

# ao pê da letra

revista dos alunos da graduação em letras — 2023.1, ISSN 1984-7408



vol 25.1

## Política editorial

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

- Estimular e valorizar a escrita acadêmica dos futuros professores e pesquisadores na área de Letras.
- Legitimar a escrita acadêmica em línguas maternas e estrangeiras.
- Divulgar as pesquisas realizadas em diferentes IES do Brasil, possibilitando o intercâmbio entre alunos e professores da graduação.

Ao Pé da Letra é uma revista semestral que se destina à divulgação de trabalhos, de cunho teórico e aplicado, realizados por alunos da graduação em Letras do país. Publica artigos, ensaios, resenhas e traduções, com acesso livre, gratuito e completo aos textos. A avaliação das submissões segue o sistema duplo cego.

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Mariana de Souza Alves – CRB-4/2105

A638 Ao Pé da Letra / Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Departamento de Letras. – v. 25, n. 1 (jan./jun. 2023). – Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2023.  
v.: il.

Revista dos alunos da graduação em Letras.  
Semestral.  
ISSN 1984-7408

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Ensino em Letras. 4. Alunos de graduação. 5. Revista Ao Pé da Letra. 6. APL. I. Edição da Universidade Federal de Pernambuco. II. Departamento de Letras.

400 CDD (22. ed.)  
800 CDD (22. ed.)

## 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:** Profa. Nídia Nunes Máximo

### Revista Ao Pé da Letra

**Editores-chefe:** Tiago Hermano Breunig, Ricardo Postal

**Equipe de Editoração:** Amanda Félix Souza, Bianca Patrícia de Medeiros Nascimento, Kaylane Raissa Cosmo Gonzaga, Layza Franciele da Costa Silva, Lenice de Moura Silveira, Maria Letícia Rufino Santana de Souza, Raquel Almeida Moraes e Silva, Samara Letycia de Almeida Dutra, Vitória Figueirôa Paes Barreto Araújo da Fonseca

**Revisão Técnica:** Amana Freitas de Albuquerque, Ana Cecilya Porto Vieira, Bianca Patrícia de Medeiros Nascimento, Estefany Lima Gomes da Silva, Evelyn Lemos Pereira, Lucas Campana, Guilherme Vinicius de Moraes, Júlia Moraes Sobral, Marcela Pêpe, Raissa Nascimento dos Santos, Vitória Figueirôa Paes Barreto Araújo da Fonseca

**Equipe de Mídias Sociais:** Ariadne Ferreira da Luz Silva, Larissa Gabriela de Mendonça Martins Cavalcanti, Michel de Oliveira Silva

**Diagramação:** Beatriz Farias Gomes, Marcella Andrade Gomes

**Capa:** Tiago Hermano Breunig

### Conselho Editorial

Adna de Almeida Lopes (UFAL)

Alexandre Nodari (UFSC)

Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE)

Anna Faedrich (UFF)

Artur de Vargas Giorgi (UFSC)

Caio Ricardo Bona Moreira (UNESPAR)

Cláudia Grijó Vilarouca (UFPA)

Cléber Alves de Ataíde (UFPE)

Cristiano de Sales (UTFPR)

Félix Valentín Bugueño Miranda (UFRGS)

Francisco Eduardo Vieira da Silva (UFPB)

Helano Ribeiro (UFPB)

José Herbertt Neves Florencio (UFCEG)

José Viliam Mangueira (UEPB)

Júlio Cezar Bastoni Da Silva (UFC)

Kelvin Falcão Klein (UNIRIO)

Laíse Ribas Bastos (UFRJ)

Larissa Costa da Mata (UFERSA)

Laura Cabezas (UBA)

Marco Antonio Lima do Bonfim (UFPE)

Marina Chiara Legroski (UEPG)

Paulo da Luz Moreira (Oklahoma University)

Ricardo Postal (UFPE)

Rogério Mendes Coelho (UFRN)

Sandro Brincher (Fujian Normal University)

Sherry Morgana Justino de Almeida (UFRPE)

Tiago Guilherme Pinheiro (UFSC)

### Pareceristas deste volume

Carlos Augusto Viana (UFC)

Caroline Perreira de Oliveira (UFMT)

Cristina Angélica Aquino de Carvalho (UERJ)

Daniel Conte (Feevale)

Elis Regina Fernandes Alves (UFAM)

Ivan Vale de Sousa (UFBA)

José Alonso Tórres Freire (UFMS)

José Viliam Mangueira (UEPB)

Josiclei de Souza Santos (UFPA)

Jurandir Dias Junior (UFPE)

Luiz Antonio de Sousa Netto (UFPE)

Marcelo Augusto Mesquita da Costa (FAFIRE)

Moacir Dalla Palma (UNESPAR)

Monaliza Rios Silva (UFAPE)

Tanya Amara Felipe de Souza (UPE/INES-DESU)

Tayana Dias de Menezes (UFPE)



## Sumário

---

**A Leitura para o Letramento  
Crítico: uma prática educativa  
em um centro socioeducativo de  
Manaus**

Bianca Luniere Vilaça

[8]

---

**“O medo O”: uma análise da  
representação dos afetos em  
Guimarães Rosa e Chico Buarque**

Tayná Valdevino de Almeida  
Leandro Henrique da Silva

[26]

---

**Políticas linguísticas e educacionais e a  
educação linguística de surdos sob  
horizontes translíngues e decoloniais: a  
construção de um banco de dados**

Liliane Lima Paz

[46]

---

**The Handmaid’s Tale and Persepolis  
on the female protagonism in a post-  
colonial imperialist dystopia: an  
analysis**

Yasmim Barbosa dos Santos Costa

[67]

---

**Fleabag: the use of irony as  
a face-saving strategy**

Déborah de Assis Tôrres  
Larissa Carla Alves da Silva

[77]

---

**Nordeste oriental: Semantização  
musical, figurativização e forma  
de vida em Lula Côrtes**

Miguel Euclides da Silva

[88]

---

**Binarismo e androginia na  
ficção: uma análise de  
“Orlando”, de Virginia Woolf**

Sarah Beatriz Frainer

[105]

---

**Resenha de Alfabetizações em  
contextos monolíngue e bilíngue, de  
Ubiratã Alves e Ingrid Finger:  
diálogos entre métodos sintéticos e  
analíticos nas alfabetizações**

Pedro Eugênio Gaggiola  
Nathan Santos Barcellos

[119]

---

**artigo**

---

**ensaio**

---

**resenha**





## A Leitura para o Letramento Crítico: uma prática educativa em um centro socioeducativo de Manaus

Bianca Luniere Vilaça\*

**Resumo:** Esta pesquisa objetiva compreender as contribuições da prática de leitura de poemas como meio para o desenvolvimento do Letramento Crítico (LC), através da análise de um Círculo de Leitura com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, em um centro socioeducativo de internação feminina. Como metodologia, empregamos a pesquisa de campo, tendo como *corpus* as narrativas discentes. Entre os resultados, constatamos que a leitura de poemas possibilitou um diálogo com temas diversos, que, consequentemente, levaram a um crescimento da reflexão crítica e da expressividade linguística das adolescentes. Com isso, situamos a leitura como prática educativa promotora de reflexão do contexto individual e coletivo – proposta do Letramento Crítico.

**Palavras-chave:** Leitura; Letramento Crítico; Práticas educativas em contexto socioeducativo.

**Abstract:** This study aims to comprehend the contributions of the practice of reading poems as a way to develop Critical Literacy (CL), through the analysis of a Reading Circle with adolescents serving socio-educational measures, in a female socio-educational internment center. The research used a field study methodology, using the students' narratives as the *corpus*. Among the findings, it was found that reading poems allowed a dialogue with various topics that, consequently, led to the growth of critical reflection and linguistic expressiveness of the adolescents. Thus, reading was positioned as an educational practice that promotes reflection on individual and collective contexts - the proposal of Critical Literacy.

**Keywords:** Reading; Critical Literacy; Educational practices in socio-educational contexts.

---

\*Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: biancaluniere28.bl@gmail.com. Orientada pelo Prof. Dr. Emerson Sandro Silva Saraiva, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: emersonsaraia@gmail.com.

## 1. Considerações iniciais

A presente pesquisa partiu da concepção de que a prática educativa de leitura, além da escrita, tem contribuído para o desenvolvimento de posicionamentos reflexivos e críticos – Letramento Crítico (doravante LC). Por esse motivo, Michele Petit (2016) afirma que projetos essencialmente de leitura têm ganhado destaque nas últimas décadas e isso ocasionou a necessidade de aplicá-los em espaços diversificados e contextos críticos. Uma vez que, ainda segundo a autora, ler, no contexto atual, ocupa um papel essencial, pois a prática de “ler talvez antes de tudo para elaborar um sentido, dar forma a sua experiência, ou ao seu lado escuro” (Petit, 2016, p. 43) constitui um processo importante para reconhecer-se como sujeito para uma cidadania ativa.

Um espaço que representa a atual necessidade de atribuição de sentido por meio da leitura é um centro socioeducativo<sup>1</sup> de internação, onde os(as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa<sup>2</sup> são privados de liberdade. A privação do direito de ir e vir, pode ocasionar a supressão do direito ao respeito, à dignidade, à identidade e à integridade física, psicológica e moral do sujeito adolescente (Costa, 2006).

Nesse sentido, acreditamos, assim como Costa (2006), na importância de viabilizar programas de ação educativa para que, através de acontecimentos estruturantes, os(as) adolescentes tenham espaço para o autoconhecimento e reflexões críticas sobre suas experiências e sobre as realidades sociais que estão inseridos. Além disso, a prática de leitura como uma margem de manobra<sup>3</sup> oportuniza a promoção dos aspectos individuais e sociais citados, uma vez que a leitura de textos literários em voz alta, seja no papel de leitor ou de ouvinte auxilia nesse processo, ainda mais para os sujeitos que não dispõem de um território pessoal, como afirma Petit (2016).

Ademais, com relação à leitura compartilhada, Bajour (2012) diz que por meio dela é possível tornar evidente a intimidade, o desejo e a história do outro por meio de palavras, gestos ou silêncios, uma vez que eles têm significados sugestivos durante e após uma leitura. Logo, discutir coletivamente a leitura realizada, bem como escutar os relatos feitos por outros participantes, envolve o desenvolvimento da confiança das capacidades dos leitores e empatia para com as diferentes possibilidades de construções de sentido sobre um mesmo texto (Bajour, 2012).

Assim, a pesquisa proposta justifica-se, em primeiro lugar, por representar uma ação de protesto contra os processos de estigmatização dos(as) adolescentes que praticaram um ato infracional, visando a sua humanização e a prática de criticidade perante a realidade em que eles estão inseridos. Em segundo lugar, a pesquisa também contribui para futuros projetos a serem desenvolvidos com adolescentes em cumprimento de medida

---

<sup>1</sup> Espaço físico adequado para o acompanhamento das medidas legais, como afirma Ramidoff (2017).

<sup>2</sup> Aquele a quem foi atribuído judicialmente a responsabilidade sobre uma conduta descrita como ato infracional pelo Código Penal brasileiro (Brasil, 1990) e está em cumprimento de medidas protetivas e/ou socioeducativas, baseadas em decisões sociopedagógicas de uma equipe interprofissional (Ramidoff, 2017).

<sup>3</sup> Descrita por Petit (2016) como um salto, provocado pela leitura de um texto, às lembranças e representações simbólicas.

socioeducativa, uma vez que projetos de leitura em espaços de educação não-formal, sob o viés do LC, constituem-se como abordagens inovadoras no meio educativo.

Dessa maneira, em busca de um caminho humanizador-pedagógico para minimizar os efeitos da supressão dos direitos dos sujeitos adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa acompanhada de reclusão, partimos da seguinte questão: de que maneira a atividade educativa de Leitura contribui para a prática de LC, a partir da perspectiva de adolescentes em situação de cumprimento de medida socioeducativa de restrição e privação de liberdade em um centro socioeducativo de internação feminina?

Para isso, a pesquisa foi desenvolvida a partir das seguintes etapas: primeiro, foi necessário tecer reflexões acerca da Leitura, com base na literatura, como prática educativa em centros socioeducativos para a prática de LC. Em seguida, realizamos visitas de campo e aplicamos um Círculo de Leitura em um centro socioeducativo de internação feminina de Manaus (AM), a partir do gênero discursivo poema. E, por fim, avaliamos as experiências das adolescentes com o Círculo de Leitura por meio da observação participante e entrevista semiestruturada, a fim de revelar a colaboração do ato de Leitura como atividade de LC.

## **2. Entre reflexões sobre a Leitura e Letramento Crítico**

A Leitura, ou o ato de ler, consiste no procedimento de assimilação, não só de expressões linguísticas formais, como também das demais linguagens, como afirma Martins (1997). Todavia, a compreensão da palavra só pode ocorrer a partir da leitura do mundo que acontece antes mesmo do ensino formal de leitura nas escolas, como salienta Freire (1982).

Entretanto, não somente a leitura do mundo implica no processo de formação de sentido da palavra e/ou das linguagens lidas, como também os processos dialógicos que ocorrem entre o leitor – em seu individual ou com o coletivo –, a obra, o autor e o contexto que integra o ambiente de leitura (Cosson, 2021).

Além disso, outra propriedade conferida à Leitura diz respeito à sua faculdade de permitir o estabelecimento, por parte do leitor, de conexões com o imaginário, poético e simbólico para entender a si mesmo e entender a realidade que está inserido, como afirma Petit (2009; 2016). Sobre essa afirmação, vale destacar algumas especificidades, como será exposto adiante, pois a Leitura como um instrumento de desenvolvimento de consciência crítica constitui o ponto central da pesquisa proposta.

A partir disso, parte-se dos princípios defendidos por Petit (2009; 2016), de que a leitura de textos<sup>4</sup> tem um papel importante nesse processo de desenvolvimento de uma consciência crítica, porque, segundo a autora, o ser humano é um ser da narrativa, dado que busca constantemente dar sentido à própria vida, através da tessitura de relatos presentes no cenário que o cerca e necessita de mediações simbólicas para construir o seu interior e compreender o seu exterior.

Logo, o contato com os gêneros contos, crônicas e poemas, por exemplo, que dispõem de possibilidades representativas diversas dos sentimentos e das racionalidades

---

<sup>4</sup> Unidades linguísticas de sentido, instrumentos e produtos da interação verbal que constituem as práticas socioculturais (Koch, 2003).

humanas de forma metafórica e inconsciente, é um meio que permite que o leitor se coloque em movimento entre a conciliação interior e com a realidade, ampliando a suas formas de expressão (Petit, 2009; 2016). Assim, quando o leitor se coloca nesse movimento mútuo de conciliação, é potencializado um olhar crítico sobre o contexto que ele está inserido, além da reflexão sobre os aspectos sócio-históricos reguladores das práticas hierárquicas e excludentes, isto é, ocorre uma atividade de LC.

Antes de delimitarmos o conceito de LC, vale destacar brevemente a noção adotada de Letramento. Nesse sentido, compartilhamos da noção de Letramento defendida por Magda Soares (2009). Segundo a autora, esse conceito pode ser definido como a condição das pessoas que estão envolvidas em diversificadas práticas sociais de leitura e de escrita. Além disso, a autora destaca que há duas dimensões do letramento que se complementam, uma individual – vista como atributo pessoal – e uma social – vista como fenômeno cultural. Então, a definição específica de Letramento depende de como a leitura e/ou a escrita são consideradas em um determinado contexto individual e social (Soares, 2009).

Isso significa que Letramento é um conceito fluido, então as competências que o constituem são colocadas de forma contínua (Soares, 2009). Por esses motivos, Kleiman (1998), em consonância com a autora supracitada, afirma que o Letramento dispõe de diferentes categorias, níveis e funções que se adequam às necessidades dos sujeitos, dependendo do contexto social, político e cultural que a atividade de Letramento será desenvolvida.

Portanto, reconhecemos, a partir de Soares (2009), que a multiplicidade de significados que podem ser conferidos ao Letramento representa uma vasta possibilidade de definições operacionais para atender aos requisitos de uma determinada mediação de um evento de letramento<sup>5</sup> e/ou de sua avaliação. Dessa forma, para fins desta pesquisa, adotamos o conceito de Letramento – estritamente à dimensão de leitura em seus aspectos individuais e sociais já comentados anteriormente – como uma prática educativa de cunho crítico.

Nesse sentido, um ponto importante a ser compreendido sobre o LC é a sua constituição teórica. Conforme Silva (2021a; 2021b), ela firmou-se a partir das teorias da Pedagogia Crítica e Análise do Discurso Crítica (ADC). Por isso, apesar da presente pesquisa não objetivar o aprofundamento nessa questão, vale salientar que os conceitos referentes ao LC propostos a seguir coincidirão em alguns aspectos com as linhas teóricas citadas.

Um dos teóricos considerados mais influentes sobre a concepção de LC é Paulo Freire (Silva, 2021a; Sardinha, 2018), pois, em seus escritos, o autor incentivou o engajamento em práticas educativas direcionadas à reflexão crítica, libertadora e também a tomada de ações que visam ao questionamento e ao enfrentamento dos problemas político-sociais causados pela relação opressor-oprimido (Freire, 2019a).

Freire (2019a) ressalta ainda que o educando, quanto mais consciente das situações concretas de injustiças que está inserido, mais se sente apto a realizar uma atitude

---

<sup>5</sup> Atividade singular que confere a um letramento um papel específico, sendo uma prática planejada que pode ser aplicada diversas vezes (Street, 2014).

interventiva, seja ela qual for, uma vez que está associada ao seu grau de luta por libertação. Além disso, o autor dispõe de vastas contribuições associadas à prática docente (Freire, 2019b), entre elas, que foram delimitadas para compreensão do LC, está a importância de valorizar os conhecimentos socioculturais dos educandos e de promover um ensino voltado para a criticidade – estabelecendo relações dialógicas entre educadores e educandos.

Valorizar os saberes socioculturais dos educandos é indispensável para propor uma construção de conhecimentos que visem à criticidade, uma vez que, conforme Freire (2019b), partir de temas relacionados às experiências e aos saberes socialmente construídos dos educandos permite iniciar o processo de ensino para criticidade no ato de diálogo e questionamento sobre a situação concreta que o sujeito está inserido. Já o estabelecimento de relações dialógicas entre educandos e educadores é essencial para ensinar a criticidade, pois, para Freire (2019b), é a disponibilidade, a segurança demonstrada pelo educador, além da criação de um ambiente confiável, que permitem que os sujeitos apresentem suas inquietações e reflexões com o sentimento de permanente construção de aprendizados e pensamento crítico.

Além de compartilharmos das concepções de Paulo Freire, também adotamos as ideias defendidas por Clarissa Jordão (2007; 2013) como base para o que entendemos como LC. Segundo a pesquisadora, o desenvolvimento do pensamento crítico demanda um movimento dialógico de percepção e confronto acerca de diferentes perspectivas, sendo os sujeitos participantes ativos nesse processo de conscientização e ação sobre as estruturas sociais (Jordão, 2007).

Nesse sentido, seguindo o pensamento da autora, destacamos alguns pontos sobre o conceito de LC adotados na presente pesquisa. Assim, “no LC a língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo” (Jordão, 2013, p. 73). Sobre isso, a autora reforça que não há neutralidade nos discursos materializados nos textos, então todos os sentidos atribuídos a um texto advêm das ideias que foram convencionadas em relações sociais. Isso significa dizer que toda e qualquer atividade que solicite construção de sentido – a leitura como construção de sentido para o LC, como o caso desta pesquisa – acontece em processo de referência a sistemas ideológicos de crenças, interesses e valores (Jordão, 2013).

Por esses motivos, Jordão (2013) aponta que, no LC, para desenvolver a criticidade é necessário, em primeiro lugar, que os sujeitos percebam as próprias ideologias e os textos, com os quais têm contato, como construções sócio-históricas discursivas. Em segundo lugar, é preciso que esses sujeitos entrem em diálogo para atribuir e/ou contrastar ideias presentes nos textos com o objetivo de, enfim, desconstruir os discursos nele arraigados para ressignificá-los. Dessa forma, é nesse sentido que o mediador do evento de letramento para o LC deve oportunizar construções, questionamentos e negociações dialógicas de sentidos dos textos visando à reflexão para o pensamento crítico e problematizador (Jordão, 2013; Jordão; Fogaça, 2007).

Ainda a respeito das etapas para o LC, apesar de, em geral, essa abordagem não dispor de métodos de aplicabilidade definidos (Jordão, 2013), compartilhamos do “Ciclo de Redesenho Crítico”, *The Redesign Cycle*, de Hilary Janks (2012), para o desenvolvimento do

Letramento Crítico ou, no original dito pela autora, *Critical Literacy*. Segundo Janks (2010), este ciclo constitui-se das etapas: *Design*, *Deconstruct* e *Redesign*. A etapa de *Design*, como explica Janks (2012), também reforçada na pesquisa de Santiago e Lima-Neto (2020), trata de compreender a construção do texto e percebê-lo como um discurso não-neutro para a formação de sentidos.

Já a etapa de *Deconstruct*, conforme afirmam Janks (2010; 2012) e Santiago e Lima-Neto (2020), trata-se de refletir criticamente sobre o texto lido. Isso pode ser feito, como demonstra Janks (2010; 2012), através de questionamentos de compreensão e interpretação textuais para guiar uma discussão coletiva. Ainda sobre isso, Santiago e Lima-Neto (2020) afirmam que é necessário que essa etapa seja capaz de ocasionar formações críticas de sentido sobre o texto para possibilitar o prosseguimento para a última etapa.

Por fim, a etapa de *Redesign* consiste em voltar para o texto e ressignificá-lo para uma proposta ou discussão de transformação social (Santiago; Lima Neto, 2020). Vale destacar que Janks (2012) considera que não há neutralidade discursiva na construção dos textos. Isso significa que “todo redesenho origina um novo texto que requer desconstrução” (Janks, 2012, p. 183). Portanto, “O Ciclo de Redesenho Crítico”, de Hilary Janks (2012), apresenta-se como um conjunto de conceitos essenciais para o LC, pois acreditamos que, na conjuntura atual, onde há diversas maneiras de produzir sentidos em textos, precisamos refletir criticamente sobre os discursos que os envolvem para ressignificá-los em favor da transformação das estruturas sociais.

Dessa maneira, considerando todas as ideias discutidas para tratar da abordagem teórica referente ao ponto central da pesquisa – Leitura como instrumento de desenvolvimento de consciência crítica –, acreditamos que ler sob a perspectiva do LC é possibilitar a reflexão, de forma individual e/ou coletiva, sobre as injustiças sociais, relações de poder na sociedade e entender que os textos, assim como todo sujeito, carregam ideologias construídas socialmente, por isso, é preciso questioná-los e reconhecê-los como instrumentos discursivos.

### **3. Percurso metodológico**

O estudo proposto partiu do método de abordagem da pesquisa bibliográfica. Esse método, segundo Lakatos e Marconi (1992), utiliza contribuições de diversos autores e pesquisas variadas para compreender determinado tema, geralmente advindos de artigos, livros, teses e dissertações. Nesse sentido, o primeiro ponto da pesquisa visou reunir conhecimentos sobre os aspectos que envolvem a Leitura e o LC com base na literatura.

Em sequência, adotamos a pesquisa de campo com a finalidade de coletar os dados. Segundo Gil (2002), essa abordagem propõe o envolvimento do pesquisador com a comunidade estudada. Por isso, o autor diz que os procedimentos e instrumentos que dizem respeito a essa abordagem são de especificidade de cada estudo e seus objetivos. Na pesquisa proposta, optamos pelas etapas de pesquisa exploratória inicial para a caracterização do espaço onde será desenvolvido o Círculo de Leitura e do público com o qual será praticado.

Para isso, objetivando também um registro documental e avaliação final da experiência das participantes com o Círculo de Leitura, foi utilizada a entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa. Com esse instrumento, de acordo com Alvarenga (2012), o pesquisador prepara perguntas norteadoras, que vão de questões abertas a temas mistos, ou seja, existem perguntas pré-definidas, mas no decorrer da entrevista, o entrevistador tem a liberdade de mudar a ordem delas ou aprofundar-se em algum tópico que surgiu entre as respostas do entrevistado.

Dando prosseguimento à pesquisa de campo, foi elaborado e aplicado com as adolescentes um Círculo de Leitura sistemático com o objetivo de responder à pergunta norteadora do estudo proposto. Esse instrumento, conforme Cosson (2021, p. 29), “é uma reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática”. Isso significa que o Círculo apresenta a possibilidade de assumir diversificadas configurações a depender do local, do texto, do público, dos interesses deste último, bem como dos objetivos que levam à organização dele.

Assim sendo, compartilhamos das ideias do autor, quando ele afirma que todos os aspectos que envolvem a preparação do Círculo de Leitura devem ser personalizados para o público-alvo. Então, para utilizá-lo como estratégia a fim de possibilitar o desenvolvimento de atividades de LC, adaptamos as etapas de Modelagem, Prática e Avaliação propostas por Cosson (2021).

Destacamos que Cosson (2021) também trata de alguns pontos que dizem respeito aos critérios de seleção das obras. Entretanto, como ele ressalta, cabe ao mediador do Círculo a seleção inicial dos livros que acredita que possam responder aos diferentes interesses e níveis de leituras dos participantes, existindo a possibilidade de ocorrer modificações, de acordo com o andamento da atividade.

Portanto, considerando um público de adolescentes que vivenciam a era digital e que sofrem com os processos de estigmatização – entre outras violências – adotamos as seguintes proposições como critérios de escolha dos livros. Em primeiro lugar, textos contemporâneos, dado que a linguagem apresentada nessas obras é mais próxima da linguagem utilizada pelas participantes. Em segundo lugar, optamos por obras brasileiras de autoras negras, pois acreditamos que também é importante valorizar os escritos de autoras que têm passado por constante processo de resistência e afirmação através da escrita literária. Por fim, selecionamos o gênero poema, por ser um gênero de textos curtos com vasta utilização das linguagens metafóricas e simbólicas que acreditamos que podem possibilitar maior movimentação entre diversas leituras.

Nesse sentido, escolhemos as obras: *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*, coletânea organizada por Mel Duarte (2019) e *Tudo nela brilha e queima e Jamais peço desculpas por me derramar: poemas de temporal e mansidão* de Ryane Leão (2017; 2019). Elas trazem à discussão diferentes temáticas, sobretudo, aspectos relacionados à negritude, escrita de poesia, subjetividade, resistência, recomeço, afeto, preconceitos, estereótipos, machismo e violência que atravessam a vida da mulher negra no Brasil.

Assim, para análise qualitativa (Trivinos, 1987) – seguindo a perspectiva do LC – durante e após o Círculo de Leitura, foi empregado o método dialético. Já como

instrumentos, utilizamos a observação participante, considerando as narrativas discentes como *corpus* de análise e o diário de campo como registro ativo. Conforme Richardson (2012), o método dialético nas pesquisas sociais adquire o aspecto de investigação da realidade, sendo umas das correntes epistemológicas que considera os fatores histórico-sociais como importante para a compreensão de um fenômeno. Além disso, Gil (1987) afirma que, na perspectiva desse método, é necessário conectar todas as relações contextuais que o envolvem para reconhecer e analisar um determinado fenômeno.

Então, a observação participante e o diário de campo mostram-se como instrumentos imprescindíveis para a coleta e registro das narrativas das participantes. Dado que, na observação participante, conforme Alvarenga (2012), o pesquisador participa diretamente das atividades com o grupo. Ou seja, a análise e registro permanecem constantes durante todo o processo, além de firmar conexão e confiança dos participantes com o pesquisador, permitindo que estes se sintam confortáveis para manifestarem sentimentos e conhecimentos a respeito das ideias discutidas.

O diário de campo, segundo Weber (2009), consiste em uma ferramenta de registro que tem por base o exercício da observação participante do objeto de investigação. Nele, segundo a autora, deve-se relacionar os eventos observados e/ou compartilhados a fim de acumular o *corpus* para análise posterior. Logo, pode-se adaptar o seu uso de acordo com os objetivos da pesquisa, possibilitando o registro dos discursos, as posições dos participantes, o caminhar das relações entre os mediadores e os participantes, assim como as relações entre os próprios participantes.

Por fim, é necessário dispor de algumas considerações a respeito do *corpus* de análise da presente pesquisa: as narrativas discentes. Nesse sentido, compartilhamos da concepção de Clandinin e Connelly (2015), que abordam as narrativas como um fenômeno possível de ser estudado e analisado. Esses fenômenos, segundo os citados, são relevantes para estudo, pois parte-se da ideia de que, através das narrativas, as pessoas representam suas constantes reflexões, mudanças e seus pontos de vista como sujeitos em processo, o que forma um importante *corpus* para analisar na atividade de LC. Por isso, as narrativas discentes serão coletadas durante o Círculo de Leitura e após essa atividade, durante a entrevista semiestruturada. Logo, os textos de campo<sup>6</sup>, bem como os dados advindos da entrevista, são possíveis de serem analisados para atingir o objetivo geral e responder à pergunta norteadora do estudo proposto.

#### **4. Círculo de Leitura: relato de experiência e análise de resultados**

A pesquisa de campo foi realizada em seis encontros, sendo o primeiro destinado ao reconhecimento do espaço e público-alvo e os demais para o desenvolvimento do Círculo de Leitura. O centro socioeducativo de internação feminina onde a pesquisa foi desenvolvida atende às medidas de internação, semiliberdade e internação provisória. Além disso, dispõe de uma equipe interprofissional para atender as necessidades vitais das adolescentes. Nesse sentido, observamos a presença de socioeducadoras, assistentes sociais, psicóloga e enfermeira que auxiliam na garantia dos direitos individuais dispostos

---

<sup>6</sup> Expressão utilizada por Clandinin e Connelly (2015) para se referir às narrativas registradas no diário de campo.

no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e reiterado pela Lei N° 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que regulamenta o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Brasil, 2012).

O encontro inicial revelou possibilidades e limitações tanto para o uso de recursos tecnológicos, como para a aplicação de atividades relacionadas à leitura. Entre as possibilidades, destacamos o espaço da sala de aula, a sala de informática e o acesso a uma estante de livros diversos – resultado de doações da comunidade. Os demais espaços, como a enfermaria, a sala para atendimento psicológico, o refeitório e as celas não podem ser destinados às atividades escolares. Já entre as limitações, percebemos a falta de equipamentos tecnológicos para utilização em sala de aula e um espaço destinado à leitura, como uma biblioteca.

Todavia, salientamos que as limitações citadas não impedem a promoção de cursos de qualificação profissional e nem atividades de extensão promovidas por professores pesquisadores. Dado que, durante a realização do Círculo de Leitura, as duas adolescentes internadas participavam de outras atividades, como palestras e cursos profissionalizantes de curta duração fomentados por outras entidades públicas de saúde e educação. Assim, considerando as condições citadas, o Círculo de Leitura foi desenhado conforme as possibilidades observadas e com o apoio da equipe interdisciplinar do centro socioeducativo durante toda a aplicação da pesquisa. Destacamos que não foi possível a gravação das falas das adolescentes durante os encontros, nem na entrevista semiestruturada<sup>7</sup>.

O primeiro encontro do Círculo de Leitura teve por objetivo conhecer as duas adolescentes internadas, situar os seus conhecimentos prévios sobre poemas e despertar interesse pela leitura dos livros previamente selecionados, como é definida a etapa de Modelagem do Círculo por Cosson (2021). Nessa perspectiva, estabelecemos um diálogo inicial com as adolescentes para conhecer os seus perfis, pois é necessário protagoniza-las e reconhecer os seus saberes socialmente construídos a partir das suas vivências, como aponta Freire (2019b).

A primeira adolescente, de 16 anos, nasceu em um município do interior do estado do Amazonas e está cursando o ensino médio. Então, para o cumprimento da medida socioeducativa de internação, a adolescente foi retirada do convívio familiar e trazida para a capital do estado. No momento da aplicação da pesquisa, a adolescente estava há dois meses no centro socioeducativo.

A segunda adolescente, de 15 anos, nasceu na capital do estado do Amazonas e também encontrava-se cursando o ensino médio. Ela estava em cumprimento de medida de internação provisória aguardando a decisão judicial sobre o tempo e a medida socioeducativa a ser cumprida. A adolescente estava apenas há três semanas no socioeducativo no momento da aplicação da pesquisa.

Ambas relataram a ausência de práticas de leitura dentro e fora do ambiente escolar, assim como o desconhecimento pelas obras e autoras sugeridas. Além disso, apontaram

---

<sup>7</sup> A gravação não foi autorizada dado que as adolescentes encontravam-se sob a tutela do Estado.

familiaridade com as mídias digitais e com vídeos e textos curtos veiculados nessas plataformas. Vale destacar que ambas afirmaram que nunca tiveram interesse em conhecer os livros dispostos na estante disponibilizada e que têm maior apreciação por atividades artísticas, como desenhar e colorir.

Considerando esses apontamentos, apresentamos um vídeo sobre as autoras – retirado do canal Planeta de Livros Brasil (2018) – e apontamos a importância da poesia na visão das próprias autoras. Isso foi feito para demonstrar que a partir da leitura de textos literários, como também aponta Petit (2009), é possível movimentar os pensamentos, construir sentidos e estabelecer diálogos simbólicos com as próprias vivências. Assim, o primeiro encontro foi finalizado com a disponibilização dos livros e com a proposta de leitura livre deles – *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta* (Duarte, 2019), *Tudo nela brilha e queima* (Leão, 2017) e *Jamais peço desculpas por me derramar: poemas de temporal e mansidão* (Leão, 2019) – com o intuito de possibilitar a escolha das próprias adolescentes daquele que mais lhe foi possível firmar associações simbólicas.

O segundo encontro iniciou com os apontamentos trazidos pelas adolescentes sobre a leitura dos livros. Ambas relataram a facilidade de entendimento nas leituras dos poemas, devido à linguagem contemporânea e popular, bem próxima daquela que elas utilizam no cotidiano, apesar de que em alguns poemas da coletânea organizada por Mel Duarte (2019) há referências à algumas músicas e artistas que eram desconhecidas para elas. Além disso, elas comentaram maior apreciação pela escrita de Ryane Leão (2017; 2019), especialmente na obra *Jamais peço desculpas por me derramar: poemas de temporal e mansidão* (2019). Acreditamos que isso se deu devido aos temas emergentes tratados nessa obra, como recomeços, esperança, subjetividades femininas, autoaceitação e autocuidado.

