



Linguagem e Discurso

Discursividade no ensino de Língua Estrangeira: práticas, movimentos e sujeitos



Linguagem e Discurso

V. 3, N. 2, 2021 / ISSN: 2674-6131

Periódico Eletrônico do Curso de Letras da FELCS
Grupo de Pesquisa Práticas Linguísticas Diferenciadas
Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

REVISTA SARIDH

LINGUAGEM E DISCURSO

GESTÃO

José Daniel Diniz Melo
Reitor

Henio Ferreira de Miranda
Vice-Reitor

Alexandro Teixeira Gomes
Diretor da FELCS

Marcelo da Silva Taveira
Vice-Diretor

Grupo de Pesquisa Práticas Linguísticas Diferenciadas
Curso de Letras da FELCS

Editor-Gerente da Revista Saridh
Antonio Genário Pinheiro dos Santos

ENDEREÇO

Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rua Manoel Lopes Filho, 138, CEP 59380-000, Currais Novos – RN
Telefone +55 (84) 3342 2293 ramal 701
revistasaridh@gmail.com
@revistasaridh

CAPA

Letreiro Amo Seridó
Letreiro localizado na entrada do município de Currais Novos/RN, BR 226
Foto: Blog de Notícia Primeira Mão RN (primeiramaorn.com.br)
Diagramação: Josué Ferreira da Silva

MISSÃO

Promover a disseminação de conhecimento, voltando-se para a divulgação de saberes na área de linguagem e discurso, congregando estudos, experiências e pesquisas desenvolvidas sob a égide de diferentes vertentes de investigação linguística e da atuação acadêmica.

EQUIPE

EQUIPE EDITORIAL

Alexandro Teixeira Gomes – UFRN/PROFLETRAS
Antonio Genário Pinheiro dos Santos – UFRN
Márcio Sales Santiago – UFRN/PROFLETRAS
Gianka Salustiano Bezerril de Bastos Gomes – UFRN/PROFLETRAS

CONSELHO CONSULTIVO

Alexandro Teixeira Gomes – UFRN/PROFLETRAS
Ana Maria de Oliveira Paz – UFRN/PROFLETRAS/PPgEL
Anderson Lins Rodrigues – UESC/UFPE
André Tessaro Pelinser – UFRN
Antonio Genário Pinheiro dos Santos – UFRN
Carolina Leal de Lacerda Pires – UNIBRA/IBGM/IBS
Célia Maria de Medeiros – UFRN/CCHLA/DLET
Cid Ivan da Costa Carvalho – UFERSA/PPCL-UERN
Edjane Gomes de Assis – UFPB
Evandra Grigoletto – UFPE
Fabiele Stockmans De Nardi – UFPE
Francisco Vieira da Silva – UFERSA/ PPGL-UERN/IFRN
Gianka Salustino Bezerril de Bastos Gomes – UFRN/PROFLETRAS
Hudson Marques da Silva – IPFE
Joseane Laurentino de Brito Lira- IFPE
José Josemir Domingos da Silva – UEPB
Josimere Maria da Silva – IFAL
Letícia dos Santos Carvalho – UFRN
Lucélio Dantas de Aquino – UFRN/IMD
Márcio Sales Santiago – UFRN/PROFLETRAS
Maria Alcione Gonçalves da Costa – IF SERTÃO/PE
Maria Eliza Freitas do Nascimento – UERN/PPGL
Nedja Lima de Lucena – UFRN
Nilton César Ferreira – UNIOESTE
Nivea Barros de Moura – UERN/SEEC – CE
Paulo Cesar Ferreira Soares – UERN
Pedro Farias Francelino – UFPB/PROLING
Rafahel Jean Parintins Lima – UFRN
Rafael de Souza Bento Fernandes – UNIOESTE
Rogério Mendes Coelho – UFRN
Urbano Cavalcante da Silva Filho – IFBA/UESC
Verônica Palmira Salme de Aragão – UERN

APOIO TÉCNICO

Alyssandra Viana Fonseca – UFRN
Camila Kayssa Targino Dutra – UERN
Carlos Eduardo de Oliveira Pinheiro – UERN
Célio Oliveira da Silva – UFRN
Edson Santos de Lima – UERN/PPGL
Eleonora Maria Bezerra de Araújo – UFRN
Josué Ferreira da Silva – UFRN
Marcelino Gomes dos Santos – UFRN
Márcia Michele Justiniano Luiz – UFRN
Rafaela Cláudia dos Santos – UERN/PPCL

NORMATIZAÇÃO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Alyssandra Viana Fonseca – UFRN
Eleonora Maria Bezerra de Araújo – UFRN
Josué Ferreira da Silva – UFRN
Márcia Michele Justiniano Luiz – UFRN
Rafaela Cláudia dos Santos – UERN/PPCL

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Línguas e ensino: de práticas e sujeitos 08

Os editores

EDITORIAL

Movimentos linguístico-discursivos nos estudos da linguagem 10

José Roberto Alves Barbosa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

ENTREVISTA

Sobre discursos e práticas de ensino de línguas 13

Lucineudo Machado Irineu

Universidade Estadual do Ceará – UECE

RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Uma reflexão acerca dos estereótipos sobre a África no contexto de ensino de Língua Estrangeira 20

Heide Matos Duarte

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Lívia Baptista

Universidade Federal da Bahia – UFBA

ARTIGOS

Questões étnico-raciais nas propostas de Língua Inglesa da Base Nacional Comum Curricular 39

Joel de Jesus Júnior

Centro Universitário do Norte do Espírito Santo – CEUNES

Autoria e *ethos* do artista de rua: o caso Bansky 54

Jair Ferrari Júnior
Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP

Análise da argumentação de parlamentares na Constituição de 1988 a partir de enunciados sobre enfiteuse 73

Elaine Maria Gomes de Abrantes
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

A recepção de Marcel Proust no Brasil: uma perspectiva a partir da Teoria de Jauss 94

Hélio Dias Furtado
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/FELCS



APRESENTAÇÃO

LÍNGUAS E ENSINO: DE PRÁTICAS E SUJEITOS

Os múltiplos olhares lançados às questões do ensino de línguas ressaltam a necessidade de uma discussão periódica e acertada sobre o conjunto de práticas e movimentos de sujeitos na escola e na universidade. No decorrer de sua institucionalização no Brasil, o trabalho com línguas tem fomentado espaços importantes de construção de subjetividades e contribuído decisivamente para o enfrentamento de problemáticas centrais nas muitas esferas da educação formal no país. E, nesse sentido, é preciso considerar as muitas facetas que estão, então, vinculadas a essa dimensão e que imputam não só visibilidade, mas também valorização comercial e efeitos de privilégio à aprendizagem e domínio de uma segunda língua.

Nesse tocante, torna-se imperativo, para além das implicações de abordagens, métodos, técnicas e propósitos de ensino-aprendizagem, cotejar as condições a partir das quais é possível vislumbrar o movimento de sujeitos no seio dos dizeres, dos discursos e das verdades que circundam e balizam tal processo. Trata-se, portanto, de objetivar um olhar sobre a discursividade na oferta de ensino de línguas, no intuito de podermos abordar tanto a complexidade como as potenciais benesses desse trabalho linguístico. É nesse ínterim que se efetiva a contribuição da Revista Saridh a partir dos textos aqui alcançados no volume 3, número 2 (2021).

Os artigos aqui relacionados nas diferentes seções do periódico (artigo, entrevista e relato de experiência profissional docente) fazem reverberar a pujança de estudos e investigações de base científica na contemplação das muitas questões que atravessam a problemática do ensino de línguas no Brasil e no mundo. Tais questões apontam, por sua vez, para as dificuldades, fragilidades, entraves, necessidades e tardanças que destacam o atual cenário educacional no Brasil e, com isso, acenam para um caminho mais positiva e epistemologicamente ativo e mais socialmente ajustado.

O objetivo da Revista Saridh está, portanto, atrelado ao intuito de fomentar a produtividade, a disseminação e o alcance de textos que discutem os discursos a partir de sua imersão e condicionamento linguístico, social, político, ideológico, cultural. A tarefa é a de dar

relevo ao sentido, considerado no conjunto de diversas condições de emergência e performatividade, e ao sujeito, dito em consonância com as práticas aduzidas em objetos empíricos, literários, midiáticos, culturais, políticos.

Assim sendo, com a temática *Discursividade no ensino de línguas estrangeiras: práticas, movimentos e sujeitos*, este volume 3, número 2 (2021), lança o convite a todos para prestigiar as discussões aqui oportunizadas, buscando contribuir, de modo assertivo, para uma vivência acadêmica cada vez mais engajada e aplicada às necessidades educacionais vinculadas ao universo do ensino de línguas.

Os editores



MOVIMENTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

José Roberto Alves Barbosa¹
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

τὰ πάντα ῥεῖ καὶ οὐδὲν μένει
(Tudo se move, nada permanece)

Heráclito

A Revista Saridh traz nesta edição uma abordagem temática a respeito dos estudos sobre linguagem e discurso, esse que tem sido um tema norteador no âmbito das investigações linguísticas na contemporaneidade. Estudar o discurso e a linguagem, no contexto acadêmico, se tornou um paradigma, uma premissa para se fazer ciência, em suas múltiplas perspectivas. Mas esse status dos estudos discursivos é resultante de uma longa trajetória, que remete à publicação do Curso de Linguística Geral, de Ferdinand de Saussure, em 1916.

A esse respeito, faz-se necessário destacar que os estudos linguísticos, sobretudo aqueles que têm a pretensão de serem de algum modo científicos, são mapas sobre a construção de uma realidade, e em um contexto ampliado, modelos que se estabeleceram, e se institucionalizaram em um processo de representações. Por isso mesmo, julgamos mais apropriado discorrer sobre os estudos do discurso, e de algum modo, como esses se constituíram nos diferentes contextos de investigação. Mas essa é uma história longa, fundamentada em embates teóricos, que resultou nesse paradigma acadêmico.

A esse respeito, partimos da pretensão inicial de Saussure, pelo menos naquele que conhecemos no Curso de Linguística Geral, que era estabelecer uma ciência que fosse imanente, capaz de descrever a língua em seu status, influenciado por uma abordagem positivista. Para tanto, essa deveria ser abstraída, por questões metodológicas, da expressividade, a fim de construir um objeto, cujo ponto de vista fosse passível de sistematização, e de ser descrito enquanto estrutura. A língua, nessa perspectiva linguística,

seria esse objeto, cuja potencialidade seria formatada em sua sincronicidade, evitando tergiversar para a cronicidade.

Saussure estava convicto das suas pretensões, e ciente do escopo dessa ciência, rigorosamente atento às especificidades do paradigma proposto. Qualquer crítica aos seus postulados, sem considerar essa particularidade, destoa de uma epistemologia acadêmica. A esse respeito, é preciso considerar essa premissa, não apenas em relação às contribuições do linguista genebrino, essa se aplica a outras tentativas de descrever, ou em alguns casos, explicar a natureza da linguagem humana. Por isso, o mesmo pode ser afirmado a respeito do modelo gerativista de Noam Chomsky, desde a publicação do seu célebre *Linguagem e Mente*, nos idos de 1968.

Chomsky, ao propor um componente biológico criativo para a língua, postulando que esse se tratava de um dispositivo para aquisição da língua, interno aos indivíduos da espécie humana, firmou-se em um racionalismo filosófico. O estudo linguístico, nessa abordagem gerativa, sabe-se indiferente ao escopo social, não porque esse não seja importante, mas porque diverge dos princípios circunscritos desse paradigma. A língua, portanto, é um conjunto de regras, um componente inato, uma faculdade humana, que se expressa em enunciados, e esses carecem de explicação, da identificação das causas que as fundamentam.

Desde a provocação de Chomsky, vários estudos teóricos da linguagem, e principalmente no âmbito discursivo, tentam se justificar a partir da negação do gerativismo. Mas essa não se justifica, justamente porque o discurso, em sua proposta de estudo, se instaura não em um dispositivo linguístico mental, mas na manifestação linguística, nos diversos contextos sociais. Dell Hymes, em sua discussão antropológico-sociolinguística, percebeu que uma análise da competência comunicativa poderia ampliar a dimensão da competência linguística. É digno de destaque que esse, em seu modelo investigativo, não desconsiderou essa, apenas a inseriu nos estudos da sociolinguística.

Esse seria um dos pontos de partida, em direção ao que viria a ser conhecido como estudo do discurso. E esse se desdobrou em nuances outras, influenciado por abordagens filosóficas e linguísticas, atravessadas pelo contexto, como determinante para a análise. Ainda assim, temos o desafio de explicitar o que estamos dizendo, quando estamos estudando o “discurso”, considerando que sua acepção não é imediatamente percebida. As acepções do termo divergem porque é da própria natureza da linguagem a polissemia, mas também porque fazemos opções teórico-metodológicas para pesquisar. Em todo caso, assume-se que o contexto posto em evidência é o que determina o estudo do discurso.

É a ênfase no contexto, percebido na situação imediata, ou mesmo em sua historicidade, que resultou em uma virada nos estudos linguístico-pragmáticos, não em oposição aos formalistas, nem mesmo ao estruturalismo e gerativismo, mas identificação de algo que, ao que tudo indica, é inerente à comunicação. Pois é a linguagem, enquanto ação no mundo, discutida por Wittgenstein, e posteriormente, por John Austin e John Searle, que instaurou esse paradigma, que se desdobra em vertentes distintas. É preciso reconhecer que esse interesse pela linguagem em ação, ou mesmo pela linguagem no contexto, aconteceu em outros circuitos, às vezes, distanciados da correnteza, como é possível identificar nos estudos de Mikhail Bakhtin, em seu Círculo.

As vertentes são as mais diversas, e na maioria das vezes, por interesses nem sempre justificáveis, divergentes em maior ou menor escala. Os estudos do discurso franceses, apenas à guisa de exemplificação costumam ser associados a nomes tais como Althusser, Pêcheux, Foucault, Charaudeau, Maingueneau, entre outros. Há outros movimentos em curso, como as análises de discurso críticas, relacionados aos estudos de Fairclough, Kress, van Leeuwen, Wodak, van Dijk, entre outros. Esse é um percurso que pode ser comparado a correnteza de um rio, que segue se desdobrando, respondendo aos problemas da contemporaneidade, considerando a especificidades do espaço-tempo.

Consoante ao exposto, a Revista Saridh nos oferece, neste número especial, uma coletânea de textos, atravessados por essa identificação entre discurso e linguagem. Uma série de provocações, com o intuito de problematizar os sentidos, e como esses se constituem na sociedade. E, ao mesmo tempo, como essa é dialeticamente instituída pelos discursos. Um movimento contínuo, que segue fluído, se despejando na correnteza caudalosa de um rio, no qual desaguamos teoricamente. E conforme delineou Heráclito, trata-se de uma experiência singular, sempre renovada na irrepetibilidade da existência.

¹ Professor e pesquisador na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/FALA/DLE), docente do Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL/UERN) e no Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS).
E-mail: jose.barbosa@ufersa.edu.br
Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6863902903753881>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4287-0528>



ENTREVISTA

SOBRE DISCURSOS E PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS

Lucineudo Machado Irineu¹
Universidade Estadual do Ceará – UECE

No seio da tão indispensável e fulcral discussão sobre *Discursos e práticas de ensino de línguas*, a *Revista Saridh* (Linguagem e Discurso) apresenta, nesta edição (volume 3, número 2 (2021)), uma entrevista com o pesquisador e professor Dr. Lucineudo Machado Irineu.

O estimado professor Lucineudo Machado Irineu é doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, onde também desenvolveu estágio de pós-doutoramento. Como pesquisador, Irineu realizou intercâmbio na Universidade de Buenos Aires, na Argentina e, atualmente é docente-pesquisador do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Atua em Linguística Aplicada, desenvolvendo e orientando pesquisas em Análise do Discurso Crítica, mais especificamente sobre representações sociais a partir de uma abordagem discursiva. E neste íterim, nosso entrevistado imprime, com seus estudos, especial atenção aos processos de (re)produção de tais representações nos discursos midiático, autobiográfico, pedagógico e acadêmico.

As pesquisas do professor Lucineudo dialogam com os seguintes temas: discursos de/sobre grupos minoritários e/ou em situação de vulnerabilidade social, identidades, ideologias, práticas de letramento, invisibilidade e silenciamento discursivos, desconstrução de relações assimétricas de poder e decolonialidade do saber. Além de atuar como voluntário na ONG Acalanto Fortaleza, o pesquisador é líder do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (@grupoadcuece) e milita ativamente em prol da defesa dos direitos de grupos minoritários, principalmente crianças, adolescentes institucionalizados e comunidade LGBTQIA+.

O conteúdo dessa entrevista com o professor Lucineudo Machado Irineu expõe não só a profundidade e amplitude de um conhecimento vasto e perspicaz do pesquisador sobre o universo de práticas, movimentos e sujeitos no seio do ensino de línguas, mas, sobretudo, nos prestigia com uma visão objetiva sobre todo esse processo, oferecendo, de modo proativo, uma reflexão consonante com o dever de uma responsabilidade social, política, cultural e humanitária, a qual se torna cada vez mais presente e inquestionável.

Nessas condições, as respostas do nosso entrevistado oportunizam o imbricamento da relação entre linguagem e discurso e atribuem relevo ao imperativo do sujeito na sociedade, isto é, fomentam a discussão sobre as implicações da discursividade no ensino de línguas, incitando, portanto, um gesto de leitura humana e política sobre o papel social do professor, do aluno e da instituição escolar.

Com antecipado agradecimento e profunda satisfação, reiteramos nossa alegria em agora apresentar a entrevista com o professor Lucineudo Irineu Machado. No bojo dessa gratidão para com o nosso entrevistado, reforçamos nosso convite a toda a comunidade acadêmica e aos profissionais/agentes do ensino e da aprendizagem para acompanhar esse tão importante espaço de fala sobre a educação no Brasil.

1. (Revista Saridh) Como você entende a relação língua e discurso e como é possível abordar essa relação a partir da discursividade implicada no universo do ensino de língua estrangeira?

Lucineudo Irineu: A relação entre língua e discurso reside intrinsecamente no princípio constitutivo de todo e qualquer ato linguageiro: o dialogismo. E é exatamente através do reconhecimento de que todo ato de linguagem envolve uma cadeia de significação que o antecede que acredito ser possível pensar uma prática de ensino de línguas que se alicerce no conceito de (inter)discursividade. Afinal, como entender a sala de aula de outro modo que não como um espaço de pluralidade discursiva? Ora, ao falarmos em sala de aula, seja ela física ou virtual (em tempos de ensino remoto), conseqüentemente nos deparamos com a ideia de que há, ali, um coro de vozes que se realizam de modo plural (discurso docente, discurso discente, discurso oficial, só para citar alguns).

Talvez o grande desafio dos dias atuais para todos nós, professores, alunos e gestores de instituições escolares, seja exatamente propor um modo de agir na e pela linguagem que estabeleça um caminho possível para que tais vozes ecoem em direção a um projeto de ensino progressista, plural, crítico e decolonial. Tarefa das mais difíceis nos dias de hoje!

2. (Revista Saridh) Qual é a importância das teorias que se propõem a abordar o aspecto discursivo no trabalho com as línguas estrangeiras no contexto nacional, considerando, sobretudo, o histórico hiato de objetivos, crenças e valores que envolvem o ensino e o alcance de tais questões entre a escola pública e a particular?

Lucineudo Irineu: As teorias da linguagem de base enunciativa/discursiva são uma espécie de lupa que podem colaborar para a concretização de um agir docente mais consciente e historicamente situado. A sala de aula pode e deve ser um espaço de experimentação teórica e metodológica para que nós, professores e alunos, em consonância com objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem, estejamos cada vez mais engajados no propósito de diminuir as desigualdades sociais que afligem nosso país, dentre elas as que tocam a educação nas esferas pública e privada. O debate de conceitos como os que embasam a Análise de Discurso Crítica, por exemplo, pode ser um exercício relevante para que professores e alunos desenvolvam, em sala de aula, cenas de letramento crítico que reverberarão na formação de cidadãos mais engajados ao longo de suas vidas.

3. (Revista Saridh) Que configuração adquire o papel do professor na condução de um ensino coerente e consonante com as condições – sociais, políticas, culturais, econômicas, literárias e institucionais – do ensino de língua estrangeira no Brasil? Como lidar com essas demandas no contexto da oferta de ensino remoto?

Lucineudo Irineu: O professor de línguas tem sido um resistente. Exercer a docência no contexto social e político em que nos encontramos, em meio a uma crise institucional, política, econômica e sanitária sem precedentes na modernidade recente, tem sido uma luta diária contra o silenciamento discursivo que tem se tentando impor no campo da educação. E, quando nos remetemos ao ensino remoto que tanto precariza o trabalho do professor e o processo de aprendizagem dos alunos, essa luta se amplia de modo exponencial.

Fato é que o trabalho com os textos na sala de aula de línguas, em perspectiva crítica e intercultural, tem sido um dos mais profícuos modos de seguir ensinando com fins ao projeto de construção de uma sociedade que, um dia, volte a se questionar com veemência sobre o papel da escola e da universidade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4. (Revista Saridh) Na amplitude da indispensabilidade e contribuição que uma língua estrangeira confere para a constituição de sujeitos sociais críticos e politicamente conscientes e engajados, que direções devem ser tomadas para a seguridade de um ensino de línguas proeminente, sensível e eficiente?

Lucineudo Irineu: Pensar um ensino de línguas proeminente, sensível e eficiente só é possível quando não deslocamos a sala de aula do amplo contexto do qual ela faz parte: o da sociedade em geral. Não podemos imaginar que instituições de ensino, como escolas e universidades, estão à margem das mazelas que atingem a sociedade de uma maneira geral. Ao contrário, a sala de aula é a sociedade, e não somente uma redução privilegiada dela. Pensado, assim, na condição de professores, somos provocados cotidianamente a refletir sobre como nossas práticas laborais afetam a vida de nossos alunos para além dos muros da escola e da universidade.

5. É possível vislumbrarmos um ensino voltado para atender a formação plena do educando, o que envolve pensar o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas e a relação entre a linguagem, texto e discurso, nas condições em que se encontra a escola pública brasileira hoje?

Lucineudo Irineu: Sim. É perfeitamente possível! E na condição de professor de estágio nas turmas de graduação do curso de Letras, arrisco dizer que já avançamos muito na construção de uma escola pública que se faz forte e politicamente engajada dia após dia.

Por todos os cantos do Brasil, professores e alunos das escolas municipais, estaduais e federais têm protagonizado projetos de ensino que têm sim questionado o *status quo* que predomina mundo afora e que teima em favorecer a ampliação das desigualdades sociais. É sim na sala de aula, sobretudo na de línguas, que professores têm se valido do texto como objeto de ensino para formar cidadãos críticos e conscientes dos usos da linguagem em se

tratando de práticas de escrita, audição, oralidade e leitura, além de análise linguística e cultural.

6. (Revista Saridh) Considerando o papel da mídia e a capilaridade de seu poder na dimensão da vida cotidiana e contemporânea do sujeito social, e levando em conta os efeitos do discurso que institui a máxima da vida melhor e o efeito da neutralidade no processo de aprendizagem de língua estrangeira, quais as consequências e imperativos que estão, então, veiculados nesse dizer? Que impactos e implicações podem ser assinalados?

Lucineudo Irineu: É fato incontestável: o conglomerado midiático (tanto o hegemônico como o alternativo) compõe a paisagem linguística que tece nossas vidas diariamente, sobretudo em tempos em que o mundo digital se fez parte de nossas mãos, quase que como extensão de nossos dedos! Os impactos desta constatação para o ensino de línguas pode ser pensando em duplo caminho: se, por um lado, os objetos da globalização se aproximam dos sujeitos, por vezes, fazendo com que tais sujeitos se encontrem, por outro lado, a escola ganha como desafio a necessidade de reconfiguração de seus currículos e de suas práticas, afinal, os letramentos vernaculares e dominantes se modificam cotidianamente. E nessa mudança tão veloz, cabe perguntar: como agimos nós, professores, diante dos objetos do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem pensados para a formação integral do sujeito e sua atuação no mundo?

7. (Revista Saridh) Que desafios, são trazidos e para o professor e para o aprendiz de línguas atrelados às políticas e iniciativas governamentais que intentam alinhar novas proposições, diretrizes e nortes para o ensino de língua estrangeira no Brasil?

Lucineudo Irineu: Quando pensamos em proposições, diretrizes e nortes para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil nos dias de hoje, o cenário não poderia ser pior: desmonte de uma política linguística plurilíngue e fortalecimento de um projeto de monolingüismo excludente. As diretrizes que se mostram no cenário atual, privilegiando a oferta de língua inglesa em detrimento da oferta de língua espanhola, é um exemplo claro de que o Brasil retrocedeu significativamente com relação à política linguística iniciada alguns anos atrás. Triste mesmo é imaginar que estamos na contramão do mundo, que tem se pensado cada vez mais plurilíngue.

Mas não podemos, nesse momento, desanimar. O caminho para a superação é exatamente o contrário: fortalecimento dos coletivos de alunos e professores para a contestação do projeto de desmonte que vivemos hoje no ensino de línguas no Brasil.

8. (Revista Saridh) *É possível falarmos em potencialidade e/ou positividade nesse período pandêmico no que se refere à produção e à oferta de ensino de línguas mediado por telas? Que elementos podem, então, ser apensadas ao conjunto de práticas e movimentos dos sujeitos (aprendiz, professor)?*

Lucineudo Irineu: Acredito que, em parte, sim. Nesse contexto de ensino remoto ocasionado pela pandemia, temos aprendido muito sobre como ferramentas digitais de comunicação podem nos aproximar de contextos culturais múltiplos, conectando-nos a falantes de diversas línguas mundo afora. Temos aprendido também, de certo modo, a fazer uso de tecnologias que ainda não nos eram familiares (os aplicativos para leitura e oralidade em línguas estrangeiras são um bom exemplo disso). No entanto, interessa destacar que o ensino remoto também se impõe, em muitos contextos de ensino, como realidade de acirramento de desigualdades sociais. Afinal, todos os sujeitos (alunos e professores) têm tido o mesmo acesso a essas tecnologias em um país de extensão territorial continental como o nosso?

9. (Revista Saridh) *Considerando a configuração dos cursos de graduação e de pós-graduação no Brasil, como você analisa o espaço dado ao trabalho com língua estrangeira, discurso e sentido (via componentes curriculares, projetos de ensino, pesquisa e extensão) na formação de professor no Brasil?*

Lucineudo Irineu: Temos avançado significativamente nesse sentido. Ainda há muito o que se fazer nesse quesito (sempre há), mas é reconhecível que os currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação brasileiros têm incorporado muitas contribuições advindas das teorias da linguagem de base enunciativa/discursiva com fins à formação de um egresso que compreenda os múltiplos sentidos dos textos que circulam em sociedade, fazendo uso desses sentidos como via de abordagem didática no ensino de línguas.

10. (Revista Saridh) Existe espaço para pensarmos, no contexto nacional, o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira na direção de uma pedagogia que institui o sujeito de si, no escopo de uma autonomia e liberdade do sujeito-aprendiz?

Lucineudo Irineu: Deve haver esse espaço! Ou haverá ou não teremos motivação para seguir acreditando em um projeto de educação libertária, crítica e reflexiva, sobretudo porque o cenário atual nos mostra o contrário. Mas os professores seguem sendo exemplo de resistência, porque só assim nos fazemos verdadeiramente educadores. É no exercício diário da resistência que nos compomos como profissionais da educação que temos sido ao longo da história. Assim seguiremos!

(Revista Saridh) Ao agradecermos muito sincera e cordialmente por sua atenção e disponibilidade em nos prestigiar com essa entrevista, deixamos aqui aberto este espaço para suas considerações finais.

Lucineudo Irineu: Fico feliz pelo convite e esperançoso de que o debate aqui iniciado vai repercutir em nossas salas de aula, na universidade e na escola.

ⁱ Docente e pesquisador do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará.

