

organizadores

Elizabeth Harkot-de-La-Taille

Júlia Braga Neves

Taís de Oliveira

Thiago Rhys Bezerra Cass

CADERNOS
DO V ENCONTRO
DE PÓS-GRADUANDOS
EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
E LITERÁRIOS EM INGLÊS
DA UNIVERSIDADE
DE SÃO PAULO



organizadores

Elizabeth Harkot-de-La-Taille

Júlia Braga Neves

Taís de Oliveira

Thiago Rhys Bezerra Cass

CADERNOS
DO V ENCONTRO
DE PÓS-GRADUANDOS
EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
E LITERÁRIOS EM INGLÊS
DA UNIVERSIDADE
DE SÃO PAULO



| São Paulo | 2023 |



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C122

Cadernos do V Encontro de Pós-Graduandos em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo / Organizadoras Elizabeth Harkot-de-La-Taille, Júlia Braga Neves, Taís de Oliveira, et al. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Outro organizador: Thiago Rhys Bezerra Cass

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-696-2

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.96962

1. Linguagem e línguas. 2. Linguística. 3. Literatura. 4. Tradução. 5. Cultura - Estudo e ensino. I. Harkot-de-La-Taille, Elizabeth (Organizadora). II. Neves, Júlia Braga (Organizadora). III. Oliveira, Taís de (Organizadora). IV. Título.

CDD: 410

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguagem e línguas : Linguística

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Chance, Starline, Rawpixel.com - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Alternate Gothic No1 D, Rockwell
Revisão	Os organizadores
Organizadores	Elizabeth Harkot-de-La-Taille Júlia Braga Neves Taís de Oliveira Thiago Rhys Bezerra Cass

PIMENTA CULTURAL
São Paulo · SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fábrica Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Jacqueline de Castro Rimá <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Lucimar Romeu Fernandes <i>Instituto Politécnico de Bragança, Brasil</i>
Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Marcos de Souza Machado <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Michele de Oliveira Sampaio <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>
Catarina Prestes de Carvalho <i>Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil</i>	Pedro Augusto Paula do Carmo <i>Universidade Paulista, Brasil</i>
Elisiene Borges Leal <i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i>	Samara Castro da Silva <i>Universidade de Caxias do Sul, Brasil</i>
Elizabete de Paula Pacheco <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Thais Karina Souza do Nascimento <i>Instituto de Ciências das Artes, Brasil</i>
Elton Simomukay <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>	Viviane Gil da Silva Oliveira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Francisco Geová Goveia Silva Júnior <i>Universidade Potiguar, Brasil</i>	Weyber Rodrigues de Souza <i>Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil</i>
Indiamaris Pereira <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>	William Roslindo Paranhos <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Comitê científico

Alysson Tadeu Alves de Oliveira (USP)
Andrea Geroldo dos Santos (USJT)
Daniel Lago Monteiro (Unicamp)
Danielle Cristina Pereira Ramos (UFRJ)
Eda Nagayama (USP)
Edison Gomes Júnior (IFMT)
Eliane Fernandes Azzari (PUC Campinas)
Fabiana de Lacerda Vilaço (IFSP)
Juliana Anunciação Almeida (UFRJ)
Juliana Di Fiori Pondian (USP)
Marcelo Cizaurre Guirau (IFSP)
Marina Pereira Penteadó (FURG)
Patrícia Helena da Silva Costa (UERJ)
Pedro Puro Sasse da Silva (UERJ)
Renato Razzino Ernica (PUC-SP)

Comissão organizadora do V EPOGELLI

Bianca Ferrari Andrade de Pádua
Elizabeth Harkot-de-la-Taille
Érika Bodstein
Flávio Augusto
Gabriela Hikari Tomizuka
Júlia Braga Neves
Júlia Soares Muto
Laísa Ribeiro do Couto
Mila Soares Souza
Patricia Freitas dos Santos
Taís de Oliveira
Thiago Rhys Bezerra Cass
Walkyria Maria Monte Mór



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Sumário

Prefácio 12

Thiago Rhys Bezerra Cass

Capítulo 1

**Um homem é multidão: traduzindo o mosaico
estilístico de Charles Lamb (1775-1834) 16**

Paulo Raviera Barreto Dourado

Capítulo 2

**Onde estão “todos”?:
Reflexões sobre os efeitos de sentido
do sujeito-aluno na trama discursiva
das escolas da Província de São Paulo (1885-1895) 32**

Patricia Helena Nero

Capítulo 3

**Letramento crítico e educação linguística
em língua inglesa: um estudo de caso
no Instituto Federal de São Paulo 51**

Maria Claudia Alves do Nascimento

Capítulo 4

**Reinterpretando os papéis do professor
e do aluno por meio da colaboração
entre pares na plataforma CGScholar 65**

Rodrigo Abrantes da Silva

Capítulo 5

Palavras-chave em letramentos

de resistência: transdisciplinaridades
e emancipações linguísticas..... 85

Janaína Gonçalves

Capítulo 6

Mecanismos de vigilância e controle

em *Intrusion*, de Ken MacLeod 99

Gabriela Tozzo Schumann

Capítulo 7

Neoliberalismo, conservadorismo

e foco narrativo em *American Gods*,

de Neil Gaiman 113

Eduardo de Faria Carniel

Capítulo 8

A historicidade na construção

do romance *The Iron Heel*, de Jack London 129

Mariana Luppi Foster

Capítulo 9

Personagens homossexuais e axiologias

em *Mrs. Dalloway* e *As Horas* 142

Taís de Oliveira

Sobre os organizadores e as organizadoras 154

Sobre os autores e as autoras 155

Índice remissivo 158

Prefácio

Thiago Rhys Bezerra Cass

Ainda levará muitos anos para quantificarmos os danos impostos pela pandemia de COVID-19 ao sistema educacional do Brasil e do exterior. Os prejuízos não se restringem ao ensino básico. Ou mesmo ao ensino de graduação. Como aponta um relatório UNESCO, publicado em maio de 2022, no mundo inteiro houve um desarranjo profundo, e potencialmente duradouro, da pesquisa e do ensino de pós-graduação. Cerca de 58% dos pesquisadores experimentaram transtornos significativos em suas pesquisas (Abdrasheva *et al*, 2022, p. 33). Os motivos são vários. Em primeiro lugar, houve enorme concentração de recursos em projetos destinados à pesquisa do novo coronavírus e ao desenvolvimento de ferramentas para o combate ou a mitigação dos efeitos da pandemia, em detrimento de outras áreas. No Brasil, apenas oito dias depois de a Organização Mundial da Saúde elevar a disseminação do novo coronavírus à condição de pandemia, o Ministério da Ciência, Tecnologia, Comunicações e Inovações, sob a gestão de Marcos Pontes, por meio da Portaria 1.122, de 19.03.2022, excluiu as humanidades e as ciências sociais da sua lista de prioridades para atuação no Plano Plurianual da União (2020-2023), reduzindo drasticamente o financiamento de projetos em áreas como letras, artes e antropologia. Sem poder trabalhar na iniciativa privada, por conta das medidas de distanciamento social, muitos alunos de pós-graduação se viram sem acesso a bolsas. Pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado também foram confrontadas com inúmeros obstáculos sistêmicos, como fechamento de acervos, impossibilidade de conduzir pesquisas de campo e falta de mobilidade acadêmica, em nível nacional e internacional. Transferência e compartilhamento de conhecimento e tecnologia, bem como o estabelecimento de parcerias, foram obstados por restrições de viagem (especialmente severas contra países

que, como o Brasil, foram o epicentro da pandemia), passaportes sanitários e ausência pura e simples de meios de transporte, numa situação agravada pela completa erosão do poder de compra de moedas não conversíveis, como o real. Diante do quadro, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) chegou até mesmo a suspender, em 27.01.2021, a análise de qualquer solicitação de bolsas para pesquisa ou estágio de pesquisa no exterior (Fapesp, 2021).

Obviamente, os pesquisadores em formação não escaparam ilesos de tal calamidade. Um estudo internacional sobre a saúde mental de pós-graduandos indicou que, para mais de 55% dos entrevistados, os principais fatores de estresse na pós-graduação (produtividade, preocupações profissionais, saúde e problemas emocionais) foram inequivocamente agravados pela pandemia (Wasil *et al*, 2021, p. 6). Não causa espanto (embora cause muita tristeza), portanto, que o número de doutores formados no Brasil tenha despencado quase 20% em 2020 no comparativo com o ano anterior (Marques, 2022, p. 29).

Diante de tamanha incerteza e desolação, quando o fim da pandemia ainda parecia distante, um grupo de mestrandos e doutorandos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo concluiu que era imperioso não capitular, que era necessário demonstrar a vitalidade e a qualidade do Programa de Pós-Graduação no qual conduziam suas pesquisas: o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, carinhosamente conhecido como PPG-ELLI ou, para os mais íntimos, ELLI. Tais alunos decidiram organizar a quinta edição do Encontro de Pós-Graduandos em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, ou V EPO-GELLI. Durante dois dias, no fim de novembro de 2020, mestrandos e doutorandos, egressos do Brasil e do exterior, docentes, pós-doutorandos e convidados do PPG-ELLI se reuniram num evento inteiramente online e com transmissão ao vivo pelo YouTube para discutir suas pesquisas em Língua, Literatura, Estudos da Cultura e Tradução. Foi quase uma maratona do conhecimento, de manhãzinha até tarde da noite, reunindo gente de vários cantos do globo, de São Paulo até a China.

Estes *Cadernos* registram e documentam a extensão de tais discussões. Demonstam também a multiplicidade de interesses e metodologias que se desenvolvem em nosso Programa, bem como a sua capacidade de inovação, mesmo em condições tão adversas. Uma breve alusão às questões com que os leitores se defrontarão nas próximas páginas ilustrará tal afirmação. Paulo Raviere Barreto Dourado, por exemplo, confronta-se com os impasses e as escolhas na tradução para o português do que chama de “mosaico de estilos” da prosa ensaística do inglês Charles Lamb, publicada nas primeiras décadas do século XIX. É também para este século que se volta o olhar de Patricia Helena Nero, em sua análise discursiva dos relatórios educacionais enviados de modo compulsório ao Inspector Geral da Província de São Paulo, entre 1885 e 1895. O sistema educacional também é objeto das preocupações de Maria Claudia Alves do Nascimento e Rodrigo Abrantes da Silva, porquanto lidam com ferramentas, metodologias e práticas de letramento, devotando, cada um à sua maneira, especial atenção aos desafios gerados pela pandemia. Janaína Gonçalves, por sua vez, oferece subsídios na construção de uma Educação Linguística em Inglês (ELI) livre do que denomina “discurso neoconservador imperialista”, que supostamente emergiria com força no início do século XXI em quase todo o mundo, por meio de levantamento transdisciplinar de *keywords* em diversas áreas científicas e acadêmicas. A contemporaneidade também é matéria dos artigos de Gabriela Tozzo Schumann e Eduardo de Faria Carniel, que se concentram em romances britânicos do século XXI que subvertem a gramática estilística do realismo na figuração de temas como vigilância, controle social e racismo. Em larga medida, a erosão dos modos tradicionais de narrativa e representação também atravessa as análises de Mariana Luppi Foster e Taís de Oliveira, centradas na incorporação de questões de classe e identitárias na ficção modernista.

Seria errôneo, no entanto, reduzir estas páginas apenas à sua dimensão acadêmico-científica. Trata-se, acima de tudo, de uma celebração da tenacidade e da coragem dos alunos de mestrado e doutorado

do PPG-ELLI. Mesmo num momento de extrema vulnerabilidade, em que tiveram de lidar com o luto e com incertezas profissionais e financeiras, conduziram suas pesquisas com imensa dedicação e, num longo e atribulado percurso editorial, sistematizaram seus resultados para que fossem apresentados nestes *Cadernos*. A despeito de todas as dificuldades, a pesquisa e o ensino de pós-graduação sobreviveram à COVID-19.

REFERÊNCIAS

ABDRASHEVA, Dana; ESCRIBENS, Mauricio; SABZALIEVA, Emma; NASCIMENTO, Daniele Vieira do; YEROVI, Clarissa. **Resuming or Reforming? Tackling the Global Impact of the COVID-19 Pandemic on Higher Education After Two Years of Disruption**. Paris – Caracas: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2022.

FAPESP. **Comunicado nº 9 da FAPESP sobre a COVID-19 – Solicitações de bolsas BEPE e BPE**. Disponível em: <<https://fapesp.br/14701/comunicado-no-9-da-fapesp-sobre-a-covid-19-solicitacoes-de-bolsas-bepe-e-bpe>>. Acesso em 10.12.2022.

MARQUES, Fabrício. “Crise na geração de recursos humanos”. **Pesquisa Fapesp**, n. 315, ano 23 (maio, 2022), p. 28-35.

SOARES, Ismar de Oliveira. “Educommunication as a Practical Framework to Fight the Infodemic in Brazil”. *In*: FRIESEM, Yonty; USHA, Raman; KANIŽAJ, Igor; CHOI, Grace Y (eds.). **The Routledge Handbook of Media Education Futures Post-Pandemic**. Londres – Nova Iorque: Routledge, 2022, p. 125-132.

WASIL, Akash R. *et al.* “Commonly Reported Problems and Coping Strategies During the COVID-19 Crisis: A Survey of Graduate and Professional Students”. **Frontiers in Psychology**, v. 12 (fevereiro, 2021), p. 1-14.

1

Paulo Raviere Barreto Dourado

**UM HOMEM
É MULTIDÃO:**
traduzindo o mosaico
estilístico de Charles Lamb
(1775-1834)

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96962.1](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96962.1)

INTRODUÇÃO

The Essays of Elia (1823) e *The Last Essays of Elia* (1833) são volumes de ensaios originalmente publicados na *London Magazine* entre 1820 e 1825, pelo inglês Charles Lamb (1775-1834). Embora tenha legado ficção, poesia e peças de teatro, ele é mais celebrado entre os leitores anglófonos por esses ensaios. De acordo com o norte-americano Phillip Lopate, notável escritor e pesquisador do tema, os ensaios de Lamb são “um dos clássicos da prosa inglesa, e um marco na tradição do ensaio pessoal. Todos os ensaístas pessoais dignos de algum nome, saibam eles ou não, têm uma dívida enorme para com essa coleção generosa e generativa” (Lopate, 2013, p.135).¹ Mesmo assim, com raras exceções, sua obra ensaística permanece inédita no Brasil.

Nascido em Londres, Lamb começou a escrever na adolescência, em grande parte por influência do poeta Samuel Taylor Coleridge, uma das figuras centrais do romantismo inglês. Amigos desde a infância, conheceram-se no Christ’s Hospital, uma escola de paróquia onde Lamb ingressara em 1782. Ali os dois estudaram obras clássicas e elisabetanas, aprenderam grego e latim, e Coleridge, três anos mais velho, o acompanhou em seus primeiros passos pelos bosques da poesia.

Lamb precisou deixar a escola cedo, por conta de uma gagueira intensa, não buscou uma carreira universitária, não despontaria como poeta, viveria como um solteirão, levando uma vida burocrática, anotando entradas na função de escriturário da Companhia das Índias Orientais, onde trabalhou por trinta e três anos. Era o caçula entre três irmãos. Em sua família, tinha proximidade apenas com a irmã Mary, que, dez anos mais velha, foi uma figura onipresente em sua criação. Mas em 1796, exausta pelo excesso de trabalho, Mary teve uma crise e, após perseguir uma criada com uma faca, acabaria cravando-a fatalmente no coração de sua mãe.

1 “*The Essays of Elia*, by Charles Lamb, is one of the classics of English prose, and a cornerstone of the personal essay tradition. All personal essayists worth their salt owe a huge debt to this generous and generative collection, whether they know it or not.”

Depois dessa tragédia familiar, Charles abandonou a poesia, e somente aos quarenta e cinco anos de idade obteve algum sucesso literário, com os ensaios assinados por uma persona chamada Elia. Trata-se de um ser generoso e empático, que não existe apenas individualmente, mas também em relação com seus numerosos amigos, parentes, colegas de trabalho, anônimos das ruas londrinas, prédios antigos, livros favoritos, opiniões, medos, memórias.

Para além do curioso jogo entre autor e persona, no entanto, o valor dos ensaios de Lamb está no próprio texto, sagaz e agradável, e ao mesmo tempo numa linguagem idiossincrática, por vezes antiquada e erudita; um destilado de humor, ironia, lirismo, com certa zombaria livresca e arcaica (Lopate, 2013, p. 142). “Dane-se a época!”, gracejou Lamb certa vez, “Escreverei para a antiguidade!” (apud Fadiman, 2007, p. 41).²

Todas essas peculiaridades a respeito dos *Essays of Elia* – a distância temporal e cultural, as idiossincrasias estilísticas, a alternância de registros, a erudição, o meio em que eram publicados, as especificidades do Ensaio enquanto gênero, exigem, previamente à sua tradução, um repertório e uma solidez teórica que se refletem em *modos de traduzir*. Assim, antes de enveredarmos por algumas estratégias tradutórias que empregamos nos *Ensaio de Elia*, é lícito um breve esclarecimento de nossas posições a respeito da Tradução.

MANUAL PRÁTICO DE IDIOSSINCRASIA: TRADUÇÃO, ENSAIO, COMENTÁRIO

Como muitas vezes a tradução é realizada de maneira um tanto inconsciente, aqui será realizada uma *tentativa* de demonstrar os caminhos percorridos durante a tradução dos ensaios de Lamb.

2 “Damn the age! I will write for antiquity.”

Primeiro exemplificaremos como e quais teóricos de alguma forma norteiam essas traduções; em seguida, selecionaremos exemplos retirados da própria obra de Lamb, para apresentarmos as diversas estratégias tradutórias empregadas.

Um comentário comum nos debates contemporâneos evidencia certa impossibilidade da tradução. Há variações desse comentário – muitas vezes se fala na impossibilidade da fidelidade ou equivalência ao original, outras na impossibilidade da tradução perfeita ou definitiva –, porém seu cerne é o mesmo. Aubert (1993, p. 30) aponta isso como um eixo básico da indagação da relação entre códigos: “qualquer tentativa de tradução necessariamente redundante em fracasso, ao menos no que tange a esse aspecto cosmogônico, essencial a qualquer texto que não constitua o discurso da álgebra pura”. Para ele, o problema está em querer tratar a tradução como um procedimento matemático, lógico, e não como um procedimento dialógico.

Por outro lado, Paulo Henriques Britto (2012, p. 30), talvez por ser um prolífico tradutor de prosa e de poesia, além de celebrado ficcionista, poeta e pensador da tradução, afirma que “as atividades práticas com frequência tomam como metas ideais inatingíveis, mas o fato de uma meta não poder ser atingida em termos absolutos não a invalida de modo algum”. Ou seja, ainda que de fato seja impossível produzir uma tradução perfeita, isso não quer dizer que ela não deva ser almejada, pois quanto mais altos os objetivos, maiores as possibilidades de se chegar longe, ainda que o resultado final seja imperfeito.

No caso de Lamb, além da venerabilidade de seus dois séculos, temos como características de sua prosa a sintaxe rebuscada e sua escolha lexical *idiossincrática*, com registros que se alternam como os assentos de uma roda gigante, como afirma a pesquisadora do ensaio romântico inglês, Uttara Natarajan (2003, p. 39, tradução minha):

A preferência de Lamb pela obscuridade, pelo ideal ou imaginativo em vez do sensorial, pode ser percebida em algumas de suas características mais distintivas como ensaísta, em seu

apreço pelo que é deslocado ou antiquado, por exemplo, e em suas inclinações ao pedantismo e ao arcaísmo.³

Num capítulo que se aplica perfeitamente à excêntrica obra de Lamb, os teóricos Basil Hatim e Ian Mason, em *Discourse and the Translator*, ao discorrerem a respeito dos idioletos, mencionam os modos “idiossincráticos” de utilizar a língua, que podem se manifestar como

expressões favoritas, diferentes pronúncias de palavras em particular, assim como uma tendência a usar em excesso estruturas sintáticas específicas. [...] A variação idioletal inclui características de todos os outros aspectos de variedade discutidos acima: temporal, geográfico, social, etc. em concordância com a noção de um “continuum”, que tem características das diversas áreas de variação em constante interação. (Hatim e Mason, 1990, p. 43, tradução minha).⁴

Britto (2012, p. 70) sugere, como método prático de tradução literária, determinar se as características do original que precisam ser recriadas “se devem à natureza do idioma e quais podem ser consideradas marcas específicas do estilo do autor”, e de acordo com ele, a pluralidade de registros é própria ao idioma de *Elia*: “Para a maioria dos falantes do inglês, o idioma é um organismo vivo, e sua exuberância, sua profusão de dialetos e registros, é prova de vitalidade” (Britto, 2012, p. 84).

Enquanto alguns veem isso como uma especificidade da tradução de poesia, para o francês Antoine Berman, a dificuldade tradutória é também característica à prosa elaborada:

A grande prosa — romance, carta, ensaio — tem, já a mencionamos brevemente, uma estrutura em arborescência (repetições, proliferação em cascata das relativas e dos participípios, incisos, longas frases, frases sem verbo etc.) que é diametralmente oposta à lógica linear do discurso enquanto discurso (Berman, 2007, p. 49).

- 3 “Lamb’s preference for obscurity, for ideal or imaginative over sensory being, can be discerned in some of his most distinctive traits as an essayist, in his fondness for what is out-of-the-way or antique, for instance, and his leanings towards pedantry and archaism.”
- 4 “Favourite expressions, different pronunciations of particular words as well as a tendency to over-use specific syntactic structures. [...] Idiolectal variation subsumes features from all the other aspects of variety discussed above: temporal, geographical, social, etc. this conforms to the notion of a ‘continuum’, which features from the several areas of variation in constant interaction.”

Não por acaso, Berman menciona o *ensaio* entre a grande prosa, pois um dos autores que ele utiliza como exemplo ilustrativo é exatamente o de Michel de Montaigne, hábil artífice da frase comprida sobre temas cotidianos. Para Berman, tentar reorganizar, *racionalizar*, uma sentença longa e complexa, com elementos próprios a ela – como seria o caso em muitíssimos ensaios de Lamb –, seria uma *deformação*.

Dada a sua variedade de estilos, abordagens e temas, os ensaios escritos por Charles Lamb parecem existir para corroborar a afirmação de Aubert (1993, p. 76), de que “a diversidade é a própria justificativa, a razão de ser da tradução. Não fossem diversos os códigos, as culturas, os momentos históricos, os homens, não haveria motivo para se traduzir”.

MOSAICO DE ESTILOS

W. L. MacDonald (1917, p. 572, tradução minha) afirma que

com habilidoso manuseio dos materiais com que os ensaístas trabalharam, aforismo, epigrama, descrição de personagem, crítica literária etc. ele provou não estar atrás de ninguém, e em versatilidade, seja de estilo, tom, ou inteligência, é superior a todos os outros.⁵

O pesquisador Daniel Lago Monteiro (2017, p. 6-7), por sua vez, divide os ensaios de Lamb em temas autobiográficos, anedóticos e descritivos dos costumes, fantasiosos e oníricos, críticos ou interpretativos de intenção estética. Aqui, nós os classificaremos de acordo com critérios formais, de variações de estilo, para melhor exemplificar as estratégias tradutórias empregadas. São eles: Familiar ou conversacional, Pompa cotidiana, Erudição irônica, Prosa poética, Versos, Citações. Estas não são classificações *limitantes*, ou seja, há em Lamb outras formas que não as aqui apresentadas,

5 “In skilful handling of the materials with which essayists have worked, aphorism, epigram, character-writing, literary criticism, etc., he has proved himself second to none, and in versatility, whether of style, mood, or wit, superior to all the rest.”

e essas formas e estilos muitas vezes surgem emaranhados num mesmo ensaio, ou entre si, o que demanda estratégias tradutórias mistas. Lamb requer uma nova teoria a cada parágrafo.

Familiar ou conversacional

<p>At the hazard of losing some credit on this head, I must confess that I dedicate no inconsiderable portion of my time to other people's thoughts. I dream away my life in others' speculations. I love to lose myself in other men's minds. When I am not walking, I am reading; I cannot sit and think. Books think for me.</p> <p>"Detached thoughts on books and reading"</p>	<p>Ao risco de perder algum crédito nesse tópico, devo confessar que dedico uma porção nada desprezível de meu tempo aos pensamentos dos outros. Passo a vida a sonhar com especulações alheias. Amo me perder nas mentes de outros homens. Quando não estou caminhando, estou lendo; não consigo me sentar para pensar. Os livros pensam por mim.</p> <p>"Pensamentos soltos sobre livros e leitura"</p>
---	---

O cerne da obra de Lamb, assim como de diversos outros ensaístas anglófonos, concentra-se no subgênero que muitos chamam de "ensaio familiar" (*familiar essay*), cuja denominação deriva do estilo por eles trabalhado. O inglês William Hazlitt (1778-1830), amigo de Lamb, escreveu um ensaio a respeito do tema, chamado "Sobre o Estilo Familiar", no qual faz uma espécie de *ars poetica* do Estilo Familiar:

Muitos confundem o estilo familiar com o vulgar e supõem que escrever sem afetação é o mesmo que escrever ao acaso. Pelo contrário, nada requer maior precisão e, se me permitem, maior pureza de expressão do que o estilo de que falo. Renuncia-se, por um lado, a toda pompa vazia de sentido; por outro, descarta-se igualmente toda expressão chula, frases feitas, alusões frouxas, desconexas e surradas (Hazlitt, 2021 p. 119).

Curiosamente, Hazlitt seria ecoado um século depois por Erich Auerbach, em *Mimesis*, ao comentar a obra de Michel de Montaigne: "Montaigne, que está sozinho consigo mesmo, encontra no seu pensamento bastante vida e, por assim dizer, calor corpóreo suficiente como para escrever como se estivesse falando" (Auerbach, 1987, p. 250). Supomos, portanto, que a tradução de um texto escrito no estilo familiar precisa ser elegante, despida de floreios pomposos; fluida como uma conversa, mas não efêmera como ela; popular sem ser chula. Como uma construção vocabular pode ser familiar em certo

contexto linguístico, e formal, às vezes até pedante, em outro, isso é um desafio para o tradutor. Lamb joga constantemente com os diversos níveis de registro, e a manutenção dessa formalidade muitas vezes é desejável numa tradução de sua obra.

No trecho acima destacado, a dificuldade está nas peculiaridades inerentes às diferenças entre o inglês e o português. No original temos a dupla negativa “no inconsiderable portion”, literalmente “uma porção nada ‘inconsiderável’”, que, embora não esteja errada, soaria um pouco pesada a quem se pretende um estilo familiar em português, e nos obrigaria a inventar um adjetivo, um neologismo para “inconsiderable”; optamos por trocar o adjetivo e manter a dupla negativa: “uma porção nada desprezível”.

Outra peculiaridade é que a repetição “other” no original parece não ecoar como na tradução em que o termo é repetido. Isso porque o modificador, no inglês, vem antes do substantivo; e as palavras de fim de frase ressoam por mais tempo em nossos ouvidos lusófonos. Aqui, optamos por duas soluções: uma delas, manter o substantivo modificado apenas num dos casos: “other people”, torna-se “outros”. A outra foi simplesmente alternar a palavra por outra de uso cotidiano, “alheios”.

Pompa cotidiana

<p>There is no flavour comparable, I will contend, to that of the crisp, tawny, well-watched, not over-roasted, <i>crackling</i>, as it is well called—the very teeth are invited to their share of the pleasure at this banquet in overcoming the coy, brittle resistance—with the adhesive oleaginous—oh, call it not fat!—but an indefinable sweetness growing up to it—the tender blossoming of fat—fat cropped in the bud—taken in the shoot—in the first innocence—the cream and quintessence of the child-pig’s yet pure food—the lean, no lean, but a kind of animal manna—or, rather, fat and lean (if it must be so) so blended and running into each other, that both together make but one ambrosian result, or common substance. “A dissertation upon roast pig”</p>	<p>Não há sabor comparável, sustentarei, àquele do <i>torresmo</i>, assim tão bem nomeado, crocante, fulvo, bem-feito, sem assar demais – os dentes em si são convidados à sua cota do prazer desse banquete, rompendo a resistência discreta e frágil – com a oleaginosa e aderente – oh, não chamemo-la de gordura – mas de uma indefinível doçura que cresce nele – a terra floração da gordura – a gordura germinada no botão – podada no broto – na primeira inocência – a nata e a quintessência da comida ainda pura do leitão – a magra, não magra, mas uma espécie de maná animal – ou ainda, gorda e magra (se assim precisa ser) tão mescladas e entremeadas, que juntas dão apenas num resultado ambrosiano, ou substância unitária. “Dissertação a respeito de porco assado”</p>
---	---

Mesmo a quem não domina o inglês, chama a atenção, logo de cara, a extensão da sentença, procedimento bastante presente na literatura barroca, a ponto de hoje em dia chamarmos de “barrocas” sentenças longas e elaboradas da literatura moderna que pouco compartilham com aquela literatura. A principal diferença é que aqui não estamos falando de temas ditos “elevados”, ainda que a linguagem o seja, mas de *torresmo*. Sentenças longas, quilométricas, ensaísticas, sobre assuntos considerados banais, também são marcas da literatura ficcional do século XX, de autores como Marcel Proust, James Joyce, Virginia Woolf e W.G. Sebald. Lembremos do alerta de Berman, para quem seria uma *deformação* tentar reorganizar uma sentença longa e complexa. Como traduzi-la?

Voltemos a ela: o que Lamb está fazendo? Ele está simplesmente *divinizando* o torresmo. Seu artifício é desfiar uma torrente sensorial de louvores e metáforas, em *crescendo*, numa linguagem tátil, elevadíssima, uma prosa poético-irônica que levou o historiador inglês A. G. K. L’Estrange (1970, p. 175) a afirmar que “ninguém jamais misturou tão bem poesia e humor como Charles Lamb. Em seu transparente cristal sempre se vê uma cor atravessando a outra [...] geralmente nos deixando na agradável incerteza se ele está fazendo um chiste ou falando sério”.⁶ Lamb insiste que o torresmo está acima do banal, e não deve ser chamado de gordura; ainda por cima, como que para garantir que a mensagem seja transmitida, espécie de *punchline* de uma blague, o compara a dois alimentos sagrados, o maná e a ambrosia.

Erudição irônica

See him in the dish, his second cradle,
how meek he lieth! Wouldst thou have had
this innocent grow up to the grossness and
indocility which too often accompany maturer
swinehood? Ten to one he would have proved
a glutton, a sloven, an obstinate, disagreeable
animal—wallowing in all manner of filthy
conversation – (Lamb, 1935, p. 111).

“A dissertation upon roast pig”

Veja-o na bandeja, seu segundo berço, quão recatado!
Terieis deixado tal inocente crescer para a imundícia
e a truculência que tanto acompanham suínos
mais maduros? Certamente ele se provaria um glutão,
um espurco, um animal obstinado e desagradável –
chafurdando-se em todo tipo de conduta* abjeta –
* “Conversation”, no original usado com o significado
arcaico de “conduta”.
“Dissertação a respeito de porco assado”

6 “No one ever so finely commingled poetry and humour as Charles Lamb. In his transparent crystal you are always seeing one colour through another [...], often leaving us in pleasant uncertainty whether he is in jest or earnest.”

Além da sintaxe rebuscada, outra característica da prosa ensaística de Lamb, como já comentado anteriormente, é sua escolha lexical *idiossincrática*, com registros que se alternam constantemente. Investigando o trecho em busca de elementos lexicais que transmitam esse estranhamento ou idiossincrasia ao leitor do inglês, encontramos conjugações arcaicas como “lieth” e “wouldst”, termos incomuns na linguagem corrente como “indocility” e “sloven”, e um termo relativamente usual ali utilizado com um significado em desuso, “conversation”, que no contexto pode significar “comportamento”. A maneira mais óbvia de se tentar verter tudo isso seria o emprego de conjugações em desuso, termos incomuns na prosa corrente, e palavras usuais com significados arcaicos.

Uma das conjugações foi facilmente vertida pela segunda pessoa do plural, “teríeis”, estranha ao português brasileiro contemporâneo; na falta de uma conjugação arcaica para a terceira pessoa que desse conta de “lieth”, compensamos a falta com o uso do antiquado “quão” para o ordinário “how” do parágrafo. O termo incomum “sloven” foi traduzido por “espurco” e compensamos o incomum “indocility” (aqui como “truculência”) com o termo “imundícia” para “grossness”, termos igualmente incomuns, mas não de todo incompreensíveis. Levamos em conta também a presença de palavras compridas no trecho em inglês. No desconhecimento de uma palavra usual com significado arcaico que desse conta de “conversation”, ela foi traduzida por “conduta”, com o acréscimo de uma nota de rodapé que explique o anacronismo do original.

