

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E SUA ATUAÇÃO MULTIDISCIPLINAR

IVAN VALE DE SOUSA
(ORGANIZADOR)



LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E SUA ATUAÇÃO MULTIDISCIPLINAR

IVAN VALE DE SOUSA
(ORGANIZADOR)



2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Karine de Lima
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
L755	Linguística, letras e artes e sua atuação multidisciplinar [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-874-8 DOI 10.22533/at.ed.748192312 1. Artes. 2. Letras. 3. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de. CDD 410
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Bem-vindos, leitores e leitoras às dezenove reflexões que compõem este belíssimo e-book!

A própria identidade deste livro já anuncia aos leitores a pluralidade de conhecimentos que será encontrada em cada um dos trabalhos, em cada um dos autores e das referências utilizados. São textos que interagem a partir de uma estética multidisciplinar, criando cartografias de múltiplos saberes, ampliando múltiplos olhares, sobretudo por partirem de contextos variados de produção, reflexão e investigação do conhecimento.

A originalidade deste e-book se encontra inserida na pluralidade das reflexões que os autores propõem para o campo da pesquisa em multifacetados contextos em que a linguagem toma forma e inebria-se de sentidos. Todo texto apresentado é único pelo seu campo de investigação, o que não o torna uma ilha, mas cada um constitui-se de uma grande colmeia de saberes.

As discussões deste e-book são realizadas a partir múltiplos discursos, de muitas mãos, de muitos pensamentos que ao mesmo tempo em que problematizam, indicam caminhos capazes de direcionar o saber internalizado de cada sujeito que enxerga e aceita o qualificado desafio de passear entre as muitas veredas apresentadas no plano da coletividade de cada texto.

São dezenove capítulos que dialogam com outros autores, que garimpam as mais límpidas e ricas reflexões no trabalho multidisciplinar e contínuo da linguagem. O ponto alto de cada um dos dezenove capítulos organizados nesta obra reitera a necessidade de realização de trabalhos coletivos, engajados e repletos de significados.

Os capítulos desta obra juntam-se às múltiplas vozes em prol de um processo educativo capaz de comunicar, informar, esclarecer, problematizar e propor soluções. Sendo assim, todos os trabalhos passeiam entre os campos das Letras, das pesquisas linguísticas e das linguagens artísticas no fazer docente.

Cada capítulo demonstra um pouquinho de como seus autores pensam, de suas essências, de suas inquietudes e de seus sonhos. Em linhas gerais, esperamos que sejam valiosas, ricas, significativas e eficazes as reflexões, doravante, apresentadas neste e-book.

Ivan Vale de Sousa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CONTRIBUIÇÃO DO HISTÓRICO DE LETRAMENTO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, SÉRIES FINAIS, NA MOBILIZAÇÃO DA INTERGENERECIDADE NA ESCRITA DO DIÁRIO DE APRENDIZAGEM	
Valdení Venceslau Bevenuto Marlene Maria Ogliari	
DOI 10.22533/at.ed.7481923121	
CAPÍTULO 2	13
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO BÁSICO	
Ivan Vale de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.7481923122	
CAPÍTULO 3	24
A AMBIGUIDADE NO GÊNERO PIADA E A CONSTRUÇÃO DO ESTEREÓTIPO CAIPIRA	
Rayane Araújo Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.7481923123	
CAPÍTULO 4	35
A CRENÇA ABSOLUTA NA VERACIDADE DOS DISCURSOS E DO LIVRO DIDÁTICO EM DISSONÂNCIA COM A TEORIA DO LETRAMENTO: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID/ INGLÊS	
Nayara Stefanie Mandarinino Silva	
DOI 10.22533/at.ed.7481923124	
CAPÍTULO 5	44
A CONDIÇÃO HUMANA DO JOVEM LAZARO DE TORMES, NO CONTEXTO DA PICARESCA ESPANHOLA	
Maria Catarina Ananias de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.7481923125	
CAPÍTULO 6	50
A FOME COMO MÓVEL DA AÇÃO DO PÍCARO: UM BREVE ESTUDO ACERCA DO PERSONAGEM LÁZARO DE TORMES	
Maria Catarina Ananias de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.7481923126	
CAPÍTULO 7	60
A INSTAURAÇÃO DA FIGURA FEMININA SOB OS SIGNOS DA TENDENCIOSIDADE HUMORÍSTICA	
Eduardo de Lima Beserra Rodrigo Selmo da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.7481923127	
CAPÍTULO 8	72
A LITERATURA BELLATINIANA E A NARRATIVA PERFORMÁTICA	
Erika Rodrigues Coelho Natalino da Silva de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.7481923128	

CAPÍTULO 9	80
AS METÁFORAS NOS TEXTOS CIENTÍFICOS	
Patricia Luciano de Farias Teixeira Elizany Alves de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.7481923129	
CAPÍTULO 10	91
CONTOS DE FADAS CONTEMPORÂNEOS: ROMPIMENTO COM A TENDÊNCIA TRADICIONAL OU ATUALIZAÇÃO DO GÊNERO?	
Maria Zildene Gomes Rabelo Denise Noronha Lima	
DOI 10.22533/at.ed.74819231210	
CAPÍTULO 11	101
O CONTO A BELA E A FERA À LUZ DA PSICANÁLISE NUMA VERTENTE CONSTRUTIVA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	
Cecilia Maria Tavares Dias	
DOI 10.22533/at.ed.74819231211	
CAPÍTULO 12	113
FANTASMAGORIAS DA MODERNIDADE: UM ENCONTRO DA POESIA COM A PINTURA	
Vera Maria Luz Spínola	
DOI 10.22533/at.ed.74819231212	
CAPÍTULO 13	127
MEMES VIRTUAIS, DISCURSO E LEITURA: APONTAMENTOS PARA UMA AULA DE LEITURA DISCURSIVA	
Gustavo Haiden de Lacerda Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo	
DOI 10.22533/at.ed.74819231213	
CAPÍTULO 14	132
MONITORIA ACADÊMICA DE LÍNGUA LATINA: INICIAÇÃO E APOIO AO TRABALHO DOCENTE	
Antonia Nayara Pinheiro Rolim Everton Alencar Maia	
DOI 10.22533/at.ed.74819231214	
CAPÍTULO 15	137
MORFOLOGIA DERIVACIONAL: FORMAÇÃO DOS ADJETIVOS EM -VEL	
Ana Lúcia Rocha Silva	
DOI 10.22533/at.ed.74819231215	
CAPÍTULO 16	150
O LAMENTO DE ANDRÔMACA EM EURÍPIDES	
Luciano Heidrich Bisol	
DOI 10.22533/at.ed.74819231216	

CAPÍTULO 17	160
PODER E IMPOTÊNCIA: O JOGO DE REPERCUSSÕES EM A RAPOSA JÁ ERA O CAÇADOR, DE HERTA MULLER	
Lucas Andreuchette Medeiros Ana Lúcia Montano Boessio	
DOI 10.22533/at.ed.74819231217	
CAPÍTULO 18	167
REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM “O ROMANCE DO CHUPIM DE MONTEIRO LOBATO	
Lays Emanuelle Viédes Lima Márcia Maria de Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.74819231218	
CAPÍTULO 19	179
O FAZER ARTÍSTICO ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQS)	
Stéfane Cristine Luz Freire Silva Gilson de Oliveira Morais Júnior Lucas Hordones Chaves	
DOI 10.22533/at.ed.74819231219	
CAPÍTULO 20	188
A AMBIGUIDADE NO GÊNERO PIADA E A CONSTRUÇÃO DO ESTEREÓTIPO CAIPIRA	
Rayane Araújo Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.74819231220	
SOBRE O ORGANIZADOR	200
ÍNDICE REMISSIVO	201

A CONTRIBUIÇÃO DO HISTÓRICO DE LETRAMENTO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, SÉRIES FINAIS, NA MOBILIZAÇÃO DA INTERGENERECIDADE NA ESCRITA DO DIÁRIO DE APRENDIZAGEM

Valdení Venceslau Bevenuto

Mestrando pela UFRPE/UAG/PROFLETRAS.

Garanhuns-PE

Marlene Maria Ogliari

Profa. do PROFLETRAS da UAG/UFRPE.