Nessa perspectiva, o segundo encontro foi desenvolvido com diversas leituras orais – feitas pelas próprias adolescentes – de poemas que mais lhe interessaram da obra de Ryane Leão (2019). A fim de ilustrar uma das relações simbólicas que foram estabelecidas nesse encontro, segue abaixo a Figura 1:

**Figura 1- Poema retirado de *Jamais peço desculpas por me derramar: poemas de temporal e mansidão***

|                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| você é o excesso<br>do excesso<br>tudo ou tudo<br>você é uma estrada<br>que nem sempre<br>dá no mesmo lugar<br>você é um país<br>que ninguém vai<br>dominar | você é uma mulher<br>que carrega fogos de<br>artifício<br>por dentro<br>em vez de borboletas<br>quando você ama<br>você ilumina<br>as beiras de todas as praias<br>como nos dias de ano-novo<br>cheios de possibilidades |
| se irritam contigo<br>porque você acredita<br>e vai até o fim<br>e mesmo quem não te entende<br>vidra em você                                               |                                                                                                                                                                                                                          |

Fonte: Leão (2019, p. 14).

A partir desse poema, as duas adolescentes apresentaram relações associativas diferentes. A adolescente de 16 anos apontou que o poema acima a fez lembrar de sua irmã mais nova, pois as metáforas apresentadas na escrita do poema colocaram em palavras como ela enxerga a sua irmã. Já a adolescente de 15 anos relatou uma autoidentificação com o poema, porque acredita que suas ações se assemelham com o que foi descrito pela autora.

Considerando os fatos resumidamente citados acima, percebemos que as etapas descritas sobre o LC (Janks, 2010; 2012) foram alcançadas de modo fluído devido à temática abordada no poema e a sua linguagem contemporânea. Isso significa também a assertividade das obras escolhidas, a partir dos critérios pré-estabelecidos. Todavia, destacamos que a expressividade linguística das adolescentes apresentou progresso durante o Círculo com a mediação e apresentação de termos que pudessem auxiliar a materializar as suas interpretações. Por fim, os relatos das duas adolescentes corroboram com as ideias defendidas por Petit (2009; 2016), pois notamos que a leitura literária de poemas possibilitou a materialização de sentimentos e possibilitou a formação de associações com a família e a compreensão de sua própria subjetividade.

Assim, o segundo encontro do Círculo se encerrou com a recomendação de prosseguimento de leitura livre dos livros. Mas, dessa vez, foi incentivado a busca por poemas que representassem as suas perspectivas sobre a realidade à sua volta. Isso foi sugerido tendo em vista que Freire (2019a; 2019b) aponta a reflexão sobre a realidade social como um aspecto relevante no processo de LC.

O terceiro e o quarto encontro do Círculo de Leitura colocaram em foco os poemas da obra organizada por Mel Duarte (2019) – *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*. Sobre essa obra, as adolescentes relataram que desconheciam grande parte das autoras dessa coletânea e que muitos deles apresentaram a temática solicitada no fim do segundo encontro. Feitas essas considerações, as adolescentes realizaram diversas leituras orais de poemas que acreditaram representar sua visão sobre sua realidade social. A fim de demonstrar o progresso realizado com as leituras, segue abaixo a Figura 2:

**Figura 2 - Poema intitulado “Todas as mulheres”, de Bell Puã**

**Todas as mulheres**  
são pássaros  
que o patriarcado  
tenta aparar as asas  
em cada grito sufocado  
na vigilância às minissaías  
ou na proteção concedida  
ao brother canalha  
assim mesmo  
muitas e muitas  
asas aparadas  
levantam voo

Fonte: Duarte (2019, p. 39).

A partir desse poema, a adolescente de 16 anos destacou que refletiu sobre as pressões sociais estéticas que o patriarcado impõe sobre as vestimentas e o comportamento das mulheres, além das injustiças que têm o efeito de “aparar as asas” das

mulheres, como cita Puã (Duarte, 2019). Nesse sentido, estabelecemos um diálogo sobre os tópicos citados para apontar vivências e analisá-las. Vale destacar que as adolescentes não se mostraram tão confiantes ao tratar dessas temáticas quanto estavam no encontro anterior.

Dessa forma, o terceiro e o quarto encontro demonstraram que a leitura de poemas também pode auxiliar na abordagem de temas sensíveis às adolescentes através da linguagem metafórica da poesia, como afirma Petit (2016). Além disso, esses encontros demonstraram a possibilidade de contribuir com o desenvolvimento da criticidade sobre a realidade social convergindo, portanto, com os aspectos discutidos por Freire (2019a); Janks (2010; 2012); Jordão (2007) sobre o LC. Pois, percebemos que as adolescentes conseguiram, a partir das leituras, fazer associações com suas vivências e refletir sobre o contexto social que estão inseridas. Vale destacar que o segundo, o terceiro e o quarto encontro funcionaram como a etapa Prática do Círculo, como descrito por Cosson (2021).

O quinto encontro, a etapa de Avaliação (Cosson, 2021), teve como objetivo uma entrevista semiestruturada com as duas adolescentes sobre a experiência com o Círculo de Leitura. Mais especificamente, consideramos importante indagá-las a respeito das suas percepções pessoais a partir da prática de interpretação textual no decorrer do Círculo e se a leitura de poemas auxiliou na compreensão da realidade social e no seu autoconhecimento.

A primeira adolescente entrevistada de 16 anos relatou que sentiu dificuldade no início, pois não tinha o hábito de leitura, nem conhecia previamente as autoras. Além disso, apontou que a mediação durante os encontros foi importante para praticar a interpretação textual dos poemas e compreender os sentidos dos textos. Por fim, a adolescente destacou que apreciou o Círculo de leitura, pois conseguiu estabelecer relações com a sua vida, entretanto, gostaria que tivesse a realização de atividades ou jogos durante o Círculo.

Já a adolescente de 15 anos compartilhou, em grande parte, a mesma opinião. Ela também não lia literatura com frequência, nem tinha conhecimento da escrita das autoras trabalhadas. Além disso, ela afirmou ter apreciado o Círculo de Leitura, por causa da linguagem dos poemas e dos seus temas emergentes. Por fim, ela mencionou que gostaria de ter feito atividades práticas durante os encontros, apesar de ter sentido que desenvolveu bastante a sua interpretação textual ao conseguir relacionar os poemas com suas vivências.

Deste modo, considerando todos os fatos descritos, acreditamos que as práticas de leitura, sobretudo de poemas, auxiliaram como atividade de LC com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, e destacamos dois aspectos. Em primeiro lugar, a leitura possibilitou a materialização de pensamentos através da linguagem metafórica. Isso significa que as adolescentes enxergaram nos poemas diversas formas de expressar os seus sentimentos. Em segundo lugar, a partir dos poemas, foi possível dialogar sobre diversos fatos sociais e refletir criticamente sobre eles. Logo, a prática de leitura de poemas, através do método do Círculo de Leitura, proposta por Cosson (2021), demonstrou resultados positivos para as adolescentes e reafirmou a importância de viabilizar ações educativas em contextos socioeducativos para que esses sujeitos tenham espaço para o autoconhecimento e reflexões críticas sobre suas experiências.

## 5. Considerações finais

O objetivo geral da pesquisa foi compreender a contribuição da prática de Leitura como meio para o desenvolvimento do LC, através da análise de um Círculo de Leitura com adolescentes em situação de cumprimento de medida socioeducativa de restrição de liberdade em um centro socioeducativo. Como principal direcionamento teórico, adotamos o conceito de Leitura de Martins (1997), Petit (2009; 2016) e Freire (1982) e Letramento Crítico de Janks (2010; 2012); Freire (2019a, 2019b), Jordão (2007; 2013), entre outros, uma vez que os autores citados direcionam as práticas educativas à reflexão crítica, ao autoconhecimento e reconhecimento do contexto social que está inserido.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, dispomos do método de abordagem da pesquisa bibliográfica (Lakatos; Marconi, 1992) e a pesquisa de campo (Gil, 2002). No que diz respeito aos instrumentos de pesquisa, empregamos o Círculo de Leitura (Cosson, 2021), a observação participante (Alvarenga, 2012), o diário de campo como registro ativo (Weber, 2009) e a entrevista semiestruturada (Alvarenga, 2012), assumindo como *corpus* de análise as narrativas discentes (Bajour, 2012). Por fim, para a análise qualitativa (Trivinos, 1987) – seguindo a perspectiva do LC – durante e após o Círculo de Leitura, empregamos o método dialético (Richardson, 2012).

Assim, com os resultados do Círculo de Leitura – utilizando obras pré-selecionadas (Duarte, 2019; Leão, 2017; 2019) – foram observados aspectos que apontam para o atendimento do objetivo da pesquisa. As duas adolescentes participantes do Círculo demonstraram progresso na capacidade de interpretação textual, além de estabelecerem relações simbólicas entre as temáticas abordadas nos poemas e o seu interior e com as relações familiares. Além disso, a partir da linguagem metafórica dos poemas, foi possível abordar temas diversos que levaram a um crescimento da reflexão crítica e da expressividade linguística das adolescentes.

Dessa maneira, apontamos a necessidade da viabilização de projetos de leitura para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de restrição de liberdade, dado que acreditamos que o Círculo de Leitura possibilita a criação de um espaço seguro para compartilhar associações diversas que emergem do contato com os poemas. E, por fim, situa a prática educativa de leitura como um processo importante para o(a) adolescente reconhecer-se como sujeito consciente dos processos de violência e exclusão social no seu contexto individual e coletivo.

## Referências

- ALVARENGA, Estelbina Miranda de. *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Gráfica Saf, 2012.
- BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#art266). Acesso em: 12 mar. 2022.
- BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) [...]. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 jan. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm). Acesso em: 12 mar. 2022.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: Editora EDUFU, 2015.
- COSSON, Rildo. *Como criar Círculos de leitura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *As bases éticas da ação socioeducativa: referenciais normativos e princípios norteadores*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.
- DUARTE, Mel (org.). *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- JANKS, Hilary. *Literacy and power*. New York: Routledge, 2010.
- JANKS, Hilary. The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, v. 11, n. 1, p. 150-163, 2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ970245.pdf>. Acesso em: 06 maio 2022.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em*

Inglês, São Paulo, n. 12, p. 21-46, 2007. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Ingles/ClarissaMenezesJordao.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/ClarissaMenezesJordao.pdf). Acesso em: 23 out. 2023.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas & Letras*, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906>. Acesso em: 23 out. 2023.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia Crítica e Letramento Crítico – Farinhas do mesmo saco?. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (orgs.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

KLEIMAN, Angela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. São Paulo: Atlas, 1992.

LEÃO, Ryane. *Tudo nela brilha e queima*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2017.

LEÃO, Ryane. *Jamais peço desculpas por me derramar: poemas de temporal e mansidão*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir a adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. São Paulo: Editora 34, 2016.

PLANETA DE LIVROS BRASIL. *Planeta na FLIP - Ryane Leão, Luz Ribeiro e Mel Duarte: poesia, revolução e coletividade*. Youtube, 18 set. 2018. 10 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2nRg9n3P-ok>. Acesso em: 02 set. 2022.

RAMIDOFF, Mário Luiz. *Sinase: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Comentários à Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012*. São Paulo: Saraiva, 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTIAGO, Leiliane Nogueira; LIMA-NETO, Vicente de. Na perspectiva do Letramento Crítico: uma análise dos discursos que emanam das postagens realizadas no facebook. In:

FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina; LIMA-NETO, Vicente de. *Oralidade e (multi)letramentos no ensino de línguas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 59-78.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento Crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. *Linguagens & Cidadania*, São Paulo, v. 20, [n.p.], jan./dez. 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/279152721.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

SILVA, Geraldo Emanuel de Abreu. *Desenvolvimento do letramento crítico: possíveis caminhos a partir de contribuições da pedagogia crítica, da análise crítica do discurso e da exploração de inferências*. 2021. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021a. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/37354/1/DESENVOLVIMENTO%20DO%20LETRAMENTO%20CR%C3%8DTICO.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

SILVA, Geraldo Emanuel de Abreu. O letramento, a criticidade e o letramento crítico. *Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama*, Eunápolis, v. 12, n. 1, p. 201-221, jan./ jun. 2021b. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/Pindorama/article/view/732/562>. Acesso em: 23 out. 2023.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo?. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/ZqxMGvJtb5f79JCFzBwcNnz/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 23 out. 2023.

Recebido em 14 de abril de 2023  
Aceito em 01 de agosto de 2023





## “O medo O”: uma análise da representação dos afetos em Guimarães Rosa e Chico Buarque

Tayná Valdevino de Almeida  
Leandro Henrique da Silva\*

**Resumo:** O presente artigo procura dar conta da representação dos afetos na literatura, em especial o *medo* — causa e efeito da violência — tomando por objetos de estudo o conto “Famigerado” (1962), de João Guimarães Rosa, e a canção “As Caravanas” (2017), de Chico Buarque. Para tanto, utiliza-se do método de análise comparativa, propondo um diálogo entre os textos, a fim de interpretar as dinâmicas de conflito postas em cena, bem como evidenciar a similaridade e atemporalidade das perspectivas críticas desenvolvidas pelos autores. Partindo da teoria literária, em diálogo com conceitos geográficos, sociológicos, filosóficos e históricos, a análise aprofunda-se em três tópicos fundamentais, cuja relação se dá, de forma dialética, em um movimento incessante e contraditório: a questão territorial (o *espaço*); a questão intersubjetiva (o *Eu e o Outro*); e a questão afetiva (o *medo*).

**Palavras-chave:** Literatura; Medo; Violência; Guimarães Rosa; Chico Buarque.

**Abstract:** This article aims to explore the representation of emotions in literature, particularly *fear* — the cause and effect of violence — by analyzing João Guimarães Rosa’s short story “Famigerado” (1962) and Chico Buarque’s song “As Caravanas” (2017). The objective of this analysis is to interpret the conflict dynamics presented in both writings and highlight the aesthetic treatment of fear. To achieve this goal, a dialogue between the texts is proposed, focusing on common elements. Drawing from literary theory and concepts from geography, sociology, philosophy and history, the analysis delves into three fundamental topics in which the dialectical correlations are presented in the form of constant and contradictory motion: the question of the environment (*territory*), the subjective question (*Self and Other*), and the affective question (*fear*).

**Keywords:** Literature; Fear; Violence; Guimarães Rosa; Chico Buarque.

---

\* Graduandos do curso de Letras – Bacharelado com habilitação em Português e Francês pela Universidade de São Paulo (USP). Esta análise surgiu de reflexões propostas na disciplina de Literatura Brasileira II, ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marise Soares Hansen durante o 2º semestre de 2022.

*O medo é a extrema ignorância em momento muito agudo.*  
*O medo O. O medo me miava.*  
João Guimarães Rosa

*Filha do medo, a raiva é mãe da covardia*  
Chico Buarque

## 1. Introdução

A produção artística brasileira é repleta de expoentes que se destacam pela inventividade ao organizar o caos em arte, caso de Guimarães Rosa na literatura e Chico Buarque na canção popular, autores das obras examinadas nesta análise. É notório que Buarque exhibe, em suas primeiras incursões literárias, uma forte influência de Rosa, “cuja capacidade de invenção verbal imediatamente o fascinou” (Werneck, 2006, p. 24). Uma fase curta, já que, além de se aprofundar e se esmerar na arte das letras musicais, Buarque desenvolveu um modo próprio de escrita, descolando-se da necessidade de mimetizar formas alheias. Todavia, esse caráter original não eliminou as influências explícitas de Rosa materializadas em produções antigas do compositor, como “Pedro Pedreiro” (1966) e seus neologismos, e em trabalhos mais atuais, a exemplo de “Assentamento” (1998) e “Querido Diário” (2011).

Isso posto, há tanto em “Famigerado” (1985 [1962]) quanto em “As caravanas” (2017) três pontos fundamentais que justificam a existência de uma análise comparada: (1) a questão territorial — demarcação e apropriação do território como fator inicial para a incorporação do indivíduo à terra; (2) a questão intersubjetiva — antagonismo dos sujeitos distintos que disputam o espaço; e (3) a questão afetiva — circuito imanente às tensões intersubjetivas, no qual emerge o *medo*, arquiteto e motor dos conflitos.

Para além da articulação do “que é que é?” (Rosa, 1985, p. 16) ou do “que será que será?”<sup>1</sup> o *medo*, a forma, em seu arranjo estético, é essencial para distingui-las de outras obras. Uma sonoridade proeminente, presente nos dois textos, torna a influência poética determinante para o discurso e o assentamento das personagens, imprimindo-lhes características regionais bem marcadas.

A letra de “As caravanas” apresenta vários aspectos poéticos, como aliterações, rimas próximas, anáforas e demais artifícios literários que fazem o arranjo poético funcionar, mesmo que apartados da música em si. José Miguel Wisnik (2019a) confere estatuto literário às letras de Buarque, o que é facilmente verificável e converge para uma concepção de literatura que abarca “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade” (Candido, 2011, p. 176). Por outro lado, a junção do caminho melódico ao texto também compõe sentido e figuras simbólicas, especialmente no refrão, quando o cantor prolonga a nota sol em semibreve e deixa soar durante um compasso a vogal aberta, fazendo coincidir no plano estético a imagem do sol, contida na

---

<sup>1</sup> Referência à canção “O que será que será” (1976), de Chico Buarque.

letra, com a frequência da nota sol, emitida pelo cantor. Com os sóis no topo, a melodia, em escala cromática, desenha um semicírculo descendente, a que se acrescenta um ascendente. Feito o trabalho circular, a melodia torna ao início para refazê-lo, uma referência imagética ao mito de Sísifo e à filosofia de Albert Camus.

“Famigerado”, por seu turno, opera em movimento inverso e complementar, uma vez que, como prosa poética cheia de musicalidade, executa o diálogo das personagens e o monólogo reflexivo do narrador à maneira de contrapontos melódicos em busca de uma resolução. Trechos repletos de aliteraões, repetições silábicas e ritmo encadeado sugerem a prosódia da oralidade das pessoas que habitam certa região inóspita no Sertão, uma característica muito conhecida desde a primeira publicação de Rosa, *Sagarana* (1946), e estabelecida em *Grande Sertão: Veredas* (1956). Portanto, quando publicou o livro em que se inclui o conto tratado na análise, *Primeiras estórias* (1962), o autor já estava consagrado nesse artifício literário.

Sensíveis aos problemas sociais e ao sofrimento humano, os autores empenham a sua arte não apenas para vocalizar o inaudito, incognoscível e fantástico, mas para dar visibilidade a corpos invisíveis, à margem da sociedade, tornando-os visíveis através da literatura, que tem o poder de transformar “a possibilidade teórica em realidade” (Candido, 2011, p. 172).

Entre outros elementos de aproximação, há em Rosa e Buarque uma espécie de *desiluminismo* (Wisnik, 2019b), uma crítica à ideia de esclarecimento como ode à superioridade da razão em detrimento de uma suposta ignorância natural que se devesse combater. As ideias de esclarecimento, luz e liberdade, muitas vezes associadas ao sol, diluem-se aqui na sonoridade arrastada e lamuriosa do sol buarqueano, que “embaça os olhos e a razão” (v. 24). Aquilo que numa sociedade pretensamente culta se expressa como *desprezo* ao popular (leia-se desprezo ao povo) se manifesta nos autores como desprezo ao *desprezo*, valorizando a manifestação cultural de pessoas ditas simples, gente comum, e colocando no mesmo patamar popular e erudito, oralidade e letramento. Uma arte assim enxerga o erudito pela ótica popular e o popular pela perspectiva erudita.

As características mencionadas exemplificam a teoria de Antonio Candido, desenvolvida no texto “Direito à literatura” (2011 [1988]), que discute a função da arte como ferramenta capaz de promover uma leitura da sociedade, com destaque para a literatura social, com a qual “o autor deseja expressamente assumir posição em face dos problemas” (Candido, 2011, p. 183). Nos casos citados, destaca-se a forma como os autores organizam os elementos afetivos para revelar o comportamento da sociedade analisada e, assim, por meio da literatura, instigar uma mudança prática. A esse tipo de literatura Candido denomina *literatura empenhada*.

Estabelecidos os pontos de confluência entre os autores, é possível passar para a análise das partes que constituem a representação do caos e do conflito entre mundos. Para tanto, o presente artigo vale-se do método de análise comparativa, propondo um diálogo entre os textos, a fim de interpretar as dinâmicas de conflito postas em cena, evidenciando o trabalho estético em torno do *medo*, bem como a similaridade e atemporalidade das

perspectivas críticas desenvolvidas pelos autores. Partindo da teoria literária, em diálogo com conceitos geográficos, sociológicos, filosóficos e históricos, esta análise pretende verificar a hipótese da centralidade do *medo* na composição das narrativas, reais ou ficcionais.

## 2. O espaço

O espaço é elemento fundamental para compreender o surgimento e a dinâmica dos sujeitos e dos afetos. A distribuição espacial, tal como se configura nas sociedades modernas, longe de preservar sua composição natural, espontânea e arbitrária, é, com maior ênfase, uma herdeira legítima da ação humana. Os recortes geográficos, mais do que meras linhas artificiais traçadas sobre um plano cartográfico, representam um corte violento no corpo fisiográfico, “um ato definido da vontade humana” (Hollanda, 2014, p. 114). Vistas de uma perspectiva aérea, as raízes da modernização brasileira mais parecem rachaduras ou cicatrizes na superfície histórico-geográfica, pois, além de fragmentarem o espaço de forma imprecisa, fragmentam também os sujeitos que são atravessados por ele; sujeitos cindidos que povoam espaços cindidos e sintetizam diversidades que, se por um lado dão amplitude ao mundo, por outro constroem as métricas da distância segura. Um mundo construído segundo essa lógica, marcado por tensões constantes, eventualmente explode em conflitos sociais, que, por sua vez, inflamam a produção artística brasileira, gerando obras como “Famigerado” e “As caravanas”.

Sob o ponto de vista da lógica socioespacial, as obras giram em torno da dinâmica do conflito *centro-periferia*, estabelecido pela afirmação do modelo de produção capitalista, que, a partir de sua lógica concentradora de renda, cria uma sobreposição territorial, em que se destaca o antagonismo entre elementos divergentes que reivindicam a posse de um território ou a simples possibilidade de usufruí-lo. Todas as regiões habitadas, sejam elas grandes centros urbanos ou pequenos povoados, servem de palco para essa batalha. Nos lugares menores e menos populosos, é “menor a diversidade de sua ecologia social” (Santos, 1993, p. 95). Por outro lado, para os ambientes maiores e populosos são “mais diferenciadas a atividade e a estrutura de classes” (Santos, 1993, p. 95). É importante esclarecer que o conceito de *centro-periferia* tem ampla significação, ora abrangendo a concepção das características de um ambiente que se alargou, exposto à urbanização corporativa e tendo parte de sua população empobrecida, ora funcionando como metáfora para representar a relação entre expoentes, os quais, uns estão no centro do palco e atuam como sujeitos ou protagonistas, enquanto outros são empurrados para as margens e representam papéis coadjuvantes ou subalternizados.

Diante dos processos intensos e dinâmicos de reorganização territorial ao longo da história brasileira, Milton Santos e María Laura Silveira (2006, p. 265) põem em questão as noções de centro, centralidade e centro-periferia, que, devido à fluidez e volatilidade desses processos, não só permitem como exigem novas significações: “Que é ser um centro? Que fenômenos tal centro regula? Onde estão os centros? Que é hoje a centralidade e que relações ela mantém com a capacidade de estabelecer normas?”. Levando em conta a abertura e maleabilidade do conceito, é possível estendê-lo ao campo desta análise, o literário, campo em que certas noções geralmente distintas e hierarquicamente definidas

(como espaço e ambiente, corpos e sujeitos, espectadores e personagens, ficção e realidade, localismo e cosmopolitismo) misturam-se e confundem-se, literal e figuradamente. Dentro dessa lógica, o espaço não é uma simples abstração, mas um cenário organizado por uma reprodução subjetiva concreta, configurando um lugar de pertencimento de um grupo que se reconhece nele e age para a sua preservação (entenda-se autopreservação) segundo valores tradicionais. Ao mesmo tempo, essa subjetividade não brota espontaneamente, de si mesma, mas é atravessada dialeticamente pela conformação do espaço, atravessado, por sua vez, por uma efervescente dinâmica global. Num plano geral, admite-se a

existência de três grandes períodos da história territorial brasileira. O primeiro, que dura até a Segunda Guerra Mundial, é anterior à unificação do território e do mercado. O segundo, com o Brasil unificado, teria como fator dinâmico a indústria e como objetivo a construção nacional. O terceiro coincide com o processo de globalização e vige até nossos dias (Santos; Silveira, 2006, p. 265).

“Famigerado” situa-se no segundo período, marcado pelo processo de modernização e pela construção de Brasília, eventos que afetam profundamente a lógica de normatividade social sertaneja, regulada, à margem da lei, por regimentos próprios. O lugar onde se passam as ações é caracterizado de forma indeterminada, estabelecendo a primazia do vazio sobre o “espaço imenso sem cidades” (Wisnik, 2002, p. 188). A construção de Brasília “acarreta, de forma direta ou indireta, justamente com a ascensão industrial de São Paulo, a emergência de uma nova arquitetura territorial e de novas centralidades” (Santos, 1993, p. 267). Na história contada por Rosa, a aproximação inoportuna do representante do governo central ao Sertão provoca ruídos na relativa estabilidade local, escancarando diferenças bem assentadas, como as culturais e linguísticas.

Já a canção buarqueana situa-se no terceiro período, que traz em si elementos claros dos problemas da globalização, como se vê numa caracterização que mistura num verso um elemento autóctone a um alóctone: “Suburbanos, tipo muçulmanos” (v. 8), coincidindo ainda as representações toponímicas com um movimento que se desloca, num mesmo espaço geográfico, e num mesmo verso, do nativo ao estrangeiro: “[...] do Jacarezinho / A caminho do Jardim de Alá” (v. 8-9). Essas representações não estão aí à toa e associam problemáticas locais a um processo global, além de fazerem referência direta ao núcleo narrativo de *O estrangeiro* (1942), romance do filósofo franco-argelino Albert Camus. Na obra, o termo *estrangeiro* pode fazer referência tanto à personagem principal, Mersault, um francês que reside na Argélia e possui um sentimento de deslocamento existencial, quanto aos árabes, que, embora nativos, são desnaturalizados e desprovidos de igualdade em relação aos nativos de origem francesa. É justamente por essa lógica que, na canção, Copacabana é escolhida como arena de disputa. A praia, vista com as cores de um entusiasmo exótico, “Um mar turquesa à la Istambul” (v. 2), é o centro de gravidade do lugar que, como ponto de turismo e lazer, atrai e acolhe os estrangeiros, tratados como convidados de honra, ao passo que repele os nativos, considerados forasteiros.

Nas obras analisadas, as fronteiras entre mundos são ultrapassadas. Isso é proposital tanto do ponto de vista das narrativas quanto da intenção artística dos autores. Para Candido (2002), embora marcada por um caráter visivelmente regionalista, a obra de Guimarães Rosa expressa fortes traços de universalidade, de modo que o Sertão é, com efeito, nada menos que o próprio mundo. De forma semelhante, Buarque vale-se da dissolução das fronteiras mundiais, levada a cabo pela globalização, para também expandir o raio de sua obra. Não é, portanto, nenhum absurdo ou extravagância colocar as referências de um filósofo francófono e as batidas irreverentes do *funk* carioca<sup>2</sup> no mesmo campo simbólico do encontro insólito e quase metafísico entre um doutor e um jagunço para caracterizar o choque entre culturas diferentes.

### 3. O Eu (o medo) e o Outro

Tampouco é absurdo um sujeito exposto às contradições sociais ter por instinto repelir os fenômenos que abalam a sua estabilidade. Uma vez determinada a estrutura do espaço, institui-se um ambiente convivencial no qual as relações sociais e históricas se estabelecem pelas vias do afeto. Em sociedades historicamente complexas, como a brasileira, o entroncamento dessas vias costuma-se dar de forma abrupta. O inevitável choque intersubjetivo dá-se como reação de incerteza ou relutância perante o que se julga ser uma anormalidade. Com isso, instaura-se no ambiente o medo diante do desconhecido. Ou, o que vem a ser a mesma coisa (se bem que no contrafluxo), o medo em face da possibilidade de perda do conhecido. O medo toma forma na imaginação como representação de algo que pode vir a ser um mal. O conforto é suspenso, e a ansiedade pela resolução torna-se ponto focal para o sujeito que, diante da ameaça, busca se proteger.

[...] Hobbes verá, no medo, a “expectativa de um mal”, ou seja, a projeção futura de uma representação capaz de provocar formas de desprazer e violência. Essa ideia da possibilidade de representação do objeto do afeto é central. É a possibilidade de tal representação que provoca a reação dos pelos que se eriçam como sinal de defesa, da atenção que é redobrada, da respiração que acelera como quem espera por um ataque (Safatle, 2015, p. 32-33).

Sem desconsiderar as contribuições do campo da psicologia e o peso que a personalidade individual e o chamado mundo interior têm sobre a problemática analisada, considera-se aqui o Eu individual das personagens um elemento subjacente e subordinado a um Eu histórico e social, embora desprovido de qualquer condição determinística, de sorte que o medo que se apresenta denota não um tipo de manifestação contingencial mas um fenômeno que se manifesta de forma relativamente previsível por um acúmulo de pressões históricas e sociais.

---

<sup>2</sup> Elemento presente no arranjo musical da canção.

Embora a experiência emocional do indivíduo constitua uma dimensão importante do problema, o nosso esforço no sentido de conceptualizar o medo enquanto fenómeno social exige que analisemos a narrativa cultural dominante que lhe subjaz. As normas culturais que moldam a manifestação e a gestão das emoções influenciam a maneira como o medo é vivenciado (Furedi, 2013, p. 193).

Não obstante, algumas representações individuais e personalísticas de tópicos clássicos da psicologia podem ser úteis para desenhar o carácter e a dinâmica de afetos e impulsos desses grupos. Até porque, estes apresentam em certa medida um comportamento relativamente coeso, orgânico, ainda que muitas vezes contraditório e heterônomo. Representações como a do sujeito narcísico e demais noções intersubjetivas adotadas aqui estão mais próximas de uma visão psicanalítica, que leva em conta uma relação dialética entre o mundo social e o psíquico. Trata-se aqui de um medo social e histórico subjetivamente incorporado e objetivamente socializado, como se tais afetos, em estado latente e numa espécie de oportunismo atávico, permanecessem sempre à espreita de determinadas condições materiais para virem à tona.

No âmbito literário, especialmente no campo da configuração estética, distinguem-se os modos como os autores representam o medo. Em “Famigerado”, ele principia imediatamente à simples visão do grupo de cavaleiros que para à porta do doutor. Este, segundo os próprios termos, toma-se nos nervos: “Sei o que é influência de fisionomia. Saíra e viera, aquele homem, para morrer em guerra” (Rosa, 1985, p. 13). Essa identificação imediata significa precisamente a constatação de elementos vigentes na referência cultural da experiência social do lugar. Ou seja, as configurações típicas da violência carregadas nos aspectos visíveis do jagunço compõem o imaginário arquetípico que atualiza o medo imediatamente. Na descrição do conflito inicial, o narrador constrói aquilo que se pode chamar de uma *ontologia do medo*, isto é, ele, já de uma posição segura, a salvo do conflito, procura definir, a partir da rememoração do primeiro impacto do insólito confronto, “o que é que é” (Rosa, 1985, p. 16) o medo, de que modo e com que intensidade ele se dá e em torno de quais contornos ele se circunscreve, o que está expresso no trecho epigráfico: “O medo é a extrema ignorância em momento muito agudo” (Rosa, 1985, p. 14). O desdobramento dessa construção reverbera, noutra camada semiótica, o próprio mote narrativo. Trata-se, pois, de saber com clareza aquilo que determinada coisa é. Numa primeira camada da obra, quer-se saber o que é o enigmático termo *famigerado*. Em última instância, atrelado ao primeiro enigma, o que o jagunço quer mesmo saber ou legitimar é o que ou quem ele de fato é, por honras e força. Essa busca, ao cabo, requer ao doutor que prove a sua doutiloquia, ou seja, que ele prove ser aquilo que ele é em sua erudição, sua essência, seu ser. Extravasando as linhas do mundo ficcional, o autor, em sua atividade metafísica, põe-se a deslindar, a partir do Sertão (portanto do mundo), o que é a ignorância, o que são ou podem ser a erudição e o conhecimento, em suma, *o que é que é*. A proposição ontológica coincide, na dimensão literária, com uma arqueologia do saber. Para ser é preciso saber que se é; para saber que se é, é preciso pôr em marcha uma investigação, como Édipo na travessia de sua autodecifração autofágica (pois, na tragédia, decifrar-se é devorar-se, consumir-se), a fim de desvelar sua essência, separando aquilo que configura uma

autoafirmação idêntica daquilo que são suas camadas contradizentes (Sófocles, 2016). Nessa confluência de perspectivas, o medo constitui-se como uma força instável em face da impossibilidade de saber, ou, pior, da possibilidade de não saber: “O domínio sobre o pé-da-letra da significação e seu contrapé oculto, ali onde o jagunço exhibe a fraqueza do seu ponto cego, mesmo que sem nenhuma fragilidade” (Wisnik, 2002, p. 180-181). Está implícito um medo da castração, da perda da virilidade, de *não poder* (*negatividade* em dois sentidos: medo de não poder fazer determinada coisa; e medo da ausência de poder — numa palavra, impotência). A masculinidade é afetada de ambos os lados. Cercado de dois “O” (sintagma que marca o determinante do gênero masculino, duplicado em letras maiúsculas de um lado e de outro, representando a disposição das personagens no enquadramento da cena descrita), o medo está, entre dois homens se encarando, no meio da cena: “O medo O.” (Rosa, 1985, p. 14). O “O” como um espanto circular, letra vazada que contém na forma geométrica do círculo a imagem do vazio e remete ainda ao desenho do zero, traduz o esvaziamento existencial das personagens, um esvaziamento, entretanto, que suplica pelo preenchimento. No primeiro caso, para o jagunço, seu estado de confusão expressa o medo do que venha a ser *famigerado* e, conseqüentemente, do que ele viria a ser, caso o fosse. No segundo caso, para o doutor, o medo do que ele já sabe ou pressupõe da fama precedente do jagunço ou o que ele identifica como “influência de fisionomia” (Rosa, 1985, p. 13), o medo do que a ignorância alheia é capaz de fazer, por ser incapaz de fazer algo, de não ser capaz de contornar a situação, de morrer. Ao mesmo tempo, a necessidade de não o transparecer: “Senti que não me ficava útil dar cara amena, mostras de temeroso. Eu não tinha arma ao alcance. Tivesse, também, não adiantava. Com um pinga no i, ele me dissolvía” (Rosa, 1985, p. 14).