Prosa poética

Then I told how good she was to all her grand-children, having us to the great house in the holidays, where I in particular used to spend many hours by myself, in gazing upon the old busts of the Twelve Caesars, that had been Emperors of Rome, till the old marble heads would seem to live again, or I to be turned into marble with them; how I never could be tired with roaming about that huge mansion, with its vast empty rooms, with their worn-out hangings, fluttering tapestry, and carved oaken panels, with the gilding almost rubbed out—sometimes in the spacious old-fashioned gardens, which I had almost to myself, unless when now and then a solitary gardening man would cross me—and how the nectarines and peaches hung upon the walls, without my ever offering to pluck them, because they were forbidden fruit, unless now and then,—and because I had more pleasure in strolling about among the old melancholy-looking yew trees, or the firs, and picking up the red berries, and the fir apples, which were good for nothing but to look at—or in lying about upon the fresh grass, with all the fine garden smells around me—or basking in the orangery, till I could almost fancy myself ripening, too, along with the oranges and the limes in that grateful warmth—or in watching the dace that darted to and fro in the fish pond, at the bottom of the garden, with here and there a great sully pike hanging midway down the water in silent state, as if it mocked at their impertinent friskings,—I had more pleasure in these busy-idle diversions than in all the sweet flavors of peaches, nectarines, oranges, and such like common baits of children.
“Dream Children: A Reverie”

Então contei como ela era bondosa para todos os seus netos, nas férias recebendo-nos no casarão, onde eu, em particular, gostava de passar várias horas sozinho, e de observar os velhos bustos dos Doze Césares que foram Imperadores de Roma até que as velhas cabeças de mármore parecessem ganhar vida novamente, ou que eu me transformasse em mármore com elas; como nunca me cansei de perambular por essa mansão gigantesca, com seus vastos quartos vazios, com seus ornamentos desgastados, tapeçaria tremulante e painéis de carvalho entalhados, o dourado quase apagado – algumas vezes nos jardins antiquados e espaçosos, que eu tinha quase que somente para mim, a não ser uma vez ou outra quando um jardineiro solitário cruzava meu caminho – e como as nectarinas e pêssegos pendiam nos muros, sem que eu jamais me propusesse colhê-los, por serem frutos proibidos, a não ser uma vez ou outra, – e porque eu tinha mais prazer em passear por entre os velhos teixos de aparência melancólica, ou os abetos, e pegar os frutos vermelhos, e os cones que só serviam para serem contemplados, – ou me deitar na relva fresca com todas as deliciosas fragrâncias do jardim ao meu redor – ou tomar sol em meio ao laranjal até me imaginar amadurecendo também, entre as laranjas e limões naquele calor agradável – ou observar os peixinhos que se atiravam de um lado para o outro na lagoa do fundo do jardim, aqui e ali com um lúcio grande e carrancudo parado em silêncio no meio da água, como se caçoasse de suas travessuras impertinentes, – tive mais prazer ocupado com essas diversões ociosas que em todos os doces sabores dos pêssegos, nectarinas, laranjas, e outras dessas iscas comuns para crianças.
“Crianças de Sonho: Um Devaneio”

Aqui não persiste aquela dúvida exposta por L’Estrange, e a poesia não se confunde com o humor. Embora também se trate de uma narração, agora não temos mais o estilo familiar, e sim um registro lírico, que pede outras estratégias de tradução. Num primeiro olhar, trata-se de outra frase extensa, barroca, uma recordação proustiana, tão sensorial

quanto a descrição do torresmo, porém de tema mais elevado, a solidão de uma criança que vagueia por uma mansão. Se é possível ressaltar algum contraste, é entre a cultura clássica, representada pelas cabeças de mármore dos Doze Césares, e uma implícita cultura cristã, de algum modo presente na listagem de “frutos proibidos”. A principal dificuldade seria a manutenção da cadência da frase e manter o registro poético caracterizado pela riqueza imagética e vocabular, com traduções *específicas* para termos como “yew tree”, “firs”, “sulky pike”, cujas respectivas designações em português, “teixos”, “abetos”, “lúcio carrancudo” são comuns à escrita, mas não à fala. Como dito, um procedimento inverso ao empregado nos trechos familiares ou conversacionais.

Versos

<p>Hark, the cock crows, and yon bright star Tells us, the day himself's not far; And see where, breaking from the night, He gilds the western hills with light. With him old Janus doth appear, Peeping into the future year, With such a look as seems to say, The prospect is not good that way.</p> <p>“New year's eve”</p>	<p>Ouçã, o galo canta, e o astro brilhante Nos anuncia que o dia não está distante; Assista-o se infiltrar por entre as trevas Dourando com sua luz no oeste as serras. Com ele enfim ressurgue o antigo Jano Entrevendo o que há de vir no novo ano; Sua feição até parece nos contar Que não vale tanto a pena esperar.</p> <p>“Ano novo”</p>
---	---

Os *Ensaio de Elia* são permeados de versos que muitas vezes surgem de repente, pontuando alguma longa digressão ou ilustrando um argumento, mais comumente na forma de dísticos humorísticos ou epigramáticos. Uma estratégia comum em tradução de prosa, seria citar possíveis traduções pré-existentes de versos que são citações. O risco dessa estratégia – e isso vale também para citações em prosa –, é que muitas vezes essas traduções “emprestadas” não fazem sentido quando inseridas no novo contexto.

Outra estratégia bastante comum em tradução de versos eventuais citados em textos de prosa é a de ignorar a métrica, os ritmos, as rimas, jogos de linguagem em geral – e traduzir apenas o “conteúdo”,

como se, em literatura, o conteúdo não estivesse imbricado na forma. Nossa estratégia tem sido o caminho mais árduo: traduzir os versos com versos, rimas com rimas, ritmos com ritmos, na medida do possível, “como poesia na língua-cultura que o acolhe” (Laranjeira, 2012, p. 29), quando não for encontrada nenhuma tradução para o português que se encaixe no contexto de cada citação.

Embora Lamb atribua os versos acima a um poeta algo misterioso, o “caloroso e animado Sr. Cotton”, não consultamos possíveis traduções do poema. Lembremos também que este é apenas um trecho de um longo poema, com mais versos que estes aqui citados. A dificuldade desse trecho é a dificuldade inerente à tradução de poesia em geral: manter as rimas, dentro de uma métrica, sem abusar das inversões e dos hermetismos em nome disso. Os versos precisam ser claros. Optamos pelo decassílabo por se tratar de uma métrica *familiar* da poesia lusófona, ainda que um mesmo verso possa admitir variações de escansão. Enquanto “Jano” e “ano” são rimas quase que óbvias, as outras rimas, particularmente as toantes “trevas” e “serras”, exigiram algum malabarismo verbal. O último verso foi completamente alterado, em nome desses princípios. Importou-nos principalmente que Jano, o deus de Janeiro, espiasse o ano à sua frente e não previsse algo tão bom, e que nos contasse isso com *seu aspecto*.

Citação

<p>I am arrived at that point of life, at which a man may account it a blessing, as it is a singularity, if he have either of his parents surviving. I have not that felicity—and sometimes think feelingly of a passage in Browne’s Christian Morals, where he speaks of a man that hath lived sixty or seventy years in the world. “In such a compass of time,” he says, “a man may have a close apprehension what it is to be forgotten, when he hath lived to find none who could remember his father, or scarcely the friends of his youth, and may sensibly see with what a face in no long time OBLIVION will look upon himself.”</p> <p>“My relations”</p>	<p>Cheguei ao ponto da vida em que um homem pode considerar uma bênção, pois é uma singularidade, se um dos seus pais ainda vive. Não tenho essa felicidade – e às vezes me comovo ao pensar numa passagem das “Morais Cristãs” de Browne, em que ele fala de um homem que viveu por sessenta ou setenta anos no mundo. “Em tal abrangência de tempo”, afirma, “um homem pode ter uma compreensão precisa do que é ser esquecido, quando viveu até não achar já quem se lembre de seu pai ou malmente os amigos de sua juventude, e pode sensatamente ver com que rosto em pouco tempo o há de encerrar o próprio ESQUECIMENTO”.</p> <p>“Meus parentes”</p>
--	---

Parte desse trecho é bem conhecida pelo leitor brasileiro, pois é citada indiretamente no Capítulo CXXXV de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis: “Venham mais dez [anos], e eu entenderei o que um inglês dizia, entenderei que ‘cousa é não achar já quem se lembre de meus pais, e de que modo me há de encarar o próprio ESQUECIMENTO” (Assis, p.184). Os *Ensaio de Elia* foram uma influência importante para Machado, que leu Lamb a partir da tradução francesa de Louis Depret (Cf. Monteiro, 2021). Na primeira edição em livro de *Brás Cubas*, de 1881, quando ele incluiu a nota “Ao Leitor”, Lamb era mencionado junto com Sterne, De Maistre e Almeida Garrett como uma de suas influências. Essa menção foi retirada a partir da segunda edição. O trecho original citado em *Brás Cubas*, como fica claro no ensaio de Lamb, provém das *Christian Morals*, do ensaísta Thomas Browne (1605-1682). No entanto, defende Benjamin Woodbridge Jr., o “inglês” a quem Brás Cubas se refere, seria Lamb, em vez de Browne:

Parece improvável que Machado tenha colhido o texto diretamente de Browne; acho mais plausível que o tenha encontrado no ensaio de Lamb, “My Relations”. Reduzindo os “setenta ou oitenta anos” de Browne a “sessenta ou setenta”, Lamb fornece uma leve variante do texto, possivelmente citado de memória (Woodbridge Jr.)

Woodbridge Jr. argumenta que em todas as edições de Browne que pôde consultar, a palavra “OBLIVION” não está em versaletes – e que isso seria mais um acréscimo de Lamb preservado em Machado, e que o próprio Brás Cubas ressalta no mesmo capítulo, como se quisesse nos deixar um rastro filológico: “Vai em versaletes esse nome. OBLIVION!” (Assis, p. 184).

A estratégia tradutória aqui empregada foi dar sequência a essa *mise en abyme* de citações: de Browne, o trecho perpassa as obras de Lamb, Depret, Machado, e aqui devolvemos a Lamb conforme entalhada por Machado: “não achar já quem se lembre de seus pais e o há de encarar o próprio ESQUECIMENTO”. Ressaltemos que, numa tradução integral, essa homenagem será devidamente creditada em uma nota

de rodapé, e que ela não seria levada a cabo se nos custasse algum prejuízo à fluidez, à compreensão, ou nos obrigasse a mutilar a obra de Lamb – conforme os pressupostos tradutórios que defendemos.

CONCLUSÃO

Apresentados os exemplos, ressaltamos que, em vez de buscar comprovar uma hipótese, responder a indagações ou desvendar algum mistério, o objetivo desta pesquisa é aplicar na prática alguns dos pressupostos teóricos supramencionados. Aqui foi realizada uma *tentativa* de demonstrar e explicar alguns de nossos percursos tradutórios, em um universo de possibilidades. De modo geral, ainda que autoconsciente, a tradução também é um processo orgânico, difícil de ser explicado.

Resta, por fim, alertar que, por princípio, buscamos de alguma forma transmitir o estranhamento causado pelos ensaios de Lamb nos leitores *contemporâneos à tradução*, pois não faria sentido buscar um estranhamento nos hipotéticos leitores brasileiros contemporâneos a Lamb, a não ser que bradásemos, à maneira do próprio autor: “traduzirei para a antiguidade!”.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Sicopel, s/d.

AUBERT, Francis Henrik. **As (in)fidelidades da tradução: servidões e autonomia do tradutor**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

AUERBACH, Erich. **Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental**. George Bernard Sperber e equipe Perspectiva (trad.). São Paulo: Perspectiva, 1987.

BERMAN, Antoine. **A Tradução e a Letra ou o Albergue do Longínquo**. Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan, Andreia Guerini (trad.). Rio de Janeiro: 7Letras/PGET, 2007.

BRITTO, Paulo Henriques. **A tradução literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FADIMAN, Anne. **At Large and at Small: Familiar Essays**. New York: Farrar, Strauss and Giroux, 2007.

HATIM, Basil; MASON, Ian. "Context in Translating: Register Analysis". In: **Discourse and the Translator**. London/New York: Longman, 1990, p. 36-54.

HAZLITT, William. **"O Prazer da Pintura" e Outros Ensaios**. Daniel Lago Monteiro (trad.). São Paulo: Editora Unesp, 2021.

L'ESTRANGE, Rev. A. G. **History of English Humour (v. 2)**. New York: Burt Franklin, 1970 (originally published in 1878).

LAMB, Charles. **The complete Works and letters of Charles Lamb**. New York: Modern Library, 1935.

LARANJEIRA, Mário. "Sentido e significância na tradução poética". **Estudos Avançados**, vol. 26, n. 76 (2012), p. 29-37.

LOPATE, Phillip. **To Show and to tell: the craft of literary nonfiction**. New York: Free Press, 2013.

MACDONALD, W. L. "Charles Lamb, the Greatest of the Essayists". **PMLA**, vol. 32, n. 4. (1917), p. 547-572. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/456938>>. Acessado em 25 Mar. 2020.

MONTEIRO, Daniel. "À roda da vida: escrita de si e persona literária nos ensaios de Charles Lamb e nas crônicas de Machado de Assis". **Literatura E Sociedade**, v. 22, n. 25 (2018), p. 181-196. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i25p181-196>>. Acessado em 30 de junho de 2019.

MONTEIRO, Daniel. "Études sur l'Humour": Charles Lamb na biblioteca de Machado de Assis". **Machado de Assis em Linha**, v. 14 (2021). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/mael/a/wHCRk44WpHg7pFXKBrRvYGr/?lang=pt&format=pdf>> Acessado em 09 de fevereiro de 2022.

NATARAJAN, Uttara. "The Veil of Familiarity: Romantic Philosophy and the Familiar Essay". In: **Studies in Romanticism**, vol. 42, n. 1 (Spring, 2003), p. 27-44. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/25601601>>. Acessado em 20 de fevereiro de 2020.

WOODBIDGE JR, Benjamin. "Sir Thomas Browne, Lamb, e Machado de Assis". **Machado de Assis em Linha**, n. 14 (2014). Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-68212014000100002&lng=pt&tling=pt>. Acessado em 25 de jul. de 2020.

2

Patricia Helena Nero

ONDE ESTÃO “TODOS”?:

Reflexões sobre os efeitos
de sentido do sujeito-aluno
na trama discursiva
das escolas da Província
de São Paulo (1885-1895)

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96962.2](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96962.2)

INTRODUÇÃO¹

A educação e os sujeitos envolvidos nos processos educativos são temas caros desta pesquisa. Os sentidos na trama textual marcam a presença (ou não) da criança ou do jovem (desvalidado e miserável) inserido numa determinada formação social considerando os meios urbanos e rurais do contexto escolar que se estruturava. Procurar a compreensão destas questões educacionais frente ao político torna-se essencial para a problematização de diversos pontos tomados a partir da ética analítica no período entre 1885-1895.

Meu encontro com o sujeito do século XIX, mais precisamente com o sujeito-aluno das classes mais periféricas, não ocorreu a partir de estudos tipológicos do arquivo. As perguntas mobilizadoras da análise – até o momento – emergiram à medida que as leituras se aprofundaram em sua trama arquivística. Assim, destaco, para o presente artigo, duas perguntas norteadoras: quais os efeitos de sentido da Instrução Pública?² Quais sentidos se instauram, no fio discursivo, sobre o sujeito (aluno) na Província de São Paulo do final do século XIX?

Estudos sobre o Oitocentos indicam que a formação social era atravessada por debates científico-ideológicos cuja pauta se centrava no movimento “intelectualizado” para uma nação civilizada, tema acolhido em debates políticos ora para defender a monarquia, ora para defender a república; ora a favor do escravagismo, ora em prol da abolição. No imbróglio ideológico, em meio à documentação coletada, considerando as lutas e embates também pela abolição, pensei: e os miseráveis e seus filhos prestes a sair às ruas “a procurar”? É sobre tal ponto nevrálgico que parte desta pesquisa se desenvolve, buscando compreender o funcionamento discursivo dos efeitos de sentido sobre a IP e o sujeito-aluno.

1 Título usado provisoriamente no exame de qualificação da tese e utilizado na apresentação do Epogelli – 2020.

2 Doravante IP.

Deste modo, afetada pela história de Santos, pela história da Província de São Paulo, por seu arquivo e seus sujeitos, fui apresentada a diversos aspectos de uma formação social do século XIX por mim desconhecida. Atravessada, então, ideologicamente por questões sobre o outro³ que ali vivia e que, nas palavras de muitos professores e autoridades governamentais, não eram civilizados, desenvolvi parte da análise do *corpus* a partir do imbricamento desse sujeito com os sentidos a ele atribuídos. A partir disso, entendo que analisar o funcionamento simbólico da formação social não deve perder de vista a trama das condições de produção e a luta de classes em uma cidade que se aburguesava, se industrializava e se republicanizava. A presença ou não presença do sujeito aluno das classes desprivilegiadas são indícios de tensões que emergem na esfera simbólica – língua – atravessada ideologicamente. A historicidade se materializa discursivamente na trama arquivística de relatórios (de professores, pais e inspetores), decretos (em leis da Assembleia Legislativa) e artigos jornalísticos sobre a IP. Por meio destes materiais, podem ser analisados os efeitos de sentidos do funcionamento discursivo na presença ou ausência do sujeito-aluno.

SUJEITO, SENTIDO E ANÁLISE DISCURSIVA

Os relatórios dos professores que compõem parte do *corpus* desta investigação são tomados como “lugar de constituição da memória” (Orlandi, 2008, p. 140). Eles são o lugar por meio do qual o sujeito-aluno também emerge. Seus autores (professores, inspetores da IP) dão voz(es) a distintos grupos da sociedade. O sujeito “itinerante”, nas palavras de Orlandi, é o sujeito discursivo. Ele se significa e significa na multiplicidade semântica. Em cada gesto de seu dizer recorre uma miríade de formações discursivas que determinam o que se pode e deve dizer a partir de sua posição-sujeito (Orlandi, 1992, p. 161).

3 Aqui, me refiro aos sujeitos que viviam nas ruas e nas praças, sem proteção familiar e/ou escolar.

Cabe mencionar que, para Pêcheux (2012), o sujeito não tem controle de suas escolhas. Diferente do sujeito cognoscente, aparece na concepção discursiva pecheutiana o sujeito “imperfeito”, incompleto, aquele que não domina plenamente sua própria língua(gem). Por ser sujeito do inconsciente, ele é capturado e controlado pela língua na ilusão de governá-la. Dessa forma, língua, sujeito e sentido estão intimamente imbricados. O sujeito (Pêcheux, 2012) toma o discurso na sua aparente transparência e, portanto, em análise discursiva, o “sentido” não existe “em si mesmo”, mas é determinado pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico onde palavras, expressões e proposições são reproduzidas. Nessa complexa rede discursiva, é possível pensar o sujeito em sua relação constituinte com:



Por meio da historicidade discursiva, a Análise de Discurso (AD) nos apresenta a “materialidade do sentido e do sujeito, seus modos de constituição histórica” (Orlandi, 2008, p. 35) na memória discursiva que se manifesta e mobiliza sentidos outros (Courtine, 1981, 1984) sobre a situação do sujeito marginalizado e sem acesso à “educação de qualidade”. Os dizeres veiculados e silenciados sobre a educação desse sujeito-aluno (do ontem, em particular) suscitam questionamentos para compreensão da opacidade semântica constitutiva da instrução civilizadora de outrora, bem como discussões sobre formas de sujeição do corpo e sua disciplinarização (Foucault, 2014). A constituição político-social da educação no período contemplado demanda profunda investigação, pois as dificuldades no campo educacional ainda persistem no contexto da educação do sujeito economicamente vulnerável e historicamente à margem.

É possível observar, neste estudo, que os sentidos sobre o sujeito, em sua materialidade discursiva, emergem na IP e em documentos manuscritos enviados pelo corpo docente da província paulista às autoridades governamentais. Os inúmeros relatórios, compulsoriamente endereçados ao “Inspector Geral da Província” – a cada semestre – apresentam pistas discursivas que ajudam a compor meu gesto de interpretação em relação às escolas e no que diz respeito à situação da região onde trabalhavam os professores. Vidal (2012, p. 43), em pesquisa sobre os mapas escolares da primeira metade do Oitocentos, explica seu papel na constituição do sistema educacional: funcionar como dispositivos de controle governamentais. Na “prática *escriturística*”⁴ categorizavam e hierarquizavam os sujeitos inseridos na formação social da IP. Ancorando-se em estudos de Certeau (1994) e Veiga (2012), a pesquisadora argumenta que a escrita, especificamente a de relatórios, é o “lugar de produção para o sujeito, cujas marcas podem subsistir ao tempo” (Veiga, 2012, p. 47). Na aparente homogeneidade dos relatórios, em sua linearidade, se encontra a articulação simbólica de práticas heterogêneas; os sentidos seguem operando questões voltadas à forma-sujeito do mestre e do aluno.

A INSTRUÇÃO PÚBLICA? BEM, NÃO TÃO PÚBLICA ASSIM...

Os relatórios enviados compulsoriamente ao “Inspector Geral da Província” se constituem como materialidade que gera efeitos de sentidos sobre a situação da região onde o corpo docente trabalhava. Seus dizeres indicam que a instrução era tomada como “missão” rumo à civilização de um povo. Contraditoriamente, o ensino enfrentava alterações frequentes sem promover a devida emancipação sociocultural e político-econômica nas bases sociais mais vulneráveis da nação. Os representantes

4 Termo utilizado por Vidal (2012) a partir de reflexões de Certeau para tratar a prática cotidiana da escrita de relatórios de professores enviados a autoridades da IP (inspetores de distritos, inspetores gerais, governadores da Província de São Paulo). Vidal observa que o governo paulatinamente institucionalizou a IP. Alunos e professores foram sendo incluídos na seara de observações estatísticas do poder estatal.

da classe cafeeira paulista entravam em constantes disputas político-econômicas com representantes da classe burguesa-intelectual, marcando presença nas decisões políticas e sociais da província sem avançar em pautas que visassem a igualdade entre as classes.

Ao longo dos recortes, há fragmentos discursivos historicamente materializados sobre a IP, principalmente a de Primeiras Letras.⁵ Na AD, “leitor e autor estão integrados nas condições de produção” desses relatórios, porém, “nem o sujeito leitor nem o sujeito que produz o texto se encontram na origem de seus enunciados” (Mariani, 2010, p. 118). Como analistas, é crucial “localizar, formalmente, nessa rede de enunciados, as posições que marcam esses momentos de leitura e de autoria” (Mariani, 2010, p. 118). No emaranhado semântica e historicamente atravessado dos relatórios e outros documentos analisados discursivamente até o momento, a evidência da “verdade absoluta” em sentidos sobre a IP é questionada. Abaixo, pode-se verificar parte de uma análise deste estudo:

SDs⁶

- (1885 – Bairro das Palmeiras – Santa Cecília)

Outro embaraço para o ensino, *tão notável* como o primeiro, é sem duvida a falta de livros e outros objectos

- (1885 - ?)

Repito ainda desta vez que muito se faz sentir a falta de mobilia apropriada [...].

- (1888 – Bairro dos Pinheiros – atual Pinheiros)

[...] *falta constante* de livros de leitura [...].

- (data e localidade não constam no relatório)

A minha escola Exmo. Sr. acha-se *desprovida* de moveis

- (1888 – São Paulo)

Estes moveis são *insuficientes* para esta escola que já tem dito a frequencia de 45 alumnos.

Textos originais.

- 5 Em 15 de outubro de 1827, D. Pedro II promulgava a primeira lei que contemplava a educação no Império. Segundo ela, as Escolas de Primeiras Letras deveriam ser implantadas em cidades, vilas e locais populosos e se estender ao maior número de alunos possível. O conteúdo oferecido pelos professores seria leitura e escrita, operações básicas de aritmética, gramática da língua portuguesa, além dos princípios da moral cristã. A lei na íntegra está disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio>. Acesso em nov. 2020.
- 6 Sequência discursiva.

Há um caminho analítico possível para reflexões sobre a queixa exaustiva dos professores: o esvaziamento do sentido – propriamente dito – do projeto educacional. Há *excesso* na *falta*. Dito de outro modo, há *excesso* de *tudo* aquilo que falta. No gesto de leitura aqui proposto, o tom queixoso aponta repetidamente para sentidos da *falta* como *carência de tudo*. O significante em destaque é seguido de outros substantivos que o (des)qualificam, apresentando a crescente gravidade da situação do contexto escolar: *falta de sala*, *falta de alunos*, *falta de livros*, *falta de cadeiras*, *falta de material*, *falta de ar...* A lista é infindável nos quase 90 relatórios coletados. A forma passiva “(está) *desprovida de*” indica funcionamentos discursivos outros para o sentido dominante de nosso recorte. É no fio discursivo das queixas dos professores que emerge discursivamente outro *vazio*, aquele constitutivo da escola. É o *vazio* das políticas públicas no desenvolvimento educacional do “*povo*”.

Os efeitos de sentido do grupo de SDs1 avançam caleidoscopicamente em atravessamentos parafrásticos, ocultados na verticalidade de seu exterior determinante (Pêcheux, 2009). Nas possíveis contradições emanadas do discurso, temos as “*condições ideológicas da reprodução / transformação das relações de produção*” (itálicos do autor) por meio dos deslizos, chistes e deslocamentos no intradiscurso constituinte do interdiscurso (Pêcheux, 2009, p. 173). Sendo assim, não é somente a *falta per se*, em sua transparência semântica, a pista do processo analítico-discursivo, mas, sim, a forma como o significante *falta* funciona na IP como aparelho ideológico da Província de São Paulo. A *falta* é sentido que não se encerra em si; indica a *carência* de uma sociedade desigual, de necessidades básicas negligenciadas e escancaradas no contato das *classes menos miseráveis com as classes desprovidas de tudo* (grifos meus), desde o momento em que estas foram inseridas numa espécie de subclasse do país sob a forma não-humana de existir socialmente.

No que toca questões que dizem respeito à instrução, o que se sabe sobre o fracasso da administração pública é delatado pelos professores da província paulista. Assim, é bastante difundido que a IP

é precária, insuficiente, desprovida. A falta, apontada pelos professores, se desdobra também no “vazio” por eles enfrentado: a falta de incentivo, a falta de suporte administrativo, a falta de meios para exercer a profissão, a falta de conhecimento, a falta de apoio da sociedade. A falta, enfim, ali generalizada, está presente em sentidos outros que não se esgotam nos relatórios em distintas formas-sujeito do discurso. No círculo já vicioso das políticas públicas pré-republicanas, se instala a notoriedade de sua ineficácia. A incompetência no gerenciamento público é descortinada pela voz do corpo docente, o tudo prometido à nação (a todos) se dissolve no nada (a ninguém): o não-espaço pedagógico e, consequentemente, o não-espaço para a nova sociedade “prestes a se civilizar”.

QUEM É ESSE QUE NUNCA APARECE?

Pêcheux (2009, p. 168) insiste que “todo ‘ponto de vista’ é o ponto de vista de um sujeito”. Discursivamente, essa é a única certeza do analista. O indivíduo se torna sujeito ao participar de uma prática social. A forma-sujeito, na compreensão de Pêcheux (2009, p. 150), o historiciza. Na “interpelação do indivíduo em sujeito”, este se identifica com a formação discursiva dominante; é ela que o constituirá em sujeito.

Encontrar o sujeito de classes mais baixas, quiçá filho de mãe escravizada, liberta; nas palavras de Gomes (2019),⁷ isto é, procurá-lo nos espaços escolares onde “a população negra e pobre” se encontrava, embora discretamente. A criança pobre (o órfão, o tutelado), desvalorizada na sociedade oitocentista, se insere nos interstícios dos relatórios dos professores, nos debates públicos ou em notas em periódicos. A investigação de Barros (2017, p. 147) contribui para ampliar nossas reflexões no que tangem os sentidos sobre a presença

7 Apresentação do professor Flávio Gomes sobre escrita e letramento de libertos no Brasil oitocentista. IEA – USP, 08 out 2019. *Tinta Negra, Papel Branco*. Ver referências bibliográficas para maiores informações sobre o tema e artigos apresentados durante o debate.

da criança (e sua família) nos “mappas de registros de alumnos” das escolas paulistanas. A pesquisadora explica que

O campo “observações” não era preenchido de maneira uniforme, mas variava segundo o docente responsável pela cadeira. Em alguns casos, esse campo era preenchido com a expressão “filha(o) de pais indigentes”. Esta expressão, quando ao lado de nomes, filiações, moradias como as citadas antes, reforçam a ideia de que essas crianças eram de origem negra (Barros, 2017, p. 147).

Onde está nosso sujeito no contexto da IP? Estudos recentes indicam que o letramento, “restrito à pequeníssima parcela das sociedades coloniais e pós-coloniais dos séculos XVIII ao XIX” (Viana; Ribeiro Neto; Gomes, 2019, p. 155) é memória que faz parte do acontecimento da IP. Portanto, ao insistirem na precariedade da IP, os professores (na posição-sujeito do discurso) deixam rastros linguísticos e discursivos quanto às mazelas da escola pública. A memória discursiva, emergente na transparência de sentidos sobre a precariedade escolar, envereda para o modo como ela é falada, com seus sentidos, atravessamentos e, conseqüentemente, desvios. No grupo seguinte de SDs, lemos

SDs2

– Escola dos Pinheiros – 1886

Sou forçado a levar ao conhecimento de V. Exa. que *com 3 ou 4 exceções, são elles filhos de homens pauperrimos* ou de *desamparadas viuvas* que *não podem provel-os no necessario para a escola.*

– Escola dos Pinheiros – 1886

(...) *elles não tem donde haver. Como já ponderei a V. Exa. são filhos de paes indigentes que com não poucos sacrificios mantem a frequencia na escola atentos a vocação, vontade e intelligencia reveladas pelas crianças.*

Texto original.

Domingos Gonçalves, professor da Escola dos Pinheiros de IP, solicita, na superfície linguística, melhores condições materiais para sua escola além de apresentar sentidos positivos dirigidos aos alunos. Os fragmentos do grupo das SDs2 se destacam em:

- *com não poucos sacrifícios mantem a frequencia na escola*
- *elles não tem donde haver*
- *são filhos de paes indigentes que com não poucos sacrifícios mantem a frequencia na escola*
- *atentos a vocação e intelligencia reveladas pelas crianças*

Orlandi (2007, p. 65) ressalta a importância das condições de produção na produção de sentidos. O sujeito, no dia a dia como sujeito enunciador, está à mercê de “suas” palavras e vive na ilusão de ser a origem dos sentidos (esquecimento no. 1). No entanto, segundo a linguista, ocorre o apagamento da exterioridade da produção semântica. É desse ponto nevrálgico da constituição material do discurso que o analista não pode se afastar.

Distinto dos demais professores deste estudo, o professor do grupo de SDs2 defende o sujeito-aluno como inteligente, talentoso e apto a tomar novo rumo em seu *status quo*. Assim, ele rompe com o apagamento infligido ao sujeito-aluno “outro”, inserido desde sempre numa memória discursiva sobre esse outro sujeito, filho de pais empobrecidos e à margem da sociedade. Ao acrescentar “*com não poucos sacrifícios*” (grifos meus) em seu relatório, o professor substituto apresenta ao inspetor geral (e a nós, leitores e analistas) o sujeito-aluno (o fraco e pobre presente nos outros relatórios, sempre de *adiantamento lento*) resiliente e pronto para resistir, apesar de todos os pesares que o afligem e que o atravessam historicamente. Os professores falam a *mesma* língua, escrevem os *mesmos* relatórios, mas *falam diferente*. Nas palavras de Orlandi (2007, p. 81), “a historicidade está aí representada justamente pelos deslizos (paráfrases) que instalam o dizer no jogo das diferentes formações discursivas. Fala-se a mesma língua, mas se fala diferente” devido ao “efeito metafórico”. É nessa fissura da língua – “o próprio da ordem do simbólico” – que a interpretação, a ideologia e a historicidade se encontram. O “objeto sócio-histórico onde o linguístico intervém como pressuposto” (Orlandi, 2007, p. 53) desliza para os entremeios

das palavras, supostamente plenas de sentido e estabelecidas como “verdades”. É aí o lugar onde o sujeito-professor se manifesta sobre o sujeito outro apagado, nas intersecções entre o registro legal (documentos sobre a IP dos Oitocentos) e a imprensa paulista (APSP e DS)⁸.