Garanhuns-PE

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo sobre a escrita do diário de aprendizagem de alunos das séries finais do Ensino Fundamental. A proposta é entender como se dá o Histórico de Letramento desses alunos a partir do recurso da intergenericidade mobilizada por eles em sua escrita de diarista. A partir dos Novos Estudos de Letramento (NEL) e dos estudos de gêneros na perspectiva da complexidade, aqui consideramos o diário de aprendizagem como gênero de linguagem que se desenvolve no âmbito do letramento escolar e que, neste gênero, acontecesse uma mobilização de outros gêneros e outros letramentos no processo de sua escrita pelo aluno e aluna. Os dados foram extraídos de questionários e conversas com os alunos e alunas, registradas no diário de campo do professor pesquisador, e de suas escritas de diaristas. Como resultados, observa-se, por exemplo, que o aluno, na escrita do diário de aprendizagem, parte de práticas letradas do social para o escolar e que os alunos apresentam estar utilizando da escrita e da

leitura mais nas práticas cotidianas do que nas práticas escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Histórico. Letramentos. Diários.

ABSTRACT: This article presents a study about the writing of the learning diary of students in the final grades of elementary school. The purpose is to understand how these students' Literacy History is based on the resource of intergenericity mobilized by them in their diary writing. From the New Literacy Studies (NEL) and gender studies from the perspective of complexity, here we consider the learning diary as a language genre that develops in the context of school literacy and that, in this genre, there was a mobilization of other genres. and other literacy in the process of its writing by the student and student. The data were extracted from questionnaires and conversations with the students, recorded in the researcher professor's field diary, and from his writings of day laborers. As results, it is observed, for example, that the student, in the writing of the learning diary, starts from literate practices from the social to the school and that the students present to be using the writing and the reading more in the daily practices than in the school practices.

KEYWORDS: Historical. Letters. Diary.

1 | INTRODUÇÃO

O nosso objetivo principal, nesse artigo, é apresentar e analisar o Histórico de Letramento (HL) percorrido por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da escrita do diário de aprendizagem e a mobilização da intergenericidade que eles fazem neste tipo de texto. Essa pesquisa trata-se de um recorte de dissertação de mestrado.

Para iniciarmos, perguntamos: o que é um diário? Na Língua Portuguesa, essa palavra passou a ser empregada em vários sentidos, entre eles: 1. Para designar um suporte em que se registram experiências de foro íntimo, onde as narrativas são organizadas por datas e, por isso é confundido, muitas vezes, com o gênero textual agenda, que é, por sua vez, uma caderneta que serve para anotar, geralmente, compromissos diários ou tarefas a serem realizadas; 2. Para designar um tipo de escrita que está ligado à rotina dos diaristas, podendo ter como suporte, entre outros, uma caderneta, uma simples folha avulsa de papel ou um caderno. Em relação ao conteúdo, apresenta uma heterogeneidade, indo das vivências do dia a dia ao campo das experiências e das confidências, como defende Machado (1998), e por isso, podemos tomar como critério, em sua caracterização, o tipo de conteúdo encontrado. Parafraseando Marcuschi (2008, p. 161) o que caracteriza o diário (enquanto gênero textual) diante de tanta variação na forma e nos recursos utilizados?

Definimos, aqui, diário de aprendizagem como gênero de linguagem (OLIVEIRA E PAIVA, 2019), pois está primeiro relacionado à produção escrita de alunos que reúne propriedades que o texto traz por ter sido produzido em uma situação social implexo pelo letramento escolar; segundo, norteia práticas de letramento e que se revela como ferramenta didático-pedagógico em sala de aula. Porém, como vimos acima, há mais funções sociais quanto ao uso do diário do que aquele que a escola ensina.

Nosso trabalho se justifica pelo fato de que nos estudos sobre o gênero de linguagem que pertence ao domínio social de experiências humanas da ordem do relatar, quase nada encontramos de referência ao diário de aprendizagem, no cenário brasileiro. Encontramos também divergências quanto à perspectiva da função pedagógica deste gênero, pois é tratado ora como objeto de ajuda para o estabelecimento de diálogo entre professor e aluno dentro de um processo de coleta de dados para fins avaliativos; ora é tido como instrumento que dá apoio ao aluno no desenvolvimento de uma prática autorreflexiva sobre o seu processo de aprendizagem, e para o professor, como instrumento de observação das respostas dadas pelos alunos à sua ação pedagógica.

Como se pode observar, existe ainda uma grande lacuna nos estudos sobre o gênero diário de aprendizagem. Assim, além de acrescentarmos resultados pedagógicos sobre o gênero de linguagem em referência, entramos nesse campo de estudo com a finalidade de apresentar e analisar a trajetória de produção escrita de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal da região do

Pajeú, no Sertão do Estado de Pernambuco.

Das agências de letramento que o aluno faz parte diariamente, podemos afirmar que o processo de letramento dele inicia muito antes da sua entrada no mundo escolar. Essa aprendizagem inicia a partir de suas vivências em práticas sociais, daí não ter como determinar em que momento se inicia esse processo ou afirmar quando ele se completa. Além disso, vivendo em uma sociedade grafotônica, não existe, como bem coloca Tfouni (2006), grau zero de letramento, embora haja níveis de letramento entre os sujeitos de uma mesma comunidade de fala, pois os contatos, os usos e as funções sociais que a leitura e a escrita são vivenciadas, diferem significativamente para cada um dos integrantes de uma dada comunidade de fala. Dessa forma é possível entender que o HL de todo ser humano, que vive em uma sociedade grafotônica, é constituído com a somatória das práticas letradas vivenciadas por ele. Entender o HL é entender que o sujeito que está aprendendo a ler e a escrever tem história. Aqui conceituamos histórico de letramento (HL) como o cômputo de conhecimentos e experiências que os alunos mostram ter em relação às práticas sociais de leitura e escrita.

2 | DE ONDE PARTIMOS

É dos Novos Estudos de Letramento (NEL) que iremos trazer a nossa definição de Letramento, quando o apresentam como os usos e funções sociais da escrita e da leitura, na perspectiva da relação que elas exercem em grupos sociais específicos. Street (2014) sugere dois tipos de modelos – ideológico e autônomo. A esse respeito Kleiman (1995) discorre, considerando um como confuso, enquanto o outro, o ideológico, “afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (Ibidem, p. 21). Nessa mesma perspectiva crítica, afirma Kleiman (Ibidem, p. 13) “as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas...” e históricos. Daí, não temos como não levar em consideração os pré-requisitos e requisitos existentes nas práticas sociais de leitura e de escrita que estão associadas aos contextos sociais e históricos, onde o aluno está inserido com suas vivências, experiências e histórias, resultando em seu histórico de letramento. Assim, quando entra em jogo a história de vida dos alunos, a prática de leitura e escrita passa a ser compreendida, ou melhor, passa a ter sentido de pertencimento (SILVA & ARAÚJO, 2011).

Essa base teórica que permite ver o sujeito, no nosso caso aqui, o aluno, como um ser histórico e social, evidencia que, em sendo assim, ele é traspassado por letramentos múltiplos e diversos e isso influencia na sua vida e na sua prática de leitura e escrita, em qualquer contexto que ele esteja situado.

Há algum tempo a visão unilateral de a escola ser vista como a única agência de letramento do aluno foi posta em questão, passando a dar lugar à concepção de

que, nas práticas e eventos de letramento, outras agências estão inclusas, advindas de domínios como por exemplo a mídia, o trabalho, o grupo de amigos, a comunidade, entre outras. Mas a escola, segundo Kleiman (1985) é a principal agência de letramento, pois é nesse contexto que mais se viabilizam as práticas sociais voltadas para o letramento.

É a partir de suas vivências que vai se dando o letramento do sujeito, daí não ter como dizer em que momento se inicia esse processo ou afirmar quando se completam. Além disso, vivendo em uma sociedade grafofônica, não existe, como bem coloca Tfouni (2006), grau zero de letramento, embora haja níveis de letramento entre os sujeitos de uma mesma comunidade de fala, pois os contatos, os usos e as funções sociais que a leitura e a escrita são vivenciadas, diferem significativamente para cada um dos integrantes de uma comunidade de fala. Dessa forma é possível entender o HL dos sujeitos, pois a forma de contato deles com as práticas letradas constituem esses históricos. Entender o HL é entender que o sujeito que está aprendendo a ler e a escrever tem história.