E-mail: lucineudo.irineu@gmail.com

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/7709917335753934>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2713-3228>



RELATO DE
EXPERIÊNCIA

UMA REFLEXÃO ACERCA DOS ESTEREÓTIPOS SOBRE A ÁFRICA NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A REFLECTION ON STEREOTYPES ON AFRICA IN THE CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Heide Matos Duarteⁱ

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Lívia Baptistaⁱⁱ

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Resumo: Em consonância com as premissas de uma Linguística Aplicada moderna e brasileira, em que se faz necessário direcionar o olhar para as relações entre linguagem e vida social, entendemos com esse trabalho que o processo de ensinar e aprender línguas deve levar em consideração a(s) cultura(s) e identidade(s) dos sujeitos envolvidos, dando atenção, assim, às marcas de interculturalidade presentes nessas interações. Sendo assim, neste artigo apresentamos uma análise a respeito dos estereótipos reproduzidos e construídos pelos brasileiros sobre a África e os africanos, em um contexto de ensino e aprendizagem de línguas, em situação de imersão na cidade de Salvador, entre o período de 2017 e 2019, durante o curso de Português como Língua Estrangeira (PLE) do Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI). A opção por esse cenário de pesquisa deveu-se à necessidade de uma promoção e reflexão para o ensino de línguas de forma contextualizada e socialmente orientada. Dessa forma, a partir de relatos de experiências de estudantes, buscamos identificar e problematizar a presença desses estereótipos, priorizando como eles se manifestavam nas interações diárias desses alunos africanos e como interferiam nos processos identitários desses sujeitos.

Palavras-chave: Ensino de Línguas. Estereótipos. África. UFBA.

Abstract: In consonance with the premises of a modern and Brazilian Applied Linguistics in which becomes necessary to look at the relationship among language and social life, in this present work we understand that the process of teaching and learning languages must take into consideration many cultural aspects and identities of the participants, highlighting the interculturality stamps present in those interactions. Therefore, in the current paper, we show an analysis about the stereotypes reproduced and built by Brazilians about Africa and Africans, in the context of language teaching and learning, while immersed in the city of Salvador, from 2017 to 2019, during Portuguese as foreign language classes, by the Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI). The option for this research scenario was due to the need to

promote and reflect on language teaching in a contextualized and socially oriented way. Consequently, from the students' empirical reports, we aimed to identify and debate the presence of these stereotypes, prioritizing the way they manifested in daily interactions of those African students and how they interfere into the identity process of the very same individuals.

Keywords: Language teaching. Stereotypes. Africa. UFBA.

Introdução

Este trabalho apresenta um recorte dos resultados e reflexões de uma pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2017 e 2019, que disserta sobre os estereótipos construídos pelos brasileiros a respeito da África e os africanos. O racismo e preconceitos que se materializam nos discursos rotineiros, embasados pela desinformação a respeito do continente em questão, fizeram parte das vivências dos alunos africanos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), estudantes do curso de Português como Língua Estrangeira (PLE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o Programa Especial de Monitoria de Português como Língua Estrangeira (PROEMPLE), pertencente ao Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI).

Assim, a partir dos relatos de experiências gerados, constatamos a presença de estereótipos negativos sobre a África que, depois de analisados, foram relacionados aos processos de (re)significação das identidades destes estudantes africanos, que aprendem o português em situação de imersão na cidade de Salvador durante um ano.

Portanto, busca-se apresentar quais foram os estereótipos que surgiram nestes processos de interação, respondendo à seguinte questão: como os alunos africanos compreendem, em suas experiências, dentro e fora da sala de aula, a construção de suas identidades como africanos a partir do contato com os estereótipos que as pessoas revelam sobre eles? Posto isso, buscaremos não só analisar os estereótipos que surgiram, essas (re) construções identitárias, mas também ressaltar a importância das aulas de línguas como um espaço para combater as injustiças sociais causadas por processos violentos de aculturação, escravização e apagamento da história dos povos negros africanos no Brasil.

Para tal análise, buscou-se um aporte teórico nos estudos da Linguística Aplicada contemporânea e brasileira, mas também indisciplinar, além das teorias sobre cultura, ensino e aprendizagem de línguas, identidade, raça e alteridade. Baseados,

consequentemente, em uma metodologia de pesquisa qualitativa, partimos dos relatos de experiências desses alunos, a partir de entrevistas semiestruturadas, além de questionários, utilizados em um primeiro momento, e que serviram para descrever o perfil dos participantes. Esses relatos de experiência, segundo Clandinin e Connelly (2011), estão relacionados ao entendimento da experiência como as histórias que são vividas e narradas pelos indivíduos e, por isso, a pesquisa narrativa tem como objetivo compreender e interpretar as vivências pessoais e humanas além de esquemas fechados, quantificáveis ou recortados; portanto, a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Nesse sentido, afirma-se que os relatos de experiência não apresentam a informação sobre algo, um saber simples, informativo, mas sim, vão além e lidam com aquilo que o sujeito experimenta, vive. Desta maneira, ressaltamos que não temos acesso direto à experiência, porém podemos nos inscrever em um movimento que envolve interpretação em duas direções, auto-interpretação e co-interpretação (JOSSO, 2004, p. 54). Assim, se não podemos acessar diretamente a experiência, podemos aceder a ela através de processos, entre os quais, por exemplo, os narrativos que desencadeiem práticas de interpretação como as postuladas por Josso (2004).

Quanto à narrativa, conforme Bruner (2002, p. 16), o ser humano possui a capacidade de “organizar e comunicar sua experiência de forma narrativa”. Dessa ótica, por meio da elaboração de mitos e histórias e ao escutar as produzidas pelos demais, lidamos com nossa experiência e imprimimos sentidos a nossa realidade. Por isso, narrativas e histórias são uma forma de organizar a experiência humana e o pensamento, ou seja, constituem conhecimento sobre essa própria forma. Para Bruner (1990), através das narrativas nos constituímos, nos modificamos em quem somos, nos transformamos constantemente, e, por isso, o interesse em privilegiar a perspectiva dos sujeitos envolvidos nesse processo, especialmente, aquelas perspectivas geradas na forma de narrativas sobre si mesmos.

Desse modo, é estabelecida uma relação entre a experiência, a construção de sentido e a memória, em um constante processo de interpretação e reinterpretação de experiências subjetivas pelos sujeitos. Ademais, entendemos que as narrativas são fundamentais por possibilitarem vislumbrar como a experiência é rememorada e interpretada pelos sujeitos, uma vez que não temos o acesso direto a essa, como já dito;

contudo é possível atingi-la por meio de interpretações nas quais os sujeitos sejam levados a uma prática reflexiva a partir de uma perspectiva singular sobre o vivido e o experienciado. Por isso, concordamos com Muylaert (2014, p. 197):

[...] As narrativas são uma forma dos seres humanos experienciarem o mundo, indo além da simples descrição de suas vidas, pois ao repensarem suas histórias – as que contam e ouvem – refletem quem são reconstruindo continuamente significações acerca de si.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, esta foi realizada com alunos exclusivamente do PEC-G, que tem como países participantes, em sua maioria, aqueles do continente africano. Este programa de intercâmbio possibilita que os alunos estudem português no Brasil em cursos de extensão de universidades públicas brasileiras, como a UFBA, com o intuito de prestar o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o CELPE-Bras, e, depois, passam a cursar uma graduação em instituições brasileiras de ensino superior, públicas ou privadas. Fica evidente, então, que o propósito do programa PEC-G é possibilitar que estudantes de outros países possam estudar no Brasil, promovendo, desta forma, entre outros positivos desdobramentos, a Língua Portuguesa no mundo.

Assim, estes participantes constituem um grupo de oito alunos, que, voluntariamente, participaram das duas etapas, quais sejam, a da aplicação de um questionário de sondagem e a entrevista semiestruturada, produzindo os relatos de experiências. Destes oito alunos, apenas dois eram do gênero feminino e o restante, masculino, com idades entre 19 e 28 anos. Dentre os países de onde estes estudantes são originários, destacam-se o Gabão, Congo, Benim e Togo, locais onde as línguas nacionais e locais são o francês, inglês, yomba, mina, entre outras.

Quanto à geração de dados, essa ocorreu em três momentos, começando pela aproximação e primeiros contatos, nos cinco meses iniciais, entre fevereiro e julho de 2018, com os alunos participantes. Depois, houve a aplicação do questionário de sondagem sobre o perfil individual desses alunos, que serviu, também, para descrever o perfil desses discentes, o que orientaria inclusive, a estrutura das entrevistas e produção das narrativas, assim como a análise dos dados em geral.

Na segunda fase, a entrevista, estes alunos relataram suas experiências como estrangeiros em Salvador, com ênfase na narração de fatos e acontecimentos voltados às questões de choque cultural e preconceitos, tendo em vista as culturas e línguas em contato

e, principalmente, os estereótipos sobre as culturas e identidades africanas desses sujeitos. Esses relatos de experiências foram gravados a partir de uma entrevista oral e semiestruturada, e, depois, transcritos para serem analisados cuidadosamente, com o propósito de identificar os estereótipos emergentes sobre a África e o africano.

A geração dos dados, portanto, se deu por meio de entrevistas combinadas com cada aluno, individualmente, decidindo por um encontro na Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa, na UFBA, no período oposto às aulas do PROFICI/PROEMPLE. Os relatos foram gravados e, depois, transcritos, e a entrevista foi semiestruturada, para direcionarmos as respostas a algumas questões pontuais, a fim de responder ao problema e às perguntas desta pesquisa. Porém, durante as conversas e gravações, as perguntas das entrevistas foram sendo reestruturadas, a depender da compreensão de cada aluno. A entrevista foi organizada em nove perguntas, mas escolhemos destacar, neste artigo, as seguintes: “Quais os estereótipos sobre a África?” e “O olhar do outro (brasileiro) (re)significa o ser Africano?”. Posto isto, a partir dos relatos, identificamos e selecionamos as respostas que responderam objetivamente a estas questões.

Assim, analisou-se, como se pretendia, como as identidades desses sujeitos/alunos são (res)significadas, por eles, a partir da percepção que têm dos estereótipos revelados, por outros sujeitos, sobre as culturas africanas. Foram analisados, portanto, de forma pontual, o olhar e as construções do outro sobre a África e os sujeitos africanos, levando à conclusão de que “o que nós percebemos da língua e cultura de uma pessoa é aquilo a que estamos condicionados por nossa própria cultura e os modelos estereotipados construídos ao nosso redor” (ZOGHBI, 2008, p. 3).

1 Desenvolvimento do trabalho

1.1 Caminhos teóricos

Este artigo constitui-se, também, como um caminho para fomentar as discussões sobre racismo, preconceitos cultural e racial no Brasil, assim como propor uma reflexão e debate, que podem levar a uma (des) ou (re)construção de ideias aparentemente inflexíveis, sobre a forma como os africanos ainda são vistos na sociedade brasileira e, principalmente, como os estereótipos negativos são perpetuados pelas escolas e pelas mídias nacionais e internacionais. Dessa forma, por meio das narrativas ou relatos de experiências dos sujeitos

participantes desta pesquisa, pretende-se revisitar o que sociólogos e movimentos negros no Brasil têm indicado: que há um racismo estrutural e perverso na sociedade brasileira, resultado de anos de escravidão e, também, ao fato de o Estado brasileiro ter promovido, tardiamente, políticas públicas que favorecessem a liberdade e o exercício da cidadania dos negros escravizados e seus descendentes.

Assim, pretendemos, ao final deste trabalho, promover uma reflexão sobre o continente em questão, mostrando uma África que não seja a estigmatizada, estereotipada e esquecida pelo dito mundo moderno, tal como foi no período das colonizações. Desta forma, as narrativas constituem-se como um caminho para mostrar que existe um continente ainda pouco conhecido e explorado por nós brasileiros, de onde deveríamos buscar a origem da nossa ancestralidade étnica e pluricultural.

Por ser um processo que necessita levar em consideração a(s) cultura(s) e identidade(s) dos sujeitos envolvidos, como afirma Mendes (2010), o ensino e aprendizagem de línguas deve dar atenção às marcas de interculturalidade presentes nessa interação. Afinal, como acrescenta Moita Lopes (2013), precisamos direcionar o olhar para as relações entre linguagem e vida social, a partir da Linguística Aplicada brasileira, levando em conta como essa linguagem é usada nas diversas sociedades no mundo contemporâneo – ou modernidade recente.

Neste sentido, podemos afirmar que o conceito de identidade dialoga com o ensino de língua estrangeira, pois, como afirma Moita Lopes (2002), a partir da Análise do Discurso bakhtiniana, ao definir discurso como construção social e ação no mundo, é por meio dos processos de construção de significado que “as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem” (MOITA LOPES, 2002, p. 30). Entendemos as práticas discursivas, portanto, como manifestação desta linguagem, entendidas, neste contexto, como práticas sociais, processos de interação entre o “eu” e o “outro”, o que definimos como alteridade, no sentido de que a percepção que existe um “outro” diferente do “eu” nos faz conviver, entender, respeitar e aceitar as diferenças sociais. A identidade de cada sujeito, então, é formada a partir de contrastes entre mundos diferentes, em que se molda o “eu” a partir da distinção com o “outro”.

Para Hall (2006), a identidade do sujeito pós-moderno é mutável e não-fixa, assim como insere, também, Agier (2001, p. 10) em que assevera que “toda identidade, ou melhor,

toda declaração identitária, tanto individual quanto coletiva [...] é então múltipla, inacabada, instável, sempre experimentada mais como uma busca que como um fato”. Em outras palavras, o sujeito “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2006, p. 13). Além disso, Hall (2006) ressalta que há um deslocamento dessas identificações, o que é um ponto importante se pensarmos no processo de ressignificação das identidades destes alunos africanos.

Ademais, como sugere Mungoi (2012), no contexto dos alunos africanos do PEC-G, há uma pluralidade identitária que se manifesta, portanto, numa tríplice identidade: a continental, a nacional e a racial. Desta forma, segundo o mesmo autor, devemos levar em consideração que uma possível (re) construção dessas identidades se inicia no momento em que o aluno africano entra em contato com as autoridades brasileiras e apresentam seus passaportes, indicando seu país de origem e, portanto, sua identidade nacional. Posteriormente, quando começam a frequentar o curso de português, nos seus primeiros contatos com os brasileiros e nas suas experiências pessoais, tais alunos são reduzidos e agrupados em “africanos”, como uma cultura única, assim, marcando a sua identidade continental.

Nesse tocante, a identidade racial determina aos alunos africanos fazerem parte, na sociedade brasileira, da raça negra, pois dentro da sua cultura e país na África, provavelmente estes alunos não sintam necessidade de serem assim atrelados a uma tipificação de raça, como é o caso aqui no Brasil, onde os brasileiros fazem essa marcação étnica, que interfere diretamente em outras questões da vida em sociedade.

Logo, a identificação por raça, de fato, pode ser algo novo para muitos dos alunos africanos, como eles mesmos indicam isso nos relatos de experiências, quando narram as vivências sobre o racismo. Neste contexto, os alunos africanos afirmam que tinham conhecimento do racismo, estudaram sobre isso na escola, mas só vivenciaram aqui no Brasil.

Desta forma, é importante pensarmos em um processo de ressignificação das identidades dentro deste contexto de mudanças e deslocamentos possíveis que vivem os estudantes africanos no Brasil. Assim, estes sujeitos afirmam em suas narrativas/falas que o olhar do “outro” sobre eles não muda o que eles pensam sobre eles mesmos e suas identidades africanas, mas, por outro lado, como afirma Hall (2006), pela flexibilidade das identidades, de fato, o contato com o “outro” interfere na nossa identidade e ajuda a

desconstruir e reconstruir o que pensamos sobre nós mesmos. Por outro lado, os preconceitos ou estereótipos direcionados aos alunos africanos podem fazer com que eles assumam, a partir do contato, uma posição de maior empoderamento e defesa da sua cultura, como forma de proteção e/ou reafirmação das suas raízes. Afinal, se antes eles viviam livremente suas culturas, sem qualquer olhar crítico negativo, agora eles precisam rever suas identidades para consolidá-las.

Diante dos séculos de colonialismo e imperialismo europeu, o contexto e a realidade atuais da África são consequências desses processos violentos de aculturação e colonização, o que resultou em um apagamento do passado e do presente dos países desse continente. Todavia, apesar do cenário sempre negativo, de pobreza, subdesenvolvimento e problemas políticos que é comumente apresentado em várias referências sobre a África atual, busca-se, nesta discussão, propor uma outra visão sobre tal continente.

Neste ínterim, cabe analisarmos o conceito de raça, que ainda permeia as discussões atuais dentro do campo político, cultural, educacional e histórico nas sociedades do mundo, especialmente no Brasil, que é o nosso contexto de pesquisa, afinal, aqui nos habituamos a conviver com a ideia de raça, que já está embutida, internalizada, na nossa mente e nas nossas relações interpessoais devido ao racismo estrutural e à educação social que recebemos, seja da família, escola ou por meio da mídia.

Assim, segundo Munanga (2003), podemos refletir que, para muitos alunos africanos, a ideia de raça ou a ideia de pertencer a uma raça negra nasce aqui na sociedade brasileira, a partir das experiências coletivas e individuais deles, em que estes demarcam e ressignificam suas identidades em torno da “raça”, pois se defrontam com situações de discriminação racial, que são marcadas por estereótipos. Portanto, segundo o mesmo autor:

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça sempre apresentada como categoria biológica, isto é, natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça pré-determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é étnico-semântico, político-ideológico e não biológico (MUNANGA, 2003, p. 6).

Por que então, classificar a diversidade humana em raças diferentes? A

variabilidade humana é um fato empírico incontestável que, como tal, merece uma explicação científica. Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo. A classificação é um dado da unidade do espírito humano (MUNANGA, 2003, p. 2).

Sendo assim, fica claro que a ideia de raça não está no viés biológico, mas relacionada às questões ideológicas e separatistas, marcando as relações de poder e dominação dos povos brancos sobre os negros. É este conceito de raça que define o racismo como “um sistema de opressão que visa negar direitos a um grupo” (RIBEIRO, 2018, p. 39) e que “[...] para haver racismo deve haver relação de poder, e a população negra não está no poder” (RIBEIRO, 2018, p. 43).

Outrossim, Batista (2018), em sua resenha sobre a obra “O que é racismo estrutural?”, de Silvio Luiz de Almeida, esclarece questões pertinentes sobre o racismo e sua configuração na sociedade atual brasileira. A autora afirma que Almeida (2018) apresenta uma distinção entre os três conceitos: preconceito, racismo e discriminação. Para o autor, então, segundo Batista (2018, p. 2582), o preconceito “deve ser entendido como a construção e definição de conceito sobre determinada pessoa ou grupo, estabelecida por fatores históricos e sociais”; quanto ao conceito de discriminação, este é definido de maneira muito objetiva: “é dar tratamento diferenciado em razão da raça” (BATISTA 2018, p. 2582). O racismo é definido, então, como:

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam (BATISTA, 2018, p. 2582 *apud* ALMEIDA, 2018, p. 25).

No Brasil, por conta disso, o racismo é estrutural e velado; velado porque as instituições sociais e as pessoas não se reconhecem como racistas, tendo ações discriminatórias silenciosas diariamente, ou seja, os brasileiros não se assumem racistas, mas, no seu inconsciente coletivo, agem e pensam de forma racista, como justifica Munanga (2003), quando afirma que essas hierarquizações raciais e sociais sobreviveram ao tempo e estão, por causa disso, mantidas no imaginário coletivo das novas gerações.

Logo, segundo Giddens (2012), a raça é a reprodução de padrões de poderes e desigualdade dentro da sociedade, enquanto o preconceito é baseado em estereótipos, que representam as características inflexíveis e fixas de um grupo de pessoas. Os “estereótipos”, segundo o mesmo autor, têm um pouco de verdade, enquanto outros representam apenas um mecanismo de deslocamento em que o sentimento de hostilidade ou raiva são direcionados contra objetos que não são a origem real desses sentimentos; nesse sentido, compreendemos “objetos” como um “alvo”, que podem ser pessoas ou grupos sociais diversos, mas que, normalmente, representam uma minoria. Assim, os estereótipos “são embutidos em visões culturais e são difíceis de desfazer, mesmo quando são distorções grosseiras da realidade” (GIDDENS, 2012, p. 455).

Para finalizar, Ribeiro (2018) nos apresenta algumas reflexões interessantes sobre a questão do estereótipo na cultura brasileira. A autora afirma que as mulheres, negros e mulheres negras, grupos historicamente discriminados, carregam estigmas e estereótipos criados pelo machismo e racismo e que, como objetos da discriminação, são transformados em estereótipos. Ademais, promovendo uma relação entre discriminação e o conceito de estereótipo, Ribeiro (2018, p. 56) define:

Estereótipos são generalizações impostas a grupos sociais específicos, geralmente aqueles oprimidos. Numa sociedade machista, impõe-se a criação de papéis de gêneros como forma de manutenção de poder, negando-se humanidade às mulheres. Dizer, por exemplo, que mulheres são naturalmente maternais e que devem cuidar de afazeres domésticos naturaliza opressões que são construídas socialmente e que passam a mensagem de que o espaço público não é para elas. O mesmo ocorre com pessoas negras: a ideia de que toda negra sabe sambar ou de que todo negro é bom de bola (desde que não seja goleiro) são estereótipos que têm por finalidade nos manter no lugar que a sociedade racista determina.

No Brasil, construir e disseminar uma imagem pobre e de inferioridade da África contribui para a manutenção do racismo e da desigualdade social aqui e lá, afinal, um povo que não conhece sua história e a realidade tal como ela foi ou é, jamais poderá se afirmar com dignidade e respeito. Assim, o estereótipo negativo sobre o continente africano é justificado pelo longínquo processo de exploração e escravidão vivido pelos africanos, bem como a ganância das grandes nações no mundo durante o período da colonização e pós-independências.

Em vista disso, a realização deste trabalho justifica-se no enriquecimento da

discussão sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, a partir de uma LA Indisciplinar, que leva em conta os sujeitos e o contexto social e intercultural em que estes estão inseridos. Esperamos, então, que os resultados desta pesquisa, com foco nos estudos sobre estereótipos e identidades, possam ser levados para discussões dentro das universidades brasileiras e do exterior, escolas públicas e privadas, a fim de cumprir a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que diz respeito ao ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras.

Além disso, pretende-se contribuir, primordialmente, a partir do contexto de ensino/aprendizagem do Português como Língua Estrangeira, com a problematização e desconstrução de estereótipos sobre as culturas dos sujeitos aprendizes, pois, desta forma, proporcionamos um diálogo sobre empoderamento africano dentro de um ambiente institucional e educacional, ajudando, também, a problematizar e reconhecer as feridas do racismo e preconceitos cultural e racial no nosso país e no mundo.

1.2 Ensino de Línguas e contexto de pesquisa

Posto isto, fica evidente que o ensino de PLE/L2 para alunos africanos envolve questões que vão além da escolha adequada da metodologia, dos materiais didáticos, do planejamento de curso e formação de professores. Afinal, os sujeitos em questão, por carregar suas experiências individuais como aprendizes natos de várias línguas, precisam lidar, aqui no Brasil, com outras questões sociais que influenciam no processo de aquisição do português, como os choques culturais relacionados às questões identitárias, que envolvem os preconceitos dos brasileiros, o racismo estrutural e os estereótipos negativos sobre seus países e culturas. Por isso as aulas e cursos devem ser pensados levando em conta esse contexto sociopolítico, possibilitando processos de interação saudáveis e que permitam diálogos pacíficos a respeito da (re)significação de suas identidades individuais e coletivas.

Por conta disso, em um contexto de ensino de Língua Estrangeira, a escolha pelo ensino não mais voltado à estrutura linguística, mas à prática oral e escrita de gêneros utilizados no dia-a-dia dos aprendizes, assim como a apresentação de elementos culturais, a partir de materiais autênticos, faz-se necessário. Outro fator relevante é a situação de imersão, que requer uma metodologia diferenciada, assim como mecanismos de ensinos que

levem em conta às necessidades comunicativas desses sujeitos, como o saber lidar com o racismo, identificando-o nos comportamentos, falas, expressões dos habitantes locais.

Cada grupo de discentes que objetiva o aprendizado do PLE vai exigir indiretamente (ou diretamente) métodos eficazes para aquele perfil ou para seus objetivos específicos. Neste sentido, ensinar PLE para alunos europeus, falantes de italiano, inglês, espanhol ou francês, é diferente de ensinar a um grupo de estudantes latinos que também falam espanhol, por exemplo, ou para um grupo de alunos africanos que, além da diversidade cultural e linguística da qual fazem parte, convivem com os estereótipos produzidos por outrem.

1.3 Análise de dados

Neste tópico, mostraremos quais foram alguns dos estereótipos vivenciados pelos alunos africanos durante suas experiências em Salvador, cidade com população mais negra depois da África. Relembramos que os resultados obtidos foram respostas de uma entrevista semiestruturada feita com oito alunos que se voluntariaram para participar da pesquisa. Essa entrevista foi organizada em nove perguntas, mas focaremos apenas em responder as duas principais que norteiam a pesquisa: “Quais os estereótipos sobre a África?” e “O olhar do outro (brasileiro) (re)significa o ser Africano?”. Desta forma, seguimos para a apresentação dos estereótipos recorrentes na fala de dois dos alunos participantes.

Estas perguntas mencionadas anteriormente vão ao encontro da discussão sobre os preconceitos acerca da África, descrevendo os estereótipos que emergiram na fala desses sujeitos. É importante ressaltar que a pergunta não foi feita diretamente, como se apresenta, mas sim de forma mais aberta, dando espaço para variadas respostas e possíveis reflexões.

Destacamos que os trechos dos relatos de experiências de cada aluno foram agrupados e organizados juntamente às perguntas, além de serem transcritos exatamente como os alunos responderam, mantendo os equívocos linguísticos quanto à estrutura, justamente como uma forma de marcar a produção oral destes sujeitos aprendizes do Português ainda em nível intermediário. Além disso, identificamos os participantes das pesquisas a partir de números, evitando identificá-los de forma linear, com os nomes próprios, por uma questão ética da pesquisa. Começamos com as respostas da pergunta “Quais os estereótipos sobre a África?”:

Participante 01:

“[...] E quando eu estava esperando eu encontrei uma mulher que é mais ou menos assim Velha e ela me perguntou se lá na África, bom a gente conversou que eu venho da África, e ela me perguntou se lá a gente tem escola. (risos)”

Participante 04:

“[...] Tem isso na África? Tem isso na África? Tem isso no seu país? Essa questão sobre comida, sobre coisas que pessoas usam dia-a-dia. Também os vestidos, comida... É, são essa coisa, eles quer conhecer o que a gente comer lá, como a gente... se os vestidos são mais caros aqui ou lá. Tem muitas pessoas acham que a África todo é pobre, mas não é assim. Tem lugares onde tem a pobredade (pobreza). Tem lugares onde também as pessoas são ricas.”

Participante 05:

“[...] Para acabar posso dizer também que tem as perguntas sobre se eu estou aqui só para estudar algo ou pra fugir, por exemplo, de uma guerra civil na África.”

Participante 06:

“[...] Eu encontrei muita pessoa que acha que a África é como na floresta, todo mundo sem as roupas, sem sapato, caçando os animais, mas não é assim. Como aqui no Brasil. Então é a mesma coisa.”

“[...]Eu fui pra uma igreja e depois do culto eu estava conversando com um irmão dessa igreja e um deles perguntou “Lá na África tem leão?”. Ele disse “Quando você tá em casa o leão pode sair da floresta e pegar uma pessoa?” (risos). Eu disse que não, é uma cidade como aqui, tem lugares que tem leão como num jardim zoológico, tem também um parque especial para visitar os animais”. “[...] Além disso, quando eu encontro brasileiros eles acham que África tem pobreza, em cada lugar tem pobreza. Então ele acha que não tem carro nas ruas como aqui, não, ele acha que todo mundo é sem roupas, então é como na floresta. Mas não é assim, a África é verdade que tem pobreza, mas não em todo lugar.”

Participante 07:

“Tem às vezes eu fico chateada com algumas perguntas. Um dia eu fui para o shopping da Barra para fazer as compras com os meus amigos, aí uma pessoa perguntou assim: “Lá em África tem leões na rua?”. Eu fiquei muito chateada.”

“Tem uma pessoa que perguntou assim: “Como você fez para chegar até aqui? Você vem aqui

nadando?”. Eu falei assim: “ Foi meus pais que comprou a passagem para mim”.

Nos trechos apresentados anteriormente, é notório apenas a presença de estereótipos negativos, pois não encontramos positivos. Segundo Lima Oliveira e Pereira (2004), os estereótipos são crenças coletivas compartilhadas sobre algum atributo, característica ou traço psicológico moral ou físico atribuído a um grupo humano. Os autores também afirmam que há, neste contexto, estereótipos sociais de duas qualidades distintas: positivas e negativas, principalmente quando relacionados aos sentimentos, já que passam a constituir estruturas psicológicas de maior complexidade, como preconceitos sociais e atitudes. O que identificamos nas falas dos alunos africanos é uma visão dos brasileiros de uma África mítica, antiga, da tradição apenas oral, do enfoque nas tribos, rural e que não tem acesso ao desenvolvimento.