Inserido na formação discursiva antiescravagista, o sujeito-professor das SDs² defende o acesso de *todos os excluídos* à escola e a possibilidade da cidadania, não obstante a recusa do *Outro* em aceitar o *outro*⁹ em sua alteridade e diversidade cultural. A boa nova deve ser compartilhada com o inspetor geral. Parafrasticamente, o que emerge desta análise pode ser:

As crianças, oriundas de famílias empobrecidas, com muita dificuldade, contrário ao que a elas é atribuído, frequentam as aulas e seus pais, apesar de muito miseráveis, sem condições para prover aos filhos, dão importância às letras. As crianças mostraram que podem aprender, têm seus talentos, retiraram o véu que histórica e socialmente insiste em lhes cobrir. São inteligentes, são sujeito!

Os estereótipos cristalizados na sociedade vigente dão espaço para novos olhares sobre o outro e, assim, poderíamos retornar à ideia do “tal pai, tal filho” ao inverso. Nas possíveis construções sintáticas, o dizer do sujeito-professor pode ser desdobrado em outros dizeres. No lugar da conjunção condicional *se*, é possível usar a conjunção adversativa *mas*:

Os pais são pobres, mas...

- *os pais são atentos às necessidades escolares dos filhos*
- *os pais sabem que os filhos são inteligentes*

8 A Província de São Paulo e Diário de Santos.

9 Outro (o grande outro): Termo utilizado por Jacques Lacan para designar um lugar simbólico – o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus – que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intrassubjetiva em sua relação com o desejo. Pode ser simplesmente escrito com maiúscula, opondo-se então a um outro com letra minúscula, definido como outro imaginário ou lugar da alteridade especular. Mas pode também receber a grafia grande Outro ou grande A, opondo-se então quer ao pequeno outro, quer ao pequeno a, definido como objeto (pequeno) a (Roudinesco e Plon, 1998, p. 558).

- *os pais reconhecem a importância das Primeiras Letras*
- *os pais contribuem para que os filhos frequentem as aulas*

Arriscando, mais uma vez, no gesto interpretativo do dizer / não-dizer do professor substituto, a análise ainda pode se desdobrar em:

- os pais pobres *querem* filhos letrados;
- os pais pobres *têm* filhos inteligentes;
- os filhos de pais pobres *são* inteligentes;
- os filhos de pais pobres *se mostram* inteligentes e aptos a aprender;
- os pais pobres *querem* que seus filhos frequentem as aulas da escola pública.

Considerando os deslocamentos sintáticos das SDs2, o analista cruza a fronteira da “separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva” (Orlandi, 2007, p. 25) comumente tomada como transparente. Tomando as diversas posições-sujeito dos autores de uma época, com o devido distanciamento analítico, “sujeito e sentido não podem ser tratados como já existentes em si, como a priori” (Orlandi, 2007, p. 25). Em estudos discursivos, “é pelo efeito ideológico elementar que funciona, como se eles já estivessem sempre lá” (Orlandi, 2007, p. 28). Distintos dos sentidos sobre o sujeito-aluno em outros relatórios, nas SDs2, o sujeito-aluno está “às avessas” do que é a “norma”, pois:

- *não é preguiçoso*
- *não é atrasado*
- *não é indiferente às primeiras letras*

Estando os sujeitos outros já ancorados em determinadas representações estereotipadas, com o rompimento semântico do que já-estava (sempre esteve) lá, no discurso fundador desse sujeito, novas possibilidades de significação são inauguradas. Deslocamentos surgem,

embora discretamente, no sem-fim de sentidos da linguagem sócio-histórica. Ferreira (1993, p. 72) acredita que “essas mesmas características dos estereótipos determinam efeitos inversos, concorrendo para uma desconstrução dos sentidos já alicerçados” propiciando a produção de “um efeito de aproximação de épocas, de identificação de costumes, crenças e comportamentos compartilhados por todos”. Conforme esclarece, os grupos, inseridos em determinados momentos sócio-históricos, apresentam produção e interpretação semântica distintas.

Sobre o efeito de evidência, Pêcheux (2009, p. 139) explica que “o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como *ideologia* e *inconsciente*, é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento”. O estudioso se refere a um certo tipo de “tecido de *evidências* ‘*subjetivas*’” (itálicos e aspas do autor), entendendo que a categoria de sujeito é uma ‘evidência’ primeira. No gesto de leitura desta análise, o sujeito vive na ilusão de ser controlador de suas palavras, ser autônomo em suas escolhas. Sendo o indivíduo sempre interpelado em sujeito (Althusser, 1987), tanto sua constituição como a dos sentidos estão intrinsecamente presentes no emaranhado semântico-ideológico chamado discurso. A evidência da transparência dos sentidos escolhidos pelo sujeito está ancorada no que Pêcheux chama de “todo complexo das formações ideológicas” (2009, p. 146); são elas que irão nortear os discursos, seus percalços, seu caminho.

ELES TÊM FAMÍLIA?!

Dando prosseguimento às reflexões de parte deste estudo, dentre os relatórios, há uma denúncia anônima redigida por pais da escola da rua do Gasômetro, 1887, cuja análise é bem interessante e aponta para desdobramentos de outros sentidos e posição-sujeito do discurso.

SDs3

Desejamos saber de V. Sa. se o tempo que os professores publicos dão Aula, são apenas duas horas, isto é, abrir às dez... e tanto, e fechar às doze! Isto se dá com a professora da rua do Gazometro! A continuar assim, não vale a pena ter filhos em tal escola! Rogamos a V. Sa. dar providencias, ao contrario teremos de ir aos jornaes.

Assignada – Os Pais de familia 18-9-87

Texto original

Como já apontado, é notória a falta de acesso às letras da população paulista em geral, tomando a formação social do Oitocentos. A localização geográfica da escola é indício que engrossa as reflexões para a interpretação das SDs3. Segundo informações abaixo:

Na metade do século XVIII (e no início do XXI¹⁰) quando São Paulo era uma vila povoada principalmente por índios e escravos, a região hoje ocupada pelo Brás era um complexo de chácaras de atividade agrícola, isolado por um depósito de lixo e pela várzea do Carmo, um alagado do rio Tamanduateí.¹¹

Distante do miolo urbano da capital – o distrito da Sé –, a rua do Gasômetro era uma região habitada preponderantemente por escravizados, libertos e homens livres cuja força de trabalho era o braçal. Comumente não tinham acesso às Primeiras Letras. Portanto, a preocupação com a instrução e, principalmente, o conhecimento manifestado sobre os seus direitos, aliados à força da imprensa – *ao contrário teremos de ir aos jornaes* – oferecem pistas importantes sobre a participação desses pais na educação de seus filhos. Distintamente do que é tomado como senso comum no intradiscorso dos relatórios desta pesquisa, temos o que para Orlandi (1992, p. 12) se manifesta como “uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer”.

10 Correção: século XIX.

11 Fonte: OESP (O Estado de São Paulo). Disponível em: <<https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,a-historia-do-bras,1749744>>. Acessado em 10 jan. 2020.

Tomando o sujeito que está “escondido” na sintaxe das SDs3, ele não é apenas oculto, mas, interpretado discursivamente, é sujeito em silêncio proposital. Quem são os *pais*? Quem são os *alunos cujos pais* se mobilizam para procurar seus direitos? De outra forma, o sujeito coletivo ([*nós*] *desejamos*) oferece indícios discursivos de como o grupo de pais, temerários de alguma retaliação contra os filhos, se manifestam anonimamente. Porém, tal gesto de interpretação pode arriscar uma análise em conclusões fechadas de sentido.

Avançando em outros gestos de leitura, a escolha pelo anonimato é valer-se da força da comunidade (vulnerável) – do caráter coletivo do grupo em questão – da qual esses pais faziam parte. A imprensa, presente nos interesses da elite burguesa e cafeeira não deixava de ser – em momentos oportunos – porta-voz de debates abolicionistas, de injustiças sociais, como já observado em colunas intituladas “Scenas da Escravidão”. Os periódicos da segunda metade do século XIX aparecem como instrumento de ameaça contra o não-cumprimento da lei. Eles, os pais (silenciados?), sabiam da força das palavras? Vivências outras, comunicados compartilhados entre escravizados, ex-escravizados, libertos, homens livres, enfim, pessoas das comunidades mais periféricas, teriam elas escrito, ou quiçá, conheciam alguém que pudesse haver redigido o ofício dirigido a uma autoridade da IP da cidade?

Uma outra observação é a própria “assinatura”: os pais se autodeclararam pais *de família*. Procurando os possíveis deslocamentos de sentidos, não ignorando a formação ideológica que perpassa o fio discursivo aqui analisado, há deslocamentos analíticos possíveis.

O uso do substantivo *pais* precedido pelo artigo definido “os” suscita a ideia de assertividade: não são *alguns* ou *uns* pais, em indeterminações que seriam encaminhadas para o sentido de serem eles *quaisquer uns por aí*. O substantivo masculino no plural coletiviza e determina o significante *pais* e demais familiares dos alunos. Estes têm família, são de família, sendo que os verbos *ter* e *ser* apresentam, em seu fio discursivo, o caráter de pertencimento e de estado perene das “coisas a saber” sobre essas famílias.

Ancorados em debates outros sobre a criança pobre do Oitocentos e problematizando esta análise, conhecer apenas a mãe, ou ser filho/a “ilegítimo” – termo usado para filhos fora do “sagrado sacramento do matrimônio” – aponta para a presença, porventura, da maciça orfandade. Mães e pais faleciam precocemente. Muitas das crianças eram filhas de *viúvas desamparadas*, escravizadas, libertas. As lacunas, deixadas na “evidência aparente” do documento contemplado, deixam no gesto de leitura palavras “cheias de sentidos a não se dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas” (Orlandi, 1992, p. 14).

NOTAS INCONCLUSIVAS

No Brasil do século XXI ainda há sujeitos do século XIX na gente oriunda das classes mais empobrecidas lutando pela centralidade. Esses sujeitos se mobilizam por melhores condições de vida, se organizam apesar das intempéries sociais, políticas e econômicas enfrentadas no dia a dia da falta de educação, emprego e saúde. Eles ainda resistem aquilombados nas periferias, nas comunidades pastorais, nas escolas comunitárias, nas praças e ruas muitas vezes mal interpretados por recorrerem à “violência” para ter seus direitos civis garantidos.

O processo de desigualdade de raízes profundas na constituição da cidadania brasileira ainda causa miséria, fome, analfabetismo e desemprego. Tomar tais sujeitos em sua historicidade para compreender o Brasil contemporâneo é um convite para acadêmicos e professores, pesquisadores e curiosos que procuram se aproximar desse sujeito sem os óculos formadores de opinião que limitam e, na pior das hipóteses, cegam.

A discussão aqui apresentada, em sua provisoriedade, continua em reflexões e gestos de interpretação ao longo desta pesquisa. Este breve estudo, centrado na questão do sujeito-aluno na formação social do século XIX, ainda pede novas (re)elaborações à medida que

o arquivo continuar sendo analisado. Observo que a historicidade semântica, com efeitos de sentido a partir da função-autor do analista, permite reflexões elucidativas uma vez que, como analistas, “só nos aventuramos nessas regiões porque não podemos nos desviar delas” (Henry, 1993, p. 162).

REFERÊNCIAS

Referências documentais

Fontes manuscritas

*Relatórios de Escolas de Primeiras Letras
da Cidade de São Paulo – CO4930*

Fontes impressas

Diário de Santos

Biblioteca da Sociedade Auxiliadora de Comércio (Santos, SP)
Diário de Santos (1887-1895)

Hemeroteca Roldão Mendes Rosa (Santos, SP)
Diário de Santos (1885-1889)

A Província de São Paulo

APESP – Arquivo Público do Estado de São Paulo (1880 – 1889)

Bibliografia crítica

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Walter José Evangelista (trad.). Rio de Janeiro: Graal, 1987.

BARROS, S. A. P. **Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)**. 2005. São Paulo: Faculdade de Educação – FE, Universidade de São Paulo (Tese de doutorado), 2005.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**. Ephraim Ferreira Alves (trad.). Petrópolis: Vozes, 1994.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. “A antiética da vantagem e do jeitinho na terra em que Deus é brasileiro (o funcionamento discursivo do clichê no processo de constituição da brasilidade)”. *In*: ORLANDI, E. (org.). **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas: Pontes, 1993, p. 69-79.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Raquel Ramalheite (trad.). Petrópolis: Nova Fronteira, 2014.

GOMES, Flávio; VIANA, Iamara da Silva; NETO RIBEIRO, Alexandre. “Escritos insubordinados entre escravizados e libertos no Brasil”. **Revista Estudos avançados**, n. 96 (2019), p. 155-177.

HENRY, Paul. “Sentido, sujeito, origem”. *In*: ORLANDI, E. **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas: Pontes, 1993, p. 151-162.

MARIANI, Bethania. “Textos e conceitos fundadores de Michel Pêcheux: uma retomada em Althusser e Lacan”. **Alfa. Revista de Linguística**, v. 54, n. 1 (2010), p. 113-128. Disponível em: <<<<https://periodicos.flclar.unesp.br/alfa/article/view/2873>>>. Acesso em maio 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2008 [1990].

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Eni Puccinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani (trad.). Campinas: Ed. Unicamp, 2009 [1975].

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento?** Eni Puccinelli Orlandi (trad.). Campinas: Pontes, 2012 [1983].

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Vera Ribeiro e Lucy Magalhães (trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. "A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX". **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 5 n. 1[9] (2012), p. 73-107.

VIDAL, Diana Gonçalves. "Mapas de frequência a escolas de primeiras letras fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX". **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 8 n. 2 [17] (2012), p. 41-67. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38576>>. Acesso: Maio, 2021.

3

Maria Claudia Alves do Nascimento

LETRAMENTO CRÍTICO E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA:

um estudo de caso no Instituto
Federal de São Paulo

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96962.3](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96962.3)

INTRODUÇÃO

Existe em educação uma tendência à análise do próprio espaço, demonstrada pelo fato de muitos professores colocarem a sua instituição como objeto de pesquisa e de investigação, sobretudo na educação básica. A presente pesquisa segue essa máxima. Ao longo dos anos, a história do Instituto Federal recorta o cotidiano da minha cidade, da minha família e da minha própria história. Fui aluna do *campus* Recife do Instituto Federal de Pernambuco durante o ensino médio, quando ainda se chamava Centro Federal de Educação Tecnológica. Depois de alguns anos retornei ao mesmo *campus*, quando tive a oportunidade de entender, agora como docente, aspectos específicos da Rede Federal de Educação Tecnológica. Desde 2014, sou professora de língua inglesa e portuguesa no *campus* Suzano do Instituto Federal de São Paulo.

O presente trabalho descreve de forma embrionária a minha pesquisa de mestrado, dando ênfase ao levantamento das lentes teóricas utilizadas e à descrição da metodologia.¹ Apresento, inicialmente, a instituição onde a presente pesquisa será desenvolvida a partir do histórico de algumas de suas reformas e da reflexão sobre ensino técnico integrado ao ensino médio. As linhas teóricas que embasam a concepção filosófica da integração de ensino, quais sejam o trabalho como princípio educativo e a integração de currículos, vêm de Saviani (2007) e Ramos (2017). O letramento crítico e a educação linguística em língua inglesa (Ferraz, 2018; Jordão, 2014; Luke e Freebody, 2011 e Monte Mór, 2012) são a base para a análise das aulas de língua inglesa que contribuem com uma formação crítica para a cidadania.

Descrevo de forma breve o contexto histórico e social em que o trabalho está inserido e a justificativa e a descrição do grupo com

1 A apresentação da pesquisa no V Encontro de Pós-Graduandos em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (EPOGELLI 2020) retrata o trabalho naquele momento em que o mesmo se desenvolvia. Seguramente ajustes precisaram ser feitos, sobretudo com respeito à metodologia.

quem o projeto será desenvolvido. Logo depois, explicito como o trabalho será embasado numa perspectiva de análise etnográfica dentro do contexto escolar adaptado para o ensino remoto emergencial, tomando por base as contribuições de André (2005) e Hine (2000). Por fim, cito os instrumentos de coleta de dados como a observação participante e a entrevista intensiva que serão recolhidos por meio de diferentes softwares e aplicativos, além de um quadro com a previsão das atividades ao longo do projeto.

Trata-se de um estudo de caso com uma turma de ensino técnico em química integrado ao ensino médio do Instituto Federal de São Paulo. Práticas de letramento crítico vão sendo incorporadas às aulas de inglês na tentativa de contribuir para a reflexão dos alunos sobre a sua realidade pessoal e para a melhor compreensão de si mesmo e o seu contexto social, cultural e econômico.

HISTÓRICO

Compreende-se que, desde o século XIX, sempre houve escolas técnicas ou escolas de formação técnica para o trabalho. Porém, no Brasil, essas escolas seguiram um padrão federal de institucionalização apenas a partir do início do século XX. É o caso, por exemplo, da Escola de Artífices (1909), que passou a ser Escola Técnica Federal – ETFSP (1965) e, mais tarde, Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFETSP (1998), até chegar ao que é hoje o Instituto Federal – IFSP (2008).

Em 1909, instituiu-se a Escola de Artífices, uma em cada unidade federativa da nação e, nessa época, a formação era totalmente técnica, ou seja, não existiam, nesse tipo de curso, as matérias do que é hoje o ensino médio.

Em 1965, temos a criação da Escola Técnica Federal (ETF). Dada a popularização da instituição nessa época, até hoje o IF ainda

é conhecido por muitos como ETF. Nessa fase, apesar de os cursos ofertados ainda serem apenas técnicos, algumas disciplinas do ensino médio eram desenvolvidas segundo a especificidade técnica do curso, por exemplo, alunos de automação industrial tinham aulas de física e matemática, mas não de história ou geografia.

Já em 1998, a partir de uma nova reforma, há a criação do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), com uma mudança de paradigma do que deveria ser a formação técnica. Isso leva aos docentes a compreensão de que é importante ensinar conceitos que vão além do treinamento da função técnica e permite que os alunos possam compreender conceitos que os levem a uma visão mais completa da realidade, por exemplo, como se dá a dinâmica de mercado ou quais os interesses de cada empresa.

A criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, expande a noção de ensino técnico já que se transforma numa instituição técnica que oferta cursos superiores não só em ciências exatas e da natureza, mas também nas áreas das ciências humanas. Tratando-se de ensino médio, há uma reaproximação entre a área técnica e a área de formação geral, resultando no ensino médio integrado ao ensino médio como concebemos hoje, com todas as disciplinas do ensino médio regular.

REFERENCIAL TEÓRICO

Alguns autores defendem a ideia de ensino médio integrado, ou seja, que a formação geral do ensino médio seja concomitante, paralela e/ou integrada ao ensino técnico. Saviani (2007), por exemplo, afirma a relação filosófica entre trabalho e educação e do trabalho como um princípio educativo, ou seja, a integração entre trabalho manual e trabalho intelectual. Ramos (2017) discute a integração de currículos e defende que não haja hierarquias entre disciplinas da área técnica

e da área de formação geral ou disciplinas que se sobreponham às outras numa escala de valor. Essa pesquisadora reflete sobre quem se beneficia do ensino médio integrado, chegando à conclusão de que seria a parcela mais pobre da população, já que o aluno egresso vai finalizar o ensino médio já com uma especialização técnica.

Assim, ao ter sido aluna e sendo professora de inglês nessa instituição, eu começo a me questionar: então professor de inglês ensina o quê? O que eu faço com os meus alunos de níveis diferentes de proficiência em língua inglesa, ou seja, aqueles alunos que só tiveram acesso ao inglês na escola pública, no ensino fundamental, e aqueles alunos que tiveram condições financeiras e o privilégio de frequentar centros de idiomas? Como equilibrar os diferentes níveis de conhecimento prévio do aluno? Por fim, chego a uma questão fulcral: se eu ensino inglês, compactuo diretamente com um projeto moderno neoliberal? Isso é uma verdade já posta?

Alguns conceitos que me ajudaram e têm me ajudado nessa reflexão são os de educação linguística e letramento crítico. Começo por citar Morin (2003 apud Ferraz, 2018, p. 107) quando afirma que

A bem dizer, a palavra 'ensino' não me basta, mas a palavra 'educação' comporta um excesso e uma carência [...]. [...] [A] missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.

O uso de determinados vocábulos como educação, ensino e aprendizagem transportam uma imagem e uma ideologia, pois quando falo de ensino e aprendizagem em língua inglesa, naturalmente estou falando de um professor que tudo sabe e ensina e de um aluno que não sabe de nada e que precisa ser ensinado. Por outro lado, certamente o termo educação tem suas dificuldades, mas ainda assim, pode ser mais apropriado, pois denota um movimento de troca, dos estudantes com o professor e entre seus pares.

A reflexão sobre o professor que ensina e o aluno que aprende foi ainda mais desenvolvida por meio da leitura de Jordão (2014) durante a reflexão da personagem do professor Jacotot da obra de Rancière (1991), que distancia o bom mestre do professor “explicador” e o aproxima do professor que compreende e valoriza a inteligência de seus alunos. Monte Mór (2012) justifica que o aprendizado de língua estrangeira no ensino básico é a oportunidade de compreender como o “outro”, o “estrangeiro” se comunica, como constrói significados no cotidiano, compreender que a diversidade cultural e comunicativa é uma realidade e como professor e estudante podem construir essa comunicação dialogando juntos.

Nesse sentido, o “outro” não é só o estrangeiro, o que fala outra língua, mas também quem está ao meu lado em sala de aula, como na relação entre os estudantes. Eles podem compreender que cada um constrói significados de modo diferente, a partir de suas vivências pessoais. O estrangeiro não é só aquele que mora em outro país, mas o estrangeiro, o diferente de mim, também está ao meu lado.

A outra lente teórica que me tem ajudado é a do letramento crítico (Luke e Freebody, 2011), apesar de ser importante lembrar que o letramento crítico nasce dentro de uma discussão maior que é a dos multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2000). O letramento crítico é fortemente influenciado pela pedagogia crítica de Paulo Freire, pelo pós-estruturalismo e pela teoria crítica social. Luke e Freebody (1997, p. 7) dizem que práticas de letramento crítico

incluem uma consciência de como, por que, e segundo os interesses de quem, textos em particular podem funcionar. Ensinar letramento crítico, assim, encoraja o desenvolvimento de posições e práticas de leitura alternativas para questionar e criticar textos e suas formações sociais e assunções sociais afiliadas.

Há muito mais no texto do que aquilo que está escrito. Alguns autores brasileiros também têm, há anos, se aprofundado nesse assunto, como Menezes de Souza (2011, p. 3):

Ler criticamente implica então em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto sócio-histórico está inseparável de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirimos.

Assim, os dois movimentos são importantes, não só aquele que escreve, mas aquele que lê também está produzindo significado no momento dessa recepção. Jordão (2014, p. 138) continua e menciona a

noção de realidade como uma construção subjetiva, localizada, dada pelos sujeitos e pelos contextos que a produzem. Em outras palavras, os sujeitos conhecem interpretações da realidade, interpretações construídas a partir de discurso comprometido com determinados sistemas de pensamento.

A partir das nossas vivências únicas e porque somos diferentes, somos capazes de construir significados de forma diversa, por isso o contato e o diálogo cotidianos são tão importantes.

Com base nessas reflexões, algumas das minhas perguntas vêm sendo, aos poucos, respondidas. Então, o que o professor de inglês ensina? Deveria ser muito mais que ensinar gramática, mas também ensinar cultura, história e tudo aquilo comum à prática social naquela língua. E os alunos desnivelados? Aproveito tudo aquilo que eles trazem, o que eles conhecem, o que eu conheço e tudo aquilo que aprendemos juntos. E, por último, se eu ensino inglês, compactuo com o projeto moderno liberal? Não necessariamente, não devemos ser professores de inglês para advogar pelos Estados Unidos ou por uma cultura eurocêntrica, mas para lembrar que também é uma língua de dominação/colonização (Fanjul, 2020).² A exemplo do espanhol e do português, o inglês é uma língua de dominação, mas que também tem sua história, não só nas Américas, mas também na África e na Ásia.

2 Fala de abertura V EPOGELLI – Prof. Dr. Adrián Fanjul. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hJLNg7haMI0> Acesso em: 08/06/2021. Minutagem: 9'50" a 12'40"

METODOLOGIA

Descrição do grupo e do contexto pandêmico

Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou estado de pandemia resultante do vírus SARS-CoV-2 e, em consequência disso, vários estabelecimentos foram fechados para garantir o máximo isolamento físico e social, uma das principais medidas para o controle da disseminação da doença. Também escolas e universidades, públicas e privadas, precisaram fechar as portas e adaptar-se a fim de manter as atividades pedagógicas com seus alunos, o que impactou diretamente o cotidiano escolar. Com a suspensão das aulas presenciais e a necessidade de adequação do fazer docente e discente para o Ensino Remoto Emergencial, o Instituto Federal de São Paulo passou por um período de análise das condições, sobretudo de acesso, de estudantes e professores. Em agosto de 2020, as aulas retornaram de forma remota com um pequeno atraso no calendário escolar.

A tecnologia possibilitou a adaptação do trabalho escolar para o modelo remoto. Da formação necessária aos professores à oferta das atividades aos alunos, tudo foi possível graças ao uso de *softwares*, sobretudo aplicativos, que oportunizaram essa transição como aqueles da família *Google* ou *Microsoft* (documentos, planilhas, apresentações), ferramentas de videochamadas (*Zoom*, *Meet*, *Duo*, *Skype*, *Microsoft Teams*), dispositivos para a gravação de aulas (*Loom* e o próprio *Meet*). No entanto, é verdade que, num país com cerca de 25% de excluídos digitais (PNAD, 2018), a periferia é a mais afetada quanto à dificuldade de acesso. Também por esse motivo, o modelo assíncrono foi adotado no desenvolvimento das aulas.

Os alunos e alunas que participarão da nossa pesquisa pertencem a um grupo de 1º ano do Ensino Técnico em Química integrado ao Ensino Médio e a coleta de dados será feita ao longo de um ano letivo (abril 2021 – janeiro 2022) durante as aulas de Língua Inglesa. Esses

alunos são egressos do ensino fundamental de escolas públicas e particulares da região do Alto Tietê-SP e viveram a experiência do Ensino Remoto Emergencial em suas escolas de origem. A princípio, são alunos que viverão esse ano letivo inteiramente no modo remoto, sem interação presencial na escola. A Prof^{ra} Dra. Clarice³ é a responsável por esse grupo e será a professora-colaboradora ao longo desse percurso.

A Etnografia Virtual na Prática Escolar

Considerando o contexto, desenvolve-se um estudo de caso de caráter etnográfico, com base nas contribuições da etnografia virtual dentro do espaço escolar. A proposta de análise pela pesquisa qualitativa é feita por acreditar que mais importante que propor generalizações ou chegar a respostas aos problemas desse contexto escolar específico, o objetivo aqui é o de descrever o cotidiano desses alunos nessa disciplina, como defende André (2005, p. 17):

em oposição a uma visão empiricista de ciência, [a pesquisa qualitativa] busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

Há de se admitir que, como pesquisadores, a nossa leitura é humana e parcial, a realidade não é senão uma interpretação a partir do nosso ponto de vista. A descrição dos dados coletados pertence a uma

noção de realidade como uma construção subjetiva, localizada, dada pelos sujeitos e pelos contextos que a produzem. Em outras palavras, os sujeitos conhecem interpretações da realidade, interpretações construídas a partir de discurso comprometido com determinados sistemas de pensamento (Jordão, 2014).

O contexto do ensino remoto emergencial denota as dificuldades de adaptar uma realidade *offline* com influências do *on-line*, por exemplo, as aulas do ensino médio enriquecidas pelo uso de *hardwares* e *softwares* digitais, desde computadores e data-shows

3 Nome fictício.

ao uso de redes sociais e da própria *Internet*. A verdade é que o ensino básico, formado por estudantes ainda em fase de desenvolvimento físico e psicológico, migrou inteiramente para o *on-line*, e essa não é uma mudança pequena. Nesse deslocamento, não só as aulas e a professora precisam suprir uma proximidade que antes era física, mas, sobretudo, o relacionamento entre os próprios estudantes. Se, em 2020, os estudantes do Instituto Federal em Suzano tiveram ainda cerca de um mês de aulas para se olharem e se aproximarem, em 2021, os novos alunos, provenientes de escolas diversas da região, precisam iniciar o ano letivo já de modo remoto.

Defendo que o ensino básico não deve ser palco para o contexto totalmente *on-line*, já que o ambiente virtual nos moldes em que nos foi apresentado, numa rápida adaptação das salas de aulas presenciais ao ensino virtual, pouco propiciam a possibilidade de socialização entre os estudantes e raramente metodologias ativas de aprendizagem são utilizadas. Resgatamos aqui a ideia de que, neste momento, não estamos a fazer Educação à Distância, com sua metodologia própria que vai desde a formatação do curso ao momento da avaliação, mas ensino remoto emergencial devido à pandemia, como o próprio nome diz uma adaptação do ensino a um momento de emergência. O ensino presencial oportuniza a construção de relacionamentos entre os alunos e desses com os professores, tanto nos momentos de aula quanto nos intervalos ao longo dos corredores da escola, experiências vitais para alunos do ensino básico. Essa turma terá esse desafio a mais por não se conhecerem pessoalmente.

No entanto, como realidade no momento presente, é importante sustentar que “a tecnologia por si não é agente de mudança, mas o uso e a construção de sentido ao seu redor”⁴ (Hine, 2000, p. 13, tradução minha). Além disso, é necessário considerar os aspectos positivos, isto é, aquilo que a tecnologia torna capaz no sentido de superar a distância física. O uso da tecnologia atualmente configura

4 No original: “Nuestro argumento sugiere que el agente de cambio no es la tecnología en si misma, sino los usos y la construcción de sentido alrededor de ella”.

não apenas o uso de novos artefatos, mas também a mudança de uma sociedade da escrita para uma sociedade digital ou a mudança de *ethos* ou *mindset* (Lankshear; Knobel, 2006) que oportuniza uma nova forma de compreender o mundo.

A pesquisa do tipo etnográfico justifica-se pela compreensão da tecnologia como cultura e como artefato cultural (Hine, 2000), isto é, ao passo que moldamos a tecnologia às nossas necessidades de uso, ela mesma molda o nosso modo de ser e fazer, inclusive dentro do contexto escolar.

Instrumentos de coleta de dados

Adoto aqui técnicas naturalmente associadas à etnografia escolar, adaptadas ao modelo remoto, como a observação participante das aulas e a entrevista intensiva com os estudantes e a professora-colaboradora (André, 2005). O foco da análise dos dados será no desenvolvimento das atividades por parte dos e das estudantes, mas compreendo como essencial envolver as concepções de língua, linguagem e educação da professora-colaboradora como parte do estudo.

Métodos de investigação

Será feita uma triangulação os dados por meio da análise dos diversos métodos de investigação.

- bate-papo e construção das aulas junto à professora-colaboradora a fim de debater as concepções de linguagem que a docente leva à sua prática docente e propor as concepções da educação linguística e do letramento crítico como base para o desenvolvimento das aulas desse grupo específico. Serão desenvolvidos a partir do Google Meet e Google Docs.

- questionário socioeconômico para os alunos a fim de levantar as dificuldades e privilégios de acesso, além do contexto doméstico em que os alunos estão inseridos nesse momento de ensino remoto. Será desenvolvido a partir do *Google Formulário*.
- rodas de conversa com os alunos para acolher as concepções de linguagem as quais já internalizaram e que trazem para a aula de inglês. Os encontros serão desenvolvidos a partir do *Google Meet*, com grupos de 10 alunos por vez.
- observação participante. Considerando o caráter remoto das aulas em que, inicialmente, adotaram um modelo assíncrono de desenvolvimento em que elas são apresentadas por meio de vídeos curtos e atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem da instituição (AVA – Moodle), enquanto os momentos de interação síncrona com os alunos acontecem durante o horário de atendimento (tira-dúvidas). A observação acontecerá por meio de análise da produção dos estudantes e será desenvolvida no *Moodle* do Instituto. Os dados serão compilados por meio do *Google Documentos* e *Google Planilhas*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em língua inglesa baseada em um trabalho sério de letramento crítico em sala de aula pode contribuir positivamente com a formação integral do estudante. Um trabalho que não nos deixe esquecer, enquanto professores e alunos, que a linguagem é elemento básico na interação entre as pessoas e que essa deve ser respeitosa e considerar as nossas experiências no mundo.