3 | NOSSA PESQUISA

Buscando a inclusão dos envolvidos no processo de pesquisa de maneira interativa, utilizamos a pesquisa-ação. A pesquisa-ação aqui tem como base o diário de campo do professor pesquisador que se consistiu no acompanhamento dos registros de reflexões e indicativos da sua experiência e do diário de aprendizagem redigido pelos alunos participantes.

No nosso caso, o comando do professor pesquisador foi que, no início do ano letivo, os alunos participantes providenciassem um caderno. Neste suporte, os alunos, durante todo esse período e nas aulas de Língua Portuguesa, teriam que registrar, através de anotações, o que aprendeu, o que deixou de ser aprendido, etc. em relação às aulas de língua portuguesa que participavam. Ainda no comando, foi solicitado que os alunos participantes registrassem tudo que conseguisse, deixando em segundo plano a preocupação de escrever “certo” ou “errado”.

Dos 31 diários de aprendizagem produzidos pelos alunos participantes de um 6º ano do Ensino Fundamental e de uma Escola do Sertão do Pajeú, no Estado de Pernambuco, selecionamos dois tipos: um produzido por um aluno e uma aluna que mantêm também uma escrita não-escolar, e o outro tipo, um aluno e uma aluna que só mantêm apenas o diário de aprendizagem, durante o ano letivo em que a coleta de dados foi efetivada – de abril de 2018 a maio de 2019.

Dois tipos de questionários foram realizados com os alunos participantes, um com perguntas mais gerais (sócio-econômico-cultural) para obtermos informações preliminares sobre os alunos que fariam parte deste estudo e o outro direcionado para obtermos dados sobre a competência escrita desses alunos. Esses questionários foram aplicados, em sala de aula, a todos os alunos.

As práticas de uso da escrita e da leitura alicerçadas nas práticas sociais que Street (2014) estuda e defende deveriam ser o ponto de partida para todos os processos de ensino e de aprendizagem sobre a língua materna que queiram ser significativos. Esse exercício de enxergar o que está além da sala de aula passa pela consciência da existência do HL do aluno por parte do professor. Saber da existência do HL do aluno é o primeiro passo para uma ação pedagógica significativa, não a única. Desse modo faz-se necessário compreender esse histórico.

Registro do diário de campo do professor pesquisador

Dia	Atividade
10.03.18	– conversa informal com os alunos participantes sobre quem mantinha um diário pessoal em casa.
17.05.18	– No mês de março solicitei aos alunos participantes a compra de um caderno a fim de iniciarmos um diário de aprendizagem. Alguns trouxeram neste dia outros não. Então foi providenciado para quem não trouxe. A proposta foi que registrassem as impressões, observações, expectativas nesse caderno em relação às aulas de Língua Portuguesa.
18.05.18	– aplicação de um pré-questionário sobre a escrita dos alunos participantes.
09.08.18	– um aluno participante informa que a mãe o proibiu de escrever no diário de aprendizagem, alegando que não era para falar do que acontecia em sua casa e que o professor pesquisador não iria ler nada do que estava escrito naquele diário. Mantive uma conversa particular com esse aluno Retomei os propósitos do diário de aprendizagem
10.08.18	– Aplicação de um questionário sobre a escrita dos alunos participantes
20.08.18	- Solicitei aos alunos participantes que me dessem seus diários de aprendizagem para eu lê-los. Um dos diários veio errado. Uma aluna participante confundiu e me entregou o seu diário pessoal. Essa aluna tinha me informado que não mantinha diário pessoal em casa. Devolvi o diário pessoal dela e ela me entregou o diário de aprendizagem.

Quadro 01: Alguns registros do diário do professor

Esse diário de campo do professor pesquisador consistiu em um instrumento em que as anotações e observações feitas sobre as práticas diárias fossem registradas para uso neste estudo. Embora, em geral, tenha demonstrado ser descritivo,

algumas reflexões foram apontadas. Retratou os alunos participantes em algumas particularidades quanto às visões desses alunos sobre algumas questões; tentativas de reconstruções de diálogos entre o professor pesquisador e o aluno participante; descrição da sala de aula; comportamentos do grupo de alunos participantes; descrição de algumas atividades e relatos de acontecimentos importantes para essa nossa pesquisa.

4 | O HISTÓRICO DE LETRAMENTO DOS ALUNOS PARTICIPANTES

As práticas de uso da escrita e da leitura alicerçadas nas práticas sociais, que Street (2014) defende, deveriam ser o ponto de partida para todos os processos de ensino e de aprendizagem que queiram ser significativos. Esse exercício de enxergar o que está além da sala de aula em se tratando de leitura e escrita, passa pelo bom senso ou consciência da existência do histórico de letramento do aluno por parte do professor. Saber da existência do histórico de letramento do aluno é o primeiro passo para uma ação pedagógica significativa, não a única. Desse modo faz-se necessário compreender esse histórico. Acrescentamos ainda que essas práticas devem orientar quais gêneros de linguagem são relevantes para desenvolver as competências de leitura e escrita. Assim, defendemos que as práticas de letramento que fazem parte do cotidiano do aluno devem ser legitimadas pela escola.

Apresentamos aqui, a partir das conversas individuais, registros de escrita, respostas dos questionários, a experiência que os alunos dizem ter e apresentam ter de prática letrada de leitura e escrita.

Fala dos alunos sobre o diário de aprendizagem	
Registros	
Alunos	Falas
Aluno "A"	Professor, eu não escrevia porque eu não tinha comprado o caderno ainda. Mas é bom escrever nele. Às vezes dá preguiça (ênfatisou a palavra preguiça arrastando as últimas sílabas e alongando-as mais).
Aluna "B"	É aquele diário que a gente escreve nas aulas? O da classe é? É bom escrever nele porque a gente fala sobre as aulas de Português. Eu nunca tinha escrito num diário, não. Pensei que só escrevia coisas de namorado neles (risos da aluna). Mas tem aluno que num tá escrevendo nele não, eu sei que tem.
Aluna "C"	Eu gosto de escrever. Eu perdi o outro e comecei de novo em outro caderno. É bom escrever nele. Parece um pouco com o outro diário (o diário pessoal). Só que é diferente, aqui a gente fala mais das aulas.
Aluno "D"	Professor, escrever no diário, eu acho bom. Mas é cansativo, né. Eu escrevo no diário é que às vezes num dá tempo escrever. É muita coisa pra escrever.

Quadro 02: Registros das falas dos alunos participantes

Nós temos dois grupos, aqui representados por dois alunos e duas alunas: um grupo (um menino e uma menina) mantém algum tipo de escrita não-escolar e o outro (um menino e uma menina) só mantém o diário de aprendizagem. Temos na representação desse universo, dois meninos e duas meninas da mesma faixa etária. Os meninos consideraram o ato de escrever no diário de aprendizagem uma atividade cansativa. As meninas, ao contrário, demonstraram satisfação em manter o diário em dia. Esse problema já fora apontado por Lejeune (1997) em seus estudos sobre os diários, é que ele encontrou poucos diários de rapazes, afirmando ser algo cultural. Segundo o autor (1995) as meninas são ensinadas a manter um diário, e os meninos não. Isso faz parte de um sistema educacional onde as mulheres são amoldadas a serem boas donas de casa. Já os meninos, historicamente e de um modo geral, foram repreendidos quando escreviam diários. Temos aqui um caso claro dessa cultura diarista – a mãe de um dos alunos, inicialmente questionou a manutenção da escrita do diário de aprendizagem por parte de seu filho, conforme apontamos anteriormente. A cultura (machista) está sempre nos alertando que manter um diário é coisa de menina, mas a cultura diarista está sempre pervertendo essa lógica e nos convocando a sermos ousados: escrever é uma prática de obstinação letrada.