Em “Caravanas”, o medo aparece em vários momentos de forma gradual no decorrer da canção, porém é enunciado somente no verso epigrafiado, “Filha do medo, a raiva é mãe da covardia” (v. 29), que propõe uma *genealogia do medo*, este fixado como o patriarca de uma geração de fenômenos subsequentes, a raiva e a covardia, ambas expressões diretas da violência, manifestando desta, a primeira, um estado afetivo, a segunda, um estado efetivo. A proposição de uma genealogia empresta ao sujeito enunciativo um ar patrimonialista, de quem vê no lugar uma extensão pessoal e familiar do território que é seu e daqueles que compartilham de seu sangue pretensamente nobre, para os quais: “É um dia de real grandeza, tudo azul” (v. 1). Estabelecida a praia de Copacabana como campo de seu domínio imaginário, o eu lírico relata o estranhamento ao ver a multidão vinda de uma região periférica. A irrupção da estranha turba representa um corte brusco no privilégio da contemplação idílica. O próprio termo *caravana*, com que se refere o narrador ao grupo de pessoas, é propositalmente problemático, designando uma composição específica de viajantes e com isso demarcando naquele grupo de pessoas um caráter estrangeiro, a despeito do contrassenso que é caracterizar como viajantes pessoas residentes em um mesmo estado. Por não pertencerem a esse lugar idealizado, “esses estranhos” não são bem-vindos, por isso deveriam ser impedidos por qualquer barreira e de qualquer maneira. Há uma evidente confusão aqui entre “os domínios do privado e do público” (Hollanda, 2014, p. 175), traço típico da formação da sociedade brasileira, o que impõe uma contradição insuperável, pois, sendo a praia o lugar aberto por excelência, pressupor a interdição da passagem de determinado grupo de pessoas é uma declaração indisfarçada da ideia de

primado de uma estirpe sobre outra, fazendo refluir na atualidade o recalque de uma pretensa e autodeclarada superioridade eugênica típica do século XIX. Instaure-se aí um estado de alerta no campo do sujeito que se vê como herdeiro legítimo do lugar e, para se manter como tal, lança mão de ferramentas de discurso com base em projeções estereotipadas sobre o que esse estrangeiro periférico teria pretensão de fazer dentro do que julga ser o seu território. A possibilidade desse estranho desfrutar no paraíso exclusivo o lazer como experiência do desejo e da busca por satisfazê-lo é ligeiramente descartada, pois isso não condiz com o estigma social criado em torno dessas pessoas cuja figura é frequentemente associada ao crime: “Diz que malocam seus facões e adagas / Em sungas estufadas e calções disformes” (v. 11-12). Por outro lado, vale lembrar que esse outro, figurado como invasor, pode eventualmente pertencer a esse lugar, desde que na condição de trabalhador subalterno, *status* que lhe advém como herança de um país escravocrata que prefere camuflar suas mazelas históricas, sob a fachada de uma falsa democracia racial, em vez de encará-las e trabalhar para superá-las. Portanto, quando a sensação de domínio e controle é ameaçada, o medo prolifera e dilui a segurança, reforçando um estado de negação do passado e, por extensão, de afirmação da condição presente.

O medo é situacional e é também, em certa medida, produto de uma construção social (Altheide, 2006: 24). Constitui-se através da capacidade de acção do eu na interação com os outros. É também interiorizado através de um guião cultural que instrui as pessoas sobre a reacção a dar às ameaças à sua segurança (Furedi, 2013, p. 193).

Ao representar o medo a partir de uma proposição genealógica, Buarque aponta para a dimensão histórica e geracional da problemática, o que se expressa de forma inequívoca nos versos que associam a atual e recorrente situação crítica do encarceramento em massa da população negra ao nefasto processo colonialista do chamado tráfico negreiro: “E essa zoeira dentro da prisão / Crioulos empilhados no porão / De caravelas no alto mar” (v. 25-27).

A consolidação do medo como medida que expressa a distância entre os mundos e as subjetividades pressupõe dois fatores concretos: a imediação e, como consequência deste, a mediação do Outro. Inicialmente, nos dois textos, a imediação, ou seja, a proximidade imediata de um Outro supostamente violento produz o medo no Eu. O medo de uma violência potencial legitima a violência real. A coincidência espacial de corpos linguisticamente divergentes gera, em “As caravanas”, a eferescência do conflito para além de seu ponto máximo de ebulição, e, em “Famigerado”, de modo semelhante, o tensionamento da situação, porém até o seu limite. Em ambos os casos, a mediação direta que se dá com o Outro, ou seja, a relação com o diferente, degrada, demandando uma *mediação* de fato, podendo-se entender este conceito de duas maneiras: (1) procedimento organizado de conciliação ou intervenção de determinado conflito; (2) processo dialético que, como elemento intermediário entre um ente e outro, afeta ambos, com vistas a um determinado fim. Em “Famigerado”, o *Eu* e o *Outro* se fazem, desfazem e refazem um ao outro mediatizados pelo medo, pela violência, pela ignorância e, por fim, pelo conhecimento, que firma os termos de conciliação e apaziguamento. Em “As caravanas”, o

sujeito apela para a mediação da autoridade violenta a fim de realizar no espaço, por meio de uma limpeza étnica explícita, a homogeneidade narcísica, a produção e reprodução de um Eu sem um Outro. A voz lírica em “As caravanas” reproduz, portanto, a perspectiva de um sujeito narcísico, branco e privilegiado, que não suporta a visão da presença e aproximação do Outro, preto e periférico. Nos lugares que se pretendem bem frequentados por esse sujeito, dentro de um ambiente que cultua a ordem e a virtude, a “gente ordeira e virtuosa” (v. 17) representa sociabilidade e visualidade idênticas e ideais, uma reprodução ininterrupta do Mesmo – mesmos valores, mesmo *status*, mesmos modos, uma contínua mesmidade sem termo. A aproximação do Outro, caracterizada por elementos de distúrbio especialmente ligados à manifestação sonora, “é o bicho, é o buchicho, é a charanga” (v. 10), representa ameaça ao estatuto dessa identificação social autodenominada ordeira. Nesse tipo de sociabilidade, o Outro costuma ser caracterizado como irracional, selvagem e louco, devendo ser, por isso, encerrado ou expurgado do convívio comum.

A história da loucura seria a história do Outro – daquilo que, para uma cultura é ao mesmo tempo interior e estranho, a ser portanto excluído (para conjurar-lhe o perigo interior), encerrando-o porém (para reduzir-lhe a alteridade); a história da ordem das coisas seria a história do Mesmo – daquilo que, para uma cultura, é ao mesmo tempo disperso e aparentado, a ser portanto distinguido por marcas e recolhido em identidades (Foucault, 2000, p. XXII).

O Outro, intruso e estranho, quando se torna o Próximo, é a perturbação no espelho de reprodução mimética. Rendido e de certo modo deslumbrado com o que aos seus olhos representa algo como uma invasão bárbara, o sujeito que enuncia na canção a estupefação constata ou desabafa: “Não há barreira que retenha esses estranhos” (v. 7). Sejam barreiras físicas, sejam simbólicas, todas são insuficientes diante da força incontível da multidão: “Não há exemplo mais tangível dessa desintegração de barreiras protetoras de civilidade do que nos choques que se verificam entre culturas diferentes” (Žižek, 2014, p. 48). Aos poucos, a aversão à existência e proximidade do Outro ganha aspectos de fobia, cuja manifestação adiciona à sua imagem arquétipos de horrorosa monstruosidade, como os figurados no mito da górgona Medusa. O medo crescente infunde a urgência da ação. É preciso, portanto, de algum modo escorraçar ou mesmo eliminar o diferente. Tal como no tema do monstro gorgônico, com seu aspecto horripilante (aos olhos fóbicos), seus modos grotescos e mil ameaças, o Outro perturba a paz e a beleza privada do paraíso monocromático.

O Próximo é originariamente (como Freud suspeitou há muito tempo) uma coisa, um intruso traumático, alguém cujo modo de vida diferente (ou, antes, cujo modo de *jouissance* diferente, materializado em suas práticas e ritos sociais) nos perturba, abala o equilíbrio dos trilhos sobre os quais nossa vida corre, quando chega perto demais, esse fato pode também dar origem a uma reação agressiva visando afastar o intruso incômodo (Žižek, 2014, p. 49).

A proximidade demasiada intensifica e complexifica o conflito. No confronto com o Outro estabelece-se

uma contiguidade, uma troca de estatuto que pode chegar à confusão, à identificação, mas ainda nessa proximidade instaura-se o apartar-se de si mesmo, a projeção numa alteridade radical, inscrevendo-se na intimidade e no contato a maior das distâncias e o estranhamento mais completo (Vernant, 1988, p. 104).

A alteridade pressupõe o risco da alteração. No contato com o outro, há sempre uma possibilidade involuntária de identificação, ou ainda, de uma atração libidinal que põe em questão a estrutura ontológica do Eu preestabelecido. Indícios de uma fetichização do Outro, especialmente, aqui, do corpo negro, historicamente objetificado e hipersexualizado, aparecem em versos sugestivos: “Com negros torsos nus deixam em polvorosa / A gente ordeira e virtuosa” (v. 16-17); ao mesmo tempo que se mistura o fetiche ao medo, “E seus sacos são granadas / Lá das quebradas da Maré” (v. 14-15), numa flagrante associação do objeto fálico ao instrumento bélico: “Diz que malocam seus facões e adagas / Em sungas estufadas e calções disformes” (v. 11-12). É interessante notar ainda a variação no tipo de linguagem enunciada, que oscila entre uma forma polida e uma despojada: “Diz que eles têm picas enormes” (v. 13). Ela demonstra no discurso do sujeito a intervenção efetiva que o afeto é capaz de produzir a partir do momento que se suspendem as barreiras que separam o espaço de pertencimento do Eu e do Outro intruso. Diante da profusão de diversidade, o sujeito narcísico, que se reprimia, passa a sofrer alterações reais na forma de se expressar. Em “Famigerado”, tal oposição linguística também ocorre no confronto entre uma linguagem de dia-de-semana e uma douda (Wisnik, 2002, p. 184). A dicotomia linguística parece distinguir-se da comparada anteriormente, entretanto a essência permanece a mesma, pois trata-se do embate entre classes mediado pelo discurso. O que é colocado em questão é a sobreposição das variedades linguísticas e suas perdas e ganhos, ou seja, um processo de alteridade e, conseqüentemente, de alteração.

O medo como afeto político “tende a construir a imagem da sociedade como corpo tendencialmente paranoico, preso à lógica securitária do que deve se imunizar contra toda violência que coloca em risco o princípio unitário da vida social” (Safatle, 2015, p. 11). O Eu que pertence a um grupo homogêneo, quando exposto à gradativa submissão do circuito dos afetos, entra em estado de paranoia e, para proteger-se de uma suposta agressividade heterogênea, encontra ironicamente na própria violência a resolução para o mal-estar inicial. A violência é o último estágio desse processo, ponto de ruptura e explosão das sensações e afetos.

O filósofo esloveno Slavoj Žižek (2014) subdivide a violência em três categorias, de acordo com uma lógica condicional, segundo a qual: (1) a violência *subjetiva* é a mais visível, aquela que é facilmente identificável, pois trata-se do confronto entre lados palpáveis, corpo a corpo, perturbando o estado normal das coisas; (2) a violência *objetiva* é resultado direto do que um sistema pode exercer dentro de uma sociedade, com todas as suas mazelas, e é inerente ao estado normal; (3) a violência *simbólica* é expressa na linguagem, mas não unicamente, e pertence à essência do ser, fundamentando-se no universo de sentido do qual o discurso faz parte como ferramenta. É possível observar nas obras a violência em seus três níveis, representando a homeostase de um sistema em desordem: ela

é a ação objetiva diante da instabilidade das dinâmicas simbólicas que perturbam a ordem subjetiva.

Nas obras analisadas, medo e violência são indissociáveis e dialeticamente relacionados. O medo em sua contraface violenta é a violência em sua contraface medonha. Fio condutor das narrativas, o medo é também figura central da narrativa mítica do monstro cujos cabelos são medonhas serpentes. O medo é medo da violência do monstro, e a violência é a solução para eliminá-los, medo e monstro. Para contornar o medo real de encarar diretamente a figura grotesca, a astúcia do herói utiliza-se de um elemento secundário que estabelece uma barreira de proteção entre o monstro e o homem, entre o Outro e o Eu. A figura do espelho, típico instrumento da representação narcísica, adquire no tema da Medusa uma função protagonista na supressão da alteridade invasiva. No mito, o reflexo do espelho permite ao jovem Perseu vê-la e atacá-la “sem precisar cruzar seu olhar petrificante” (Vernant, 1988, p. 99-100). Na canção, para eliminar do espaço comum a presença indesejada do Outro, de quem tem flagrante pavor e mal disfarçado nojo, em vez de encará-lo de frente, a princípio, o sujeito recorre a um tipo de subterfúgio à guisa de espelho, habitual instrumento de autocontemplação, através do qual almeja ver o Outro sofrer de forma indireta a intervenção violenta, mediante o braço armado do Estado, a polícia. No conto, a violência pelo justicamento está presente como ameaça constante, fio desencapado de alta tensão sempre prestes a entrar em curto, embora não chegue às vias de fato. Mesmo que ela não se realize no plano concreto, realiza-se no plano simbólico e é incorporada pela personagem a partir da identificação com o medo dos outros sujeitos, trazidos como testemunhas a contragosto: “Os outros, tristes três, mal me haviam olhado, nem olhassem para nada. Semelhavam a gente receosa, tropa desbaratada, sopitados, constrangidos coagidos, sim” (Rosa, 1985, p. 13). A mesma lógica de embate indireto, portanto, dá-se no texto rosiano, que se vale da utilização do espelho simbólico em duas perspectivas dentro da narrativa. Para o jagunço Damázio não existe a possibilidade de resolução do conflito causado pela incompreensão sem que haja a mediação de um expoente intelectualizado capaz de lhe desvendar a significação da enigmática adjetivação que lhe foi atribuída. Há na duplicação desse embate um jogo de reflexão especular em que se cruzam, de um lado, a contingencialidade do conhecimento, e de outro, a necessidade do reconhecimento. O jagunço, que outrora dispunha de autonomia para decidir o proceder de modo violento, já não dispõe do monopólio do poder de decisão, pois, se ele determinasse imediatamente o veredito sobre a alcunha como sendo ofensa ou não, o véu da dúvida permaneceria pairando em torno do léxico, devorando-o por fora e por dentro como a Esfinge. O Doutor, que por outro lado não tinha inicialmente qualquer poder de reação diante da ameaça de violência que se instaurou nos arredores de sua casa, consegue impor-se por meio do poder intelectual e, ao fragmentar a semântica da palavra, expõe somente as ideias positivas sobre ela, mesmo que não correspondam às intenções originais do “moço do Governo”. Logo, há um jogo de perspectiva e enquadramento manipulado pelo Doutor, que astuciosamente se vale do ponto cego do espelho léxico-semântico para mostrar somente o que lhe convém, no intuito de amainar a tensão e dissolver o conflito. Pelas linhas de fuga da omissão deliberada o significado negativo escapa e o positivo fica, fazendo com que o medo e a violência sejam dispersados.

#### 4. A violência da linguagem

Uma vez que o homem é um “animal que fala”, isso significa que a renúncia à violência define o núcleo da existência humana: “São realmente os métodos e os princípios da não violência [...] que constituem a humanidade dos seres humanos, a coerência e importância dos princípios morais baseados nas convicções e num sentido da responsabilidade”, pelo que a violência é “realmente uma perversão radical da humanidade”. Na medida em que a linguagem esteja infectada pela violência, sua emergência acontece sob a influência de circunstâncias “patológicas” contingentes, que distorcem a lógica imanente da comunicação simbólica (Žižek, 2014, p. 49-50).

É inegável que a escolha deliberada dos termos pejorativos em “As caravanas” exerce influência na perspectiva que o Eu tem sobre o Outro, e até na que o Outro tem sobre si, ou, ainda mais profundamente, perturba sua própria constituição ontológica ou fenomenológica, ou seja, como ele é de fato ou como ele aparece para si mesmo enquanto essência mais ou menos determinada. Na canção, a violência é enunciada, exaltada, realizada e ao cabo diluída em dúvida ou negação: “Ou doido sou eu que escuto vozes / Não há gente tão insana / Nem caravana do Arará” (v. 30-32). Na tensão crescente de “As caravanas”, a violência do ódio raivoso é escancarada na violência explícita da linguagem. Sob o calor desvairante do sol “de torrar os miolos” (v. 3), dispensam-se eufemismos ou qualquer mecanismo de coação mais polido, exige-se declaradamente ao órgão repressor que *despache* (vale notar a especificidade dos termos) o *populacho* (não as pessoas ou o povo) “pra favela”, reduto periférico convenientemente (mas não suficientemente) afastado. Não suficientemente, pois de pronto o racismo, a essa altura já completa e despreocupadamente desinibido, extrapola a ideia de segregação urbana historicamente estabelecida e flerta com uma solução definitiva mediante uma espécie de descolonização reversa, sugerindo que aqueles sejam despachados para “Benguela ou pra Guiné”. Com isso, eliminariam, num só golpe, como a abominável cabeça gorgônica, a presença e história do Outro. A violência extravasa e se desloca do plano veladamente psicológico para o abertamente linguístico, enunciada em alto e bom som, atuando sobre a atmosfera da realidade compartilhada.

Foi Heidegger quem elaborou esse traço no nível ontológico-formal quando, ao ler a “essência ou Wesen” como um verbo (“essenciar”), apresentou uma concepção desessencializada da essência. Tradicionalmente, a “essência” se refere a um núcleo estável que garante a identidade de uma coisa. Para Heidegger, a “essência” é algo que depende do contexto histórico, do desvelamento epocal do ser que acontece na e através da linguagem. Esta é por ele chamada de “casa do ser”. Sua expressão “Wesen der Sprache” não significa a “essência da linguagem”, mas o “essenciar”, essa criação de essências que é o trabalho da linguagem (Žižek, 2014, p. 53).

Se a linguagem tem o poder de modificar ou perverter a organização de essências postas, da mesma forma, em “Famigerado”, o incompreensível epíteto lançado pelo “moço do Governo” sobre Damázio, o temível jagunço, afeta profundamente seu estado de espírito,

o seu ser jagunço, marcando-o a ferro e fogo, como se essa marcação insinuasse que ele pudesse na verdade ser outra coisa, uma coisa de repente muito ruim. Arrancando-o de sua vida natural e bem estabelecida, a incômoda alcunha age sobre ele como terrível ameaça de insulto ou desonra, ou sabe-se lá se algo pior, como imprecação. De um estado de absoluta firmeza, forjado no mundo das regras do sertão, por intermédio de força e armas (Wisnik, 2002), Damázio passa para um estado líquido, um estado de ignorância e quase desespero, semelhante ao da tenra criança em formação, cuja compreensão limitada acessa apenas a sonoridade do significante, carecendo de preenchê-lo com algum conteúdo concreto. Ao mesmo tempo, Damázio destoa de uma caracterização típica, de homem bruto, ao apresentar divagações de alta complexidade: “um jagunço está enredado [...] numa pergunta ao mesmo tempo filológica (qual o sentido da palavra douta?), psicanalítica (quem sou eu, inconsciente do significante que me nomeia?) e, no limite, enigmática e metafísica (o que é mesmo que é?)” (Wisnik, 2002, p. 181). Mesmo a figura da criança aqui evocada está longe de representar uma simplificação pueril, haja vista a alta complexidade com que Rosa caracteriza o universo infantil em suas obras. Carente do conteúdo, e em vista da semelhança que o significante tem com termos que lhe soam familiares, sua consciência imaginativa agita-se, agravando ainda mais o seu quadro psicológico e tensionando a narrativa. O que ele quer, a sua meta, “para a paz das mães” (Rosa, 1985, p. 16) e de sua própria consciência, é retornar ao lugar seguro de si, da essência posta, onde ele pode se reconhecer, lugar certo e bem definido que expressa a coincidência entre o seu saber subjetivo e seu horizonte objetivo, horizonte e saber que foram turvados por intromissão alheia. Sua meta “está ali onde o saber não necessita ir além de si mesmo, onde a si mesmo se encontra, onde o conceito corresponde ao objeto e o objeto ao conceito” (Hegel, 2020, p. 74). Aquilo que ele definitivamente era antes do evento, seu ser (no caso, ser jagunço, portanto respeitado e temido) desliza como anfíbio no solo escorregadio das essências dúbias (à maneira do termo ambíguo) por meio da ação alheia. É insustentável para a consciência permanecer nessa zona indeterminada por muito tempo sem perecer, por isso ela busca por conta própria a firmeza da essência. Ao descrever o intrincado processo pelo qual a consciência deve passar em sua formação espiritual através do processo histórico e da experiência fenomenológica, Hegel aponta para a importância do automovimento da consciência estática em face da ação negativa de um Outro.

Assim, o processo em direção a essa meta não pode ser detido, e não se satisfaz com nenhuma estação precedente. O que está restrito a uma vida natural não pode por si mesmo ir além de seu ser-aí imediato, mas é expulso-para-fora dali por um Outro: esse ser-arrancado-para-fora é sua morte (Hegel, 2020, p. 74).

O que era antes já não é mais, porém não desaparece totalmente, sendo absorvido e incorporado por um ser-intermediário e provisório em busca de sua afirmação ontológica. A consciência, porém, já não pode mais encontrar o mesmo ser que tinha ou era, mas, no processo dialético da busca, *suprassume-o* – o ser que era o ser da consciência, ao evanescer, conserva algo de si, enquanto ressurge alçado a uma posição superior de ser-outro.

[...] essa violência que a consciência sofre [...] vem dela mesma. No sentimento desta violência, a angústia ante a verdade pode recuar e tentar salvar o que está ameaçada de perder. Mas não poderá achar nenhum descanso: se quer ficar na inércia carente-de-pensamento, o pensamento perturba a carência-de-pensamento, e seu desassossego estorva a inércia (Hegel, 2020, p. 74).

Se não existe repouso para a consciência de modo geral, quanto mais para a de um jagunço que tem um nome a zelar, uma reputação a manter, um ser relativamente estável, que na narrativa é transtornado pela violência de um *vir-a-ser*, ou, mais terrível, de um *vir-a-não-ser*. A violência da linguagem, portanto, redundando na violência da consciência, que se materializa, por sua vez, na violência concreta da ameaça física suscitada pelo atributo que lhe é imposto. Ou seja, seu ser posto em questão reafirma-se justamente por meio da contradição. O famigerado jagunço, que não se entende como famigerado, põe em cena todos os elementos que corroboram a sua condição famígera. No entanto, visto que Damázio vive em sua carreira jagunça um processo de declínio, algo como uma aposentadoria iminente, o ato violento da linguagem simbólica arranca-o do repouso interno e insere-o numa espécie de campo de trabalho forçado, no qual, literal e simbolicamente fora de si, ele é obrigado a agir e reagir consoante os termos estabelecidos pelo regimento simbólico.

Como Hegel já sabia, há algo de violento no próprio ato de simbolização de uma coisa, equivalendo à sua mortificação. É uma violência que opera em múltiplos níveis. A linguagem simplifica a coisa designada, reduzindo-a a um simples traço. Difere da coisa, destruindo sua unidade orgânica, tratando suas partes e propriedades como se fossem autônomas. Insere a coisa num campo de significação que lhe é, em última instância, exterior. Quando chamamos o ouro de “ouro”, extraímos violentamente um metal de sua textura natural, investindo nele nossos sonhos de riqueza, poder, pureza espiritual etc., ao mesmo tempo que nada disso tem relação com a realidade imediata do ouro (Žižek, 2014, p. 50).

Dito de outro modo, ao chamar o famigerado de “famigerado”, além de se produzir toda uma camada de ruído simbólico em torno do sujeito violentado, acrescido ainda o fato de o termo ter dupla significação e oposta, este sujeito é cindido ao meio. Embora relatado do ponto de vista do doutor, que carece de nome no conto, a história em si é a de um sujeito historicamente violento atacado pela reverberação da própria violência, que é propagada, mediada e codificada por um Outro em forma ininteligível.

No embate discursivo, suspendem-se a igualdade e até a possível autoridade vigente estabelecida na região, a lógica do Significante-Mestre consolida-se, pois não existe, conforme Lacan (2006 *apud* Žižek, 2014), intersubjetividade igualitária, há sempre um tipo de assimetria no espaço de discurso concreto que “se funda em última instância numa imposição violenta de um Significante-Mestre” (Žižek, 2014, p. 50). Damázio não dispõe de armas para esse tipo de contenda retórica. Sua linguagem passa a funcionar então como

um mecanismo reativo a partir da vulnerabilidade de sujeito subalternizado, que tenta de algum modo tomar de volta o domínio da situação. E para que isso aconteça, serve-se de um recurso que ironicamente justifica o mote de todo o desconforto inicial. Inconscientemente, Damázio veste a carapuça imposta de forma jocosa pelo “moço do governo” e, sobrepondo-se à hierarquia da linguagem culta, assume, mediante imponente e agressiva linguagem corporal, uma postura ameaçadoramente violenta. Essa dialética dos modos de linguagem possíveis atuantes no descampado sertanejo alterna-se entre a norma do jaguncismo vigente e a lei meramente virtual. E se, em dado momento, uma parece impor-se sobre a outra, logo se vê, por um olhar mais acurado, que a outra inverte tal posição. Estão irremediavelmente entroncadas: “Resumo do Brasil: a lei não faz sentido na formação ancestral brasileira, e, sob pena de continuar a não fazê-lo *ad aeternum*, não estabelece e estabiliza o simbólico – é regra ambivalente e arbitrária oscilando insidiosamente entre a violência e a retórica” (Wisnik, 2002, p. 184).

## 6. Conclusão

Os textos analisados no presente artigo não servem apenas de ferramentas elucidativas das afetividades que circulam na sociedade, eles podem também despertar o afeto no leitor, que, mergulhado nas obras, é levado a confrontar as suas emoções e a questionar as próprias ideias. A letra de “As caravanas” provoca a repulsa pela repulsa, já que o narrador revela o seu pensamento racista ao se defrontar com as pessoas que julga invadirem o seu espaço. Essa repulsividade implícita na letra expõe o medo sentido pelos sujeitos dominantes como uma emoção irracional, como parte de uma realidade construída pelo preconceito e pela suposta ameaça trazida pela mudança ou por um progresso social que incluísse os grupos desfavorecidos. No fim, o absurdo e a alegação de insanidade dissolvem a questão para esse sujeito, embora apenas no campo simbólico. O conto “Famigerado” estimula a tensão pela tensão, na recriação do medo através de um narrador que procura reencenar uma situação na qual podia apenas especular as intenções do seu antagonista e no que elas resultariam. Num gesto de alívio, a personagem sobrevivente, de uma posição segura e cautelosa, pode definir o que se passou como “tese para alto rir” (Rosa, 1985, p. 17), contanto, claro, que a altura do riso seja proporcional à distância da ameaça.

Nas duas obras, o medo permanece, pois ele é o vetor da relação dialética entre o Eu e o Outro atravessada pela violência. A partir de sua existência surgem ramificações diversas em ambientes específicos. Objetivamente, o Eu em conflito com o Outro imprime na forma indeterminada do medo a expressão de uma figura concreta, palpável. Uma vez cristalizada a figura, o medo inverte seu papel e passa a atuar como efeito das imagens projetadas: um medo genérico da violência; um medo específico como o de perder os privilégios sociais; o medo do banditismo, seja do jagunço sertanejo, seja do favelado suburbano, e assim por diante, sucessivamente. Em suma, o medo do Outro em movimento perpétuo. O medo no centro de tudo. O medo O.

## Referências

- BUARQUE, Chico. As caravanas. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2017. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/as-caravanas/#album:caravanas-2017>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- CAMUS, Albert. *L'Étranger*. Paris: Gallimard, 1942.
- CANDIDO, Antonio. O homem do avesso. In: CANDIDO, Antonio. *Tese e antítese: ensaios*. São Paulo: T. A. Queiroz Editora, 2002. p. 121-139.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FUREDI, Frank. Para uma sociologia do medo. In: MENDES, José Manuel de Oliveira (org.). *Risco, cidadania e estado num mundo globalizado*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013. p. 191-210.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.
- HOLLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- ROSA, João Guimarães. Famigerado. In: ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. p. 13-17.
- SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. São Paulo: Autêntica, 2015.
- SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura Silveira. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.
- SÓFOCLES. *Édipo Rei*. Tradução de Trajano Vieira. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- VERNANT, Jean-Pierre. *A morte nos olhos: figurações do Outro na Grécia Antiga*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- WERNECK, Humberto. *Tantas palavras: Chico Buarque*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

WISNIK, José Miguel. Famigerado. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 177-198, 2002. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12394/9693>. Acesso em: 15 nov. 2023.

WISNIK, José Miguel. *Letra de música é poesia?*. Youtube, 10 out. 2019a. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=W0LJWGe37i4&ab\\_channel=SescTV](https://www.youtube.com/watch?v=W0LJWGe37i4&ab_channel=SescTV). Acesso em: 14 abr. 2023.

WISNIK, José Miguel. *José Miguel Wisnik fala sobre “Grande sertão: veredas”*. Youtube, 10 out. 2019b. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ZfA5ho38B-w&ab\\_channel=CompanhiadasLetras](https://www.youtube.com/watch?v=ZfA5ho38B-w&ab_channel=CompanhiadasLetras). Acesso em: 14 abr. 2023.

ŽIŽEK, Slavoj. *Violência: seis reflexões laterais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4138227/mod\\_resource/content/1/Violencia%20-%20Slavoj%20Zizek.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4138227/mod_resource/content/1/Violencia%20-%20Slavoj%20Zizek.pdf). Acesso em: 14 abr. 2023.

Recebido em 15 de abril de 2023  
Aceito em 14 de outubro de 2023





## Políticas linguísticas e educacionais e a educação linguística de surdos sob horizontes translíngues e decoloniais: a construção de um banco de dados

Liliane Lima Paz\*

**Resumo:** Este artigo objetiva relatar e discutir os resultados de uma pesquisa de iniciação científica, a qual se propôs a fazer um levantamento bibliográfico de publicações que focalizassem na educação linguística de surdos e em sua relação com políticas linguísticas e educacionais, em diálogo com horizontes epistemológicos translíngues e decoloniais, com o propósito de construir um banco de dados que possa dar suporte teórico-prático a educadores que atuam em contexto de surdez. Para isso, foram consultadas revistas da área de Linguística e de Literatura do sistema de classificação de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como critério para seleção dos textos do banco de dados, foram considerados: a temática em foco e o período de 2017 a 2021. Portanto, a pesquisa tem caráter qualitativo e natureza exploratória. A discussão desse material se ancora em pressupostos da Translinguagem (Balabuch, 2019), de Política Linguística (Rajagopalan, 2013; Severo, 2013) e de ensino bilíngue de surdos (Barbosa; Neves; Barbosa, 2013; Vieira-Machado; Vieira-Machado, 2020). O resultado dessa investigação possibilitou perceber a urgência de olhar criticamente para a educação linguística institucionalizada da pessoa surda, além de constatar que a educação linguística do surdo não deve estar alheia à sua realidade social. Frente a isso, práticas de ensino de língua que se ancoram em perspectivas translíngues mostram-se significativas para seu processo educacional, por considerarem a solidariedade entre os diversos recursos semióticos na produção de sentido, de modo a acolher as múltiplas linguagens que o surdo utiliza.

**Palavras-chave:** Políticas linguísticas e educacionais; Educação linguística; Surdos; Translinguagem; Decolonialidade.

**Abstract:** This article aims to report and discuss the results of a scientific initiation research, which proposed to carry out a bibliographical survey of publications that focused on the linguistic education of the deaf in its relationship with linguistic and educational policies and dialogue with translanguing and decolonial epistemological horizons, to build a database that can provide theoretical and practical support to educators who work in the context of deafness. For this, journals in the Linguistics and Literature area of the *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) were consulted. As a selection criterion for texts from the database, the following were considered: the theme in focus and the period from 2017 to 2021. Therefore, the research has a qualitative and exploratory nature. The discussion of this material is anchored in assumptions of Translanguaging (Balabuch, 2019), Language Policy (Rajagopalan, 2013; Severo, 2013), and bilingual teaching of the deaf (Barbosa; Neves; Barbosa, 2013; Vieira-Machado; Vieira-Machado, 2020). The result of this investigation made it possible to perceive the urgency of looking critically at the institutionalized linguistic education of the deaf person, in addition to verifying that the linguistic education of the deaf should not be alien to their social reality. In front of this, language teaching practices that are

---

\*A autora é aluna do Curso de Letras-Português da Universidade Federal do Amapá - *Campus Santana*, e bolsista de iniciação científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PROBIC/UNIFAP, ciclos 2021-2022 e 2022-2023. O artigo foi desenvolvido a partir da pesquisa de iniciação científica de mesmo título, realizada no período de dezembro de 2021 a agosto de 2022 (ciclo 2021-2022), sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Gilmara dos Reis Ribeiro, da Universidade Federal do Amapá - *Campus Santana*.

anchored in translingual perspectives are significant for their educational process, for considering the solidarity between the various semiotic resources in the making of meaning, in order to accommodate the multiple languages that the deaf use.