Destarte, notam-se, nos relatos, estereótipos que podem ser agrupados em 4 tipos: a) A África selvagem, vida na África que só tem floresta, onde as pessoas não usam roupas, ou sapatos e caçam animais, além de conviverem com leões soltos nas cidades e casas. É uma visão da África selvagem e rural, que remonta às tribos, a um continente sem desenvolvimento, fazendo as pessoas pensarem que lá o meio de transporte é cavalo ou leão; b) A África da pobreza, da miséria, sem escola e sem acesso a bens básicos e culturais, advindos da globalização moderna, como carro, internet, entre outros; c) a redução da África a um país, e não a um continente; d) a associação de todo africano a refugiado, o que é expresso nas perguntas e falas dos brasileiros sobre como foi que os alunos africanos vieram para Salvador, se foi nadando ou fugindo de alguma guerra civil.

Considerando o exposto, os estereótipos que surgiram reafirmam o que já tem sido discutido neste artigo: o imaginário brasileiro sobre o continente africano ainda está muito ligado ao processo de imposição cultural dos colonizadores, apagando, assim, a realidade cultural e identitária próprias desses países da África. Por isso, acreditamos que a manutenção desse discurso estereotipado pode interferir na questão identitária dos alunos e, quem sabe, no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, afinal, como os próprios assumem nos relatos, não é fácil viver rodeado de preconceitos culturais e racismo, é preciso ser muito forte para não ficar triste e nem se abater.

É importante ressaltar, também, que a forma como os discursos dos alunos é apresentada nos relatos, aponta para uma desconstrução dos estereótipos sobre a África, ou

seja, o fato de, indiretamente, criticar o posicionamento do brasileiro e o olhar dele sobre a identidade cultural africana, é um caminho para reivindicar a mudança de pensamento sobre a África. Posto isto, caminhamos para a pergunta seguinte: “O olhar do outro (brasileiro) (re)significa o ser Africano?”.

Os resultados nos indicam duas possibilidades. Por um lado, os alunos africanos inferem que os estereótipos ouvidos não os afetam emocionalmente ou psicologicamente, não os desestabilizam ou os colocam no lugar de inferioridade ou menos importante, muito pelo contrário, eles entendem esse olhar do outro como uma oportunidade de ensinar, explicar ou mostrar a verdadeira África, positiva e com habitantes que são o contrário do que os brasileiros pensam.

Por outro lado, analisamos que é possível, sim, que este olhar do outro (res)signifique as identidades destes sujeitos, pois os fazem repensar sobre o que é ser africano, de maneira que a mudança de lugar de referência física, cultural e social fizeram com que eles refletissem sobre a importância de marcar a sua identidade, as suas crenças e cultura. A seguir, vejamos as respostas dos alunos:

Participante 02:

“[...] Não, não, não. Eu sou africano, isso não vai mudar nada. Porque no meu país eu sou mais importante. Se você pensa que eu não é importante aqui, quando eu voltar para o meu país sou importante”.

Participante 05:

“[...] Acho que sim, porque quando estava lá na África, tinha as coisas que nunca pensava que um dia poderia refletir sobre essas coisas. Mas quando você muda de lugar, isso provoca uma mudança de pensamento, porque você pode ver outros tipos de pensamentos. [...] Então isso afetou a minha maneira de ver as coisas, de me considerar como africano. Eu vi que ser africano pra mim tem uma mais grande importância, porque pra mim é uma origem, pra mim é um modo de vida, pra mim é o que eu sou. Africano. [...] E aí a coisa que eu me penso é que eu tenho duas escolhas: seja eu desisto pra dizer que eu não sou africano para me acostumar com essa pessoa que tem um pensamento negativo sobre os africanos, ao eu me esforço sobre o meu pensamento que eu sou africano, que eu tenho um valor. Então, tenho que mostrar mais, quando tenho um ataque, que os africanos são assim. Eu tenho que mostrar as vantagens de ser africano”.

Participante 06:

“[...] Eu sou uma pessoa muito forte, porque eu já encontrei muitas pessoas que tentou de fazer muitas coisas para me machucar, mas eu tinha um costume de me adaptar. Quando estou com pessoas, se eles são boa pra mim eu também vou ser assim. E se eu vejo que uma pessoa é racista, eu vou deixar ele. Porque a minha vida não depende dele. Eu tava no meu país, eu viajei até aqui, eu não sabia falar português, eu aprendi. Então, eu sou muito forte pra viver com os brasileiros mesmo se eles são racistas, porque aqui não é meu país. Eu to aqui só pra estudar. Vou estudar, depois vou voltar. Eu tenho minha família, com eles eu tenho tudo, no meu país tenho tudo. Eu não vou me sentir embaixo dele, menor que ele não. Eu penso que cada um deve respeitar os outros. Então se uma pessoa não me respeita eu vou me afastar dela”.

Participante 08:

“[...] Não, essa forma de olhar deles, me leva pra mostrar... me dá determinação pra mostrar pra ele que nós não somos o que eles estão pensando. Então quando na primeira vez vou ficar chateado, mas eu digo que ele não sabia, e é por isso que ele ta falando assim. E no dia que ele vai saber ele vai parar de falar assim. É assim, então eu acho que isso é missão pra mim dá informações sobre o meu país. E pra mim ser africano, ter a cor preta, é a melhor coisa que pode me acontecer, e aí eu não tenho vergonha de ser humano. Mas, muito pelo contrário eu sou muito feliz”.

Conclusão

A discussão feita neste artigo mostrou que as identidades dos alunos africanos são (re)significadas a partir do contato deles com os estereótipos que os brasileiros apresentam sobre eles e suas culturas africanas, seja em nível coletivo ou individual. Isto é comprovado pelo fato de que entra em jogo, neste contexto, contatos culturais entre os brasileiros e os alunos africanos, o que proporciona uma reflexão acerca das identidades culturais, quer seja em um viés nacional, quer seja em um continental dos sujeitos africanos envolvidos, que precisam repensar o “ser africano” diante dos estereótipos e preconceitos que surgem sobre ele e a África em que vive.

Afinal, quem sou eu quando saio do meu território e entro em contato com novos povos e culturas diferentes da minha? Como as pessoas me veem, como eu passo a me enxergar e como reflito sobre o olhar do outro acerca de mim? Dessa forma, os alunos africanos precisam lidar com o olhar negativo do outro sobre suas culturas, suas origens que, até pouco tempo, eram questões resolvidas, voltando, assim, o que Hall (2003, p. 28)

chama de ligação à “terra de origem”, às raízes, ao “elo umbilical” para reafirmar as suas identidades e torná-las mais resistentes.

Dessa maneira, como os próprios alunos africanos deixam claro nos seus relatos, conviver com preconceitos negativos sobre a África ou os estereótipos, fez com que repensassem a importância da valorização das suas culturas, que estão conectadas às identidades individuais e coletivas de cada um, assim também como compreenderam que os posicionamentos do brasileiro têm a ver com a falta de informação que lhes foi negada ou manipulada. Por isso, apesar dos alunos africanos se abalarem com os estereótipos, eles passam a ressignificar uma identidade que, até entrar em contato com o outro, estava estabelecida, resolvida por eles. Afinal, como afirma Mungoi (2012), são nos processos de deslocamento que as identidades são testadas e entra em jogo a ressignificação, a desconstrução e reconstrução dessas identidades, porque estas são inacabadas, mutáveis e estão sempre em mudança, como afirmam Agier (2001) e Hall (2006).

Por fim, salientamos como as aulas de PLE, no contexto do PROFICI, podem ser um ambiente favorável para a problematização/desconstrução desses estereótipos, através de uma metodologia de Ensino por Projetos que permite apresentações e debates, bem como podem favorecer a manutenção das culturas e história dos alunos africanos e dos países dos quais eles fazem parte. Além disso, outros hábitos interativos, como as novas redes de amigos brasileiros, viagens pelo Brasil, cursos, passeios, etc. possibilitam a prática oral e escrita da língua alvo, também podem ajudar tanto na aprendizagem do Português quanto para repensar os preconceitos existentes, de modo que os alunos possam perceber o olhar do outro sobre eles e comecem a repensar suas questões identitárias.

Referências

AGIER, M. *Distúrbios identitários em tempos de globalização*. Mana, v. 7, n. 2, p. 7-33, 2001.

ALMEIDA, S.L. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2018. (Feminismos Plurais/ coordenação Djamila Ribeiro).

BATISTA, M.W. A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural. *Rev. Direito Práxis*, Rio de Janeiro, Vol. 9, n. 4, p. 2581-2589, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdp/v9n4/2179-8966-rdp-9-4-2581.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. n. 19, p.20-28, 2002.

BRUNER, J. *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990.

_____. *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2002.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

HALL, S. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOSSO, M.C. *Experiência de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Porto Alegre: Penso, 2012.

LIMA OLIVEIRA, M. E.; PEREIRA, E. M. (Org.). *Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas*. Salvador: EDUFBA, 2004.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: ÁLVAREZ, Maria Luisa; SANTOS, Percília. *Língua e cultura: no contexto de português como Língua Estrangeira*. São Paulo: Pontes Editores, 2010.p. 53-77

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

_____. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 11-24

_____. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente- Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

MUYLAERT, C. J. et all. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. In: *Rev Esc Enferm USP*. v.48, p. 193-199, 2014 (Esp2). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf> Acesso em: 30. jul. 2018.

RIBEIRO, D. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ZOGHBI, D. M. O. O professor de línguas e a construção de identidades. In: SCHEYERL, Denise e RAMOS, Elizabeth (Orgs.). *Vozes olhares silêncios: diálogostransdisciplinares*

entre linguística aplicada e a tradução. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Vozes_Olhares_Silencios_Anais/Linguistica/Denise%20Zoghbi%20Pronto.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

ⁱ Mestra em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: heideduarte@gmail.com

Lattes ID: 2761872677032985

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6145-698X>

ⁱⁱ Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Docente Associada do Instituto de Letras, na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: liviarad@yahoo.com

Lattes ID: 7561615314390584

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7137-5473>

QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PROPOSTAS DE LÍNGUA INGLESA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

ETHNIC-RACIAL ISSUES IN THE ENGLISH LANGUAGE PROPOSALS OF THE COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE

Joel de Jesus Juniorⁱ

Centro Universitário do Norte do Espírito Santo – CEUNES/UFES

Resumo: O presente artigo concentra-se nas propostas de Língua Inglesa da Base Nacional Comum Curricular, a fim de verificar a presença de questões étnico-raciais nas competências e habilidades desse componente curricular e, desta forma, propor reflexões para a formação dos estudantes em agentes críticos e reflexivos a partir dessa temática. A pesquisa utiliza a ferramenta *Localizar Texto* do software Adobe Reader para buscar as palavras relacionadas a questões étnico-raciais nas competências e habilidades de Língua Inglesa. Os resultados revelam que as questões étnico-raciais são tratadas de maneira neutra, indefinida e restritas a dois anos do Ensino Fundamental. O artigo parte das contribuições de Ribas (2018) sobre a Língua Inglesa na BNCC e apoia-se em Bakhtin (2004), Rajagopalan (2009) e Street (2014) para tratar do ensino de línguas sob a ótica social. Ferraz (2018), Celani (1999), Jordão (2004) norteiam o diálogo sobre a educação linguística em Língua Inglesa. Duboc (2012) e Apple (2002) dão subsídios para a reflexão sobre currículo. Souza Santos (2018), Hooks (2013) e Gomes (2011) amparam a discussão sobre as questões étnico-raciais.

Palavras-chave: BNCC. Língua Inglesa. Afrobrasileiros. Currículo.

Abstract: This article focuses on the English language proposals of the Common National Curriculum Base, in order to verify the presence of ethnic-racial issues in the competences and abilities of this curricular component and, in this way, propose reflections for the formation of students in critical agents and reflective from this theme. The research uses the Find Text tool in Adobe Reader software to search for words related to ethnic-racial issues in English Language skills and abilities. The results reveal that ethnic-racial issues are treated in a neutral, indefinite manner and restricted to two years of elementary school. The article builds on the contributions of Ribas (2018) about the English language at BNCC and is supported by Bakhtin (2004), Rajagopalan (2009) and Street (2014) to deal with language teaching from a social perspective. Ferraz (2018), Celani (1999), Jordão (2004) guide the dialogue on linguistic education in the English language. Duboc (2012) and Apple (2002) provide support for reflection on curriculum. Souza Santos (2018), Hooks (2013) and Gomes (2011) support the discussion on ethnic-racial issues.

Keywords: BNCC. English Language. Afro-Brazilians. Curriculum.

Introdução

A razão de concentrar nossos olhares nas propostas de Língua Inglesa da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) justifica-se pelo fato desse documento apontar exclusivamente a Língua Inglesa como componente de língua estrangeira a integrar as propostas curriculares por todo o território nacional. Tal proposição configurou essa língua como única e, portanto, obrigatória para os anos finais do Ensino Fundamental no Brasil a partir do ano de 2017. Uma das razões recorrentes para justificar a definição da Língua Inglesa como língua obrigatória é a crescente globalização que se verifica na contemporaneidade. Dessa forma, o texto que introduz as propostas de Língua Inglesa no documento afirma que o aprendizado da língua “propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado [...]” (BRASIL, 2018, p. 241).

Em um estudo realizado pelo *British Council* do Brasil em 2019, o diretor- presidente da instituição, Martin Dowle, afirma que a legitimação da Língua Inglesa como componente obrigatório na educação brasileira “é um reconhecimento do país para o alcance de uma economia de classe mundial capaz de negociar internacionalmente” (BRASIL, 2019, p. 8).

Em sua apresentação, a Base Nacional Comum Curricular define o conceito de língua franca como a concepção de língua, da qual os demais documentos curriculares em todo o país devem se apropriar para organizarem as propostas de ensino de Língua Inglesa. Conforme o texto,

[...] a Língua Inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da Língua Inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses e britânicos.

Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da Língua Inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2018, p. 242).

Nesse sentido, as orientações da BNCC assumem tal concepção de língua, pois ela prioriza a função social e política da Língua Inglesa com vistas a conferir a aprendizagem dessa língua ao caráter de educação linguística, ou seja, uma educação que lança mão da perspectiva crítica no sentido de, como propôs Ferraz (2018), desconfiar ou simplesmente confrontar a verdade, romper paradigmas e (re)construir sentidos. Em outras palavras, a intenção é que não se verifique um ensino da língua e sim uma educação por meio dela onde, o estudante, no momento em que compreende os aspectos linguísticos, realiza o exercício de analisar as questões sobre o mundo, desconfiar de discursos realizados acerca delas, refletir sobre as mesmas, construir sentidos a partir desse processo e, possivelmente, provocar transformações.

Considerando, portanto, que a BNCC afirma priorizar os aspectos sociais e políticos da Língua Inglesa, admitindo as suas multiplicidades e variações que garantem ao estudo dessa língua o reconhecimento e respeito às diferenças de práticas de linguagem, o presente artigo se debruça sobre a seção do componente curricular Língua Inglesa no referido documento, a fim de verificar como as propostas da língua dialogam com as questões étnico-raciais entendendo-as como uma das questões que merecem destaque no viés crítico na educação por meio das línguas. Além disso, trazer questões étnico-raciais para o debate nas aulas torna-se emergente visto a crescente repercussão de movimentos a favor da diversidade dos sujeitos que vêm sofrendo subtração ou mesmo negação de direitos constantemente. De acordo com Sousa Santos (2018, p. 526) “esse sofrimento teve e continua a ter destinatários sociais específicos - trabalhadores, mulheres, minorias (e por vezes maiorias) étnicas, raciais e sexuais [...]”.

A pesquisa do presente artigo, por sua vez, foca apenas nos destinatários étnico-raciais, concebendo o termo raça e étnico no “sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos” (BRASIL, 2006, p. 234). Portanto, busca-se discorrer como as propostas de Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular abrem espaço para discussão efetiva sobre o referido tema.

Dadas as considerações sobre a BNCC a partir dos apontamentos feitos por Ribas (2018), o artigo apresenta os percursos metodológicos tomados para a realização da pesquisa bem como seus resultados. Prosseguindo o diálogo sobre os estudos da língua, Bakhtin, 2004; Rajagopalan, 2009; Street, 2014 norteiam a discussão acerca da educação linguística pela Língua Inglesa, o diálogo propõe interlocuções com Ferraz (2018), Celani (1999),

Jordão (2004). Por fim, as reflexões acerca da noção de currículo são feitas apoiadas em Duboc (2012) e Apple (2002) alinhados às contribuições de Souza e Santos (2018), Hooks (2013) e Gomes (2011) que oferecem subsídios teóricos para que as questões étnico-raciais tomem forma no texto que defende a construção de um currículo que erradique todas as formas de racismo que possam emergir no cenário escolar com vistas ao combate dessa prática em demais espaços da sociedade.

1 Metodologia

Em consonância com a Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) passa a estabelecer o ensino de Língua Inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Desta forma, as propostas para os anos finais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular estão organizadas em Áreas de Conhecimentos compostas pelos componentes curriculares. Cada componente curricular apresenta objetos de conhecimento que dispõem habilidades a fim de “garantir o desenvolvimento de competências específicas [...]” (BRASIL, 2018, p. 28). Nesse contexto, podemos afirmar que o componente curricular Língua Inglesa apresenta “conceitos, conteúdos ou processos” que a BNCC chama de objetos de conhecimentos e a partir deles, os estudantes devem desenvolver habilidades que levem a competências específicas tais como “identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural [...]” ou “comunicar-se na Língua Inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais [...]” (BRASIL, 2018, p. 246).

Considerando as afirmações anteriores e o objetivo do presente trabalho de verificar as questões étnico-raciais nas competências específicas e nas habilidades de Língua Inglesa da BNCC, entende-se como competências, conforme Ribas (2018, p. 1798), “a construção social baseada em interação entre os aprendizes para a negociação e construção de conhecimento”. A autora prossegue discorrendo sobre as habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento de Língua Inglesa na BNCC, apontando que, embora as orientações se apresentem de maneira um tanto confusa no documento, verificam-se como tentativa de considerar o trabalho com gêneros discursivos e práticas de linguagens.

Nesse percurso, o presente estudo pesquisou na Base Nacional, palavras que conduzem ao contexto de cunho étnico-racial presentes nas habilidades e competências da

seção de Língua Inglesa. Para tanto foi utilizada a ferramenta *Localizar Texto* do software *Adobe Reader*. Assim, conforme os conceitos apresentados anteriormente junto a Brasil (2006) foram utilizadas as palavras *étnico-racial*, *raça* e *etnia*.

Com o objetivo de ampliar a busca e possivelmente identificar mais propostas que abarcassem a questão de interesse na pesquisa, foram utilizadas as palavras *povos* e *cultura*. A palavra povos é repetida inúmeras vezes em Brasil (2006) como em “As famílias desfeitas no período escravista deram lugar a outras famílias que uniam *povos* de regiões diferentes da África” (BRASIL, 2006, p. 43), desta forma esse documento confere ao termo, a ideia de reunião de pessoas pertencentes a um grupo em comum e nesse sentido, a palavra em questão pode nos remeter às questões étnico-raciais, objetivo desta pesquisa.

A palavra cultura foi utilizada por remeter-se à noção de atividades comuns a um povo, conforme assevera Eagleton (2005, p. 49), o significado antropológico da palavra cultura carrega o valor de inúmeras atividades que identificam os sujeitos que vão desde “cortes de cabelo e hábitos de bebida à forma como devemos dirigir-nos ao primo em segundo grau do nosso cônjuge [...]”. Dessa forma, a palavra em questão foi utilizada a fim de encontrar propostas de discussão sobre práticas cotidianas que envolvessem a cultura brasileira e nesse caso, as culturas do povo negro.

Após a verificação no documento, na seção seguinte, a pesquisa dedica-se a apresentar os resultados da busca realizada pelos descritores apontados anteriormente e, a partir dos mesmos, tecer reflexões sobre a Língua Inglesa na BNCC e as relações étnico-raciais.

2 Exposição dos resultados

Ao iniciar a busca pelo descritor *étnico-racial*, a ferramenta utilizada pela pesquisa não encontrou nenhuma resposta e, o mesmo resultado se verificou para os descritores *raça* e *etnia* na seção de Língua Inglesa da Base Nacional Comum Curricular. A busca pela palavra *povos* gerou 5 (cinco) resultados no texto de apresentação, onde 1 (uma) das menções dessa palavra faz referência à concepção de Língua Inglesa como língua franca e seu papel nas “relações pessoas e povos” (BRASIL, 2018, p. 245) e as 4 menções restantes se repetem na descrição do Eixo Dimensão Intercultural, como mostra a Figura 1, onde a palavra não especifica a que tipo de raça ou etnia dos povos se refere.

A palavra *cultura* na seção de Língua Inglesa da BNCC aparece com veemência no documento, sobretudo em seu texto introdutório, para ressaltar perspectiva de educação linguística que o documento vislumbra e nesse contexto sugere e as implicações de “rever as relações entre língua, território e cultura” (BRASIL, 2018, p. 241), além de retomar o conceito de língua franca que considera as diferentes nuances de “repertórios linguísticos e culturais”. Ademais, o conceito de Multiletramentos mencionado no texto reforça a questão cultural prevista para as aulas de Língua Inglesa devido ao reconhecimento da variedade de formas de produzir sentido que é impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais.

Nesse contexto foram verificadas 4 menções da palavra *cultura* e dentre as 6 competências que o documento aponta como competências específicas, torna-se relevante destacar a competência 6 que propõe “Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na Língua Inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais” (BRASIL, 2018, p. 246).

Nas propostas de habilidades para cada ano do Ensino Fundamental, a palavra *cultura* e suas variações transitam por algumas orientações verificadas no 8º e 9º ano, como mostram as figuras 2 e 3 respectivamente.

Figura 1: Eixo Dimensão Intercultural 6º ano

EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes da língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.	
A língua inglesa no mundo	A língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea
Comunicação Intercultural	Variação Linguística

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular - Língua Inglesa

Figura 2: Habilidades do 8º ano

(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.
(EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.
(EF08LI20) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular - Língua Inglesa

Figura 3: Habilidades do 9º ano

(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.
(EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.
(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular - Língua Inglesa

3 Discussão das questões étnico-raciais nos eixos de Língua Inglesa da BNCC

De acordo com os resultados apresentados, compreende-se que as competências e habilidades nas propostas de Língua Inglesa da BNCC não apresentam questões de cunho étnico-racial evidentes ficando a cargo do eixo Dimensão Intercultural apenas, a responsabilidade de propor tal discussão sem integrá-lo a outros eixos que, por sua vez, não apontam nenhuma menção sobre o tema. Com Ribas (2018), o presente artigo corrobora a ideia de não compartimentalizar as habilidades linguísticas (leitura, escrita, oralidade/escuta), pois todos os textos são multimodais e todos os seus elementos devem ser considerados em conjunto sejam eles visuais, linguísticos, auditivos, espaciais ou gestuais.

Considerando esse raciocínio, compreende-se que os aspectos da língua dialogam entre si, de maneira que uma questão levantada em um eixo percorrerá também pelos demais. Em outras palavras, as questões étnico-raciais discutidas no eixo escrita, por exemplo, deverá ser tratada também nos eixos oralidade, leitura e assim por diante. Nesse contexto, o presente artigo aponta caminhos para que essa temática seja considerada nos currículos de acordo com cada eixo da Base.

No que diz respeito à oralidade em Língua Inglesa, é possível enxergar caminhos profícuos para a discussão de questões étnico-raciais na perspectiva da valorização do povo negro. Ao propor o conhecimento sobre um novo vocabulário, torna-se pertinente destacar que a língua foi um aspecto identitário tirado do povo negro em sua constituição enquanto povo pertencente a uma etnia específica. Hooks (2013, p. 225) contextualiza o processo de imposição da Língua Inglesa ao povo negro africano escravizado por meio de um verso do poema de Adrienne Rich, “Os incêndios de papel em vez de crianças”, onde a autora diz: “Está é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você”.

Ao longo do seu trabalho, Hooks (2013) propõe a reflexão sobre todo o processo de tortura que o povo negro escravizado nos Estados Unidos sofreu durante a construção desse país. Dentre diversas torturas como açoites e o exílio de sua terra de origem, verifica-se toda a perda da identidade linguística a qual esse povo foi submetido. Nesse contexto, foram obrigados a usar a mesma língua daqueles que os oprimia para se comunicar no novo mundo. Contudo, a autora reforça que

aprender a falar a língua estrangeira foi um modo pelo qual os africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação. De posse de uma língua comum, os negros puderam encontrar de novo um modo para construir a comunidade e um meio para criar solidariedade política necessária para resistir (HOOKS, 2013, p. 226).

Em seu livro, Hooks (2013) ainda aponta que, embora os africanos escravizados tenham adquirido a língua do opressor, eles a adquiriram resistindo às formas cultas ou formais. Nesse sentido, o inglês “errado” que saía de suas bocas tornou-se uma forma de protesto àquela imposição. Isso quer dizer que o povo negro escravizado ressignificou a língua do opressor e criou o que a autora chama de contralíngua, um sistema único que lhes garantia uma identidade.

Voltando o nosso olhar para o contexto histórico da Língua Inglesa trazido ao longo

do texto, encontramos o termo ora com letra minúscula, ora com letra maúscula, sugiro padronizar o termo Ensino Fundamental. Hooks (2013), a educação linguística em Língua Inglesa ganha força, visto que seu conceito de crítico busca romper com um processo tradicional do ensino da língua pautado em estudo de estruturas gramaticais e aquisição de um vocabulário descontextualizado com a realidade dos sujeitos em aprendizagem. Questionar esse método tradicional de ensino de línguas ganha mais força considerando o recorte histórico apresentado anteriormente. Ora, se há um desdobramento histórico da Língua Inglesa, provavelmente essas raízes se espalharam e deram origens a outras árvores e estas, por sua vez, dão frutos até os dias de hoje.

Diante disso, Rajagopalan (2009, p. 103) afirma que a “ideologia da língua padrão continua a ser introduzida, porém desta vez pela porta dos fundos”¹. Através da Língua Inglesa, e valendo-se do destaque que ela ocupa no mundo, percebe-se a chance de analisar como os discursos sobre determinados fatos locais ou globais são conduzidos em diferentes partes do mundo a respeito da cultura afrodescendente. Desta forma, em uma aula pelo viés do Eixo Dimensão Intercultural (não exclusivamente), por exemplo, torna-se possível aos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, compreender a si mesmos e a sua cultura a partir do momento em que se traça um paralelo com a cultura do povo negro, a qual merece destaque, pois ainda se verifica na contemporaneidade a necessidade de combater contextos racistas. Ecoando Celani (1999, p. 32):

Aulas de Língua Inglesa podem aumentar o conhecimento de mundo dos estudantes, dando a eles noção sobre como as questões sociais são negociadas a nível global, estabelecendo comparações a fim de compreender como problemas específicos são negociados no Brasil²

As asserções de Celani (1999) conduzem ao entendimento do caráter social que o ensino de Língua Inglesa carrega e que considerá-la como um componente curricular voltado à mera prática de análises gramaticais significa ir na contramão da realidade atual.

As aulas de Língua Inglesa, por meio da Leitura e Escrita, evocam a ideia de letramento ideológico proposto por Street (2014). Essa visão reconhece que as práticas de leitura e escrita estão intimamente as relacionadas às culturas e ideologias de um povo e por

¹[...] so the standard language ideology is sneaked in, only this time through the back door” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 103, tradução nossa).

²English language class can improve the learner’s knowledge of the world, giving them access to how social questions are dealt with at global level, and establishing a comparison with how specific problems are dealt with in Brazil (CELANI, 1999, p. 32, tradução nossa).

isso é importante que planejadores de políticas e os discursos públicos sobre letramentos levem em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a “crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento; e que lance o foco sobre o caráter ideológico específico aos contextos dos diferentes letramentos” (STREET, 2014, p. 41).

Dessa forma, considerar a Leitura e a Escrita em Língua Inglesa significa considerar que há escritores negros, bem como relatos da história contados pelos negros, biografias de pessoas negras, além de contos advindos de línguas originárias de tribos africanas. A partir dessas reflexões salienta-se que as questões étnico-raciais podem ser concebidas em todas as orientações e propostas no documento curricular ainda que a discussão não esteja evidentemente demarcada nas propostas. Sob essa ótica compreende-se que as aulas de línguas devem estar para além da sinalidade e, portanto, devem acolher as intenções com as quais as palavras são engendradas na realidade em que se vive.

Bakhtin e Volochinov (2004, p. 95) asseveram que “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial” e, nessas condições, torna-se relevante atrelar seu estudo àquilo que se vive cotidianamente de maneira a perceber que a língua é constituinte do sujeito em sua relação consigo e com o mundo. Acolhendo as contribuições dos autores anteriormente citados, podemos destacar: “A língua no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 96), em outras palavras, por meio do estudo da língua, a Língua Inglesa por exemplo, são propostas reflexões sobre o social, que por sua vez, é permeado por vidas nas suas diversidades étnico-raciais dentre outras.