Além disso, é essencial pontuar a importância da relação entre a universidade pública e a escola pública, a qual foi reiterada, neste

mesmo evento,⁵ pelos seminários de trabalho das colegas Kátia Mulik, sobre o ensino crítico no contexto da escola pública do estado do Paraná e Dayse de Ataíde,⁶ sobre a abordagem de textos literários nas aulas de inglês da escola pública. Ambas confirmam a importância de a universidade priorizar e acompanhar o desenvolvimento do trabalho na escola pública que é base da educação no Brasil. Acredito que o contexto do Instituto Federal prova que, ao longo dos anos, o tecnicismo dá espaço à liberdade de cátedra do docente, sendo um local privilegiado para esse tipo de intervenção.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas/São Paulo: Papyrus, 2005.

BRASIL, MEC. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=s0etembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08.06.2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London and New York: Routledge, 2000.

FERRAZ, Daniel de Melo. "Educação Linguística e transdisciplinaridade". In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (org). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 103-117.

HINE, Christine. **Virtual ethnography**. London: Sage, 2000.

- 5 V Encontro de Pós-Graduandos em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (EPOGELLI 2020).
- 6 "Letramentos (auto)críticos no ensino de língua inglesa no ensino médio: uma pesquisa autoetnográfica" (Kátia Bruginisky Mulik – USP) e "O uso de textos literários na educação básica: investigando posicionamentos de professores e estudantes da escola pública" (Dayse Paulino de Ataíde – USP).

JORDÃO, Clarissa Menezes. “Aprendendo língua estrangeira com o Professor Jacotot: criticidade na Pedagogia crítica e no Letramento crítico”. *In*: MATEUS, Elaine; OLIVEIRA, Nilceia Bueno de. **Estudos críticos da linguagem e formação de professores de línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas/SP: Pontes, 2014.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies: everyday practices and classroom learning**. Maidenhead, New York: Open University Press, 2006.

LUKE, Allan.; FREEBODY, Peter. “Critical literacy and the question of normativity: An introduction”. *In*: MUSPRATT, Sandy; LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. (eds.). **Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice**. St Leonards, NSW: Allen & Unwin, 1997, p. 1-18.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. “Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado”. *In*: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis. (Orgs.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 128-140.

MONTE MÓR, Walkyria. “Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica”. *In*: SILVA, Kléber Aparecido da. *et al* (orgs). **A formação de professores de línguas**: novos olhares. Campinas/SP: Pontes, 2012, v. 2, p. 23-50.

PNAD Contínua TIC 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet> Acesso em: 10.08.2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino médio integrado**. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 08.06.2021.

SAVIANI, Demerval. “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 32 (jan./abr. 2007), p. 52-180. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>

4

Rodrigo Abrantes da Silva

REINTERPRETANDO OS PAPÉIS DO PROFESSOR E DO ALUNO POR MEIO DA COLABORAÇÃO ENTRE PARES NA PLATAFORMA CGSCHOLAR

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96962.4](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96962.4)

Quando a colaboração é incorporada à prática social de construção de conhecimentos no processo de aprendizagem, professoras e alunas são levadas a repensar suas identidades, tal como herdadas de pedagogias tradicionais. Em um dos cursos acompanhados por mim, a saber, *The Decolonial Option in Language Teacher Education*,¹ esse movimento ocorreu quando as alunas compartilharam conteúdos por elas criados com suas colegas de curso, ao mesmo tempo em que colaboram umas com as outras por meio de comentários e *feedbacks* construtivos e prospectivos.² À medida em que esse circuito horizontal de comunicação toma forma, a sala de aula torna-se uma comunidade de prática (Cope; Kalantzis, 2013; 2016). Mas essa transformação depende em primeiro lugar de uma mudança de mentalidade, de concepção de sala de aula, seguida de tomadas de posição em relação às alunas, e, por fim, em mudanças no processo pedagógico. Em outras palavras, não é a tecnologia que promove a mudança. Em um dos cursos acompanhados por mim, a professora inicialmente centralizava em si a iniciativa de publicar conteúdos na comunidade do curso na plataforma, e as alunas comentavam suas publicações. Após analisarmos o padrão de discurso que estava tomando forma no ambiente, a professora conversou com as alunas e declarou ser um objetivo do curso que elas tomassem a iniciativa de publicar conteúdos. Essa fala teve a função de autorizar as alunas a publicar. Proliferaram, então, conteúdos relacionados a temas do curso, mas a partir do interesse e da experiência de cada aluna. Entendo que esse foi um primeiro movimento, feito pela professora e também pelas alunas, no sentido de repensar seus papéis, o que se traduziu em novos posicionamentos na comunidade do curso. À medida em que essa mudança ocorria, pude perceber um reequilíbrio da agência entre professora

- 1 Este curso aconteceu entre novembro de 2020 e fevereiro de 2021, com 47 alunos de graduação, em uma universidade pública.
- 2 Para minha discussão aqui, adoto a seguinte definição de *feedback*: “*feedback* externo de boa qualidade é informação que ajuda os estudantes a resolverem seus próprios problemas de desempenho e autocorreção; isto é, ajuda os estudantes a agirem para reduzir a discrepância entre suas intenções e os efeitos resultantes” (Nicol; Milingan apud Francis 2021, tradução nossa).

e alunas, tal como descrevem Cope e Kalantzis (2016). Ao longo deste artigo, trago outras observações etnográficas sobre os cursos que tenho acompanhado em minha pesquisa, e apresento a plataforma que uso para tanto, indicando os modos como ela propicia um ambiente em que os movimentos de colaboração ocorrem de forma estruturada, favorecidos pelo seu *design*.

IMERSÃO DIGITAL

Com a pandemia, mesmo as professoras que nunca tinham usado tecnologia digital, ou seus críticos mais obstinados, passaram a usar, pois foi a única opção para continuar viabilizando o ensino. Contudo, a incorporação de tecnologia não leva necessariamente a novas abordagens pedagógicas. A questão, aqui, é verificar se o ensino tradicional funciona com os alunos de hoje.

Em minha pesquisa com um grupo de 24 professoras do ensino superior (professoras formadoras de professoras) foi consenso a ideia de que é preciso mudar a dinâmica das aulas para se aproximar da realidade das alunas. Estas foram consideradas pelo grupo como pertencentes a uma geração conectada e participativa, que usa tecnologia digital para se comunicar, aprender, colaborar e atuar na sociedade. Segundo uma professora participante deste grupo,

Os alunos estão muito mais conectados, discutindo em tempo real sobre as notícias às quais têm acesso, compartilhando os famosos “memes”, fazendo comentários sobre vídeos, em meio ao complexo cenário político que assola o nosso país, e trazendo para a sala de aula demandas das mais variadas, relacionadas também com a vontade de falar, de ser ouvido.

No que tange às concepções de letramentos, vemos que as situações relatadas, como “compartilhar memes” e “fazer comentários sobre vídeos”, revelam práticas situadas de leitura e escrita em ambientes

digitais, que trazem em si um novo *ethos*, mais colaborativo e participatório. A declaração remete à pluralidade de ações realizada pelos alunos, e o professor sente o efeito delas em sua prática docente. O aluno discute, compartilha, comenta, apresenta demandas variadas, quer falar e ser ouvido. Essa declaração reforça a percepção do aluno conectado, e é um verdadeiro raio x de um sujeito no novo *ethos* que está incorporado nessa geração. Não há ideia de linearidade nessa declaração. Nada que remeta a um sujeito correspondente à Sociedade da Escrita, que se organiza segundo a mente tipográfica, como bem descreve Monte Mór (2017). Por usar uma mídia mais acessível, o aluno é percebido de forma plural e corpórea, o que remete a uma relação renovada entre mente-corpo-habitat, que precisa ser renovada também na escola. As professoras constataram que, para essa geração, o ensino tradicional tem sido cansativo e anacrônico.

Mas a tendência a reproduzir pedagogias tradicionais é reforçada pelo *design* da maioria das plataformas disponíveis para a educação. A plataforma Edmodo, por exemplo, foi desenvolvida a partir do acompanhamento de 200 escolas de educação básica no Estado da Califórnia, nos Estados Unidos, entre 2008 e 2011. O resultado é uma versão digital da sala de aula tradicional. Ainda que a plataforma favoreça o uso da multimodalidade e disponha de ferramentas de interação que favorecem o trabalho colaborativo, seu fluxo é centrado no professor que publica, apresenta conteúdos, e avalia. Moodle (2002), Blackboard (1997) e Google Classroom (2014) possuem a mesma arquitetura de base.

Em sua concepção de *e-Learning*, Cope e Kalantzis sistematizaram sete propiciações do digital (2017). Trata-se de um *framework* para nos orientarmos, avaliarmos recursos digitais e desenharmos estratégias pedagógicas.

Figura 1 – As sete propiciações do e-Learning



Fonte: COPE; KALANTZIS, 2017, p. 16.³

O desenho de novas estratégias deve incluir, ainda, o *ethos* característico da cultura digital, voltado para a colaboração, para a participação, e marcado pela horizontalidade das relações (Knobel; Kalman, 2016; Jenkins, 2013). Se pensarmos com Monte Mór (2017), que estamos em um momento marcado por embates entre sociedade digital e sociedade da escrita, a escola representa nesse momento um espaço de disputas e embates em torno a essas concepções.

3 Uma leitura das sete propiciações do digital para a educação básica, feita durante a pandemia, encontra-se disponível em: https://cgscholar.com/community/community_profiles/letramentos/community_updates/121218 Uma leitura para o ensino superior encontra-se disponível em: https://cgscholar.com/community/community_profiles/new-learning/community_updates/114650

A ESCOLA NA WEB SEMÂNTICA

A web semântica possui uma estrutura que favorece a colaboração e a participação dos usuários na produção de conteúdos e na comunicação. Por isso, ela tornou-se repleta de plataformas com conteúdo gerado pelo usuário, povoada por *blogs*, *wikis*, *mash-ups*, *podcasts*, *software* social, mundos *online*, mídia de código aberto e acesso aberto, em escala global. Essa estrutura proporciona a aprendizagem ubíqua (Cope; Kalantzis, 2009). Isso significa que a aprendizagem pode ocorrer a qualquer momento e em qualquer lugar, desde que as condições de acesso à web estejam asseguradas. A disponibilidade de informação e conhecimento leva a escola a repensar sua função de ser o local onde o conhecimento será acessado. Também leva a questionar a forma como o conhecimento é avaliado. Faz sentido continuar organizando as aulas em função de conhecimentos a transmitir e de aplicar avaliações para saber se os alunos incorporaram esses conhecimentos?

Na coleção de textos que embasaram conceitualmente a criação do ambiente, os autores partem da ideia da web semântica como uma infraestrutura para a criação de uma plataforma digital para a educação (Cope; Kalantzis; Liam, 2011).

De fato, a estrutura da web semântica permite trabalhar o discurso da sala de aula em uma perspectiva decolonial, superando a organização hierárquica que herdamos do ensino tradicional. Além disso, também permite trabalhar com saberes silenciados, uma vez que é potencialmente mais inclusiva e oferece condições para que os sujeitos construam suas representações de conhecimentos, suas histórias, injetando, assim, grande diversidade no ambiente (Abrantes da Silva; Mizan, 2022).

O PROJETO NACIONAL DE LETRAMENTOS

Segundo Monte Mór (2019, p. 195):

O projeto nacional de letramentos: “Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia” emerge a partir da percepção acerca da pertinência da formação de uma rede colaborativa entre as universidades para a realização de investigações e eventuais intervenções na formação de professores de línguas (inicialmente, de língua inglesa; num segundo momento, de línguas estrangeiras e do português como língua materna).

O projeto iniciou-se informalmente em 2009 com a participação de nove universidades públicas. Foi cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPq em 2010, como “Projeto Nacional de Formação de Professores: Novos Letramentos, Multiletramentos e o Ensino de Língua Inglesa” (2009-2015), já com a participação de treze universidades públicas. Gradativamente, ampliou-se. Em seu segundo ciclo, está cadastrado como “Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia” (2015-2019), contando atualmente com a participação de cerca de trinta universidades, de diversas regiões brasileiras.

Por meio do Projeto Nacional, minha pesquisa se desenvolve em um projeto piloto entre a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Illinois em Urbana Champaign (UIUC), coordenado pelos professores Dr^a Walkyria Monte Mór e Dr. Lynn Mário Trindade Menezes de Souza, da USP, e Dr. Bill Cope e Dr. Mary Kalantzis da UIUC. O projeto envolve o uso da plataforma CGScholar para a criação de módulos de aprendizagem, criação de comunidades para a realização de cursos, gestão de projetos revisados por pares e edição e publicação de revistas.

A plataforma interessa ao Projeto Nacional de Letramentos por duas razões principais. Em primeiro lugar, porque ela foi desenhada pelos professores Dr. Bill Cope e Dr. Mary Kalantzis, autores com os quais o projeto mantém um diálogo acadêmico. Os autores são conhecidos e estudados em nosso meio em função de seu trabalho teórico e prático com a Pedagogia dos Multiletramentos. O trabalho dos autores com o *e-Learning*, mais recente, é um tema que exploramos no projeto piloto. Em segundo lugar, a plataforma é desenvolvida pela *Common*

Ground Research Networks, uma instituição sem fins lucrativos, localizada no *Research Park* da Universidade de Illinois. Essa característica a posiciona como uma alternativa às plataformas das Big Techs, que passaram a entrincheirar as instituições de ensino nos últimos anos, com graves consequências para a gestão do conhecimento, dos dados e da própria capacidade de planejar o futuro da educação por estas instituições (Krukta; Smits; Wilhelm, 2021).

Na fase atual de meu trabalho com o projeto piloto, acompanho professores que estão construindo seus módulos de aprendizagem e ministrando seus cursos em comunidades, ao mesmo tempo em que atuo como professor assistente nos cursos do programa *Learning Design and Leadership* na Universidade de Illinois. Destaco que minha atuação neste programa só é possível porque ele funciona completamente online.

ALGUNS ASPECTOS DO DESIGN DA PLATAFORMA CGSCHOLAR

O *design* da plataforma Scholar foi feito com base em uma epistemologia que considera o processo de aprendizagem como uma prática social movida pela colaboração, pelo compartilhamento e pela construção social do conhecimento.

Entendida como uma prática social, a educação não pode ser uma simulação da realidade, mas ela própria precisa assumir suas condições de inserção nessa mesma realidade. O processo de escrita praticado nos cursos LDL, por meio da plataforma CGScholar, por exemplo, é um processo de interação entre os estudantes, com o objetivo de construir artefatos como artigos, cursos (os módulos de aprendizagem) e estudos de caso, a serem publicados para a comunidade de aprendizagem. As publicações circulam no interior de um público, que constituem a comunidade de prática e os leitores do curso. Elas também são direcionadas a coleções e séries na *bookstore* da plataforma, e ficam publicadas na modalidade de acesso aberto.

Figura 2 – Publicações dos estudantes listadas no mural da comunidade do curso

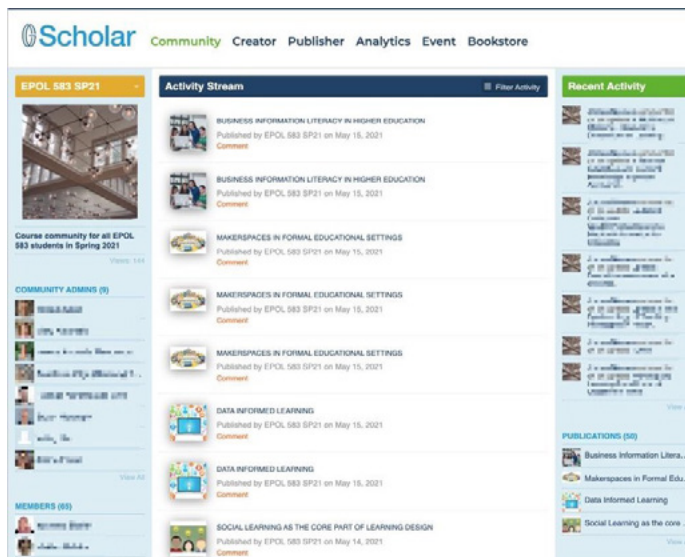


Figura 3 – Publicações dos estudantes na bookstore da plataforma, em acesso aberto



REVISÃO ENTRE PARES COMO RECURSO PEDAGÓGICO

A revisão entre pares tornou-se um processo editorial corrente na fase de pré-publicação do processo social de produção de textos científicos (Cope; Kalantzis 2009, p. 34). É um processo fundamental para a validação do conhecimento a receber a chancela de publicado. Os estudiosos dessa prática textual situam sua origem entre o ano de 1655 e 1731, quando a revista *The Philosophical Transactions of the Royal Society* sistematizou seus procedimentos (Chapelle, 2014; Moxham; Fyfe, 2016). Contudo, outros autores argumentam que as práticas, técnicas e procedimentos que caracterizam a revisão entre pares pode ser localizada em outros períodos históricos. São práticas que envolvem argumentação, feedback, diálogo e crítica. Na Roma Antiga, por exemplo, Titus Pompius Atticus (110-32 a.C.) foi responsável pela revisão das obras de Cícero. Ele criticava pontos de estilo ou de conteúdo, discutia a conveniência da publicação ou a adequação de um título, realizava leituras privadas de um novo livro, enviava exemplares gratuitos, e organizava a sua distribuição (Reynolds; Wilson apud Hooper, 2019, p. 66). Neste sentido, foi um dos primeiros editores, tal como conhecemos esta profissão atualmente. No domínio da ciência islâmica Cope e Kalantzis (2009) identificam outras práticas textuais com procedimentos semelhantes à moderna revisão entre pares. É o exemplo da “Ética de um Médico”, em que Ishaq bin Ali Al Rahwl (854-931) discutiu um procedimento em que as notas de um médico eram examinadas por um conselho de médicos para julgar se um paciente tinha sido tratado de acordo com as normas apropriadas (Meyers, 2004; Spier apud Cope; Kalantzis, 2009, p. 32).

Contudo, após a Segunda Guerra Mundial, ao longo dos anos 50 e 60, houve um aumento no financiamento da investigação científica, e a revisão entre pares tornou-se um procedimento de excelência e uma marca de qualidade para as revistas científicas, um procedimento

de rastreio para identificar, por consenso dos revisores, as contribuições mais adequadas para uma revista, como consequência de ter de lidar com o número crescente de artigos ou para encontrar peritos devidamente qualificados à medida que as áreas de conhecimento se tornavam mais especializadas (Cope; Kalantzis, 2009, p. 34).

Com o advento da mídia digital e a diversificação de tecnologias para processamento de leitura e escrita baseadas na web, as práticas de revisão entre pares têm se diversificado (Tennant *et al.*, 2017). Uma consequência desse processo foi a possibilidade de desacoplar a revisão entre pares do processo editorial de publicação científica, e usá-la em outras instâncias, como em uma sala de aula. É sobre um *design* de revisão entre pares com essa característica que trato neste artigo. Por meio da mídia digital, Cope e Kalantzis (2011) desenharam um processo formativo e colaborativo, recorrente, que pode resultar em reflexão, responsabilidade, aprendizado, mudança e/ou melhoria (Francis, 2021).⁴

Nos cursos que acompanho em minha pesquisa, à medida em que a participação e a aprendizagem entre pares são incorporadas nos cursos, os papéis tradicionalmente atribuídos a professores e estudantes começam a mudar. A autoridade epistêmica é transferida da hierarquia vertical, onde o aluno é levado a se identificar com o professor e com o saber representado por ele, para um diálogo dos estudantes com diferentes fontes de informação e entre seus pares. O diálogo com o professor continua sendo fundamental, porém há um reequilíbrio da agência, que reconfigura as relações de poder na comunidade de aprendizagem (Cope; Kalantzis, 2017). Esse reequilíbrio manifesta-se no que eu chamo de inversões pedagógicas, inclusive nas aulas síncronas por meio de videoconferência, na qual a maior parte do tempo de aula é ocupado pela fala dos alunos. São eles que apresentam. Os professores ouvem e dialogam, em uma

4 Do original: "Peer Review: A formative and collaborative, recursive process that may result in reflection, accountability, learning, change, and/or improvement".

lógica que se aproxima dos argumentos de Sousa (2019), quando afirma, recuperando Katherine Schultz (2019, p. 225): “Os professores escutam para ensinar e os alunos falam para aprender”.

Contudo, não basta adotar uma tecnologia, qualquer que seja ela, para que essa mudança ocorra. É necessário trabalhar as representações que professores e alunos trazem de si. Mudando a epistemologia, passa a ser possível mudar a prática. Como diz Monte Mór (2007, p. 46):

devido às influências tecnológicas na sociedade atual, devem ser desenvolvidas novas construções interpretativas para a linguagem, na qual a imagem ganha destaque na comunicação, que as interações da mente em rede devem ser promovidas pela educação escolar e universitária, contribuindo para a epistemologia de performance esperada dos participantes de uma sociedade em rede, constatação que, então, conduz à revisão e mudanças na educação no que concerne aos letramentos.

Ao considerar essa realidade como base para pensar uma mudança de prática pedagógica, um aspecto que precisa ser considerado é a necessidade de uma aprendizagem ativa, equivalente ao que os novos ambientes de mídia social proporcionam aos jovens. O conceito de aprendizagem ativa (*active knowledge making*) é uma forma de pensar as relações sociais de aprendizagem nesse registro. Por isso, aprendizagem ativa é um dos sete princípios para uma nova aprendizagem, tal como propostos por Cope e Kalantzis (2016). De fato, Tabassum Amina (2016) demonstra a importância dessa abordagem para engajar os alunos no processo de aprendizagem. Por meio desse princípio, desenvolve-se práticas colaborativas, espírito de cooperação e aprendizagem baseada em projetos. O autor revela ainda como esse princípio acarreta mudanças em muitas outras instâncias de aprendizagem.

Na plataforma CGScholar, temos o seguinte *design* do processo de revisão por pares:

- Plataforma CGScholar: Como descrito anteriormente, esta é uma comunidade de pares on-line e sistema de gerenciamento de aprendizagem que apoia revisões on-line por pares
- Revisão aberta por pares: Isto se refere a autores e revisores sendo identificados uns aos outros
- Autores como revisores: Os autores também servirão como revisores de obras de outros
- Rubrica de revisão por pares: Vários domínios com descrições e sugestões de revisores.
- Anotações: Destacar o texto dentro do trabalho e fornecer uma explicação para a anotação
- O diálogo: Discussão entre o autor e os revisores
- Autoavaliação: Seguindo a mesma rubrica que os revisores, os autores se classificam com base nas descrições das rubricas e também indicam como eles se sentiram ao aplicar o feedback
- Revisão da revisão: Os autores fornecem feedback aos revisores para ajudá-los a saber como sua revisão foi útil e ajudou a melhorar futuras revisões
- Ciclos de revisão múltipla: Um trabalho é revisto e revisado e revisado novamente

Abaixo apresento alguns exemplos de comentários de uma estudante do curso *e-Learning Ecologies*. Os comentários foram publicados pela estudante em uma autorrevisão de um de seus trabalhos para o curso. A autorrevisão é a última etapa que as estudantes realizam em seus trabalhos, antes que eles sejam encaminhados à revisão do professor do curso, para publicação. Antes de analisar os comentários, vou contextualizar melhor o momento em que eles são elaborados. O processo de escrita das alunas no curso segue

as etapas de planejamento, rascunho, feedback, revisão e publicação, tal como sistematizado por Cope, Kalantzis e Pinheiro (2021, p. 240). As estudantes contam com uma rubrica para guiar seu processo de escrita (a mesma rubrica é usada pelas estudantes revisoras, no momento de fazer os feedbacks dos trabalhos). As rubricas de revisão por pares são baseadas na pesquisa *Learning by Design* (Cope; Kalantzis, 2015), e antes disso, no projeto de Multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2009). Trata-se de uma teoria de aprendizagem epistemologicamente fundamentada, concebida como diferentes tipos de processos de conhecimento, ou “coisas que você faz para saber”. Em primeiro lugar, esta é uma visão orientada para a ação do conhecimento e da aprendizagem, e só em segundo lugar uma teoria cognitivamente orientada. Os comentários abaixo foram extraídos da autorrevisão da estudante. A autorrevisão é feita depois que a estudante revisa seu trabalho com base nos feedbacks recebidos de seus pares. Ela o revisa com a mesma rubrica usada pelos pares para a construção dos *feedbacks*. Selecionei esses comentários porque eles revelam as conclusões que a autora chegou ao final do processo.

O comentário sobre a experiência revela que a estudante conseguiu articular sua experiência à sua elaboração teórica na escrita do trabalho. A aluna considera que seu trabalho melhorou após a revisão e credita suas melhorias às mudanças feitas a partir das revisões recebidas. A rubrica também permite à aluna perceber pontos específicos de seu trabalho que precisa melhorar. É o que vemos no comentário ao critério “Teoria”, em que a aluna localiza um ponto que precisa desenvolver e por isso não se atribui a pontuação 4. O critério “Crítica” também revela a importância dos revisores para ajudar a aluna a identificar o que precisa/pode melhorar.

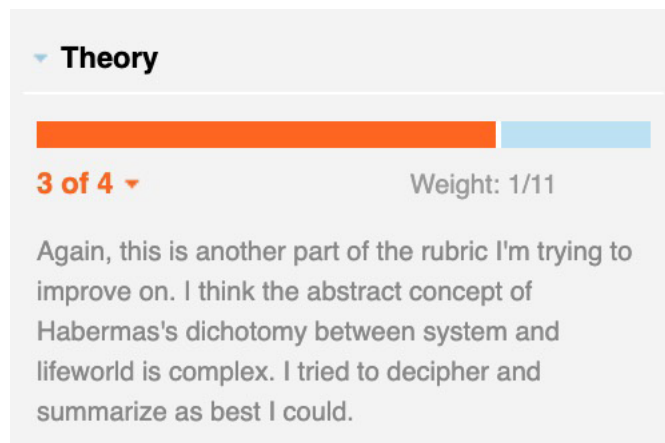
Esse processo de revisão entre pares faz com que os alunos recebem *feedbacks* diferentes, pontos de vista diferentes sobre seus trabalhos e essa diversidade de pontos de vista é produtiva e os ajuda a escolher quais caminhos a seguir. Além desse aspecto que

caracteriza uma escrita social e colaborativa, o processo gera ainda o benefício de deixar o professor disponível para atuar de outro modo que não o de fazer feedback em todos os trabalhos. Para tanto, Kalantzis e Cope (2015) recomendaram a distribuição de responsabilidades de avaliação e feedback entre as comunidades de alunos. Além disso, quando a avaliação e o feedback são distribuídos entre alunos e professores, perspectivas distintas e variadas tornam-se disponíveis para informar o aluno. Além disso, Hattie & Timperley (apud Smith *et al.* 2017, p. 124) revelam que

[...] a avaliação e o feedback dos colegas são muito importantes para os alunos. Nas escolas, o acesso ao feedback demonstrou ser mais preditivo para melhorar as pontuações dos testes do que a capacidade cognitiva anterior, histórico socioeconômico e turmas reduzidas.

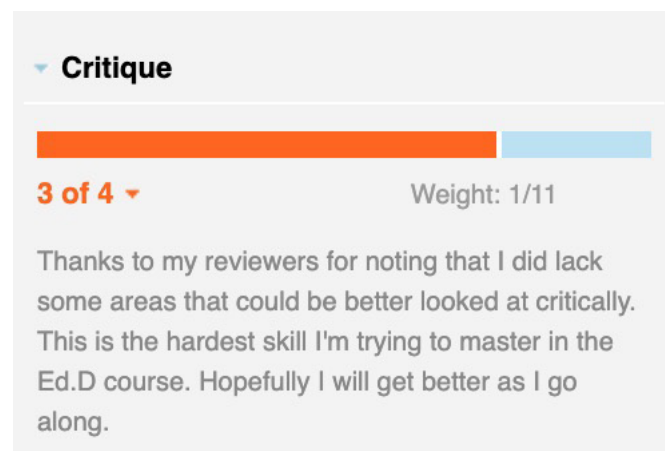
Os comentários às observações das revisoras e os comentários da autorrevisão são ricos para entender como as autoras assumem e justificam seus posicionamentos, as escolhas que fizeram no processo de escrita, e como avaliam seu percurso de aprendizagem. Esses comentários servem também para que as alunas declarem e afirmem seus conhecimentos e/ou reconheçam suas dúvidas e os pontos que precisam melhorar. Esse é o caso do comentário de autorrevisão apresentado na Figura 4, no qual a autora reconhece um ponto bem específico que ainda precisa melhorar em seu trabalho. Assim, esses comentários são marcadamente epistêmicos, embora nem sempre haja uma fronteira clara entre posturas epistêmicas e afetivas, especialmente quando as pessoas falam sobre si mesmas. Esse é o caso representado no comentário da Figura 5, no qual a autora reconhece sua dificuldade em lidar com as faltas apontadas por seus revisores. Na Figura 6, temos um comentário da autora sobre um comentário da revisora. Interessante notar que a autora abre um ponto de divergência com a revisora, recuperando dados de seu trabalho para contrapor à falta apontada pela revisora.

Figura 4 – Common Ground Scholar



Tradução: “Mais uma vez, esta é outra parte da rubrica que estou tentando melhorar. Acho que o conceito abstrato da dicotomia de Habermas entre sistema e mundo da vida é complexo. Eu tentei decifrar e resumir o melhor que pude.”

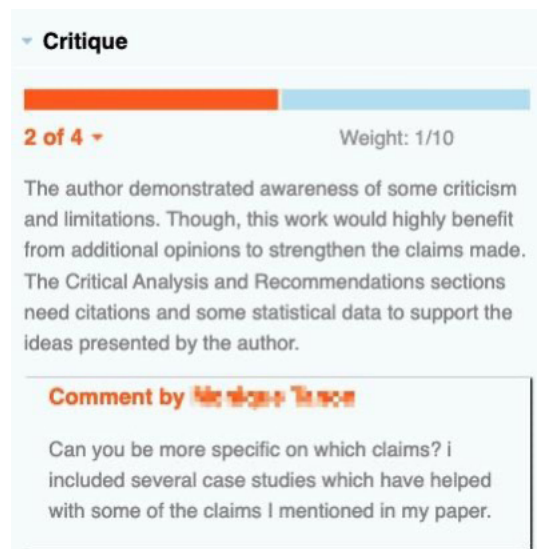
Figura 5 – Common Ground Scholar



Tradução: “Agradeço aos meus revisores por terem notado faltas em algumas áreas que poderiam ser melhor examinadas criticamente. Esta é a habilidade mais difícil que estou tentando dominar no curso de Ed.D. Espero que eu melhore à medida que for avançando.”

O ambiente de revisão mantém o dialogismo marcante da plataforma. Assim, as alunas encontram espaço para negociar o próprio *feedback* recebido, como vemos no exemplo abaixo, em que a aluna

Figura 6 – Common Ground Scholar



▼ Critique

2 of 4 ▾ Weight: 1/10

The author demonstrated awareness of some criticism and limitations. Though, this work would highly benefit from additional opinions to strengthen the claims made. The Critical Analysis and Recommendations sections need citations and some statistical data to support the ideas presented by the author.

Comment by *Nicolas Tasso*

Can you be more specific on which claims? I included several case studies which have helped with some of the claims I mentioned in my paper.

Tradução do comentário da revisora: “O autor demonstrou consciência de algumas críticas e limitações. No entanto, esta obra se beneficia muito de opiniões adicionais para fortalecer as afirmações feitas. As seções de Análise Crítica e Recomendações precisam de citações e alguns dados estatísticos para apoiar as ideias apresentadas pelo autor.”

Comentário da autora ao comentário da revisora: “Você pode ser mais específico sobre quais reivindicações? Incluí vários estudos de casos que ajudaram em algumas das afirmações que mencionei em meu trabalho.”

