagmas preposicionais (SP) e sintagmas adjetivais (SA). O capítulo traz, ainda, os testes de determinação de constituintes, tais como interrogação, deslocamento, clivagem, interpolação e elipse.

O capítulo dois, intitulado *Funções sintáticas*, apresenta as funções sintáticas dentro do período simples, abordando a relação entre forma sintagmática e função sintática. Interessa destacar que as análises sintáticas tradicionais são revisitadas à luz de análises linguísticas contemporâneas, a exemplo do que já foi mencionado sobre a seção *Outras funções*. Essa seção abarca também a noção de *parentético*: um termo que, sendo semelhante ao aposto, se constitui como uma frase à parte, aparece intercalada na oração principal e oferece uma espécie de comentário (*Ela disse, [_{PARENTÉTICO} aliás sei que é mentira], que estava em casa ontem.*) Além disso, tratando da fronteira entre sintaxe e

discurso, questões sobre tópico e topicalização são abordadas brevemente. Segundo os autores, “O tópico, codificado como um SN que normalmente ocupa a posição inicial da sentença, por vezes confunde-se como o sujeito da frase” (KENEDY; OTHERO, 2018). É o que pode ser visto no exemplo a seguir:

d) [TÓPICO Essa prateleira] cabe muitos livros.

Baseado no que trazem Kenedy e Othero (2018), *Essa prateleira* é um SN que poderia facilmente ser encarado como sujeito, apesar de não apresentar características prototípicas dos SNs que assumem essa função, tais como papel semântico de agente e denotar um ser volitivo e animado. Dessa forma, o sintagma pode ser tratado como tópico.

O capítulo seguinte, *Articulação entre orações*, é dedicado ao estudo do período composto. A noção de oração é caracterizada como um nível de análise dentro da sintaxe para que então se entenda as noções de articulação por parataxe, por hipotaxe e por encaixamento. As noções de parataxe e hipotaxe podem ser encaradas como análogos ao que a NGB coordenação e subordinação, respectivamente. Para os autores, a noção de encaixamento é verificada quando “uma oração encaixada é parte da estrutura sintática daquela na qual se insere, chamada oração matriz” (KENEDY; OTHERO, 2018); dessa forma, a oração encaixada desempenha alguma função sintática relacionada ao verbo da oração matriz. Nas três seções destinadas a cada um desses tipos de oração, os respectivos conectivos e orações reduzidas são tratados.

Além disso, na seção *Casos limítrofes*, os autores pontuam que a articulação de frase pode acontecer por mais de um tipo de vinculação entre orações. Ou seja, em um mesmo período, pode ser possível verificar não apenas orações encaixadas, mas hipotáticas e paratáticas e até mesmo as orações desgarradas ou ainda as correlatas, abordadas a seguir e que também são tratadas na obra.

As orações correlatas não apresentam uma fronteira claramente definida, estando interdependente e mutuamente implicadas. O exemplo a seguir é de Kenedy e Othero (2018):

e) O orador falou tão baixo que ninguém entendeu o discurso.

É dado que esse período é formado por duas orações, mas os autores defendem que não se pode usar a conjunção *que* como um marcador para a fronteira porque o item *tão* já prediz a integração entre constituintes oracionais.

Já as orações desgarradas se assemelham a orações independentes já que apresentam fronteiras mais delineadas, sendo sintaticamente isoladas, mas ainda assim se relacionam a uma matriz. O exemplo a seguir é também de Kenedy e Othero (2018):

f) [Aquele candidato só falou bobagens.] [O que afinal não é surpreendente.]

Neste caso, é fato que temos dois períodos; os autores então defendem que o pronome *o* retoma anaforicamente toda a frase que antecede, o que a caracteriza como um caso de oração desgarrada.

O último capítulo, intitulado *Duas abordagens no estudo da sintaxe*, é destinado à exposição da corrente funcionalista e da abordagem experimental no estudo da sintaxe, dois assuntos relevantes à medida que não são abordados em alguns cursos de Letras. A abordagem normativa-tradicional é posta em discussão, bem como a formalista, que já foram mencionadas anteriormente na obra. A partir disso, a abordagem funcionalista é caracterizada por sustentar uma abordagem centrada no uso, compreendendo a língua como um código comunicativo. Os autores destacam como diretrizes importantes para a Sintaxe Funcional: (i) a competência comunicativa, relacionada com quais tipos de informações são codificados linguisticamente e como isso é feito pelo falante através unidades gramaticais (fonemas, morfemas, sintagmas, orações); e (ii) a competência gramatical, que propõe que a gramática é motivada por funções comunicativas, o que é reflexo da competência comunicativa do falante. Ainda nesse último capítulo, é destacado o conceito de *iconicidade* (encarado resumidamente como relação entre evento real representado e signo linguístico), além da relação entre funções comunicativas e expressão sintática e a distinção entre formas linguísticas marcadas e não marcadas.

Já acerca da abordagem experimental é dado destaque para os métodos *off-line* e *on-line*, duas técnicas experimentais em sintaxe; também são destacadas ideias sobre tarefas experimentais e o controle de variáveis, condições experimentais, desenho fatorial e estímulos linguísticos. Tal amplitude teórica verificada na obra contribui para que o leitor tenha uma formação crítica no campo da sintaxe, oferecendo acesso a um panorama inicial rico do que constitui a área.

Tendo em vista o que foi exposto, é possível afirmar que a obra cumpre bem o seu compromisso de ser um manual de iniciação à sintaxe. O estudante interessado na área encontra nas discussões propostas pelos autores uma iniciação satisfatória a essa ciência. Além disso, a obra pode conduzir o leitor a acessar outros manuais (cf. KENEDY, 2013; MIOTO, 2013; SOUZA-E-SILVA; KOCH, 2011), além de outros materiais introdutórios. Outra porta de entrada ao estudo da sintaxe são as ricas referências citadas pelos autores ao longo das exposições feitas. Por fim, é possível afirmar, sem dúvidas, que a obra é uma grande soma à manualística de sintaxe no Brasil.

Referências

KENEDY, E. *Curso básico de linguística gerativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

KENEDY, E.; OTHERO, G. A. *Para conhecer sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2018.

MIOTO, C.; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. E. V. *Novo manual de sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2013.

OTHERO, G. A. *Mitos de linguagem*. São Paulo: Parábola, 2017.

OTHERO, G. A.; KENEDY, E. *Sintaxe, sintaxes: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2015.

OTHERO, G. A.; KENEDY, E. (org.). *Chomsky: a reinvenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

OTHERO, G. A. *Teoria X-barras: descrição do português e aplicação computacional*. São Paulo: Contexto, 2006.

SOUZA E SILVA, M. C. P.; KOCH, I. V. *Linguística aplicada ao português: sintaxe*. São Paulo: Cortez, 2011.

apl_

periodicos.ufpe.br/revistas/peda letra