Vale ressaltar que essa perspectiva de educação pela Língua Inglesa é aquela nutrida com a identidade de cada sujeito que a toma desatrelada a intenções que servem aos interesses neoliberais e, principalmente, livre de padrões impostados por imperialismos hegemônicos para que não haja espaço para Jordão (2004, p. 8)

[...] preciosismos de pronúncia, intonação, homogeneização de variedades nacional ou correção gramatical: o papel principal da educação pelas línguas é a oportunidade de confrontar-se com procedimentos interpretativos que nos permitam construir um novo *habitus* a cada confronto com as possibilidades interpretativas variadas.

Em suma, as aulas de Língua Inglesa estariam dispostas à transformação dos sujeitos de aprendizagens provocando-os a confrontar, por meio da e sobre a própria língua, questões

que vão desde a sua inserção até a maneira como essa língua, os discursos por meio dela e da língua materna negociam sentidos no contexto local. Nesse sentido, verifica-se possibilidades de refletir sobre o porquê em alguns países da África, a língua oficial é originária de outro continente, enquanto línguas nascidas no próprio solo africano são consideradas apenas como dialetos.

Balizada nessa reflexão, a próxima seção propõe reflexões sobre currículo e como esse documento norteador pode contribuir com a erradicação de práticas racistas no contexto escolar.

4 Novas perspectivas para o currículo

Ao discorrer sobre currículo, Apple (2002) lembra que esse documento é proveniente de debates, conflitos e discussões políticas, culturais e econômicas que resultam em propostas selecionadas por sujeitos, os quais possuem um interesse determinado em cada uma dessas esferas. Nesse sentido, os participantes da construção do currículo tendem a moldar as propostas do documento de acordo com os valores que orientam suas ações. Embora o objetivo seja um bem em comum, a construção de um currículo não deve ser feita de forma homogênea, mas sim de maneira a “reconhecer as próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. Conseqüentemente, ele não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais, tampouco homogeneizará os alunos.” (APPLE, 2002, p. 76).

Diversidades como questões étnico-raciais podem aparecer de maneira imperceptível ou mesmo não aparecer nos currículos e, dessa forma, tendem a adentrar cada vez menos nos diálogos escolares. Frente a esse fato, Duboc (2012, p. 94) sugere o exercício da prática que chamou de “atitude nas brechas”, ou seja, buscar brechas nas propostas enrijecidas no documento curricular e se apropriar delas para considerar as situações que emergem no contexto real como elementos efetivos do processo de ensino-aprendizagem.

Brasil (2006) propõe práticas para a educação pelas línguas, como por exemplo, o estudo da influência das palavras africanas nas línguas portuguesa e inglesa, bem como a análise do termo negro e *black* utilizados para referir-se a pessoas negras. Para além de línguas, o referido documento aponta reflexões sobre linguagens, entendidas como “prática social ocorre em determinados contextos e em determinadas situações” (BRASIL, 2006, p.

113). Nesse sentido encontramos, dentre outras linguagens, a dança e a música utilizadas como meios para deflagrar as desigualdades sociais e demais injustiças raciais, além de anunciar o lugar que ocupam os negros e pobres no país demarcando-os histórica e politicamente.

Os apontamentos feitos anteriormente reforçam a necessidade de considerar nos currículos, propostas que dialoguem com as questões que visibilizem o povo negro, pois atitudes contrárias podem caracterizar um movimento intencional de perpetuar a prática racista e segregadora nos espaços escolares. Não obstante, ainda que haja um currículo antirracista somado a políticas públicas que potencializem o combate ao preconceito racial, a luta continua sendo árdua. De acordo com Gomes (2011, p. 116):

dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, dos gestores e dos educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda carecem de enraizamento. A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc.

Conforme pontuado anteriormente, orientações e práticas inclusivas referentes ao combate do racismo e preconceito estão disponíveis aos docentes de língua estrangeira e demais profissionais da educação e, conseqüentemente, aos discentes. No entanto, para que essas ações percorram de fato esse caminho é necessário que elas não existam de maneira subjacente nas propostas curriculares e tornem visíveis os aspectos culturais e históricos dos sujeitos da raça negra que compõem o espaço escolar. Garantidas como propostas curriculares do cotidiano, essas questões passam a se tornar orgânicas de maneira que os sujeitos de aprendizagem negros e negras possam se sentir parte da composição dos espaços que constituem a sociedade.

Considerações finais

Tendo em vista os percalços entre as considerações de questões étnico-raciais nas competências e habilidades na Base Nacional Comum Curricular, compreende-se a necessidade de ir além das proposições postas de maneira comum, generalizada e com questões críticas escamoteadas. Tais questões necessitam ter visibilidade e notoriedade no

documento curricular ressaltando a cultura do povo negro no Brasil em busca da erradicação de práticas racistas no contexto escolar.

Diante dessa invisibilidade é preciso encontrar brechas nos documentos curriculares para considerar a reflexão sobre esse tema nas aulas e garantir que essa notoriedade não se restrinja apenas a nível de texto e sim transformem-se em práticas basilares no cotidiano escolar.

No entanto, ainda que essa atuação nas brechas se faça necessária, o objetivo maior é que as questões que envolvem a cultura e história do povo negro sejam partes integradoras dos currículos e atividades escolares para um desenvolvimento de relações mais justas e fortuitas na troca de experiências ontológicas e epistemológicas. Torna-se importante compreender que ignorar as questões sobre a diversidade entre os povos ou fortalecer discursos e práticas que segregam essa diversidade geram conflitos dos quais tragédias e retrocessos.

Cabe ressaltar que os esforços para a construção de um currículo antirracista deve ser considerado como um ponto de partida e que a garantia das práticas de combate ao racismo na escola deve acontecer por meio determinações legais e pelo reconhecimento da dívida da sociedade com o povo negro.

Portanto, ressalta-se a importância de tratar o repertório epistemológico, cultural e histórico do povo negro de maneira diferente do que se viveu até os dias de hoje. Nesse sentido, ter a noção da língua como prática sóciointerativa entre os sujeitos e que os sentidos passam a ser construídos a partir dessa interlocução, fazem da educação por meio das línguas (maternas ou estrangeiras) caminho para a reflexão sobre como as palavras podem ecoar racismos e, desta forma, ressignificá-las. Além disso, é importante salientar que as linguagens, nas suas variadas formas, podem se tornar ferramentas eficazes de combate de racismo e preconceito. A Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular se apresenta em eixos que possuem elos entre si e precisam ser considerados de maneira integrada pelas propostas curriculares, professores e demais agentes do processo educativo, de forma que esse componente se converta em uma corrente de diálogos dispostos a serem considerados transdisciplinarmente com os demais componentes na Base, os quais também têm a responsabilidade de dialogar sobre as questões discorridas neste artigo.

Referências

APPLE, M. A. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. M; SILVA, T. T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 373.

BRASIL, British Council. *Políticas Públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira*. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/escolas/politicas-publicas-ensino-ingles>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinarity in the teaching of English as a foreign language. In: GRIGOLETTO, M; CARMAGNANI, A.M.G (Orgs.). *Inglês como língua estrangeira: Identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 29-3.

COPE, B; KALANTZIS M; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Trad. de Petrilson Pinheiro. Campinas: Unicamp, 2020.

DUBOC, A. P. M. *Letramentos Críticos na Brechas da Formação de Professores de Inglês*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

FERRAZ, D. M. Os Sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. In: FURLAN, C. J. K; FERRAZ, D. M. *Educação Linguística em línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2018, p. 33-61.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* – v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/19971/11602>. Acesso em: 20 ago.2021.

HOOKS, B. *Ensinando a Transgredir: A educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Pontes, 2013.

JORDÃO, C. M. A Língua Inglesa como “commodity”: Direito ou obrogação de todos? *VIII Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra. Setembro de 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/incricao/pdf/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

RAJAGOPALAN, K. The identity of the World English. In: GONÇALVES, G. R. et al. *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 97-108.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Língua Inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico. *Revista Domínio de Linguagem*, vol. 12, n. 3, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40608>. Acesso em 04 ago. 2021.

SOUZA SANTOS, B. *Construindo epistemologias do Sul: Antologia Essencial*. Buenos Aires: Clacso, 2018.

ⁱ Mestrando em Ensino na Educação Básica – CEUNES/UFES – Centro Universitário do Norte do Espírito Santo/Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: jotajotajunior3@gmail.com
Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/2774420602501965>
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9145-4953>



AUTORIA E *ETHOS* DO ARTISTA DE RUA: O CASO BANSKY

AUTHORSHIP AND *ETHOS* OF THE STREET ARTIST: THE BANSKY CASE

Jair Ferrari Júniorⁱ

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

Resumo: Conceituar palavras que representam fenômenos tão heterogêneos como “arte”, ainda que de difícil tarefa, é pauta constante nos debates das ciências humanas. Nesse ínterim, estereótipos surgem com certa naturalidade, especialmente em movimentos que não figuram entre os meios mais tradicionais. Isto posto, o presente trabalho visa demonstrar como a obra de artistas de rua são enquadrados nos conceitos de autoria e *ethos*, propostos por Dominique Maingueneau nos estudos da análise do discurso francesa. Buscou-se provar que o aparato teórico-metodológico apresentado é capaz de trazer enunciados não-textuais para os estudos discursivos das obras de arte conhecidas como grafite ou *street art*. Como *corpus* representativo para a análise foram trazidos dois grafites realizados por Banksy, um dos nomes mais conhecidos do segmento de *street art* no mundo. Por meio dos enquadramentos teóricos de Maingueneau, foi colocada que a identidade esquiva e sem uma imagem diretamente ligada a um artista do grafite, ainda assim, apresenta um *ethos*, cuja corporalidade é manifestada pelo *opus* e a autoria é determinável pela sua assinatura artística.

Palavras-Chave: *Ethos*. Autoria. Arte de Rua. Banksy.

Abstract: Conceptualizing words that represent phenomena as heterogeneous as “art”, even though it is a difficult task, is a constant issue in the debates of the human sciences. In the meantime, stereotypes appear quite naturally, especially in movements that do not figure among the more traditional media. That said, this work aims to demonstrate how the work of street artists is framed in the concepts of authorship and *ethos*, proposed by Dominique Maingueneau in the studies of French discourse analysis. We sought to prove that the theoretical-methodological apparatus presented is capable of bringing non-textual statements to the discursive studies of works of art known as graffiti or street art. As a representative corpus for the analysis, two graffiti made by Banksy, one of the best-known names in the street art segment in the world, were brought. Through the theoretical frameworks of Maingueneau, it was stated that the elusive identity and without an image directly linked to a graffiti artist, even so, presents an *ethos*, whose corporeality is manifested by the *opus* and the authorship is determinable by its artistic signature.

Keywords: *Ethos*. Authorship. Street art. Banksy.

Introdução

O papel da arte em cada momento histórico revela não apenas questões de estilo e performance como também o funcionamento da sociedade em foco. A manifestação artística é simbólica e incorpora valores que se manifestam na religião, na filosofia, na política e em todos os demais aspectos da vida cotidiana. Destarte, emergem questões fundamentais, dentre elas a que talvez resulte nos mais calorosos debates é: o que *é* a arte? A contemporaneidade torna essa questão mais difícil ainda de ser respondida, haja vista um mundo globalizado em que a própria noção de cultura se torna líquida apropriando-se da fórmula baumaniana de que a rigidez de qualquer sistema se encontra embaraçado no atual estágio de desenvolvimento humano (BAUMAN, 2019).

O discurso, por sua vez, se manifesta em toda enunciação. A linguagem não é uma forma esvaziada de sentido, sendo atravessada tanto pelo contexto histórico-sociológico como pela percepção interna de cada indivíduo. Ainda que haja a ideia de que o discurso se manifesta por meio do texto, não se pode dizer que se limite tão somente às palavras escritas. As artes plásticas possuem um conteúdo intrínseco que manifesta, em seu enunciado imagético, um discurso. O próprio entrecruzamento fundador que a Análise do Discurso (doravante AD) e constitui, sendo uma disciplina linguística inserida em contextos históricos e psíquicos demonstra a necessidade de compreender o discurso como um agente que figura em enunciados intersemióticos.

Para além da arte, a contemporaneidade vislumbra um movimento, desencadeado pelo recente (e crescente) mercado das redes sociais, em que a imagem se tornou o centro de uma série de questões de comportamento e que influenciam desde o consumo até as decisões políticas mais importantes. As notícias, por exemplo, que até algumas décadas dependia mais do texto do que de imagens em jornais, hoje podem ser consideradas como um critério de aderência ou não da notícia. Evidentemente que, a partir dessa mudança, os discursos se manifestam cada vez mais pelos meios imagéticos e estudar esses movimentos é uma medida quase que necessária para se compreender os discursos contemporâneos e, talvez, estabelecer novos horizontes que abarquem todos esses fenômenos.

Assim, pretende-se, nesse artigo, sob o aparato teórico-metodológico da AD francesa, em especial nos estudos desenvolvidos por Dominique Maingueneau (2006, 2008, 2010), e a partir da análise da obra de um artista de rua, identificar o discurso desses artistas em suas obras, seus posicionamentos e como pretendem reconverter a própria

noção de arte a partir de um discurso politizado. O *corpus* selecionado para esse empreendimento são duas obras representativas do grafiteiro Banksy.

Embora a identidade de Banksy jamais tenha sido revelada, muitas especulações sobre quem é, de fato, o autor (ou os autores) de obras de grafite presentes em alguns lugares do mundo, foram por vezes pautas de notícias, embora todos os candidatos ao “verdadeiro Banksy” tenham negado sê-lo. A maior parte de suas obras se encontra em solo inglês, principalmente na cidade de Bristol e na capital, Londres, mesmo que outras possam ser encontradas em outras partes do mundo, como na região que compreende Israel e Palestina.

Para a análise, serão utilizadas as noções conceituais de “autor” e “*ethos*” (MAINGUENEAU, 2006, 2010), sobre dois grafites de Banksy. Destarte, objetivo da presente investigação é compreender como o discurso se manifesta por meio da obra de Banksy a partir de dois conceitos da AD francesa que, *a priori*, não são facilmente determináveis em um caso como o de Banksy. Assim, a proposta de Maingueneau para as noções de *ethos* e autoria resultam na busca realizada por meio desta pesquisa de dois objetivos subsidiários: (i) compreender o *ethos* discursivo ao artista de rua e (ii) categorizar a autoria de um artista que, embora reconhecido por sua obra, não possui uma identidade manifestada para além dela.

A escolha do aparato teórico-metodológico de Maingueneau sobre a autoria e o *ethos* se deram, justamente, pelo desafio de enquadramento desses conceitos a um autor que nem mesmo tem sua identidade definida e, assim, noções como a de corporalidade não se fazem evidentes no caso. Outro desafio é trazer as noções de discurso em um enunciado não-texto que, embora seja totalmente possível, faz-se necessário articular pressuposições que podem ir além do que é dado a princípio.

O artigo divide-se, a partir deste ponto, em quatro partes, sendo elas (1) Conceitos em Análise do Discurso francesa: *ethos* e autoria de Dominique Maingueneau, (2) Banksy: o discurso antissistema na arte, (3) A arte como corporalidade e (4) encerrando, as considerações finais sobre o trabalho, na qual se pretende apresentar uma resposta às indagações apresentadas.

1 Conceitos em Análise do Discurso francesa: *ethos* e autoria de Dominique Maingueneau

A Análise do Discurso se inscreve nas ciências humanas, mais especificamente nos estudos linguísticos. Definir a AD, no entanto, é uma tarefa que só pode ser concebida a partir da constituição da disciplina como algo para além do puramente textual. O materialismo histórico de origem marxista e a psicanálise lacaniana são, em conjunto com as questões linguísticas, as bases teórico-metodológicas da AD. As contribuições de Pêcheux, nos estudos discursivos, foram importantes para a concepção da Análise do Discurso como um fenômeno linguístico que compreende os enunciados dados (como parte de um sistema mais amplo), que estabelece relações entre o contexto histórico da sociedade em que converge a luta de classes em conjunto com a percepção do indivíduo em relação ao seu *outro*. Para Maingueneau (2013, p. 58) “A noção de ‘discurso’ é muito utilizada por ser o *sintoma de uma modificação em nossa maneira de conceber a linguagem.*” (grifo do autor).

Essas maneiras em conceber a linguagem reverberam não apenas nas disciplinas estritamente linguísticas, mas também abarcam as ciências humanas como elementos constituintes de um processo complexo e que, por meio de uma análise de caso, poder-se-á desvendar quais as questões cuja pertinência ao assunto foi capaz de alterar ou evidenciar estruturas que são materializadas na e pela língua.

Nesse sentido, Maingueneau coloca que:

O objeto da análise do discurso não são, então, nem os funcionamentos textuais, nem a situação de comunicação, mas o que os amarra por meio de um dispositivo de enunciação simultaneamente resultante do verbal e do institucional. Nessa perspectiva, pensar os lugares independentemente das falas (reducionismo sociológico) ou pensar as falas independentes lugares dos quais são parte pregnante (reducionismo linguístico) é permanecer aquém das exigências que fundam a análise do discurso (MAINGUENEAU, 2015, p. 47).

Assim, para Maingueneau, ao se falar em “discurso”, uma de suas características essenciais é que ele se trata de uma organização situada para além da frase, ou seja, o discurso articula elementos que estão para além do texto, estando submetidos a um conjunto de regras que determinado grupo social estabelece para que aquela frase esteja

inscrita naquele discurso (2013, p. 58). Outra questão essencial é que o discurso é uma forma de ação, sendo que a “própria atividade verbal encontra-se relacionada com atividades não verbais.” (MAINGUENEAU, 2013, p. 60). Apesar de uma aparente interface constitutiva que há na AD com outras questões das áreas das ciências humanísticas, a AD possui um método próprio e que a determina como uma disciplina que se funda a partir da linguística, mas que compreende a complexidade social e histórica que a própria língua se insere.

Para que se possa entender o discurso, perguntas elementares sobre o que é a língua e enunciação surgem para tentar dar conta desse fenômeno. Afinal, o discurso só existe no interior de uma língua? Entretanto, ainda que o discurso seja enunciado e, assim, projetado pela língua, considera-lo como embutido apenas em palavras escritas é reduzi-lo a outras áreas da linguística, como a sintaxe. Para Bakhtin, a língua e o discurso se diferenciam:

Intitulamos este capítulo ‘O discurso em Dostoiévski’ porque temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 181).

Quando se trata da questão da autoria dos discursos, “é aos enunciados escritos que se atribui de maneira privilegiada um ‘autor’” (MAINGUENEAU, 2010, p. 27). No entanto, conforme referido, a própria natureza da AD repousa sobre a articulação do discurso como proveniente de um universo heterogêneo, que vai além dos enunciados escritos. As imagens também possuem um dizer implícito, tratam de uma narrativa e, no caso das obras que serão analisadas, provém de um autor que possui um *ethos* dos artistas de rua. Assim, a AD constitui meio hábil para a análise de uma obra de arte. “[...] a vinculação entre as noções de estilo e *ethos* permite que se examine determinado sistema de coerções semânticas que fundam o corpo do sujeito da enunciação, pressuposto a uma totalidade de enunciados” (MOTTA; SALGADO, 2011, p. 34).

A problemática instaurada pela perspectiva do *ethos* assinalada pelos estudos de Maingueneau “visa articular corpo e discurso, para além de uma oposição empírica entre oral e escrito. Sendo assim, algo da ordem da experiência sensível se opera no processo de comunicação verbal.” (MAINGUENEAU, 2010, p. 80). O *ethos* é originalmente retirado

das ideias de Aristóteles em relação à retórica. Para Maingueneau (2020, p. 10), o filósofo grego da antiguidade concebia o *ethos* como o enunciado que “está fundamentalmente ligado aos processos de constituição de um ‘si’ relativamente estável no interior de uma coletividade”.

Essa ideia parte de uma série de aspectos que um enunciador faz emergir para se revestir de uma autoridade para vincular o seu dizer ao seu caráter. Nesse sentido, seria algo mais ou menos calculado pelo próprio enunciador que, então, constituiria essa “imagem”, seja ela verbal ou fisionômica, para convencer seus interlocutores. No entanto, o *ethos*, por Maingueneau (2020, p. 12), “está crucialmente vinculado ao ato de enunciação, mas os destinatários mantêm também uma representação do *ethos* do locutor antes mesmo de ele vir a falar”. Assim, há no locutor uma carga semântica construída a partir de atravessamentos constitutivos de sua imagem que geram aos interlocutores um caráter próprio daquele enunciador. Não se trata, então, de uma escolha de quem enuncia, mas um emaranhado de características que fazem a marcação do *ethos*.

Há, então, no enunciador, uma subjetividade que o precede e que garante a validade do que é dito no interior do espaço discursivo que se apresenta. A problemática instaurada pela perspectiva do *ethos* assinalada pelos estudos de Maingueneau (1984, 1992, 2002) “visa articular corpo e discurso, para além de uma oposição empírica entre oral e escrito. Sendo assim, algo da ordem da experiência sensível se opera no processo de comunicação verbal (MAINGUENEAU, 2010, p. 80).

Além da comunicação verbal, a noção de *ethos* mobiliza outros aspectos: o tom, o caráter e a corporalidade. Traços físicos e psíquicos acompanham o enunciador de modo que revela sua personalidade por meio não só da enunciação como de certos estereótipos. O caráter está ligado a estereótipos sociais que a enunciação reforça ou, no sentido oposto, transforma. Há, então, a construção de uma imagem do fiador/enunciador que, a partir de uma subjetividade associada ao enunciado, avança um corpo e um caráter. “A qualidade do *ethos* remete, com efeito, à imagem desse ‘fiador’ que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado” (MAINGUENEAU, 2006, p. 99). Há, nessa análise, uma relação que também faz emergir a problemática da autoria da obra. Nesse caso, o *ethos* do enunciador não precisa, necessariamente, possuir sentidos sinônimos, no entanto, há a inerente articulação entre ambos no caso em análise.

A autoria é uma questão que permeia várias áreas, inclusive, para além das linguísticas e literárias. Há, por exemplo, o *autor* de um crime, que é um indivíduo que, seja por ação ou omissão, infringiu a lei e resultou em algo que é condenável e, em geral, precisa compensar o ônus pagando os prejuízos dessa ação ou cumprindo uma pena correspondente à gravidade do seu ato. Assim, a autoria depende que alguém gere uma ação que possa ser determinável e compreensível.

A autoria, no que concerne à área deste estudo, apesar de ser atribuível a um “alguém”, importa a veiculação, emissão e efeitos desse enunciado. “Pode-se considerar o texto como uma unidade à qual se costuma associar uma posição de autor, mesmo que esta última não tome a forma de um indivíduo único, em carne e osso, dotado de um estado civil” (MAINGUENEAU, 2010, p. 26). Há, assim, uma atribuição de responsabilidade a partir da autoria.

Há uma tendência da AD em privilegiar os textos escritos que, por sua vez, estão mais estritamente ligados à noção de autoria. Conforme relatado anteriormente, a AD francesa privilegia os discursos institucionais, diluídos na sociedade e que representam um conjunto de regras discursivas inseridas em um dado contexto social, enquanto a “escola” americana da análise do discurso, tem seus trabalhos relacionados às interações entre falantes. Nesse caso, a noção de locutor é mais facilmente empregada do que de um autor na produção de seus enunciados entre os interactantes (MAINGUENEAU, 2010, p. 26).

A enunciação de fenômenos linguísticos que não estão adstritos ao texto é parte da consolidação da disciplina da AD desde os primórdios de sua formatação, tal como presentes Michel Pêcheux em sua *Análise automática do Discurso*, obra de 1969 e que, abaixo, apresenta-se um excerto:

Enunciaremos a título de proposição geral que os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual deste termo, e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto do discurso, mecanismo que chamamos “condições de produção” do discurso (GADET; HAK, 2014, p. 78).

Um discurso funciona a partir de determinadas condições de produção que o permitem existir. Há uma espécie de máquina cujos mecanismos fazem surgir um discurso

em meio a determinadas condições de produção. O que um enunciador diz está vinculado não apenas às palavras emitidas, mas também à posição que ocupa em determinado espaço discursivo e ao lugar em que enuncia. Pêcheux exemplifica questões inseridas no campo político, que se mostra mais evidente por suas questões implicadas. “Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado” (GADET; HAK, 2014, p. 77). Assim, quando um agente de determinado discurso está submetido às regras de funcionamento desse mesmo discurso, ele não se trata mais apenas de um mero produtor de um texto, mas alguém que está exprimindo uma posição que engloba o dizer, a cena da enunciação e o *ethos*. Destarte, a pesquisa converge para a questão da autoria em AD. Maingueneau (2010) teoriza a existência de três acepções de “autor”.

A primeira dessas acepções é a que nomeia determinado autor como sendo um “autor-responsável”, que se trata de um ente que responde ao texto (tal como um anúncio publicitário que, apesar de poder ter um grupo de pessoas determináveis que são responsáveis pela sua criação, a responsabilidade é atribuída à marca que veiculou o enunciado). Assim, o autor não se refere diretamente àquele que produziu por meio de suas próprias ideias o enunciado/conteúdo, mas sim àquele que assumiu a proposta como sendo sua.

O segundo seria o “autor-ator”, que é aquele que tem um certo reconhecimento por uma cadeia de enunciados por ele produzida, bem como suas relações com seus congêneres serem de mútuo reconhecimento. Há, assim, um nível de determinação e atribuição plausível entre o enunciador e o enunciado.

Por fim, Maingueneau classifica aquele que seria o “autor-auctor”, que é aquele que traz ao seu *opus* uma identidade destacada ou, nas palavras de Maingueneau (2010, p. 142), “por um agrupamento de textos referidos a uma entidade que é identificável, que até pertence ao Thesaurus literário, quando alcança notoriedade”.

Aqueles que podem ser chamados de auctores, de acordo com as reflexões de Maingueneau (2006) precisam preencher uma série de critérios para poderem assim ser chamados. Um *opus* precisa estar associado a um nome, um signo que identifica esse auctor no universo em que se apresenta, precisando exprimir a singularidade desse auctor em relação aos seus pares (MAINGUENEAU, 2006, p. 33).

Isto posto, no próximo tópico serão apresentadas algumas características de Banksy e de algumas de suas obras, na forma de um *corpus* representativos, para estabelecer relações entre os conceitos apresentados em AD com a arte, em especial a arte de rua.

2 Banksy: o discurso antissistema na arte

A obra de Banksy, conforme referido anteriormente, se constitui predominantemente como pinturas de grafite na Inglaterra. Aplicadas predominantemente sobre paredes, suas gravuras são feitas com a técnica do estêncil¹. Banksy é um pseudônimo, ou seja, não se trata de seu nome verdadeiro que, por sua vez, não é de conhecimento público. Entretanto, por meio desse pseudônimo e das características que marcam seu trabalho, é reconhecido mundialmente como um artista entre os principais de seu segmento, tendo, inclusive, uma de suas obras sido vendida pelo valor de aproximadamente 127 milhões de reais em um leilão. *Game Changer*² retrata um menino que trocou seus tradicionais super-heróis de brinquedo por uma boneca enfermeira, em referência aos profissionais da saúde que trabalharam na linha de frente no enfrentamento à pandemia do Corona Vírus. Todo o valor arrecadado no leilão foi doado ao sistema público de saúde britânico (NHS).³

Imagem 1 – *Game Changer*



Fonte: Portal G1⁴

¹ Há um recorte de papel (ou outro material) com os contornos do desenho que, colocados sobre a superfície que receberá a gravura, aplica-se a tinta para que a imagem apareça na superfície.

² Algo como “jogador desafiante”.

³ Notícia do leilão disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2021/03/4913754-obra-de-banksy-e-vendida-por-preco-recorde-valor-sera-doado-para-hospitais.html>. Acesso em 10 ago. 2021.

⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2021/03/24/homenagem-de-banksy-a-profissionais-de-saude-atinge-recorde-de-r-110-milhoes-em-leilao.ghtml>. Acesso em: 10 ago. 2021.

Gamer changer (Imagem1) uma das poucas exceções de obras de Banksy que, em vez de ser exibida em algum lugar público, foi aplicada em um quadro “tradicional”. Algumas outras foram reproduzidas em quadros com a mesma intenção venda. No entanto, em uma frase atribuída a Banksy, ele diz que “As pessoas que mandam nas cidades não entendem o grafite porque acham que nada tem o direito de existir se não gerar lucro, o que torna a opinião delas desprezível” (BANKSY, 2021).