Trouxe esta seleção de comentários da autora e da revisora com o objetivo de assinalar o dialogismo e a reflexividade neste processo de revisão. Convido o leitor a observar o grau de especificidade na leitura do trabalho, que podemos entrever por meio dos comentários. Muitas pesquisas têm sido feitas sobre a posição do estudante como autor e revisor, e todas elas sinalizam que essa experiência, quando bem desenhada, proporciona uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo argumentei que o trabalho com tecnologia digital em educação leva a reinterpretar os papéis tradicionalmente atribuídos a professores e alunos. Isso ocorre porque a mídia digital permite alterar a organização do conhecimento e as relações sociais de aprendizagem. Porém, para que essa mudança ocorra, tornando possível explorar *designs* renovados de sala de aula, é fundamental pensar o uso da tecnologia em função de princípios pedagógicos. A web propicia que os estudantes participem e colaborem na sala de aula de formas que não era possível no *setting* tradicional. Mas o ambiente digital precisa estar desenhado para proporcionar experiências significativas de aprendizagem. Nesse sentido, apresentei e analisei alguns aspectos da plataforma CGScholar, assim como alguns dados provenientes de cursos nela ministrados, para mostrar experiências de aprendizagem que não comuns em salas de aula tradicionais, e que podem ser praticadas em ambientes digitais adequados. Este trabalho foi apresentado e escrito no final de novembro de 2020, entre a primeira e a segunda onda da pandemia de Covid-19, quando as escolas e as universidades estavam fechadas para o ensino presencial. Como professor da educação básica e estudante de pós-graduação, testemunhei grandes dificuldades das instituições de ensino para trabalhar com a mídia digital, tendo como base cursos planejados para o contexto presencial sem tecnologia. Espero que estas reflexões iniciais encorajem outros pesquisadores a explorar a mídia digital a partir de princípios pedagógicos, pois encontrarão um terreno fértil para trabalhar.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES DA SILVA, Rodrigo; MIZAN, Souza. "Decolonial Practices on the Educational Platform CGScholar: Subjectification, Ecology of Knowledges, and the Design of Rhizomatic Multimodal Texts". **Ubiquitous Learning: An International Journal**, v. 15, n. 2 (2022), pp. 19-35. Disponível em :10.18848/1835-9795/CGP/v15i02/19-35.
- CAZDEN, Courtney B. **Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2001.
- CHAPELLE, Francis H. "The History and Practice of Peer Review". **Groundwater**, v. 52, n. 1 (2014).
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. "Signs of Epistemic Disruption: Transformations in the Knowledge System of the Academic Journal". **First Monday**, v. 14, n. 4 (2009). Disponível em: <https://doi.org/10.5210/fm.v14i4.2309>.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. "Conceptualizing e-Learning". In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **e-Learning Ecologies, Principles for New Learning and Assessment**. New York: Routledge, 2017.
- FRANCIS, Kara. **Sense Of Community And Peer Review: A Case Study Of A Doctoral Dissertation Experience**. University of Illinois Urbana-Champaign, 2021.
- HOOPER, Mark. "Scholarly Review, Old and New". **Journal of Scholarly Publishing**, v. 51, n. 1 (2019), pp. 63-75. Disponível em:10.3138/jsp.51.1.04.
- JENKINS, Henry. "Rethinking 'Rethinking Convergence/Culture'". **Cultural Studies**, v. 28, n. 2 (2013), pp. 267-297. Disponível em: 10.1080/09502386.2013.801579
- KAUFMAN, Julia H.; SCHUNN, Christian D. "Students' Perceptions About Peer Assessment for Writing: Their Origin and Impact on Revision Work". **Instructional Science**, v. 39, n. 3 (2011), pp. 387-406. Disponível em:10.1007/s11251-010-9133-6.
- KNOBEL, Michele; KALMAN, Judy. "Teacher Learning, Digital Technologies and New Literacies". In: KNOBEL, Michele; KALMAN, Judy. **New Literacies and Teacher Learning Professional Development and the Digital Turn**. New York: Peter Lang, 2016, p. 1-20.
- KRUKTA, Daniel G., SMITS, Ryan M., WILLHELM, Troy A. "Don't Be Evil: Should We Use Google in Schools?". **TechTrends**, v. 65 (2021), pp. 421-431. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-021-00599-4>

MONTE MÓR, Walkyria. "Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas". **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46 (2007), p. 31-44. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/nXTmJmWzgzZTLtfNkgQdyQC/?lang=pt>

MONTE MÓR, Walkyria. "Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão". *In*: MONTE MÓR, Walkyria; TAKARI, Nara Hiroko (Orgs.) **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 267-286.

MONTE MÓR, Walkyria. "Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional". *In*: MAGNO e SILVA, Walkyria; RODRIGUES SILVA, Wagner; MUNOZ CAMPOS, Diego (Orgs.) **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019, p. 187-206.

MOXHAM, Noah; FYLE, Aileen. "The Royal Society and The Pre-History of Peer Review (1655-1965)". **The Historical Journal**, v. 61, n. 4 (2017), pp. 863-889. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0018246X17000334>

SILVA, Rodrigo Abrantes da. "A plataforma Scholar e o projeto piloto USP-UIUC (Universidade de São Paulo e Universidade de Illinois em Urbana-Champaign): inovações em formação de professores". **Papéis**, v. 24, n. 47, 2020, p. 27-50. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/9784>.

SMITH, Anna; MCCARTHEY, Sarah; MAGNIFICO, Alecia. "Recursive Feedback, evaluative dimensions of e-Learning". *In*: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **e-Learning Ecologies: Principles for New Learning and Assessment**. New York: Routledge, 2017.

TENNANT, Jonathan P.; DUGAN, Jonathan M.; GRAZIOTIN, Daniel *et al.* "A Multi-disciplinary Perspective on Emergent and Future Innovations in Peer Review". **F1000research**, 6: 1151 (2017). Disponível em: [10.12688/f1000research.12037.3](https://doi.org/10.12688/f1000research.12037.3).

5

Janaína Gonçalves

**PALAVRAS-CHAVE
EM LETRAMENTOS
DE RESISTÊNCIA:**
transdisciplinaridades
e emancipações linguísticas

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96962.5](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96962.5)

INTRODUÇÃO

Pelo estudo do signo ideológico e da natureza heteroglótica da língua, e reconhecendo que somos necessariamente orientados por uma base ideológica ampla, busco auxiliar a Educação Linguística em Inglês (ELI) na construção de opções alternativas ao discurso neoconservador imperialista, colonial e de subserviência cultural que emerge com força no início do século XXI em quase todo o mundo. Especialmente procuro fazê-lo por meio de temas transdisciplinares que promovam a inquietação e a emancipação (essa em sua concepção freiriana) de estudantes brasileiros do inglês como Língua Adicional (LA).

Busco, assim, analisar *keywords* contemporâneas transdisciplinares, com a tese principal de que, para transformar a realidade sociolinguística no processo de significação, é necessário ora dar voz aos conceitos silenciados pelo discurso hegemônico (fortalecendo termos propulsionados pelas forças centrífugas da linguagem), ora resignificar termos naturalizados e propostos na ELI de forma supostamente neutra e disciplinar.

Início assim a contextualização da pesquisa com a ideia de língua e sociedade, passando pelos conceitos de signo ideológico, *keywords* contemporâneas, palavras grávidas de mundo, materialismo e ideologia em diálogo com a heteroglossia e com a ELI marcada pela colonialidade. A partir dessas premissas contextuais, busco uma proposta metodológica de levantamento transdisciplinar de *keywords* em diversas áreas científicas e acadêmicas, tendo como base etnográfica pesquisadores de áreas diversas. Meu objetivo final é prover uma proposição temática transdisciplinar para práticas em ELI, como sugestões conceituais transdisciplinares em busca do empoderamento e da emancipação linguística e discursiva em inglês.

DELIMITAÇÕES DA PESQUISA

As principais delimitações da pesquisa são, primeiramente, as *keywords* (palavras-chave) translinguísticas e transdisciplinares, cujo embasamento teórico remonta aos estudos culturais de Raymond Williams (2010) sobre um vocabulário de cultura e sociedade em inglês, além, é claro, dos pesquisadores que lhe sucederam nos estudos dessas *keywords*, como Fairclough (1993), Patterson (2004) e Holborow (2016).

A principal fonte de dados de pesquisa para o levantamento das *keywords* transdisciplinares a serem analisadas são entrevistas com pesquisadores de áreas diversas: até então, Ciência da Computação, Física, Educação Linguística (EL), Economia Política Mundial, Agroecologia, Relações Internacionais, Engenharia de Materiais. Ainda, delimito o inglês como Língua Adicional (LA) no contexto translinguístico do Brasil contemporâneo, com seu léxico, temas, significados, conceitos e processos de significação. Além disso, busco uma observação da ELI como forma de opressão, resistência ou de emancipação, a partir de contribuições dos estudos chamados de Letramentos Críticos (*Critical Literacies*) e de autores provenientes desses estudos, bem como dos Multiletramentos (*Multiliteracies*).

ESTÍMULOS

A fonte motivacional da pesquisa se desenvolve a partir da concepção de língua e sociedade, especialmente sobre o conceito de *ambientalista* no contexto dos povos originários da América Latina. Explico: numa palestra ministrada em 2019, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), Boaventura de Souza Santos conta que tal conceito lhe apresenta um problema de tradução ou de explicação para os povos originários

na América Latina, uma vez que, em sua cultura de contato e respeito ao universo natural, qualquer ser humano seria um *ambientalista*. Esse simples conceito nos fala muito sobre nossa formação social e cultural, sobre os valores colonizadores das nossas Américas, sobre os povos documentalmente considerados “civilizados” e “corretos” (em detrimento de valores dos povos originários, considerados “selvagens”), mas cuja relação com o meio ambiente se mostra historicamente primitiva, intransigente, violenta e inconsequente. Esse foi um dos principais estímulos ao estudo das *keywords* e do signo linguístico na minha pesquisa. Embora este tenha sido um estímulo em português, as *keywords* de Williams já me haviam despertado, desde o período de Mestrado (2011 a 2014) na mesma instituição, um interesse distinto.

BASES TEÓRICAS

As concepções basilares de língua que influenciam a pesquisa estão relacionadas a diversos filósofos da Educação, tais como Bakhtin (2010), sobre o signo linguístico, a heteroglossia e processos de significação; Derrida (1978), sobre os conceitos de desconstrução do pensamento centralizador, cuja vertente hoje conhecemos também como estudos de colonialidade; Dentith (1995) e Emerson (1983), sobre possíveis leituras do Círculo de Bakhtin em suas visões de língua; Leffa e Irala (2014), sobre as principais concepções de língua ao longo dos séculos no Ocidente; Iskandar e Leal (2002), sobre heranças positivistas de nossa formação epistêmica ocidental; Fairclough (1983 e 1992), sobre a relação entre o discurso e a mudança social, incluindo a leitura das *keywords* de Williams; Freire (2014), sobre o processo de alfabetização como leitura de mundo e leitura da palavra, bem como suas concepções de palavração, palavras grávidas de mundo ou palavras geradoras; Holborow (2016), sobre as *keywords* neoliberais no contexto contemporâneo e a prelavência da significação ideológica em suas formações semântico-discursivas; e o próprio Sousa Santos (2007), sobre

as possibilidades de transcendermos o pensamento abissal em direção a uma construção coletiva de epistemologias do sul global.

Enfim, nomeio aqui fontes entre tantas que participam do desenvolvimento de minha tese, especialmente naquilo que ela traz de crítica ao que entendo como hegemonia colonialista, salvacionista, fragmentada e civilizacionista (presente especialmente na cultura disciplinar), cujos preceitos envolvem a prevalência de uma lógica formal, dicotomias de certo ou errado e o uso da sala de aula como forma de domesticação epistêmica.

CONTEXTUALIZAÇÕES

Levanto os dados e escrevo minha pesquisa a partir do Brasil nesta segunda década do século XXI, com uma formação acadêmica dos séculos XX e XXI, períodos marcados por violências humanas e ambientais, controle ideológico, econômico e especialmente controle do corpo. Por outro lado, são séculos também marcados por fortes resistências a esses controles, por progressos políticos, sociais, ambientais e por legados críticos importantes na filosofia da linguagem. Trago, então, necessariamente minha experiência como professora de Línguas Adicionais (LAs), de muitos anos marcados pelo imperialismo estadunidense em relação às concepções ao redor da EL. Entretanto, devido ao reconhecimento das resistências epistêmicas e concretas, e devido aos autores que escolho para esta pesquisa, parto de uma concepção de língua heteroglótica e dinâmica, com brechas transdisciplinares e inovadoras, legados de resistência e de emancipações. Parto ainda, aproveitando as benesses da contribuição positivista, de uma leitura pretensamente dialética, por meio da qual busco reconhecer os avanços do olhar estruturalista sobre a língua, mas o transcendendo para o olhar pós-estruturalista e suas contribuições emancipatórias.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Meu objetivo principal é prover uma análise temática contemporânea e transdisciplinar para práticas em ELI, a fim de acrescentar ao trabalho de educadores linguísticos ferramentas em suas oportunidades de agência educativa.

Não crio nesta pesquisa uma apostila ou guia de aplicação direta à ELI (embora esse trabalho possa vir a ser concretizado posteriormente), mas pretendo propor sugestões conceituais transdisciplinares em busca da emancipação linguística e discursiva de estudantes e educadores brasileiros de ILA.

DESENVOLVIMENTOS DA PESQUISA

Minha pesquisa se desenvolve primeiramente com relação aos estímulos e buscas emancipatórias, com análise dos autores mencionados já desde o início, e desagua na observação do conceito de *keywords*, especialmente aquelas translingüísticas e transdisciplinares, as quais busco levantar pelo questionário enviado aos pesquisadores acadêmicos. Em seguida faço uma leitura mais profunda do termo *ambientalista*, sobredito, e entro na observação dos processos de significação. A partir dessa análise, busco elaborar a meu(minha) leitor(a) uma explicação sobre três conceitos primordiais: o *signo ideológico*, as *keywords* (ou *palavras-chave*) e as *palavras geradoras* (ou *palavras grávidas*, termos cunhados por Freire na apresentação de sua metodologia de Alfabetização, que chamarei posteriormente de Letramentos).

Como a ideia de *signo ideológico* está necessariamente vinculada a outros conceitos bakhtinianos, faço também (com os autores e seus críticos) uma leitura da língua em sua heteroglossia, das forças centrífugas e centrípetas da linguagem, dos processos de reflexo

e refração de realidades. Além disso, elaboro uma análise de diversas ênfases envolvidas nas concepções de língua historicamente (a saber, ênfase no sistema, na função e na ideologia), com base nos estudos metodológicos e teóricos sobre tais (Leffa e Irala, 2014). Em suma, o *signo ideológico* pode distorcer uma realidade, refratando-a, ou ser fiel a ela, refletindo-a (Voloshinov; Bakhtin, 1986); o domínio da ideologia coincide com o domínio dos signos, e tudo o que é ideológico tem valor semiótico (Voloshinov; Bakhtin, 1986). Tal perspectiva do Círculo traz à tona o poder da ideologia sobre as palavras, atuando como signos simbólicos, mas atribui também um poder à palavra, ao discurso, ao refratar a própria ideologia em que se constitui, diferenciando, assim, a concepção de ideologia do Círculo de concepções que eles consideram mais deterministas (Vidon; Bambrila, 2016);

Na explanação sobre as *keywords*, por meio não apenas de Williams como também de seus críticos, levanto a noção de *clusters* (grupos de palavras) do cotidiano (Fairclough, 1992 e 1993), bem como da natureza contestada, polissêmica e de conceituação social das *keywords* (Holborow, 2016). Em suma, as *keywords*: têm seu uso no discurso do dia-a-dia; pertencem a um grupo de palavras inter-relacionadas que tipicamente ocorrem juntas; têm múltiplos significados frequentemente condensados em um sentido atualmente dominante; têm seu status como “palavras indicativas” designando conceitos sociais, práticas, normas ou ordens; apresentam natureza contestada em seus significados, cujo conteúdo completo requer mais do que uma análise puramente linguística (Holborow, 2016, p. 38-53).

Na observação sobre as palavras geradoras, relato suas ligações com elementos do cotidiano no contexto da sala de aulas da alfabetização de adultos (Freire, 2014). Em suma, entendo-as como originárias do contexto educacional, partindo das motivações e realidades da vida dos educandos e das educandas; são carregadas de elementos da realidade em que vivem e observam (Moretti, 2010); e apresentam o dom de gerar mundos, de pronunciar novas realidades (Streck; Redin; Zitkoski, 2010, p. 13).

Finalmente, a partir de tais perspectivas teóricas e analíticas, busco observar as relações entre esses conceitos (signo ideológico, keywords e palavras geradoras) para fomentar as escolhas pelo direcionamento da pesquisa. E assim como as características das *keywords*, as delimitações das palavras geradoras também constituíram a elaboração das perguntas direcionadas aos pesquisadores durante as entrevistas virtuais em duplas ou individuais.

METODOLOGIA DE PESQUISA: FASES E CLASSIFICAÇÃO

Posso descrever minha pesquisa como tendo sete fases principais: as delimitações e contextualizações da pesquisa; o levantamento teórico; a montagem e o envio do questionário digital; a pré-análise das respostas e montagem das questões da entrevista; o agendamento e a execução das entrevistas; a análise dos dados do questionário e das entrevistas; e as considerações finais (ou não tão finais).

Até o momento, executei cinco dessas fases, pois as entrevistas já foram concluídas. No entanto, o que chamo de levantamento teórico se mostra em constante dinâmica, pois a cada dia novos autores e perspectivas são acrescentadas em razão do meu próprio desenvolvimento acadêmico e meu contato constante com pesquisadores da área de EL, inclusive nas reuniões com meu orientador, Daniel de Mello Ferraz, a partir das quais novas ideias surgem para enriquecer o arcabouço teórico e discursivo da escrita.

Classifico minha pesquisa como etnográfica, transdisciplinar e qualitativa. Acredito que possamos considerá-la etnográfica por tratar-se de um levantamento de dados de pesquisadores humanos sobre suas próprias pesquisas e sobre suas experiências como educandos linguísticos de ILA. Ouso dizer ainda que, nas contextualizações, promovo alguns percursos autoetnográficos, no sentido de trazer minha

realidade e minha experiência como educanda e educadora linguística ao centro das discussões com autores e com meus próprios sujeitos dinâmicos de observação (meus pesquisadores entrevistados).

Basicamente, inicio a pesquisa com um questionário contendo a coleta de dados dos pesquisadores. A saber, após a leitura do termo de consentimento, eles responderam às questões sobre seus dados, local e nível de pesquisa (se pesquisa atual em curso de mestrado, pesquisa atual em curso de doutorado, pesquisa na área de trabalho com o doutorado concluído ou outro), instituição onde executa sua pesquisa, sobre sua grande área e a linha de pesquisa dentro dela, entre outras. Em seguida, pergunto sobre sua ELI, mais especificamente se o(a) pesquisador(a) tem ou teve necessidade de estudar ou conhecer o inglês para desenvolver algumas ações, como ler, escrever, entender oralmente ou apresentar trabalhos orais, seminários ou palestras na língua. Solicito então que, em caso positivo (100% dos respondentes indicaram que sim), o(a) pesquisador(a) indique três conceitos contemporâneos em inglês que ele(a) considere essenciais para iniciar a pesquisa em sua área e linha. O segundo momento de contato com os sujeitos ocorre em reunião remota com duplas ou individualmente, por meio de questões elaboradas e comentários sobre as respostas dadas no formulário digital.

Quanto à transdisciplinaridade, acredito que ela esteja presente não apenas por termos pesquisadores de diversas áreas, mas também por termos *keywords* oriundas desse contato a serem investigadas em diversas áreas e saberes, algumas das quais descrevo a seguir em agrupamentos (*clusters*) já com minha pré-análise fonológica preparada para as entrevistas e algumas traduções mencionadas pelos pesquisadores:

- Área: Ciência da Computação - Linha de pesquisa: Interação Humano-Computador. A Interação Humano-Computador (IHC) é a linha de pesquisa da Ciência da Computação que aborda fatores humanos em sistemas computacionais. É nessa linha que são considerados os usuários, bem como suas

preferências tecnológicas, de comportamento e graus de conhecimento sobre sistemas computacionais. A abordagem centrada no usuário é a mais conhecida da IHC.

Cluster: Participatory Design, User Centred Design, Requirements Analysis

Participatory Design – Design Participativo

/pa:ˌti.sɪ'peɪ.tər.i/ or /pa:r'tɪs.ə.pəˌtɔːr.i/ /di'zain/

User Centred Design – Design Centrado no Usuário

/'ju:ˌzər./ /'sen.tər/ /di'zain/

Requirement(s) Analysis – Análise de Requisitos

/rɪ'kwairə.mənt/ /ə'næl.ə.sɪs/ or plural: /ə'næl.ə.si:z/

- Área: Economia Política Mundial; Linha de Pesquisa: Agricultura, recursos naturais e sustentabilidade. A pesquisa está voltada para os projetos de agricultura urbana e periurbana como contraponto ao sistema agroalimentar mundial hegemônico - corporativo e financeirizado - ressaltando a busca pela Soberania Alimentar.

Cluster: Agroecology, Food sovereignty, Urban and Peri-Urban Agriculture (AUP) Agroecology – Agroecologia

/æɡ.rəʊ.i'kɒl.ə.dʒi/

Food sovereignty – Soberania Alimentar

/fu:d/ /'sɒv.rɪn.ti/

Urban and Peri-Urban Agriculture (AUP) – Agricultura urbana e periurbana

/'z:ˌbæn/ /ənd/ /,per.ɪ'z:ˌbæn/ /'æɡ.rɪ.kʌl.tʃər/

- Área: A minha área de pesquisa é mecânica computacional e eu trabalho com formulações não-convencionais do método dos elementos finitos.

Cluster: Non-Conventional Finite Element Method, Topology Optimization, and Non-Linear Structural Problems

Non-Conventional Finite Element Method

/,nɒn.kən'ven.ʃən.əl/ /'faɪ.naɪt/ /'el.i.mənt/ /'meθ.əd/

Topology Optimization

/tɒp'ɒl.ə.dʒi/ /,ɒp.ti.məɪ'zeɪ.ʃən/

Non-Linear Structural Problems

/nɒn.'lɪn.i.ər/ /'strʌk.tʃər.əl/ /'prɒb.ləms/

- Área: Materiais poliméricos, biomateriais, desenvolvimento de processos com fluidos supercríticos para modificação de polímeros, sistemas de liberação controlada de fármacos, impressão 3D
Cluster: polymeric biomaterials, polymer, processing
Polymeric biomaterials
/,pɒl.i.'mer.ɪk/ /'baɪ.əʊ.mə,tɪə.ri.əls/
Polymer
/'pɒl.i.mər/
Processing
/'prəʊ.ses.ɪŋ/ or /'pra:..ses.ɪŋ/
- Área: Economia política, história econômica e desenvolvimento
Cluster: Imperialism, dependence, development
Imperialism – Imperialismo
/ɪm'pɪ.ri.ə.li.zəm/
Dependence - Dependência
/dɪ'pen.dəns/
Development – desenvolvimento
/dɪ'vel.əp.mənt/
- Área: Relações Internacionais. Linhas de Pesquisa: Segurança Internacional; Segurança Humana, Teorias das Relações Internacionais.
Cluster: Human Security, Nuclear Disarmament, Postmodern Theories
Human Security – Segurança Humana
/'hju:mən/ /sɪ'kjʊərɪti/
Nuclear Disarmament – Desarmamento Nuclear
/'nju:klɪə/ /dɪs'ɑ:məmənt/
Postmodern Theories – Teorias pós-modernas
/,pəʊst'mɒd.ən/ /'θɪərɪz/

Além da transdisciplinaridade pretendida, acredito que eu possa classificar minha pesquisa como qualitativa por ela trazer diversas características dos procedimentos qualitativos de análise etnográfica, especialmente segundo Cresswell e Cresswell (2017). Algumas dessas características mencionadas pelos autores estão presentes na minha pesquisa, das quais ressalto as seguintes:

- os procedimentos dependem de texto e de imagem por etapas únicas na análise de dados, e recorrem a diferentes estratégias de investigação;
- o local “natural” dos pesquisadores (esse aspecto foi especialmente tocado pelos procedimentos de entrevista e de coleta do questionário por meios virtuais devido ao advento da pandemia de Covid-19 em 2020 no Brasil e no mundo, mas posso considerar um local “natural” por não ter levado os pesquisadores a algum laboratório);
- a presença-chave da pesquisadora (no caso, elaborei toda a análise em primeira pessoa do singular e contei com percursos autonarrativos ou autoetnográficos);
- a coleta de dados por meio de múltiplos formatos e fontes;
- a análise indutiva (a partir de meus padrões, categorias e temas, organizando os dados por temas);
- os significados dos participantes, a leitura dos participantes;
- o desenho emergente: o plano inicial não é rigidamente prescrito e depende das respostas dos participantes durante o questionário e as entrevistas (talvez uma das características mais difíceis de lidar);
- as lentes teóricas: meus próprios conceitos, que considero progressistas, decoloniais e emancipatórios com relação à ideologia hegemônica, em especial nas questões de gênero, racialização e classe;

- a interpretatividade: uma investigação fortemente interpretativa (creio que toda leitura de mundo é, de certa forma, interpretativa, não podendo uma pesquisa desvincular-se dessa interpretatividade, mas aqui essa interpretatividade é declarada);
- o relato holístico, buscando múltiplas perspectivas e criando um quadro mais amplo dos resultados (acredito que a análise que se proponha dialética, como a minha, seja ou deva ser necessariamente um relato holístico);

Enfim, como mencionei nas fases da pesquisa, acredito que os próximos passos seriam exatamente a análise dos dados do questionário e das entrevistas e as considerações finais (ou não tão finais). No entanto, antes disso e após um conjunto parcial desses passos, os resultados apontados deverão ser anexados ao documento para o exame de qualificação. Após esse exame, é provável que haja necessidade de adequação da pesquisa a partir das considerações da banca e, finalmente, a defesa da tese.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich, HOLQUIST, Michael (ed.). **The Dialogic Imagination: Four Essays**. Caryl Emerson and Michael Holquist (trad.). University of Texas Press, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich, MORRIS, Pam (ed.). **The Bakhtin Reader: Selected Writings of Bakhtin, Medvedev, and Voloshinov**. 1994.
- COSTA, Júlio César Virgínio da. "Palavras para ler, entender e sentir Paulo Freire". **Educação em Revista**, v. 29, n. 2 (2013), p. 279-285.
- CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. Los Angeles: Sage publications, 2017.
- DENTITH, Simon. "Voloshinov and Bakhtin on Language". In: DENTITH, Simon. **Bakhtinian Thought: an introductory reader**. London: Routledge, 1995, pp. 21-38.

DERRIDA, Jacques. "Structure, Sign, and Play in the Discourse of the Human Sciences". **Writing and Difference**, v. 278 (1978).

EMERSON, Caryl. "The Outer Word and Inner Speech: Bakhtin, Vygotsky, and the Internalization of Language". **Critical Inquiry**, v. 10, n. 2 (1983), pp. 245-264.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity press, 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. "Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities". **Discourse & society**, v. 4, n. 2 (1993), pp. 133-168.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

HOLBOROW, Marnie. "Neoliberal Keywords, Political Economy and the Relevance of Ideology". **Key Words: A Journal of Cultural Materialism**, n. 14 (2016), pp. 38-53.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. "Sobre positivismo e educação". **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 7 (2002), p. 89-94.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. "O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas". *In*: LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

MORETTI, Cheron Zanini. "Paulo Freire e as palavras geradoras de mundos e de pronúncia de novas realidades". **Educação**, v. 33, n. 2 (2010), p. 163-164.

PATTERSON, Annabel. "Keywords: Raymond Williams and others". **ESC: English Studies in Canada**, v. 30, n. 4 (2004), p. 66-80.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes". **Revista crítica de ciências sociais**, n. 78 (2007), p. 3-46.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica, 2015.

VIDON, Luciano; BAMBRILA, Guilherme. "A importância do pensamento do Círculo de Bakhtin para os cursos de letras: apontamentos e reflexões da formação à prática docente". *In*: REZENDE, Patrick (org.). **Interfaces com a linguística: dialogando saberes**. São Carlos: Pedro & João, 2016, p. 45-58.

6

Gabriela Tozzo Schumann

**MECANISMOS
DE VIGILÂNCIA
E CONTROLE
EM *INTRUSION*,
DE KEN MACLEOD**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96962.6](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96962.6)

INTRODUÇÃO

O romance distópico de ficção científica *Intrusion*, escrito pelo escritor escocês Ken MacLeod, foi publicado em 2012 e seu enredo ocorre em um futuro próximo, embora a data precisa não seja delimitada. À época em que a trama se desenrola, mudanças climáticas – na forma do temido aquecimento global – teriam causado o que podemos inferir serem enormes danos ao nosso planeta. Porém, a *SynBioTech*, uma empresa privada de pesquisa científica em manipulação genética, “solucionou” o problema, tendo criado um novo tipo de árvore que cresce muito mais rápido do que as outras, cuja madeira pode ser usada na construção civil e que absorve gás carbônico e libera oxigênio em taxas muito mais elevadas do que o normal. A introdução dessas novas árvores foi o principal fator que possibilitou a redução (e talvez o fim) dos efeitos das mudanças climáticas, tornando a companhia uma espécie de salvadora da humanidade e lhe conferindo um status especial.

Outro produto no qual a *SynBioTech* investiu pesadamente foi um comprimido com capacidade de manipulação genética chamado ao longo do romance de *fix* (“conserto” ou “reparo”). No início do romance, embora seu uso não seja obrigatório, o medicamento é massivamente encorajado por médicos para suas pacientes grávidas já que ele poderia consertar “defeitos” no DNA do feto. Embora suas capacidades terapêuticas sejam enfaticamente elogiadas por profissionais da saúde, a necessidade de seu uso é questionada pela personagem principal ao longo do enredo, já que seus possíveis efeitos (como a prevenção de leves doenças comuns na infância) não parecem ser tão necessários em uma sociedade que, como mencionado no próprio texto, já possui conhecimento e tecnologia para detectar problemas genéticos mais graves durante a gravidez e potencialmente corrigi-los. A preocupação em se obter crianças “geneticamente perfeitas” não é abertamente discutida como tal, mas nos remete a outras práticas eugenistas moralmente dúbias utilizadas ao longo de nossa história.

Temos, em primeiro plano, três personagens de uma família: o pai, Hugh, é escocês e experiencia visões que inicialmente imagina ser do passado, porque acredita que as pessoas que enxerga estão vestidas de modo primitivo e não encontra indícios de tecnologias muito avançadas, mas acaba percebendo que o que ele vê na verdade está em seu futuro. Hugh trabalha em construção civil, fazendo uso de madeira obtida das novas árvores da *SynBioTech*. Sua esposa, Hope, é tradutora e trabalha no apartamento do casal, localizado no subsolo de um prédio na cidade de Londres. O primeiro filho do casal, Nick, está na pré-escola e sua mãe não havia tomado o *fix* durante a gravidez. Ele também parece ter visões, assim como seu pai, indicando uma possível fonte genética por trás desse “superpoder”.

O romance se desenrola a partir do que acontece com a família e alguns outros personagens que entram em contato com eles. Logo no início, Hope começa a perceber que o *fix* está aos poucos se tornando obrigatório. Ela e o marido tentam, inicialmente, argumentar com profissionais da saúde e até com o parlamentar representante do distrito em que vivem. Quando isso não funciona, decidem viajar para a casa da família de Hugh, na Escócia, onde pretendem ao menos escapar por um tempo da pressão e pensar sobre o que fazer. Acompanhamos, então, os três em sua viagem até que a mãe acaba cedendo e tomando o comprimido, após o casal ter sido apreendido ao serem identificados como possíveis terroristas por uma espécie de polícia secreta.

Outros elementos que compõem o pano de fundo do enredo, além da existência do *fix* e da manipulação genética em geral por uma megacorporação, são o governo em poder no Reino Unido no período, encabeçado ao menos em nome por um “partido trabalhista”, a Guerra Morna (*Warm War*, no original), cujo nome é um trocadilho interessante: não só ela é um pouco mais “quente” do que a Guerra Fria (ou seja, com elementos de uma guerra física), mas também remete ao aquecimento global (ou *global warming*) como seu possível catalisador ou ao menos exacerbador. Assim como a guerra fria que a inspirou, a guerra morna

tem a importante função de criar um inimigo, servindo como fachada para a vigilância sobre os cidadãos. Vemos também a perseguição a indianos e descendentes, já que a Índia estaria do lado oposto da guerra e há o medo constante de ataques por um grupo indiano considerado terrorista que estaria supostamente agindo no Reino Unido.

Os dois eventos principais que abrem o romance são: a ocasião supracitada, em que Hope percebe a iminência da obrigatoriedade de se tomar o *fix* após ler uma notícia sobre um recém-finalizado caso resolvido em julgamento que obrigou uma mulher grávida a tomar o medicamento contra sua vontade, já que ela não possuía uma ressalva religiosa¹; e Hugh instalando câmeras de segurança no apartamento da família. Esses não são somente os maiores catalisadores do romance, mas uma moldura que circunda a narrativa de maneira bastante interessante: todas as interações entre personagens estão de algum modo relacionadas ao *fix* ou à companhia que o produz – e todas elas se passam sob câmeras de vigilância ou sua ausência é notada, mencionada ou até mesmo discutida pelos personagens presentes.

AS CÂMERAS DE SEGURANÇA

Intrusion se inicia com:

Like any responsible father, Hugh Morrison had installed cameras in every room in the flat. You bang them in like nails, the work experience had told him, and bang them in Hugh did. The internet said they transmitted to the police station. The bubble pack said they recorded. Hugh knew which to believe, and banged them in without a worry. You could only pick them up on the house Wi-Fi. The bubble pack said that too (MacLeod, 2012, p. 1).