**Keywords:** Language and educational policies; Language education; Deaf people; Translanguaging; Decoloniality.

## 1. Introdução

A democratização do ensino possibilitou o ingresso de surdos em ambientes escolares, apesar de, a princípio, essa inserção ter acontecido de forma totalmente segregada, levando a crer “que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos” (Mantoan, 2003, p. 18 *apud* Souza; Da Silva; Souza, 2021, p. 273-274). Hoje, já se percebem algumas políticas linguísticas e educacionais que amparam a população surda e abrem caminhos para uma educação orientada por estratégias didáticas mais condizentes com a especificidade linguística e cultural do grupo social em questão, a exemplo da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que inclui a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, defendendo, em sua redação, que se deve “proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura” (Brasil, 2021, p. 2). Sendo assim, a partir do que preveem políticas linguísticas e educacionais propostas em leis e decretos, como o Plano Nacional de Educação, doravante PNE, aprovado na Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), que regulamenta a Lei de Libras, verifica-se que a educação linguística do surdo, orientada por estratégias didáticas compatíveis com a sua realidade, é o que pode garantir uma educação de qualidade para esse grupo social. Todavia, percalços são encontrados pelo caminho, pois, muitas vezes, o que reza a lei não é plenamente efetivado na prática.

A dificuldade em promover uma educação realmente inclusiva para surdos já se nota no despreparo de professores que atuam com esses indivíduos, quando se vê que utilizam estratégias didáticas voltadas para o aluno ouvinte, sem levar em conta as especificidades dos surdos, isto é, desconsiderando-se sua singularidade linguística, inclusive em contexto de educação linguística. Isso revela que tais profissionais não são preparados para lidar com alunos surdos em sala de aula, apesar de o Decreto nº 5.626 defender que haja nos cursos de licenciaturas uma disciplina sobre Português escrito para surdos (Brasil, 2005). O que se observa é a existência de apenas um componente curricular direcionado para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), enquanto que a disciplina voltada para o ensino de Português para surdos pouco é contemplada nas grades curriculares. Em uma pesquisa de iniciação científica em andamento, fez-se um levantamento da oferta dessa disciplina em cursos de Letras com licenciatura plena em Português e em cursos de Pedagogia. De sessenta e nove (69) instituições consultadas, identificou-se a oferta em treze (13), o que ratifica a pouca observância do que apregoa o supramencionado decreto.

Por mais que a Libras seja reconhecida como meio de comunicação do surdo, o Estado “não deixa opção ao(à) surdo(a) a não ser a de ser bilíngue em libras e português” (Lima; Rezende, 2019, p. 3), sobrepondo o Português à Libras. Diante disso, é evidente que tais indivíduos não possuem poder de escolha, mesmo sendo resguardado em lei o direito de opção do aluno ou da família, quando for o caso, pela modalidade escrita do Português. Esses fatos contribuem, segundo Lima e Rezende (2019), para a resistência da colonialidade do saber e da linguagem, tornando ainda mais difícil a integração do surdo na sociedade.

Apesar das conquistas obtidas pelas pessoas surdas, no âmbito das políticas linguísticas e educacionais, há uma grande dificuldade de se efetivar na prática, especialmente no âmbito escolar, o que dizem as leis e os decretos. É comumente observado que os estudantes surdos, sobretudo nas séries iniciais de escola pública, não possuem o conhecimento efetivo da Língua Brasileira de Sinais (Libras), isso porque o Estado não ampara esses alunos como deveria, ou da maneira que consta em lei. Há o reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) do surdo e o Português como segunda (L2), porém, segundo Barbosa, Neves e Barbosa (2013), se o aluno não tem subsídios linguísticos da L1 que deem conta de produção de sentido para a aquisição da L2, ocorre uma quebra no ensino/aprendizado desse discente. Isso denota que uma língua influencia diretamente a aprendizagem da outra. Portanto, é necessário ter cuidado para que a L2 não se torne ponto central na aprendizagem do surdo, sendo importante avaliar qual abordagem adotar no ensino desse indivíduo, uma vez que essa escolha implica consequências significativas, sejam elas positivas ou negativas.

A partir desse contexto, é imprescindível que se expandam os estudos a respeito da educação linguística dos surdos, com epistemologias que reconheçam esses indivíduos na sua totalidade e promovam uma educação justa e equitativa. Nesse sentido, os estudos translíngues e decoloniais têm se mostrado bastante promissores quanto a apresentar novas formas de pensar o ensino/aprendizagem do educando surdo, pois a

perspectiva decolonial voltada para a educação linguística de surdos encontra na ideia de translanguagem uma concepção epistêmica que respeita a pluralidade de sentidos sociais e culturais relacionados às práticas de linguagem presentes em muitas salas de aula plurilíngues, bem como fora delas, a partir de vivências de sujeitos surdos usuários de Libras como primeira língua (Muniz; Ramos, 2021, p. 183-184).

Diante desses apontamentos, o objetivo deste trabalho é relatar e discutir uma pesquisa de iniciação científica que se propôs a fazer uma investigação de publicações que discutem sobre a educação linguística dos surdos a partir de pressupostos epistemológicos translíngues e decoloniais, a fim de construir um banco de dados. Disponibilizar os dados de uma pesquisa como essa, em um banco de dados, é entendido como relevante por se constituir uma ação de democratização de conhecimento, ao possibilitar um fácil acesso a essas publicações que, por vezes, ficam perdidas em bancos de dados institucionais que abarcam todas as áreas de conhecimento. Tornar disponível um banco de dados em uma página de um curso de Letras tem sua relevância também por possibilitar que os professores em formação, do referido curso, possam ter acesso às produções bibliográficas que se pautam por epistemologias que estão, atualmente, no centro dos diálogos acadêmicos e se propõem a colaborar com uma educação mais democrática e socialmente justa.

Para a discussão do arcabouço epistemológico em foco foram construídas cinco seções, incluindo esta (seção 1). Na seção que se segue, discute-se as leis e decretos que tematizam a educação linguística dos surdos, mostrando o que esses documentos oficiais apresentam e como são implantados na realidade educacional desses sujeitos.

## 2. Políticas linguísticas e a educação linguística de surdos: algumas considerações a partir de leis e decretos

Antes de adentrar nos pormenores da pesquisa, é importante destacar que, conforme a literatura da área, dentre os fatores que influenciam diretamente a efetiva educação linguística do surdo, tanto na aprendizagem da L1 quanto da L2, estão: a tardia exposição desse sujeito à língua de sinais e a ausência de mediação em L1 no ensino da L2 (Barbosa; Neves; Barbosa, 2013; Vieira-Machado; Vieira-Machado, 2020). Segundo Barbosa, Neves e Barbosa (2013, p. 126), o atraso na aprendizagem da língua materna “pode gerar prejuízo no desenvolvimento escolar da criança surda, podendo inclusive culminar com sinais de atraso cognitivo”. Para esses autores, a exposição à língua de sinais deve ocorrer logo no início das séries iniciais da Educação Infantil, isto é, no berçário e maternal; quando esse estímulo não ocorre, desencadeia uma série de problemas durante toda a vida escolar do aluno (Barbosa; Neves; Barbosa, 2013). Logo, “o domínio da língua de sinais é, portanto, condição para o aprendizado adequado da segunda língua” (Barbosa; Neves; Barbosa, 2013, p. 126). Além disso, somado à ideia anterior, também “entende-se que o bom resultado no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como L2 depende do uso de metodologias e estratégias adequadas que levem em conta as particularidades linguísticas dos surdos” (Fernandes, 2006; Pereira, 2003, 2016 *apud* Moraes; Brito, 2020, p. 178).

A partir disso, percebe-se que a chave para uma educação linguística com rendimentos satisfatórios para o surdo é a Libras. Porém, essa língua é bastante negligenciada e colocada em segundo plano, a começar pela própria Lei de Libras<sup>1</sup>, que, embora a reconheça como língua oficial das pessoas surdas, acaba privilegiando a Língua Portuguesa, ao determinar que a língua de sinais não pode substituir a modalidade escrita do Português (Brasil, 2002). Essa sobreposição do Português à língua de sinais, infelizmente, é a que, comumente, prevalece dentro dos espaços escolares, uma vez que as aulas de Língua Portuguesa são direcionadas a alunos ouvintes, numa perspectiva de ensino da L1, com metodologia de ensino inadequada para o aluno surdo (Vieira-Machado; Vieira-Machado, 2020), já que, para este, essa língua é a L2.

Sobre a referida lei e com base em Barbosa, Neves e Barbosa (2013, p. 120):

É indiscutível que este fato representou um grande avanço para a comunidade surda brasileira. Entretanto, quando se observa este contexto, pelo viés dos estudos do processamento da linguagem, temos um ponto a ser destacado: a permanência do conceito hierárquico do português sobre a Libras.

O Decreto nº 5.626 é constituído por diversas normas que amparam (ou deveriam amparar) o surdo em suas demandas educacionais, tematizando, dentre outras, a formação de professor para alunos surdos (Brasil, 2005). Porém, quanto à efetivação de tal questão, embora contemple a educação do surdo em sua composição, assegurando a presença de professores bilíngues e intérpretes de Libras, por exemplo, a falta desses profissionais em

---

<sup>1</sup> Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

contextos educacionais, em vários níveis de ensino, é um dos vários empecilhos à garantia de um ensino de qualidade para o surdo (Dias; Anache; Maciel, 2020). Além disso, o documento não detalha, de maneira exitosa, a funcionalidade desses profissionais que, por vezes, acabam tendo um papel equivocado dentro do âmbito escolar. Sobre esta questão, Dias, Anache e Maciel (2020, p. 51) pontuam que:

Na legislação, o perfil dos professores prevê formação específica para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. No entanto, Lodi (2013) afirma que os documentos norteadores negligenciam essa característica, não definindo, nem função, e, nem formação específica. Nesse sentido, a criação de cursos de formação na área da surdez não são priorizados (sic).

Nesse sentido, embora o documento supracitado seja sinônimo de progresso a respeito de políticas públicas para a comunidade surda, mostra-se falho no contexto real de sua aplicação. Há um total descompasso entre o que a lei propõe e o que é observado no âmbito escolar desses sujeitos, a exemplo do que foi citado referente à formação de professores. Por isso, se fazem tão importantes os estudos sobre a educação em contexto de surdez, já que os documentos norteadores de ensino, no que diz respeito aos grupos minoritários, na maioria das vezes, não levam em consideração as especificidades desses sujeitos, e quando o fazem é de maneira incongruente. Por exemplo, o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005, Art. 6), prevê também a adoção de “mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”. Essa norma é, por vezes, desrespeitada quando o professor utiliza os mesmos mecanismos de avaliação para surdos e ouvintes, ignorando a determinação do decreto. Paralelamente a isso, surge o preconceito de que o surdo é inferior ao ouvinte, por, muitas vezes, não conseguir ter, na escola, um desempenho linguístico semelhante a este. Entende-se sobre isso, que

há a necessidade de práticas didáticas que não estigmatizem esses alunos como incapazes de aprender (como, muitas vezes, ainda são vistos); ao contrário, explorem suas habilidades visuais e espaciais e reconheçam sua diferença surda (caracterizada pela sua especificidade linguística e cultural) [...] (Rodrigues, 2015; Silva, 2017 *apud* Ribeiro, 2021, p. 361).

O PNE, Lei nº 13.005 (Brasil, 2014, Meta 4.7), por exemplo, tem como uma de suas metas:

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Com isso, constata-se que, mesmo que o PNE assegure a educação bilíngue para as crianças surdas desde a educação infantil, tal determinação não se efetiva na realidade, pois a comunicação educacional, em contexto de surdez, continua ocorrendo por intermédio do intérprete, o que configura uma ideia muito limitada de educação bilíngue, uma vez que a presença de intérprete não assegura a efetiva inclusão educacional do surdo tampouco uma aprendizagem significativa (Dias; Anache; Maciel, 2020; Gomes; Costa, 2021; Muniz; Ramos, 2021).

Lodi (2013 *apud* Dias; Anache; Maciel, 2020, p. 48) aclara que a educação bilíngue “ficou entendida apenas como a inserção do intérprete. O desdobramento dessa compreensão criou dois ambientes monolíngues nas aulas, que não contribui para a construção do conhecimento e nem para aquisição linguística”. Gomes e Costa (2021), fundamentadas em Silva e Kelman (2018), defendem que as instituições regulares de ensino, segundo o PNE, devem desenvolver aulas com metodologias bilíngues, porém, o atendimento ao que determina esse plano educacional, por vezes, se resume à “inserção de intérprete em sala de aula, sem uma inserção política com práticas pedagógicas” (Silva; Kelman, 2018 *apud* Gomes; Costa, 2021, p. 7049), pautadas na pluralidade.

Outro documento legal que merece ser citado é a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Essa lei prevê, em um de seus incisos, que tradutores e intérpretes da Libras, atuantes na educação básica, devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; ao passo que, para a atuação desse profissional, no nível superior, já é exigida a graduação (Brasil, 2015). Ao contrário disso, é observado que muitos profissionais atuantes na educação do surdo (contemplado por essa lei) não estão preparados para lidar com esse aluno na sala de aula, pois não possuem formação adequada e, em alguma medida, contam com a conivência do Estado quanto a isso. Posto os argumentos supracitados, nota-se uma suposta tentativa de incluir o surdo no contexto educacional, mascarando uma falsa inclusão, como bem afirmam Souza, da Silva e Souza (2021), quando criticam as políticas públicas voltadas ao surdo no Brasil, em virtude destas não garantirem uma educação escolar realmente inclusiva. Há, segundo as autoras, uma interculturalidade funcional, constituída de uma falsa inclusão desses indivíduos, mascarando um sistema nitidamente colonizador (Souza; da Silva; Souza, 2021). Isso é ainda mais grave por se constatar que esse mínimo é aceito no nível básico, quando é esperado que exista nele um cuidado especial, já que é o ensino elementar que possibilita ao aluno construir uma consistente base para não ter dificuldades de aprendizagem no decorrer de seu processo educacional.

Tendo em vista o exposto, a análise de documentos oficiais, de um modo geral, possibilita visualizar como a educação linguística do surdo é tratada com pouca atenção e criteriosidade. A seguir, é apresentada a metodologia adotada para a realização da pesquisa que resultou na construção do banco de dados.

### **3. Metodologia da pesquisa de iniciação científica: a construção do banco de dados**

Como já mencionado, este artigo relata e discute uma pesquisa de iniciação científica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo e de natureza

exploratória, concentrando-se em levantamento bibliográfico (Gil, 2008). Em termos de enfoques temáticos, a pesquisa volta-se ao contexto da surdez, à educação linguística de surdos e às políticas linguísticas e educacionais que a fundamentam. Para a realização do levantamento bibliográfico, foi considerado o período de 2017 a 2021. A escolha do ano de 2017 como ponto de partida deve-se ao fato de ter sido o ano da instituição e implantação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), política pública que norteia a Educação Básica. Para a seleção dos textos do levantamento, foram considerados os seguintes descritores: Surdez, Surdo/Surda, Português, Educação Linguística, Políticas linguísticas, Políticas educacionais, Decolonialidade e Translinguagem.

A coleta dos textos concentrou-se na seguinte fonte: 1) Revistas *online* incluídas no sistema de classificação de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Qualis Periódicos – CAPES) – na área de Linguística e Literatura. O banco de dados foi organizado por temas, apresentando resumos dos textos selecionados e informações bibliográficas completas, incluindo endereço virtual do texto. Após a coleta do artigo, em caso de atender aos critérios da pesquisa, ele foi lido e resumido. Em seguida, foi agrupado a um dos cinco (5) temas do banco de dados, a saber: *Educação linguística dos surdos e translinguagem*; *Educação linguística de surdos e decolonialidade*; *Políticas linguísticas e educacionais, surdez e translinguagem*; *Surdez, Português e translinguagem*; e *Surdez, Português e decolonialidade*. A criação dos temas, com o desdobramento das duas orientações epistemológicas, foi motivada pela necessidade e interesse de abarcar o maior número possível de textos, já que nem todos os artigos contemplam simultaneamente translinguagem e decolonialidade. Na sequência, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa.

#### 4. Políticas linguísticas e educacionais e a educação linguística de surdos sob horizontes translíngues e decoloniais: uma discussão à luz do banco de dados

Considerando os critérios de seleção da pesquisa, foi possível construir um banco de dados<sup>8</sup> com os seguintes textos (vide a tabela 1).

**Tabela 1 - Resultado geral da pesquisa: informações do banco de dados**

| Item | Fonte/Revista    | Autores  | Título                                                                                                         | Ano  |
|------|------------------|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1    | Porto das Letras | CARNEIRO | Emergência de um padrão surdo do português escrito                                                             | 2018 |
| 2    | Revista X        | SILVA    | Transitando entre a Libras e o Português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura | 2018 |

<sup>8</sup> O banco de dados está disponível no seguinte endereço: <https://www2.unifap.br/letras-santana/pesquisa-2/pesquisas-discentes/>.

|    |                                                |                         |                                                                                                                                                         |      |
|----|------------------------------------------------|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 3  | Revista Educação Especial                      | LIMA e REZENDE          | Escritas em português por surdos (as) como práticas de translanguajamentos em contextos de transmodalidade                                              | 2019 |
| 4  | Revista EntreLinguas                           | DARDE e DONIDA          | Recrutamentos linguísticos utilizados no Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa para surdos: uma prática situada na Educação Básica | 2020 |
| 5  | Revista de ensino, educação e ciências humanas | DIAS, ANACHE e MACIEL   | Os Limites e Contradições da Educação Bilíngue para Estudantes Surdos                                                                                   | 2020 |
| 6  | E-escrita                                      | MORAIS e BRITO          | A organização da mensagem em descrições produzidas por alunos surdos: aprendizagem de Língua Portuguesa como L2                                         | 2020 |
| 7  | Cadernos De Linguagem E Sociedade              | DORTA                   | Palavreando em travessia: as potencialidades do design para a ampliação dos patrimônios vivenciais dos surdos                                           | 2021 |
| 8  | Fórum Linguístico                              | GOMES e COSTA           | Uma perspectiva translíngue e transmodal no ensino remoto emergencial em época de pandemia para crianças de distintos perfis: codas, surdas e ouvintes  | 2021 |
| 9  | Letras & Letras                                | LEITE e CABRAL          | Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico                                                                                                 | 2021 |
| 10 | Pensares em Revista                            | MUNIZ e RAMOS           | Educação linguística no contexto de graduandos surdos: Contribuições dos estudos decoloniais e de translinguagem                                        | 2021 |
| 11 | Cadernos De Linguagem E Sociedade              | RIBEIRO                 | Do direito de ser (múltiplos): em favor de uma educação linguística ampliada em contexto de surdez                                                      | 2021 |
| 12 | Cadernos de Estudos Linguísticos               | ROCHA e RIBEIRO         | Letramentos e(m) translinguagem na educação de surdos: uma proposta de verbete multimodal sobre resenha acadêmica                                       | 2021 |
| 13 | Debates em Educação                            | SOUZA, DA SILVA e SOUZA | Interculturalidade e inclusão: uma crítica às políticas de inclusão de surdos no Brasil                                                                 | 2021 |

Fonte: Elaborada pela bolsista (2022).

O resultado apresentado na tabela 1 é fruto de uma exaustiva consulta a revistas, sendo que, durante o período da coleta de dados, foram verificadas quinhentas e uma (501) revistas, das quais, apenas doze (12) continham artigos condizentes com as especificidades da pesquisa. É válido ressaltar que o maior número de publicações diz respeito aos últimos anos do período da coleta (3 de 2020 e 7 de 2021). Portanto, o resultado revela haver uma expansão atual de estudos em contextos de surdez sob o viés translíngue e decolonial, os quais evidenciam um olhar mais sensível e humanitário à vivência do surdo, inclusive em termos de práticas de linguagem.

Observando o agrupamento temático do material, é possível melhor verificar o enfoque dos textos do banco de dados, a saber: 1) *Educação linguística dos surdos e translíngua*, composto pelos trabalhos de Silva (2018), Lima e Rezende (2019), Dorta (2021), Gomes e Costa (2021), Muniz e Ramos (2021), Ribeiro (2021) e Rocha e Ribeiro (2021) - totalizando, portanto, sete (7) publicações; 2) *Educação linguística de surdos e decolonialidade*, constituído de dois (2) artigos: Leite e Cabral (2021) e Souza, da Silva e Souza (2021); 3) *Políticas linguísticas e educacionais, surdez e translíngua*, com a pesquisa de Dias, Anache e Maciel (2020); 4) *Surdez, Português e translíngua*, incluindo os trabalhos de Darde e Donida (2020) e Morais e Brito (2020); e 5) *Surdez, Português e decolonialidade*, composto pelo artigo de Carneiro (2018).

Apesar da escassez de publicações que focalizem a educação linguística de surdos com pressupostos translíngues e decoloniais, os dados fazem surgir a esperança de novos tempos para os estudos sobre a educação linguística em contexto de surdez, isto é, fazem surgir novas formas de olhar para as práticas de linguagem e para seus falantes. Essa ideia é confirmada pelo fato de o maior número de publicações selecionadas serem mais recentes (do ano de 2021), a saber: Dorta (2021), Gomes e Costa (2021), Leite e Cabral (2021), Muniz e Ramos (2021), Ribeiro (2021), Rocha e Ribeiro (2021) e Souza, da Silva e Souza (2021). Além de marcarem o ano de predominância do *corpus* da pesquisa, os artigos possuem riquíssimas e alargadas discussões sobre a educação linguística ampliada para o surdo, diferentemente de publicações mais antigas, já que não foi encontrado artigo do ano de 2017 (marco inicial do recorte da pesquisa) e foram coletados apenas dois artigos do ano de 2018, a saber: Carneiro (2018) e Silva (2018).

Por mais que Carneiro (2018) e Silva (2018) se enquadrem nos critérios da pesquisa, as epistemologias decoloniais e translíngues ainda se apresentam timidamente e não há expansão do assunto em todo o corpo dos textos. O primeiro advoga pelo reconhecimento do Português do surdo, evidenciando uma educação que compreenda, em todos os aspectos, uma visão pós-moderna que reconhece o outro na sua complexidade (Carneiro, 2018). O segundo apresenta a necessidade de o educador guiar-se por epistemologias que compreendem a transição entre línguas, ressaltando a relevância da constituição de uma prática translíngue, por mostrar uma compreensão do aluno que vai além do texto (Silva, 2018). Nesse sentido, reforça o pensamento de que paradigmas estão sendo quebrados. Ante isso, ainda que a colonialidade seja bastante presente na atualidade, principalmente em relação às pessoas surdas, seja ela cultural, social ou linguística, os textos revelam que novos horizontes estão surgindo no tocante à educação do surdo, mas, também, que ainda há um longo caminho pela frente.

Os esforços contra a colonialidade do poder, que insiste em permanecer, impondo às pessoas surdas uma condição subalterna em relação aos ouvintes, constituem-se como uma das principais lutas da comunidade surda. Segundo Lima e Rezende (2019), isso se alinha ao fato de a única língua oficial do país ser a Língua Portuguesa, apesar da diversidade linguística do Brasil, e de sempre haver uma ou mais línguas interagindo em espaços de aprendizagem. Sendo a única língua oficial do país, é a língua obrigatória de ensino nos âmbitos escolares. Por consequência, na perspectiva dos autores, todos que não se enquadram nesse padrão linguístico, inclusive os surdos, são marginalizados, pois, por exemplo, mesmo que seja reconhecida como meio de comunicação do surdo, a Libras não substitui a modalidade escrita do português, conforme determinado em documento legal. Essa imposição do Estado quanto à obrigatoriedade de o surdo ser bilíngue vai contra os preceitos da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Unesco, 1996, Art. 4), uma vez que esta prevê que uma língua “em caso nenhum deve ser forçada ou induzida, antes sendo o resultado de uma opção plenamente livre”. No entanto, a pessoa surda é “obrigada’ a aprender [o Português] se quiser comunicar na escrita” (Lima; Rezende, 2019, p. 5), até porque em diversos ambientes sociais, por exemplo, não há intérpretes de língua de sinais.

Como um exemplo de colonialidade linguística, muitas vezes, a Libras só é ensinada ao aluno para que este tenha meios para conseguir aprender o Português escrito. Em decorrência disso, acaba ocorrendo um reducionismo da língua e, conseqüentemente,

Ao operar-se esse reducionismo da Libras a uma alternativa técnica, concomitantemente, opera-se a redução da cultura surda ao uso artificializado da língua de sua comunidade na escola. Vê-se, nesse contexto, a Libras sendo usada como estratégia de apagamento e normalização da comunidade surda. Observa-se toda a heterogeneidade cultural surda sendo reduzida a uma língua de tradução, que na escola vem a possibilitar o acesso à Língua Portuguesa e aos demais conteúdos (Guedes, 2009, p. 38 *apud* Vieira-Machado; Vieira-Machado, 2020, p. 325).

Para Leite e Cabral (2021), a imposição feita no sistema escolar reforça a desvalorização da história, da língua e da cultura dos surdos, o que acaba invalidando as conquistas que eles já obtiveram. Além disso, contribui para que, nesse espaço, prevaleça orientações monolíngues, especialmente relacionadas ao ensino do Português escrito, conforme aponta Ribeiro (2021).

A Língua Portuguesa, segundo Lima e Rezende (2019), sempre ocupa um lugar privilegiado na educação linguística do surdo, pois é a língua difundida nas escolas e utilizada nos livros didáticos. Sendo assim, a escola mantém um *status* monolíngue mesmo o Estado querendo que o surdo seja bilíngue. Diante da hegemonia dessa língua e do apagamento dos saberes das pessoas surdas, ao contestarem a colonialidade exercida por meio da língua, os autores advogam pelo reconhecimento do Português surdo. Tal reivindicação se alinha às concepções de Carneiro (2018), o qual, como já destacado, fala da emergência de reconhecer um padrão no Português escrito do surdo, tornando essa forma de expressão como uma variedade do Português brasileiro.

De orientação diferente dos autores do banco de dados, Barbosa, Neves e Barbosa (2013) e Vieira-Machado e Vieira-Machado (2020) defendem a visão de bilinguismo eficiente, que garanta a proficiência do surdo na L2. Esses autores são a favor de mecanismos satisfatórios para que se estabeleça uma relação de solidariedade entre a Libras e o Português, pois, segundo eles, só dessa maneira o surdo conseguirá ter um bom aproveitamento do ensino da L2. Nesse sentido, para que o surdo consiga aprender, de maneira exitosa, o Português na modalidade escrita, é imprescindível haver políticas que deem conta dessa educação e estratégias de ensino adequadas às necessidades específicas dos alunos surdos (Barbosa; Neves; Barbosa, 2013; Vieira-Machado; Vieira-Machado, 2020).

Há contraste entre as percepções de bilinguismo que cada autor possui, em especial ao comparar perspectivas de orientações translíngues com outras perspectivas que defendem a importância do domínio de língua, da proficiência etc. Em todo caso, mesmo que haja divergência nos seus pontos de vista, todos reconhecem que o surdo necessita de um olhar mais sensível, seja para reconhecer sua variedade linguística, seja para lhe oferecer um ensino bilíngue de qualidade. Assim, é ponto pacífico entre os autores que não dá para igualar o surdo ao ouvinte, pois,

para o(a) surdo(a) os canais de recepção e produção das informações linguísticas são a visão e as mãos, predominantemente, ao passo que para o(a) ouvinte, falante de uma língua oral, a audição e a oralização são, em sua maioria, circunstanciais para a experiência da enunciação (Meier, 2002 *apud* Lima; Rezende, 2019, p. 4-5).

Outro aspecto importante de se observar nos dados da pesquisa é que mais da metade dos artigos encontrados se apresentam dentro dos temas *Educação linguística dos surdos e translanguagem* e *Educação linguística dos surdos e decolonialidade*, evidenciando a preocupação com o modo como o ensino tem sido tomado no tocante às pessoas surdas. Os autores, cujos artigos se relacionam com esses dois temas, revelam ter uma visão de uma educação mais ampliada, para os educandos surdos, especialmente os que se ancoram na Translanguagem para refletir sobre essa educação, correspondendo a mais de 50% do *corpus* da pesquisa. Todos eles discorrem sobre a necessidade da educação linguística do surdo ser constituída de práticas educacionais que reconheçam que o surdo possui uma língua espaço-visual e que, portanto, reconheça essa singularidade. Como os pressupostos da Translanguagem em si já anuncia uma postura decolonial, os dados mostram a abertura a um fazer educação linguística mais sensível e crítico, isto é, contrário às posturas colonialistas, presentes em documentos legais e em práticas escolares.

Ainda que não explicitando filiações ao horizonte da Translanguagem, Vieira-Machado e Vieira-Machado (2020) argumentam que a equiparação do surdo em relação ao ouvinte, no modo de aprender a língua, é, por exemplo, uma das disparidades que os documentos oficiais apresentam, porque é possível subentender, a partir de sua redação, que o surdo é inferior, influenciando negativamente a aquisição da L2. Nessa perspectiva, os autores esclarecem ser necessário que a metodologia de ensino a ser adotada para o aluno surdo se diferencie da empregada para o aluno ouvinte, ou seja, que aconteça em lugar distinto da sala de aula regular inclusiva, visto que, nesse espaço, se difunde uma

metodologia mediada apenas pela oralização. Assim também pensam os autores que compõem o banco de dados, uma vez que concordam que o surdo precisa se afastar de práticas que são voltadas para o ouvinte. Sendo assim, esses autores se orientam por práticas translíngues com pressupostos que respeitam as diversidades social, linguística e cultural – Dorta (2021); Gomes e Costa (2021); Leite e Cabral (2021); Lima e Rezende (2019); Muniz e Ramos (2021); Ribeiro (2021); Rocha e Ribeiro (2021); Silva (2018); Souza, Da Silva e Souza (2021) –, caracterizando, assim, uma educação decolonial, por romper com as colonialidades linguísticas, por exemplo.

É importante salientar que a exposição do aluno surdo dentro da sala de aula lhe possibilita a utilização de inúmeros recursos linguísticos relacionados à educação de línguas, não somente o Português ou a Libras. Balabuch (2019), ancorada na perspectiva da Translinguagem, constata, em sua pesquisa sobre o ensino de Libras para surdos, que são múltiplos os recursos que os surdos adotam no momento da construção de sentido, tornando o processo educacional dinâmico e ampliado. Na perspectiva dessa autora, o ensino, seja de aluno surdo ou ouvinte, independente da modalidade de ensino, deve acontecer de maneira contextualizada, em consonância com as práticas sociais, as quais mobilizam os letramentos críticos e as práticas translíngues (Balabuch, 2019). Ela argumenta que práticas de ensino sob essa perspectiva garantem o desenvolvimento crítico tanto do aluno quanto do professor, por ampliar as “capacidades linguísticas e interculturais quanto a (sic) formação do sujeito crítico a partir da interação no contexto de aprendizado escolar” (Balabuch, 2019, p. 12).

Considerando as contribuições de Balabuch (2019), quando se fala em educação em contexto de surdez, é preciso ter em vista que o espaço do ensino, em vez de bilíngue, poderá ser plurilíngue. Sobre essa questão, Darde e Donida (2020) e Gomes e Costa (2021) comprovam que alunos surdos se apropriam de processos multilíngues e multimodais. Logo, embora o ambiente educacional, muitas vezes, inverta o conceito de bilinguismo e, assim, promova um ensino voltado, majoritariamente, para a Língua Portuguesa, esses autores evidenciam que é possível desenvolver uma aprendizagem não somente bilíngue, mas também plurilíngue.

Darde e Donida (2020) reforçam esse pensamento quando evidenciam que o aluno, participante de sua pesquisa, interagiu com várias línguas específicas, a saber, a Libras, o Português oral e escrito, o inglês e o espanhol. Semelhantemente, Gomes e Costa (2021) atestam, em seu trabalho, que crianças surdas, codas e ouvintes, ainda que em contexto remoto de ensino, apropriaram-se de diversos recursos disponibilizados pela professora para a efetivação da aula, especialmente os imagéticos, evidenciando, assim, processos multilíngues e multimodais, correspondentes aos pressupostos da Translinguagem. Com isso, manifesta-se a emergência da apropriação, no contexto escolar, de pressupostos translíngues e transmodais para o ensino do sujeito surdo.

Nessa direção, sempre que analisados textos escritos por surdos, na maioria, consta a presença do trânsito entre o Português e a Libras. É isso o que mostram Morais e Brito (2020), com sua pesquisa, a qual tem como resultado três categorias distintas de organização do texto pelos alunos surdos (a saber: Produções estruturadas textualmente na Libras; Produções que translinguam textualmente; e Produções estruturadas textualmente

na Língua Portuguesa). Considerando esses registros, os autores abordam a importância do conceito de *translinguagem*, tendo em vista a investigação ter revelado que os sujeitos surdos transitam entre a Língua Portuguesa e a Libras para compor seus textos. Diante disso, é nítido que práticas escolares que se norteiam pela Translinguagem possibilitam ao surdo um ensino decolonial e ampliado, que reconhece suas especificidades e as legitimam, uma vez que se ancoram na

visão de que as línguas, enquanto integradoras de práticas comunicativas ou de linguagem, não se realizam isolada ou alternadamente, pois, nessas práticas, inexistem rupturas entre estruturas e identidades linguísticas e ocorre uma interação cooperativa de recursos verbais (Canagarajah, 2017 *apud* Ribeiro, 2021, p. 361).

Com base no exposto, é possível dizer que os textos que compõem o banco de dados desta pesquisa mostraram um leque de práticas que se configuram por perspectivas translíngues, já presentes em salas de aulas. Entretanto, a educação do surdo ainda carece de políticas linguísticas atentas às suas vivências e necessidades para que se efetive uma educação realmente translíngue e decolonial.