A pandemia de Covid-19 trouxe, para além dos riscos do vírus, movimentos políticos cujo objetivo era minimizar os efeitos do vírus, questionar a vacinação como meio hábil para conter o avanço da pandemia e a sistemática apresentação de medicamentos ou ações com nenhuma comprovação científica de eficácia. Na Inglaterra, assim como no Brasil, há um sistema público, universal e gratuito de saúde para toda a população e que foi o responsável direto no enfrentamento à calamidade de escala global que se instaurou com a pandemia. Assim, Banksy demonstrou que nem mesmo os populares heróis como o Batman e o Homem-Aranha são suplantados em importância pelos profissionais da saúde. Em meio a essa Guerra ideológica há, também, guerras políticas que se manifestam em ataques reais, outra temática presente na obra de Banksy, como na obra *Flower Thrower* abaixo:

Imagem 2 – *Flower Thrower*



Fonte: Casa Vogue⁵

⁵ Disponível em: <https://casavogue.globo.com/LazerCultura/Arte/noticia/2020/09/banksy-pode-perder-direitos-sobre-sua-obra-mais-famosa.html>. Acesso em: 15 ago. 2021.

Trata-se de uma pintura feita com estêncil chamada de *Flower Thrower* (atirador de flores, em tradução livre), pintada originalmente em 2005, mas que foi reproduzida em vários lugares. Banksy perdeu os direitos autorais sobre esta obra por meio de um processo judicial, justamente pelo fato de não apresentar a sua verdadeira identidade⁶. O grafite é um estilo de arte encontrado tradicionalmente nas ruas, aplicadas em locais públicos e tem, por natureza, um aspecto controverso. Para alguns, a linha que divide um grafite de uma pichação qualquer é tênue⁷ e os debates sobre até que ponto o grafite pode ser considerado como arte ou uma intervenção criminosa sempre permeiam o tema. Assim, o grafite pode ser considerado como uma manifestação artística cuja natureza é, por assim dizer, mais revolucionária ou “antissistema”.

Há implícita uma revolta que se manifesta desde o fato de se “pintar onde não deve” até ao de que as obras tenham sua exibição fora dos espaços tradicionalmente associados com a arte, como museus e galerias. O “espaço” conquistado por um artista de rua é, antes, de conseguir burlar o sistema e, depois, de ser reconhecido como artista propriamente dito.

Um documentário intitulado “saída pela loja de presentes”⁸ cuja direção é atribuída ao próprio Banksy, embora não se possa, naturalmente, afirma-lo com certeza, mostra o universo dos artistas de rua, filmado a partir de um cinegrafista amador franco-americano chamado Thierry Guetta e que, mais tarde, segundo incentivo de Banksy, vem a tornar-se um artista de rua. No documentário, alguns dos artistas mais famosos da cena *streetart* mostram como é o processo de elaboração de sua arte, desde as imagens selecionadas e, principalmente, os lugares escolhidos para a sua execução. A visibilidade da imagem em um lugar de grande circulação é característica importante.

Conforme o próprio documentário coloca, são “*Space Invaders*” (invasores do espaço). O ato de permitir que suas obras sejam vistas em um lugar não convencional, como é a rua, é fator determinante para a caracterização do movimento. Banksy, além da adesão do movimento como um gênero artístico (e, para este trabalho, também considerado como um gênero discursivo), também manifesta críticas sociais nas imagens que ele produz. Em sua essência há, na ausência de uma corporalidade, um corpo esquivo que se

⁶ Notícia sobre a perda do direito autoral de Banksy sobre a obra disponível em: <https://glamurama.uol.com.br/banksy-perde-direitos-autorais-de-uma-de-suas-obras-mais-famosas-por-nao-revelar-sua-identidade-entenda/>. Acesso em: 28 mai. 2021.

⁷ Em 2008, funcionários contratados pela prefeitura de São Paulo apagaram grafites julgando se tratar de pichações. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL637207-5605,00-EMPRESA+CONTRATADA+PELA+PREFEITURA+APAGA+GRAFITE+NO+CENTRO+DE+SP.html>. Acesso em: 28 mai. 2021.

⁸ *Exit through the gift shop*, no original em Inglês. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lqVXThs1z4>. Acesso em: 13 ago. 2021.

manifesta por meio da arte, articulando a explicitação da manifestação artística e do seu reconhecimento ao sigilo de sua identidade.

A cena retratada em *Flower Thrower* reproduz a cena um rapaz jovem que usa um tecido para encobrir o rosto e, assim, não ser identificado, portando em suas mãos um buquê de flores em uma postura que sinaliza a ação de lançar para longe de si. Pelo contexto que a imagem é representada, pode-se dizer que a ideia original é a de que simboliza um manifestante que estaria em um protesto, prestes a lançar um coquetel molotov, que é uma espécie de bomba caseira, muito utilizada em manifestações não pacíficas. O fato de se ter uma flor no lugar do coquetel molotov indica uma ideia contrária ao sentido original, afinal, a flor tem um sentido pacífico, de reconciliação. Assim, a representação da violência tem a expectativa “quebrada” ao se utilizar de objetos (um buquê de flores vs. uma bomba) com semântica oposta.

Poder-se-ia discorrer em dezenas de folhas os aspectos históricos que envolvem a região onde hoje se localizam a Palestina e o Estado de Israel. Periodicamente⁹ novas tensões afetaram as relações entre os dois países¹⁰, com bombardeios de ambas as partes com centenas de mortos e feridos. A guerra constante faz o símbolo do homem revolucionário atirando flores, nesse contexto, ainda mais relevante. Afinal, a violência pode ser justificada até que ponto? É possível falar das flores e propor uma reconciliação mesmo em um ambiente tão conflituoso?

Tais questões são parte das condições de produção do discurso pretendido pelo autor. Ainda que a simbologia que o enunciado apresente possa ser compreendida fora de seu contexto (um lugar de conflitos armados), a existência desse enunciado depende, justamente, da memória que estabelece as condições em que um conflito ocorre e quais os comportamentos que dele decorrem. Nesse espectro, Pêcheux coloca que:

Um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está ‘isolado’, etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado. O que diz, o que anuncia, promete ou denuncia, não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma

⁹ A título exemplificativo, links de sites de notícias recentes: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/05/soldados-de-israel-matam-militante-palestino-durante-protesto-na-cisjordania.shtml> (Folha de São Paulo); <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57149552> (BBC News). Acesso em: 15 ago. 2021.

¹⁰ A Palestina e a faixa de Gaza ainda não são considerados formalmente pela comunidade internacional como independentes.

temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz. Um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para ‘dar o troco’, o que é uma outra forma de ação política (GADET; HAK, 2014, p. 77).

Banksy, por intermédio de sua arte, denuncia a guerra e toda a política que se alimenta desses conflitos. É comum a representação de crianças, tal como a representada na Imagem 1, que indica semas como /inocência/ /pureza/ em detrimento de valores semânticos de guerra e política, que geralmente estão afastados das figuras infantis. Conforme já relatado, na Imagem 2, /violência/ e /revolta/ do ato de atirar um coquetel molotov são “quebrados” diante da substituição do artefato explosivo por um buquê de flores, que coaduna semas como /reconciliação/.

Apresentadas as características da obra e do posicionamento de Banksy, chega-se ao ponto em que se deve determinar, afinal, como ele se situa no interior dos conceitos apresentados na primeira seção deste trabalho.

3 A arte como corporalidade

Ante o exposto, pode ser constatado que o universo da arte de rua é mais complexo do que costumeiramente é posto nas mídias. Embora controversa, as manifestações de cunho artístico que preenchem os “vazios” dos muros nas ruas das grandes cidades têm um certo propósito que vai depender daquele que está por trás dela. No caso específico da pessoa conhecida como Banksy, há um discurso evidente tanto em sua conduta como pertencente ao grupo de artistas de rua como no teor do seu *opus*.

Assim, no que concerne ao *ethos*, há a perspectiva de que a corporalidade, ou seja, a manifestação física do artista, se dá por meio de sua arte. Como dito, Banksy, bem como outros artistas de rua que se manifestam pelas pinturas (grafites), não se expõe, pelo fato de que a forma como colocam suas obras é considerada ilegal. A apresentação desses artistas não está relacionada a um rosto, a um corpo ou a um estilo de se vestir, mas sim pela sua própria arte. Existem “marcas” ou “traços” que podem identificar cada estilo deles, como o Banksy que se utiliza de estêncil em obras com críticas sociais, mas geralmente só é perceptível a quem, de fato, se dedica a perceber esses aspectos.

No que concerne a Banksy, trata-se um autor que é, ao mesmo tempo, alguém reconhecido e desconhecido. Reconhecido no sentido de se haver associado a ele uma

imagem e estilo próprios e de suas obras serem notórias pelas suas implicações políticas e, desconhecido, por não ter a si associada uma imagem física individual. Banksy é, de fato, um artista reconhecido ao ponto de que, atualmente, o valor de um imóvel que foi “escolhido” para receber uma de suas obras tem seu valor de mercado multiplicado. O que é considerado depreciação de patrimônio passa a ser tombado como patrimônio cultural.

Destarte, a própria manifestação artística de Banksy, não só pelas escolhas das representações de seus desenhos como também sua forma de exibição, ou seja, nas ruas, trazem a ele um *ethos* de um artista antissistema, até certo ponto alheio aos padrões artísticos representativos que o cerca. Ainda que tenha se tornado um elemento da cultura popular, sempre que nega essa titulação e, como no caso em que uma obra vendida em um leilão tenha sido triturada logo após sua venda, sempre manifesta uma enunciação que vai contra os valores predominantes no meio artístico.

Conquanto a noção de *ethos* mobiliza, além de traços físicos e psíquicos que atravessam os enunciados do enunciador, também traz aspectos de uma personalidade que manifesta através da sua própria enunciação. Para Maingueneau, “A qualidade do *ethos* remete, com efeito, à imagem desse ‘fiador’ que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado” (MAINGUENEAU, 2006, p. 99).

Um discurso se trata menos de remeter “a um conjunto de textos efetivos do que a conjunto virtual, o dos enunciados que podem ser produzidos de acordo com as restrições da formação discursiva” (MAINGUENEAU, 2008, p. 20). O discurso do artista de rua tem, assim, uma ideologia que reclama a sua inserção no meio da arte ao mesmo tempo que renega o sistema que, geralmente, possui jogos de poder que delimitam o que é do que não é arte e visa, sobretudo, o lucro. Nesse sentido:

Uma vez proferido, o sujeito deve levar em conta os impactos do seu discurso, como é o caso dos discursos reatualizados, em que o sujeito transmite uma ideologia discursiva sob um novo ponto de vista ao outro sujeito. Todo discurso, assim como todo gênero do discurso, tem o seu significado e papel no discurso do outro (DOS SANTOS; DE SOUZA, 2019, p. 44).

Em que pese a autoria de Banksy ter sido questionada até mesmo judicialmente, sua obra é considerada como pertencente a ele (ou a eles). A falta de uma identidade, de um documento comprobatório da sua existência, não é capaz de anular a identidade daquilo

que é produzido sob a sua assinatura. Em toda a obra de Banksy que é feita nas ruas há em comum o *método* (aplicação em lugares públicos), a *forma* (pintura em estêncil), o *conteúdo semântico* (representações cuja crítica a segmentos da sociedade se manifesta) e, em alguns casos, uma *relação de sentido* entre o lugar escolhido para a aplicação da obra com a mensagem transmitida por ela. Como exemplo demonstrativo desta última proposta, a Imagem 3 (abaixo) demonstra um homem com capacete típico das pessoas que trabalham com engenharia expulsando um grupo (representado por mulheres, crianças, idosos e animais) com um “chicote” que é, na verdade, uma seta utilizada para representar indicadores de crescimento. Tal obra, pintada no Brooklyn em Nova York, pode ser compreendida como o resultado da gentrificação de regiões pobres da cidade para dar lugar a grandes empreendimentos.

Imagem 3 – Obra no Brooklyn



Fonte: B9¹¹

Nos termos de Maingueneau (2020), Banksy poderia ser considerado como um autor-auctor. O autor avança que, ainda que agências publicitárias e partidos políticos tenham enunciados que sobressaiam com singularidade, não se pode dizer que sejam auctores.

Diferentemente dos aparelhos políticos, os grupos unidos por aspirações estéticas nascem e permanecem em torno de uma convicção e de um combate, o que *a priori* os distancia menos do estatuto do auctor. [...]

¹¹ Disponível em: <https://www.b9.com.br/88603/nova-arte-de-banksy-critica-processo-de-desenvolvimento-no-brooklyn/>. Acesso em: 15 set. 2021.

Estamos claramente diante de uma entidade “compacta”: trata-se de um grupo muito restrito de indivíduos cujos membros são verdadeiros criadores, eles próprios responsáveis por diversas obras (MAINGUENEAU, 2010, p. 38).

Assim, independentemente de a identidade de Banksy ser de uma pessoa ou de uma coletividade, como o processo de elaboração artística se dá, o *opus* incorporou a própria identidade desta autoria tornando-a única e reconhecida. Ainda nesse sentido, pontua Foucault (2014, p. 25) “o autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio do agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência.”.

Banksy, seja quem for, produziu e repercutiu um segmento e apresenta um discurso que atravessa toda a sua produção e as alianças com questões sociais permitem que sejam encontrados em seus enunciados toda a complexidade que sinaliza, então, a constituição da AD como vertente de investigação linguística e ligada à exterioridade, às condições de produção dos discursos.

Conclusão

A proposta deste estudo foi, de certa forma, pretenciosa. Sempre que um assunto é controverso, os resultados dos debates sobre esses temas aderem a essa característica. Analisar os textos ainda se confirma como a maneira “clássica” de se decantar os discursos do universo da enunciação. Mesmo em situações em que há uma articulação entre a imagem e o texto, a atenção está inevitavelmente mais apontada para o segundo conjunto, afinal, quando se fala em língua, é por meio das palavras que ela tem a sua manifestação mais tradicional.

No entanto, uma vez que se fala em discurso, é necessário perceber todas as perspectivas que se instalam ao redor de toda forma em que o ser humano pode se comunicar. A imagem, seja ela criada de maneira artificial e pensada, seja a utilização de signos da natureza, pode representar toda a ideia de um discurso e reivindicar a inscrição em um discurso específico. Mesmo assim, a ideia de trabalhar a imagem no discurso se insere em um campo um pouco arriscado, principalmente pela escolha da articulação de dois conceitos (o *ethos* e a autoria) que, normalmente, estão adstritos a uma corporalidade

e a uma identidade, respectivamente, e que não está, *a priori*, visível no *corpus* escolhido para a análise.

Sob essa demanda, o presente trabalho empreendeu uma investigação, justamente, para propor um debate amplo que ainda pode receber contribuições em várias frentes nos estudos do discurso. Uma vez sendo apresentado à metodologia robusta da AD, passa a ser natural conceber os enunciados como constituídos e constituintes de elementos políticos em seu sentido mais amplo, para além do texto escrito.

Assim, “O que é a arte?”, pergunta elevada na introdução deste artigo não foi colocada sob a pretensão de ser definitivamente respondida. De pinturas nas cavernas até mictórios expostos em salões nobres de museus, a arte responde a parte do que é a própria sociedade, ou seja, igualmente complexa e que classifica pessoas e coisas de acordo com os valores de um grupo dominante. Ainda assim falar sobre o papel da arte e, mais exatamente, do discurso da arte, é importante para poder se compreender o próprio mundo, no passado, no presente e no futuro.

Para esse empreendimento, escolhe-se um dos artistas de maior notoriedade no universo da arte de rua: Banksy. Alguém que não tem mais qualquer referência além do nome e de sua arte e, claro, da controvérsia sobre a sua real identidade. Conforme desenvolvido no decorrer da pesquisa, foi apresentado que algumas das tradições linguísticas e literárias remetem a um autor que possui um *ethos* que está fortemente ligado à sua imagem. Os enunciados constituem o objeto principal dos estudos linguísticos, mas quando se fala em Análise do Discurso é necessário ir além do que está posto no texto. Assim, no caso de Banksy, como se poderia detectar um discurso advindo de um artista que predominantemente só “aparece” por meio de sua obra? O que estaria disponível no aparato teórico-metodológico da AD para dar conta dessa questão?

Foi assim que, com base nos estudos de Dominique Maingueneau, foi possível articular as noções de autoria e *ethos* para determinar em que ponto do universo discursivo se situaria Banksy. Pode-se dizer que a própria identidade sigilosa de Banksy se constitui em um aspecto relevante de sua *singularidade* e que, por sua vez, remete a um autor-auctor. Suas obras são associadas a um nome, um tom de seu discurso, embora não haja uma corporalidade que seja fiadora desse discurso. Sua obra, que se manifesta em pinturas críticas sobre aspectos da sociedade contemporânea, em especial os problemas da violência

armada, do consumismo, do negacionismo e dos jogos de poder, trazem atravessamentos ideológicos emblemáticos para a Análise do Discurso.

Por fim, o presente trabalho, tendo assinalado o foco e o escopo do periódico, demonstrou que a variedade abarcada pelos estudos linguísticos pode conferir a eles as manifestações da linguagem sob os mais variados aspectos, seja na arte, na filosofia, na literatura ou na própria enunciação como um fim em si mesma.

Referências

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BANKSY. Exit Through the Gift Shop – Documentary. *Youtube*. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IqVXThss1z4>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BAUMAN, Z.; DONSKIS, L. *Mal Líquido*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

DOS SANTOS, I. O.; DE SOUZA, G. D. Análise do homem em uma caverna tecnológica. *Revista Saridh – Linguagem e Discurso*, v. 1, n. 1, 30 maio 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/RevSaridh/article/view/17897>. Acesso em: 01 ago. 2021.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. Tradução: Bethania S. Mariani [et al]. 5. ed. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2014.

MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva (Orgs). Curitiba/PR: Criar, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos Discursos*. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

MAINGUENEAU, D. *Doze conceitos em Análise do Discurso*. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2010.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução: Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, D. *Discurso e Análise do Discurso*. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

MAINGUENEAU, D. *Variações sobre o Ethos*. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2020.

MOTTA, A. R.; SALGADO, L. Salgado (Orgs.), *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2011.

ⁱ Especialista em Direito Constitucional e mestrando em Linguística na área de pesquisa de estudos do texto e discurso pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

E-mail: j.ferrari@unesp.br

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/1866014942423112>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1668-0835>

ANÁLISE DA ARGUMENTAÇÃO DE PARLAMENTARES NA CONSTITUIÇÃO DE 1988 A PARTIR DE ENUNCIADOS SOBRE ENFITEUSE

ANALYSIS OF PARLIAMENTARY ARGUMENTATION IN THE 1988 CONSTITUTION ABOUT ENFITEUSE

Elaine Maria Gomes de Abrantesⁱ

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Resumo: Na Assembleia Nacional Constituinte brasileira de 1987-1988, um caloroso debate em torno da enfiteuse, sua extinção ou permanência, com ou sem modificações, foi travado. Através de pedido escrito e protocolizado junto ao Congresso Legislativo brasileiro, obtivemos a transcrição das falas dos parlamentares federais sobre a referida deliberação para a confecção da Carta Constitucional de 1988. Tais falas constituíram nosso *corpus*, cuja análise teve como teoria base a Nova Retórica (2005), nas categorias de teses e valores, somada ao reforço teórico de diversos autores que tratam da argumentação em sala de aula, tais como Leitão (2007), Baker (2009), Goulart (2011), entre outros. O artigo é o resultado do trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Letras a Distância (EaD) do Instituto Federal da Paraíba – IFPB. Sob uma perspectiva qualitativa e utilizando-se de um método essencialmente indutivo, mas também dedutivo, buscamos conhecer as conclusões prevalentes nas discussões da Carta Magna brasileira de 1988, situadas sobre o instituto milenar enfiteuse. A pesquisa nos permitiu compreender que análises de contextos reais poderão contribuir para trabalhar argumentação em sala de aula de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Argumentação. Enfiteuse. Discurso Legislativo. Ensino de Língua Portuguesa.

Abstract: At the 1987-1988 Brazilian National Constituent Assembly, a heated debate about *enfiteuse*, its extinction or permanence, with or without modification, was fought. Through a written request and filed with the Brazilian Legislative Congress, we obtained the transcription of the speeches of the federal parliamentarians about the referred deliberation for the preparation of the 1988 Constitutional Charter. Such speeches constituted our corpus, whose analysis was based on the New Rhetoric (2005), in theses and values categories, added to the theoretical reinforcement of several authors who deal with classroom argumentation, such as Leitão (2007), Baker (2009), Goulart (2011), among others. The article is the result of the completion of the distance learning degree letters' course (EAD) of the Federal Institute of Paraíba – IFPB. From a qualitative perspective and using an essentially inductive but also deductive method, we seek to know the prevalent conclusions in the discussions of the 1988 Magna Brazilian Charter, situated on the millennial institute enfiteuse. The research allowed us to understand that real context analysis may contribute to work argumentation in a Portuguese language classroom.

Keywords: Argumentation. *Enfiteuse*. Legislative speech. Teaching Portuguese Language

Introdução

O intuito de nosso trabalho encontra-se incluído na grande área de linguística, mais precisamente na análise da argumentação em discursos, que conforme informa Amossy (2008), é uma disciplina recente, nascida na década de 1960, na França, pelas mãos de Pêcheux, Dubois, Foucault e outros. Não obstante alguns desencontros iniciais com a argumentação de origem aristotélica, hoje é perfeitamente possível dizer que a análise argumentativa é um dos ramos da Análise de Discurso (AD), “na medida em que deseja esclarecer os funcionamentos discursivos, explorando uma fala situada [...]” (AMOSSY, 2008, p. 11).

Dentre as muitas formas de abordarmos a linguagem, a AD é aquela que compreende a linguagem como maneira de entender a relação do homem com a realidade social em que está inserido. E essa afinidade se dá pelo discurso ou pelas práticas discursivas que permeiam cada realidade.

Nesse nosso trabalho trataremos da busca por analisar discursos compreendidos como “de parlamentares” que participaram da feitura da Carta Constitucional brasileira de 1988, quando deliberaram sobre a permanência ou extinção de um instituto de direito proprietário chamado “enfiteuse” ou também conhecido por “terra da santa”, que faz parte da constituição histórica de muitas cidades no Brasil e no mundo, como é o caso de Sousa, situada no alto sertão do Estado da Paraíba.

A enfiteuse é um instituto clássico de direito de propriedade utilizado na colonização brasileira, junto as sesmarias. Estas últimas foram abolidas em 1822, mas as enfiteuses permanecem até hoje. Dizem respeito a bens de considerável valor imobiliário e socialmente relevantes por terem relação direta com o direito de moradia, a formação urbana e o domínio da terra.

Tal análise parte de um *corpus* formado por discursos obtidos junto ao banco de dados do Congresso Nacional brasileiro, mediante pedido protocolado junto ao Centro de Documentação e Informação da Câmara dos Deputados – CEDI. Em uma perspectiva qualitativa e utilizando-nos de método indutivo, que transita entre a fala dos parlamentares e a teoria geral da argumentação, buscamos identificar em excertos das falas dos

parlamentares federais a incidência das categorias argumentativas teses e valores, observando quais prevaleceram no debate parlamentar constituinte tanto em relação ao auditório imediato quanto ao mediato para o qual cada parlamentar citou argumentou.

Essa análise serviu de inspiração para o trabalho docente realizado em sala de aula, por nós, durante o estágio supervisionado na Escola Estadual de 1ª Grau André de Paiva Gadelha, localizada em Sousa-PB, nos anos de 2018 e 2019, junto a alunos do 9º ano (diurno) e da EJA (noturno), bem como pode guiar outros profissionais que se interessarem pelo ensino da argumentação e queiram desenvolver habilidades em análises de textos do mundo real.

Em virtude de as falas terem se dado em um ambiente de Assembleia Constitucional, as categorias acima citadas (teses, valores e auditório), pertencentes à Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), se destacam. As teses, por conceberem a defesa de posições políticas e jurídicas; os valores por representarem as motivações pertinentes a cada uma das teses; e o auditório, por influenciar a ação dos oradores envolvidos na elaboração da atual Constituição brasileira.

Defendemos durante a parte prática de nossa conclusão de curso que a análise da argumentação em contextos reais é de suma importância para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos dias atuais, principalmente se queremos desencorajar práticas totalitárias e fortalecer a liberdade democrática entre nossos alunos. Entretanto, embora compreendamos a importância do domínio dessa competência linguística, percebemos, corroborados pelas pesquisas de Goulart (2011), um déficit da maioria do alunado do final do ensino fundamental, bem como de todo o ensino médio, em saber organizar argumentos para si e para compreender pontos de vistas argumentados por outros.

A proposta interventiva foi desenvolvida mediante uma problemática vivenciada em sala de aula configurada na resistência à produção textual escrita pelos alunos. Ao chegar à escola com as aulas já em andamento, no 2º bimestre, observamos um desinteresse nos momentos de produzir textos, um desestímulo à escrita bastante acentuado na turma, principalmente, quando eram apresentadas temáticas distantes da sua realidade social e cultural, propostas em algumas atividades contidas no livro didático.

Assim, fizemos uma proposta de intervenção com o objetivo de desenvolver um processo de produção textual articulado à temática ligada a história da cidade e realidade sociocultural do instituto, apresentada de forma dinâmica do ponto de vista constitucional,

levando em consideração a construção de sentidos dos parlamentares federais para despertar a imaginação e o envolvimento dos alunos na escrita dos seus textos.

A escola está localizada na região central da zona urbana da cidade de Sousa, PB. É uma instituição escolar de grande porte, uma das maiores da cidade, que atende uma clientela de 1.013 (Um mil e treze) alunos distribuídos em dois turnos: matutino – 631 (seiscentos e trinta e um) alunos – e vespertino – 382 (trezentos e oitenta e dois). A instituição ministra o ensino de 1º ao 9º ano (diurno) e EJA (noturno), tem seus clientes distribuídos em 25 (vinte e cinco) turmas no período matutino e 16 (dezesseis) no vespertino. Atendem a essas turmas 53 (cinquenta e três) professores, 01 (um) diretor, 04 (quatro) supervisores e 02 (dois) coordenadores). Ainda, como auxílio, atua 01 (um) professor em cada turno na sala de leitura, 02 (dois) professores na sala de multimídia e 01 (um) professor na sala de jogos. Atuam na escola, ainda, 24 (vinte e quatro) auxiliares de serviços diversos.

A maioria dos alunos matriculados na escola residia na zona rural do município e chega ao ambiente escolar através do transporte escolar. Grande parte desses alunos do campo estudava no período da tarde, pois alguns precisavam trabalhar no roçado pela manhã ou auxiliam nas tarefas domésticas. No turno matutino, os alunos, em sua metade, eram da zona urbana, dos bairros periféricos ao redor da escola e a outra da zona rural em sítios vizinhos. A maior parte desses alunos podia ser considerada economicamente carente com renda familiar advinda do Programa Federal Bolsa Família, ou, da agricultura de subsistência ou de serviços temporários. Uma minoria advinha de famílias com estrutura econômica melhor, mais estáveis, como as crianças vindas de famílias de comerciantes, professores, funcionários públicos e aposentados. É uma escola que apresenta muitos problemas, dado o tamanho e clientela, como muitos casos de indisciplina, considerável número de alunos com distorção idade-ano, desinteresse dos alunos e falta de acompanhamento dos pais. É vista pela sociedade como uma escola boa, muito importante para a cidade, porque atende a uma clientela grande e faz um trabalho satisfatório mediante a diversidade que atende.

Inseridos dentro desse contexto, trabalhamos com uma turma de 9º ano do turno matutino da escola. Iniciamos o trabalho docente após o início do 2º bimestre letivo, quando procedemos com uma observação diagnóstica que nos permitiu acompanhar 28 (vinte e oito) alunos. Nas atividades de escrita havia uma resistência à produção. Os alunos

reclamavam dizendo que não gostavam e que não sabem escrever “direito”. Sempre que solicitadas as produções propostas pelo livro didático, os educandos sempre diziam que são “chatas”, perguntavam o que colocar no texto, apresentando um grande desinteresse pelas temáticas mostradas.

Nesse contexto, observamos que precisávamos intervir, trazendo algo atrativo e ao mesmo tempo com significado dentro dos eixos da disciplina de Língua Portuguesa. Como estávamos trabalhando a argumentação, organizamos uma atividade interventiva que aliasse a leitura dos diálogos constitucionais à produção textual escrita, articulada a debates orais que considerasse o contexto sociocultural dos alunos e os instigasse a pensar, falar e escrever de forma coerente e articulada sobre o tema específico.