Em uma primeira observação apontamos um primeiro problema, e já apresentado por muitos estudiosos como Geraldi (2004), em que a atividade de escrita no ambiente escolar tem sido um ato de martírio para todos – alunos e professores. Independente de seu histórico de letramento, o aluno sempre enxerga a escrita encontrada no âmbito escolar como algo que lhe aprisiona e lhe atormenta – inicialmente a escrita do diário de aprendizagem provocou também esse efeito.

Experiência dos alunos com a escrita e a leitura	
Registros	
Alunos	Falas
Aluno "A"	Minha experiência com a escrita e a leitura? Não entendi. É pra saber onde aprendi é? Eu aprendi na escola. Acho que eu tinha 5 anos. Gosto de ler não. Leio pouco. Escrevo pouco. Na sala de aula? Leio quando o professor manda, para apresentar trabalho. Escrevo os textos. Escrevo na sala de aula.
Aluna "B"	Eu escutei o senhor perguntando as coisas pra M, é as mesmas perguntas é? Eu num escrevo em diário não, acho chato. As meninas que tem, só fala de namorado no diário. Eu gosto de poesia. Tenho umas decoradas. Aprendi com minha família, em casa mesmo. Aprendi com o povo e na escola também. Escrevo umas poesias também. Gosto de poesia. Escrevo no diário da escola depois que termina a aula.
Aluna "C"	Eu tenho um diário pessoal. Depois eu trago para o senhor vê. Escrevo nele. Já tive outro mas perdi e comecei em outro caderno. Gosto de escrever no meu diário. Mas tem coisa que num vou mostrar ao senhor, não. Sempre tive um diário. Gosto de ler, pego livro na biblioteca pra ler.

Aluno 'D'	Homi! Escrevo, assim... na agenda que tenho. Escrevo sim. Escrevo tudo na agenda. Na minha agenda. Mas num vou mostrar não. Pra que é? Leio. Leio livros que passa aqui e que gosto e que me dão.
-----------	---

Quadro 03: Alguns registros da experiência dos alunos participantes com a escrita e a leitura

Verificam-se nessas falas que a experiência pessoal de leitura e escrita de cada um é diferenciada: para o aluno "A", partiu da escola; para a aluna "B", aprendeu com a comunidade (escola, família, povo). A aluna "C" e o aluno "B" parecem gostar de ler e escrever, mas acham chata a dinâmica de diário. "Despertar a curiosidade de alguém para um objeto conhecido é um exercício de estrategista..." (SIMÕES, 2016, p. 75), e o diário de aprendizagem poderia cumprir bem esse papel.

Experiência dos alunos com o gênero diário		
Alunos	Experiência	
	Escolar	Não-Escolar
Aluno "A"	Diário de Aprendizagem	Não tem
Aluna "B"	Diário de Aprendizagem	Não tem diário pessoal, mas tem um conhecimento tradicional sobre o diário pessoal
Aluna "C"	Diário de Aprendizagem	Diário Pessoal
Aluno "D"	Diário de Aprendizagem	Agenda

Quadro 04: Alguns registros da experiência dos alunos participantes com o gênero diário

Constata-se que há manutenção de escritas não-escolares e do gênero diário pessoal. Em função disso lamentamos ter que conviver com livros didáticos que estão praticamente decretando o enterro do gênero diário (em todos os seus tipos escritos) e escutar de professores e professoras que esse gênero de linguagem está ultrapassado. Decretamos o fim de um gênero que mal conhecemos. Segue seu funeral sem nunca termos descoberto a sua identidade. Talvez por estarmos famintos pelas novidades que surgem das novas tecnologias, e por desconhecermos a sua dinamicidade, ignoramos que ele surge na tela, não somente como blogs que, como afirma Silva (2014, p. 28), "são hoje considerados por alguns autores como suporte virtual, já que em seus mais variados tipos, além do diário, é possível encontrar também os gêneros jornalísticos como os opinativos, os literários ..."

Diariamente, a escola coloca, à marginalidade da linguagem, muitos diaristas por serem considerados não estarem na moda. A escrita do cotidiano, como essas do gênero diário íntimo ou pessoal, vem sofrendo "sufocamento" por parte da escrita dita privilegiada. Quem decreta o fim desse gênero não conhece a História de Letramento de seus alunos e alunas, não sabe o que andam lendo e escrevendo fora do contexto escolar. Não é à toa que emerge em nossa época uma cultura de autobiografias ou publicações que levam o nome de diário. Muitos outros estão trazendo interatividade

e criatividade para o papel, como exemplo, “Destrua este diário” de Keri Smith, ou ainda, as novas formas “intergenericistas” de experienciar o diário, como “O Diário em Tópicos” de Miller.

Assim, salientamos que é possível, através do diário de aprendizagem, fazer emergir, no contexto da sala de aula, as escritas marginalizadas (agenda pessoal, diário pessoal, leituras pessoais de cordéis, etc). Elas podem aparecer em uma intercessão que se camufla no estilo e na forma. Trazê-las para a primariedade do fazer pedagógico é condizente com uma postura de professor que compreendeu que há um percurso de escrita e leitura do aluno, muitas vezes feito antes de chegar nessa prática de letramento escolar em que se dá o diário de aprendizagem.

Trechos dos diários de aprendizagens dos alunos		
Registro		
Alunos	Data	Texto
Aluno “A”	25.02.2018	– O professor estava esperando os alunos na porta. Deu bom dia, falou sobre o que seria a aula, perguntou como foi as aulas da substituta. O professor entregou uma xerox, era um texto do livro Um País chamado Infância. O conto falava de um garoto que tinha felicidade para tomar remédios. O nome do conto era “o truque da terapêutica”. O professor conversou sobre as partes da narrativa. Termina a aula.
Aluna “B”	09.04.18	- Poema COM A ESCREVO AMOR COM P ESCREVO PAIXÃO COM Y ESCREVO YGUARACY YGUARACY MINHA PAIXÃO
Aluna “C”	09.08.18	– Querido Diário, hoje, quinta-feira, na aula de Português do professor D. fez uma atividade, eu achei legal a aula de hoje apesar de ter acabado tão rápido. O trabalho que eu fiz podia fazer em dupla e é claro que eu fiz com E. foi tudo ótimo.
Aluno “D”	08.11.18	– Querido Diário Hoje eu vim pra escola feliz. Copiei uma atividade que o professor passou sobre pronomes, depois eu fui para o reforço. Fiz uma atividade que era para fazer um texto para cada imagem, depois voltei para a sala. Assinado: J.F.Q

Quadro 05: Alguns registros dos diários de aprendizagem dos alunos participantes

Sobre essas escritas nos diários de aprendizagem dos alunos e das alunas participantes deste estudo, encontramos algumas informações que nos levam a identificar outros domínios discursivos e outros gêneros da linguagem. No texto do aluno “A” vemos uma clara mistura do gênero diário com o, podemos dizer, resumo.

Na escrita da aluna “B” está claro seu envolvimento com o gênero textual poema. Já no texto da aluna “C” vemos a interveniência de sua história de diarista intimista. O aluno “D”, por sua vez, nos traz ecos da escrita intimista, trazendo para o diário de aprendizagem uma característica típica do diário íntimo ou pessoal, que é a assinatura no final do dia. Assim, podemos extrair as seguintes informações:

ALUNO	DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MESCLADO
“A”	ACADÊMICO/ESCOLAR	RESUMO
“B”	LITERÁRIO	POEMA
“C”	PESSOAL	DIÁRIO ÍNTIMO
D	PESSOAL	DIÁRIO ÍNTIMO

Quadro 06: domínios discursivos e mesclas encontradas nos diários de aprendizagem dos alunos participantes

É característica do gênero textual a dinamicidade, já que permitem uma “relativa” estabilidade. Assim podem, ao longo dos tempos, irem se emoldurando às práticas sociais dos seus usuários e, dessa forma, podem permitir e, por isso, sofrer modificações. O gênero diário é um bom exemplo disso, como apontamos anteriormente.