1 Embora a maioria das religiões não apresentasse objeções ao *fix*, algumas ainda viam a manipulação genética através do medicamento como algo não natural, portanto um pecado. Mulheres grávidas que fizessem parte de algum desses grupos e pudessem comprová-lo tinham o direito de não tomar tomá-lo caso o decidissem.

Nessa citação, um elemento específico que chama a atenção do leitor é o quanto ela se assemelha a uma propaganda para as câmeras de segurança que Hugh instala na parede, destacando a sua facilidade de uso, as vantagens do produto, negando possíveis críticas e o elogiando por sua “responsabilidade” em colocá-las em seu apartamento. Destaca-se aqui sua confiança – ao menos nesse momento, no início do romance – no produto que está instalando em sua casa ao mesmo tempo em que se apresenta ao leitor a dúvida: existe na internet a informação de que as câmeras transmitem vídeos captados à polícia, será que se sustenta a confiança aqui dada ao que se pode ler na embalagem?

Chegamos, assim, a uma questão crucial que *Intrusion* coloca para seu leitor: além da inexistência de medidas de segurança que impeçam uma companhia que produz eletrônicos de compartilhar com as autoridades nossa informação privada e pessoal, a empresa vende seus produtos com a promessa de que são o melhor meio de protegermos nossas próprias famílias. Esse é um assunto bastante discutido atualmente e que se relaciona com o que foi denominado *internet of things* (ou “internet das coisas”), conceito que define de modo abrangente quaisquer eletrônicos conectados à internet. Há uma aceitação – e até mesmo desejo – cada vez maior de termos esses aparelhos em nossas casas, já que eles podem nos proteger e também facilitar nossas vidas. Em seu livro *A Era do Capitalismo de Vigilância*, Shoshana Zuboff concentra-se na economia formada em torno da extração e no acúmulo de nossos dados pessoais. Uma das principais preocupações de Zuboff é o modo como redes sociais e também aparelhos inteligentes² cumprem essa função seguindo a lógica de acúmulo de capital: passam a moldar nosso comportamento com o propósito de obter cada vez mais dados:

[...] o capitalismo de vigilância gera uma nova espécie de poder que chamo de *instrumentarismo*. O poder instrumentário conhece e molda o comportamento humano em prol das finalidades de terceiros. Em vez de armamentos e exércitos, ele faz valer sua

2 Em inglês, *smart gadgets*. Alguns exemplos são smart TVs, *fitbits* e geladeiras com conexão à internet.

vontade através do meio automatizado de uma arquitetura computacional cada vez mais ubíqua composta de dispositivos, coisas e espaços “inteligentes” conectados em rede (Zuboff, 2021, p. 19).

Quantidades imensas desses dados são vendidas para os verdadeiros clientes das empresas que os captam, que por sua vez os utilizam, entre outros, para a produção de publicidade direcionada. Como normalmente imaginamos que nossas informações pessoais não são “importantes” ou subversivas diante da lei, não paramos para considerar o quanto esses aparelhos inteligentes têm a função de nos monitorar e o fazem por outros motivos que não apenas simplificar as vidas de seus usuários.

De acordo com Aaron Bastani em seu curto manifesto *Fully Automated Luxury Communism*, estamos, no presente, em uma era de revolução – similar à revolução industrial – em que nossas capacidades tecnológicas evoluíram a ponto de não precisarmos mais trabalhar para manter o mundo em funcionamento ou para sobreviver. O próprio Bastani não deixa que sua visão inicialmente utópica em relação à tecnologia o impeça de ver com clareza quais são as relações que temos com ela e o que isso implica para nossa qualidade de vida: enquanto as tecnologias de informação forem produtos pertencentes a empresas privadas e com o objetivo de obter lucros, os cidadãos nunca serão privilegiados: ou permitimos que essas empresas continuem lucrando em cima de nosso próprio bem-estar e aceitamos que nosso futuro será repleto de desemprego e dificuldades de sobrevivência para a maioria da população; ou tomamos o controle dessas tecnologias e começamos a usá-las para nosso próprio benefício.

Podemos contrapor o primeiro trecho citado com as mudanças na relação de Hugh com a tecnologia ao longo do romance: ele percebe o quanto estava sendo ingênuo ao confiar tanto nas tecnologias de vigilância, e isso também é verdade para a maioria dos personagens com quem entramos em contato. Suas visões do que ele vem a acreditar ser o futuro se mostram cada vez mais desejáveis em comparação com seu presente. Com isso, Hugh passa a sentir a necessidade

de acabar com o sistema em que se insere – repleto de aparelhos e recursos tecnológicos que prometem ajudá-lo a viver confortavelmente, mas na realidade fazem sua sobrevivência mais difícil. Ao fim do romance, ele depara-se com a possibilidade de uma conspiração terrorista que poderia acabar com a internet e, embora nem tenha certeza sobre sua existência, chega à conclusão de que um futuro menos tecnológico pode oferecer uma melhor qualidade de vida do que a atual situação em que se encontra. Nós leitores também passamos a perceber como o personagem era ingênuo no início, simplesmente enchendo sua casa de câmeras sem dar ouvidos a avisos de pessoas na internet sobre como não existe nenhum mecanismo de proteção da privacidade daquele ou daquela que conecta câmeras de segurança em seu wi-fi.

O “Capitalismo de vigilância”, a fase do capitalismo em que estaríamos, de acordo com Zuboff, talvez esteja representado no romance justamente a partir da relação de seus personagens com os aparelhos eletrônicos. Hugh faz uso de câmeras de segurança para proteger sua casa e, mais à frente, se sente inseguro ao conversar com uma desconhecida fora do alcance de câmeras. A presença constante de dispositivos inteligentes, que servem para acompanhar o dia-a-dia de pessoas (e, talvez, prever suas necessidades) pode ou não ter tornado as vidas desses personagens mais confortáveis, mas a atenção de pesquisadores como Zuboff se volta a uma questão um pouco mais insidiosa: o uso aparentemente inescapável desse tipo de tecnologia interfere na privacidade e nas escolhas de seus usuários. A falta de regulamentação, algo para o qual Cory Doctorow também constantemente chama a atenção de seus leitores, está igualmente no cerne do enredo de *Intrusion*: por falta de incentivos, nem as empresas que produzem eletrônicos, nem as encarregadas pela internet e nem os governos têm o interesse dos usuários em mente. De acordo com Doctorow,

The monopoly power that keeps any meaningful consequences for breaches at bay means that tech companies continue to build terrible products that are insecure by design and that end up integrated into our lives, in possession of our data, and connected to our physical world (Doctorow, 2020).

Assim como ocorre com Hugh e as câmeras que ele próprio instalou para sua segurança em seu apartamento, mesmo que funcionem como deveriam, os dados captados por elas podem a qualquer momento ser usados justamente para vigiar os usuários e garantir que estão agindo conforme a lei e/ou os interesses de grandes corporações.

Há reflexos dessa visão sobre a tecnologia no romance, também quando consideramos o emprego de Hope: ela trabalha online em uma espécie de *helpdesk* chinesa. Como Hope trabalha remotamente, faz uso da internet e de seus óculos virtuais, similares a Google Glasses – duas tecnologias que também podem servir para captar, guardar e transmitir dados de seus usuários. Além disso, seu emprego apenas existe por dois motivos básicos: a empresa conhece a necessidade de seus clientes de perceberem um “toque humano” na mídia que consomem; e haveria um enorme excedente desempregado na população caso esse tipo de função deixasse de existir. Hope sabe que ela não é necessária para o processo, ela própria pondera sobre o assunto quando decide parar de trabalhar por algum tempo para fazer qualquer outra coisa, como atender a porta ou fazer uma xícara de café. Este é o modo como o emprego de Hope é descrito pelo narrador:

She had a job in China, answering queries to a help screen. She couldn't read Chinese. The query translations were automatic and most of the answers – all of them, if necessary – were also automatic, chatted out by a software module called Searle, but rewording the occasional answer did something positive to the site's traffic, so there you were (MacLeod, 2012, p. 1).

Essa consciência de inutilidade do próprio emprego delimita o que David Graeber chama de um *bullshit job*, ou “emprego inútil”: aquele que, até mesmo quem o tem, acha completamente desnecessário. Se não fossem os empregos inúteis, que não adicionam nada para o mundo, quanta gente não estaria sem trabalho e, portanto, sem condições financeiras para sobreviver? A necessidade do trabalho diante da possível automação de tantos empregos diferentes também é citada por Bastani, que destaca ainda o fato de que, com novas tecnologias,

até os empregos considerados mais criativos podem ser automatizados, gerando um excedente da força de trabalho também para trabalhadores de colarinho branco. Pode-se, inclusive, argumentar que essa percepção de que sua função é desnecessária permite a Hope que faça longas pausas ao longo do dia de trabalho. Durante essas pausas, por sua vez, ela pesquisa na internet e acaba por adquirir conhecimento suficiente para questionar a eficácia e/ou necessidade da obrigatoriedade do *fix*, mostrando-nos um resultado curioso de uma força de trabalho desocupada: com tempo livre de sobra, poderíamos começar a questionar a validade das leis e hierarquias de nossa sociedade.

MEDICINA E CONTROLE

Existe ainda com outra grande fonte de controle sobre a civilização representada no romance de MacLeod: as instituições e sistemas que compõem o mundo da medicina. Como exemplo, vejamos o seguinte trecho do romance, retirado de uma conversa entre Hope e sua enfermeira pré-natal, Fiona, em uma consulta de rotina:

I'm concerned. I'm even more concerned that you drank alcohol last week. You tried to conceal it by taking you ring off, but there were still traces in the morning.'

'It was only a few sips.' Hope essayed a smile. 'Half a dram.'

[...]

'It's all small things,' said Fiona, in a reassuring tone, 'but you know how these small things add up when they're not taken in isolation but are brought together in the database and begin to form a picture.'

[...]

'And I have to say that it's getting very close to the tipping point where social services and child protection would be required to take an interest.' (MacLeod, 2012, p. 211.)

Fiona, embora não esteja no topo da pirâmide hierárquica da medicina (médicos, companhias de seguro, o governo e até a própria *SynBioTech* possuem maior poder institucional do que ela) é uma agente do sistema nessa situação. Seu tom tranquilizador parece muito mais uma tentativa de persuasão do que de fato simpatia pela outra mulher. Quando percebe que Hope não está sendo convencida a seguir as regras, a enfermeira passa a proferir uma ameaça velada: se não entrar na linha, ela pode perder a guarda do filho.

A profissional da saúde, aqui, coloca-se – ao menos inicialmente – como “aliada” de Hope: ela preocupa-se com o seu bem-estar e o de seu futuro bebê: uma mulher não deveria ingerir bebidas alcóolicas durante a gravidez e esse parece ser um conselho absolutamente sensato, juntamente com uma alimentação saudável e a prática de exercícios físicos. Sua segunda fala, no entanto, embora mantenha o tom suave com o qual uma enfermeira normalmente trata seus pacientes, já começa a deixar transparecer seu caráter rígido, que reflete o autoritarismo do sistema de saúde: todas as informações sobre a futura mãe estão gravadas em uma base de dados, e suas contravenções podem ser consideradas motivo para intervenções, caso se acumulem. Por fim, a terceira fala da enfermeira desvela ainda mais a pressão do sistema: se Hope não entrar na linha, está sujeita às punições reservadas a mães que não se preocupam com a saúde de seus filhos.

Anéis de monitoramento, assim como câmeras de segurança, servem um propósito dentro do conceito que Evgeny Morozov chama de “solucionismo” – a ideia de que programação, algoritmos e a indústria da tecnologia conseguem resolver todos os problemas atuais da humanidade, mas “what many solutionists presume to be ‘problems’ in need of solving are not problems at all” (Morozov, 2013, p. 21). E mesmo que fossem reais, não há como se obter bons resultados ao tentar resolver um problema social do ponto de vista da acumulação de lucros: de acordo com Bastani, a humanidade possui os elementos tecnológicos necessários para resolver as grandes falhas na sociedade, como o aquecimento global, doenças, fome e pobreza, mas isso

não irá acontecer enquanto os interesses dos donos dessas tecnologias e/ou os meios para sua produção sejam guiados pelo lucro, já que solucionar problemas não necessariamente obedece à lógica daquilo que é definido como lucrativo.

É mencionado, por exemplo, no início do romance como, antes de os anéis de monitoramento aparecerem (mas após um enorme esforço governamental para se acabar com a síndrome alcoólica fetal), uma mulher tinha certo trabalho para simplesmente comprar uma bebida em um bar, já que ela precisava comprovar para o barman que não estava grávida. Vejamos um exemplo:

Hope hadn't seen a woman of childbearing age without a monitor ring since she didn't know how long. It wasn't compulsory, certainly not, but it was such a badge of adulthood – and indeed freedom, compared to the old system of monthly pregnancy tests and certification cards – that girls put them on long before they had the slightest intention or legal opportunity to drink alcohol, smoke or get pregnant (MacLeod, 2012, p. 91).

Essa situação desconfortável acabava por fazer com que mulheres desejassem usar anéis de monitoramento, já quando não estivesse grávida, ela poderia simplesmente mostrar o anel a quem quer que fizesse a exigência, comprovando, assim, que poderia tomar um drink. O uso desses dispositivos, como afirma o narrador nesse trecho, não é obrigatório, mas se torna o meio mais simples de resolver um problema que nem deveria existir: outra solução para impedir mulheres grávidas de ingerirem álcool é informar sobre seus efeitos danosos e, então, supor que uma mulher que está ingerindo álcool não está grávida.

Zuboff e Doctorow advertem em suas respectivas obras: assim como Hugh e suas câmeras de segurança, estamos convidando a vigilância para entrar em nossas casas com o uso de smartphones, smart TVs, geladeiras, torradeiras, e outros eletrônicos inteligentes. Esses dispositivos mostram-se objetos de desejo, já que seu preço e sua promessa de conforto os colocam como artigos de luxo ao mesmo tempo em que sua principal função é informar as autoridades de nossos próprios

pequenos delitos. Vemos, em *Intrusion*, personagens que recebem, de braços abertos, aparelhos de vigilância tecnológica em suas vidas, mesmo sendo uma invasão de sua privacidade. Hope, no trecho supracitado, pondera sobre o estranhamento do contato com uma mulher sem um anel monitor, mas vai compreender a escolha da outra quando ela mesma for acusada de maus-tratos pela enfermeira após ter tomado um mínimo gole de uísque. Mesmo Fiona, como vimos no trecho anterior, afirma que pequenas contravenções se acumulam na base de dados e podem aumentar a imagem negativa de uma paciente.

Talvez possamos comparar a naturalidade com que Hope pensa sobre seu anel monitorador com a confiança que alguém hoje em dia depositaria em uma geladeira inteligente, que armazena “na nuvem”³ informações sobre tudo o que é comprado e consumido em uma casa. Partindo desse ponto de vista, o estranhamento que sentimos diante da situação extrema apresentada no romance talvez devesse também estar presente em situações que já consideramos frugais, mas em que permitimos que nossas informações pessoais sejam acumuladas em bases de dados online para usufruto de corporações.

CONCLUSÃO

Foram abordados aqui alguns dos meios pelos quais o governo da sociedade retratada em *Intrusion*, juntamente com uma enorme empresa privada de pesquisa genética, mantém cerrada vigilância sobre os cidadãos cujo interesse diz representar. Encontros dos personagens com figuras de autoridade quase sempre geram resultados desanimadores, principalmente – mas não só – em se tratando da polícia. Com o foco especificamente em Hope e sua recusa em tomar uma

3 O armazenamento “em nuvem” nada mais é do que a formação de bases de dados em servidores conectados em rede ao computador do usuário. Ou seja, essas informações ficam guardadas de modo remoto em discos de propriedade das empresas que forneceram o serviço – sem a segurança que o armazenamento local apresenta.

medicação que nem é considerada obrigatória, nos deparamos com o absurdo da situação em que ela se encontra, o que nos faz refletir sobre o quanto normalizamos esse tipo de situação em nossas vidas: câmeras de segurança criam provas contra as próprias pessoas que as instalaram em suas casas, assim como buscas na internet e conversas ao telefone com pessoas que poderiam ser consideradas “suspeitas”.

O uso de dispositivos eletrônicos inteligentes pelos personagens do romance pode, à primeira vista, facilitar suas vidas, mas pudemos ver como essas tecnologias são controladas por governos e grandes corporações que fazem uso delas para garantir que seus interesses continuem prioritizados. Os personagens de *Intrusion*, assim como nós, dependem de uma infinidade de recursos tecnológicos para continuarem sobrevivendo em sua sociedade e parece não haver a possibilidade de fugir do estado constante de vigilância em que se encontram, embora a família tenha tentado escapar viajando para a Escócia. Essa falta de privacidade diante de um mundo completamente conectado à internet torna muito mais fácil o controle de populações por seu governo e a manipulação de consumidores por empresas, garantindo assim que se cumpram os interesses daqueles que já têm mais poder na sociedade.

Se, por um lado, o final aberto do romance parece deixá-lo sem uma conclusão, o fato de que Hugh decide, no fim, não alertar as autoridades mostra que o personagem adquiriu, ao longo do romance, uma visão mais clara sobre a sua situação em relação ao sistema em que vive. No início, ele coloca câmeras de segurança dentro de seu próprio apartamento e não acredita ser possível que policiais assistam aos vídeos por elas gravados. Mais à frente, aprende uma valiosa lição sobre a confiança cega no capitalismo de vigilância: ao final, o personagem está disposto a permitir algo próximo do fim da internet, desde que isso traga mudanças radicais (supostamente melhorias) no modo de vida das pessoas. Ao mesmo tempo em que o fim da internet significaria um futuro menos confortável, também traria novas possibilidades. E, quem sabe, isso faria com que as pessoas tentassem agir

segundo seus próprios interesses, sem serem constantemente vigiadas por seu governo e terem suas ações manipuladas por empresas privadas com o único objetivo de aumentarem os lucros.

REFERÊNCIAS

BASTANI, Aaron. **Fully Automated Luxury Communism: a manifesto**. London: Verso, 2019.

DOCTOROW, Cory. **How to Destroy Surveillance Capitalism**. São Francisco: Medium Editions, 2021. Disponível online em: <https://onezero.medium.com/how-to-destroy-surveillance-capitalism-8135e6744d59>

GRAEBER, David. **Bullshit jobs**. New York: Simon & Schuster, 2018.

MACLEOD, Ken. **Intrusion**. London: Orbit, 2012.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech: A ascensão dos dados e a morte da política**. Claudio Marcondes (trad.). São Paulo: Ubu, 2018.

MOROZOV, Evgeny. **To Save Everything, Click Here: the folly of technological solutionism**. New York: Public Affairs, 2013.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. George Schlesinger (trad.). Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

ZUBOFF, Shoshana. **The Age of Surveillance Capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power**. New York: Public Affairs, 2019.

7

Eduardo de Faria Carniel

**NEOLIBERALISMO,
CONSERVADORISMO
E FOCO NARRATIVO
EM *AMERICAN GODS*,
DE NEIL GAIMAN**

Ao iniciar o romance *American Gods*, somos apresentados ao nosso personagem central, Shadow, em uma condição bastante representativa do seu estatuto. Como nos conta a narração, ele está na prisão há três anos, e sua atitude tranquila, combinada com uma aparência intimidadora, poupa-o de precisar brigar para sobreviver. Sem se preocupar com justiça, a missão do nosso herói é apenas cumprir a pena: “Keep your head down. Do your time” (Gaiman, 2002, p. 5). Em um romance que, como veremos, trata da disputa entre duas facções de deuses pelo controle do imaginário humano, a postulação de Shadow como um observador, um não-participante, no não-lugar por excelência que é a prisão, pode nos levar à conclusão de que este começa o romance removido da própria História, apenas a vendo passar.

Poucas páginas depois, um detalhe importante contesta essa expectativa. Em uma interação com um guarda que usa pejorativos racistas, Shadow é revelado como um personagem racializado (ao final do livro, descobrimos que sua mãe era negra):

“And what are you? A spic? A gypsy?”

“Not that I know of, sir. Maybe.”

“Maybe you got nigger blood in you. You got nigger blood in you, Shadow?”

“Could be, sir.” Shadow stood tall and looked straight ahead, and concentrated on not allowing himself to be riled by this man (Gaiman, 2002, p. 12).

Na virada do século, quando o romance foi escrito, os efeitos do crescimento do complexo industrial-prisional (coalizões de empresas privadas de encarceramento, que emergiram a partir da instauração da política da guerra às drogas na administração Nixon [Mason, 2012, pp. 2-4]) já eram sentidos pela expansão da população carcerária norte-americana, que atingiria seu pico perto de 2009. Além disso, a racialização desse espaço cresceu de maneira mais rápida durante esse período do que a própria taxa de encarceramento (Roberts, 2004, p. 1274), ampliando uma maioria não-branca entre os encarcerados.

Quando a obra conjuga, nas suas primeiras páginas, a localização da prisão com a marcação racial do seu protagonista – caracterizada a partir de um lugar de intolerância por parte de um outro personagem que mantém uma relação de poder sobre ele – a aparente coincidência se torna uma possível chave interpretativa. Se antes Shadow aparece vinculado a uma posição de espectador em um não-lugar, esse não-lugar ganha agora uma carga social. Ele é localizado dentro de uma situação histórica específica, que, como mostramos, está ligada a interesses econômicos que organizam essa situação.

Esse tipo de virada será importante para estabelecer uma hipótese sobre o romance: quando nos parece que a caracterização de um personagem, ou a escolha de uma ação no enredo, é uma delimitação de caráter apenas discursivo, um artifício que se encerra no próprio texto – o que poderia ser usado como prova para uma interpretação propensa a relativizar as determinações históricas sobre a narrativa – a investigação mais profunda das origens dessa caracterização nos traz à sua raiz historicamente determinada. O enredo do romance vai tratar sobre uma guerra de proporções cósmicas entre dois grupos opostos de deuses, entre eles figuras conhecidas das diferentes mitologias. Movimentos como o da caracterização de Shadow servem para nos apontar, já no primeiro capítulo, a ambição subjacente da obra de ir para além de ser apenas um teatro de figuras míticas, para ao fim promover uma reflexão sobre um período histórico. Dessa maneira, as projeções ou “sombrias” que são os principais atores do romance, os deuses, também ganham maior força simbólica quando são submetidos a esse procedimento interpretativo. Como demonstraremos, as suas caracterizações respondem à base material de que são a representação: formações sociais da história dos Estados Unidos, que seguem uma genealogia.

Essa ambição de buscar uma projeção simbólica para processos históricos também está ecoada na forma. O foco narrativo acompanha Shadow, e os limites da sua visão são atestados diferentes vezes: seja no modo como as informações são apresentadas através da sua ótica, de maneira parcial e ligada aos sentidos físicos –

He [Shadow] tripped on something that he could not see in the dark and sprawled into the ditch on the side of the road, his right hand sinking into several inches of cold mud. He climbed to his feet and wiped his hands on the leg of his pants. He stood there, awkwardly. He had only enough time to observe that there was someone beside him before something wet was forced over his nose and mouth, and he tasted harsh, chemical fumes.

This time the ditch seemed warm and comforting (Gaiman, 2002, p. 51).

– seja até em lacunas de compreensão explicitadas, como na sua interação com um determinado deus do qual o protagonista não consegue lembrar nenhuma característica imediatamente depois:

He [Shadow] had stood beside the man as he got into the car, had opened and closed the door for him, and was unable to remember anything about him. He turned around in the driver's seat and looked at him, carefully noting his face, his hair, his clothes, making certain he would know him if he met him again, and turned back to start the car, to find that the man had slipped from his mind. An impression of wealth was left behind, but nothing more (Gaiman, 2002, p. 141).

A deficiência de Shadow aparenta muito ser uma dificuldade de totalização, de incorporação dos elementos que captura através da experiência fragmentada a um todo estruturado numa narrativa lógica.

O conjunto de particularidades que a sua visão parcializante imprime sobre a ação acaba por ofuscar as raízes históricas das quais os personagens divinos são representações (sobre as quais falaremos). Isso nos leva ao cerne do papel que Shadow cumpre como mediador, sendo o guia do foco narrativo, entre leitor e substrato histórico, que é justamente o de implicar uma desconexão entre ação – a sua e a de outros personagens – e História. Na descrição feita por Fredric Jameson (1996, p. 49) sobre o momento do pós-modernismo, o crítico tece comentários sobre uma sensibilidade semelhante, em que a remoção das narrativas do seu substrato histórico dificultam o pensamento historicizante:

A autenticidade desse gesto [a remoção das amarras históricas de uma narrativa], no entanto, pode ser aferida no fato evidente de que em nossa vida não parece haver mais nenhuma relação orgânica entre a história americana que aprendemos nos livros didáticos e a experiência vivida da cidade multinacional de arranha-céus e stagflação que lemos nos jornais e experimentamos em nossa vida cotidiana.

Essa característica típica do momento pós-moderno presente na narração central, contudo, é menos endossada e mais apresentada como um dado, graças a um movimento formal que permite um distanciamento dos pressupostos parcializantes da experiência de Shadow. Ele não é o único narrador do romance, apesar de ser o central, pois a moldura do romance se completa com as vinhetas que intercalam o enredo principal a cada três ou quatro capítulos, e que detalham a situação dos diferentes deuses e as suas condições de existência nos Estados Unidos, seja no presente da narrativa, seja em diferentes momentos da colonização americana. Cada episódio individual dessas vinhetas é aparentemente deslocado entre si – temporal e espacialmente –, mas, no conjunto, compõe uma montagem que narra o processo histórico de colonização e formação dos Estados Unidos, e os seus impactos no presente. Junto à trama, elas compõem um quadro que permite a contextualização da origem e da formação dos personagens, e que providenciam um nexos mais profundo à confusão dos símbolos encontrados por Shadow, dentro de um processo historicamente determinado.

Um exemplo é a vinheta que conta a história de Essie Tregowan, protagonista da terceira narrativa curta intitulada “*Coming to America, 1721*”. Essie nos é apresentada como uma jovem da Cornualha em uma família de trabalhadores. Desde o começo há muito pouco de romântico na sua caracterização, apresentando-a e sua família transitando entre a legalidade e a ilegalidade no seu ganha-pão, condição de vida da sua marginalidade social de camponesa vivendo como empregada da *gentry* inglesa. Depois de ser condenada ao desterro por furto ao seu patrão, e conseguir voltar para Londres seduzindo o capitão do seu navio, a quem rapidamente abandona, Essie vive uma vida de

batedora de carteira e criminosa comum nas ruas da cidade, especializada na troca de identidade. A semelhança com outra personagem criminosa londrina do século XVIII, Moll Flanders, é grande a ponto de se imaginar se a inspiração é intencional. A citação à personagem de Defoe remonta à sua composição como uma representação do processo de consolidação do capitalismo na Inglaterra. A descrição de David Harvey (2013, p. 51) de Moll, bem como a sua interpretação, não só ilumina bem essa composição como cabe a Essie como uma luva:

Moll comporta-se como a mercadoria quinta-essencial à venda. Ela especula com os desejos alheios, e os outros especulam com seus desejos [...] Ela viaja pelo mundo (vai até a Virgínia colonial), passa um tempo na prisão por causa de dívidas, e sua fortuna flutua para cima e para baixo. Ela circula como um objeto monetário num mar de trocas de mercadorias. Moll Flanders é uma analogia muito melhor para o modo de funcionamento do capitalismo, especialmente o especulativo de Wall Street.

De fato, Essie é sempre descrita como uma personagem em busca de risco, desde o momento em que se envolve com o filho do seu patrão:

And on the very next day Bartholomew came and talked to her, and looked on her approvingly with his own eyes, the dangerous blue of a sky when a storm is coming, while she was cleaning out the grate in his bedroom.

He had such dangerous eyes, said Essie Tregowan (Gaiman, 2002, p. 93-94).

É apostando sempre nesse risco que Essie alterna entre a prosperidade e o fracasso; enquanto a vida como ladra a trouxe anos de conforto, é com essa vida que ela é ultimamente pega, e reconhecida pelo mesmo filho do patrão com quem tinha arriscado se relacionar quando jovem. Dessa maneira, sua vida na marginalidade é regida pela dinâmica da mercadoria, em que a troca (de identidades, no seu caso) é a condição da vida, e o risco da aposta no sucesso é o que a orienta na busca do seu valor. Essie, assim como Moll, é então um sintoma da sociabilidade do início do capitalismo de mercado, que

começa a impor a necessidade de circulação constante do capital para sua valorização, lógica que começa a ser incorporada também pelos setores desclassados para extrair o que lhes resta de valor excedente.

Quando é reconhecida nas ruas e é desterrada mais uma vez para os EUA, dessa vez definitivamente, Essie recomeça sua vida como uma serva por contrato, trabalhando de ama de leite para um viúvo plantador de tabaco. O interessante dessa sua posição socioeconômica está exatamente na manutenção da sua vida sob a lógica da mercadoria; se, na Inglaterra, Essie se determina pelo lugar do mercado e da transformação de identidade, na América, vai para o lugar do trabalho doméstico e da reprodução social, um lugar central da valorização do capital e da exploração do trabalho no desenvolvimento agrário colonial. Nesse posto, contudo, após manipular o agricultor para que ele o aceite como esposa, gradualmente passa a administradora dos produtos e do trabalho da fazenda. Nesse sentido, a marca específica deste momento do capitalismo americano, onde combinavam-se a inserção no mercado mundial pelas exportações e o modelo de trabalho servil e/ou escravocrata, foi o que permitiu as contradições que Essie, acostumada ao espaço da marginalidade, usa a seu favor.

Neste caso, as contradições entre sua posição como empregada (e portanto força de trabalho a ser explorada, de acordo com a lógica liberal) e a necessidade da conformação da família como núcleo da propriedade (estimulado por sensibilidades puritanas conservadoras) abrem, no seu choque, um espaço de ascendência social para Essie. Se no seu período na Inglaterra sua condição remetia à de Moll Flanders, sua postura nesse estágio alude à de outra heroína da formação do romance inglês: a de Pamela, que também se utiliza das brechas dos papéis sociais de gênero e de classe impostos a ela para ascender socialmente, por meio de um homem rico que deseja ardentemente se casar com ela. O nome do marido de Essie, “John Richardson”, praticamente homônimo do autor de *Pamela*, só fortalece esse paralelo. A persistência da intertextualidade nessa história nos faz pensar em

Essie também por outra ótica: Moll Flanders e Pamela são frequentemente vistas como heroínas prototípicas do romance, e embriões do tipo de sujeito que seria mais tarde abraçado pela burguesia como a sua representação literária em romances mais maduros desse período. Sendo elas representações das tensões históricas em jogo no período em que foram criadas, é possível pensar que Essie também aparece aqui como uma representação concentrada das tensões do romance *American Gods*, e que a análise da sua história especificamente pode nos levar a ter descobertas mais gerais sobre os processos ideológicos que sabemos serem o foco da obra em questão. Já conseguimos enxergar como o choque em meio ao qual ela se enxerga envolve linhas de força que aludem a esses projetos, sendo elas a estruturação liberal e mercadológica da economia americana por um lado, e a formação da família organizada a partir dos princípios conservadores por outro.

Mas, se Essie pode ser uma representação das tensões que atravessam o nosso enredo e das suas possíveis resoluções, é importante buscar o uso que ela faz da figura central na armação do enredo, que são os deuses. Onde eles se inserem para ela e o que significam? Desde pequena, seu contato com a crença não é em devoção a alguma religião organizada, mas sim aos *piskies*, personagens tradicionais do folclore da Cornualha. Eles são descritos como pequenos homens ruivos que têm o poder de desorientar e causar confusão, ou de ajudar um devoto que lhes dê presentes. Essie, durante todas as etapas da sua vida, apesar das múltiplas identidades que assume e da sua mudança de posição inclusive dentro do sistema socioeconômico, mantém como um fio de continuidade a tigela de leite e os pedaços de pão que deixa na janela em oferta para os *piskies*, para que eles a ajudem na superação das dificuldades, e a influência deles sempre é lembrada nos momentos em que a personagem avança para uma nova etapa da vida.