Em sala de aula, fizemos a contextualização do acontecido na Constituição do Brasil em linhas gerais e orientamos uma pesquisa no laboratório de computação da escola, sobre curiosidades sobre o movimento no país. Propusemos várias discussões sobre as informações textuais pesquisadas. Na continuidade fizemos exposições de fotos, documentos com foco na época, conduzindo a uma leitura das imagens e construção de significados. Conforme as pesquisas realizadas, construímos em cartazes associações entre palavras com a apresentação oral de ideias relacionadas aos fatos conhecidos por eles, com apresentação de teses sobre o assunto. Por meio dessa interação textual, passamos a nos conscientizar das habilidades e dos tipos de compreensão usados no contexto parlamentar, internalizando-os gradualmente, estruturando e regulando as estratégias de aprendizagem.

Através de um conjunto de ações que transitaram entre a teoria e a prática do ensino da argumentação, obtivemos uma compreensão de discursos considerada exitosa durante as aulas de língua portuguesa daquela escola, em parte por terem sido extraídos do mundo real, segundo opiniões finais colhidas. Além disso, ao mesmo tempo em que treinamos nossa competência para a vida prática de nossa futura atuação profissional no magistério, pudemos inspirar outros profissionais que passaram a enxergar propósitos semelhantes.

Partimos do pressuposto de que o uso da argumentação com fins educacionais não é algo a ser improvisado. Pelo contrário, mesmo considerando que o manejo da argumentação em sala de aula é tarefa ao alcance dos professores, perfeitamente articulável aos múltiplos objetivos da sala de aula, o trabalho com a argumentação, assim como com outros conteúdos em língua portuguesa, requer disposição, atenção e empenho, bem como

domínio de conceitos e raciocínios específicos.

Por isso, nos propusemos ao desafio de desvendar tanto os conceitos da teoria quanto a aplicação desta aos sentidos de discursos argumentativos reais, neste caso, da esfera político-jurídica. A suposição que temos é a de que, uma vez compreendida a forma como se dá um processo discursivo argumentativo na prática, seremos capazes de transmitir melhor essa capacidade para nossos discentes e contribuir com o crescimento desse aprendizado, tão necessário, mas deveras negligenciado nos currículos escolares.

Assim, nosso trabalho visa a contribuir com o interesse crescente pelo estudo da argumentação em sala de aula. Ao realizar análise com dados empíricos reais, do domínio político, pretendemos que as investigações sobre o tema reflitam posições provocadoras de discussões que despertem nos professores novas perspectivas e metodologias de trabalho.

O objetivo geral do trabalho foi analisar dois dos principais recursos argumentativos aos quais os parlamentares recorreram para argumentar sobre a extinção/permanência do instituto jurídico da enfiteuse no ordenamento constitucional brasileiro, que são teses e valores. Desejamos comprovar, especificamente, que procedimentos investigativos como esse podem favorecer docentes a trabalhar melhor o ensino-aprendizagem da argumentação em sala de aula.

O presente artigo, que é a expressão de nossa conclusão do curso de Letras, está dividido em introdução, pressupostos teóricos, aspectos metodológicos, análise dos discursos e considerações finais.

1 Dos pressupostos teóricos

Como dito, nossa pretensão é explorar algumas das vias argumentativas utilizadas sobre o instituto jurídico da enfiteuse, à luz de discussões político-parlamentares extraídas do universo da Assembleia Constitucional de 1987-1988, quando esta deliberou no sentido de decidir mantê-lo ou expurgá-lo do Brasil, na votação da Constituição Federal atualmente vigente. No que diz respeito aos pressupostos teóricos de nossa investigação, escolhemos a Nova Retórica como teoria base. Esta que surgiu dos esforços da dupla de autores do Tratado da Argumentação que revisitaram a obra do imortal Aristóteles. São eles: Perelman e Olbrechts-tyteca (2005 [1958]).

Dentre as diversas categorias analíticas que fazem parte do Tratado da Argumentação, importa para a nossa pesquisa perquirir mais detidamente duas delas: teses e valores. A categoria tese foi definida por Souza (2008, p. 66) como “o *logos*, conhecimento, o lado racional da argumentação”. Também Ide (2000, p. 51) elucida a categoria tese como sendo “uma proposição (uma frase) que formula precisamente o que diz o texto (e, de maneira mais geral, o que diz a inteligência em face da realidade), tendo em vista enunciar o verdadeiro ou o falso”. Ainda em Ide (2000, p. 13), tese no sentido técnico é “a problemática formulada de maneira afirmativa. É, portanto, o enunciado de um juízo”.

Já os valores, na Nova Retórica, vêm a ser conceito ligado ao ser e aos ideais, acordos e pontos de vista mais ou menos universais e, a depender do auditório, podem ser meras opiniões. No campo jurídico, político, filosófico, os valores intervêm como base da argumentação ao longo de todo o desenvolvimento dos raciocínios. Recorre-se a eles “para motivar o ouvinte a fazer certas escolhas em vez de outras” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 84). Portanto, os valores variam de acordo com o auditório ao qual o orador quer convencer, podem ser abstratos ou concretos, mais particulares ou mais universais na sua relação com o público alvo.

Acerca do auditório, podemos indagar se este é formado apenas pela pessoa que o orador interpela pelo nome. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 21) vão dizer que “um parlamentar se dirige formalmente ao presidente da corporação, mas indiretamente à opinião pública de um país”. O auditório para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 22) é, portanto, “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação”. No caso em discussão, o auditório particular de cada parlamentar orador é a própria Assembleia Nacional Constituinte e o auditório universal visado era o conjunto da opinião pública brasileira que estava na expectativa de uma nova Constituição.

Sobre o trabalho com a argumentação em sala de aula e o papel que a argumentação pode e deveria desempenhar em situações de ensino-aprendizagem, alguns autores se destacam: Andrews e Hertzberg (2009), Andriessen, Baker e Suthers (2003), Baker (2009), Clark, Sampson, Weinberger e Erkens (2007), entre outros.

O interesse desses autores reside na observação de que o engajamento em argumentação desencadeia nos alunos processos cognitivo-discursivos essenciais à construção do exercício da reflexão. Para eles, ao trabalhar com argumentação, o aluno é

levado a aprender a formular claramente seus pontos de vista e fundamentá-los mediante a apresentação de razões que sejam aceitáveis aos interlocutores, além da capacidade de considerar e responder dúvidas, objeções e pontos de vista contrários aos seus próprios.

Por essa razão, Leitão (2007) defende que a argumentação possui uma dimensão epistêmica que consiste no mecanismo de produção e apropriação reflexiva do conhecimento: “uma atividade de natureza discursiva que se realiza pela justificação de pontos de vista e consideração de objeções e perspectivas alternativas, com o objetivo de aumentar ou reduzir a aceitabilidade” (LEITÃO, 2007, p. 76).

Assim, como forma de corroborar o pensamento desses autores, escolhemos alguns excertos retirados de falas produzidas num contexto real da vida política brasileira, para análises empíricas que poderão didatizar e servir de estímulo a futuras análises a serem desenvolvidas em salas de aula no ensino de língua portuguesa.

2 Aspectos metodológicos da parte inicial do trabalho

A pesquisa aqui empenhada é do tipo qualitativa e de *corpus*, composta por um recorte de discursos da esfera da vida política, compostos por falas obtidas diretamente do Congresso Nacional Brasileiro, transcritas dos arquivos dos parlamentares que votaram sobre a permanência/extinção do instituto da “enfiteuse”, na Constituição Federal de 1988. Estas transcrições não são regularmente publicadas, mas fazem parte do acervo taquigráfico do Congresso. Ficam arquivadas como memória dos eventos ocorridos naquela casa para serem utilizados em momento futuro, por possíveis interessados que comprovem utilidade em seu manuseio, como nós pesquisadores.

As transcrições orais para textos escritos das falas dos congressistas foram enviadas para nós por e-mail, diretamente do setor de catalogação do Congresso Nacional. Em consequência, a análise dessas falas faz a pesquisa ser essencialmente indutiva, pois, parte da apreciação desses casos específicos para obter generalização apenas com as conclusões finais, após a aplicação da teoria sobre os discursos concretos, mas também tem certo grau de dedução porque emerge da teoria que é geral para aplicação num *corpus* linguístico específico.

É preciso que esclareçamos que a utilização do discurso de todos os parlamentares envolvidos seria inviável pela grande quantidade existente (mais de duzentos, com direito a

réplica e tréplica). Assim, escolhemos apenas alguns excertos que contêm em si a defesa das teses principais e contrárias que já catalogamos.

Dentro de cada discurso de parlamentares que defenderam cada uma das teses, destacamos os valores que as constituem. Ao final, buscamos compreender como a tese vencedora prosperou sobre suas opositoras, por meio da compreensão de sua construção valorativa.

O processo argumentativo desenvolvido pelos parlamentares destacados nesta pesquisa corresponde ao percurso ou esquema da construção semântico-estrutural de seus argumentos, desenvolvidos por eles (oradores), na defesa de sua tese principal, sendo que, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), esses processos são verificados e/ou demonstrados por meio de categorias, tais como os valores e as hierarquias de valores desenvolvidas.

3 Análise dos discursos

O nosso primeiro desafio foi buscar descobrir quais as teses que estavam presentes nas falas dos parlamentares sobre a enfiteuse. Ao catalogar todos os discursos, encontramos apenas duas teses concorrentes entre si: Tese 1) A enfiteuse deve ser extinta; Tese 2) A enfiteuse deve permanecer no ordenamento brasileiro. Isso significa que todo o jogo de argumentos utilizados pelos parlamentares foi para buscar provar a viabilidade de uma dessas duas teses.

Para isso, cada orador buscou apoio em valores que buscaram hierarquizar. Entretanto, como não temos espaço aqui para analisar toda a gama de hierarquia valorativa utilizada por todos os parlamentares que utilizaram da palavra na Assembleia Constitucional sobre o tema enfiteuse, a nossa análise foi efetivada por amostragem, pois, replicamos apenas algumas das falas que são representativas de cada uma das duas teses principais.

Sendo assim, escolhemos quatro discursos que pertencem ao grupo que defende a tese 1 (extinção do instituto) e dois discursos que pertencem ao grupo que defende a tese 2 (manutenção do instituto). A disparidade numérica também é representativa do número de

defensores de cada tese, numa proporção de 4:2 (quatro para dois) em todas as falas transcritas e enviadas sobre a matéria. Vejamos nossas escolhas:

1-A) Discurso de Waldeck Ornélas (PFL/BA) – defensor da tese 1 (extinção):

Está certo o parecer, quando cogita da extinção do instituto da enfiteuse. Trata-se de instituto arcaico, que precisa ser extirpado do nosso direito e não apenas quanto se trate de relação entre pessoas de direito privado. Por outro lado, não se tiraria nenhum partido, do ponto de vista de política urbana se sua extinção vier apenas modificar a condição da propriedade, permitindo, no entanto, a permanência de verdadeiros latifúndios urbanos, daí que trago a exame da subcomissão a proposta de extinção, resguardando o interesse público, mesmo quando a relação seja privada, nas áreas de expansão urbana, na faixa de praia (hoje domínio da União), tal como previsto no projeto de lei de desenvolvimento urbano em tramitação na Câmara dos Deputados e, como o instituto é utilizado também em relação a propriedades rurais, embora não seja competência da Subcomissão, nas glebas aproveitáveis para reforma agrária. Daí a necessidade de lei ordinária regulamentar o assunto.

Como forma de defender a tese do seu bloco político, o parlamentar baiano utilizou-se de valores ligados ao tempo, demonstrado pela expressão “instituto arcaico”. Essa expressão certamente remonta à origem do instituto, cujas reminiscências, conforme Fonseca (2016), pertencem aos idos da Grécia antiga, tendo se espalhado pelo mundo desde então, sofrendo mutações. No desvalor do que é antigo, o parlamentar busca demonstrar um *ethos* progressista, de defensor do pensamento moderno.

Também se filia a valores ligados ao espaço, quando defende a extinção tanto nas áreas de expansão urbana, quanto na faixa de praia, assim como nas propriedades rurais. O jurídico aparece no discurso quando ele propõe uma extinção ampla, que abarca as enfiteuses públicas (da União) e privadas (do Direito Civil). Como artifício político, econômico e social, o parlamentar faz um contraste perceptível entre o que ele considera o produto ruim do instituto (gerar latifúndios urbanos) e a necessidade de reforma agrária, tão discutida no Brasil, mas nunca realmente posta em prática.

1-B) Discurso de Miro Teixeira (PMDB/RJ) – defensor da tese 1 (extinção):

A doutrina e a jurisprudência brasileiras têm-se manifestado, desde muitos anos, contra a existência em vigor do instituto da ENFITEUSE, por considerá-lo ultrapassado e substituído pelo ARRENDAMENTO. O Professor CAIO MARIO DA SILVA PEREIRA, por exemplo, afirma e prevê, em ‘INSTITUIÇÕES DE DIREITO CIVIL - Forense - 6ª edição - 1984’, que ‘a enfiteuse é um direito real que tem sofrido diversas vicissitudes, pois, à medida que visa à extinção desse instituto jurídico...’. Ainda que não se ignore o imperativo do princípio geral do Direito Constitucional de que ‘A lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada’, entendemos prudente a inclusão do parágrafo único, ora proposto, no Art. 9º do Anteprojeto referido, com a intenção de completar esse mesmo dispositivo. (Grifo no original).

O parlamentar orador busca construir seu raciocínio utilizando-se dos valores argumentativos ligados ao tempo, demonstrável através da expressão “desde muitos anos” e “ultrapassado”. Assim como o parlamentar anterior, a antiguidade do instituto é utilizada contra sua permanência, numa clara alusão de que antigo é sinônimo de ultrapassado e deve ser substituído pelo novo “arrendamento”. Não há preocupação do orador-parlamentar em explicar os motivos que vem a tornar o instituto tão desfavorável ao bem comum da sociedade brasileira, ele se limita a apresentar apenas um recurso argumentativo chamado “apoio de autoridade”, que se caracteriza pela citação da obra de uma pessoa reconhecidamente sábia, que neste caso é o jurista Caio Mário.

Outro valor que desponta no discurso aqui analisado é o jurídico, através da citação de um dos princípios gerais do direito constitucional. Entretanto, o orador hierarquiza em grau superior a extinção do instituto, mesmo reconhecendo o sacrifício que isso irá provocar no princípio do direito adquirido. Este é, conforme Henriques (2013), espécie de direito subjetivo que se encontra definitivamente incorporado ao patrimônio jurídico do titular, podendo ser exigido na via jurisdicional, quando não for respeitado pelas demais pessoas.

Pegando o exemplo da enfiteuse, equivale dizer que o senhorio tem o seu direito sobre o solo já incorporado ao seu patrimônio, podendo exigi-lo do enfiteuta inclusive nas vias judiciais, em caso de descumprimento. Também significa que lei posterior não pode simplesmente extingui-lo, sem dar direito a, pelo menos, uma indenização. A hierarquia de valores deste parlamentar não poderia ser admissível, visto que contraria ordem basilar de nosso ordenamento jurídico (princípio do direito adquirido).

1-C) Discurso de Manoel Castro (PFL/BA) – defensor da tese 1 (extinção):

Considero indispensável determinar explicitamente para quem se transfere os direitos decorrentes da extinção da enfiteuse. Como o espírito que norteou o legislador para extinguir o instituto da enfiteuse objetiva favorecer as pessoas e famílias de baixa renda, esse benefício no meu entendimento deve ser restrito ao uso pela moradia. A par disso, para evitar que em decorrência de noticiário jornalístico haja uma corrida para invasões de áreas foreiras torna-se indispensável a fixação de um prazo mínimo de ocupação para que o usuário possa vir a ser beneficiado com a nova legislação.

O presente orador busca contribuir com a tese da extinção do instituto evocando valores sociais, quando faz alusão a “famílias de baixa renda e moradia”. Segundo ele, deveria ser para esses povos que o espírito do legislador (da lei) iria transferir os direitos decorrentes da extinção da enfiteuse. Além disso, o benefício social correspondente ao acesso à moradia está conectado ao valor temporal futuro, em que “o usuário possa vir a ser beneficiado com a nova legislação”.

Para ilustrar a questão social, o orador faz uma recomendação da fixação de um prazo mínimo de incidência da nova legislação, a fim de evitar invasão de áreas foreiras. Numa hierarquia de valores, correspondente a uma escala de valores segundo Henriques (2013, p. 48): “em que uns são mais importantes que outros de acordo com o grau de cultura das pessoas, do contexto social em que se argumenta, da ideologia dominante em determinada época”, o orador utiliza o apelo social do direito à moradia como reforço sua tese, e com essa valorização, possivelmente encobre interesses outros que correspondem a verdadeira ideologia seguida por seu grupo político.

1-D) Discurso de Noel de Carvalho (PDT/RJ) – defensor da tese 1 (extinção):

Os anteprojatos de Código Civil, elaborados pelos maiores civilistas brasileiros, como Orlando Gomes, Caio Mário da Silva Pereira e Miguel Reale, tem propugnado, à unanimidade, a extinção da enfiteuse por tratar-se de instituto anacrônico, desvestido de qualquer função social e, por isso, fonte de conflitos e perplexidades, perturbadoras da ordem jurídica. No Brasil o aforamento assumiu, com o tempo, feição de privilégio odioso e feudal, ao arrepio de sua primitiva destinação social, o que justifica a sua extinção. A nova redação ora proposta atinge melhor, acreditamos, os objetivos sociais e modernizadores da Assembleia Nacional Constituinte, eis que torna mais clara e indiscutível a extinção também dos direitos e obrigações decorrentes dos aforamentos existentes no País. A vulneração de direitos adquiridos é que justifica a inserção desta matéria no texto constitucional.

O parlamentar orador aqui começa apoiando seu discurso no recurso de autoridade, ao citar os três civilistas que elaboraram o anteprojeto do código civil da época. Segundo seu raciocínio, porque esses autores são unânimes em defender a extinção da enfiteuse (na interpretação do parlamentar), então todos que quiserem acertar também devem ser a favor desta tese.

Os valores aos quais se filia, conforme se depreende de sua fala, são os mais diversos: social (função social), jurídico (ordem jurídica), tempo (feudal/modernizadores). Todas são expressões que denotam valores abstratos que, conforme os autores da Nova Retórica, servem para buscar mudanças drásticas de situações pré-existentes.

Chama a atenção também no enunciado deste parlamentar a utilização de adjetivos fortes, num verdadeiro apelo ao *pathos* ou dimensão emocional do auditório: anacrônico, odioso e feudal. Vale destacar também a forma como este parlamentar se refere ao princípio do direito adquirido. Diferentemente do orador anterior, que reconhecia que a extinção brusca causaria danos ao direito adquirido, o parlamentar atual defende que é o perigo que a permanência do instituto oferece ao direito adquirido que o faz estar sendo votado na constituinte. Certamente, ele está tentando proteger apenas o direito dos foreiros e não do senhorio, desconsiderando por completo o direito daquele que tem a titularidade mais antiga.

2-A) Discurso de Cunha Bueno (PDS/SP) – defensor da tese 2 (manutenção):

Há uma tendência no meio jurídico, e que agora aflora no artigo 6º do Anteprojeto da Subcomissão da Questão Urbana e Transporte, de extinguir o instituto da “Enfiteuse”. Tem sido considerado que o gravame que pesa sobre o imóvel, impondo ao que dele tem o ‘domínio útil’ o ônus de pagar ‘foro’ ao titular do domínio direto é reminiscência do passado. Cada vez é menos aceitável o título de domínio desligado do exercício direto da posse. Entretanto, a extinção da enfiteuse, no texto Constitucional, sem medidas legislativas que a substituam, embora dentro de outros contornos jurídicos, provocaria consequências indesejáveis. É preciso considerar aspecto que tem passado despercebido de muitos daqueles que têm tratado do instituto da enfiteuse, e que diz respeito à possibilidade de o Poder Público o utilizar para viabilizar projetos habitacionais. O Estado, em lugar de vender imóveis de sua propriedade, urbanizados para fins de implantação de moradias populares, poderá adotar o regime enfiteuta, estabelecendo a relação jurídica pela qual o beneficiário do uso, gozo e disposição do imóvel pagar-lhe-á pensão ou foro. A exigibilidade imediata do preço será substituída pelo pagamento do “foro” e pelo pagamento do “laudêmio”, no caso de transferência do domínio útil. Além do Poder Público não exigir o pagamento imediato do preço do terreno, porque receberá compensação diluída através do tempo, em pagamento do “foro” e do “laudêmio”, não se desfará ele do domínio direto, impedindo formas eventuais e de especulação. Esse aspecto diz respeito à forma pelo qual o Poder Público poderá promover planos

habitacionais, em benefício de populações carentes, a serem implantadas em terrenos que integram o seu patrimônio. Outro enfoque, que não pode ser desprezado, diz respeito aos imóveis que se acham em regime de enfiteuse e, cujo pleno domínio o artigo 5º pretende que os enfiteutas possam adquirir sem ônus. Atrás desse dispositivo pode haver a ideia de que o titular ou “senhorio” é um beneficiário ocioso, enquanto o enfiteuta carrega a responsabilidade de pagar-lhe pensão ou foro, além do “laudêmio” por casos de transferência. A realidade é muito outra. Número considerável de “senhorios” são Santas-Casas e estabelecimentos de beneficência. (...) É possível que atrás das tentativas de extinção da “enfiteuse” existam poderosos interesses não revelados, que estão ilaqueando a boa-fé daqueles que imaginam estar a serviço das classes menos favorecidas. Nessa relação iríamos encontrar poderosas empresas, inclusive multinacionais. Não sendo a extinção da enfiteuse matéria essencialmente constitucional, tanto que há várias proposições nesse sentido apresentadas por Deputados e Senadores em legislatura passadas no Congresso Nacional, a nossa proposta não obsta que o problema seja objeto de disciplina através da legislação ordinária.

O presente orador inaugura a tese de manutenção e defesa do instituto, buscando construir o raciocínio utilizando-se de muitos valores: 1) financeiros, através da expressão pagar ‘foro’; 2) temporal, através da expressão “reminiscência do passado”; 3) sociais, através das expressões “projetos habitacionais” e “população carente”; 4) econômico, através da expressão “formas de especulação”.

Em vez da extinção do instituto, esse parlamentar achou melhor evocar um valor concreto para ele. Os valores concretos, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 90): “sejam relacionados entre si ou com os abstratos, costumam caracterizar a argumentação conservadora”. A proposta de um novo uso para a enfiteuse, desta feita como forma de remunerar o Estado nas construções de projetos para habitação popular, traz uma conservação útil para o instituto.

Também como forma de despertar a compaixão do auditório, o orador atual evoca a significação das “Santas-Casas e estabelecimentos de beneficência”. O *phatos*, segundo os autores da Nova Retórica acima citados, é a dimensão do discurso que apela para as emoções do auditório, e muitas vezes é bastante eficaz para ganhar adesão.

Outro recurso argumentativo que buscou evocar as emoções foi o suspense criado para chamar a atenção do auditório através da alusão a “poderosos interesses não revelados”, tal evocação visa gerar no auditório a expectativa de uma teoria conspiratória para extinguir um modelo proprietário bastante tradicional em nosso país. Essa expectativa é corroborada com a complementação da revelação de existirem “poderosas empresas, inclusive multinacionais”.

Com esse discurso longo e cheio de estratégias de persuasão, o parlamentar-orador visou fazer ver que a matéria tratada é complexa e demanda muitas questões que devem ser mais bem expostas e compreendidas. Por isso, defendeu que a Constituição não comportaria a regulação total de assunto que envolve também relações de ordem privada, terminando por aconselhar que o tema seja remetido para a apreciação do Código Civil (legislação ordinária).

2-B) Discurso de Djenal Gonçalves (PMDB/SE) – defensor da tese 2 (manutenção):

O artigo ora suprimido pretende extinguir o instituto da enfiteuse, banindo-o do Direito pátrio, sem, contudo, se preocupar com as consequências nefastas de tal atitude, adotada tão abruptamente. A enfiteuse é direito real pelo qual se opera o desdobramento do domínio alodial (propriedade) em domínio útil e domínio dueto. Modernamente, apesar do instituto fazer parte dos direitos reais, considera-se um contrato pelo qual o proprietário cede a terceiro o direito de percepção de toda a utilidade de uma propriedade, com o encargo de lhe pagar uma renda, pensão ou foro anual. Tanto o Estado como os particulares, utilizam-se de tal instituto. No caso do Estado, é forma de aproveitamento útil de terrenos ou imóveis que não estejam servindo adequadamente ao bem público. A utilização pelo Estado de tal instituto garante, muitas vezes, uma fonte de receita. A simples e sumária extinção de tal instituto, não só retira do Estado essa fonte de receita como o faz perder o direito à propriedade, diminuindo o patrimônio público. De outra forma, em se tratando de um contrato com efeitos sobre a propriedade, extinguir o instituto simplesmente sem prever outras normas quando aos direitos dos proprietários do domínio direto, é enriquecer injustamente e sem causa o enfiteuta ou foreiro, fato que é repudiado no direito pátrio. Por fim, a matéria é própria da legislação ordinária não devendo a Constituição legislar sobre a mesma.

Esse parlamentar orador buscou construir seu raciocínio no sentido de não extinção do instituto, advertindo que isso acarretaria “consequências nefastas” e “enriquecimento ilícito”. Para tanto, utilizou-se de valores muito ligados ao domínio econômico, sobretudo pelo próprio Estado, demonstrado através de expressões “fonte de receita” e “patrimônio público”. Ao contrário do orador anterior que tinha muita preocupação com o social e com a enfiteuse na ordem civil, este aqui concentra o interesse apenas na manutenção da versão estatal do instituto e toda a fonte de renda que ele acarreta aos cofres públicos.

Os valores jurídicos também são evocados quando o orador explica o “domínio alodial” como sendo dividido em “útil” e “dueto”, além das expressões “direito real” e “contrato”. Apenas sutilmente faz lembrar do valor tempo, quando utiliza a expressão “modernamente”. Termina por expressar a mesma solução do orador anterior que é a remessa do assunto para a legislação ordinária.

4 Contextualização das Análises

Rememorando o princípio dialógico da linguagem (BAKHTIN, 2002), observamos por meio das análises dos excertos que na troca de ideias entre parlamentares está intrínseca a função argumentativa, com tal intensidade que podemos verificar nas enunciações presentes as características de um discurso situado que pretende influenciar os demais. Seguindo essa lógica, a argumentação pode ser tida como uma atividade discursiva que está presente em todo agir comunicativo humano, das pessoas com as outras pessoas e também sobre as outras pessoas, nas práticas quotidianas das diferentes esferas de atividades, tanto em ambientes formais do parlamento, por exemplo, quanto também nos informais.

Escolhemos analisar as proposições parlamentares sobre a enfiteuse tendo em vista que essa é uma matéria constitucional sobre um instituto que impacta a situação do solo urbano de centenas de cidades brasileiras, dentre elas a cidade onde habitamos, Sousa-PB. Constatamos junto aos alunos que esse senhorio, na maioria dos centros urbanos brasileiros, é representado pela Igreja Católica, que foi beneficiada com direitos territoriais cedidos desde o tempo da influência da Coroa Portuguesa em nosso território. Este fato pareceu, através da análise das falas, incomodar o mercado imobiliário e financeiro, cujo *lobby* esteve ativamente presente no debate constitucional de que tratamos, atuando com interesse econômico direto, ao defender a tese extintiva.

Verificamos em nossas aulas que, em geral, os debates parlamentares foram dialógicos e horizontais e os resultados se mantiveram relativos às condições de validade que não transcenderam o circunstancialismo do auditório imediato. Mas como as discussões tiveram como objetivo gerar um documento institucional transcendente, a Constituição do Brasil, o conhecimento das teses e valores propugnados tem grande importância.

Através do manuseio dos textos, ficou evidente para nós e nossos alunos que as duas teses que polarizaram os debates sobre a enfiteuse resultaram no artigo 49 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, da Constituição Federal de 1988, que privilegiou a tese 2 (manutenção da enfiteuse), com facultatividade de sua extinção pelo foreiro (particular), através da compensação ao senhorio (Igreja), com a consolidação

do domínio pleno do primeiro. Além disso, observamos que a tese da manutenção da enfiteuse concretizou também a transferência do tema para a legislação ordinária (Código Civil).

Procuramos entender nas discussões em sala de aula o porquê embora a luta pela extinção da enfiteuse tivesse um cunho mais “progressista”, em vista de buscar atacar a permanência de um instituto jurídico que a maioria dos parlamentares taxou de “feudal” e “arcaico”, estes fizeram apelo a valores mais abstratos, tendentes a operar mudanças mais radicais nas relações fundiárias urbanas, seguindo conectadas ao setor econômico, como do mercado imobiliário. Observamos juntos a existência de poucos valores concretizados no social neste grupo de parlamentares.