No diário de aprendizagem dos alunos e alunas participantes ocorreram muitas interferências, muitas intertextualidades e intergenericidade. Essa intergenericidade se apresenta nos textos produzidos por esses alunos de várias formas, entre elas:

1. Na linguagem: verifica-se, por exemplo, na escrita do aluno “A”, uma preocupação em corresponder às exigências da norma padrão da Língua Portuguesa, e é o que se espera em um domínio que pertence à formalidade. Importante notar que tanto no diário de aprendizagem quanto no resumo, ao buscar a intergenericidade, exigiu de seu autor uma preocupação maior com a escrita no que se refere ao emprego da norma de prestígio. Já os demais alunos, abusam da informalidade e da leveza na escrita, típico da escrita do cotidiano, de domínios pessoais.

2. No conteúdo: os alunos “A”, “C”, “D” dialogam com uma aula expositiva do professor, enquanto a aluna “B” brinca com as palavras modificando o nome de sua cidade. Como há uma discussão local quanto a “se o nome da cidade se escreve como Iguaracy ou Iguaraci”, a aluna propõe outra escrita possível, lançando mão a uma linguagem literária. Outro ponto de discussão é que a aluna traz do imaginário popular um poema já conhecido por muitos de sua idade e que passa de geração em geração. Uma brincadeira de acrescentar, no terceiro verso, a letra de algo que se gosta e, no final, finaliza-se com o nome completo. Todo esse texto revela índices de seu histórico de letramento, de sua história de vida, ou seja, são exemplos oriundos do seu letramento social (STREET, 2014).

3. Na forma e estilo: está claro uma subversão no texto da aluna “B”. Se não fosse pelas informações que temos, esse texto isolado não nos dá condição de dizer que se trata de um texto extraído de um diário. Desse modo é possível afirmar que a proposta

que muitos livros didáticos trazem, quanto ao trabalho com o gênero diário a partir de um texto descontextualizado e isolado, não poderá produzir o efeito esperado – fazer com que os alunos entendam o que é um diário e seus propósitos comunicativos.

A intergenericidade (aqui o diário de aprendizagem mesclado com resumo, poema, diário íntimo) presente nas escritas dos diários de aprendizagem nos indicou alguns pontos importantes. Entre eles citamos: quanto à escrita – o aluno parte do social para o escolar, e não o inverso (embora, nos exemplos, temos um aluno que traz o gênero de linguagem resumo, que pertence a letramento escolar); há outros letramentos não cristalizados pela escola que não devem ser ignorados; a evolução nos gêneros de linguagem, pelo menos no diário, continua sem deixar de ser o que ele já é; por último, o aluno apresenta estar utilizando da escrita e da leitura mais nas práticas cotidianas e as quais a escola nunca irá ensinar, pois se tratam de práticas sem prestígio.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos aqui realizados com alunos que mantêm diários de aprendizagem, podemos afirmar que seu histórico de letramento influencia na escrita de sala de aula – nos letramentos escolares. Não considerar que isso ocorre é deixar incompleto o processo de ensino e o processo de aprendizagem.

Os diários de aprendizagem dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental são formas de escrita que, através do recurso utilizado de intergenericidade, revelam um pouco sobre o HL que o grupo de alunos participantes já possuem e que foi construída a partir de suas vivências com a leitura e a escrita fora do contexto escolar.

Se a escola, os professores e professoras enxergassem melhor o que ocorre dentro e fora da sala de aula, as aulas de Língua Portuguesa poderiam ser mais dinâmicas, criativas, interativas, produtivas, e, com certeza, seriam mais significativas. O aluno espera por isso - a valorização de sua leitura e da sua escrita. E a escola? Sempre “cobrando” que o aluno escreva “corretamente” de acordo com a norma padrão, mesmo em gêneros de linguagem que não se exige, necessariamente, tal norma.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Luís Otávio. Diários de Aprendizagem: Formação, prática, e crenças de um professor de inglês no processo de aprender francês. In: **ESpecialist**, vol. 31, nº 2 (193-215) 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/download/7168/5176>. Acessado em: 01/04/2019.

GERALDI, João Wanderley. Unidades Básicas do Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.) **O Texto na sala de aula**. São Paulo-SP: Ática, 2004. Pp. 59-79.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEJEUNE, Philippe. Diários de Garotas Francesas no século XX: Constituição e transgressão de um gênero literário. Trad. FRANGELLA, Simone Mizeara. In: **Gênero, narrativas, memórias** - Cadernos Pagu, Campinas-SP, n. 8/9. Pp. 99-114. Jan/dez. 1997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1879/2000>. Acessado em: 20/05/2018.

_____. **O Pacto autobiográfico: De Rousseau à Internet**. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. Gêneros da Linguagem na perspectiva da complexidade. In: **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC. V. 19, n. 1, p. 67-85. Jan/abr. 2019.

REIS, V. S. **O Diário de Aprendizagem de Língua estrangeira (inglês) sob as perspectiva do processo discursivo**. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-6YPQLP/valdeni_reis_diss.pdf?sequence=1. Acessado em: 20/05/2018.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SILVA, José André de Lira da. **A intergenericidade nas Rage Comics veiculadas no Facebook**. (TCC) UFRPE, Garanhuns-PE, 2014.

SILVA, Elizabeth Maria da. & ARAÚJO, Denise Lino de. Influência do histórico de letramento dos candidatos na mobilização de práticas letradas na redação de vestibular. In: **RBLA – Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. N. 3, Vol. 11, 2011. Pp. 795-725. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/06.pdf>. Acessado em: 01/04/2019.

SIMÕES, Darcilia. Ensinando a documentar o pensamento. In: COELHO, André Fábio e PALOMANES, Roza. (orgs.) **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016. Pp. 75-86.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª. Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8ª Ed.- São Paulo, Cortez, 2006.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Ed. Atlas, 1997.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO BÁSICO

Ivan Vale de Sousa **INTRODUÇÃO**

RESUMO: O processo de inclusão traz para o espaço discursivo e para as experiências da escola e da sociedade as políticas de acessibilidade o protagonismo das pessoas com necessidades educacionais especiais à luz das propostas sociais e educacionais. Partindo dessa concepção reflexiva e, ao mesmo tempo, investigativa, os objetivos que compõem este trabalho são os seguintes: discutir a relevância da educação bilíngue na formação dos sujeitos surdos incluídos na escola; refletir sobre a necessidade da inclusão da Língua Brasileira de Sinais como língua no currículo escolar da educação básica; apresentar parte da pesquisa realizada com sujeitos ouvintes em uma instituição pública de Parauapebas e analisar os discursos e as concepções propostas pelos respondentes. Nesse sentido, como metodologia deste trabalho foi utilizada a aplicação de um questionário a alunos e professores ouvintes para que se compreendesse como enxergam o processo de inclusão na contemporaneidade. Assim, espera-se que as reflexões contribuam com as políticas acessíveis na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Educação bilíngue. Língua Brasileira de Sinais.

A riqueza de um país está justamente na valorização da língua que seus cidadãos utilizam para se comunicarem e interagirem. Essa interação não ocorre de maneira diferente entre os sujeitos surdos que utilizam a língua de sinais que lhes são totalmente específicas para a reafirmação do próprio protagonismo como sujeitos atuantes e cidadãos na reafirmação de suas identidades epistemológicas como usuários da Língua Brasileira de Sinais.

Ao refletir sobre a importância da língua de sinais como principal estrutura de comunicação entre os alunos surdos por apresentar uma gramática e um plano de constituição específico como língua materna, pensa-se também na inserção de como a língua de sinais pode contribuir com o processo de inclusão escolar e social fazendo parte do currículo educacional no contexto da educação básica, ampliando e constituindo as ações das políticas inclusivas à luz necessária de um processo de formação bilíngue.

Formar de maneira bilíngue os alunos na escola contemporânea exige formação e continuidade do processo de letramento dos sujeitos que ensinam e dos alunos que participam da experiência educativa escolar, pois nas escolas bilíngues estudantes e

professores têm a chance de investigar e conviverem com as duas línguas, neste caso, a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua aos alunos surdos e a Língua Portuguesa como segunda. Já para os alunos ouvintes ocorre exatamente o contrário, mas sem omitir as especialidades, a imersão e as variedades e as culturas das línguas envolvidas.

Reconhecer os planos linguísticos de constituição das línguas envolvidas no processo de educação bilíngue significa valorizar as identidades dos sujeitos e as culturas das comunidades linguísticas estudadas. Sendo assim, a proposta de ensino e aprendizagem bilíngue não está na descaracterização da escola como espaço da diversidade, mas na ampliação das formas e estratégias de reconhecimento no plano de interação entre os nativos.