A falta do ensino da Libras, desde a Educação Infantil, por exemplo, apesar de ser uma demanda expressa em lei, tem causado sérios problemas no tocante ao ensino/aprendizagem do surdo, já que a Libras é tida como sua língua materna. Fernandes e Moreira (2014 *apud* Dias; Anache; Maciel, 2020, p. 52) “ênfatizam que os espaços escolares deveriam viabilizar uso (sic) e a disseminação da Libras, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental”. Quadros e Schmiedt (2006 *apud* Dias; Anache; Maciel, 2020, p. 47) “reforçam a importância da Libras no desenvolvimento cognitivo das crianças surdas, uma vez que é por meio dessa língua que serão possíveis (sic) organizar o pensamento e ideias, bem como, promover interações com os colegas e professores no ambiente escolar”, além de contribuir para a formação de sua identidade social, pois é por meio desta que ele poderá ter experiências linguísticas e culturais plurais. Isso posto, a falta de políticas voltadas ao conhecimento da Libras (ou a não efetivação das poucas que já existem) inviabiliza um ensino adequado à pessoa surda.

Na perspectiva de Severo (2013), a Política Linguística se constitui por dois eixos que mantêm íntima relação entre si. O primeiro é a Política Linguística em si, que possui um caráter mais oficial, isto é, voltada para a parte de elaboração de leis, enquanto o segundo eixo, o Planejamento Linguístico, respeita à sistematização dessas leis e tem caráter estratégico (Severo, 2013). Em relação à Libras, por exemplo, há Política e Planejamento Linguístico para regulamentá-la, mas não há uma efetiva propagação dessa língua, revelando ineficiência ou insuficiência de planejamentos para que essa língua seja conhecida não apenas por surdos, mas também por ouvintes. Assim, considerando a questão do multilinguismo, por exemplo, ainda que constitua uma proposta de valorização das línguas, no que respeita à pessoa surda ele não se realiza, pois, por vezes, Políticas Linguísticas sustentam uma visão de *monolingüajamento* (Mignolo, 2003 *apud* Lima; Rezende, 2019), afetando a condição plurilíngue do surdo.

O fato de haver a oficialização de determinada política em prol de uma língua não garante a circulação desta em espaços públicos. É por causa disso que a Libras fica, na maioria das vezes, restrita aos surdos e aos intérpretes que acompanham esse indivíduo, resultando em uma educação que é mascarada por um ensino bilíngue, mas que, quase sempre, tem a prevalência do monolinguismo, já que a língua de sinais é instrumentalizada, caracterizando uma deficiência da educação inclusiva. Portanto, entende-se que a “Libras é recrutada como um acessório, ocupando um lugar secundário nesse contexto, pois é somente no AEE, no contraturno, que o estudante surdo tem a possibilidade de receber um ensino mediado em Libras, a sua primeira língua (L1)” (Skliar, 2016; Darde, 2018 *apud* Darde; Donida, 2020, p. 406), quando isso também deveria acontecer na sala regular de ensino, para que esta se caracterize como um espaço realmente inclusivo.

Diante disso, é necessário destacar que toda política é influenciada por relações de poder, resultando na não neutralidade de políticas linguísticas. Nesse sentido, é possível destacar que muito do que está disposto em leis para a população surda favorece uma interpretação em que a língua escrita se sobrepõe à língua de sinais, ratificando a ideia de que as políticas linguísticas “sofrem processos interpretativos que na verdade são resultados de disputas e acordos de grupos de interesse” (Dias; Anache; Maciel, 2020, p. 51). Mediante o exposto, é necessário refletir acerca de quem tem o poder de decidir sobre as políticas linguísticas das pessoas surdas, haja vista que, conforme Rajagopalan (2013), a Política Linguística se caracteriza como um exercício de todos os cidadãos, os quais devem exercer o direito a esse exercício com igualdade, independente de sexo, classe social etc. Entretanto, um exemplo de como há políticas excludentes desde a sua elaboração, foi o triste episódio ocorrido no século XIX no Congresso de Milão, o qual culminou na legitimação do oralismo e na proibição da língua de sinais, afetando drasticamente a educação linguística do surdo, conforme pontuado por Leite e Cabral (2021). Esse fato “foi o marco responsável por cristalizar a supremacia do ouvir e do falar” (Leite; Cabral, 2021, p. 428), que ainda é possível notar até hoje. Em virtude disso, cabe ponderar se o destino das línguas, especialmente da língua de sinais, seja da responsabilidade de todas as pessoas, incluindo aquelas que não possuem relação alguma com essa língua, uma vez que, no mencionado evento, juntaram-se várias pessoas, na sua maioria ouvintes, para discutir o rumo da educação de pessoas surdas.

Conforme o que foi discutido, é possível reconhecer que, apesar das inúmeras conquistas da população surda, as quais foram resultados de várias mobilizações e resistências, há ainda muita discrepância na forma de representar essas pessoas ou na forma de compreender como desenvolver sua educação bilíngue, invalidando-se, muitas vezes, como elas próprias querem ser representadas e educadas. Assim, através desta pesquisa, foi possível notar a necessidade de um olhar mais sensível a respeito da realidade linguística do surdo e de como as relações de poder exercidas nos contextos educacional e político influenciam diretamente a vida escolar desse sujeito.

Tendo em vista o exposto, mostra-se necessária, assim como defendido por Severo (2013), uma articulação entre Política e Planejamento Linguístico, bem como entre os entes responsáveis por essas ações e os sujeitos envolvidos para “negociarem políticas linguísticas de forma criativa e crítica que transcenda as construções limitadas formuladas seja para varrer cinicamente, seja para indevidamente romantizar, os direitos linguísticos”

(Canagarajah, 2005, p. 418 *apud* Severo, 2013, p. 469). Ademais, para se promover uma efetiva participação do surdo no contexto educacional, é necessário existirem novos currículos e novas políticas sob um olhar decolonial (Souza; Da Silva; Souza, 2021). O banco de dados aponta alguns movimentos para o despertar desse olhar decolonial.

## 5. Considerações finais

A partir da pesquisa de iniciação científica realizada, a qual objetivou realizar um levantamento bibliográfico que focalizasse as Políticas Linguísticas e educacionais e a educação linguística de surdos sob horizontes translíngues e decoloniais para compor um banco de dados, obteve-se um olhar mais sensível e abrangente sobre a educação linguística envolvendo alunos surdos, pois tais ações permitiram entender mais a fundo sobre a vivência destes.

Considerando as discussões, problematizações e proposições desenvolvidas pelos autores dos textos do banco de dados, outras pesquisas de igual teor ao desta são necessárias, a fim de cada vez mais se abrirem caminhos visando melhores condições de ensino para o surdo. Diante da característica do banco de dados, constituindo-se majoritariamente de publicações mais recentes, é válido citar que o resultado é muito significativo e inspirador, pois demonstra que estudos com epistemologias translíngues e decoloniais estão se expandindo e possibilitando um fazer docente mais comprometido com a realidade linguística e cultural da comunidade surda. Esse comprometimento é o que se defende, neste trabalho, ao advogar por uma educação translíngue e decolonial para os surdos, reconhecendo que, embora todos sejam iguais perante a lei, alguns, assim como os surdos, precisam ser assistidos de maneira mais sensível, sobretudo no que respeita à sua educação, a fim de lhes garantir um ensino baseado na equidade.

Apresentando uma autoavaliação da pesquisa empreendida na iniciação científica que resultou neste trabalho, enquanto aluna que a realizou, é possível dizer que a investigação acarretou significativas contribuições à formação acadêmica. O olhar da aluna pesquisadora, enquanto futura profissional da área de linguagem e como pessoa que vive em sociedade, com certeza, será mais humano frente às necessidades do aluno surdo, uma vez que as discussões desenvolvidas nos textos do banco de dados contribuem para se pensar a promoção de um ensino mais justo e igualitário. Portanto, o resultado da pesquisa mostrou a importância de que epistemologias translíngues sejam difundidas, para que se faça conhecer outros modos de enxergar o aluno, não como uma tábula rasa que não possui conhecimento algum, mas como um ser com vivências que podem contribuir para o seu aprendizado. Nesse sentido, o banco de dados, que resultou dessa pesquisa, aponta inúmeras maneiras de promover um ensino transversal e decolonial para o surdo, reconhecendo-o na sua singularidade, além de servir como inspiração para escritas e reflexões sobre a educação linguística do surdo. Espera-se que o banco de dados compartilhado e as discussões aqui feitas à luz dele possam contribuir para que outras pesquisas sobre a educação linguística em contexto de surdez sejam realizadas, visto que esse é um campo que carece, ainda, de muitas pesquisas.

## Referências

BALABUCH, Maria de Lourdes Rodrigues. Letramentos críticos e translingualismo em Libras: Uma ideia. *Papéis*, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 7-29, 2019. Disponível em: <https://seer.ufms.br/index.php/papeis/article/view/7717/5889>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BARBOSA, Felipe Venâncio; NEVES, Sylvia Lya Grespan; BARBOSA, Andréa Ferreira. Política Linguística e Ensino de Português como Segunda Língua. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lya Grespan (Orgs.). *Libras em Estudo: Política educacional*. São Paulo: FENEIS, 2013, p. 119-137.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP n. 2, de 15 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 21 dez. 2017. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22017.pdf?query=curriculo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo). Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm). Acesso em: 23 out. 2023.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves. Emergência de um padrão surdo do português escrito. *Porto das Letras*, v. 4, n. 1, p. 119-132, 2018. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/3806/13266>. Acesso em: 13 maio 2022.

DARDE, Aline Olin Goulart; DONIDA, Lais Oliva. Recrutamentos linguísticos utilizados no Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa para surdos: uma prática situada na Educação Básica. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 405-418, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/14108/9754>. Acesso em: 04 abr. 2022.

DIAS, Nelson; ANACHE, Alexandra Ayach; MACIEL, Ruberval Franco. Os Limites e Contradições da Educação Bilíngue para Estudantes Surdos. *Revista de ensino, educação e ciências humanas*, v. 21, n. 1, p. 47-54, 2020. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/7713>. Acesso em: 18 jan. 2022.

DORTA, Jéssica Vasconcelos. Palavreando em travessia: as potencialidades do design para a ampliação dos patrimônios vivenciais dos surdos. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 2, n. 22, p. 272-294, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40962/31936>. Acesso em: 27 mar. 2022.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Bianca Sena; COSTA, Gilmara Jales. Uma perspectiva translíngue e transmodal no ensino remoto emergencial em época de pandemia para crianças de distintos perfis: codas, surdas e ouvintes. *Fórum linguístico*, v. 18, n. 4, p. 7044-7058, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/79681/48299>. Acesso em: 02 abr. 2022.

LEITE, Letícia de Sousa; CABRAL, Tayana Batista. Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 425-444, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/57605/33077>. Acesso em: 14 jan. 2022.

LIMA, Hildomar José de; REZENDE, Tânia Ferreira. Escritas em português por surdos (as) como práticas de translanguajamentos em contextos de transmodalidade. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38270/pdf\\_1](https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38270/pdf_1). Acesso em: 11 jan. 2022.

MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de; BRITO, Giovane. A organização da mensagem em descrições produzidas por alunos surdos: aprendizagem de Língua Portuguesa como L2. *E-escrita*, Nilópolis, v. 11, n. 2, p. 176-193, 2020. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/3969/pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.

MUNIZ, Valéria Campos; RAMOS, Danielle Cristina Mendes Pereira. Educação linguística no contexto de graduandos surdos: Contribuições dos estudos decoloniais e de translanguagem. *Pensares em revista*, São Gonçalo, n. 22, p. 181-201, 2021. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/60549/39467>. Acesso em: 11 jan. 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: Nicolaides, Christine Siqueira *et al.* (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. São Paulo: Pontes, 2013. p. 19-42.

RIBEIRO, Gilmara dos Reis. Do direito de ser (múltiplos): em favor de uma educação linguística ampliada em contexto de surdez. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 353-373, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40856/31942>. Acesso em: 24 mar. 2022.

ROCHA, Daniele Silva.; RIBEIRO, Gilmara dos Reis. Letramentos e(m) translinguagem na educação de surdos: uma proposta de verbete multimodal sobre resenha acadêmica. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 63, p. 01-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8663930/26624>. Acesso em: 08 dez. 2021.

SEVERO, Cristine Gorski. Políticas Linguísticas e questões de poder. *Alfa*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132/4670>. Acesso: 23 out. 2023.

SILVA, Giselli Mara da. Transitando entre a Libras e o Português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 206-229, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60793/36652>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SOUZA, Adriana Alves Novais; DA SILVA, Veleida Anahí; SOUZA, Rita de Cácia Santos. Interculturalidade e inclusão: uma crítica às políticas de inclusão de surdos no Brasil. *Debates em Educação*, Maceió, v. 13, n. Esp., p. 267-281, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12051/9091>. Acesso em: 21 abr. 2022.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona, 1996. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf). Acesso em: 23 out. 2023.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; VIEIRA-MACHADO, Leonardo Lúcio. Práticas e políticas de ensino de língua portuguesa como L2 para surdos usuários de Libras. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 14, n. 27, p. 320-339, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27431>. Acesso em: 23 out. 2023.

Recebido em 07 de janeiro de 2023

Aceito em 09 de agosto de 2023





## ***The Handmaid's Tale* and *Persepolis* on the female protagonism in a post-colonial imperialist dystopia: an analysis**

Yasmim Barbosa dos Santos Costa\*

**Abstract:** The aspects of most of the modern literary works produced from political viewpoints, especially science fiction, feature dystopic societies. They present oppressive governments, and some sort of religious fanaticism, and as in a theonomy state, tend to be rooted in postcolonial contexts and are especially linked to female protagonism in the narrative, or lack thereof. Given this, the question is: how to identify the influence of post-colonial behavioral and structural patterns in a narrative of female authorship? The main objective of this research is to discuss the female role in *The Handmaid's Tale* by Margaret Atwood (1998) and *Persepolis* by Marjane Satrapi (2003), emphasizing how imperialist and post-colonial ideals affect the feminine. This article is classified as a literary review with qualitative-interpretive research, of an applied nature, with exploratory objectives, and documental procedure. To theoretically support this article, we discuss *The Handmaid's Tale* (Atwood, 1998) and the women of Gilead as colonized subjects (Sadeghi; Mirzapour, 2020). We follow the analysis of the politics of the female body under colonial domination (Katrak, 2006) and also draw the parallel between colonized nations and women (Zidan, 2013).

**Keywords:** *The Handmaid's Tale*; Postcolonial feminism; *Persepolis*; Postcolonial society; Patriarchy.

**Resumo:** Aspectos da maioria das obras literárias modernas produzidas sob pontos de vista políticos, especialmente de ficção científica, que apresentam sociedades distópicas, governos opressores e algum tipo de fanatismo religioso, como em um estado teonômico, tendem a ser enraizados em contextos pós-coloniais, e estão especialmente ligados ao protagonismo feminino na narrativa, ou a falta dele. Diante disso, a questão é: como identificar a influência dos padrões comportamentais e estruturais pós-coloniais na narrativa de autoria feminina? O principal objetivo desta pesquisa é discutir o papel feminino em *O Conto da Aia* de Margaret Atwood (1998) e *Persépolis* de Marjane Satrapi (2003), enfatizando como os ideais imperialistas e pós-coloniais afetam o feminino. Este artigo classifica-se como uma revisão literária com pesquisa qualitativo-interpretativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios, e com procedimento documental. Para sustentar teoricamente este artigo, discutimos *O Conto da Aia* (Atwood, 1998) e as mulheres de Gilead como sujeitos colonizados (Sadeghi; Mirzapour, 2020). Seguimos a análise da política do corpo feminino sob a dominação colonial (Katrak, 2006) e também traçamos o paralelo entre as nações colonizadas e as mulheres (Zidan, 2013).

**Palavras-chave:** *O Conto da Aia*; Feminismo Pós-colonial; Protagonismo feminino; Sociedade pós-colonial; Patriarcado.

---

\* This article was written in the class of Redação em Língua Inglesa II under the supervision of the professor Rivaldo Ferreira da Silva, professor at the Language and Arts department (UEPB).

## 1. Introduction

Colonization is the action or process of appropriation over a nation or group of people, and the colonized experience is global. There are many countries where land was (and still is) stripped of their natural resources, minerals, wood, and anything that can be of use to more dominant societies. The colonized people are subjugated and diminished in a crude process of taking away their cultural identity until the only sense of self left is one of the oppressors, which is supported by Daes (2000, p. 5) when she claims that “the experience of oppression is spiritual death”. As well, *The Handmaid's Tale*, written by Margaret Atwood, presents us with a scene rooted in reality masked as a dystopian novella. The transformation of the late United States into the republic of Gilead, transfiguring itself into a theonomy patriarchal state, shows the colonization of subjects as land.

Atwood's narrative (1998) emphasizes the relationship between the colonizer and the colonized, drawing parallels between Canada's colonization and the female experience as conquered beings. The exploration of *Peuples autochtones du Canada*<sup>1</sup> by the British and French was marked by the hegemony, that is, supremacy imposed over the “lesser people”. Such an act of oppression that can also be found in the women of Gilead, in a way that they are taken away from their individuality, denudated from their autonomy, and eventually “[...] the experience of oppression becomes internalized as an accumulation of implicit, subconscious limitations on freedom” (Daes, 2000, p. 5).

*The Handmaid's Tale* (1998) exemplifies the sexual exploitation and moral subjugation that is present in the realities of economic and racial minorities around the world. The inequity in the life of those subjects is shown explicitly in Atwood's work, which gives an aggrandized portrait of reality, serving as a sort of circus mirror, exposing humanity's ugliest flaws. In this article, we will figure out how the influence of post-colonial behavioral and structural patterns can be identified in the female narrative. Along with it, the post-colonialism of the novel will reveal itself in the author's portrayal of society.

This literature review aims to discuss the female role in some literary works with a critical perspective, making use of historical and sociological analogies to better support the analysis. In addition, as specific objectives, it aims to show the metaphors and connections of women, and subsequently minorities, as people of color and LGBTQI+ counterparts, with Canada's native peoples' colonization process in Atwood's novel, seeking similar experiences in the narrative, like the marginalization imposed by the colonizers in both societies, the real and the fictional ones. As well as the issue of post-colonial feminine protagonism, not exclusively, but mainly, in late 20th-century and early 2000s political literature.

This research is inserted in the field of feminist dystopian literature and is being conducted with the intent of exposing certain behavioral patterns in literary works, especially *The Handmaid's Tale* by Margaret Atwood (1998), which evokes rooted social constructs that aim to be explored and discussed. Along the way, it will make use of

---

<sup>1</sup> Indigenous peoples of Canada.

numerous articles and academic papers, some of which are essential to this research's development; we discuss *The Handmaid's Tale* (Atwood, 1998) and *The Women of Gilead as Colonized Subjects* (Sadeghi; Mirzapour, 2020). Following the analysis of the autobiographical novel *Persepolis* (Satrapi, 2003) and also, drawing the parallel between conquered and colonized countries with women (Zidan, 2013), to mention a few.

## 2. *The Handmaid's Tale*

*The Handmaid's Tale* is a dystopic novel, published originally in the 1980s, with various editions since. The author's mother country influenced greatly the novel's plot, her being Canadian and attributing pieces of Canada's colonial history to the tale.

Atwood's narrative presents the former United States enduring a military coup, where its government settles as a totalitarian theocracy and its societal norms change drastically into the male-dominated *Republic of Gilead*, giving powerful men control over women. Those women are divided into four classifications: the Commander's Wives, Marthas, Handmaids (Offred's category, the protagonist) and Aunts, each and one of them dressing color-coded vestments to determine their functions towards men.

The work is categorized as speculative fiction, a genre opposite to science fiction, for the first is a reflection of humanity, and science fiction presents a reality that is not possible today. *The Handmaid's Tale* presents characteristics of a dystopian novel, which is a sub-genre of the umbrella term "speculative fiction", and offers a vision of a future where societies confront either an environmental threat, technological control, or as in this case, governmental oppression (Oziewicz, 2017).

*The Handmaid's Tale* (1998) visualizes a future where conservative, right-winged Christians not only obliterate the progress women have made through centuries in search of basic rights but also set them back into a life of servitude towards men, as explicitly seen in the narrative. Atwood (1998) stated in a Reddit forum in 2017 that she did not insert in the narrative something that has not, on some level, already happened. She refers to centuries where the achieving of equal rights was out of sight, and, specifically to the city of Cambridge, in New England, where, during the late 16th century to the early 18th century, lived the theocratic Puritans, which in many ways resembled the Republic of Gilead. The strict rules, the control of every aspect of its members' life, and their intricate fundamentalism were ideals of the Puritans that the author puts in the dystopian narrative as a possible future if they had gotten the upper hand of the actual society. Puritanical thinking still exists today; they are the predecessors of congregational churches (Perkins, 1974).

Howells alleges that the novel "centered on human rights abuses and particularly the oppression of women under a fundamentalist regime and is entirely social and political in its agenda" (2006, p. 163). Offred, the protagonist, as discussed before, is denied her identity, having her family, friends, and reality taken out of her, getting diminished into, as she describes the fertile women of Gilead "[...] two-legged wombs, that's all: sacred vessels, ambulatory chalices" (Atwood, 1998, p. 176). This remark symbolizes a problem of colonized psyches, the loss of self-identity, and the forced acceptance of self-worth concerning the

role the colonizer wants the colonized to play. This modifies the vision the subject has of itself, and applies the real intent of colonization: to erase the possibility of rebellion by colonizing one's mind.

## **2.1 The post-colonial principles relating to Margaret Atwood's portrayal of society**

Most societies with a colonized background still bear scars of a painful past, being these blood-stained lands or subservient manners of life, whatever it is, are relevant to highlight that these realities go far beyond speculative fiction, affecting daily lives, especially of women. There are many branches to discuss relating to the life quality of post-colonial societies, especially those of indigenous peoples belonging to colonized countries. For example, the Yanomami indigenous community of the Brazilian Amazon suffers from the issue of illegal mining in their reserves, which entails, according to their leaders, deaths by fire guns, induced alcoholic beverages, and rapes as well as sexual assaults of their women, leading to numerous deaths (Oliveira, 2022, p. 1). These outrageous conditions of life are nonetheless proof of the ongoing consequences of colonization, especially for indigenous peoples.

The resemblances between the lives of colonized women of Gilead and women of other oppressed post-colonial nations are astounding and can be found in the most conspicuous forms. In Gilead, as mentioned before, women are color-coded to separate themselves from each other according to their function. It is interesting to point out that the colors represent hidden meanings, the Handmaids' clothes for example, a deep tone of red, represent fertility, symbolizing the "lifeblood" since the Handmaids are to function like a womb. The Wives wear teal, a type of greenish blue, to represent their subservience to their husbands, while the Marthas wear green clothes that represent growth and healing, they are infertile women put to work as house servants. At last, the Aunts dresses in brown garments, since they are the ones to police and train the Handmaids, resembling soldiers from World War 1 and representing a hard fist. They are by far the women who hold more power than the others (Minnicks, 2018).

A parallel of Atwood's narrative with reality is the use of hijabs by most Iranian non-Muslim women. After the Iranian revolution (or Islamic revolution) in 1979 and the overthrow of the Pahlavi dynasty that transformed the country into a fundamentalist Islamic republic, those women were obligated to use the veil, if not, were subjected to jail and even pledged guilty in case of any sexual assault (Abu-Odeh, 1991). Unfortunately, Margaret Atwood's novel constantly steps out of the boundaries of fiction, proving itself to belong to a masked reality, and not the out-of-reach dystopian world, as we've seen based on real-life parallels. As for an almost ironic resemblance of *The Handmaid's Tale* with real life, Iranian women under the Islamic fundamentalist regime are also incited to wear color-coded clothes, a white veil to cover their hair, and dark garments for discretion (Abu-Odeh, 1991). Although Iran has never actually been formally colonized, it is nonetheless an imperialist dictatorial regime that presents many traits of post-colonial societies.

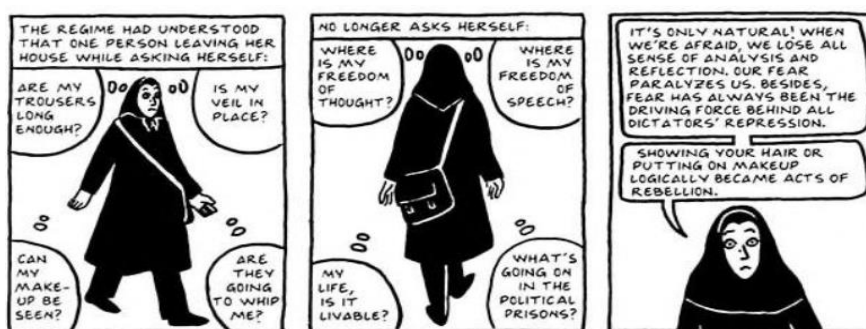
While the women of Gilead are forced to utilize the clothes without their consent or choice, Iranian women were slowly adhering to the hijab in the 1980s given the constant harassment in the streets, the constant pressure to preserve their family's honor. According

to Lama Abu-Odeh (1991, p. 152) “the way the girl dresses and how she behaves have heavy sexual significance. She is continuously subject to the test of ‘honor’ and reputation, which she never really passes”. The segregation of genders, women not being allowed to talk privately with a man without it being an offense to her family's honor, it was already there, the segregation was already there, far behind the start of the veil's usage in this sense (Abu-Odeh, 1991). In the end, it is not the piece of the fabric itself, but what it represents to those who wear them. To some, it can offer an alternative to empowerment, to others a caged cloth.

As a literary example of the reality shown above, *Persepolis* (2000) by Marjane Satrapi is an autobiographic comic book that portrays her childhood and early adulthood during and after the Islamic revolution. The book shows the Iranian people as well as the revolution, through the eyes of an Iranian, out of the Western lens. She lived in Tehran with her family and accompanied close the atrocities a totalitarian regime is capable of, friends and family members missing or dead at the hands of the government, political prisons and the ever-increasing loss of fundamental rights and freedom of thought, especially over women.

The veil usage came shortly after, limiting the already scarce forms of expression. This still is a reality in the daily lives of Iranian women, and those who are not rich enough to flee the country as Satrapi did, see the veil as the only type of protection in hand, a double-edged sword, for it offers only a conditional freedom, as stated by Atwood (1995, p. 165) “A rat in a maze is free to go anywhere, as long as it stays inside the maze”

Figure 1 — *Persepolis*: The Story of a Return



Source: Satrapi (2003, p. 148).

The point is, veiled or not, following Gilead's dressing code or not, these women are subjects of a totalitarian regime that uses vestment and gender roles as a distraction to deeper issues. Gileadian and Iranian women share more than similar experiences, they share fights against the morality police, patriarchal governments, gender apartheid, lack of free expression, tortures and political prisons. Nevertheless, above all, they fight theocracy.

### 3. Some Final Remarks

This article discusses the aspects of colonization of subjects such as land and draws parallels between Margaret Atwood's *The Handmaid's Tale* (1998) and the colonization of Canada by the British and French, and presents characteristics of supremacist behavior

imposed over indigenous people during the colonization process. It also explores the sexual and moral exploitation of minorities, especially women, in Atwood's narrative. It emphasizes the post-colonial female protagonism in the 20th century and 2000s literature, specifically dystopian and autobiographical, analyzing post-colonial principles in those works with *The Handmaid's Tale* portrayal of society.

It presents detailed aspects of Atwood's novel, analyzing directly the characters and universe of the narrative, seeking correlations between real-life events and fictional creations, like the Puritans of New England. Also, the research explores the narratives through feminist lenses, aiming to utilize the format of literature review to expose problematics inside the narrative, as well as to dissect Gilead's structural society to explore theocratic patriarchal governments, comparing and relating it to other similar discourses, like *Persepolis* by Marjane Satrapi and the compulsory use of the veil in Iran, seeking to identify and combat theocratic totalitarianism, the research data could use a little more development, but given the deadline, the main objectives were achieved.

In *Persepolis*, we constantly face the dilemma of changing the excruciating reality, as if a great act of mutiny is needed to solve humanity's issues. Still, the truth is, that there are complex layers composing society as it is, and it's a cruel reality that these problems can't be solved all at once. Despite all that, there is something that can be done, as Satrapi runs from Iran and writes a book to tell her story, and Offred decides to narrate her tale in the epilogue, both of these women confront the post-colonial structural behavior of being kept quiet, and that is how the system is slowly defeated, it shows resistance, even in the slightest, interrupting the female narrative of the oppressed; the self-discovery it allows turning the simplest act, one of rebellion. Future research relating to these topics can be considered as further analysis of the Iranian societal aspects, given its still vast fields to discuss, especially over the female behavioral chain connected to religion along the centuries.

## Referências

- ABU-ODEH, Lama. Post-Colonial Feminism and the Veil: Considering the Differences. *New Eng. L. Rev.*, v. 26, p. 15-27, 1991.
- ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Hellen (org.). *The post-colonial studies reader*. 2. ed. New York: Routledge, 2006.
- ATWOOD, Margaret. *The Handmaid's Tale*. New York: Anchor Books, 1998.
- BEAUCHAMP, Gorman. The Politics of The Handmaid's Tale. *The Midwest Quarterly*, v. 51, n. 1, p. 11-26, 2009. Disponível em: <https://mpenglish.pbworks.com/f/HT+-+Beauchamp.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2022.
- DAES, Erica-Irene. Prologue: The experience of colonization around the world. In: DAES, Erica-Irene. *Reclaiming indigenous voice and vision*. Vancouver: UBC Press, 2000. p. 3-8.
- EID, Paul. Research Note: Post-Colonial Identity and Gender in the Arab World: The Case of the Hijab. *Atlantis: Critical Studies in Gender, Culture & Social Justice*, v. 26, n. 2, p. 39-51, 2002.
- JACKSON, Elizabeth. Gender and space in postcolonial fiction. In: TEVERSON, Andrew; UPSTONE, Sara (org.). *Postcolonial spaces: the politics of place in contemporary culture*. London: Palgrave Macmillan, 2011. p. 57-66.
- KATRAK, Ketu. *The politics of the female body: postcolonial women writers*. Nova Jersey: Rutgers University Press, 2006.
- MINNICKS, Margaret. 'The Handmaid's Tale': meaning behind the colors the women wear. *Geeks*, 2018. Disponível em: <https://vocal.media/geeks/the-handmaid-s-tale-meaning-behind-the-colors-the-women-wear>. Acesso em: 28 nov. 2022.
- OZIEWICZ, Marek. Speculative fiction. *Oxford Research Encyclopedia of Literature*, 2017. Disponível em: <https://oxfordre.com/literature/display/10.1093/acrefore/9780190201098.001.0001/acrefore-9780190201098-e-78>. Acesso em: 28 nov. 2022.
- PERKINS, Stanley. *Puritan movements toward centralization in church government 1630-1730: tensions and contentions between Presbyterians and Congregationalists*. 1974. Dissertação (Mestre em Artes) — Universidade de Montana, Missoula, 1974. Disponível em: <https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6615&context=etd>. Acesso em: 29 nov. 2022.
- SADEGHI, Zhara. MIRZAPOUR, Narges. Women of Gilead as colonized subjects in Margaret Atwood's novel: A study of postcolonial and feminist aspects of The Handmaid's Tale. *Cogent Arts & Humanities*, v. 7, n. 1, p. 178-517, 2020.

SATRAPI, Marjane. *Persepolis: The story of a childhood*. New York: Pantheon Books, 2003.

ZIDAN, Ashraf Ibrahim. Postcolonial feminism in Margaret Atwood's fiction. *International Journal of Linguistics and Literature*, v. 2., n. 3, p. 11-20, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Ashraf-Zidan/publication/358729091\\_Postcolonial\\_Feminism\\_in\\_Margaret\\_Atwood's\\_Fiction/links/6211247f08bee946f38ebf18/Postcolonial-Feminism-in-Margaret-Atwoods-Fiction.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ashraf-Zidan/publication/358729091_Postcolonial_Feminism_in_Margaret_Atwood's_Fiction/links/6211247f08bee946f38ebf18/Postcolonial-Feminism-in-Margaret-Atwoods-Fiction.pdf). Acesso em: 30 nov. 2022.

Recebido em 07 de maio de 2023  
Aceito em 13 de agosto de 2023





## Fleabag: the use of irony as a face-saving strategy

Déborah de Assis Tôres

Larissa Carla Alves da Silva\*

**Abstract:** This article aims to analyze the use of irony as a “Face-threatening Acts (FTA) minimizing strategy” to preserve the face of the main character and narrator of the TV series *Fleabag* (2016), by Phoebe Waller-Bridge. Two extracts were selected from the first season and they are analyzed in light of the concept of irony by Grice (1991) as the flouting of the maxim of quality and the face-saving model of the politeness theory by Brown and Levinson (1987). The samples observed illustrate the use of the mentioned figured speech as a way of maintaining the face of the protagonist by preventing her from exposing the traumas regarding the death of her mother and best friend. Therefore, while controlling the narrative by directly addressing the audience, the main character attempts to manipulate her discourse through the ironic use of language as a way of preserving herself from publicly revealing the chaos of her real emotional status.

**Keywords:** *Fleabag*; Irony; Face; FTA; Preservation.

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar o uso da ironia como uma “Estratégia de Minimização de Atos de Ameaça à Face (AAF)” a fim de preservar a face da personagem principal e narradora da série de TV *Fleabag* (2016), de Phoebe Waller-Bridge. Dois trechos da primeira temporada foram selecionados e são analisados à luz do conceito de ironia de Grice (1991) como uma violação à máxima da qualidade, e do modelo de preservação da face da teoria da polidez de Brown e Le Undergraduate student of English at Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). This article was produced as a final work for the English VI: Semantics and Pragmatics course in October 2022, under the supervision of Prof. Dr. Ricardo Rios Barreto Filho. As amostras observadas ilustram o uso da mencionada figura de linguagem como forma de manter a face da protagonista, impedindo-a de expor os traumas relativos à morte da mãe e da melhor amiga. Assim, ao mesmo tempo em que controla a narrativa dirigindo-se diretamente ao público, a personagem principal tenta manipular seu discurso por meio do uso irônico da linguagem com o intuito de não revelar publicamente o caos de seu real estado emocional.