Chama a atenção que, numa nação já estruturada em torno da igreja anglicana, tanta devoção seja destinada não ao Deus cristão,

mas a divindades pagãs. Os *piskies*, no contexto da história de Essie, estão ligados à sociabilidade camponesa pré-industrial que formou sua maneira de ver o mundo, e que, longe de ser uma vida idílica e pastoral, era exatamente a base da sua disposição de viver entre as brechas da legalidade. Essie não era a única dos seus a recorrer à subversão do ordem do moralmente aceitável, e provavelmente aprendeu com seu pai pescador que atraía barcos ao naufrágio para roubar seus pertences. O caráter ambíguo dos *piskies* representa essa moralidade flutuante, que não é mediada pela deferência em relação a uma divindade onipotente ou a um sistema ético, mas muito mais pelo favor e pelo benefício mútuo. Sua relação com as criaturas é sempre de troca direta, pedaços de comida por benefícios – e, vale dizer, diferente da troca no sistema de mercadorias, não há confirmação clara se as criaturas lhe destinarão bons ou maus ventos. Na sua cena final, em que a velha Essie Tregowan abre ervilhas no sol e é interpelada por um *piskie*, o diálogo é marcado pela informalidade, mas também pelo acerto de contas:

“You’re a Cornishman?” she asked.

“That I am, a Cousin Jack,” said the red-haired man. “Or rather, that I was, but now I’m here in this new world, where nobody puts out ale or milk for an honest fellow, or a loaf of bread come harvest time.”

The old woman steadied the bowl of peas upon her lap. “If you’re who I think you are,” she said, “then I’ve no quarrel with you.” In the house, she could hear Phyllida grumbling to the housekeeper.

“Nor I with you,” said the red-haired fellow, a little sadly, “although it was

you that brought me here, you and a few like you, into this land with no time for magic and no place for piskies and such folk.”

“You’ve done me many a good turn,” she said.

“Good and ill,” said the squinting stranger. “We’re like the wind. We blows both ways” (Gaiman, 2002, p. 101).

A ambiguidade do caráter dos seres está na afirmação de que os *piskies* “sopram para os dois lados”. Diferente de uma garantia de prosperidade, a caracterização dos personagens se aproxima muito mais a um símbolo de possibilidades. É esse também o papel que cumpre a dinâmica do favor na vida de Essie, em torno da qual ela construiu sua vida desde a sua formação. Os momentos em que consegue vitórias vêm sempre através da subversão da ordem instituída com o uso da pessoalidade e do benefício mútuo. O espaço que se abre para a introdução dessa dinâmica por ela aparece nos momentos de choque entre paradigmas de dominação, e como o que trazem os *piskies*, resultam em vantagens ou desvantagens – frequentemente as duas juntas, já que geralmente as vitórias da personagem carregam consigo efeitos colaterais.

Essa dinâmica do favor e da pessoalidade simbolizada pelos *piskies* acaba conectada à própria figura de Essie, ao ponto de, no momento da sua morte, a criatura reconhecer para ela que a terra onde vivem não tem espaço para o seu povo. Não existe espaço, portanto, para esse modelo de sociabilidade em uma América que vinha consolidando uma nação fundamentada nas desigualdades, das quais, mesmo que Essie tenha emergido, dificilmente outros iriam emergir através da manipulação no âmbito pessoal como ela – as referências no texto à condição de Essie na fazenda de ser “quase uma escrava” na plantação deixa claro quem é o grupo a quem essa ascensão não era nem cogitada. Sua morte é mais uma expressão de uma ambiguidade que se perpetua; do que é seu, permanece a plantação, os produtos e os escravos, os frutos materiais do seu trabalho e do trabalho que explorou, mas desaparecem junto com ela a crença nos *piskies*, e junto a isso, uma visão de mundo que já não tem mais lugar nesse momento do desenvolvimento americano.

Vinhetas como a de Essie nos ajudam a conceber de que maneira a figura dos deuses servem de representação para momentos de contradição entre formas ideológicas, entre eles o choque do evento

central da narrativa, a guerra entre os chamados “novos” e “velhos” deuses. Podemos ver que a dinâmica da mercadoria, da valorização de capital e do mercado é uma das linhas de força na vida de Essie. Essa lógica aparece de maneira semelhante na representação dos novos deuses. Ao contrário dos velhos deuses, figuras das mitologias clássicas de diferentes povos e que foram “trazidos” aos Estados Unidos pelas ondas de imigração na sua história, os novos deuses são seres endógenos ao país, criados a partir da consolidação da vida contemporânea na América e das suas necessidades e sensibilidades. Frutos de um novo tempo de desenvolvimento do capitalismo financeirizado em escala global, expansão da comunicação de massas e informatização da vida cotidiana, o panteão é formado a partir de figuras que são sínteses dos elementos organizadores da sociedade contemporânea americana, como a tecnologia e a mídia de massas. Mais do que apenas a referência indexical a certos elementos, o discurso dos novos deuses frequentemente incorpora o *ethos* de uma mudança de paradigma em relação aos velhos deuses, e portanto, à sociedade antiga, como aparece no discurso do deus associado à tecnologia:

“You tell Wednesday this, man. You tell him he’s history. He’s forgotten. He’s old. Tell him that we are the future and we don’t give a fuck about him or anyone like him. He has been consigned to the Dumpster of history while people like me ride our limos down the superhighway of tomorrow.” [...] “Tell him that we have fucking reprogrammed reality. Tell him that language is a virus and that religion is an operating system and that prayers are just so much fucking spam. Tell

him that or I’ll fucking kill you” (Gaiman, 2002, p. 53-54).

A análise se completa com a descoberta do chefe dos novos deuses, Mr. World. Logo na primeira cena em que aparece, o personagem demonstra a preocupação de organizar uma reunião entre os “techies”, os “players” e os “intangíveis”, referências às empresas de tecnologia, à indústria cinematográfica e os executivos do mercado financeiro, respectivamente. A sua ligação com esses três eixos econômicos, integrantes da grande massa de lucro dos Estados Unidos

a partir dos anos 70, ressignifica o seu nome “Mr. World” para, ao final, representar o “mundo” da acumulação financeira global em larga escala. Os novos deuses de Gaiman, portanto, fazem referência como grupo ao neoliberalismo como sistema econômico, social e ideológico, cujos pressupostos, assim como os personagens, são hegemônicos na disputa de consciência na contemporaneidade, especialmente no momento de escrita do livro.

Essa hegemonia, contudo, já vinha dando sinais de fissuras. A explosão das bolhas das empresas de internet no final dos anos 90 já vinha apontando padrões que se repetiriam de maneira sistemática na crise de 2008, apontando uma fragilidade nos pressupostos de soberania do neoliberalismo. Na matéria do romance, a insurgência dos velhos deuses aparece como um sintoma desse questionamento. Isso aparece nos enunciados desses personagens: se os novos deuses valorizam a novidade e a “reprogramação da realidade”, o *ethos* dos velhos deuses se baseiam na recusa à padronização, na tradição, no ritual e na particularização qualitativa, como no trabalho minucioso de embalsamamento dos deuses egípcios:

Jacquel grasped her heart, cut it at its top, turned it about in his hand, examining it. He stepped on his switch and said, “There are two lacerations of the myocardium; a one-point-five-centimeter laceration in the right ventricle and a one-point-eight-centimeter laceration penetrating the left ventricle.” [...] From the heart, the liver, and from one of the kidneys, he cut an additional slice. These pieces he chewed, slowly, making them last, while he worked. Somehow it seemed to Shadow a good thing for him to do: respectful, not obscene (Gaiman, 2002, p. 200-201).

Mas essa recusa à mercadorização não significa necessariamente que os deuses incorporam uma crítica progressiva ao neoliberalismo, como nos revela uma análise dos mesmos.

O já referido deus egípcio Ibis serve como exemplo. Além de agente funerário, o personagem narra algumas vinhetas, e nelas conseguimos resgatar seu escopo ideológico. No início de uma

narração particularmente violenta sobre o transporte de uma garota africana que é vendida como escrava, Ibis nos introduz com a frase “There was a girl, and her uncle sold her, wrote Mr. Ibis in his perfect copperplate handwriting. That is the tale; the rest is detail.” (Gaiman, 2002, p. 322), para depois se alongar em uma digressão sobre os benefícios da desidentificação com os que sofrem, para evitar que compartilhem das suas dores:

No man, proclaimed Donne, is an Island, and he was wrong. If we were not islands, we would be lost, drowned in each other's tragedies. We are insulated (a word that means, literally, remember, made into an island) from the tragedy of others, by our island nature, and by the repetitive shape and form of the stories. The shape does not change: there was a human being who was born, lived, and then, by some means or another, died. There. [...] Look, see the child's swollen, swollen belly, and the flies that crawl at the corners of his eyes, his skeletal limbs: will it make it easier for you to know his name, his age, his dreams, his fears? To see him from the inside? [...] We draw our lines around these moments of pain, and remain upon our islands, and they cannot hurt us (Gaiman, 2002, p. 322-323).

Essa atitude se completa com o rastreamento das raízes históricas da sua caracterização. O personagem é introduzido na cidade de Cairo, de Illinois. O que parece apenas uma referência textual à origem egípcia do deus ganha significado ao lembrarmos que a cidade foi palco de episódios brutais de linchamento de homens negros no começo do século XX, que foram inclusive o estopim para uma organização mais ampla do movimento negro para combater a violência racial institucionalizada (McDermott, 1999, p. 70). Colocando isso em perspectiva com a afirmação de Ibis de que ele nunca se viu como afro-americano, já que para ele, os egípcios não são africanos, e sim o povo do Nilo (“It's just strange when they talk about African-Americans. Makes me [Ibis] think of the people from Punt, Ophir, Nubia. We never thought of ourselves as Africans – we were the people of the Nile.” [Gaiman, 2002, p. 195]), entendemos a que ponto chega a desidentificação incentivada pelo personagem.

O fato de Ibis ser um historiador, então, não indica uma disposição dos novos deuses de reelaborar criticamente a História, a partir dos efeitos dela sobre o presente. Pelo contrário, a recusa que fazem aos novos deuses vai no sentido de uma preservação do passado, como os objetos das vinhetas narradas por Ibis, de maneira estática, mesmo com toda a violência que o permeia. Mais elementos de caracterização dessa facção de deuses, como a presença dos velhos deuses em locais degradados economicamente pela globalização, como o cinturão da ferrugem, promovem uma associação entre o grupo e o conservadorismo como linha de força ideológica.

O romance desenha seu conflito em um momento de reorganização da base social conservadora nos Estados Unidos a partir dos anos 90, que viria a buscar um novo terreno de afirmação em resposta à incorporação de elementos libertários do período da contracultura por parte da elite, identificada com o lado “liberal” da superestrutura política. O frescor de novidade e a aura cosmopolita que envernizou a política neoliberal no período Clinton-Blair ressoa nos novos deuses, que carregam o sentimento de superação dos velhos padrões e esquemas sociopolíticos. Essa incorporação de uma estética libertária pelo bloco hegemônico inspirou, no plano cultural, a reação de robustecimento de perspectivas conservadoras, que com o tempo viriam a penetrar no discurso político, como nos relata Perry Anderson (2013, p.15):

Since the sixties, a more or less bohemian counter-culture had developed in the US, rejecting conventional mores and beliefs. [...] From the late seventies onwards, much of what was once a counter-culture migrated into a less rigidly regimented, vaguely bien-pensant sector of mainstream bourgeois life itself, where market forces normalized flouting of traditional taboos into profitable forms of repressive de-sublimation. This mutation, of which Clinton could be taken as a tawdry emblem, catalysed a vehement reaction in the ranks of low-denomination religion [...] Self-conceived as conservative, these groups became over time shock troops of Republican electoral mobilization [...]

Esse processo de recomposição conservadora é retratado pela reorganização e investida dos velhos deuses. Ao figurar as tensões no campo das ideias de um momento da política americana, o romance nos apresenta uma representação da transposição para um plano cultural e mítico de uma disputa social e econômica, e de conflitos reais para um espaço imaginário.

O limite dessa batalha no plano cultural vai, por fim, se cristalizar de maneira crítica com a revelação final do enredo. Durante todo o romance, Shadow e o chefe dos velhos deuses, Mr. Wednesday, se engajam em uma série de golpes perpetrados por duas pessoas, os “two-man cons”. Essa estrutura vai se consolidar no final em relação à própria guerra, que se revela ser um golpe a dois homens perpetuado em aliança pelos dois chefes das facções opostas, Mr. Wednesday e Mr. World. A falta de possibilidade de superação nessa disputa é retratada por uma história contada por Wednesday, sobre o apostador que continua jogando um jogo viciado:

[...] “the finest line of poetry ever uttered in the history of this whole damn country was said by Canada Bill Jones in 1853, in Baton Rouge, while he was being robbed blind in a crooked game of faro. George Devol, who was, like Canada Bill, not a man who was averse to fleecing the odd sucker, drew Bill aside and asked him if he couldn’t see that the game was crooked. And Canada Bill sighed, and shrugged his shoulders, and said ‘I know. But it’s the only game in town.’ And he went back to the game” (Gaiman, 2002, p. 285).

O conflito mais amplo do romance dialoga, então, com um momento de encalacrimento ideológico no debate sociopolítico americano na virada do século, retratado como uma disputa eminentemente cultural entre os representantes da “novidade” e da “tradição”, mas que ao final provam não apenas se estimularem entre si, mas serem os elementos centrais para a sua possibilitação mútua. O registro do romance *American Gods* desse conflito e dos seus limites na sua forma aponta, senão para uma superação, para um processo de agudização dessa contradição, e de tensão crescente entre os blocos liberal e conservador.

A figura da tempestade, frequentemente mencionada pelos personagens, espreita a narrativa como uma incerteza. E se Shadow não é o herói que representa uma classe ou uma ideologia superadora desse beco sem saída pelas suas próprias deficiências, fica o registro do romance de uma lacuna a ser preenchida, se houver a esperança de pensar para além do jogo viciado que parece ser o único na cidade.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. "Homeland". **New Left Review** 81 (May-June 2013), pp. 5-32.

GAIMAN, Neil. **American Gods**. New York: HarperCollins, 2002.

HARVEY, David. **Para entender O Capital**: Livro I. Rubens Enderle (trad.). São Paulo: Boitempo, 2013.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. Maria Elisa Cevasco (trad.). São Paulo: Ática, 1996.

MASON, Cody. "Too Good to be True: Private Prisons in America". **The Sentencing Project** (January 2012). Disponível em: <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/too-good-be-true-private-prisons-america>

MCDERMOTT, S. P. "'An Outrageous Proceeding': A Northern Lynching and the Enforcement of Anti-Lynching Legislation in Illinois, 1905-1910." **The Journal of Negro History**, v. l. 84, n. 1 (Winter, 1999), pp. 61-78.

ROBERTS, Dorothy. "The Social and Moral Cost of Mass Incarceration in African American Communities". **Stanford Law Review**, vol. 56, n. 5 (2004), pp. 1271-1305.

8

Mariana Luppi Foster

A HISTORICIDADE NA CONSTRUÇÃO DO ROMANCE *THE IRON HEEL*, DE JACK LONDON¹

- 1 O presente artigo apresenta reflexões a partir da pesquisa que originou a dissertação de mestrado “*The Iron Heel* de Jack London: consciência do presente e profecia do fascismo”, defendida em outubro de 2020 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Em seu estudo sobre o romance histórico clássico, György Lukács, filósofo húngaro, defende que o gênero foi inaugurado por Walter Scott, e diferencia as obras scottianas dos romances de temática histórica anteriores:

Os chamados romances históricos do século XVII (Scudéry, Calprenède, etc.) são históricos apenas por sua temática puramente exterior, por sua roupagem. Não só a psicologia das personagens, como também os costumes retratados são inteiramente da época do escritor. O mais famoso 'romance histórico' do século XVIII, o 'Castelo de Otranto', de Walpoe, trata a história apenas como roupagem; somente importa aqui a exposição da curiosidade e da excentricidade do meio, e não o retrato artístico fiel de uma época histórica concreta (Lukács, 2011, p. 33).

A partir dessas ideias, é possível avaliar criticamente a forma como romances do século XX se relacionaram com a história, refletindo sobre o tratamento formal dado aos eventos socioeconômicos e sociopolíticos. Nesse sentido, seria esclarecedor perceber como tais eventos surgem: apenas como uma roupagem ou como uma curiosidade ou se, em outra perspectiva e conforme a sequência do debate lukacsiano a partir de Scott, fazem "a particularidade dos homens ativos derivar da especificidade histórica do seu tempo." (Lukács, 2011, p. 33).

Evidentemente, pensar tal especificidade exige uma concepção filosófica acerca dos fenômenos históricos, pensando seu desenvolvimento, de forma que a psicologia dos homens, os costumes e os acontecimentos não apareçam como mero arbítrio, mas relacionem-se às instituições sociais. Particularmente, é necessário que se entenda a história como processo, como pré-condição concreta do presente (Lukács, 2011, p. 36). Lukács, então, apresenta a concepção da Revolução Francesa como evento que fez das condições materiais e dos fatos concretos vivenciados pela população uma experiência de massa na Europa, possibilitando a evolução do grande romance histórico (Lukács, 2011, p. 38). Além disso, Lukács ainda afirma que "essa consciência progressiva do caráter histórico do desenvolvimento também começa a se evidenciar no juízo crítico sobre as condições econômicas

da luta de classes” (Lukács, 2011, p. 41). Ao mesmo tempo, o autor húngaro via o período do romance histórico clássico como restrito ao processo histórico que lhe deu origem, culminando e encerrando com a prosa realista de Balzac (Lukács, 2011, p. 109).

Apesar de não serem consensuais nos debates críticos, as reflexões apresentadas por Lukács ainda são interessantes para a análise e interpretação de obras distantes do escopo do romance histórico clássico, uma vez que a concepção da história como processo, a ideia da “revivificação do passado como *pré-história* do presente” (Lukács, 2011, p. 73), pode também ser usada para obras posteriores à época do romance histórico clássico. A profusão de romances “de época”, por exemplo, pode ser comparada com o romance histórico anterior a Scott, em que a história é apenas uma ambientação, um exotismo, frente a uma narrativa que não a desenvolve.

A literatura do século XX, contudo, apresenta novos desafios interpretativos, inclusive no que concerne à ascensão de novos gêneros e subgêneros literários, os quais se relacionam de formas diferentes com a história. Particularmente interessante é, nessa literatura, o aparecimento de muitos romances que usam o futuro como ambientação histórica, como as obras de ficção científica e especulativa.

A forma como esses novos gêneros trabalham com a história, ou entendem o processo histórico, é um objeto interessante de análise, inclusive para a reflexão sobre o desenvolvimento da consciência histórica. Certamente, há obras em que o futuro é apenas uma ambientação exótica, mas os conflitos sociais, a psicologia dos personagens, os costumes e os modos de comportamento estão submetidos aos mais arraigados preconceitos contemporâneos à produção das obras. Ursula K. Le Guin, prolífica autora estadunidense, reflete sobre o fenômeno em seu artigo “American SF and the Other”:

One of the great early socialists said that the status of women in a society is a pretty reliable index of the degree of civilisation of that society. If this is true, then the very low status of women in SF should make us ponder about whether SF is civilised at all.

[...]

From a social point of view most SF has been incredibly regressive and unimaginative. All those Galactic Empires, taken straight from the British Empire of 1880. All those planets – with 80 trillion miles between them! – conceived of as warring nation-states, or as colonies to be exploited, or to be nudged by the benevolent Imperium of Earth towards self-development - the White Man's Burden all over again. The Rotary Club on Alpha Centauri, that's the size of it (Le Guin, 1975, p. 208).²

Vê-se, evidentemente, uma percepção bastante crítica sobre a incapacidade de grande parte da literatura de ficção científica de especular fora das limitações de seu período histórico. Esse gênero, no entanto, apresenta também produtos que têm essa capacidade e desenvolvem-na de diferentes formas. A própria Le Guin é autora de obras ambientadas no futuro e que especulam sobre as consequências da destruição da natureza na Terra e sobre encontro com outras raças, como *The Left Hand of Darkness* (1969), *The Word for World is Forest* (1973) e *The Dispossessed* (1974). Para ela, a ficção científica poderia trabalhar com “experimentos mentais” (Le Guin, 1976), os quais desenvolvem a história em diferentes direções. Outras autoras e autores de ficção científica ou especulativa também trabalham com formas de experimentos mentais sobre contradições do presente para imaginar “futuros possíveis”, em linhas que muitas vezes levam às chamadas “distopias”: é o caso da percepção de Orwell sobre o possíveis desenvolvimentos de regimes totalitários e belicistas em *1984* (1949), o experimento de Huxley sobre as consequências da racionalização científica universalizante em *Brave New World* (1932), até romances mais contemporâneos de Margareth

- 2 Um dos primeiros grandes socialistas disse que o status das mulheres em uma sociedade é um índice bastante confiável do grau de civilização dessa sociedade. Se isso for verdade, então o status muito baixo das mulheres na ficção científica deveria nos fazer refletir sobre se a ficção científica é civilizada. [...] De um ponto de vista social, a maior parte da ficção científica tem sido incrivelmente regressiva e sem imaginação. Todos aqueles Impérios Galácticos, retirados diretamente do Império Britânico de 1880. Todos aqueles planetas - com 80 trilhões de milhas entre eles! - concebidos como estados-nações em guerra, ou como colônias a serem exploradas, ou a serem cutucadas pelo benevolente Império de Terra rumo ao autodesenvolvimento - o fardo do homem branco sempre de novo. O Rotary Club em Alpha Centauri, esse é o tamanho da questão. (tradução nossa).

Atwood, a qual concebe uma distopia do controle patriarcal em *The Handmaid's Tale* (1985) e uma do controle das corporações tecno-científicas na Trilogia *Oryx and Crake* (2003), *The Year of the Flood* (2009) e *MaddAddam* (2013). Todas essas obras trabalham com contradições do presente histórico e, por vários métodos, como a extrapolação e o deslocamento, buscando figurar seus desenvolvimentos.

A análise de uma obra anterior à época áurea da ficção científica e especulativa é interessante para a reflexão sobre as formas de figuração não apenas do futuro enquanto momento estático, mas de sua relação com as contradições do presente.

O romance *The Iron Heel*, de Jack London, é uma referência entre as obras de cunho socialista da literatura estadunidense. Escrito entre 1906/1907, reflete um período intenso do desenvolvimento do capitalismo nos EUA, dentro dos moldes do que o revolucionário russo Vladimir Lenin chamaria de “fase superior do capitalismo” ou “imperialismo” (Lenin, 2008). Em *The Iron Heel*, a narradora-protagonista, Avis Cunningham-Everhard, filha de um professor da Universidade de Berkeley, conhece um revolucionário socialista de origem operária, Ernest Everhard, e juntos eles participam da luta contra a ascensão de um regime autoritário baseado no poder das grandes corporações nos EUA.

No que concerne ao conteúdo apresentado no romance, é destacável a consciência de London sobre o seu período histórico. Trata-se de um exercício ao mesmo tempo descritivo e especulativo, pois ele parte de um período próximo ao da escritura do romance (a narrativa principal inicia-se em 1912) e apresenta desenvolvimentos até 1932, aproximadamente. Nesse aspecto, é possível estabelecer a correlação entre esse romance e o gênero da ficção científica, conceituado sinteticamente por Darko Suvin como “*literature of cognitive estrangement*” (Suvin, 1979, p. 4).³ Ao projetar desenvolvimentos para sua época histórica, baseados em especulação geopolítica e sociológica, London cria estranhamento com as características do presente. Trata-se,

3 “[...] literatura do estranhamento cognitivo” (tradução nossa).

assim, também de uma forma de experimento mental, como os romances de ficção científica supracitados. Vale ainda ressaltar que, na concepção de Suvin, o romance *The Iron Heel* se caracteriza como um conto de ficção científica entre outros que se baseiam em “analogies to processes incubating in their author’s epoch” (Suvin, 1979, p. 78).⁴

Ao figurar o processo histórico ficcional, desse modo, o autor demonstra aguda consciência das contradições de seu presente histórico, que incluem a própria descrição da ampliação das corporações e as suas consequências na situação de falta de emprego e empobrecimento das classes trabalhadoras, ampliada por crises econômicas. London ainda relaciona o fortalecimento do poder dos grandes trustes com o controle dos aparatos ideológicos e políticos, e com ideologia da guerra, e trata do avanço da organização sindical e socialista. A percepção sobre o declínio do caráter de “livre concorrência” do capitalismo mundial, com a ascensão dos grandes monopólios, é comentada pelo historiador Hobsbawn:

[...] houve a concentração de capital, o aumento da escala, que levou a distinção entre “empresa” e “grande empresa” [...], ao retraimento do mercado de livre concorrência e a todos os demais aspectos que, por volta de 1900, levaram os observadores a buscar em vão rótulos gerais que descrevessem o que parecia ser cabalmente uma nova fase de desenvolvimento econômico [...] (Hobsbawn, 2008, p. 82).

Todos esses elementos da realidade contemporânea à escritura do romance *The Iron Heel*, ademais, aparecem em movimento durante a ação da obra, uma vez que o poder das corporações e seu controle sobre as instituições não é apenas descrito, mas avança no período ficcional de 1912 a 1932. Ao mesmo tempo, isso ocorre em conjunto com o avanço da consciência socialista de Avis Everhard e com a própria organização dos socialistas. Dessa forma, o regime chamado de “Iron Heel”, ou regime oligárquico, não aparece como um regime ditatorial genérico, mas especificamente como produto do capitalismo da virada do século XIX para o XX.

4 “Analogias a processos em incubação na época de seus autores” (tradução nossa).

Tal é essa característica que Leon Trotsky, revolucionário russo, em 1937, afirma que “in 1907 Jack London already foresaw and described the fascist regime as the inevitable result of the defeat of the proletarian revolution” (Trotsky apud London, 1939, p. 315).⁵ De fato, embora haja importantes diferenças, o regime concebido por Jack London se aproxima do fascismo histórico, principalmente a partir da leitura de Trotsky, que associa esse fenômeno político à incapacidade da grande burguesia monopolista para governar diretamente e por formas democráticas (Mandel, 1976, p. 29). O “Iron Heel”, no mais, é um regime que busca destruir a organização da classe trabalhadora, inclusive a partir da cooptação de suas camadas mais qualificadas, é um regime repressivo surgido da necessidade de suplantar a organização dos socialistas e dar resposta às crises capitalistas. Esse vislumbre de London em relação aos possíveis perigos nos desenvolvimentos políticos no século XX é mais uma testemunha de sua percepção sobre o movimento de seu presente histórico.

Tal capacidade descritiva e especulativa no que concerne ao conteúdo manifesto do romance, no entanto, poderia ser insuficiente para a elaboração de uma obra literária que transmitisse de fato a historicidade, que de fato sensibilizasse os leitores para a história e os colocasse em conflito com seu presente. Para Jameson:

Historicity is, in fact, neither a representation of the past nor a representation of the future (although its various forms use such representations): it can first and foremost be defined as a perception of the present as history; that is, as a relationship to the present which somehow defamiliarizes it and allows us that distance from immediacy which is at length characterized as a historical perspective (Jameson, 1991, p. 283).⁶

- 5 “[...] em 1907 Jack London já previu e descreveu o regime fascista como resultado inevitável da derrota da revolução proletária” (tradução nossa).
- 6 “A historicidade não é, de fato, nem uma representação do passado nem uma representação do futuro (embora suas várias formas usem tais representações): ela pode antes de tudo ser definida como uma percepção do presente como história; isto é, como uma relação com o presente que, de alguma forma, o defamiliariza e nos permite aquela distância do imediatismo que, por fim, é caracterizada como uma perspectiva histórica.” (tradução nossa).

Esse processo de desfamiliarização também exige, pode-se dizer, índices de familiarização, uma vez que é necessário reconhecer a realidade histórica para estranhá-la. *The Iron Heel* apresenta esses índices em diversos momentos, sendo localizado de forma definida temporalmente e espacialmente (na região de São Francisco, Califórnia, a partir de 1912) por suas descrições, pela construção das personagens e por todos os fatores históricos apontados acima que indicam a consciência do presente. Para a efetivação da historicidade, no entanto, não basta que o conteúdo seja histórico, é necessário que a forma literária expresse uma concepção de história.

A construção do romance, nesse sentido, é fundamental para criar efeitos de desfamiliarização e novas camadas de sentido. A ação principal do romance *The Iron Heel*, assim, não aparece de forma chapada e contínua – ela é acessada a partir de um manuscrito, escrito por Avis acerca no período de 1912 a 1932, que é recuperado sete séculos depois por um historiador, Anthony Meredith, que vive numa sociedade chamada de “Brotherhood of Man”. O historiador apresenta o manuscrito a partir de um *Foreword*, no qual relata que o regime do “Iron Heel” sobreviveu por três séculos antes de finalmente ser derrotado pelos socialistas. Meredith segue intervindo sobre todo o manuscrito que constitui o corpo principal do romance, com notas técnicas e historiográficas dirigidas aos seus contemporâneos na “Brotherhood of Man”.

O contraste entre essas duas vozes do romance é um aspecto fundamental para a desfamiliarização que confere historicidade ao romance de London. As anotações de Meredith são geralmente informativas, contextualizando personagens históricas mencionadas por Avis, ou processos que ocorrem depois do relato da protagonista. Anthony Meredith também usa ironia e causa estranhamento ao tentar explicar hábitos do século XX sob a ótica de um cidadão socialista situado sete séculos no futuro. A nota sobre o “roubo” é um interessante exemplo:

In those days thievery was incredibly prevalent. Everybody stole property from everybody else. The lords of society stole legally or else legalized their stealing, while the poorer clas-

ses stole illegally. Nothing was safe unless guarded. Enormous numbers of men were employed as watchmen to protect property. The houses of the well-to-do were a combination of safe deposit vault and fortress. The appropriation of the personal belongings of others by our own children of to-day is looked upon as a rudimentary survival of the theft-characteristic that in those early times was universal (London, 1908, p. 43-44).⁷

O efeito em um leitor do século XX, evidentemente, é de desfamiliarização com uma instituição social muito comum, que é tratada no trecho como excêntrica e associada a comportamentos infantis. A linguagem usada, inclusive, reforça um distanciamento científico de Meredith e fortalece essa impressão de estranhamento.⁸

Meredith, de forma geral, usa linguagem denotativa, embora também utilize hipérbolos, reduções ao absurdo e ironias, para enfatizar aspectos da crítica social. Além disso, apela para discursos de autoridade para reforçar seus pontos de vista. Deste modo, é o historiador socialista que aparece, desde seu *Foreword*, como o portador de legitimidade científica para debater os fatos narrados, a partir de uma linguagem objetiva e sóbria.

Por outro lado, a narração de Avis apresenta-se com um caráter completamente diferente — de forma que se constituem em funções comunicativas diversas. Aparece assim uma oposição entre a narradora que usa linguagem emotiva, conotativa e idealizante e que relata os processos conforme suas percepções sensíveis de pessoa envolvida nos acontecimentos, e o frio anotador do futuro distante. O próprio Meredith abre seu *Foreword* desqualificando a objetividade de Avis:

7 “A roubalheira predominava de maneira incrível. Todos roubavam de todos. Os ricos roubavam legalmente ou faziam com que seus atos se tornassem legais, enquanto os pobres roubavam ilegalmente. Tudo precisava ser muito bem vigiado. Um grande número de homens trabalhava como vigia, para proteger a propriedade. As casas dos abastados eram uma combinação de caixa-forte, cofre e fortaleza. A apropriação dos pertences dos outros pelas crianças de hoje é um resquício do roubo comum, que naquela época era universal.” Traduções do romance sempre segundo “London, Jack. *O Tão de Ferro*. São Paulo: Boitempo, 2011.”

8 Vale apontar que a tradução, e particularmente a opção de traduzir “thievery” como “roubalheira”, dificulta a percepção desse distanciamento científico na nota.

It cannot be said that the Everhard Manuscript is an important historical document. To the historian it bristles with errors — not errors of fact, but errors of interpretation. Looking back across the seven centuries that have lapsed since Avis Everhard completed her manuscript, events, and the bearings of events, that were confused and veiled to her, are clear to us. She lacked perspective. She was too close to the events she writes about. Nay, she was merged in the events she has described (London, 1908, p. IX).⁹

Apesar disso, na própria sequência ele indica o valor do manuscrito para descrever “the FEEL of those terrible times” (London, 1908, p. X).¹⁰ Essa construção do romance, portanto, pode ser interpretada como uma afirmação da necessidade de complementação entre uma perspectiva subjetiva e uma objetiva para a compreensão dos fenômenos históricos. Voltaremos a esse ponto.

A relação entre as duas vozes narrativas não é sempre igual durante o romance – passa por oposição, complementação, contradição – porém, pode-se afirmar que contribui para a ampliação dos sentidos, pois toda a ação é reforçada ou apaziguada pela justaposição das expressões de ambos os narradores.