Neste trabalho a Língua Brasileira de Sinais na proposta do ensino bilíngue será tema de discussão, sendo dividido em duas partes. No primeiro tópico a educação bilíngue é discutida como necessidade na garantia da inclusão das pessoas surdas no contexto escolar e de seu reconhecimento na sociedade. Na segunda parte a proposta de inserção da língua de sinais no currículo da educação básica é debatida, perpassando pela ação de apresentação e análise dos discursos dos sujeitos ouvintes, tendo como base a aplicação de um questionário estruturado com questões discursivas e, por fim, nas considerações, uma síntese reflexiva deste trabalho é demonstrada.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE: NECESSIDADE NA GARANTIA DA INCLUSÃO

A proposta de educação bilíngue implica na promoção de escolas bilíngues, antenadas e capazes de atender às necessidades de aprendizagem do aluno surdo que enxerga na instituição escolar a oportunidade de vivenciar sua cidadania, como também reacende as discussões referentes à política do bilinguismo nas instituições básicas de ensino.

Quando as propostas de inclusão têm os contextos da educação básica como espaços abertos ao diálogo e à problematização reflexiva e prática, fica muito mais fácil discutir a necessidade de praticar as políticas de acessibilidade para além da instituição e das práticas pedagógicas. Acessibilidade, nesse sentido, pressupõe o respeito ao direito do outro, aos acessos necessários ao desenvolvimento intelectual, social e da instrumentalização de todos igualmente.

A principal forma de respeito ao direito do outro é justamente a valorização da maneira como se comunica e interage. Nesse propósito, parte-se para as discussões sobre as políticas do bilinguismo a serem efetivas na escola e um dos entendimentos que se tem sobre o termo bilinguismo é exatamente o que possibilita ao sujeito utilizar com segurança as línguas envolvidas para interagir e promover a comunicação entre si e os demais no contexto de convivência e educação.

Propor que as ações do bilinguismo se efetivem no espaço escolar não significa colocar em destaque uma forma de comunicação linguística, sobrepondo-se a

outra, mas, propor mecanismos e caminhos para que as línguas envolvidas tenham respeitadas e valorizadas suas especificidades, levando-se em consideração o contexto gramatical, pois toda língua apresenta uma gramática que lhe é específica.

As noções de gramática e língua não são terminologias distantes. A língua é o que faz o sujeito interagir em determinados contextos, enquanto a gramática cumpre a função de normatizar a língua permitindo que as variantes ocorram e isso não ocorre de modo diferenciado na Língua Brasileira de Sinais.

A justificativa da teoria de bilinguismo na escola, sobretudo no ensino básico pressupõe a garantia de uma educação bilíngue, considerando as necessidades linguísticas dos sujeitos envolvidos, porque são os usuários que perpetuam a continuidade de uma língua. Assim, ao postular que a educação bilíngue no processo de escolarização à luz das ações inclusivas como necessárias, corrobora-se, ao mesmo tempo, repensar as propostas de currículos escolares capazes de possibilitar o desenvolvimento dos usuários da língua.

O próprio termo bilinguismo traz na sua constituição o implícito significado de que são duas línguas que promovem a comunicação entre os sujeitos da comunidade escolar selecionada. Nesse caso, a interconexão ocorre entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa nas escolas que adotam a educação bilíngue como forma de estabelecer pontes entre o ensino e as habilidades, tendo como parte do público-alvo os alunos surdos e ouvintes.

A educação bilíngue contempla o processo de ensino e aprendizagem em dois idiomas que para o aluno surdo a Língua Brasileira de Sinais representa a primeira língua e a Língua Portuguesa como língua secundária; para comunidade ouvinte a Língua Portuguesa como língua materna e como secundária a língua de sinais. Em outras palavras, a proposta de educação bilíngue insere cada falante no próprio plano protagonista de trabalho comunicativo que se identifica e reconhece-se.

Possibilitar que a proposta de educação bilíngue no contexto escolar se efetive, significa pensar nas necessidades comunicativas, interativas, sociais e educacionais do aluno surdo. Assim, a política de educação bilíngue “envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 18).

No contexto da escola regular a educação bilíngue, de certa forma, já vem ocorrendo há muito tempo, por exemplo, o ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa constitui meros sinais de um processo de ensino bilíngue, embora o que intensifique de fato a prática do bilinguismo na escola é a função imersiva em ambas as línguas constituidoras do processo de formação dos sujeitos.

A ideia de educação bilíngue passa pela linha tênue da experiência, ou seja, é necessário que os sujeitos vivenciem no processo de formação as línguas envolvidas, considerando seu plano linguístico, social e cultural. Sendo assim, a política bilíngue ganhou mais destaque com a democratização das políticas de inclusão, posto que é

justamente sobre a educação bilíngue especializada que dão formas a estas reflexões.

Pensar e construir uma prática pedagógica que assuma a abordagem bilíngue e se volte para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com surdez na escola é fazer com que esta instituição esteja preparada para compreender cada pessoa em suas potencialidades, singularidades e diferenças e em seus contextos de vida. (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 8)

Oferecer uma educação bilíngue aos alunos surdos inseridos na comunidade ouvinte vai muito além das garantias estabelecidas nas políticas de inclusão. Há que se pensar também na formação de professores para a realização do trabalho pedagógico, como também na proposta de currículo escolar bilíngue capaz de atender às necessidades linguísticas e de aprendizagens dos sujeitos na garantia de que os espaços escolares sejam vistos como ambientes acessíveis a toda e qualquer proposta de produção do conhecimento.

As propostas de ensino e aprendizagem bilíngues não ocorrem de maneira rápida. Antes de tudo, é preciso oferecer espaços que possibilitem a interação entre a educação das línguas envolvidas, pois mais que espaços acessíveis devem ser também as propostas e as intervenções metodológicas.

À luz das políticas de inclusão e da educação bilíngue o principal agente de transformação é o ser humano, isto é, o estudante que busca da escola as orientações necessárias para a transformação de suas trajetórias formativas. Sendo assim, é preciso que o protagonismo do sujeito com necessidades educacionais especiais seja notório nos diferentes contextos de formação e o torne o grande mentor de suas conquistas.

Enxergar na educação bilíngue a necessidade de garantia da inclusão dos alunos surdos na escola e, posteriormente, na sociedade além de trabalhar com a aquisição de uma segunda língua há que se pensar de maneira ampla as adequações necessárias ao currículo escolar. Refletir, analisar e possibilitar a elaboração de metodologias capazes de preencherem as lacunas que foram sendo deixadas durante o processo de ensino-aprendizagem constitui-se em ações contínuas no fazer pedagógico.

À medida que o currículo escolar passar a ser acessível às necessidades visuais, linguísticas, cognitivas, locomotivas e interativas dos sujeitos a inclusão de fato começa a ganhar formatos e significados. Além disso, outra questão urgente que necessita ser problematizada é a avaliação dos alunos inclusos em uma proposta de acessibilidade entre o que sabem e que precisam aprender.

O olhar que direciona as nossas práticas na etapa de avaliação à luz da Educação Inclusiva é o mesmo que enriquece o trabalho à ótica das adaptações curriculares e metodológicas na busca por orientações que fortaleçam o processo de ensino-aprendizagem. Há que se esclarecer, ainda, que adaptar uma proposta metodológica não é omitir os desafios de aprendizagens; adequar, metodologicamente, determinado conteúdo ou atividade é possibilitar ao aluno refletir mediante suas concepções e necessidades. (SOUSA, 2017a, p. 11)

Ao pensar em propostas de ensino que funcionem na orientação de que os sujeitos elaborem seus questionamentos e busquem as próprias respostas, de certa forma, possibilita-se que o processo de inclusão se reafirme como necessário à educação de todos. É nessa convicção que as políticas inclusivas existem; elas não foram elaboradas e nem pensadas apenas para determinados grupos, mas foram e estão sendo propostas nas formas como as ações de ensino podem e devem inserir-se nas lógicas da igualdade e na prática da equidade.