**Palavras-chave:** *Fleabag*; Ironia; Face; AAF; Preservação.

---

\* Undergraduate student of English at Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). This article was produced as a final work for the English VI: Semantics and Pragmatics course in October 2022, under the supervision of Prof. Dr. Ricardo Rios Barreto Filho.

## 1. Introduction

The article aims to analyze the use of irony and politeness in the comedy TV series *Fleabag*. This topic is analyzed through fragments from the British show. Accordingly, the study focuses on the incidence of irony, its motivation, and its purpose for character and narrative development.

With the increasing popularity of TV series, many of them have become the corpus of research in the pragmatic field due to their illustration of realistic dialogues and to the fact that this data is easier to acquire than naturally produced ones (Mcintyre; Bousfield, 2017). The chosen program shows an innovative way of conducting the narrative by directly addressing the audience during the episodes and, as a result, this strategy culminates into a deeper understanding of the main character's most intimate opinions. Additionally, the show has a remarkable plot that deals with life after a traumatic situation and its effects on someone's personal life. Based on that, the main character uses a number of rhetorical devices to create comic situations out of a dramatic background. Under these circumstances, it is relevant to pragmatically analyze the mechanisms that compound this unique narrative.

This TV comedy is based on a play by the same author, and it was originally produced by BBC in 2016 and has been distributed in Brazil on Prime Video, a streaming platform created by Amazon. During its two seasons, the audience follows the life and dilemmas of a woman trying to cope with the issues caused by some traumatic events. Throughout the episodes, *Fleabag*, the way in which the protagonist is addressed, will reveal her most feared and intimate thoughts while engaging in strange and comical interactions with the people in different scenarios. Through the series' unique narrative method, the public embraces the journey of a rather uncommon character that, despite the odds, attempts to find a way to deal with life and survive.

Certainly, after watching the series *Fleabag*, it is clear that the protagonist relies on tools, such as irony, in order to produce humor and thus protect herself from exposing a more vulnerable self. She often hides her feelings towards painful events, such as the passing of her mother and her best friend, showing the way she has decided to handle them. By refusing to talk about the problems in her life while constantly making fun of them, the character reveals that she is not ready to face the things she has been through and tries to convey an image that is not affected by those events. Hence, the main character of *Fleabag* uses irony to preserve her face from the audience.

It is crucial to note, then, the reason why she needs a face-saving strategy and the audience's usual reaction to the use of the said figure of speech. Consequently, there must be a need to analyze both the theory that surrounds the topic as well as excerpts from the TV show where this strategy is highlighted.

In this sense, the article is divided in four sections. The following topic, which is the theoretical framework, establishes the concepts that are used throughout the paper, such as irony, face-saving strategies, and humor. Then, the methodology section explains how the research was done. After that, the analysis shows the correlation between the theory

and the samples chosen to exemplify our thesis. Finally, in the conclusion, we discuss the thoughts that were drawn from the analysis and how further researchers can contribute to this field of knowledge.

## 2. Theoretical framework

The analyses will focus on the concept of irony presented by Grice (1991) regarding the violation of the maxims:

[...] it is perfectly obvious to A and his audience that what A has said or has made as if to say is something he does not believe, and the audience knows that A knows that this is obvious to the audience. So, unless A's utterance is entirely pointless, A must be trying to get across some other proposition than the one he purports to be putting forward. This must be some obviously related proposition; the most obviously related proposition is the contradictory of the one he [the speaker] purports to be putting forward (Grice, 1991, p. 34).

Thus, according to the author, irony exemplifies a flout of the maxim of quality. Which means it disregards the truthiness of the information being shared during the interaction. Consequently, irony is a way of sharing a view of the world that does not match with the reality as it presents itself and, therefore, it allows the individual to enrich their ways of conveying the same message.

In addition, the receiver must rely on related propositions to successfully interpret the meaning. So, if the inferences produced are the result of an analysis that also relies on contextual information, then the receiver has to recognize the contrast between what is intended by the sender, the literal meaning, and the context. As a result, this complex movement might provoke a powerful and useful outcome: self-preservation.

According to the face-saving model of the Politeness Theory proposed by Brown and Levinson (1987), every individual seeks to hold a "public-self-image" that is called "face". According to them, this concept is related to "notions of being embarrassed or humiliated, or 'losing face'. Thus, "face" is something that is emotionally invested, and that can be lost, maintained, or enhanced, and must be constantly attended to interaction." (Brown; Levinson, 1987, p. 61). Consequently, it is of interest to all parties in interaction to cooperate to maintain each other's "face".

Furthermore, that notion can be divided into two categories: "negative face: the want of every 'competent adult member' that his/her actions be unimpeded by others. positive face: the want of every member that his wants be desirable to at least some others" (Brown; Levinson, 1987, p. 62). That way, it can be understood that the first is concerned with one's wants to be free to do their actions, while the second deals with one's wanting to be accepted by other members of society. Hence, they express opposite ideas, but they do not carry a good or bad connotation, they simply imply a desire to break free and belong.

In this sense, still regarding the mentioned theory, some acts (intention when doing or uttering something) inherently threaten one's positive or negative face, the so-called Face-threatening Acts (FTA). So, an agent might use "FTA-minimizing strategies" in order to preserve their face. However, some FTAs are performed "off the record", when

It is not possible to attribute only one clear communicative intention to the act. In other words, the actor leaves himself an 'out' by providing himself with a number of defensible interpretations; he cannot be held to have committed himself to just one particular interpretation of his act. Thus if a speaker wants to do a FTA, but wants to avoid the responsibility for doing it, he can do it off the record and leave it up to the addressee to decide how to interpret it (Brown; Levinson, 1987, p. 211).

Therefore, when choosing to make a contribution that is open to several different interpretations and, thus, not effective, the speaker might violate Grice's maxims and may lead the hearer to an interpretation of the utterance that is not true.

An off-the-record strategy to promote face-saving behavior is the use of irony. As previously mentioned, by using this figure of speech, speakers can convey their intentions indirectly by uttering the opposite of what they mean and by using prosodic, kinesic, or contextual clues. Then, the spectator will be responsible for the interpretation (or misinterpretation) of the irony. In this manner, one of the functions of the use of irony is to self-protect the speaker, by attenuating the meaning of what is said or to self-depreciate them, to show oneself as less than they are, which will prevent the speaker from being vulnerable (Hutcheon, 1992, p. 225), and will consequently preserve their face.

Considering the premises explored in the previous paragraphs, the interpretation of irony may also reflect on the creation of humor due to the explicit incongruity acknowledged by the addressee of what was said by the sender and its context of use. So, "the relationship between humor and politeness is also an interesting issue. Early approaches [...] saw humor as a face-saving strategy" (Attardo, 2017, p. 9), the two elements - humor and irony - also relate in the sense of protecting one's more vulnerable side and, thus, preventing the individual from losing their socially built identities.

Within this framework, the concepts of irony and face-saving strategies are going to be used as a foundation to analyze the utterances chosen from the TV series *Fleabag*. In the following sections, we will focus on the reason for using this strategy, what can be implied from this act, and the effect it has on the audience.

### **3. Methodology**

The study that will be presented is based on descriptive qualitative research. It has as its main focus the observation and analysis of the presence of irony and the effects of its use on the preservation of the main character's face in the TV series *Fleabag*, by Phoebe Waller-Bridge.

Firstly, the selection of this specific show derives from how the narrative is conducted and how the main character dialogues directly with the public and uses her discourse to shape the interactions while attempting to manipulate the happenings of the story. Therefore, we aimed at analyzing both language use and social behavior and the way in which these contribute to one another.

Secondly, for the study, we use data retrieved from the script of the first season, episodes 1 and 3. The mentioned segments were chosen based on (I) the mentioning of at least one of the most traumatic events in the life of the protagonist - the deaths of her mother and best friend, (II) the occurrence of irony according to the concept of Grice (1991) as the violation of the maxim of quality, and (III) its use as a face-saving strategy in light of the ideas regarding the face-saving model of politeness theory by Brown and Levinson (1987). Equally, the bibliography selected took into consideration the materials that dealt with the definitions and functions of irony, the concept of faces, and how they relate to one another in the sense of self-preservation. To conduct the analysis, we used both the script available in the book *Fleabag: the scriptures* (2019) by Phoebe Waller-Bridge and also the episodes from the first season available on Amazon Prime Video. Then, we chose the two examples that better illustrate our objectives.

Lastly, the methodological choices were made considering that the data analyzed would provide a deeper understanding of how irony was used as a face-saving strategy and how the excerpts observed would provide a microcosm of the whole production.

#### 4. Analysis

In this section, we deal with the analysis of the samples selected. The first one was retrieved from the first episode (season one), in which, after a chaotic day that started with an awkward meeting between Fleabag and her sister, followed by a disastrous date and the recurrent memory of the main character's dead best friend, the protagonist decides to go to her father's house, as a momentary impulse, to find any kind of consolation in the middle of this emotional conflict. However, such as what had previously happened in her day, this encounter is also frustrating, and while coming back home, Fleabag starts sharing with the taxi driver the reasons why she currently runs a café on her own. The following excerpt shows the dialogue between the main character (Fleabag) and the taxi driver:

DRIVER: A café eh?

FLEABAG: Yeah.

DRIVER: On your own?

FLEABAG: Kind of.

DRIVER: Kind of? Go on!

FLEABAG: It's a funny story actually. (1)

DRIVER: Oh that's good! It'll keep me going! Shoot. (2)

FLEABAG: I opened the café with my friend Boo.

DRIVER: Cute name.

FLEABAG: Yeah. She's dead now. She accidentally killed herself. It wasn't her intention, but it wasn't a total accident. She didn't actually think she'd die, she just found out that her boyfriend fucked someone else and wanted to punish him by ending up in hospital and not letting him visit her for a bit. She

decided to walk into a busy cycle lane, wanting to get tangled in a bike, break a finger maybe. But as it turns out bikes go fast and flip you into the road. Three people died. (3) (Waller-Bridge 2019, p. 45).

The utterance in line (1) is used as an introductory strategy to categorize the type of information Fleabag is about to provide. However, the proposition encoded by her is incompatible with the situation of use, once the terrible story behind the suicide of one's best friend cannot be defined as "funny". Therefore, the contribution presented in (2) illustrates how the receiver wrongly guessed the sender's meaning because of the false information provided by the sender. Consequently, the driver even encouraged her to share the story since it was 'funny' and it would make them have a nice time. That leads to Grice (1991): while providing untruthful information, the main character violates the maxim of quality and, in this case, creates irony.

Equally, that violation is proved by excerpt (3) in which Fleabag finally tells her story, and the public is presented with a chaotic number of happenings that led to the death of not only her best friend but three other innocent people. The incidents described show how sad the story actually was and how traumatic it must have been for Fleabag since, as we get to know at the end of the first season, she was the one that 'caused' this fatal accident. Evidently, she attempts to preserve herself from exposing the pain caused by the trauma through the use of the self-protective mechanism of irony (Hutcheon, 1992).

In the first sample analyzed, the main character creates irony as an "FTA-minimizing strategy" to maintain her "public-self-image". Likewise, she explores the incongruity acknowledged by the interpretation of the utterance in relation to the context, having in mind the violation of the maxim of quality, to create humor that can also "be seen as a face-saving strategy" (Attardo, 2017, p. 9). Therefore, she builds an even more complex process of camouflage that prevents her from losing her face and finally admitting to the public, and even to herself, the sadness behind the events in her life.

The second segment was taken from the third episode (season one). The succeeding situation happens at the beginning of the chapter when the protagonist is jogging in the cemetery in which her mother was buried. After that, she meets her sister, Claire, and they start talking about things that remind them of their mother. Then, Claire's phone rings, and while she is answering, Fleabag, directly addressing the camera, 'xplains what happened to their mother. She has the following interaction with the audience:

*Claire's phone rings.*

CLAIRE: (to the grave) Sorry.

(to Fleabag) Sorry.

*She picks it up and walks away out of shot.*

CLAIRE (on phone): Hello, Claire speaking...

FLEABAG (to the camera): Mum died three years ago. She had a double mastectomy but never really recovered. It was particularly hard because she had amazing boobs. (1) She used to tell me I was lucky cos mine would never get in the way. (2)

*Claire sits back down, her call over.*

FLEABAG (to camera): My sister's got whoppers.

*She looks at her sister's breasts.*

FLEABAG (to camera): But she got all of Mum's good bits. (3) (Waller-Bridge, 2019, p. 101).

In this excerpt, she tells the audience directly what happened to their mother: she died of breast cancer three years earlier. Irony is used as a rhetorical device when delivering this tragic information about the characters. The utterance (1) says that the bad part of the whole traumatic event is the fact that "she had amazing boobs" and had to remove them. However, the audience as the hearer can imply that this information is untrue for it not being a usual response when commenting about one's death from breast cancer. Once again, she violates the Gricean maxim of quality when uttering it. Additionally, utterances (2) and reinforces (3) her initial narrative of presenting the double mastectomy as the worst part of the events she went through in the past, instead of what someone would expect of her mother battling the disease and dying of it.

That way, also in the third (3) part of the utterance, she belittles herself by saying that her sister got the best part and not her. Hence, it goes along with Hutcheon's (1992, p. 9) self-deprecating function of irony that is used to make one appear less vulnerable. Then, we can say that the idea of irony's self-deprecation and self-protection functions being "two sides of the same coin" (Hutcheon, 1992, p.9) also applies to the TV series, since the protagonist uses both simultaneously as a face-saving strategy.

All in all, the humor she tries to create through the said figure of speech is an attempt to hide her true feelings regarding the situation, once again, proving the concept of "humor as a face-saving strategy" (Attardo, 2017, p. 9). In that sense, as defined by Brown and Levinson (1987), during the analyzed interaction she attempts to preserve her face by using irony and thus not getting vulnerable by what she was previously saying, she brings the audience's attention to her comic trial in an unexpected context.

## 6. Conclusion

This article aimed to show how irony can be used as an FTA-minimizing strategy in the TV series Fleabag and the intention behind its usage. For that purpose, it was necessary to select and analyze extracts from the show where irony was used as a self-protection mechanism that allowed the protagonist to hide her true feelings from the audience and even herself.

As Woods (2019, p. 9) mentions, Fleabag is struggling to "make emotional connections necessary for an embrace of adulthood". This is shown in her face-saving acts through the use of irony to create humor and estrangement, be it to a client or the audience. The protagonist is, then, in a "constant ironic remove from her life" (Woods, 2019, p. 9), she is put in this estate when dodging her feelings instead of facing them. Consequently, she enables "emotional control and manipulation" (Woods, 2019, p. 9) of the narrative and only loses it at the end of the season, when she finally comes to terms with her traumas and unveils them to the viewers.

This analysis served to demonstrate how irony can be present and used in cinematographic narratives to create an elaborate character that deals with complex

emotional dilemmas that usually mirror people's real-life struggles. Furthermore, it shows how valuable TV series content is to academic discussions because they allow an in-depth study of linguistic concepts that are present in everyday situations. Finally, it would be interesting to investigate the incidence of irony as well as other figures of speech in this show and many others, along with their pragmatic reasoning as a way of analyzing their linguistic, social, and psychological motifs. That way, it is possible to understand how face-saving strategies not only are ubiquitous in everyone's lives but also are key points in the construction of characters in fictional narratives.

## Referências

- ATTARDO, Salvatore. Humor in Language. *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-17, 29 mar. 2017. Oxford, England: Oxford University Press. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.342>. Acesso em: out. 2022.
- BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- GRICE, Paul. *Studies in the way of words*. London: Harvard University Press, 1991.
- HUTCHEON, Linda. The Complex Functions of Irony. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, v. 16, n. 2, p. 219-234, 1992. Edmonton, Canada: Universidades de Alberta y Ottawa. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/27762900>. Acesso em: out. 2022.
- MCINTYRE, Dan; BOUSFIELD, Derek. (Im)politeness in Fictional Texts. In: CULPEPER, Jonathan; HAUGH, Michael; KÁDÁR, Dániel Z. (ed.). *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness*. London, England: Palgrave Macmillan, 2017. p. 759-783.
- WALLER-BRIDGE, Phoebe. *Fleabag: the scriptures*. New York, United States of America: Ballantine Books, 2019.
- WOODS, Faye. Too Close for Comfort: direct address and the affective pull of the confessional comic woman in Chewing gum and Fleabag. *Communication, Culture And Critique*, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 194-212, 12 abr. 2019. Oxford: Oxford University Press. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1093/ccc/tcz014>. Acesso em: out. 2022.

Recebido em 10 de fevereiro de 2023

Aceito em 24 de maio de 2023





## Nordeste oriental: Semantização musical, figurativização e forma de vida em Lula Cortês

Miguel Euclides da Silva\*

**Resumo:** Baseando-se nos estudos semióticos da vertente francesa, o presente artigo busca refletir acerca dos processos de significação do discurso musical, aplicando tais preceitos analíticos ao interlúdio “Nordeste Oriental” (1980a), do compositor popular Lula Côrtes. Para tanto, o trabalho se vale de três perspectivas complementares. Submete-se, inicialmente, às noções de regimes de significação do discurso musical postuladas pelo semioticista Antônio Pietroforte (2015) em sua abordagem da chamada “música erudita ocidental”. Em seguida, por meio do uso de categorias basilares elencadas por Greimas (1973), almeja-se apresentar o percurso gerativo de sentido a fim de investigar os principais processos de figurativização construídos na obra. Por fim, a partir das contribuições do filósofo Ludwig Wittgenstein quanto às categorias de “formas de vida” — adaptadas ao modelo tensivo por Jacques Fontanille e Claude Zilberberg (2001) —, busca-se explicitar as intersecções discursivas dos diferentes grupos sociais marginalizados durante a década de setenta e as relações de tal fenômeno na semantização musical.

**Palavras-chave:** Semiótica Francesa; Semantização Musical; Figurativização; Nordeste Oriental.

**Résumé:** En se basant sur des études sémiotiques françaises, cet article vise à réfléchir sur les processus de signification du discours musical en appliquant ces préceptes analytiques à l'interlude “Nordeste Oriental” (1980a) du compositeur populaire brésilien Lula Côrtes. Pour ce faire, le travail se base sur trois perspectives complémentaires. Tout d'abord, il se soumet aux notions de régimes de signification du discours musical postulées par le sémioticien Antônio Pietroforte (2015) dans son approche de la “musique érudite occidentale”. Ensuite, en utilisant des catégories de base énumérées par Greimas (1973), il vise à présenter le parcours génératif de sens afin d'analyser les principaux processus de figuration de l'œuvre. Enfin, à partir des contributions du philosophe Ludwig Wittgenstein concernant les catégories de “formes de vie” — adaptées au modèle tensif par Jacques Fontanille Claude Zilberberg (2001) —, il cherche à expliciter les intersections discursives des différents groupes sociaux marginalisés dans les années soixante-dix et les relations de ce phénomène dans la sémantisation musicale.

**Mots-clés:** Sémiotique française; Sémantisation musicale; Figurativisation; Nordeste Oriental.

---

\*Graduado em Letras (Licenciatura) pela Universidade Federal de São Paulo. Este artigo é resultado do trabalho de conclusão de curso realizado sob a orientação da Profª Dra. Iara Rosa Farias.

## 1. Introdução

Desde que o “princípio da arbitrariedade do signo linguístico” foi suscitado por Saussure em seu *Curso de Linguística Geral* (2021), reflexões sobre as relações entre *signo*, *significado* e *cultura* revelaram-se não apenas pertinentes como inevitáveis. Nos anos 1960, as teorias semióticas da escola francesa aprofundaram os estudos sobre a natureza do signo linguístico e os processos de construção de sentido. Nesse contexto, o linguista e semioticista Algirdas Julien Greimas (1973) propôs a análise de percurso gerativo de sentido (em nível fundamental, narrativo e discursivo), que mais tarde seria complementada pelo modelo tensivo de Jacques Fontanille e Claude Zilberberg (2001). Tais abordagens contribuíram para novas perspectivas em diferentes linguagens, ultrapassando o âmbito do texto verbal. O presente artigo adota, além dos modelos supracitados, a proposta do teórico Antônio Pietroforte (2015), que buscou sistematizar o processo de construção de sentido em objetos de natureza sonora, mais precisamente: os discursos musicais.

“Nordeste Oriental” (1980a), título e objeto de análise do presente estudo, nomeia a quarta faixa do álbum *Rosa de Sangue* (1980b). Trata-se de um interlúdio instrumental que antecede a última faixa do lado A do disco, “Bahjan - Oração para Shiva”, e sintetiza o amplo projeto estético proposto pelo compositor Lula Côrtes. O álbum entrou para a “história alternativa” da música popular brasileira com certa aura mítica em razão de seu contexto de produção, contudo, não era o primeiro trabalho de Lula Côrtes a receber o rótulo de “raridade”, uma vez que o hoje notório “Paêbirú” (1975), feito em colaboração com o cantor e compositor Zé Ramalho, seria considerado “o disco brasileiro mais raro de todos os tempos” (Brêda, 2019). As obras de Côrtes, que, além de poeta, era também artista plástico, são frequentemente associadas a uma estética lisérgica com influências *orientalistas*. Entretanto, a despeito da singularidade de suas criações, adjetivos como “raro”, “alternativo”, “maldito” e “marginal” são regularmente atribuídos a ele e a outros expoentes do movimento pernambucano setentista “Udigrudi” (corruptela do inglês *underground*), termo originalmente pejorativo cunhado pelo cineasta Glauber Rocha, mas rejeitado por diversos integrantes, incluindo Côrtes (Luna; Guillen, 2010).

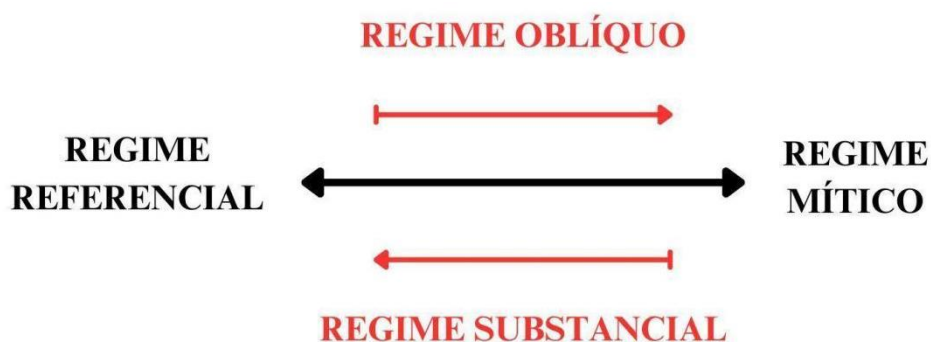
A trajetória e a recepção de um “artista maldito” já constituem um relevante *corpus* de análise semiótica no que se refere ao percurso gerativo de sentido e à descrição do fenômeno de “descoberta” — um processo que tem ocorrido com Lula Côrtes e outros artistas marginalizados pelo cânone da MPB e pela indústria fonográfica desde o surgimento das plataformas de *streaming*). No entanto, a presente análise concentra-se nas categorias de índices de um “sujeito contracultural” que influi na semantização do discurso verbalmente disforme em questão, a música instrumental. Por fim, à luz das teorias das formas de vida de Wittgenstein, buscaremos as relações entre a cultura oriental e a significação da obra por meio de intersecções discursivas.

## 2. A Semantização da Música Instrumental

Em seu estudo acerca dos processos de significação dos signos musicais, o semioticista Antônio Petroforte (2015) nos chama atenção para o fato de que grande parte dos textos musicais são, na verdade, textos sincréticos. Em outras palavras, o texto musical (instrumental) faz uso tanto da linguagem verbal quanto da sonora na construção de *sentido*. Seguindo as contribuições do semioticista Jean-Marie Floch (1987) sobre a linguagem visual, Petroforte (2015) apresenta quatro diferentes regimes (princípios de organização que precedem a manifestação do signo) pelos quais os discursos musicais se desenvolvem: referencial, oblíquo, mítico e substancial.

Esses regimes são polos nos quais os discursos musicais se constroem em movimentos de aproximação e distanciamento, tonicidade e atonicidade (ênfase), não se tratando, portanto, de categorias estanques, mas de dinâmicas de negação e conjunção em movimento de um eixo discursivo. Posteriormente, o autor encontra nos modelos da semiótica tensiva — contribuições de Zilberberg e Fontanille (2001) — uma referência na abordagem da mobilidade de tais categorias quando manifestadas (Petroforte, 2015).

Figura 1: Eixo do discurso musical.



Fonte: Adaptado de Petroforte (2015, p. 33).

O regime referencial estabelece relações de “ancoragem” entre o texto verbal e musical, onde o significado do texto musical se baseia no conteúdo verbal adjacente aos paratextos que o acompanham, e, por conseguinte, as “coisas” do mundo, ou melhor, “projeções de visões de mundo” expressas verbalmente (Petroforte, 2015, p. 65). O discurso oblíquo, por sua vez, representa o movimento de negação do regime referencial em direção ao polo contrário, onde opera o discurso musical mítico. Um exemplo de regime oblíquo seria o uso de “sons da natureza” musicalizados, como na música concreta ou na utilização de *samples* de *hip-hop*. Já no regime mítico, o significado possui um valor construtivo, ou seja, a criação de “mundos possíveis” através da linguagem (como na metalinguagem

musical, que envolve uma elaboração da axiologia própria dos signos sonoros). Por fim, o regime substancial se resume ao movimento de negação do discurso musical mítico, construído, significando a música a partir da sua cena enunciativa, o “agora” da execução (Pietroforte, 2015).

### 3. Regimes Referencial e Oblíquo em *Nordeste Oriental*

Ao abordar a questão dos gêneros musicais, Pietroforte (2015, p. 87) afirma que:

[...] alguns gêneros, devido a determinações lexicais que vão além da nomeação de formas musicais, sugerem narrativas em ancoragens verbais mais desenvolvidas; um noturno traduz estados de alma próprios do romantismo ou derivados dele, sugerindo, inclusive, o revestimento figurativo de uma temporalidade específica, cuja determinação é feita somente pela ancoragem verbal “noturno”. Desse modo, embora bastante próximo do discurso musical enfaticamente mítico, esse tipo de gênero já encaminha percursos temáticos e figurativos próprios dos discursos musicais referenciais, orientando-se para as significações musicais geradas nesse regime.

Aplicando tais considerações ao nosso objeto de análise, tomamos “Nordeste Oriental”, inicialmente, a partir de seus paratextos e contextos, pois “desconsiderar títulos e programas das obras na significação musical seria mutilar esses textos” (Pietroforte, 2015, p. 38). Portanto, o primeiro elemento de semantização presente na música analisada reside no título da faixa, que age como um índice da tonicidade de um regime referencial, no qual o termo “Nordeste Oriental” atua como “âncora” no processo de significação, imprimindo, no enunciado musical, diversos valores externos e de ordem sociosemiótica, antes mesmo de sua reprodução. Vejamos, a seguir, quais são esses valores e como as formas musicais sugeridas no título da obra se manifestam e pressupõem revestimentos figurativos que serão arranjados pelo compositor a fim de constituir uma categoria para seu inédito “estado de alma”.

No documentário *Um Papo Calmo* (2011) de Ulisses Guaraní, Lula Côrtes especula a respeito das intersecções entre as tradições musicais “orientais” de origem *moura* e “nordestinas” a partir, sobretudo, do modo grego mixolídio<sup>1</sup> — frequentemente utilizado nos gêneros sertanejos da região nordeste do Brasil (Paz, 1994) e fundamental para a formação da chamada “escala nordestina” (Lacerda, 1961). Em “Nordeste Oriental”, atesta-se a

---

<sup>1</sup>Os modos gregos são escalas, isto é, sequências de notas predefinidas e com sonoridades específicas. O modo mixolídio (ou ‘modo de sol’) se inicia na quinta nota da ordem diatônica (SOL, LÁ, SI, DÓ, RÉ, MI, FÁ, SOL), com o adendo de que “o terceiro grau é maior e o sétimo grau é menor, caracterizando assim o modo” (Med *apud* Rocha, 2022, p. 172).

presença dessas intersecções na medida em que o compositor articula harmonia e melodia para expressar o conteúdo sugerido verbalmente no título.

A harmonia se desenvolve no modo mixolídio em um padrão circular, com reiterações dos mesmos dois acordes, *B* (Si Maior) e *A* (Lá Maior), enquanto as melodias “imprevisíveis” (quiçá originalmente improvisadas, em um registro de composição próximo ao regime substancial) se entrelaçam aos arpejos de viola e eventuais *bends* (técnica que visa aumentar a altura da nota tocada, pressionando e puxando-a em relação ao corpo do instrumento) de guitarra elétrica. Nota-se, dessa maneira, que a base harmônica do texto musical estabelece uma conexão de nível semântico para com o título de ordem verbal, relação na qual “empresta” a significação de fatores externos (culturais, interdiscursivos) a fim de expandir-se em um mesmo tema: a união de culturas a partir de sistemas musicais.

A faixa, com duração de 2’53”, organiza-se (no nível de expressão) em uma sintaxe de distintas propriedades sonoras, as quais inclui não apenas notas e acordes (propriedades comuns e elementares à linguagem musical), mas também a reprodução de ruídos “quase musicais” que referenciam notadamente as “coisas do mundo”. Nesse sentido, manifestam-se elementos ainda mais tônicos desse regime. Observemos os principais:

1-) Um dos elementos com valor referencialônico mais acentuado e, dessa forma, indicador de um *regime oblíquo*, pode ser ouvido a partir do segundo 00’53”. Nesse momento, ruídos de água e o rilar do atrito entre cordas e metais provocam e criam o efeito de sentido de uma cena significativa: um balde de água sendo retirado de um poço. Pietroforte (2015, p. 46) afirma que os “[...] signos pontuais só fazem sentido em relação a percursos temáticos e figurativos [...] a narrativas, épocas e cenários completos”. Assim, retomaremos em detalhes esse efeito de sentido mais adiante quando discutirmos o percurso narrativo de “Nordeste Oriental” e seus processos de figurativização.

2-) Em 01’10”, uma melodia vocal se inicia, com características de um *Aboio*, canto de trabalho entoado por vaqueiros em diversas regiões do Brasil. Desenha, contudo, curvas melódicas semelhantes às utilizadas em cânticos da cultura árabe ou mesmo mantras do hinduísmo. A mesma linha melódica do canto se une ao som de uma *rabeca*, instrumento precursor do violino, de origem árabe e que “na representação simbólica do Nordeste, é tomado como um emblema da ancestralidade medieval da região” (Fiammenghi, 2008, p. 212).

3-) A presença do *guembri* (do árabe “الكمبري”), característico instrumento utilizado por Lula Côrtes e rebatizado como “tricórdio” ou “cítara marroquina” pelo artista no início da década de setenta (Abreu, 2013), é outro elementoônico de um regime referencial. Além da sonoridade específica, a descoberta de tal instrumento exemplifica a gênese da estética

de Côrtes que, ao desvendá-lo de maneira autodidata, inferiu relações entre o sistema musical “ocidental” e os sistemas *Maqam* e *Dastgah*<sup>2</sup>.

Observa-se, desse modo, uma constante em direção ao regime referencial, um movimento oblíquo no qual o discurso musical se desenvolve em “picos” de intensidade (saltando à nossa percepção ao produzir efeitos de sentido quase imagéticos). A dinâmica se faz devido à relação entre o título da faixa e as diferentes manifestações de propriedades sonoras que ora remetem à tradição musical nordestina, ora à cultura oriental, sobretudo árabe, por meio de formas/gêneros padrões e lugares comuns de representação.

Apesar da natureza do *corpus* (oriundo da tradição da música popular), podemos aplicar o conceito de “programa musical” para nos referirmos à coerência entre os temas evocados pelo compositor no decorrer do disco *Rosa de Sangue*. Reiteraões discursivas presentes no contexto, ou seja, em cada faixa que antecede ou procede o prelúdio, mantêm-se presentes na faixa analisada, podendo ser lidas enquanto percursos temáticos e figurativos do texto musical. Observemos agora o mesmo objeto à luz do percurso gerativo de sentido greimasiano.

#### 4. Percurso Gerativo de Sentido

O percurso gerativo de sentido proposto por Greimas (1973) é o conceito no qual a semiótica de linha francesa explica a organização do sentido, valendo-se de três níveis para descrever o processo de construção de sentido: o Fundamental, o Narrativo e o Discursivo (descritos na Tabela 1). Tais níveis ainda se distinguem em duas categorias: as de ordem sintática (pelas quais se organiza um texto) e as de ordem semântica (pelas quais os textos são significados). Em linhas gerais, as relações entre as oposições de categorias no nível fundamental se complexificam em uma *progressão narrativa*, atingindo um nível discursivo sofisticado, a que denominamos de texto. Fiorin (2000, p. 21), resume o conceito de narrativa greimasiana na “[...] transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes”.

---

<sup>2</sup> *Maqam* e *Dastgahsão* são sistemas de organização melódica (semelhantes aos modos gregos no que tange a sua dimensão utilitária) referentes às culturas árabe e persa respectivamente (Darabi; Azimi; Nojumi, 2006).

**Tabela 1:** Percurso Gerativo de Sentido.

| SINTAXE DISCURSIVA                                        | SEMÂNTICA DISCURSIVA                                 |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Atorialização<br>Temporalização<br>Espacialização         | Figurativização<br>Tematização                       |
| SINTAXE NARRATIVA                                         | SEMÂNTICA NARRATIVA                                  |
| Destinador/Destinatário<br>Sujeito/Antissujeito<br>Objeto | Valores<br>(modais/estados de alma)<br>(tesauríveis) |
| SINTAXE FUNDAMENTAL                                       | SEMÂNTICA FUNDAMENTAL                                |
| A x B                                                     | Euforia/Disforia                                     |

**Fonte:** Adaptado de Fiorin (2000, p. 17).

O quadro acima é um simulacro da construção do sentido e, que de acordo com Greimas (1979), busca explicar e explicitar como esse sentido se organiza. Conforme o autor, todo texto tem em sua imanência esses componentes que, ora ou outra, podem ser destacados segundo os objetivos do enunciador. Pelo esquema, é possível visualizar que o sentido se organiza de forma simples e que se apresenta de maneira complexa no nível discursivo que, ao se materializar no texto, também carrega as coerções pertinentes à manifestação. Ou seja, é uma trajetória narrativa pela qual um enunciador constrói o sentido de um texto, escolhendo e combinando elementos semânticos e sintáticos a fim de gerar uma rede de significações que serão interpretadas pelo enunciatário.