Nathaniel Teich chama esse mecanismo de “dois pontos de vista técnicos” e indica que eles informam um ao outro e produzem efeitos e significados cumulativos no romance (Teich, 1976, p. 91). O ponto de vista historiográfico funde-se com uma narração sensível, ampliando a percepção do leitor para uma totalidade inexistente para os narradores separados. O leitor é, assim, colocado por London em uma posição ambígua, permitindo respostas múltiplas e opostas, no sentido do envolvimento e do afastamento em relação aos acontecimentos do enredo (Teich, 1976, p. 93). Essas justaposições apontadas por Teich, no entanto, não significam que há somente oposição entre os pontos de vistas

9 “Não podemos afirmar que os Manuscritos de Everhard sejam um documento histórico importante. Para o historiador, estão repletos de erros; não erros de fatos, mas erros de interpretação. Nesses sete séculos, tempo decorrido desde que Avis Everhard completou seus manuscritos, os acontecimentos, e suas consequências, confusos e velados para ela, são hoje bastante claros para nós. Ela estava muito próxima dos eventos que narrou. Na verdade, estava mergulhada neles.”

10 “O sentimento daqueles terríveis tempos.”

dos narradores. O autor, na verdade, indica que, apesar dos contrastes, a defesa do socialismo por ambos os narradores aparece como um aspecto reforçado justamente por essa justaposição (Teich, 1976, p. 93).

É nesse ponto que a consciência histórica aparece em movimento de forma mais aguda, na interação dos dois narradores. Como dito anteriormente, London busca apresentar tanto subjetiva quanto objetivamente o processo histórico, como parte de sua própria compreensão sobre o desenvolvimento histórico. John Whalen-Bridge entende isso especificamente em relação à luta contra os regimes totalitários: “the success of resistance to totalitarian rule requires both individual sacrifice and collective action” (Whalen-Bridge, 1998, p. 80).¹¹ O duplo ponto de vista, portanto, foi a forma encontrada pelo autor para figurar essa duplicidade que está no próprio conteúdo político de sua obra: a revolução socialista seria ao mesmo tempo uma necessidade cientificamente comprovada, inclusive a partir da perspectiva de séculos futuros, como enfatizado no *Foreword* de Meredith, como seria também a “grande aventura” de homens e mulheres que comprometem por séculos suas vidas a esse projeto, como o manifesto de Avis tão sensivelmente relata.

Ainda há outro elemento da construção narrativa do romance que, segundo Alessandro Portelli, aparece como consequência do mecanismo de dupla narração. Portelli observa que em *The Iron Heel*, a justaposição da narração permite que eventos “traumáticos” não sejam tratados de forma direta no romance, devido a uma dupla quebra na cronologia narrada (Portelli, 1982, p. 182). A primeira é a lacuna de sete séculos entre o manuscrito de Avis e as anotações de Meredith, devido à qual a revolução socialista vitoriosa não é relatada. O romance, assim, trata apenas do período de ascenso do regime da Oligarquia, das revoltas derrotadas e salta para a existência futura de uma sociedade socialista. Há também uma segunda quebra.

11 “[...] o sucesso da resistência ao regime totalitário exige tanto o sacrifício individual quanto a ação coletiva” (tradução nossa).

O manuscrito de Avis é incompleto, e, após sua interrupção, há uma nota de Meredith: “It is to be regretted that she did not live to complete her narrative, for then, undoubtedly, would have been cleared away the mystery that has shrouded for seven centuries the execution of Ernest Everhard.” (London, 1908, p. 354).¹² Dessa forma, a morte do protagonista Ernest Everhard, o revolucionário que tem papel fundamental para a conversão de Avis ao socialismo e para a organização das primeiras revoltas, é interdita aos leitores.

O mecanismo formal da duplicidade narrativa, assim, potencializa a consciência do presente histórico apresentada pelo autor no conteúdo manifesto no romance, conteúdo esse que apresenta vislumbres sobre o futuro do capitalismo monopolista. A montagem do romance, a partir de um documento recuperado no futuro socialista e analisado por um historiador, portanto, mostra-se fundamental para a construção da historicidade do romance *The Iron Heel*, pois causa a desnaturalização e o estranhamento em relação ao presente histórico. Além disso, é tal mecanismo que permite a convivência de dois tempos históricos durante todo o desenvolvimento da obra, estabelecendo entre eles uma conexão que cria percepção da história como processo, além de mostrar esse processo como constituído de uma dimensão subjetiva e de uma dimensão objetiva – as quais se refletem inclusive em eventos interditados aos leitores.

É deste modo, por fim, que a construção formal da obra acaba por constituir o que Jameson chama de um futuro do futuro (Jameson, 2013, p. 306) — ou seja, uma dupla perspectiva para o futuro, que se apresenta, por um lado, como a esperança de regime socialista e, por outro, como a percepção do risco da ascensão de um regime oligárquico autoritário.

12 “É lamentável que não tenha sobrevivido para completar sua narrativa, pois nos teria esclarecido o mistério que há setecentos anos paira sobre a execução de Ernest Everhard.”

REFERÊNCIAS

- HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Impérios (1875- 1914)**. Trad. Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- JAMESON, Fredric. **Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism**. Durham: Duke University Press, 1991.
- JAMESON, Fredric. **Antinomies of Realism**. London: Verso, 2013.
- LE GUIN, Ursula K. "Introduction". In: **The Left Hand of Darkness**. New York: Ace Books, 1976, *E-book*.
- LE GUIN, Ursula K. "American SF and the Other". **Science Fiction Studies**, vol. 2, n. 3 (1975), p. 208 - 210.
- LENIN, Vladimir Ilich. **Imperialism, the highest stage of capitalism**. Sydney: Resistance Books, 2008.
- LONDON, Jack. **The Iron Heel**. New York: Grosset & Dunlap, 1908.
- LONDON, Joan. **Jack London and His Times: an unconventional biography**. New York: Doubleday, Doran & Company, 1939.
- LUKÁCS, György. **O Romance histórico**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MANDEL, Ernest. **Sobre o Fascismo**. Lisboa: Antídoto, 1976.
- PORTELLI, Alessandro. "Jack London's Missing Revolution: Notes on 'The Iron Heel' (La Révolution Manquante, Notes Sur 'Le Talon De Fer' De Jack London)". **Science Fiction Studies**, vol. 9, n. 2 (1982), p. 180-194.
- SUVIN, Darko. **Metamorphoses of Science Fiction**. New Heaven: Yale University Press, 1979.
- TEICH, Nathaniel. "Marxist dialectics in content, form, point of view: structures in Jack London's 'The Iron Heel'". **Modern Fiction Studies**, vol. 22, n. 1 (1976), p. 85-99.
- WHALEN-BRIDGE, John. **Political Fiction and the American Self**. Urbana: University of Illinois Press, 1998.

9

Taís de Oliveira

**PERSONAGENS
HOMOSSEXUAIS
E AXIOLOGIAS
EM *MRS. DALLOWAY*
E AS HORAS**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96962.9](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96962.9)

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar a veiculação de identidades narrativas homossexuais no romance *Mrs. Dalloway* (1925), de Virginia Woolf, e no filme *As Horas*, de Stephen Daldry (2002). Situado historicamente entre a prisão de Oscar Wilde por indecência, em 1895, e a censura do romance lésbico *The Well of Loneliness* (1928) de Radclyffe Hall, em 1928, por obscenidade, Woolf consegue, não obstante, publicar um livro com não apenas um, mas dois, personagens principais homossexuais, Clarissa Dalloway e Septimus Warren Smith — sem represália.

A investigação que se seguirá nas próximas páginas será guiada por duas perguntas centrais: primeiro, quais artifícios estilísticos usou Woolf para escrever personagens homossexuais e, segundo, como essas personagens foram representadas no filme *As Horas*, baseado em sua obra?

Para uma análise da construção dos sentidos veiculados por essas duas obras, valeremo-nos da semiótica discursiva greimasiana (Gremias; Courtés, 2008) e de seus desenvolvimentos contemporâneos (Lisboa; Mancini, 2021). A partir dessas análises, propomos as noções de *identidades veridictórias* e de *adequação axiológica*, que acreditamos poder contribuir para futuros estudos da área.

O OLHAR SEMIÓTICO

Há conceitos, na Semiótica Discursiva, desenvolvidos para explicar a construção de narrativas, das mais simples às mais complexas. Aqui, nos servirá particularmente aqueles relativos à enunciação. A enunciação (Benveniste, 1989) é concebida como o ato de enunciar, isto é, de produzir um texto seja verbal, escrito, imagético ou multimodal (Kress; Van Leeuwen, 2006). No entanto, o ato em si da enunciação nos escapa,

ele só existe no momento mesmo que se fala, se escreve, se pinta um quadro; é, portanto, efêmero. Assim, nos resta, enquanto analistas do texto, retomar marcas deixadas pela enunciação no texto enunciado.

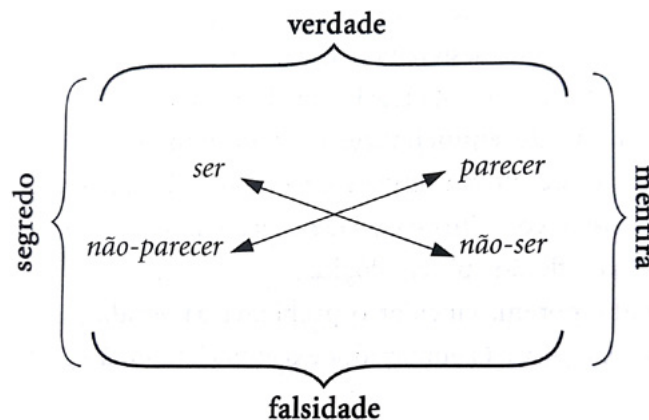
O conceito de enunciação encontra na semiótica um novo lugar, em meio a uma rede conceitual de herança saussuriana (Saussure, 2006) e hjelmsleviana (Hjelmslev, 2003) que o abriga e o redimensiona. Aqui, enunciação será um ato pressuposto em que o discurso toma forma (Greimas; Courtés, 2008). Portanto, se há enunciado, entendemos que houve uma enunciação, mesmo que essa não nos seja tangível. A enunciação dará conta de abrigar um sujeito duplo: enunciadador e enunciatário; o primeiro, um simulacro daquele que enuncia o discurso, o segundo, daquele que o recebe. Ambos são considerados, no arcabouço teórico, um, já que ambos participam da criação do enunciado, previstos e pressupostos pela própria existência deste. O sujeito da enunciação (Greimas; Courtés, 2008) é, portanto, composto por essas duas interfaces, o enunciadador (o que enuncia o texto) e o enunciatário (o que escuta a fala, lê o poema ou o romance, observa a pintura, assistiu ao filme etc.). Assim, a enunciação se completa, por vezes, em dois momentos distintos, o de produção e o de recepção de um texto. É nesse segundo momento que o analista, um enunciadador possível dos textos, se encontra; podendo, a partir de seu ponto de vista, explicitar algumas das construções ali presentes.

A identidade narrativa concebida na Semiótica é deduzida a partir de marcas textuais como a caracterização da personagem (descrição, ações), sua axiologização (o conjunto de valores a ela atribuído), sua modalização (o que ela quer, deve, pode e/ou sabe fazer), entre outras.

A visada semiótica pode nos ajudar a demonstrar e explicar como essas construções acontecem no romance de Woolf e no filme de Daldry. Para isso, mobilizaremos o conceito de veridicção e mostraremos como ele pode elucidar estratégias enunciativas e construções identitárias:

A categoria da veridicção é constituída, percebe-se, pela colocação em relação de dois esquemas: o esquema *parecer/não-parecer* é chamado de manifestação, o do *ser/não-ser*, de imanência. É entre essas duas dimensões da existência que atua o “jogo da verdade”: estabelecer, a partir da manifestação, a existência da imanência, é decidir sobre o ser do ser [a forma debreada do *saber-ser*] (Greimas; Courtés, 2008, p. 532-533, grifos do original).

Imagem 1 – quadrado semiótico da veridicção



Fonte: Greimas; Courtés, 2008, p. 532.

Assim, vê-se que chamamos, na metalinguagem da semiótica discursiva, de *verdade* algo que é e *parece*; chamamos de *mentira*, algo que *parece*, mas *não é*; damos o nome de *falsidade* a algo que *não parece* e *não é*; e, por último, nomeia-se de *segredo* algo que é, mas *não parece*.

A IDENTIDADE HOMOSSEXUAL EM MRS. DALLOWAY

A homossexualidade figura enquanto algo secreto nas duas histórias do romance escrito por Woolf, isto é, nas narrativas de Clarissa e Septimus, as duas personagens centrais da trama. Queremos

demonstrar que esse segredo está alocado em níveis diferentes em cada uma das histórias.

Na narrativa de Clarissa, a homossexualidade aparece enquanto *segredo* no interior da história que é contada (nível do enunciado), dentro do livro, entre as personagens. Isto é, Clarissa e Sally se beijam, esse beijo é narrado ao leitor do romance, conforme citação abaixo – ainda que em uma lembrança de Clarissa –, mas os amigos e familiares das jovens não tomam conhecimento do fato.

Peter Walsh and Joseph Breitkopf went on about Wagner. She and Sally fell a little behind. Then came the most exquisite moment of her whole life passing a stone urn with flowers in it. Sally stopped; picked a flower; kissed her on the lips. The whole world might have turned upside down! The others disappeared; there she was alone with Sally. And she felt that she had been given a present, wrapped up, and told just to keep it, not to look at it — a diamond, something infinitely precious, wrapped up, which, as they walked (up and down, up and down), she uncovered, or the radiance burnt through, the revelation, the religious feeling! (Woolf, 1996, p. 25).

Em outro nível, mas também enquanto *segredo*, está, na história de Septimus, a afetividade e sua relação com Evans, seu companheiro de guerra; nem mesmo ao leitor é explicitada sua relação com este amigo: “he drew the attention, indeed the affection of his officer, Evans by name. It was a case of two dogs playing on a hearth-rug [...]. They had to be together, share with each other, fight with each other, quarrel with each other” (Woolf, 1996, p. 62). Assim, o *segredo* está na própria maneira como a história é contada (nível da *enunciação*), entre a instância que conta a história (*enunciador*) e o leitor (*enunciatário*). Septimus é muito ligado a Evans, que morreu na guerra. Ele tem visões do companheiro de guerra e do momento de sua morte, mas não vê sua própria esposa, mesmo viva e diante de seus olhos: “For she could stand it no longer. Dr. Holmes might say there was nothing the matter. Far rather would she that he were dead! She could not sit beside him when he stared so and did not see her and made everything terrible” (Woolf, 1996, p. 26). O ressentimento e preocupação da mulher acerca de seu marido intensificam-se ao longo da narrativa:

But Lucrezia Warren Smith was saying to herself, It's wicked; why should I suffer? she was asking, as she walked down the broad path. No; I can't stand it any longer, she was saying, having left Septimus, who wasn't Septimus any longer, to say hard, cruel, wicked things, to talk to himself, to talk to a dead man, on the seat over there; when the child ran full tilt into her, fell flat, and burst out crying. (Woolf, 1996, p. 55)

A afetividade de Septimus pode ser entendida enquanto um segredo no nível da enunciação porque não há nenhuma passagem que a explicita para o leitor, mas ela fica subentendida por meio de diversas indicações, vestígios, dicas ao longo da obra.

Como mencionamos anteriormente, a identidade semiótica das personagens pode ser apreendida a partir de diversos pontos: caracterização (descrição, ações), axiologização (valores), modalidades (o que querem, o que devem, o que podem e o que sabem fazer). Nesta análise, trataremos do último ponto.

No romance de Woolf, valores da sociedade impõem *deveres* que divergem dos *quereres* das personagens em questão: devem casar-se, mas não querem; querem relacionar-se com outra personagem do mesmo gênero, mas não podem. Guardando o segredo por toda a vida, as duas mulheres casaram-se com homens e levaram vidas tradicionais para a época. Septimus, por sua vez, apesar de ser casado com uma mulher (Lucrezia), olha para ela e não a vê, enquanto vê Evans em todos os lugares, mesmo sem tê-lo diante dos olhos.

A partir dessa caracterização identitária e da proposta da semiótica de modalidades veridictórias explicitadas acima, podemos classificar as personagens descritas (Septimus e Clarissa) enquanto "identidades concessivas",¹ que podem ser compreendidas de duas formas: são concessivas porque não confirmam, em seus percursos, as modalidades e os objetos de valor socialmente compartilhados e euforizados,

1 Noção proposta por Taís de Oliveira em tese de doutorado a aparecer (2023), a partir da leitura tensiva das modalidades veridictórias, proposta por Lisboa e Mancini (2021).

isto é, tidos como desejáveis; são concessivas, também, porque não são o que aparentam ser – assim, certa característica identitária pode estar no nível do segredo ou da mentira (ver Imagem 1, acima).

As identidades concessivas – aquelas alocadas no segredo e/ou na mentira – se opõem às identidades implicativas – aquelas alocadas na verdade e na falsidade. Isso se dá porque a verdade e a falsidade são modalidades veridictórias implicativas, isto é, sua essência (imanência) confirma sua aparência (manifestação) – ou seja, aquilo que *parece*, *é*, e aquilo que *não-parece*, *não-é*. Olhando para o romance de Woolf, a homossexualidade das personagens centrais estaria no nível do segredo, e sua heterossexualidade no nível da mentira. Clarissa Dalloway e Septimus Warren Smith são, portanto, personagens calcados em identidades concessivas.

Vejamos, agora, como o filme *As Horas* (Stephen Daldry, 2002), baseado neste romance de Virginia Woolf e também em sua biografia, apresenta essas construções identitárias.

A IDENTIDADE HOMOSSEXUAL EM AS HORAS

As Horas é um filme que retrata três mulheres, vivendo em épocas distintas (apresentadas com legenda na primeira cena de cada contexto, conforme imagens 2, 3 e 4 abaixo): Virginia Woolf (Nicole Kidman) vive com seu marido, Leonard Woolf (Stephen Dillane) no interior da Inglaterra em 1923, Laura Brown (Julianne Moore) vive com seu esposo, Dan Brown (John C. Reilly), e um filho, Richie (Jack Rovello) em Los Angeles em 1951 e Clarissa Vaughan (Meryl Streep) mora com sua esposa, Sally (Allison Janney), em Nova Iorque em 2001.

Imagem 2 – Fotograma de *As Horas* aos 5'37"



Fonte: apresentação da história 1.

Imagem 3 – Fotograma de *As Horas* aos 4'38"



Fonte: apresentação da história 2.

Imagem 4 – Fotograma de *As Horas* aos 6'25"



Fonte: apresentação da história 3.

Trata-se de uma questão de nível discursivo; os mesmos percursos, temas e as mesmas oposições de base recebem novas figuras, novo recobrimento espaço-temporal. Nas duas primeiras histórias (1923 e 1951), a homossexualidade continua sendo segredo, proibida e negada, frequentemente reprimida e/ou refutada. Na terceira história (2001), as relações homoafetivas aparecem enquanto *verdade*;² elas são inteiramente realizadas, fazem parte do dia a dia, não são mais escondidas da sociedade retratada na obra, nem do espectador.

Em 1923, Virginia (Nicole Kidman) beija sua irmã Vanessa (Miranda Richardson) (*As Horas*, 1h09'25"-1h10'15"). Como ambas são casadas (com homens, como era a única possibilidade na época), esse beijo representa três proibições: homossexualidade, adultério e incesto. Em 1951, Laura (Julianne Moore) beija sua vizinha Kitty (Toni Collette) (*As Horas*, 40'-41'20"). Aqui, também, ambas são casadas (com homens, novamente). Consequentemente, esse beijo representa duas proibições: homossexualidade e adultério. Em 2001, Clarissa (Meryl Streep) vive com Sally (Allison Janney) (*As Horas*, 32'25"-33'; 1h48'10"-1h49'15"), vivendo – finalmente – o “proibido” amor de sua vida.

Imagem 5 - Fotogramas dos três beijos lésbicos do filme *As Horas*



Nas histórias de época, a homoafetividade é mantida no nível do *segredo* – é, mas *não parece* – enquanto a tradução contemporaneizada coloca a homoafetividade no nível da *verdade* – é e *parece*.

2 Estamos usando o termo *verdade* conforme definido por Greimas e Courtés (2008), como algo que é e parece ser (ver Imagem 1).

Em outras palavras, no primeiro caso, não se sabe que é; já no último, sabe-se que é. Portanto, os traços afetividade/sexualidade dessas identidades continuam concessivos nas duas primeiras histórias, enquanto passa a ser implicativo na última.

Entendemos essa mudança como uma *adequação axiológica*: no século XXI, nos Estados Unidos, Clarissa pode se casar e se casa com Sally. A homoafetividade é “oficializada”/“legalizada” e, portanto, não precisa mais ser escondida ou reprimida. *As Horas* apresenta as personagens de três gerações lado a lado colocando essa diferença em evidência.

No entanto, Septimus reaparece no filme na pele de Richard, personagem homossexual que vive refém da AIDS, mostrando que há, ainda, formas de opressão à população homossexual, ainda que figurativizada de outra forma na narrativa contemporaneizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos semióticos, o segredo – é, mas não *parece* – acerca do desejo sexual por pessoa(s) do mesmo gênero das personagens centrais ultrapassa o nível do enunciado, chegando à enunciação. Assim, narrado e narração trabalham juntos na construção das identidades homossexuais da obra, podendo confundir o leitor de Woolf, que não tem elementos explícitos sobre a sexualidade de Septimus. Em *Mrs. Dalloway* esse desejo continua sendo um *segredo* – algo que é, mas que *não parece* (não é revelado) –, enquanto o filme contemporaneizado mostra-o como *verdade* – algo que é e *parece* (revelado).

A homossexualidade é idealizada em *Mrs. Dalloway*, representada por figuras importantes como um herói de guerra para Septimus e a nostalgia da juventude para Clarissa, ambos ambientados na esfera do passado, do que já foi e não é mais. Para além disso, algo que já não

pode mais ser. Embora nunca completamente realizadas, as relações homoafetivas no presente das personagens aparecem como ainda mais distantes da realização, já que Evan morreu na guerra e ambas Sally e Clarissa estão em casamentos heteronormativos.

Embora saindo da esfera do idealizado e passando ao realizado, em *As Horas* a homossexualidade é punida. O filme critica os julgamentos moralizantes da sociedade mostrando alguns aspectos que ainda oprimem as personagens homossexuais, como a AIDS, que vitima a personagem masculina gay (Richard, interpretado por Ed Harris), e a solidão, que afeta todas as seis personagens homossexuais (duas masculinas e quatro femininas).

O empoderamento das mulheres é sublimado no texto-fonte, mas é realizado em *As Horas*. Neste filme, mesmo aquelas que vivem no século passado conseguem escapar de suas prisões. Virginia se mata e Laura foge para o Canadá, abandonando sua família. No romance de Woolf, Septimus também “escapa” se suicidando. Clarissa, no entanto, permanece onde está, em sua casa, em seu casamento. Ela até pensa em se suicidar, mas não chega às vias de fato.

Esperamos que a noção de *adequação axiológica* ajude pesquisadores que lidam com traduções e adaptações dos mais variados tipos. Aqui, falamos de uma adequação “temporal”, mas vislumbramos a possibilidade de seu uso para o tratamento de textos que passam a circular em diferentes países, línguas, culturas, linguagens etc. Já a noção de identidades concessivas (e implicativas), pode ser utilizada em trabalhos que tenham como problemática as questões identitárias, que analisem textos de ou sobre grupos minoritários, por exemplo.

Em suma, propomos as noções de *identidades veridictórias* (podendo ser concessivas ou implicativas) e de *adequação axiológica* para explicar as mudanças nas questões relacionadas a gênero e sexualidade, além de outras diferenças presente nas adaptações contemporaneizadas da literatura clássica, que se fazem presentes

para que pareça plausível que essas histórias decorram em nossos dias. Mulheres e pessoas homossexuais não são representadas ainda como totalmente livres nesses textos, mas a opressão é representada diferentemente, com novos recobrimentos figurativos, que são reformulados para se ajustar à nova ancoragem temporal.

REFERÊNCIAS

AS HORAS. **The hours**. Stephen Daldry. Imagem Filmes. Estados Unidos da América/Inglaterra: 2002. Nova York: Miramax & Paramount Pictures, 2002. DVD (115 min.), color.

BENVENISTE, Emile. “O aparelho formal da enunciação”. Eduardo Guimarães et al. (trad.). *In: Problemas de Lingüística Geral II*. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1989, p. 81-92.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. Alceu Dias Limas, Diana Luz Pessoa de Barros, Eduardo Peñuela Cañizal, Edward Lopes, Ignacio Assis da Silva, Maria José Castagnetti Sombra, Tiekko Yamaguchi Miyazaki (trad.). São Paulo: Editora Contexto, 2008 [1979].

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. J. Teixeira Coelho Netto (trad.). São Paulo: Perspectiva, 2003 [1961].

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theodoor Jacob. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 2006 [1996].

LISBOA SOARES, Vinicius; MANCINI, Renata Ciampone. “Una lectura tensiva de las modalidades veridictorias”. **Tópicos Del Seminario**, v. 46, n. 1 (2021), p. 135-151. Disponível em: <http://www.topicosdelseminario.buap.mx/index.php/topsem/article/view/742>

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Bilkstein (trad.). São Paulo: Cultrix, 2006.

WOOLF, Virginia. **Mrs. Dalloway**. London: Penguin, 1996 [1925].

Sobre os organizadores e as organizadoras

Elizabeth Harkot-de-La-Taille

Professora Titular do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo, instituição pela qual se graduou em Letras e obteve o mestrado e o doutorado em Semiótica e Linguística Geral. Fez pós-doutoramento junto à Université de Liège. É autora, dentre outros, de *Sentir, saber, tornar-se: estudo semiótico do percurso entre o sensório e a identidade narrativa* (2016), publicado pela Humanitas.

Júlia Braga Neves

Doutora em Literatura e Cultura Inglesa pela Universidade Humboldt de Berlim e pelo King's College Londres e é professora adjunta no Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. De 2019 a 2022, realizou estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo. É autora, dentre outros, de *London, Queer Spaces and Historiography in the Works of Sarah Waters and Alan Hollinghurst* (2022), publicado por transcript Verlag.

Taís de Oliveira

Doutoranda junto ao Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, no qual desenvolve pesquisa, financiada pela CAPES, intitulada “Traduções intersemióticas da literatura inglesa: filmes de época e adaptações contemporaneizadas”. É mestra, com bolsa FAPESP, pelo mesmo Programa e bacharela e licenciada em Letras, nas habilitações Português/Inglês, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. É autora, dentre outros, de “Réflexivité et énonciation dans le film *The Hours*” (2017), publicado pelo periódico *Semiotica* (Berlim).

Thiago Rhys Bezerra Cass

Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo e professor adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde atua no Departamento de Letras Anglo-Germânicas e no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura. É bolsista FAPERJ “Jovem Cientista do Nosso Estado” e autor, dentre outros, de *Ossian: entre a epopeia e o romance* (2021), publicado pela Nankin Editorial.

Sobre os autores e as autoras

Eduardo de Faria Carniel

Mestre, com bolsa CAPES, e doutorando, com bolsa CNPq, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Publicou, em coautoria, o ensaio “Tensão histórica e forma narrativa no romance *American Gods*, de Neil Gaiman” (2019). Seus principais interesses são: crítica materialista, cinema contemporâneo e estudos do terror.

Gabriela Tozzo Schumann

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, no qual desenvolve pesquisa, com bolsa CAPES, intitulada “Corporações, vigilância, controle e o papel da internet em *Intrusion*, de Ken MacLeod”. É mestra, com bolsa FAPESP, pelo mesmo Programa e graduada em Letras (Português e Inglês) pela Universidade de São Paulo. Seus principais interesses são: dramaturgia norte-americana e ficção científica em língua inglesa.

Janaina Gonçalves

Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo. É bacharela em Letras com Habilitação em Tradutor (francês, italiano) pela UNESP- IBILCE, São José do Rio Preto. Atualmente, é Chefe da Divisão de Idiomas do Núcleo Educacional de Tecnologias e Línguas da Universidade Federal do ABC (UFABC). Dentre outros, publicou, em coautoria, o artigo “Os incomodadores e as suas contribuições para educação linguística” (2021).

Maria Claudia Alves do Nascimento

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo. Tem graduação em Letras (licenciatura com habilitação Português/Inglês) pela Universidade Federal de Pernambuco e especialização em Informática Educacional pela Faculdade Frassinetti do Recife. Atualmente, é professora de Português e Inglês no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, campus Suzano. Seus principais interesses são: letramento crítico e educação linguística em língua inglesa.

Mariana Luppi Foster

Mestra e doutoranda pelo programa de Estudos Linguísticos e Literários em Língua Inglesa pela Universidade de São Paulo, instituição pela qual se graduou em Filosofia. Publicou, em coautoria, o ensaio “Caminhada de Mulheres Lésbicas e Bissexuais de São Paulo: história de outro orgulho” (2022).

Patricia Helena Nero

Doutora e mestra em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, pela Universidade de São Paulo. Possui graduação em Tradução e Interpretação, Letras, pela Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas e licenciatura plena pela mesma instituição de ensino. Sua pesquisa analisa: efeitos de sentido sobre o sujeito-aluno no contexto das últimas décadas do século XIX, considerando o período pré e pós abolição na Província de São Paulo, e como tais efeitos se relacionam com a discursividade que se manifesta a partir da ideologia colonizante e escravagista em seu aspecto fundador da formação social do país. Publicou, em coautoria, o artigo “Reflexões contemporâneas nos 30 anos de *Terra à Vista*: domesticação e proteção” (2021).

Paulo Raviere Barreto Dourado

Doutorando em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês na FFLCH-USP e editor da revista *Barril*. É mestre em Literatura e Cultura – Tradução pela Universidade Federal da Bahia. Traduziu ficção para a editora *Darkside Books* e para a revista *Serrote*. Publicou ficção e não ficção no Blog do IMS e nas revistas *Inventário*, *Pesquisa FAPESP*, *Flaubert* e *Piauí*.

Rodrigo Abrantes da Silva

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo. Possui bacharelado em História pela Universidade de São Paulo e especialização em História Contemporânea pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É assistente de pesquisas na Universidade de São Paulo, assistente visitante no programa de Learning Design and Leadership na Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, e Fellow do Media Lab da Common Ground Research Networks. Seus interesses de pesquisa são: letramentos e novos ambientes de aprendizagem. Publicou, em coautoria, o livro *Ensino híbrido* (2018), pela FTD.

Taís de Oliveira

Doutoranda junto ao Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, no qual desenvolve pesquisa, financiada pela CAPES, intitulada “Traduções intersemióticas da literatura inglesa: filmes de época e adaptações contemporaneizadas”. É mestra, com bolsa FAPESP, pelo mesmo Programa e bacharela e licenciada em Letras, nas habilitações Português/Inglês, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. É autora, dentre outros, de “Réflexivité et énonciation dans le film *The Hours*” (2017), publicado pelo periódico *Semiotica* (Berlim).

Índice remissivo

A

aquecimento global 100, 101, 108
aspecto cosmogônico 19
axiologias 11, 142

C

carreira universitária 17
ciências sociais 12, 98
condições econômicas 130
contexto social 53
coronavírus 12
crises capitalistas 135

D

distanciamento social 12

E

educação linguística 10, 51, 52, 55, 61,
63, 155
emancipação linguística 86, 90
emancipações linguísticas 11, 85
ensino básico 12, 56, 60
Estudos Linguísticos 13, 52, 63, 154, 155,
156

F

ficção científica 100, 131, 132, 133, 134,
155
ficção modernista 14
foco narrativo 11, 113, 115, 116
formação crítica 52
formação social 33, 34, 36, 45, 47, 88, 156

G

geneticamente perfeitas 100

I

idiosincrasias estilísticas 18

imaginário humano 114
imbróglgio ideológico 33

L

Letramento crítico 10, 51, 64
linguagem idiossincrática 18
língua inglesa 10, 51, 52, 55, 62, 63, 64,
71, 155

M

manipulação genética 100, 101, 102
mobilidade acadêmica 12
mudanças climáticas 100

N

neoconservador imperialista 14, 86
Neoliberalismo 11, 113

P

pandemia 12, 13, 14, 58, 60, 67, 69, 82, 96
Personagens homossexuais 11, 142
pesquisa científica 100
prática social 39, 57, 66, 72
procedimento dialógico 19
prosa ensaística 14, 25

Q

questões educacionais 33

S

sistema educacional 12, 14, 36

T

temas autobiográficos 21
trama discursiva 10, 32
transdisciplinaridades 11, 85

www.PIMENTACULTURAL.com

CADERNOS
DO V ENCONTRO
DE PÓS-GRADUANDOS
**EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
E LITERÁRIOS EM INGLÊS**
DA UNIVERSIDADE
DE SÃO PAULO