Inquietante e transformador é o processo de inclusão, porque veio exatamente propor um descompasso na escola e na sociedade para que sejam pensados os lugares epistêmicos de todos os sujeitos que não têm equiparadas e asseguradas os acessos às ações pedagógicas.

O grande significado da inclusão está exatamente nas possibilidades oferecidas aos sujeitos, considerando, sobremaneira as diferentes maneiras como adquire conhecimentos e o utiliza no processo de independência humana. Assim, ao problematizar a necessidade de uma educação bilíngue na escola reafirmam-se a igualdade e a equidade no processo de formação escolar e humanitária.

A LÍNGUA DE SINAIS NA FORMAÇÃO E NO LETRAMENTO ESCOLAR

A discussão de que a Língua Brasileira de Sinais se torne obrigatória no currículo da educação básica não é de hoje que vem ganhando força. Nesse sentido, reitera-se que a inserção da língua de sinais no currículo escolar é de fato necessária, pois amplia a política escolar na formação dos sujeitos.

As propostas de formação e letramento na educação básica têm por grande desafio a acessibilidade das pessoas com necessidades educacionais especiais aos diversos e necessários conhecimentos. E para cada proposta de conhecimento há metodologias próprias a serem realizadas, principalmente, quando se tem como público os sujeitos com deficiência.

Uma dessas adaptações refere-se ao currículo escolar. Outra questão que gira em torno da educação linguística à luz das políticas de inclusão está na urgência da inserção e no ato de sancionar a Língua Brasileira de Sinais como integrante do currículo no ensino básico.

Na proposta da Educação Inclusiva, a educação linguística se efetiva pela interdisciplinaridade que se evidencia nas aprendizagens discentes, reflete como o conceito de norma é revistado e fortalecido nos usos e nos domínios das ciências da linguagem, já que todos nós somos partes desse grande processo linguístico e isso nos torna integrantes de uma ampla engrenagem que é a compreensão das finalidades habilitáveis linguísticas na formação dos discentes em uma visão acessível. (SOUSA, 2017b, p. 7)

A discussão necessária de que a língua de sinais precisa compor o currículo de

formação e letramento dos alunos na educação básica é urgente, além de representa uma ponte para a ampliação do processo de inclusão das pessoas surdas na escola regular.

Propor a imersão dos sujeitos em ambas às línguas envolvidas no processo de formação, letramento, ensino e aprendizagem significa reconstruir o espaço da escola regular em ambientes bilíngues no quais o respeito às diferenças seja a principal bandeira levantada, considerando a identidade e o desenvolvimento dos estudantes surdos na instituição escolar.

Refletir sobre as políticas de inclusão é muito mais que exigir que as ações de exclusão não tenham espaços para se efetivarem. A inclusão revisita a história e propõe um descompasso na sociedade para que transforme seus planos inertes em atitudes capazes de enxergar e possibilitar a realização do protagonismo das pessoas com deficiência nos mais variados contextos da sociedade.

Com a finalidade de saber o que pensam as pessoas ouvintes sobre a inserção da Língua Brasileira de Sinais no ensino básico, elaborei um questionário estruturado com questões discursivas e o entreguei a alguns entrevistados, sendo assim, como parte de corpus de análise, o modelo do questionário construído e aplicado é demonstrado abaixo e, em seguida, alguns discursos são analisados e problematizados.

1. Em sua opinião, por que o ensino de Língua Brasileira de Sinais é importante nas turmas que têm alunos surdos?
2. Você acha que apenas os alunos da turma do estudante com surdez aprendam Libras? Por quê?
3. Qual é a necessidade de o professor da sala regular aprender pelo menos o básico na Língua Brasileira de Sinais?
4. Em sua opinião, a Língua Brasileira de Sinais deveria ser inserida no currículo da educação básica como disciplina obrigatória e necessária no respeito às diferenças sociais e linguísticas?
5. Você percebe que mesmo com a política de inclusão, ainda assim, os alunos com necessidades especiais são vistos como sujeitos incapazes? Por quê?
6. Qual é a importância do ensino bilíngue na escola regular? É necessário? Por quê?
7. Compete apenas ao professor da sala regular o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais? Por quê?

Figura 1: QUESTIONÁRIO SOBRE LIBRAS NO ENSINO BÁSICO

Levando em consideração o questionário, participaram da pesquisa sete pessoas, sendo quatro alunos e três professores ouvintes em que expuseram a necessidade

de que a língua de sinais se torne parte do currículo escolar. O objetivo era entender como a comunidade ouvinte percebia a carência de inserção da Língua Brasileira de Sinais nas aprendizagens escolares.

Compreender como a língua de sinais é vista pelos ouvintes, reafirmam-se no contexto epistemológico da comunidade de ouvintes as variedades e especificidades da língua. Ao incluir a Língua Brasileira de Sinais nas práticas de ensino e aprendizagem da educação básica não se tem a pretensão de privilegiar determinados grupos de sujeitos, mas, trazer a constituição da identidade do aluno surdo em um contexto acessível e inclusivo.

Quase sempre os discursos que são considerados em uma pesquisa são os produzidos por professores, contudo, as problematizações das questões respondidas também foram entregues a alunos ouvintes. Assim, em relação ao questionamento: *Por que o ensino de Língua Brasileira de Sinais é importante nas turmas que têm alunos surdos?* Um dos respondentes¹ enfatizou:

Para que os alunos e professores possam se comunicar normalmente com os outros alunos surdos e assim que o deficiente possa acompanhar o aprendizado no mesmo ritmo dos colegas. (R1)

Na reflexão do primeiro respondente fica clara a necessidade de que o sujeito interage por meio da língua e produz conhecimentos, além disso, no mesmo discurso reitera-se a importância relacionada ao respeito dos diferentes ritmos de aprendizagem e acesso ao desenvolvimento das estratégias do saber.

Em análise ao segundo questionamento: *Você acha que apenas os alunos da turma do estudante com surdez aprendam Libras? Por quê?* Um dos respondentes reiterou o seguinte:

Não. Porque diante desse desejo que é a educação inclusiva no Brasil, vemos que ainda existe muito para ser melhorado. Se tratando da educação de crianças surdas, nota-se que há uma preocupação maior com a sua aprendizagem e recursos que ainda estão inadequados a essa comunidade surda, não apenas na escola, mas na sociedade em geral, recursos que avaliem no seu processo de comunicação com os outros. (R2)

No comentário supramencionado, percebe-se que a respondente reconhece os avanços da educação inclusiva no Brasil, reafirmando que ainda há muita coisa para ser realizada. Reitera também que não é apenas a escola que não está pronta, mas a sociedade também, ou seja, ambas precisam aprender.

Ainda sobre o mesmo questionamento, um terceiro respondente foi bastante enfático ao elaborar a resposta.

Não, pois na escola ele não irá se comunicar apenas com seus colegas de turma.

¹ Nesta parte do trabalho serão apresentadas e analisadas apenas algumas das respostas dos entrevistados, os quais serão identificados pela consoante inicial maiúscula R, seguida de um numeral.

O surdo sentirá a necessidade de se comunicar com todo o público da escola, se não acontecer dessa forma a inclusão não fará nenhum sentido. (R3)

A terceira respondente concorda em parte com colocação anterior, porém, reafirma que a comunicação do aluno surdo não se realiza apenas entre o sujeito com deficiência e os colegas; a comunicação é proposta em uma concepção global, porque se as políticas inclusivas fracassarem não fará nenhum sentido as discussões sobre inclusão, conforme demonstra a referida participante da pesquisa que “a inclusão não fará nenhum sentido” (R3).

Outra questão que merece destaque é: *Qual é a importância do ensino bilíngue na escola regular? É necessário? Por quê?* Uma quarta respondente destacou o seguinte:

Porque ao se falar em educação dos surdos nas escolas regulares é de vital importância, mais ainda falar sobre bilinguismo, pois dará acesso à Libras pelo aluno surdo, utilizando-se de sua cultura e língua na educação escolar, gerando estímulo no processo de ensino e aprendizagem. (R4)

Na colocação supracitada é evidente a necessidade de que a proposta de educação bilíngue se efetive no processo de formação e letramento dos sujeitos surdos e ouvintes inseridos na política e na experiência da instituição escolar. Ao trazer à tona as reflexões sobre ensino bilíngue, é latente a necessidade de um currículo bilíngue e na formação de professores nessa concepção.