Entretanto, verificamos que a tese pela manutenção da enfiteuse, embora minoritária, foi vitoriosa por conseguir se acomodar melhor à tradição jurídico-política brasileira das transformações controladas, não radicais. O apelo a valores mais concretos desta ala de congressista expressa a ligação com entidades presentes na história nacional pela tradição, como a Igreja Católica e as casas de beneficência.

Além disso, comentamos que na redação vencida, tanto a Igreja quanto a União seriam profundamente afetadas em seus direitos territoriais com a extinção da enfiteuse. Mas, que a conjunção de valores ligados ao tempo histórico e ao patrimônio público terminou por prevalecer. O interesse público circunstanciado no debate ganhou inclinação para a tese da manutenção.

Sobre os valores invocados na tese vencida, conversamos sobre como eles figuraram como meras opiniões no contexto de uma sociedade cujas mudanças são consensualizadas. Além disso, pesquisamos juntos sobre a constituinte brasileira de 1988, que embora seja considerada como popular e inovadora em alguns aspectos, foi de tipo congressional, ou seja, os parlamentares não foram eleitos especificamente para elaborar o texto a nova Constituição, mas o fizeram no curso de um mandato ordinário de deputados e senadores. Por isso, a continuidade e manutenção de elementos da ordem jurídica anterior eram assim os efeitos mais previsíveis.

Somado a isso, verificamos que o auditório imediato foi formado por parlamentares cuja estabilidade patrimonial e jurídica era muito fortemente presumível. Assim, o auditório geral, formado pela população, por ter um contato pacífico com o instituto, sem expressivos conflitos de ordem jurídica e política com ele, também não

reconheceram nocividade no instituto jurídico da enfiteuse, fato que ficou comprovado pelo resultado final do texto.

Cumpriu observar juntos aos alunos, ainda, o fato de a quantidade de discursos contra o instituto vencedor ter sido imensamente maior e, mesmo assim, esta ter sido a tese derrotada. Chegamos à conclusão que isso demonstra que nem sempre o parlamentar orador buscou conhecer seu auditório e os valores que lhes são caros. Ademais, a propriedade absoluta e exclusiva que defendia a tese derrotada é típica da ideologia moderna e liberal e, não obstante o ambiente da troca de razões do debate constitucional brasileiro, a formação de convencimentos desafiou a existência de conteúdos e valores tradicionais.

Portanto, ao procurarmos compreender nos textos a luta travada entre o moderno e o tradicional, chegamos à conclusão de que o campo da deliberação pendeu para a continuidade negociada e temporária, em que nem mesmo o esforço da maioria venceu, nem pôs a minoria completamente a salvo do infortúnio de derrota futura, através da legislação infraconstitucional.

Considerações finais

Como dissemos, a argumentação está presente nas diversas esferas da vida diária. A ela recorremos tanto em situações corriqueiras do dia a dia (decisões sobre compras, defesa de direitos, apoio a causas, entre tantas outras), como no exercício de atividades profissionais e institucionalizadas (decisões em contexto médico, jurídico, educacional, político, etc.).

O aluno, já no ensino fundamental e médio, deve saber recorrer às técnicas argumentativas nas mais diversas situações, principalmente diante de outras pessoas que não partilham dos mesmos pontos de vista. Mesmo em contextos privados é preciso saber defender posições, ainda quando argumentamos conosco mesmos, engajados nos diálogos internos. Saber explorar os prós e contras de questões controversas e/ou decidir entre diferentes cursos de ação que se apresentam, é a forma básica de exercer a cidadania na vida diária. Por isso é que a argumentação pressupõe um espaço democrático, no qual ninguém pode querer ser dono absoluto de toda a verdade; cada um constrói retoricamente seus argumentos sobre aquilo que lhe é dado falar, conforme sua capacidade cognitiva.

Para despertar no aluno o gosto por desenvolver uma argumentação eficiente, que seja capaz de aumentar a adesão do auditório para a ação defendida quando ele for o orador, ou que, pelo menos, seja capaz de criar uma disposição para ação, o professor precisa demonstrar como captar aspectos argumentativos de interações havidas entre orador e auditório em situações reais de uso da linguagem.

A obra *Tratado da Argumentação: Nova Retórica* apresenta uma teoria do discurso argumentativo que, muito além de um pensamento formalista, aborda uma filosofia da razão capaz de ter aplicabilidade em vários aspectos da vida humana como as que neste trabalho se desenrola, ao tratar de questões sócio-políticas, num esforço democrático de aprovar uma nova Constituição para o Brasil.

O objeto do presente estudo foram as falas dos parlamentares na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, buscado identificar dois dos principais requisitos argumentativos presentes nas disposições enunciativas desses agentes políticos quando deliberavam sobre a extinção/permanência de um modelo patrimonial (enfiteuse) na Carta Constitucional de 1988.

Como objetivo mediato, além de conhecer os valores e as teses utilizados pelos parlamentares em seus votos, tivemos a intenção de demonstrar que esse procedimento investigativo pode favorecer a nossa prática de ensino-aprendizagem em argumentação, bem como a de outros profissionais da docência em Letras. Assim, a análise que se seguiu pretendeu ser estimulante por situar-se numa perspectiva original de ensino-aprendizagem, propondo-se contribuir com o campo pedagógico da argumentação como facilitador da construção do conhecimento.

Nas disposições constitucionais sobre o papel da educação no Brasil, temos que esta deve, conforme a Constituição Federal de 1988, promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Dessa forma, acreditamos que para formar cidadãos em plenitude de desenvolvimento, é essencial torná-los aptos ao exercício de práticas linguísticas democráticas, que conscientizem sobre a realidade e incluam discussões sobre deveres e direitos.

Uma das maneiras que abraçamos para chegar próximo de alcançar esse fim foi a proposição de implementação no nosso programa de ensino desenvolvido durante o estágio supervisionado, do estudo realizado com *gêneros textuais*, em conformidade com o PCN

de língua portuguesa de 1997-1998, entre os quais destacamos neste trabalho os que são da “ordem do argumentar”.

Assim, esses debates em torno da ênfase na Assembleia Constituinte de 1997-1988 resultaram em um bom material para estudos e discussões em sala de aula, tanto pela riqueza do conteúdo, quanto pela diversidade de valores defendidos. A produção do texto foi apresentada em sala de aula para o professor e para os colegas e depois entregue ao professor, para a atividade de reescrita e posterior trabalho com a reflexão sobre a língua. Como produto da intervenção vários textos foram produzidos pelos alunos, através das análises das falas.

Por fim, é importante ressaltar que a proposta desenvolvida teve fundamento o ensino produtivo da língua portuguesa, baseada no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, para que tenham condições de participar ativamente da sociedade. As práticas de leitura e escrita dada a grande importância para o alcance desse objetivo, estiveram interligadas, permeadas pela motivação para o conhecimento do novo associado ao conhecimento já obtido pela vivência em sociedade.

Assim, conseguimos realizar um trabalho interdisciplinar, aliando a história local ao ensino de língua portuguesa, convergindo a partir do contexto sociocultural dos alunos. Tudo ficou relatado e culminou nas dissertações produzidas. Observamos o crescimento intelectual havido entre os alunos através do registro dos relatórios sobre a compreensão e o uso dos processos argumentativos demonstrados na delimitação dos trabalhos de construção de posicionamentos e busca por defendê-los.

Referências

AMOSSY, R. *Argumentation et Analyse du discours: perspectives théoriques et découpages disciplinaires*, Argumentation et Analyse du Discours [on-line], nº 1, 2008. Disponível em: <http://aad.revues.org/index200.html>. Acesso: 21 março de 2019.

ANDREWS, R.; HERTZBERG, F. Introduction: Special issue on argumentation in education in Scandinavia and England. *Argumentation*, v. 23, p. 433-436, 2009.

ANDRIESSEN, J.; BAKER, M.; SUTHERS, D. *Arguing to learn: Confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments*. Dordrecht: Kluwer, 2003.

BAKER, M. Argumentative interactions and the social construction of knowledge. In: MIRZA, N. M.; PERRET-CLERMONT (Orgs.). *Argumentation and education: theoretical foundations and practices*. Dordrecht: Springer, 2009. p. 127-144.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1988.

CLARK, D. B.; SAMPSON, V.; WEINBERGER, A.; ERKENS, G. Analytic frameworks for assessing dialogue in online learning environments. *Educational Psychological Review*, v. 19, p. 343-374, 2007.

FIUZA, C. *Direito civil: curso completo*. 8. ed., Rev., atual. e ampl. – Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

GOULART, C. M. A. Alfabetização, discurso científico e argumentação. In: LEITÃO, Selma. DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

HENRIQUES, A. *Argumentação e discurso jurídico*. São Paulo: Atlas, 2013.

LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. In: BANKS-LEITE, L.; LEITÃO, S. *Linguagem e construção de conhecimento: a argumentação em sala de aula*. Pro-posições, vol. 18, n. 3 (54), p. 75-92, 2017.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida P. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ⁱ Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Servidora do Tribunal de Justiça da Paraíba.

E-mail: elaine.maria@tjpb.jus.br

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/3916889319422221>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2470-8882>

A RECEPÇÃO DE MARCEL PROUST NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA TEORIA DE JAUSS

THE RECEPTION OF MARCEL PROUST IN BRAZIL: A PERSPECTIVE FROM THE THEORY OF JAUSS

Helio Dias Furtado¹

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/FELCS

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar a recepção que o romance *Em busca do tempo perdido* do escritor francês Marcel Proust recebeu nas páginas do suplemento literário *Letras e Artes* do jornal carioca *A Manhã*. Para alcançar tal objetivo, apresentamos a Estética da Recepção do teórico alemão Hans Robert Jauss, onde vemos as sete teses que constituem sua teoria bem como conceitos fundamentais como *horizonte de expectativas* e *distância estética*. A etapa seguinte será uma contextualização político-cultural do suplemento literário do jornal *A Manhã*, o que ajudará no entendimento do momento histórico que o Brasil vivia e no qual o romance francês chegou ao nosso país. Essa definição do momento político-cultural do país é imprescindível para um entendimento do horizonte de expectativas na recepção de uma obra literária de acordo com a teoria de Jauss. No levantamento do material publicado no jornal, veremos não apenas artigos de crítica literária, mas também resenhas, textos diversos e textos do próprio Proust que foram publicados no suplemento. Concluimos que a recepção do romance francês revela como a cultura da França ainda era influente naquele momento da história do Brasil e, também, que o tipo de crítica literária que predomina naquele momento era diferente do que se estabeleceria posteriormente. Nesse sentido, veremos que os nossos críticos avaliavam uma obra literária procurando se orientar por valores estritamente estéticos.

Palavras-chave: Teoria da recepção. Jauss. Marcel Proust. *Letras e Artes*. *A Manhã*.

Abstract: The aim of this article is to present the reception that the novel *In search of Lost time* by the French writer Marcel Proust received in the pages of the literary supplement *Letras e Artes* of the Rio de Janeiro newspaper *A Manhã*. To achieve this goal, we present the Aesthetics of Reception by the German theorist Hans Robert Jauss, where we see the seven theses that are part his theory as well as fundamental concepts such as horizon of expectations and aesthetic distance. The next step will be a political-cultural contextualization of the literary supplement of the newspaper *A Manhã*, which will help in understanding of the historical moment that Brazil is experiencing and in which the French novel arrived at our country. This definition of the country's political-cultural moment is essential for an understanding of the horizon of expectations in the reception of a literary work according to Jauss' theory. When surveying the material published in the newspaper, we will see not only articles of literary criticism, but also reviews, different kinds of texts on and by Proust himself that were published in the supplement. We conclude that the

reception of the French novel reveals how the culture of France was still influential at that time in Brazilian history, and also that the type of literary criticism that prevailed then was different from what was established later. In this sense, we will see that our critics evaluated a literary work seeking to be guided by strictly aesthetic values.

Keywords: Theory of reception. Jauss. Marcel Proust. *Letras e Artes. A Manhã*.

Introdução

A Estética da Recepção, como um tipo de análise literária, surgiu na segunda metade do século passado. Esse foi um movimento dentro do mundo acadêmico em resposta as agitações sociais que ocorriam na Europa naquela década. Em consonância com as muitas reivindicações de caráter social que predominaram naquele momento, a Estética da Recepção dá um papel mais relevante ao receptor na definição dos méritos de uma obra literária, pois, no final das contas, é para o leitor comum que a obra é primeiramente destinada.

Essa teoria literária teve como um dos seus principais teóricos o alemão Hans Robert Jauss, professor na Universidade de Konstanz, na antiga Alemanha Ocidental. A sua teoria é composta de sete teses que apresentaremos, de forma sucinta, na primeira parte deste artigo. Ao concluir essa apresentação das teses, veremos como essa teoria pode ser posta em prática, isto é, como podemos estudar de forma efetiva a recepção de uma obra literária em um determinado contexto histórico-social. Isso será realizado na segunda parte deste artigo que consiste no estudo da recepção, no Brasil, do clássico da literatura francesa e universal *Em busca do tempo perdido*, do escritor francês Marcel Proust. O corpus de nossa pesquisa serão os artigos e resenhas publicados sobre esse clássico no suplemento literário *Letras e Artes*, do jornal carioca *A Manhã*. Para que se tenha uma noção da importância desse suplemento e do horizonte de expectativa no qual a obra proustiana foi recebida no nosso país, apresentaremos uma discussão do contexto político-estético em que o referido suplemento circulou não apenas no Rio de Janeiro, mas em todas as partes do país.

1 A Estética da Recepção de Hans Robert Jauss

A análise da recepção das obras de um escritor implica a utilização de um método ou abordagem necessariamente orientada a partir do leitor. Como o próprio nome sugere,

esse tipo de abordagem vê o leitor (ou, dependendo de cada tipo de arte, o seu público correspondente) como fundamental para a avaliação de um texto literário, bem como para a definição de seus significados.

Um dos grupos acadêmicos que mais se destacou pelos estudos nessa área é o da acima mencionada Universidade de Konstanz, de quem tomou emprestado o nome. O aparecimento desse grupo está comumente associado às mudanças que ocorreram nos anos 1960 em diferentes áreas da vida social de diferentes países, principalmente na Europa ocidental. Regina Zilberman (1989), em *Estética da Recepção e História da Literatura*, associa o desenvolvimento da estética da recepção aos movimentos sociais, intelectuais e culturais daquela década. De maneira semelhante, Susan Suleiman (1980), em sua introdução ao livro *The reader in the text*, situa esse interesse recente na resposta do leitor como parte de uma tendência geral nas ciências humanas (História, Sociologia, Psicologia, Linguística e Antropologia) e também na tradição humanística das disciplinas de filosofia, retórica e estética.

É, pois, nesse contexto que Jauss irá propor a sua Estética da Recepção. Essa nova abordagem literária, como já mencionamos, prioriza o leitor que, na visão do teórico alemão, havia sido anteriormente relegado a um papel menor na avaliação de uma obra literária.

A proposta de Jauss para uma nova história literária é composta por sete teses que, de acordo com Zilberman (1989) podem ser divididas em dois grupos. Segundo ela, suas primeiras quatro teses têm a característica de premissas e as três últimas são metodológicas. Vejamos, resumidamente, em que se constituem essas teses.

Em sua primeira tese, Jauss afirma a necessidade de uma estética de recepção e influência para que uma renovação da história literária realmente aconteça. No seu entendimento, a historicidade da literatura repousa em uma relação dialética entre o texto e o leitor. Isso significa principalmente abandonar a estética tradicional que era baseada na produção e representação.

Um conceito fundamental na teoria de Jauss é o de horizonte de expectativas que ele apresenta em sua segunda tese. Em suas próprias palavras, esse horizonte é um

sistema de referências que se pode construir em função das expectativas que, no momento histórico do aparecimento de cada obra, resultam do conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática de obras já

conhecidas, bem como da oposição entre a linguagem poética e a linguagem prática (JAUSS, 1996, p. 27).

A terceira tese de Jauss tem como tema central a noção de distância estética. Por distância estética ele entende “aquela que medeia entre o horizonte de expectativa preexistente e a aparição de uma obra nova” (JAUSS, 1996, p. 31). Na medida em que a recepção de uma nova obra pode resultar em uma mudança de horizontes, a objetivação da distância estética será traçada ao longo do espectro das reações do público leitor e do julgamento da crítica. Mais especificamente, isso significa o sucesso espontâneo, rejeição ou choque, aprovação dispersa, compreensão gradual ou tardia que uma obra pode provocar.

Após a apresentação do conceito de distância estética, em sua tese seguinte Jauss trata novamente da noção de horizonte de expectativas. Aqui ele expõe o resultado de uma reconstrução do horizonte de expectativas de uma obra. Essa reconstrução permite determinar as questões às quais o texto deu uma resposta quando de sua primeira publicação. Consequentemente, essa determinação permite também descobrir a forma como o leitor contemporâneo viu e compreendeu a obra e como isso se diferencia de sua recepção atual.

Em sua quinta tese, Jauss discute a obra dentro de um contexto literário específico ou, para usar sua própria terminologia, dentro de uma *série literária*. A abordagem de uma obra individual dentro de uma série literária permite o reconhecimento de sua posição histórica e de seu significado em termos da experiência literária que ela proporciona.

Passando para a sexta tese de Jauss, vemos que aqui ele discute como a estética da recepção ajudará a determinar o sistema de relações específico da literatura de um determinado momento e a articulação dos diferentes sistemas que foram estudados. Para começar, Jauss propõe que, como nos estudos linguísticos, a história literária também deve ser abordada de uma perspectiva sincrônica. O procedimento consistiria em um corte transversal sincrônico de um momento do desenvolvimento literário e, então, organizar as obras contemporâneas em estruturas opostas e hierárquicas equivalentes.

A proposta de mistura de procedimentos diacrônicos e sincrônicos leva Jauss a uma discussão sobre a relação entre literatura e sociedade, o que constitui o núcleo de sua sétima tese. Aqui, ele afirma que a tarefa da história literária é concluída apenas quando é vista como história especial em sua relação com a história geral. Para ele, essa relação não

significa apenas identificar uma imagem tipificada, idealizada, satírica ou utópica da existência social na literatura de todos os tempos. Na verdade, Jauss entende que a função social da literatura realmente se manifesta “quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando o seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social” (JAUSS, 1996, p. 50).

1.1 A aplicação prática da teoria de Jauss

Em sua proposta para uma nova história literária, Jauss deixa implícita a necessidade de uma abordagem a partir da recepção de obras literárias individuais. Mas o que concretamente constitui a recepção concreta de uma obra e como ela se manifesta são questões que ficaram sem resposta. Ao tentar dizer o que constitui a recepção de uma obra literária, podemos listar alguns elementos subjetivos e objetivos. Por exemplo, uma mudança na visão de vida do leitor, uma mudança em seus valores morais, uma mudança em seu gosto estético. Tudo isso poderia ser listado como elementos subjetivos que fazem parte da recepção de uma obra literária. Agora, como elementos objetivos (ou, talvez, possamos dizer perceptíveis) da recepção de uma obra literária, podemos citar sua adaptação para outras mídias, traduções para outros idiomas, número de edições e cópias vendidas, influência em outros escritores e obras, etc. Na verdade, essa lista pode se tornar interminável.

Porém, entre todos esses elementos não foi mencionado o mais diretamente relacionado e certamente o primeiro a vir à mente quando o assunto em discussão é a recepção de um texto literário. Esse elemento é a reação dos críticos e resenhistas a um livro quando ele é publicado pela primeira vez. No momento histórico em que Jauss desenvolveu sua teoria, a recepção dos críticos e resenhistas se revestia de especial importância por ser a única a ficar registrada e ser divulgada ao público, principalmente através dos jornais impressos. No entanto, é importante observar que essa especificidade do registro modificou-se muito nas últimas décadas devido ao advento da internet. Na atualidade, sabemos que inúmeros leitores comuns expressam sua reação a um romance ou qualquer outro texto literário seja através de *blogs* ou através de vídeos no YouTube.

Apesar da possibilidade da divulgação de sua particular reação a um texto literário, a recepção do leitor comum se diferencia daquela do crítico ou resenhista. Embora em sua teoria Jauss enfatize que não haja distinção de valor entre a interação do

leitor comum com um livro e a de críticos, de revisores e de historiadores literários, a verdade é que a recepção desses últimos se caracteriza pelo embasamento de sua formação profissional. Assim, devido a essa formação, entende-se que eles tenham mais ciência dos valores estéticos que predominam na sua época e, conseqüentemente, consigam situar a obra literária dentro de um contexto cultural específico. Por outro lado, o leitor comum, embora obviamente também influenciado pelos valores predominantes de sua época, não tem plena consciência deles e de como a obra literária se posiciona em relação a eles.

2 A recepção de Marcel Proust nas páginas do *Letras e Artes*

Um dos mais influentes escritores do século XX foi o francês Marcel Proust. Sua obra clássica *Em busca do tempo perdido*, primeiramente publicada entre 1913 e 1927, é constituída de 7 volumes e foi traduzida para inúmeros idiomas ao redor do mundo. A obra de Proust tornou-se uma referência para muitos outros escritores e profissionais, alguns desses seus contemporâneos de grande projeção como a escritora inglesa Virginia Woolf. Um de seus biógrafos, William C. Carter, afirma que “as palavras de Proust encantaram Virginia Woolf e muitos outros escritores, dramaturgos, cineastas e coreógrafos, de modo que muitas vezes seu livro se torna um elemento central ou significativo em suas obras” (CARTER, 2016, tradução nossa)¹.

Diante da grandiosa recepção internacional de *Em busca do tempo perdido*, foi inevitável que ela também viesse para o Brasil e que aqui também influenciasse nossos escritores e intelectuais. No nosso país, que à época do lançamento da obra monumental de Proust era mais intensamente influenciado pela cultura francesa, muitos críticos, escritores e resenhistas escreveram expressando sua opinião sobre essa obra. Isso acontecia principalmente nos suplementos literários dos grandes jornais, comuns naquela época pré-internet, que podiam ter circulação local ou, muitas vezes, nacional. Um desses suplementos era o *Letras e Artes* do jornal carioca *A Manhã*.

¹ No original: Proust's words have enchanted Virginia Woolf and many other writers, dramatists, filmmakers, and choreographers so that often his book becomes a central or significant element in their works.

2.1 Apresentando o Letras e Artes

Para entendermos a importância do suplemento *Letras e Artes* no período de sua circulação é importante entender algumas características do contexto político-estético no qual ele era publicado. Para conseguir tal objetivo, uma referência de grande valor é a dissertação de mestrado *Cultura em Busca de Vitrines - Literatura & Mercado, Morte do Modernismo & Populismo*, de Ademir Demarchi, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina. Esse trabalho acadêmico consiste em um estudo bibliográfico e interpretativo do *Letras e Artes*, apresentando, além de um estudo introdutório, a indexação de todo o material, textual e iconográfico que compõe o referido suplemento.

Como já apontamos anteriormente, o *Letras e Artes* era, na verdade, o suplemento literário do jornal carioca *A Manhã*. Ele começou a circular no dia 12 de maio de 1946 e teve sua última edição no dia 7 de junho de 1953. Uma das razões do sucesso e aceitação pública alcançados pelo suplemento literário parece ter sido a sua modernização que foi ditada pela linguagem do mercado cultural daquela época.

Quanto ao seu perfil político, o *Letras e Artes* era um suplemento conservador. Esse conservadorismo era resultado não apenas do fato de *A Manhã* ser um jornal do governo como também das ligações do suplemento com a Academia Brasileira de Letras. Essas ligações eram tão estreitas que, em um certo momento, o suplemento funcionou como órgão oficial daquela.

Se o *Letras e Artes* era politicamente conservador, artisticamente ele também tinha a mesma postura. Dessa forma, ele serviu de palco para os ataques que os literatos modernistas mais conservadores lançavam sobre o Modernismo mais revolucionário. É nesse sentido que Demarchi afirma que “a liquidação do modernismo transparece como um sentimento comum aos editores e colaboradores do *Letras e Artes*, a ponto do tema nele se refletir insistentemente em intertítulos, manchetes e textos” (DEMARCHI, 1991, p. 5).

Muito mais poderia ser dito a respeito do papel e importância cultural do *Letras e Artes*, conforme Ademar Demarchi brilhantemente expõe em seu trabalho acadêmico. No entanto, como o nosso objetivo é apenas fornecer uma visão panorâmica da trajetória desse suplemento, vamos, através de uma citação da referida dissertação, ressaltar um papel de extrema importância que esse suplemento desempenhou durante sua circulação e que é de grande relevância quando se estuda a recepção de uma obra literária. Esse papel foi o de

mediador entre o escritor e o novo público leitor que estava em formação naquela época. Assim, afirma Demarchi:

Letras e Artes cumpriu um significativo papel no campo cultural ao caracterizar-se como uma rede de discursos variados, servindo de ponte entre escritor, artista e mercado, registrando as tensões próprias dessa mudança que apontava novas perspectivas para os agentes. Obrigados a sobreviver não mais à sombra do Estado protetor, os escritores encontraram no suplemento um espaço de trabalho diferenciado que se por um lado lhes descondiçionava da obrigação de direcionar sua criação para a justificação de um projeto político, por outro punha novos problemas, nem sempre pacíficos pela exigência de diluição que se impunha mediante o declínio da cultura e ascensão da sociedade de massas” (DEMARCHI, 1991, p. 18).

Podemos concluir, então, que o *Letras e Artes* exerceu uma dupla função de mediador em uma época de transição em que vivia a sociedade brasileira. Havia não somente a transição política, com o fim do primeiro governo getulista mas, também, uma transição cultural em que, como mostra Demarchi em outro momento, o Brasil abandonava o modelo francês pelo americano. A isso, junta-se o fato de os modernistas já haverem perdido seu ímpeto inicial e, como salienta Demarchi, estavam agora sob o fogo dos mais conservadores.

2.2 Contexto Literário do *Letras e Artes*

Durante o período em que o *Letras e Artes* circulou, o tipo de crítica que predominava no meio literário brasileiro era a crítica estética. Em *A Literatura no Brasil*, Wilson Martins (1970) identifica três fatores que conduziram a crítica brasileira para este tipo de orientação, quais sejam, o esgotamento natural da literatura pós-modernista, a modificação da conjuntura social e o ensino universitário das letras.

Dando uma especial ênfase a este segundo fator, isto é, à modificação da conjuntura social, juntamente com a conjuntura política da época, Nelson Werneck Sodré também concorda com essa predominância da análise estética na crítica literária brasileira daquela época. Na realidade, ele prefere o uso do termo formalismo para definir a prática literária de então. Nesse sentido, ele cita Alceu Amoroso Lima para definir melhor esse período que se iniciou em 1945. Diz aquele crítico:

O novo elemento é o *estilo*, a *forma*, de modo que é, afinal, na *linguagem*, no estudo da linguagem, como síntese e finalidade de toda obra literária que se concentra a crítica formalista. Daí a importância dos estudos de estilística, com base dessa nova crítica. [...] O novo formalismo não é de caráter artístico, como o Classicismo. É um formalismo científico. Procura-se fazer da crítica literária uma ciência (SODRÉ, 1988, p. 585).

Como se pode concluir da expressão acima “novo formalismo”, usada por Alceu Amoroso Lima, esse tipo de abordagem crítica não era novidade na literatura brasileira. Esse é um fato também ressaltado por Wilson Martins. Segundo ele, em outros momentos de sua história, a crítica literária brasileira já havia se orientado num sentido estético. Por outro lado, embora Amoroso Lima se refira a um “formalismo científico”, Wilson Martins entende que ela se caracterizava por não possuir um suporte teórico. Nesse sentido, ele afirma que

essa inclinação estética se devia, na maior parte dos casos, ao temperamento individual do crítico, à sua formação, aos seus gostos, não se prendendo a um *método*, a um corpo de doutrina, que nela introduzisse, sem prejuízo da espontaneidade indispensável, a sistematização também indispensável (MARTINS, 1970, p. 528).

A esta falta de um suporte teórico específico, poder-se-ia ainda acrescentar uma segunda característica apontada por Werneck Sodré. Esta seria a falta de um compromisso com a realidade social, sendo esta postura antissocial um reflexo do momento de instabilidade política pelo qual passava o Brasil.

Outro aspecto característico deste período da literatura brasileira foi a intensa produ o da crítica. Segundo Wilson Martins, a crítica literária brasileira experimentou um progresso entre 1922 e 1965 que superou o do meio século anterior. Nesse período, a crítica tornou-se mais e mais especializada, desligando-se, “aos poucos e sucessivamente, dos parentescos descaracterizadores com a História, a Sociologia e as demais ciências” (MARTINS, 1970, p. 539). Além dessa maior especializa o, a crítica estética também trouxe uma novidade de ordem material. Ao invés de se expressar através dos “manifestos”, artigos de jornal e de revistas ef meras, ela preferiu o livro, o que caracterizava a sua *ambi o de permanência criadora*.