Partindo desses princípios, o item seguinte busca realizar uma avaliação panorâmica do percurso gerativo de sentido manifesto em “Nordeste Oriental” (com ênfase na *figuratividade*) que se apresenta no corpus analisado a partir de sua organização sonora. Nos limites deste artigo, não realizaremos uma análise com maior profundidade no que concerne, por exemplo, às oposições de nível fundamental, sendo a conclusão deste diagnóstico um suplemento da análise feita no item anterior.

#### **4.1. Sintaxe e Semântica Discursiva: Figurativização em *Nordeste Oriental***

Faz-se necessário elencar as categorias que sistematizam uma sintaxe discursiva de acordo com o modelo greimasiano, sendo elas: *pessoa*, *tempo* e *espaço*. Na perspectiva greimasiana, todo texto apresenta esses conceitos. Segundo Pietroforte (2015, p. 44), os valores referenciais incidem em tais categorias, que são oriundas do discurso verbal. Em outras palavras, a figurativização é a organização das propriedades sonoras a fim de revesti-

las em uma atorialização (pessoalização), uma temporalização (tempo) e uma especialização (espaço) presentes no discurso musical e articuladas em um esquema narrativo arquetípico. Façamos agora o exercício de depreender essas categorias em “Nordeste Oriental”.

Observa-se na música um cenário de *Locus amoenus*<sup>3</sup>, com diversos elementos de *valores referenciais tônicos* articulados a fim de construir uma cena *litúrgica* e, conseqüentemente, *cíclica*. A ideia da liturgia, ou seja, do ritual, é depreendida do canto disforme entoado entre o “mantra” e o “aboio” (plano de expressão), e que sugere uma aproximação daquilo que é sagrado com o labor cotidiano (plano de conteúdo), elemento reforçado, também, no signo vital da água de poço em 00’53”. Temos a fundação de um *sujeito fronteiriço e sobrevivente*, em um tempo que, embora circular (efeito de sentido reiterado pelo andamento da música e repetição de acordes), é calcado na tradição e, portanto, no *passado* (um passado idealizado, construído a partir de um mito de fundação proposto pelo autor). Por fim, notamos um espaço fictício proposto pela narrativa, já indicado pelo título do objeto: o Nordeste Oriental.

Tamanini (2019) em seu estudo “O Nordeste, as imagens e o ensino: o real e o imaginário na iconografia da seca”, recupera o historiador Durval Muniz Albuquerque Jr, que considera a representação do “Nordeste” através da origem de uma paisagem imaginária, elaborada artificialmente, em uma tradição colonial. Albuquerque argumenta que os estigmas comuns atribuídos a tal região do país foram construídos historicamente e, muito do que se reproduz a respeito da região, seria consequência de uma imagética fictícia:

O Nordeste não é um fato inerte na natureza. Não está dado desde sempre. Os recortes geográficos, as regiões são fatos humanos, são pedaços de história [...] O Nordeste é uma espacialidade fundada historicamente, originada por uma tradição de pensamento, uma imagística e textos que lhe deram realidade e presença (Albuquerque, 2001, p. 23 *apud* Tamanini; Da Silva, 2019, p. 324).

Dentre os estigmas comuns, destaca-se a questão da “seca” – escassez de recursos hídricos. Ribeiro (1997) em “Seca e Determinismo: a Gênese do Discurso do Semi-árido Nordestino”, aborda aquilo que seria a primeira tentativa de um movimento oposto ao de estigmatização, que ocorreu na virada do século XIX para o XX. Tal concepção, ainda que

---

<sup>3</sup> “*locus amoenus* é uma expressão latina que expressa um ideal de ambiente, uma paisagem quimérica, talvez com traços edênicos, onde se encontram elementos de uma natureza gentil e generosa, de um Paraíso reencontrado e da Idade de Ouro da Antiguidade Clássica” (Cairus e Paiva, 2019, p. 267).

tivesse o objetivo da formação de uma identidade, abraçava determinados estigmas a fim de ressignificá-los:

No final do século XIX foi elaborado um discurso ligado ao Romantismo e à exaltação do solo pátrio. Nesta perspectiva, a rudeza do clima do Nordeste é visto como um determinante do progresso da região. Os autores responsáveis pela fundação desse discurso foram influenciados por uma matriz determinista que via nas adversidades climáticas um incentivo ao desenvolvimento das atividades intelectuais e tecnológicas no Homem (Ribeiro, 1997, p. 88).

Colocadas essas considerações do ponto de vista histórico, voltemos ao índice de regime referencial no segundo 00'53" (descrito em detalhes no terceiro item deste artigo): os ruídos que “mimetizam” a cena da água sendo retirada de um poço. Tal imagem pode confluir, em interdiscursividade, em relação à exaltação do semiárido brasileiro, a água e a vida em conjunção de forma não estigmatizada. Em um panorama amplo, podemos observar nesta cena uma intersecção cultural com regiões do Oriente Médio que compartilham de condições climáticas e geográficas semelhantes.

Com relação ao tempo, cabe observar que o *passado* é figurativizado tanto nas texturas e escalas sonoras (instrumentos e sistemas musicais orientais historicamente ligados às raízes musicais da região) quanto no “esticamento” do andamento rítmico, que reitera o *ameno* no lugar da velocidade: daí o lugar comum do “pacato” (*locus amoenus*). Quanto à espacialização, o lugar projetado é o resultado do quadro descrito, um “Nordeste Oriental” idealizado por Lula Côrtes, uma proposição espacial e estética, a criação de uma nova instância que abriga o *sujeito ambíguo e fronteiro* que medita em sua sacralizada rotina. Todo esse procedimento passa, ainda, por um *contrato de veridicção* (Greimas, 2014), um “dizer verdadeiro”.

[...] o discurso é esse lugar frágil em que se inscrevem e em que se leem a verdade e a falsidade, a mentira e o segredo; esses modos de veridicção resultam da dupla contribuição do enunciador e do enunciatário, essas diferentes posições fixam-se apenas sob a forma de um equilíbrio mais ou menos estável, proveniente de um acordo implícito entre dois actantes da estrutura da comunicação. É esse entendimento tácito que é designado pelo nome de contrato de veridicção (Greimas, 1983, p. 105 *apud* Cortina, 2010, p. 227).

Trata-se, pois, de um contrato “não dito” entre o enunciador e o enunciatário, no qual o enunciador mobiliza um sistema de crenças culturais, valorizando as características de cada região (nordeste brasileiro e oriente) em uma estratégia de persuasão, via sedução, a fim de validar um “segredo” (aquilo que não parece, mas é) que diz respeito às intersecções culturais entre “ocidente” e “oriente”. Em suma, o enunciador busca seduzir a partir de um

*passado não contado*, conexões que foram perdidas, a aproximação de universos culturais fisicamente distantes, mas culturalmente semelhantes.

## 5. Forma de Vida

[...] uma forma de vida restaura a estética do sentido da vida, a partir de um fundo informe e no entanto normativo que é a sina cotidiana. É o caso [...] da marginalidade, que denuncia a asfixiante gregaridade; são reconhecidas como formas de vida autênticas apenas por se apresentarem como a negação estetizada das formas cristalizadas sobre cujo fundo se destacam. Uma forma de vida se apresenta sempre em discurso como uma coerência nascente elevada contra a incoerência estabelecida (Fontanille; Zilberberg, 2001, p. 226).

O conceito de “formas de vida”, originalmente elaborado pelo filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein no decorrer da obra *Investigações Filosóficas* (1975), refere-se inicialmente aos modos de viver e de se relacionar sensorialmente com o mundo e com a vida cotidiana. Tornam-se, pois, categorias determinantes em nível linguístico que articulam as expressões, seus usos e, por fim, os jogos de linguagem que atuam nas diferentes práticas enunciativas. Fontanille e Zilberberg (2001), a partir da incorporação de tais noções na semiótica francesa, definirão “formas de vida” como arranjos “congruentes” e “coerentes” de esquemas semióticos, classificando também o “sentido da vida” como um efeito de coerência a partir das conclusões de percursos de projetos axiológicos próprios.

Em outras palavras, podemos compreender as “formas de vida” como modelos discursivos adotados por grupos em uma sociedade e que determinam concepções de mundo a partir de um comum percurso narrativo e suas respectivas significações do mundo. Isto posto, diferentes práticas enunciativas são capazes de denotar um mesmo percurso narrativo de sentido (com semelhantes actantes, sujeitos/antissujeitos/adjuvantes/objeto-valor, etc.). Fontanille e Zilberberg (2001, p. 209) afirmam que “construir ou interpretar uma forma de vida é focalizar, para o emissor, ou apreender, para o receptor, a estética, ou seja, o plano de expressão adequado de um sistema de valores”. É, portanto, através dessas noções que podemos complementar os percursos gerativos de sentido do objeto analisado.

Os signos não são fixos e universais, mas construídos em relação às práticas culturais e sociais que os produzem. “Nordeste Oriental” promove a aproximação de dois percursos narrativos semelhantes a partir de suas sutis (e historicamente apagadas) interdiscursividades. Os sentidos dos termos “Oriente” e “Ocidente” já estão diretamente ligados à hegemonia de uma forma de vida cristalizada, a predominância de um determinado discurso, uma vez que se pressupõe um ponto de partida do observador, um “centro”. Nesse sentido, há uma intersecção entre aquilo que está “à margem” desse centro no ponto de vista discursivo. Daí as aproximações propostas pelo enunciador de *Nordeste Oriental*. As linguagens são práticas culturais e sociais indissociáveis de seu contexto de

produção, contexto este que projeta no “Oriente” um elemento propulsor estético para as contradições da sociedade em que o texto viria a circular.

Essa volta para o orientalismo intuitivo, de etapa em etapa, levou sem dúvida todo mundo a olhar com mais abertura inclusive para os horóscopos, para a cabalística, para o significado dos signos (há certamente, uma justificativa entre a extrema valorização que hoje tem essa palavra/chave na ciência da comunicação) [...] (Jornal do Comércio, 1972 *apud* Luna; Guillen, 2010, p. 37).

O sujeito *fronteiriço* e *sobrevivente*, figurativizado na música, dialoga diretamente com esse contexto de produção. É o mesmo sujeito que “nem lá, nem cá” busca um lugar na Indústria Cultural dos anos 1970, marginalizando-se na medida em que produz na periferia dos polos fonográficos. Essa formação de identidade se reflete na “forma de comunicar” e “o que se comunica”. O músico e professor José Miguel Wisnik (2005 *apud* Luna; Guillen, 2010, p. 73), ao diagnosticar a música brasileira da época, irá classificá-la como:

[...] em algum lugar entre o silêncio e as palavras. Há também uma perspectiva política diferente, que não quer que a música se cale como tal, nem que se cale para deixar que as palavras falem, mas se seja música, que exista como força, que seja assim mesmo uma estranha no campo de forças, e que atue como propulsora a seu modo próprio.

Essas considerações corroboram com os princípios de formas de vida à medida que justificam, por exemplo, a escolha do artista em sua jornada experimental com a música instrumental. Ele ocupa um “lugar entre o silêncio e as palavras”, que é tematizado e figurativizado em *Nordeste Oriental*. A narrativa reflete o contexto de produção e o “sentido da vida” inferido pelo enunciador, que busca, também, ancorar-se em outras narrativas não-hegemônicas em sua sociedade (como a cultura oriental em relação ao ocidente, ou as relações nordeste/sudeste do Brasil) uma solução para seu impasse.

As formas de vida são as práticas e atividades cotidianas que constituem uma cultura e, dessa forma, estão enraizadas em contextos específicos de uso. Aqui, o sujeito busca uma compreensão ampla do mundo e de si mesmo, que não se restringe apenas à música, mas sim ao seu papel na sociedade e em sua própria vida. A escolha do artista em experimentar com a música instrumental pode ser vista como uma forma de explorar essas novas possibilidades de expressão e compreensão de si mesmo e do mundo que o cerca. A narrativa manifesta em “Nordeste Oriental” figurativiza essa busca, representa o lugar entre o silêncio e as palavras em uma forma de expressão musical. Ao encontrar inspiração em narrativas não-hegemônicas, como a cultura oriental, o artista pode estar buscando uma perspectiva diferente do mundo, em que novas formas de significado e expressão são

possíveis. Isso pode levar a uma expansão da compreensão cultural e uma valorização das diferentes formas de vida que compõem uma sociedade.

## 6. Considerações Finais

O presente artigo buscou demonstrar a pertinência e aplicabilidade de diferentes modelos de análise semiótica em busca da compreensão do fenômeno de semantização do discurso musical. Observou-se que as contribuições de Pietroforte (2015), embora tenham sido propostas a partir da chamada “música de concerto”, são plenamente aplicáveis a outras esferas de expressão como, neste caso, a música popular. As categorias do modelo tensivo do autor mostram que *Nordeste Oriental* se desenvolve entre regimes referenciais e míticos, mas ancora a maior parte de sua semântica em paratextos, contextos e elementos de valor referencial em relação ao “mundo das coisas tangíveis”.

Sob a óptica do modelo greimasiano, constatou-se uma organização, em nível de expressão, de categorias de um percurso gerativo de sentido no qual o enunciador elege valores a fim de ressignificá-los, deslocando referenciais estéticos (que revestem figurativamente os discursos tradicionais associados com determinadas categorias) para eleger um novo “estado de alma”. Trata-se da re-semantização de espaços físicos e discursos comuns na sociedade através de uma narrativa que busca exaltar sua identidade cultural. Com as noções de formas de vida – na perspectiva de Fontanille e Zilberberg (2001), foi possível demonstrar como as práticas sociais e culturais influenciam e são influenciadas pelos discursos musicais. Uma obra musical não é produzida “do nada”, mas em um contexto histórico e cultural específico, refletindo as formas de vida dos indivíduos de uma sociedade que, por sua vez, irão atribuir significado a esses signos sonoros.

Apenas alguns dos processos pelos quais um texto musical pode ser submetido foram averiguados neste artigo, notando-se, em cada um dos itens elaborados, o potencial de um texto sincrético de propriedades polissêmicas. As ferramentas disponibilizadas pela semiótica francesa possibilitam a prática de uma pesquisa ainda mais aprofundada capaz de abranger, em detalhes, as possibilidades do corpus e as teorias aqui trabalhadas. Não menos importante, a escolha do objeto de análise buscou fomentar um movimento de revitalização de artistas historicamente ofuscados pelo cânone e pela indústria.

## Referências

- ABREU, Marcelo. “Satwa”: O estopim de uma nova era. *Revista Continente*, Recife, 01 fev. 2013. Arquivo. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/146/-satwa---o-estopim-de-uma-nova-era>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- BRÊDA, Lucas. “Paêbirú”, vinil mais raro do Brasil e primeiro de Zé Ramalho, é relançado. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 15 jul. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/07/vinil-mais-raro-do-brasil-e-primeiro-de-ze-ramalho-paebiru-e-relancado.shtml>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- CAIRUS, Henrique Fortuna; PAIVA, Jeannie Bressan Annibolet de. Et in Florentina ego: Luigi Fiacchi e o “Locus amoenus”. *Letras*, p. 265-280, ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2176148537946>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- CÔRTES, Lula. Nordeste Oriental. *Rosa de Sangue*. Recife, Rozenblit Music, 1980a. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ESKwrJ9rGdM&ab\\_channel=BrazilianNuggets](https://www.youtube.com/watch?v=ESKwrJ9rGdM&ab_channel=BrazilianNuggets). Acesso em: 6 out. 2022.
- CÔRTES, Lula. *Rosa de Sangue*. Recife, Rozenblit Music, 1980b. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=YQKnnJvnltU&ab\\_channel=ThiagoRossoni](https://www.youtube.com/watch?v=YQKnnJvnltU&ab_channel=ThiagoRossoni). Acesso em: 6 out. 2022.
- CORTINA, Arnaldo. Veridicção e paixão na práxis enunciativa. *Gragoatá*, Niterói, v. 15, n. 29, p. 226-238, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v15i29.33083>. Acesso em: 04 jan. 2023.
- DARABI, Nima; AZIMI, Navid Hamed; NOJUMI, Hassan. *Recognition Of Dastgah And Maqam For Persian Music With Detecting Skeletal Melodic Models*. [s.n.], Tehran, 2006. Disponível em: <http://sharif.edu/~nojumi/pubfiles/rdmpmdsmm.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.
- FIAMMENGHI, Luiz Henrique. *O Violino Violado: Rabeca, Hibridismo e Desvio do Método nas Práticas Interpretativas Contemporâneas: Tradição e Inovação em José Eduardo Gramani*. 2008. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/434648>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos da análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2000.
- FONTANILLE, Jacques; ZILBERBERG, Claude. *Tensão e significação*. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.
- FLOCH, Jean-Marie. *Les Formes de L'empreinte*. Périgueux: Pierre Fanlac, 1987.

GREIMAS, Algirdas Julius. *Semântica estrutural*. São Paulo: Cultrix, 1973.

GREIMAS, Algirdas Julius; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1979.

GREIMAS, Algirdas Julius. *Sobre o sentido II: Ensaio semióticos*. Tradução de Dílson Ferreira da Cruz. São Paulo: Nankin - Edusp, 2014.

GUARANI, Ulisses. *Um papo calmo* - Entrevista à Lula Côrtes - completo. Youtube, 2 abr. 2011. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=7fL7ljHc2kw&ab\\_channel=ventoazuldosom](https://www.youtube.com/watch?v=7fL7ljHc2kw&ab_channel=ventoazuldosom). Acesso em: 28 dez. 2022.

LACERDA, Osvaldo. *Compendio de Teoria Elementar da Música*. São Paulo: Ricordi S.A., 1961.

LUNA, João Carlos de Oliveira; GUILLEN, Isabel Cristina Martins. *O Udigrudí da pernambucália: história e música do Recife (1968-1976)*. 2010. *Dissertação* (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7850>. Acesso em: 28 dez. 2022.

PAZ, Ermelinda. As Estruturas Modais na Música Folclórica Brasileira. *Cadernos Didáticos UFRJ*, Rio de Janeiro, n. 8, 1994. Disponível em: <http://ermelinda-a-paz.mus.br/Livros/Cadernos%20Didaticos%20UFRJ%2008.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.

PIETROFORTE, Antônio Vicente Seraphim. *A Significação Musical: um estudo semiótico da música instrumental erudita*. São Paulo: Annablume, 2015.

RIBEIRO, Rafael Winter. *Seca e determinismo: A gênese do discurso do semi-árido nordestino*. 1997. *Dissertação* (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/aigeo/article/download/6209/4806>. Acesso em: 28 dez. 2022.

ROCHA, Ítalo Gabriel Vieira da. A identidade cultural nordestina na música de Luiz Gonzaga a partir dos níveis fonéticos. *Revista Desenredos*, Teresina, ano XIV, n. 38, p. 144-179, jan. 2022. Disponível em: <http://desenredos.com.br/wp-content/uploads/2022/11/38-Desenredos.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Apresentação de Carlos Faraco. Tradução, notas e posfácio de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2021.

TAMANINI, Paulo Augusto; DA SILVA, Enock Douglas Roberto. O Nordeste, as imagens e o ensino: o real e o imaginário na iconografia da seca. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 317-337, 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019317>.

Acesso em: 5 jan. 2023.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Coleção “Os Pensadores”, tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

Recebido em 14 de abril de 2023

Aceito em 04 de agosto de 2023





## Binarismo e androginia na ficção: uma análise de “Orlando”, de Virginia Woolf

Sarah Beatriz Frainer\*

**Resumo:** O objetivo do presente ensaio é examinar como ocorre a construção de gênero dos personagens da trama de *Orlando: uma biografia* (2020), de Virginia Woolf, particularmente da personagem de Orlando. Para tal, utilizamos como principal aporte Judith Butler (2003 [1990]) e adotamos como metodologia um estudo literário comparativo entre a teoria de Butler e a ficção de Woolf. Articulando conceitos como binarismo e performance, refletimos sobre como as identidades de gênero são constituídas culturalmente e como isso se faz presente na ficção. Observamos, desse modo, que, já no século passado, Woolf apresentou conceitos visionários em sua obra, como a ideia de androginia e de que o gênero é um constante devir.

**Palavras-chave:** Virginia Woolf; Gênero; Binarismo; Androginia.

**Abstract:** Our essay aims to delve into the strategies of gender construction of the characters within the plot of *Orlando: a biography* (2020), particularly that of Orlando's. For this purpose, our main theoretical basis will be Judith Butler (2003 [1990]), adopting the method of comparative literary study between Butler's theory and Woolf's fiction. Articulating concepts such as binarism and performance, we will analyze how gender identities are culturally constituted and how this is present in fiction. We conclude, therefore, that, in the past century, Woolf presented visionary concepts in her work, such as the idea of androgyny, and that gender is a constant construction.

**Key-word:** Virginia Woolf; Gender; Binarism; Androgyny.

---

\* Acadêmica do curso de Letras Português na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ensaio desenvolvido para a disciplina de Teoria Literária V, ministrada pela professora Susana C. L. Scramim.

## 1. Introdução

*Orlando*: uma biografia foi publicado pela primeira vez em 1928. A data é importante tanto para a Europa quanto para Virginia Woolf. A nível histórico, é o período entre guerras e, para a autora, remete ao caso amoroso com Vita Sackville-West — figura que inspirou o romance. A narrativa é protagonizada por Orlando, inicialmente apresentado como um nobre inglês dotado de algo semelhante à imortalidade. No decorrer do romance, acompanhamos sua trajetória por cerca de 350 anos, do século XVI ao século XX. Na metade desse percurso, Orlando sofre uma transformação de sexo.

Assim, a obra se aproxima e se distancia da biografia tradicional. Aproxima-se pelo aspecto formal e pela presença de um narrador-biógrafo; distancia-se pela longevidade do protagonista e por outros aspectos abertamente ficcionais. O livro se configura, portanto, como romance, mas se apropria do estilo biográfico.

Existem várias formas de analisar *Orlando*. Neste trabalho, nosso foco será a construção da identidade de gênero dentro do romance. Utilizaremos como base as ideias de Judith Butler, particularmente o livro *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade* (Butler, 2003 [1990]). Apresentaremos os conceitos-chaves da teoria para depois realizar a análise da obra de Woolf.

## 2. Gênero, binarismo e identidades desestabilizadoras

*Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade* (2003) inaugurou um novo debate no campo do feminismo. Partindo da crítica genealógica e da noção de poder desenvolvida por Michel Foucault, Judith Butler discute o problema da identidade de gênero. Butler (2003) inicia o livro questionando sobre a identidade do sujeito que o feminismo pretende representar: O que caracteriza e traz coerência para a categoria “mulheres”? O que sua definição inclui, o que exclui? Quem determina os limites do que é uma mulher?

Não basta inquirir como as mulheres podem se fazer representar mais plenamente na linguagem e na política. A crítica feminista também deve compreender como a categoria das “mulheres”, o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais se busca a emancipação (Butler, 2003, p. 14).

Portanto, seria necessário a constituição de uma nova política feminista, que examine a própria construção de gênero em que está situada. Como escrevem Firmino e Porchat (2017, p. 52):

De acordo com a autora [Judith Butler], as estruturas jurídicas contemporâneas engessam categorias de identidade nos termos da coerência exigida pela matriz heterossexual. Nesse sentido, reafirmar a identidade da “mulher” como sujeito do feminismo não estaria justamente contribuindo para manter a estabilidade das relações hierárquicas entre masculino e feminino que se estabelecem no interior nessa matriz? Além

disso, a presunção de uma identidade feminina pode, inintencionalmente, excluir sujeitos que não se enquadram nas exigências normativas dessa categoria.

Observa-se que o sujeito “mulher” é construído discursivamente. A cultura utiliza a estrutura binária — “mulher” em contraposição ao “homem” — para construir um sistema de gênero aparentemente estável. É a partir das diferenças discursivas entre um gênero e outro que os definimos. Isso, além de trazer limitações às mulheres, também exclui outras possibilidades identitárias.

A partir disso, Butler questiona a relação entre “sexo” e “gênero”. Segundo a definição mais conhecida, o sexo seria uma categoria biológica e o gênero, uma construção cultural. Não existe uma relação obrigatória entre eles. Desse modo, o signo “homem” não se restringe a um corpo enquadrado biologicamente como masculino e “mulher” a um corpo enquadrado biologicamente como feminino. Porém, apesar de não ser *natural*, essa relação é *naturalizada* pela sociedade:

Ainda que haja no descolamento entre sexo e gênero e no “tornar-se” um livre arbítrio que permitiria ao sujeito, seja de qual sexo for, tornar-se homem ou mulher, essa “escolha” é feita no contexto de uma cultura e de um regime de poder que colocam imperativos aos sexos. Nesse sentido, o livre arbítrio de nossas escolhas em relação ao gênero está em constante oposição ou negociação com um conjunto de normas que dizem como devemos nos comportar, o que devemos vestir e a quem devemos desejar tendo como base nosso sexo (Firmino; Porchat, 2017, p. 56).

Nesse viés, Butler (2003) aponta que, assim como o sexo se apresenta — supostamente — como um destino biológico, o gênero se constitui como um destino cultural. Ou seja, a construção identitária do sujeito não é tão arbitrária quanto se poderia concluir, pois é o sujeito que deve se adequar a um dos gêneros binários para ser aceito na sociedade. A pressão social também ocorre em uma direção específica — assim, corpos femininos são *ensinados* a se tornarem mulheres e corpos masculinos são *ensinados* a se tornarem homens. Desse modo, podemos concluir que os limites de um gênero são linguisticamente construídos, caracterizando-se como um “fenômeno inconstante e contextual” (Butler, 2003, p. 23). Com isso, entende-se que os gêneros existem dentro do discurso e sua identidade depende de um recorte de circunstância.

Butler (2003) demonstra que os conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade são pilares que sustentam a coerência dos membros de uma cultura. A organização binária e a matriz heterossexual regulam os corpos e suas possibilidades, controlando-os ao inserir uma lógica naturalizante. Em decorrência disso, os gêneros e as sexualidades que fogem do padrão têm como consequência a desestabilização dos conceitos padronizantes, pois questionam sua suposta naturalidade. Um corpo com características andróginas, por exemplo, contesta a relação naturalizada entre sexo biológico e gênero.

A partir dessa observação, Butler retorna à questão inicial, defendendo que os gêneros não possuem uma essência, não têm um conteúdo intrínseco. Sua suposta lógica é, na verdade, construída a partir da *performance*, da ação de sujeitos, que são praticadas e orientadas de forma a expressar uma substância aparentemente única.

Nesse sentido, o *gênero* não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é *performativamente* produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero mostra ser *performativo* no interior do discurso herdado da metafísica da substância — isto é, constituinte da identidade que supostamente é (Butler, 2003, p. 39, grifos da autora).

Assim, a identidade do gênero “mulher” é construída a partir da performatividade; ou seja, a partir da repetição de atos que criam a ilusão de uma essência. É a partir dos sujeitos, que replicam a performance esperada de uma mulher, que a identidade desse gênero é constituída e reafirmada.

Em consonância, Firmino e Porchat (2017, p. 57) dissertam: “Para Butler, atos, gestos e atuações produzem o efeito de um núcleo ou substância interna. Esses atos são performativos, no sentido de que a identidade que pretendem expressar é fabricada por eles [...]”. E ainda:

[...] assim como a *drag* ou a travesti, a mulher “de verdade” precisou tornar-se mulher, em um processo que nada tem de natural e automático. A inscrição de signos de feminilidade se fez por um esforço normatizante no contexto da heterossexualidade compulsória e sua compulsão por binarismos (Firmino; Porchat, 2017 p. 59).

Por conseguinte, uma definição fechada acerca do sujeito “mulher”, seja baseando-se no discurso da biologia ou em torno da oposição ao masculino, mostra-se insatisfatória devido ao risco de sub-representar o próprio sujeito. A isso, Butler (2003, p. 48) acrescenta: “Se as ficções reguladoras do sexo e do gênero são, elas próprias, lugares de significado multiplamente contestado, então a própria multiplicidade de sua construção oferece a possibilidade de uma ruptura de sua postulação unívoca”. E complementa:

Se há algo de certo na afirmação de Beauvoir de que ninguém nasce e sim torna-se mulher decorre que mulher é um termo em processo, um devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha uma origem ou um fim. Como uma prática discursiva contínua, o termo está aberto a intervenções e ressignificações (Butler, 2003, p. 50).

Dessa forma, Butler (2003) afirma que o gênero não pode ser analisado como algo externo ou anterior ao poder; ao contrário, ele é uma *produção* do poder. O feminismo não deve assumir um conceito fechado do sujeito que pretende representar — as mulheres —, mas deixar a categoria em permanente debate.

### 3. Gênero e androginia em Virginia Woolf

Logo depois de escrever *Orlando: uma biografia*, Virginia Woolf publica *Um teto todo seu* (2019 [1929]). Neste ensaio, a autora mistura realidade e ficção para dissertar sobre a condição das mulheres de sua época — mais especificamente, da condição de mulheres escritoras. Ao longo de suas divagações, Woolf desmonta discursos proferidos sobre autoria feminina ao defender que as mulheres deveriam ter liberdade material para poder exercer o livre pensamento e aponta que a “integridade de uma obra literária provém da neutralidade autoral e da coexistência mental dos gêneros masculino e feminino” (Gonçalves, 2017, n.p.).

Assim, Woolf (2019) escreve que, dentro da constituição de cada indivíduo, existe um lado masculino e um feminino. Para poder ter uma boa produção literária, portanto, o(a) autor(a) deveria encontrar um equilíbrio entre esses dois lados, em uma espécie de androginia mental, capaz de se auto fertilizar para gerar criatividade.

Em *Orlando*, a questão andrógina já tinha aparecido, de forma mais ficcional e mais complexa. Ao “biografar” um sujeito que transita entre os sexos — e entre gêneros —, Woolf encontrou a oportunidade de abordar a fluidez identitária do indivíduo. Ademais, a história transpassa séculos e é possível observar o gênero justamente como um “fenômeno inconstante e contextual” (Butler, 2003, p. 23), com seus limites sofrendo alterações.

Nesse sentido, a autora foi uma precursora do problema de gênero posteriormente explorado por Judith Butler. Em sua escrita, Woolf encontrou espaço para falar sobre identidade, binarismo e androginia.

### 4. Orlando: ele, ela e outros

Logo no começo de *Orlando: uma biografia*, somos surpreendidos pelo narrador. Eis a frase que abre a narrativa: “Ele — pois não poderia haver dúvida quanto ao seu sexo, embora a moda da época contribuísse para disfarçá-lo — estava golpeando a cabeça de um mouro pendurada nas vigas do teto” (Woolf, 2020, p. 47). Junto ao curioso fato de que o protagonista estava golpeando a cabeça de um homem, chama atenção o comentário entre os travessões: o narrador-biógrafo não se contenta apenas com a marcação de gênero contida em “ele”, mas ressalta ainda o sexo do protagonista e as condições de vestimenta da época. Mais do que uma aparente repetição, a observação introduz um dos temas principais, se não o mais importante, do livro: a discussão acerca de sexo, gênero e sexualidade.

É perceptível a preocupação narrativa de evidenciar o estreito vínculo entre a cultura dominante de determinado momento histórico e a performatividade individual das personagens. Em outra passagem, mais adiante na narrativa, lemos: “Talvez tenha sido culpa de Orlando; mas, afinal, devemos culpá-lo? Estávamos no período elisabetano; suas normas morais não são as nossas; nem seus poetas; nem seu clima; nem mesmo suas verduras. Tudo era diferente” (Woolf, 2020, p. 57). O narrador-biógrafo chama atenção para as mudanças culturais e, conseqüentemente, para as mudanças da construção de identidade de gênero ao longo do tempo. Isso ocorre diversas outras vezes na narrativa; na

ocasião em que aparecem os ciganos e os turcos, por exemplo, são igualmente apontadas as diferenças entre os povos.

Como vimos, Judith Butler (2003) considera a construção de identidade dependente do conjunto de relações em que se está inserida. Embora haja transmissão de valores na história da sociedade, cada época apresenta normas específicas para aquilo que compõe os gêneros — como os códigos de vestimenta, evidenciados na frase de abertura. Um questionamento mais profundo sobre gênero ocorre com a entrada da personagem Sasha — ou princesa Marousha Stanilovska Dagmar Natacha Iliana Romanovitch — na trama:

[...] quando viu, saindo do pavilhão da embaixada moscovita, uma figura de rapaz ou de mulher (pois a túnica e as calças largas à moda russa servem para disfarçar o sexo) que lhe causou imensa curiosidade. [...] Orlando estava pronto a arrancar os cabelos de irritação por ser alguém do seu sexo, tornando impensáveis quaisquer afagos. Mas o patinador chegou mais perto. Pernas, mãos, porte eram típicos de um rapaz, porém nenhum rapaz tinha uma boca como aquela; nenhum rapaz tinha aqueles seios; nenhum rapaz tinha olhos que pareciam pescados das profundezas do mar. [...] Era uma mulher (Woolf, 2020, p. 65-66).

Dentro do trecho selecionado, alguns pontos merecem destaque. Em primeiro lugar, ressaltamos a associação estabelecida entre gênero e sexo na busca de Orlando por características de gênero que evidenciassem qual o sexo de Sasha. A isso, se relaciona à segunda questão, que é a aparente confusão de gênero de Sasha. Sobre seu corpo, se inscrevem signos andróginos: a vestimenta serve “para disfarçar o sexo” e em seu aspecto físico há elementos considerados “masculinos” e outros “femininos”. Orientados pela teoria de Butler, poderíamos questionar a última frase (“Era uma mulher”). Sasha realmente era uma mulher — no sentido de se reconhecer como pertencente a esse gênero — ou ela apenas tinha um corpo enquadrado enquanto feminino com um gênero indeterminado? Por último, vale a pena destacar a heterossexualidade compulsória ilustrada no trecho. Orlando pensa que, se Sasha tivesse um corpo masculino, eles não poderiam se relacionar. Novamente se estabelece uma relação direta entre categorias, dessa vez entre sexo e sexualidade. Mais adiante na narrativa, entretanto, essa relação será contestada.

O caso com Sasha termina em decepção amorosa. Orlando é abandonado pela amada e, após um período de reflexões, vai para a Turquia como embaixador. Lá, recebe o título de duque, promovendo uma grande festa para comemorar. É nesse momento que ocorre a mudança de sexo do personagem, *sugerida* em: “[...] tão logo Orlando pôs a coroa na cabeça, ouviu-se um grande clamor” (Woolf, 2020, p. 137). Em seguida, o narrador-biógrafo escreve, justificando sua falta de conhecimento exato do que ocorreu: “Até então estamos trilhando o caminho seguro, embora estreito, da verdade comprovada. Mas ninguém jamais soube com certeza o que se passou depois naquela noite” (Woolf, 2020, p. 137).

De forma inexplicável, Orlando cai em sono profundo após a festa, permanecendo em transe por ao menos sete dias. Quando acorda, seu corpo não é mais masculino, mas sim feminino.

Orlando havia se transformado em mulher — isso é inegável. Mas, em todos os demais aspectos, continuava a ser precisamente como era antes. A mudança de sexo, embora viesse a alterar o futuro deles, *nada fizera para lhes mudar a identidade*. [...] A memória dele — mas daqui em diante, para obedecer às convenções, devemos dizer “sua” e não “seu”, e “ela” e não “ele” —, ou seja, a memória dela percorria todos os eventos do passado sem encontrar o menor obstáculo. [...] A mudança parecia ter ocorrido de forma indolor e completa, não causando nenhuma surpresa a Orlando (Woolf, 2020, p. 142-143, grifos nossos).

Assim, o narrador-biógrafo sugere que a mudança de sexo não alterou a *identidade* de Orlando. Apesar da mudança biológica, ele/ela continua igual nos demais sentidos. É difícil, no entanto, definir exatamente o que isso implica para o gênero da personagem. O certo é que o paralelismo entre gênero e sexo se rompe, sua *identidade* não muda — ao menos imediatamente —, o que parece indicar que Orlando já possuía caracteres andróginos em si. Isso é corroborado por um trecho anterior: “Em sua figura se combinavam a força de um homem e a graça de uma mulher” (Woolf, 2020, p. 142).

personagem Após o episódio, Orlando vai viver com os ciganos. O meio proporciona à uma experiência particular e ela<sup>1</sup> mal sente sua mudança de sexo, pois homens e mulheres ciganas realizam papéis sociais similares. Dessa forma, ao mudar de contexto e de relações de poder, notamos uma alteração da própria identidade de gênero, reafirmando a argumentação de Butler (2003).

Apenas ao voltar para a Inglaterra a bordo do *Enamoured Lady* que Orlando começa a sofrer as consequências da transformação. Com um corpo feminino, ela passa a sentir a pressão da sociedade para que se identifique com o gênero mulher, para que se comporte como era esperado de uma dama inglesa.<sup>2</sup>

Apesar de estranho, a verdade é que, até aquele momento, ela praticamente não havia pensado em seu sexo. [...] De qualquer modo, ela só se deu conta — com um sobressalto — das desvantagens e dos privilégios de sua posição quando sentiu as saias enroscadas nas pernas e o capitão se ofereceu, com suma cortesia, para providenciar um toldo no convés (Woolf, 2020, p. 153).

E o que chama ainda mais atenção:

---

<sup>1</sup> Daqui em diante, utilizaremos o pronome “ela”, apesar do gênero fluido/indeterminado da personagem.

<sup>2</sup> É importante que façamos um breve comentário sobre o impacto da tradução. Como aponta Leite (2017), o processo tradutório da língua inglesa para o português resultou no apagamento de certas nuances da obra de Virginia Woolf. Primeiramente, o inglês possui um artigo neutro (“the”), que, ao ser traduzido para o português, foi transformado em um artigo com marcação de gênero (“a” ou “o”). Esse aspecto linguístico interfere diretamente na caracterização narrativa. Além disso, a tradução apagou o uso experimental do “they”. Originalmente um pronome plural e sem marcação de gênero, o “they” foi utilizado em alguns trechos para ressaltar o gênero indeterminado de Orlando. Como essas nuances se perderam nas edições brasileiras, não aparecem nas citações que utilizamos aqui.

Lembrou-se de como, quando homem, insistira em que as mulheres fossem obedientes, castas, perfumadas e bem cuidadas. “Agora vou ter de pagar pessoalmente por esses desejos, pois *as mulheres não são* (a julgar por minha breve experiência deste sexo) *obedientes, castas, perfumadas e bem cuidadas por natureza*. Só conseguem essas graças, sem as quais não gozam nenhuma das delícias da vida, mediante a mais tediosa disciplina (Woolf, 2020, p. 155-156, grifos nossos).

Nestas passagens, é possível pensar sobre a tese de Butler (2003, p. 50) de que é necessário se *tornar* mulher, de que ser mulher é “um termo em processo”. O gênero, portanto, é uma performance e o indivíduo deve se esforçar para replicá-la, não é algo predeterminado pelo seu sexo, mas sim forjado pela cultura.

Ainda no navio, Orlando não consegue se decidir por um dos gêneros binários: “[...] ela dava a impressão de vacilar: era homem, era mulher, conhecia os segredos e compartilhava as fraquezas de cada qual” (Woolf, 2020, p. 157). Aqui, são evidenciados outra vez os traços andróginos da personagem, mostrando mais sinais de sua fluidez do gênero. Em seguida, vemos o primeiro desvinculamento explícito da relação entre sexualidade e sexo, demonstrando que a heterossexualidade compulsória já se encontrava abalada dentro de Orlando.

E, como todos os amores de Orlando haviam sido mulheres, agora, *devido à condenável demora da condição humana em se adaptar às convenções*, conquanto ela própria fosse mulher, foi uma mulher que ela amou; e, se a consciência de ser do mesmo sexo teve algum efeito, foi o de estimular e aprofundar aqueles sentimentos que tivera quando homem [...] (Woolf, 2020, p. 159, grifos nossos).

Em seguida, existe ainda outro episódio que merece atenção: o da Arquiduquesa Harriet. Ao se apaixonar por Orlando, ainda antes da mudança de sexo, a Arquiduquesa tenta conquistá-lo, sem sucesso. Então, quando Orlando muda de sexo, descobrimos que a Arquiduquesa Harriet fora, esse tempo todo, o Arquiduque Harry. Este tinha performado o gênero mulher para tentar conquistar o amado. Arquiduque Harry fracassa no seu intuito amoroso; porém, é notável que mais um personagem entra no jogo de mudança de gênero. Embora Harry não aparente ter a mesma confusão identitária de Sasha — ou da própria Orlando —, ele desempenha o papel do outro gênero sem dificuldade, retornando à performance de homem quando deseja.

Outra passagem ainda merece ser destacada. Logo após escrever que, possivelmente, os homens e as mulheres veriam o mundo de forma igual se vestissem as mesmas roupas, o narrador-biógrafo discorre sobre a identidade de gênero:

Essa é a opinião de alguns filósofos e sábios, porém, de modo geral, nos inclinamos por outra. A diferença entre sexos, felizmente, tem maior profundidade. [...] Foi uma mudança nela própria [Orlando] que ditou a escolha pelos trajes femininos e pelo sexo feminino. E, talvez, nesse processo, ela estivesse simplesmente expressando de modo mais aberto do

que de costume [...] alguma coisa que acontece com a maioria das pessoas sem ser manifestada com igual clareza. Pois aqui, mais uma vez, nos defrontamos com um dilema. Apesar de diferentes, os sexos se misturam. Em cada ser humano ocorre uma vacilação entre um sexo e outro, e frequentemente são apenas as roupas que sustentam a aparência masculina ou feminina, enquanto, por baixo delas, o sexo é oposto do que se vê na superfície (Woolf, 2020, p. 179).

Apesar da diferença entre os termos utilizados — “sexo” em vez de “gênero” —, o que Woolf apresenta é similar ao defendido por Butler (2003). Este trecho demonstra a instabilidade das identidades de gênero, construído a partir das performances — simbolizadas, aqui, pelas roupas. Aqui, também, já podemos perceber o ideal andrógino que, posteriormente, seria defendido em *Um teto todo seu* (2019). Poderíamos afirmar que Orlando é a encarnação desse ideal, visto que possui explicitamente um lado feminino e um masculino dentro de si. Ademais, a própria divisão sexual da narrativa traz a ideia de equilíbrio entre as duas partes — o personagem passa metade do tempo tendo o sexo masculino e, a outra metade, o feminino.

Em um trecho adiante, ressalta-se a concepção binária em que o conceito de “mulher” é constituído — em outras palavras, que o sujeito “mulher” é definido a partir em oposição ao “homem”. Certa noite, Orlando se veste como um homem e vai dar um passeio. Nisso, encontra uma meretriz e a cumprimenta.

Senti-la apoiada de leve sobre seu braço, embora ainda suplicante, despertou em Orlando todos os sentimentos próprios de um homem. Ela não só tinha a aparência de um homem, porém sentia e falava como um homem. Entretanto, como ultimamente também tinha sido mulher, suspeitou que a timidez da jovem, suas respostas hesitantes, a falta de jeito ao introduzir a chave na fechadura, a dobra do casaco e os gestos suaves da mão eram recursos para gratificar sua masculinidade (Woolf, 2020, p. 200-201).

Na passagem, além do fator da performance — Orlando se veste e fala como seria esperado de um homem, desempenhando esse papel —, outra coisa faz com que a protagonista se sinta como pertencente ao gênero masculino: a interação com uma mulher. Assim, o feminino se opõe ao masculino, moldando a ilusão a partir de contrastes, como defendido por Butler sobre o binarismo e a matriz da heterossexualidade compulsória.

Aproximando-se do fim da trama, há uma grande interferência do “espírito da época” — conforme chamado o próprio narrador-biógrafo — no paradigma do gênero mulher. É a época da rainha Vitória. Orlando resiste inicialmente, mas acaba se rendendo às convenções. Em um gesto que fixa sua “identidade feminina”, Orlando se casa com Marmaduke.

“Em quem”, ela perguntou, contemplando as nuvens revoltas e juntando as mãos ao se ajoelhar sobre o peitoril da janela, compondo assim a imagem perfeita da feminilidade suplicante, “posso me apoiar”. As palavras se formavam por si mesmas, as mãos se uniam involuntariamente, tal como sua

pena escrevera por conta própria. Não foi Orlando quem falou, mas o espírito da época (Woolf, 2020, p. 222).

Dessa forma, é possível ver novamente a importância do contexto mencionada por Butler (2003). Verificamos a pressão para que Orlando se identifique com o gênero mulher — assumindo os compromissos de tal papel, como a necessidade de se casar — porque seu corpo era feminino. Como escreve Fajardo (2017, p. 67):

Pelo verbo proferido por Orlando, tem-se claramente que seu pensamento foi tomado pelo contexto social, o "espírito da época". A obrigatoriedade de se ter um par, um apoio, comungar de uma imposição social, definitivamente não estava em consonância com suas aspirações.

Mesmo no relacionamento entre Orlando e Marmaduke, porém, existe uma confusão de gênero. Ora Marmaduke assume características que são classificadas como pertencentes à identidade feminina, ora Orlando faz isso na direção do masculino.

Ao chegarmos enfim ao capítulo 6, o último do livro, encontramos um retrato da vida moderna e uma reflexão sobre o tempo. Ao refletir sobre a passagem das horas e dos anos, Orlando também medita sobre a fragmentação da identidade do ser.

“Então está bem”, disse Orlando, com o bom humor que as pessoas demonstram nessas ocasiões, e tentou outro. Porque tinha uma variedade de eus capazes de ser convocados, muito mais do que pudemos encontrar espaço para relatar, já que uma biografia é considerada completa se apenas cuida de seis os sete eus, embora cada indivíduo possa ter muitos milhares deles (Woolf, 2020, p. 270).

Portanto, em *Orlando: uma biografia* (2020), como a própria Woolf deixa claro, encontramos um personagem que é um eterno devir, uma eterna construção — e não apenas no sentido de gênero, sexo e sexualidade.

## 5. Conclusão

Em *Orlando: uma biografia* (2020), encontramos personagens de sexo, gênero e sexualidade dinâmicos, permitindo-nos observar a evolução das matrizes identitárias através dos séculos. Assim, seguindo o posicionamento de Butler, nosso objetivo não é estabelecer verdades sobre o gênero dos personagens, mas levantar a discussão de forma crítica. Não se trata de tentar encaixar Orlando ora em um gênero masculino, ora no feminino, ou mesmo no andrógino, mas observar como ele/ela se relaciona com essas possibilidades, de modo equivalente para os outros personagens, como Sasha e Marmaduke.

Conforme procuramos articulamos no decorrer do artigo, cada indivíduo interage com o seu meio, não para estabelecer uma identidade fixa e rígida, mas para multiplicar as possibilidades de seu próprio ser, como sugere a passagem sobre fragmentação. Desse modo, a mudança de sexo e de gênero da personagem foi uma ideia visionária de Virginia

Woolf, um dos motivos pelos quais sua obra permanece ainda hoje como um amplo terreno de análise para as teorias feministas e *queer*. A discussão, portanto, também permanece constante.

## Referências

- ARAÚJO, Jair Bueno de. A desconstrução dos processos identitários dos gêneros sexuais em Judith Butler. *Saber Acadêmico*, Presidente Prudente, n. 11, p. 33-38, jun. 2011. Disponível em: [http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20180403120438.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20180403120438.pdf). Acesso em: 01 fev. 2023.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FAJARDO, Sônia Maria Costa. Orlando, de Virginia Woolf: desconstruindo as fronteiras de gênero. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: [https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR\\_31f3db79c360005deba1e6c5936cb69](https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_31f3db79c360005deba1e6c5936cb69). Acesso em: 19 nov. 2023.
- FIRMINO, Flávio Henrique; PORCHAT, Patricia. Feminismo, identidade e gênero em Judith Butler: apontamentos a partir de “problemas de gênero”. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 51-61, 1 jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10819/7005>. Acesso em: 01 fev. 2023.
- GONÇALVES, Letícia de Souza. A emergência do andrógino na literatura: uma leitura de Orlando, de Virginia Woolf. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11; 13TH WOMEN’S WORLDS CONGRESS, 13., 2017, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2017. n. p. Disponível em: [https://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499458687\\_ARQUIVO\\_ArtigoFazendoGenero2017.pdf](https://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499458687_ARQUIVO_ArtigoFazendoGenero2017.pdf). Acesso em: 03 nov. 2023.
- LEITE, Marília Dantes Tenório. *Orlandos: um olhar feminista sobre as traduções do romance de Virginia Woolf no Brasil*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- WOOLF, Virginia. *Orlando: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

Recebido em 15 de março de 2023

Aceito em 13 de outubro de 2023





## Resenha de *Alfabetizações em contextos monolíngue e bilíngue*, de Ubiratã Alves e Ingrid Finger: diálogos entre métodos sintéticos e analíticos nas alfabetizações

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; FINGER, Ingrid. *Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue*. Petrópolis: Vozes, 2023. p. 205.

Pedro Eugênio Gaggiola  
Nathan Santos Barcellos\*

Assim como a maior parte dos tópicos acerca da linguagem humana, a leitura, a escrita e seus aprendizados não são temas triviais, caracterizados por disputas teórico-práticas e metodológicas. A obra aqui resenhada, *Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue*, busca retomar as discussões que envolvem o processo de alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue, uma vez que currículos escolares bilíngues, nos quais os alunos estudam diversas matérias fazendo uso de uma segunda língua, têm apresentado crescente demanda na educação básica no Brasil. Os autores da obra, Ubiratã Kickhöfel Alves e Ingrid Finger, são pesquisadores e professores do Departamento de Línguas Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professores do Programa de Pós-Graduação em Letras na mesma instituição.

O livro, lançado pela Editora Vozes no ano de 2023, possui 205 páginas divididas em 6 capítulos, uma seção de introdução e uma seção de conclusão. Além disso, uma apresentação da obra realizada por Rosângela Gabriel, professora da Universidade de Santa Cruz do Sul, precede a introdução do livro. Ao longo dos capítulos, o leitor entra em contato com discussões conduzidas de maneira clara sobre temas, como o papel dos níveis de consciência fonológica no processo de alfabetização, os processos neurobiológicos envolvidos na leitura e na escrita e a alfabetização simultânea em mais de uma língua. A

---

\*Graduando e graduado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

obra conduz os leitores, sejam eles leigos, iniciados ou experientes em estudos sobre alfabetização, pelos temas tratados de maneira didática e cativante.

Em sua introdução, os autores retomam os desafios da alfabetização no Brasil apresentando dados que indicam piora nos níveis de literacia no cenário nacional com base na avaliação do Programa Internacional de Avaliação do Aluno (Alves; Finger, 2023). Essa avaliação aponta para uma proporção de analfabetos no Brasil (6,8%) superior ao parâmetro mundial (2,6%). A conclusão é a de que métodos sintéticos de instrução alfabética com foco exclusivo na estrutura linguística, bem como métodos analíticos críticos dessa abordagem, que eliminam qualquer instrução relacional e metalinguística entre grafema e fonema, falharam em auxiliar a solucionar os desafios da alfabetização no território nacional. Uma possível solução apresentada ao longo da obra é a integração desses métodos, entendendo que a alfabetização é um fenômeno psiconeurológico complexo: a leitura proficiente depende de processamentos que partem do estímulo visual de palavras inteiras, relacionando palavra e significado de maneira automática (Alves; Finger, 2023), e também depende de processamentos que associam grafema e som. Desde essa perspectiva, os autores defendem práticas de alfabetização contextualizadas que abordam textos autênticos, não limitadas à análise formal desses mesmos textos, mas que não ignoram a relevância de instruções metalinguísticas acerca das relações entre som e letra, uma vez que um dos tipos de processamento da leitura opera justamente com base em relações grafofonêmicas.

No primeiro capítulo, conceitos basilares a respeito do processo de alfabetização são apresentados e discutidos a partir de questões como: *ler* e *compreender* apresentam relação de sinonímia (Alves; Finger, 2023)? Ou seja, saber ler implica a capacidade de mobilizar gêneros textuais para que o sujeito intervenha em práticas sociais letradas? Ou devemos considerar essas habilidades como distintas, ainda que interdependentes? Para responder às questões, uma distinção acerca dos conceitos de *alfabetização*, *letramento* e *literacia* é estabelecida. No domínio da discussão realizada ao longo da obra, *alfabetização* faz referência ao processo no qual a criança torna-se apta a relacionar “os símbolos gráficos que correspondem às letras do alfabeto e os elementos sonoros distintivos de sua língua” (Alves; Finger, 2023, p. 30). Já o processo no qual o sujeito encontra-se capacitado a intervir e participar em práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita é definido pelo termo *letramento*. Ainda que essa distinção seja relevante ao debate proposto ao longo da obra, ambos os conceitos são estreitamente relacionados por assumirmos que práticas letradas dependem da alfabetização. Por fim, o conceito de *literacia* está posicionado em um diferente campo teórico que também se dedica à compreensão dos processos de leitura e escrita chamado de Ciência da Leitura no Brasil. Esse conceito engloba o conceito de alfabetização, mas não se reduz a ele: o desenvolvimento da literacia implica o desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos envolvidos na compreensão de textos (Alves; Finger, 2023).

Partindo da diferença e da dependência entre os conceitos de alfabetização, letramento e literacia apresentados, uma proposta que divide esse último conceito em quatro níveis é explicitada, o Modelo dos Quatro Níveis de Literacia (Alves; Finger, 2023). O primeiro dos níveis, denominado *Habilidades Sociometalinguísticas*, faz referência a competências anteriores à apropriação do sistema alfabético, como a competência de compreender discursos orais, de reconhecer palavras isoladas de acordo com suas formas, de reconhecer símbolos e de reconhecer, intuitivamente, a sílaba e elementos intrassilábicos, entre outras competências (Alves; Finger, 2023). O segundo nível, denominado *Literacia Alfabética*, engloba “o processo de alfabetização e o desenvolvimento do nível tradicionalmente chamado de *consciência fonêmica*” (Alves; Finger, 2023), ou seja, faz referência à habilidade de relacionar letras e sons distintivos partindo de princípios alfabéticos particulares de cada língua. O terceiro nível, chamado de *Literacia Textual*, refere à capacidade de leitura autônoma e ao reconhecimento e utilização dos elementos linguísticos que estruturam os textos. O leitor desse nível está apto a compreender e utilizar nexos conectivos, estabelecer relações entre parágrafos e reconhecer aspectos de coesão e coerência no contato com diversos textos (ainda que de maneira implícita). O quarto nível, por fim, a *Literacia Social*, acarreta um leitor preparado para manipular textos escritos nas diversas práticas sociais letradas.

É importante enfatizar que a relação estabelecida entre os Quatro Níveis de Literacia não exige uma cronologia de sucessão plena e puramente serial entre esses níveis. Ou seja, o desenvolvimento de uma habilidade prevista para um dos níveis pode coexistir com o desenvolvimento de habilidades previstas para outro nível de modo cooperativo. Considerando a complexidade psicolinguística dos processos de leitura e escrita refletida na delimitação do Modelo de Literacia apresentado pelos autores, os autores defendem uma proposta pedagógica de alfabetização que ofereça à criança uma aprendizagem *autônoma*, mas *guiada* (Alves; Finger, 2023) se desejarmos que essa aprendizagem seja bem-sucedida.

O papel da consciência fonológica no desenvolvimento da leitura e da escrita é o foco do segundo capítulo. Esse tipo de consciência é tido como “a capacidade de refletir e manipular de forma consciente os sons da fala” (Alves; Finger, 2023, p. 58), isto é, necessita-se de uma haja manipulação intencional — e, portanto, consciente — da fonologia da língua em diferentes níveis, como o da sílaba, da rima e do fonema. Em meio a essa discussão, o leitor é lembrado do recorte teórico ao qual o conceito de sílaba se insere nesse capítulo. Define-se sílaba como uma unidade natural de segmentação da fala (Alves; Finger, 2023), distinta do conceito de sílaba presente no âmbito da separação ortográfica das palavras, orientado a partir de regras de ortografia. Essas regras não, necessariamente, coincidem

com o padrão silábico observado na fala: devemos separar <carro> como <car-ro><sup>1</sup>, ainda que no uso oral da língua observemos a segmentação ['ka.xu].

O desenvolvimento da consciência fonológica a nível silábico e intrassilábico, portanto, é tido pelos autores como importante etapa da educação infantil. Atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras que estimulem a compreensão consciente das estruturas e dos padrões fonológicos da língua, podem facilitar o processo de formação de leitores e escritores por impulsionarem as habilidades metafonológicas e metalinguísticas da criança, fazendo com que ela reconheça a não aleatoriedade dos padrões linguísticos. Cabe destacar que essa proposta de inclusão de atividades que objetivam explicitar os aspectos formais da língua não exclui o trabalho com textos autênticos e semanticamente significativos aos alunos. Os autores defendem, por conseguinte, uma abordagem pedagógica que concilie métodos sintéticos e analíticos de alfabetização (Alves; Finger, 2023).

O terceiro capítulo caracteriza o processo de alfabetização, que é composto de descobertas psicolinguísticas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo da criança quanto à consciência fonêmica (Alves; Finger, 2023). O início desse processo se dá a partir do desenvolvimento da consciência fonêmica, pela segmentação da cadeia fônica, e posteriormente de vocábulos gráficos em unidades lexicais. Os autores apontam para a importância cognitiva da alfabetização, que contribui para o exercício de diversas habilidades, incluindo a memória verbal, vital na capacidade de pensamento complexo e da argumentação bem elaborada, por exemplo.

Os autores discutem a transparência de línguas específicas e seu ensino (como língua adicional ou não) e a necessidade de, tanto em contextos monolíngues quanto em bilíngues, trabalhar-se com a consciência grafonológica. A orientação por parte do professor se faz mister ao apontar possibilidades de (não) correspondência entre letras e segmentos, já que esses elementos intrassilábicos e de lectoescrita não se desenvolvem tão naturalmente quanto a consciência silábica, mas sim junto com a alfabetização (no nível da *Literacia Alfabética*). É o domínio de elementos intrassilábicos na leitura que diferencia a fase alfabética parcial da fase alfabética completa (Alves; Finger, 2023, p. 86-87).

O capítulo também apresenta uma problematização quanto à correspondência entre letra e segmento, disposta como a primeira sendo discreta (elemento altamente distintivo) e o último como contínuo (sem fronteiras fonéticas claras na coarticulação com outros segmentos na fala). Mesmo que a noção clássica de fonema seja, de acordo com os autores, uma consequência da característica também discreta do sistema da escrita, na verdade ela não é uma unidade tão nitidamente isolável. Mesmo assim, os autores advogam por

---

<sup>1</sup> Parênteses angulares são utilizados para grafemas, e colchetes, para fones.

exercícios de adição, exclusão, síntese, segmentação de letras/fonemas (dispostos na Tabela 3 do livro, p. 78) como biunívocos, porque suscitam a percepção e a localização dos aprendizes quanto ao sistema abstrato e idiossincrático que é a língua e sua representação escrita. Por essa razão, preferem chamar essa habilidade metafonológica como *consciência grafofonológica* e não *fonêmica* — porque representações gráficas e sons se coadunam (Alves; Finger, 2023).

Para descrever as fases pelas quais a criança percorre até atingir o estágio tido como final na aprendizagem da leitura, Alves e Finger (2023) apresentam o construto de Ehri (2005). Essa proposta consiste em quatro fases do desenvolvimento da leitura que demonstram certa independência entre si: (i) pré-alfabética (apenas características salientes são notadas, como símbolos de marcas famosas que envolvem grafemas); (ii) alfabética parcial (grafemas iniciais e finais fixados, mas dificuldade no reconhecimento de grafemas mediais de palavras); (iii) alfabética completa (domínio do processo *bottom-up*) e; (iv) alfabética consolidada (armazenamento de *chunks* para uma leitura mais rápida e menos onerosa à memória de trabalho com a habilidade de processo *top-down*). Os autores descrevem brevemente este construto para relacioná-lo ao Modelo dos Quatro Níveis de Literacia, apresentado anteriormente e propõem que as fases pré-alfabética e alfabética parcial estariam dentro do nível das *Habilidades Sociometalinguísticas*, enquanto a alfabética completa e a consolidada estariam dentro do nível de *Literacia Alfabética*.

Já o quarto capítulo apresenta ao leitor uma síntese da área de pesquisa conhecida por Neurociências da Educação, que integra pesquisa básica e aplicada acerca dos processos neurobiológicos envolvidos no aprendizado e foca em práticas pedagógicas centradas no aluno. Primeiramente, sabe-se que a leitura não pode ser equiparada à fala no que diz respeito à naturalidade de seu processo de aprendizagem, ainda que esse tenha sido o paradigma no campo de pesquisa em leitura por algumas décadas. Essa constatação, assim sendo, posiciona a leitura na esfera das tecnologias fundadas culturalmente e a define como uma ação não natural (Alves; Finger, 2023), diferenciando-a da fala.

É o processo de reciclagem neuronal que possibilita o reconhecimento das relações grafofonêmicas, definido enquanto a adaptação de circuitos neuronais originalmente selecionados para realizar funções essenciais para a sobrevivência da espécie, como o reconhecimento de animais, de rostos e de elementos relevantes da natureza (Alves; Finger, 2023). O fato de o encéfalo ser moldável a partir da experiência possibilita que esses circuitos sejam reorganizados para processar símbolos da escrita de maneira eficiente. Segundo os Alves e Finger (2023), há dois circuitos neuronais distintos para possibilitar a habilidade de leitura: a Rota Fonológica e a Rota Lexical. A primeira rota predomina no processamento de palavras nunca antes lidas pelo indivíduo, uma vez que essa rota relaciona grafemas e sons individualmente. A segunda rota predomina na leitura de palavras frequentes ao indivíduo, nas quais o estímulo visual do vocábulo licencia o acesso ao

significado desse vocábulo de maneira automática. Ambas as rotas atuam de maneira simultânea e paralela em leitores fluentes. Os autores salientam que esses achados na área da Ciência da Leitura são relevantes, pois podem contribuir para que professores estabeleçam práticas pedagógicas que sejam reflexo de como o cérebro processa a leitura, possibilitando um empenho cientificamente fundamentado para solucionar o problema dos baixos índices de literacia observados no Brasil (Alves; Finger, 2023).

O quinto capítulo é iniciado com a correspondência entre os termos *alfabetização bilíngue* e *alfabetização em duas línguas*, que envolvem o mesmo processo de alfabetização apresentado, mas em situações que envolvem mais de uma língua. Com o intuito de modificar o Modelo dos Quatro Níveis de Literacia para que abarque também a alfabetização bilíngue, os autores passam a utilizar os termos *literacia bilíngue* ou *biliteracia*, entendendo que as bases neurobiológicas descritas no capítulo 4 são compartilhadas entre as línguas.

Os contextos em que ocorre a alfabetização bilíngue são, em geral, escolas bilíngues, que inserem uma língua adicional no currículo desde a infância, expandindo, assim, o repertório dos alunos. Esse tipo de educação deve ser diferenciado da *alfabetização de bilíngues*, já que, nesses casos, a escolarização ocorre pela língua majoritária apenas, sem dar uma escolha ao aluno e sem mobilizar todo seu repertório durante as aulas. Esse é um contexto frequente para migrantes e refugiados, que muitas vezes não têm instrução formal para todos os níveis de literacia, além de terem sua fluência em L1 vista como um atrapalhador no processo de letramento. Crenças do senso-comum como essa são rebatidas pelos autores, que mostram diversos argumentos sobre uma certa colaboração entre as línguas disponíveis ao falante, através de uma proficiência subjacente comum (Alves; Finger, 2023). Retornando à importância da consciência fonológica na aquisição da leitura (em língua materna ou adicional), de acordo com os autores, as transferências no nível fonológico de cada sistema auxiliam na construção da consciência grafofonológica geral, e métodos heteroglóssicos (Alves; Finger, 2023) podem, assim, potencializar o desenvolvimento de repertório e capacidades cognitivas.

O sexto capítulo versa sobre o desenvolvimento da consciência fonológica na alfabetização bilíngue. Seguindo o raciocínio da seção anterior, os autores indicam a alfabetização simultânea (em duas línguas) como uma prática positiva e apontam para atividades de desenvolvimento metafonológico para apoiar essa aprendizagem. Entretanto, a capacidade vital para o aprendiz ser alfabetizado em ambas as línguas é conseguir perceber (e manipular) as diferenças fonético-fonológicas entre os sistemas. Para elucidar o que entendem por consciência fonológica, os autores explicam que ela é dividida, no contexto educacional bilíngue, em dois tipos de conhecimento: habilidades metafonológicas e conhecimento do sistema de sons da língua adicional (Alves; Finger, 2023). Isso porque o primeiro faz parte do repertório cognitivo subjacente, sendo utilizado

em todas as línguas disponíveis ao falante, enquanto o segundo é a diferenciação entre os sistemas de sons, focado em cada língua separadamente e contrastando-as.

A conclusão do livro é encaminhada pelos autores com aspectos a serem considerados por professores alfabetizadores em contexto bilíngue, através da exemplificação de possíveis passos pedagógicos. Tarefas que estimulam habilidades metafonológicas fazem com que os alunos reflitam sobre a relação entre sons e entre palavras e manipulem esses aspectos de acordo com sua correspondência gráfica ou não. Casos em que os alunos desenvolvam padrões que resultem em generalizações inválidas, por conta de idiossincrasias da escrita em uma língua ou de diferenças entre as línguas, requerem sensibilidade do professor, que deve auxiliar o aluno na redefinição de suas hipóteses e aprofundamento de concepções (Alves; Finger, 2023). Assim, quanto mais o aprendiz tiver oportunidades de experienciar e brincar com as línguas, mais aparatos terá para lidar com o desafio da alfabetização.

Consideramos que a obra resenhada aqui é de grande importância no que diz respeito à desmistificação de crenças sobre alfabetizar em duas línguas. Os autores descrevem claramente o processo de alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue, se amparando em uma vasta bibliografia sobre o tema, indicando estudos que avançam nos tópicos discutidos, caso o leitor desejar aprofundar-se nos temas. Entretanto, futuros trabalhos na mesma linha podem elucidar melhor sobre a escrita, uma vez que a obra resenhada foca, majoritariamente, no desenvolvimento da leitura. Além disso, ainda que a obra referencie ampla bibliografia ao longo de seus capítulos, um exemplo detalhado de planejamento didático ou uma análise de um relato de prática pedagógica nos contextos de alfabetização investigados pela obra poderiam evidenciar ao professor-leitor a aplicação das conceitualizações qualificadamente explicitadas e discutidas pelos autores ao longo da obra.

A leitura da obra *Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue* pode beneficiar professores da escola básica que enfrentam os desafios da crescente prática de alfabetização em duas línguas no Brasil, bem como pode beneficiar educadores que se interessam pelo tema, pois irão encontrar uma exposição robusta acerca do processo de aprendizagem de leitura e escrita fluentes em uma ou mais línguas e também uma discussão de questões desafiadoras nesse processo.

Por fim, os autores reafirmam seu posicionamento relativo às condições necessárias para o desenvolvimento de uma literacia plena, que não se resumem a práticas pedagógicas que tomam apenas a estrutura (Alves; Finger, 2023), mas também não ignoram a reflexão a respeito dos aspectos linguísticos formais. Assim sendo, a conciliação entre essas práticas, que, na verdade, reflete os mecanismos neuropsicológicos de como os indivíduos processam a leitura, pode culminar em níveis mais satisfatórios de literacia, formando

estudantes e cidadãos que participem das práticas sociais letradas em quaisquer idiomas por eles falados.

## Referências

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; FINGER, Ingrid. *Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue*. Petrópolis: Vozes, 2023.

Recebido em 15 de abril de 2023

Aceito em 03 de outubro de 2023

**apl\_**

**[periodicos.ufpe.br/revistas/pedaletra](http://periodicos.ufpe.br/revistas/pedaletra)**