Concentrando-se especificamente na década de 50, Wilson Martins define-a como a década da crítica literária. O motivo para tal defini o   que foi nos anos de 1950 que a crítica literária brasileira tomou consciência do seu papel em meio   cria o literária e aos

gêneros de literatura imaginativa. Foi a partir de então que a crítica descobriu a sua autonomia e cunho técnico. Vale salientar que este é o período normalmente conhecido como a terceira fase do movimento modernista que se caracterizou justamente pela sua produção crítica.

Nos últimos anos da década de 50, Wilson Martins vê a crítica literária dividida em três grupos. O primeiro é constituído pelos críticos *reacionários e saudosistas*. Esses produzem uma “crítica opiniática e impressionista, de comentário irresponsável e superficial, de divagação subjetiva, sem cânones e rigor metodológico, sob a forma de militância nos rodapés de jornais” (MARTINS, 1970, p. 537). O segundo grupo seria formado pelos críticos conservadores. Esses são os que produzem o tipo de crítica tradicional de cunho biográfico, sociológico e psicológico. Finalmente, o último grupo que seria o dos críticos mais envolvidos com a nova postura acadêmica do estudo literário. Esses são os que praticam crítica literária baseados em um rigorismo conceitual e metodológico.

É com esse quadro do funcionamento da crítica literária na primeira metade do século XX que agora podemos nos concentrar nos artigos e resenhas sobre Proust que foram publicados no *Letras e Artes* e, a seguir, determinar em que medida esses artigos estão em consonância com o tipo de crítica literária vigente então.

2.3 Análise dos textos sobre Proust

2.3.1 Artigos

A primeira referência a Marcel Proust que aparece no *Letras e Artes* foi na edição do dia 17 de outubro de 1948. É um artigo intitulado “A Taça de Chá” que é, na realidade, um trecho de *No Caminho de Swann*, o primeiro volume de *Em busca do tempo perdido*. Esse trecho é, mais especificamente, a famosa passagem em que o narrador, pela degustação do bolinho chamado *madeleine* com chá, consegue evocar muitas recordações do passado que ele achava que já havia perdido para sempre. Essa passagem da obra de Proust, por ser frequentemente citada como exemplificação de sua técnica de reconstrução do passado, parece ter sido apresentada como uma espécie de introdução para o artigo de Ortega Y Gasset que aparece a seguir na mesma página.

O artigo de Ortega Y Gasset, intitulado “O Tempo e a Distância”, concentra-se em dois aspectos da técnica utilizada por Proust em sua obra. Como fica óbvio pelo seu título, ele discute a maneira como o tempo e a distância são tratados pelo escritor francês. Na realidade, Ortega Y Gasset se concentra muito mais na questão do espaço do que no tempo. Em referência a esse último, a análise pode ser resumida em suas afirmações de que, “em vez de restaurar o tempo perdido, [Proust] se compraz em edificar-lhe a ruína. Pode-se dizer que em Proust o gênero memórias atinge a dignidade de um método literário puro” (*Letras e Arte*, 17 de outubro de 1948).

No que se refere ao tratamento do espaço, Ortega Y Gasset diz que Proust é extremamente minucioso e prolixo, sendo, contudo, essas características positivas no contexto proustiano. Elas são o resultado do fato de que Proust se aproxima muito dos seus objetos de análise. Nesse sentido, Proust é um inovador, pois ele recria a distância entre objeto e observador ao invés de, como tradicionalmente faziam os poetas, usá-la como se faz normalmente no dia a dia.

Além desse ensaio de Ortega Y Gasset, somente um outro sobre Marcel Proust é publicado em 1948, no *Letras e Artes*. É o ensaio intitulado “Marcel Proust e o Amor” de Van Jafa que aparece no dia 07 de agosto. Esse difere totalmente do anterior, no sentido de que seu autor não se concentra na análise das técnicas usada por Proust, mas em características de sua personalidade que influenciaram a sua obra e determinaram sua visão de mundo.

Na realidade, Van Jafa não fala de diferentes características da personalidade de Proust, mas de uma única que lhe foi determinante, isto é, a sua necessidade de ser amado. De acordo com Van Jafa, o próprio Proust reconhecia esse traço de sua personalidade, pois sobre ele escrevera, ainda adolescente, em seu caderno de intimidade. Na visão de Van Jafa, a única pessoa com que Proust conseguiu manter uma relação de amor perfeita, no sentido de amar e se sentir amado, foi com a sua mãe. Após a morte desta, Proust se viu em um inferno emocional, pois essa foi uma perda irreparável. Ninguém nunca apareceu que tenha conseguido substituir sua mãe, de forma a manter uma relação de amor completa com Proust.

Dessa forma é que, para Van Jafa, os personagens que compõem o mundo proustiano são sempre pessoas incapazes de amar plenamente e, mesmo quando amam, seu

amor vem sempre acompanhado de outros sentimentos tais como o ódio. No geral, pois, sua obra mostra uma visão pessimista e negativa dos seres humanos.

A edição do *Letras e Artes* do dia 09 de outubro 1949 é, nesse ano, a única que traz um ensaio sobre Proust. Na realidade, esse ensaio é constituído por trechos do último capítulo do livro *The two worlds of Marcel Proust*, do americano Harold March. Portanto, foi a partir da nacionalidade do seu autor que esse ensaio foi intitulado “Proust, Visto Por Um Americano”. March começa seu ensaio dando uma visão geral das diferentes maneiras (e consequentes motivos) que a obra de Proust tem sido recebida desde o seu aparecimento. Infelizmente, o artigo não deixa claro se March está se referindo a recepção de Proust especificamente nos Estados Unidos ou se ele está tentando traçar um panorama a nível internacional. Após esse primeiro momento, March se detém numa extensa análise das características da obra proustiana, apontando o que ele considera serem as qualidades e os defeitos do escritor francês.

Um total de quatro ensaios foram localizados no ano de 1950. Desses, dois não trazem o nome do seu autor, mas esse é facilmente identificado por serem eles trechos de uma obra maior. O primeiro, publicado em 08 de janeiro, é intitulado “Como Gide se penitenciou de não haver editado Proust” e é composto de trechos do livro *Incidences* do também francês André Gide. Como o próprio título sugere, o principal ponto desse ensaio é a autopenitência de Gide por ter se recusado a editar o primeiro volume de *Em busca do tempo perdido*, achando que Proust era um simples mundano, amador e boulevardier.

É no dia 05 de fevereiro que aparece o segundo artigo sem autoria em 1950. Embora não seja explicitamente afirmado, esse artigo foi certamente retirado da biografia de Marcel Proust escrita por León Pierre-Quint. Intitulado “Bergson e Proust”, ele apresenta a opinião do biógrafo a respeito do controverso tema da possível influência de Bergson na obra de Proust.

Os dois outros artigos publicados no ano de 1950 cuja autoria vem identificada são “Proust e Rilke”, escrito por Eugênio Gomes e publicado em 17 de dezembro, e “Swann no meu caminho” de Jones Lopes, publicado em 10 de outubro. No primeiro, a propósito de um estudo feito por Cristiano Martins sobre o tema da morte em Rilke, Eugênio Gomes retoma um trabalho, escrito em 1929, sobre o mesmo tema em Proust para mostrar a semelhança na abordagem feita pelos dois autores e uma possível influência do escritor francês sobre o poeta alemão.

O outro artigo de autoria também identificada, ou seja, “Swann no meu Caminho” de Jones Lopes, tem como principal tema a proposta do crítico em identificar uma possível fonte de inspiração de Proust, não para a sua obra como um todo, mas especificamente para um único personagem, qual seja, Swann. Essa fonte de inspiração seria Hermes Trimegisto que, segundo a estória mitológica, deixou o convívio dos deuses, entre os quais era tido como um sábio, para vir morar entre os homens.

No ano de 1951, foram publicados três ensaios em *Letras e Artes*, que tinham a obra de Proust como tema, sendo dois desses escritos por críticos franceses e um por um crítico brasileiro, nominalmente, Brito Broca. O primeiro desses artigos foi “Marcel Proust e Nós” de Thierry Maulnier, que saiu na edição de 14 de outubro. Falando sobre as características do seu tempo, Maulnier afirma que existe, na literatura e no pensamento de então, uma corrente antiproustiana. No pensamento, essa corrente se concretiza através do Marxismo e da fenomenologia que, num sentido amplo, condenam o voltar-se a si mesmo e favorecem o voltar-se para o social. Na literatura, por sua vez, há a imposição de um estilo americano, semelhante à ação cinematográfica. Esse estilo já se faz sentir também no meio acadêmico.

No entanto, apesar de toda essa atmosfera antiproustiana, a obra de Proust continua sendo apreciada pelo público francês. Para Maulnier, isso revela que Proust, como Baudelaire que lhe é mais antigo no tempo, continua atual. Pela grandeza de sua obra, o público leitor contemporâneo não consegue ficar indiferente a ela.

O segundo ensaio que aparece em 1951 é, como informamos anteriormente, de autoria de Brito Broca. Ele é intitulado “Proust no Colégio Pedro II” e foi publicado na edição de 02 de dezembro. Nesse ensaio, o crítico brasileiro relata como foi a defesa de tese do professor e crítico literário Álvaro Lins no Colégio Pedro II, evento que atraiu grande número de pessoas, e cujo título era “Da Técnica do Romance em Marcel Proust”. Dessa forma, os comentários que aparecem em torno da obra de Proust são, obviamente, de autoria de Álvaro Lins. Esses comentários versam sobre a técnica e o estilo proustianos, bem como uma possível influência do escritor irlandês James Joyce sofrida por Proust.

O último ensaio que aparece em 1951 é “Os Rascunhos do Mestre”, escrito por André Maurois e publicado no dia 16 de dezembro. Esse artigo se refere à publicação póstuma de *Jean Santeuil* de Marcel Proust e começa com uma discussão sobre se seria correto ou não a publicação de textos inéditos de um autor após a sua morte, sem que esse

a tivesse autorizado previamente. Nessa atitude, segundo Maurois, haveria o risco de se prejudicar a imagem criada pelo artista em vida. No entanto, ao efetuar uma análise da obra inédita de Proust, Maurois chega à conclusão de que ele não corre este risco. Na realidade, *Jean Santeuil* já revela alguns traços da genialidade de seu autor que seriam mais tarde mais bem desenvolvidos em *Em busca do tempo perdido*.

Após esse levantamento de todos os artigos publicados no *Letras e Arte* sobre Proust, é interessante vermos em que medida os que foram escritos por críticos brasileiros refletem o tipo de crítica literária praticada naquela época, no Brasil, conforme vimos acima.

Nesse sentido, podemos afirmar que todos eles estão em consonância com a crítica da época que, como vimos, era predominantemente estética ou, como Werneck Sodré prefere definir, formalista. Todos os artigos têm como principal objetivo a análise da maneira como um tema específico ou técnica foi desenvolvido na obra de Proust. Assim, temos Van Jafa discorrendo sobre o amor; Eugênio Gomes, sobre a morte; Jones Lopes, sobre uma possível fonte de inspiração usada por Proust na construção do seu personagem Swann e Brito Broca e Álvaro Lins, sobre as técnicas da escrita em Proust.

Olhando de forma mais detalhada, podemos observar que o primeiro desses artigos, “Marcel Proust e o Amor” de Van Jafa, ainda traz resquício do que normalmente se chama de uma abordagem tradicional. Nesse caso específico, essa abordagem seria biográfica e se caracteriza pelo uso de dados da vida pessoal do autor para a explicação de um tema desenvolvido na obra. Aqui, Van Jafa se utilizou de informações sobre o relacionamento entre Proust e sua mãe para explicar como a visão do amor na obra daquele foi moldada por esse relacionamento.

Os dois artigos seguintes, “Proust e Rilke” de Eugênio Gomes e “Swann no Meu Caminho” de Jones Lopes, têm em comum o uso de analogias para analisar um tema em Proust. Esse procedimento nos remete a um comentário do livro de Harold March, cuja resenha já apresentamos acima. Segundo esse crítico americano, quando Proust estava experimentando seu mais alto prestígio ele era constantemente relacionado a outros grandes nomes da sua época, mais especificamente, a Bergson, Einstein e Freud. Da mesma forma, os críticos brasileiros também analisam a obra de Proust baseados em analogia para a determinação de possíveis influências. No caso de Eugênio Gomes sua analogia é com o poeta alemão Rilke enquanto Jones Lopes procura uma possível

influência de Proust pelo mito de Hermes Trimegisto. É também interessante observar o fato de Eugênio Gomes, no começo de seu artigo, fazer referência ao hábito constante de se estudar um tema em um autor através de analogias com outros. Diz ele: “Isso de influências é, porém, qualquer coisa como aranhol, de cujas teias embaraçosas, uma vez pegado inadvertidamente ou não, ninguém consegue livrar-se com facilidade...” (GOMES, 1950, p. 5). Essa afirmação nos leva a concluir que fazer comparações com outros autores era comum nos estudos de Proust mas, não era uma exclusividade deles.

De todos esses artigos que foram escritos por brasileiros, não há dúvida de que o trabalho de Álvaro Lins, ao qual se refere Brito Broca no seu artigo, é o que está em maior consonância com a crítica estética daquele período. Álvaro Lins faz uma minuciosa análise da estrutura da obra de Proust bem como do seu estilo. O tipo de crítica que ele produz é que leva Alfredo Bosi a citá-lo como um dos estudiosos da literatura brasileira ligados a Tristão de Ataíde. Na realidade, o estudo de Álvaro Lins foi uma tese defendida em concurso para o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Essa tese chama-se *A técnica do romance em Marcel Proust* e, posteriormente, foi publicada como livro pela Editora José Olympio.

2.3.2 Resenhas

No *Letras e Artes* apenas duas resenhas dizem respeito a Marcel Proust. Ambas são, no entanto, resenhas de livros sobre ele e não de livros escritos por ele. A primeira dessas, intitulada “Flaubert e Marcel Proust” e publicada em 03 de setembro de 1950, é de um ensaio escrito pelo crítico francês Albert Thibaudet. O nome do livro, infelizmente, não é mencionado. Salienta-se o fato de que o escritor mostra como duas obras de Gustave Flaubert, *Madame Bovary* (1856) e *Educação Sentimental* (1869), criaram respectivamente a corrente de romance de análise e a corrente de romance autobiográfico. Com o exemplo de um trecho retirado de *Madame Bovary*, a resenha mostra que “os torneios, os rodeios e os volteios” desses também se encontram, embora num estilo diverso, na obra de Proust.

A segunda resenha, também de um livro sobre Proust, é intitulada “Proust Visto pela Crítica Inglesa” e foi publicada em 01 de julho de 1951. O livro resenhado é *The Mind of Proust* do crítico inglês F.C. Green, publicado pela Cambridge University Press, em 1949. Green tece considerações sobre as semelhanças entre Proust e Shakespeare e aborda

o polêmico tópico da influência de Bergson na obra Proustiana. Em seu ponto de vista, a obra de Proust fornece material suficiente para uma centena de ensaios, livros de máxima, livros de psicologia, sobre filosofia e até função da linguagem.

3.3.3 Trabalhos escritos por Proust

Em todos os seus anos de publicação, o *Letras e Artes* traz apenas três trabalhos que foram efetivamente produzidos por Marcel Proust. Um desses é apenas um pequeno acróstico que Proust escreveu em dedicação ao seu amigo romeno, o Príncipe Bibesco, e saiu na edição de 10 de dezembro de 1950. Quanto aos outros dois materiais, o primeiro desses, publicado em 07 de janeiro de 1951, é intitulado “Quando Marcel Proust Respondeu a um Inquérito” e é constituído por uma das respostas que Proust deu a uma enquete feita por André Lang, em 1920. O artigo traz a resposta de Proust à segunda pergunta proposta pelo crítico francês: “Quando se estabelece uma distinção entre romance de análise e romance de aventura, isso, na sua opinião, quer dizer alguma coisa?” A importância dessa resposta, como é salientado no começo do artigo, consiste no fato de ela ser muito reveladora a respeito da arte de Proust.

Proust começa sua resposta a essa pergunta afirmando que não gosta da expressão romance de análise visto que ela traz em seu bojo a ideia de um estudo feito ao microscópio, enquanto seu instrumento de trabalho preferido é o telescópio. Assim, ele prefere a expressão romance de introspecção. Ao comparar esse tipo de romance com o de aventura, ele diz que esse terá igual valor ao primeiro na medida em que conseguir fixar as grandes leis que regem a vida exterior. Para ele, tudo que ajuda a esclarecer a vida tem valor idêntico. Em sua opinião, o romance de aventura pode, sob outro nome, também ser um romance de introspecção. Proust aponta que uma das características do romance de aventura é que ele se impregna facilmente da distinção do espírito que o maneja. Finalizando sua resposta, ele volta a falar do romance de análise, deixando de certa forma implícita a ideia de que não é apenas suficiente a inteligência para produzir esse tipo de romance, mas também uma sensibilidade especial.

É na edição do *Letras e Artes* de 20 de agosto de 1950 que aparece o outro material produzido por Proust. Esse é, na realidade, um artigo de crítica literária que é intitulado “Balzac Visto por Marcel Proust”. Como o próprio título deixa evidente, trata-se de uma análise que Proust faz da obra de Honoré de Balzac. Ele começa o artigo

abordando a comentada falta de objetividade da linguagem dos personagens de Balzac. Essa falta de objetividade, ele a atribui a inorganicidade do estilo do autor. Afirma, a seguir, que Balzac é objetivo quando quer expressar seus pontos de vista históricos, artísticos etc. mas, quando ele se propõe a passar uma verdade mais profunda, ele a deixa de forma sutil na linguagem de seus personagens, sem a apresentar em detalhe.

Na segunda parte do artigo, Proust salienta que o efeito produzido pela obra de Balzac deve-se em grande parte ao artifício de ter conservado os mesmos personagens em todos os romances. Ele vê como fundamental esse aspecto que foi desprezado por alguns críticos como, por exemplo, Sainte Beuve. Comentando a genial ideia de Balzac de fazer uso desse recurso, Proust assim se expressa: “Foi um raio a surgir e vindo pousar nas partes até ali pálidas de sua criação, unindo-as, fazendo-as viver, iluminando-as: mas esse raio não deixou por isso de partir do pensamento do autor” (PROUST, 1950, p. 4).

2.3.4 Outros

Para completar este levantamento de publicações sobre Proust no *Letras e Artes*, relacionamos nesta seção, todas as demais referências, diretas ou indiretas, feitas a Proust nas páginas do *Letras e Artes* e que não poderiam ser classificadas como artigos de crítica ou resenhas. Acreditamos que, de uma forma ou de outra, essas referências também ajudam a dar uma ideia precisa da influência que Proust exerceu sobre o pensamento literário brasileiro durante o período em que o referido suplemento circulou. Ao fazer o levantamento de tais referências, usaremos como único critério a sua ordem cronológica de aparecimento.

A edição de 19 de dezembro de 1948 vem com um concurso para os leitores de *Letras e Artes* cujo nome era “Palavras Cruzadas Proustianas”. Os concorrentes deveriam preencher um jogo de palavras cruzadas sobre Proust, elaborado por Paulo Mendes Campos. Os três primeiros colocados receberiam seu prêmio em livros da Editora Globo. O resultado desse concurso é divulgado no ano seguinte, na edição de 23 de janeiro de 1949.

No dia 06 de março de 1949, o *Letras e Artes* traz uma notícia intitulada “Um Equívoco sobre a Obra de Proust”. Essa notícia consiste num esclarecimento feito por Julien Benda sobre as duas partes distintas que compõem a obra de Proust. Essas seriam

uma parte de observação e a outra de doutrina. A primeira encaixaria Proust dentro da tradição literária francesa enquanto a segunda o identifica mais com o romantismo alemão. Em sua conclusão, a crítica afirma que o grande público aprecia a obra de Proust por aquela primeira parte enquanto os literatos a apreciam pela segunda.

Na edição do dia 01 de maio de 1949 vem uma matéria intitulada “Proust e Montesquieu” que é, na realidade, o fragmento do livro *Vie de Marcel Proust* (1949) de André Maurois. Essa passagem do livro se concentra no relacionamento de amizade entre Proust e o fidalgo poeta Robert de Montesquiou.

Intitulada “Os Dez Luminares do Século”, a edição de 07 de maio 1950 traz o resultado de uma consulta feita pelo periódico francês *Les Nouvelles Littéraires*. O objetivo da consulta, feita entre pessoas representativas do pensamento francês, era definir quais as personalidades que, na primeira metade do século, mais influenciaram o pensamento contemporâneo. De acordo com o resultado, Proust aparece em terceiro lugar com 60% sobre o total de votos, atrás apenas de Einstein e Bergson.

Sob o título “Proust Numa Página”, o *Letras e Artes*, no dia 04 de março de 1951, publica a nota bibliográfica sobre a obra de Proust apresentada no italiano “Dizionario Delle Opere e Dei Personaggi”. É salientado o mérito do redator Vitorio Lugli em conseguir resumir em uma única página todo o vasto universo da obra proustiana. Na realidade, ele não apenas resumiu o enredo de *Em busca do tempo perdido*, como também acrescentou algumas observações concernentes às características dela. Tudo, vale salientar mais uma vez, em uma única página.

Nesse mesmo ano, no dia 15 de abril, aparece uma notícia intitulada “Marcel Proust Visto por Graça Aranha”. A pequena nota é sobre a característica de Graça Aranha de nunca escrever muito. Nesse sentido, a nota enfatiza que em seu livro *Espírito Moderno* (1925), o crítico brasileiro pouco fala sobre importantes personagens do mundo literário tais como Dostoiévski e Proust. A título de exemplo, é reproduzido o único e pequeno artigo de Graça Aranha sobre esse último.

Finalmente, a última referência que temos a relatar é a notícia “Técnica da Prosa Impressionista”, que aparece na edição do dia 03 de junho de 1951. Essa é uma notícia sobre as atividades nas quais está envolvido o crítico potiguar Otacílio Alecrim que é o fundador do “Proust Clube” de Natal-RN, Diretor da Divisão de Estudos do “Proust Clube do Brasil” e um dos sócios brasileiros da “Sociedade dos Amigos de Proust”, de Paris.

Conclusão

As publicações do *Letras e Artes* com referência à *Em busca do tempo perdido* e a Marcel Proust constituem uma parte essencial do registro da recepção que o escritor francês teve no Brasil. Como salientamos anteriormente, essa é uma recepção privilegiada na medida em que ela é externada de forma escrita e por profissionais da literatura que têm uma consciência estética do momento literário em que a obra é lançada. Assim, as opiniões expressas nos artigos e resenhas ganham uma dimensão maior para o entendimento do horizonte de expectativa no qual Marcel Proust foi recebido no Brasil.

Como pudemos observar, a presença de Proust nas páginas do *Letras e Artes* foi bastante significativa. Além da constância da sua presença, é importante salientar também a maneira diversificada como ela aconteceu. Os artigos de crítica literária sobre sua obra são escritos não apenas por brasileiros, mas também por franceses e críticos de outras nacionalidades. As duas resenhas apresentadas são de livros sobre Proust que foram publicados na França e na Inglaterra. No entanto, não foi apenas nesses artigos e resenhas que pudemos detectar a presença de Proust. Várias outras referências foram feitas a ele, seja através de material de sua autoria ou de notícias que, de uma forma ou de outra, o envolviam.

Essas constantes referências feitas, de forma direta ou indireta, a Proust e sua obra nas páginas do *Letras e Artes* lembram o amor do narrador de *No Caminho de Swann* por Gilberte, a filha de Swann e Odete. Numa tentativa de tornar sempre presente a imagem de sua amada, o narrador direciona conversas no sentido de forçar seus interlocutores a pronunciar o nome dela. É essa sua forma de manifestar seu amor por Gilberte em sua ausência. Ouvir o nome da sua amada pronunciado enche-o de prazer. Da mesma forma, o *Letras e Artes*, estimulado pela curiosidade e interesse de seus leitores estava constantemente fazendo referências à obra proustiana, reforçando, dessa forma, o “namoro” entre o leitor brasileiro e a obra do escritor francês. Daí, justificar-se nas páginas do suplemento literário tantas notícias, resenhas e notas que, de uma forma ou outra, mencionam Proust. Um ótimo exemplo disso é o concurso de palavras cruzadas que era baseado exclusivamente em nomes retirados da obra proustiana.

Por outro lado, a essas constantes referências pode-se atribuir uma outra interpretação. Visto que o *Letras e Artes* exerceu a função de mediador em uma época de transição política e cultural que o Brasil vivia e que, nesse contexto, como afirma

Demarchi, se buscava uma popularização da arte erudita, podemos chegar à conclusão de que esse suplemento estava, na realidade, servindo como agente estimulador do interesse do grande público pela obra de Proust. Essa interpretação é reforçada pelo fato de que, de acordo com Marta Oliveira, um dos primeiros mitos que cercavam Proust era o mito do escritor difícil. Segundo ainda a referida professora, “o mito do ‘Proust difícil’, [...] por muitos anos esteve na origem da reclusão da obra a um pequeno grupo de iniciados e derivou na criação de uma outra imagem, a do ‘Proust irreal’, comentado por muitos, mas lido por poucos” (OLIVEIRA, 1993, p. 372). Assim, com suas constantes referências a Proust, o *Letras e Artes* estaria buscando e estimulando uma desmistificação do conceito do “Proust difícil”, o que ajudaria na sua “popularização” e na educação literária do leitor comum.

Se nos concentrarmos especificamente nos artigos escritos por brasileiros, podemos concluir que todos fazem uma análise positiva da obra de Proust. Nenhum desses críticos se propõe a identificar possíveis falhas nela. Isso acontece porque o estilo de Proust encaixa-se perfeitamente no que era mais valorizado no meio literário daquela época, isto é, o aspecto estético. Não há como negar que a obra proustiana pode ser amplamente e de diversas maneiras analisada dentro de uma perspectiva puramente estética. Nesse sentido é que trabalhos acadêmicos buscaram dissecar o clássico francês para uma melhor compreensão do seu valor estético. O melhor exemplo disso, como já foi mencionado anteriormente, e a tese defendida e publicada por Álvaro Lins.

Outra conclusão que podemos tirar da constante presença de Proust nas páginas do *Letras e Artes* é a forte influência da cultura francesa no nosso país durante os anos de publicação desse suplemento literário. Naquela época, a França era a referência maior da nossa intelectualidade que se voltava para ela em busca do que era novidade e do que era válido do ponto de vista estético. No entanto, essa realidade mudaria logo. Aos poucos, a admiração e o cultivo dos valores artísticos franceses seriam substituídos por uma hegemonia cultural norte-americana no que se refere a influência cultural estrangeira no nosso país.

Finalmente, vale salientar que o que foi apresentado neste artigo refere-se tão somente ao suplemento *Letras e Artes* do carioca *Jornal da Manhã*. A já citada tese da professora Marta Oliveira faz um recorte mais abrangente da recepção proustiana,

oferecendo, portanto, uma visão mais completa da influência de Proust no meio literário e intelectual brasileiro logo nos primeiros anos após sua publicação no Brasil.

Referências

CARTER, W.C. Really, here's why you should read Proust. *Literary Hub*. July 11, 2016. Disponível em: <https://lithub.com/really-heres-why-you-should-read-proust/>. Acesso em 24 ago. 2021.

DEMARCHI, A. *Cultura em Busca de Vitrines - Literatura & Mercado, Morte do Modernismo & Populismo*. Dissertação de Mestrado (não publicada). UFSC-PLTB, 1991.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1995.

LIMA, A. A. Quadro Sintético da Literatura Brasileira. Rio, 1956. In SODRÉ, N.W. *História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1988.

LINS. A. *A técnica do romance em Marcel Proust*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

MARTINS, W. Crítica Modernista. In: COUTINHO, A. (Org.). *A Literatura no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Sul Americana, 1970, p. 51-64.

OLIVEIRA, M. M. L. P. *A Recepção Crítica da Obra de Marcel Proust no Brasil*. Tese de Doutorado (não publicada). UFRGS, 1993.

SULEIMAN, S. Varieties of Audience-Oriented Criticism. In: _____; CROSSMAN, I. *The Reader in the Text*. Princeton: Princeton University Press, 1980.

ZILBERMAN, R. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ⁱ Docente do curso de Letras da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (FELCS/UFRN).

E-mail: hdfurt@gmail.com

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6054067852292499>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1126-4533>



Linguagem e Discurso