As formas como os respondentes construíram suas respostas mostram que é urgente repensar o espaço escolar como sendo local de todos, que as políticas de acessibilidade partem da instrumentalização do que os sujeitos com suas especialidades necessitam e, mais ainda, que o processo de convivência se amplie em ações de inclusão eficazes e transformadoras.

Compreender como os espaços educativos ampliam-se para o acolhimento e a aprendizagem de todos os sujeitos implica-se ouvir o que dizem as pessoas sem deficiência, como enxergam a necessidade da inclusão e como as propostas de ensino têm se tornadas acessíveis ao desenvolvimento social, cognitivo, interpessoal e educacional de todos.

A ideia de inclusão está justamente na capacidade de oferecer as mesmas possibilidades de interação aos sujeitos com deficiência, respeitando o que são específicos de cada especialidade, porque ao se falar em igualdade não se defende que todos sejam iguais, parecidos na forma de ser, mas iguais nas oportunidades de expressar-se conforme suas condições físicas, linguísticas, visuais e cognitivas.

Tomando como ponto de partida os discursos dos respondentes, percebe-se que a semente da inclusão tem encontrado terreno fértil no contexto escolar. Quando se pensa o espaço da escola como sendo de todos, pensa-se também na constituição de uma sociedade atenta com as transformações e aberta ao diálogo, pois o projeto

educativo é também um projeto humanitário de transformação do ser humano.

Desenvolver propostas de formação, alfabetização e letramento à luz da inclusão significa enxergar na política das escolas bilíngues a oportunidade para a realização dialógica que necessita ser efetivada na ação metodológica de formação de sujeitos capazes de reconhecerem seus direitos, sem que isso não os omita no cumprimento dos deveres inerentes a todo e qualquer cidadão.

Incluir não é aceitar. Incluir é permitir que o outro tenha seus direitos preservados e, mais ainda, respeitadas e valorizadas as formas como desenvolve o conhecimento, formula conceitos, interage com o saber e potencializa as próprias habilidades na experiência educativa.

Ao trazer à baila a temática da inclusão das pessoas surdas na escola, traz-se também a necessária e contínua discussão de que é agindo na formação docente que as propostas pedagógicas podem se tornar mais acessíveis. É com essa finalidade que em Parauapebas, sudeste do Pará, há mais de uma década acontece o curso² de formação em Língua Brasileira de Sinais aos professores da Rede Municipal de Ensino, realizado pela secretaria municipal de educação, por meio do Serviço de Atendimento ao Surdo (SAS), em nível de formação continuada.

A partir de 2009 o curso passou a funcionar no Centro Universitário de Parauapebas (CEUP). Em todos os módulos a presença da pessoa com surdez é uma constante, isso reforça o elo entre a estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais e a compreensão por parte do aluno surdo. (SOUSA; SILVA, 2015, p. 830)

A formação ocorre duas vezes por ano com módulos organizados que vão desde o ensino básico de Libras às propostas avançadas e a positividade na experiência do ensino da língua de sinais tem sido percebida nas escolas com alunos surdos em que há a presença de professores intérpretes durante as aulas, sobretudo na sala do estudante surdo.

Além disso, duas vezes por semana ocorre o ensino da Língua Brasileira de Sinais nas turmas regulares que têm alunos surdos, com a finalidade de estreitar as distâncias entre a língua de sinais e o ensino de língua portuguesa na promoção comunicativa entre os alunos ouvintes e os estudantes surdos.

As ações de inclusão inserem-se na formação dos sujeitos inseridos no contexto escolar, orientando quanto ao respeito e à condição linguística do aluno surdo, pois a finalidade é apenas de demonstrar que é possível as habilidades serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a inclusão vai se firmando nas experiências pedagógicas diversificadas da escola como conquista das pessoas com necessidades educacionais especiais.

2 O curso começou a ser ofertado no ano de 2004 aos professores da Rede Municipal de Ensino de Parauapebas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão não ocorre como um passe de mágica, nem com propostas mirabolantes, mas com ações simples e capazes de transformar a vida das pessoas com necessidades educacionais na escola, demonstrando à sociedade que todos podem se desenvolver desde que as oportunidades sejam oferecidas.

Neste trabalho a proposta de ensino bilíngue partiu da questão necessária à garantia dos direitos inerentes aos sujeitos surdos na escola. Não se pretende com isso transformar por completo a política da instituição escolar, mas, propor que a escola se readéque às mudanças dos sujeitos, reavaliando as adaptações curriculares de modo que o saber de todos os alunos encontre espaço para ser problematizado, construído e ampliado.

Outra questão proposta e apresentada foi a prática de Língua Brasileira de Sinais como componente necessário ao currículo e à formação dos sujeitos em uma proposta de inclusão. Alguns discursos foram demonstrados e analisados, reafirmando a necessidade de que é apenas por meio da inclusão que constituiremos a certeza de uma sociedade melhor para todos e com todos.

Além disso, destacou-se a importância da formação contínua de professores em língua de sinais como política de inclusão na cidade de Parauapebas, reacendendo a necessidade de que informar subjaz, primeiramente, formar, reiterando que a língua de sinais é sempre bem-vinda e, mais ainda, necessária no contexto de formação e letramento da educação básica.

O que reorganiza todas as discussões deste trabalho são as palavras-chave acessibilidade e equidade. Acessibilidade às práticas do saber, de constituir-se como sujeito capaz de expressar-se e comunicar-se segundo suas potencialidades; equidade no sentido de que todas as formas devem ser propostas a todos os sujeitos à luz da inclusão.

Por fim, fica explícito que a inclusão representa o grande passo na história da humanidade, possibilitando às pessoas com e sem deficiência conviverem juntas nos mesmos espaços, construírem e buscarem conhecimentos capazes de abrir os horizontes possíveis da existência humana em que o trabalho pedagógico seja visto como parte social de um grande projeto de sociedade em construção.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

QUADROS, Ronice; SCHMIEDT, Magali. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2006.

SOUSA, Ivan Vale de. SILVA, Marineide Câmara. Saberes pertinentes para uma prática inclusiva:

a Língua Brasileira de Sinais e o professor em formação. In: **Educere et Educere: Revista de Educação**. Campus de Cascavel: Unioeste, v. 10, n. 20, jul./dez., 2015. Disponível em: e- revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/10712/9029. Acesso em: 04 jul. 2019.

SOUSA, Ivan Vale de. Avaliação na educação inclusiva: aproximações e distanciamentos. In: **Anais do IV Congresso Paraense de Educação Especial**. 18 a 20 de outubro de 2017. Marabá: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2017a. Disponível em: https://cpee.unifesspa.edu.br/images/anais_ivcpee/Comunicacao_2017/AVALIAO-NA-EDUCAO-INCLUSIVA-APROXIMAES-E-DISTANCIAMENTOS.pdf. Acesso em: 03 jul. 2019.

SOUSA, Ivan Vale de. Educação linguística na educação inclusiva. In: **Linguagens & Cidadania**, v. 19, jan./dez., 2017. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2017b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/29405>. Acesso em: 03 jul. 2019.

A AMBIGUIDADE NO GÊNERO PIADA E A CONSTRUÇÃO DO ESTEREÓTIPO CAIPIRA

Rayane Araújo Gonçalves

Universidade Federal de Sergipe

Aracaju- SE

AMBIGUITY IN THE COMEDY GENRE
AND CONSTRUCTION OF THE COUNTRY
BUMPKIN STEREOTYPE

RESUMO: O presente trabalho tem a proposta de analisar a forma que o estereótipo caipira é construído em piadas, considerando a ambiguidade lexical – processo semântico que possibilita o duplo sentido de um termo na sentença – um fator importante na caracterização do caipira. Para isso, a metodologia aplicada foi a seleção de piadas em sites da internet, leitura e análise individual de cada uma e, por fim, uma comparação, a fim de observar características convergentes entre elas. Com essa pesquisa, propõe-se também uma reflexão sobre o tipo de humor trabalhado em sala de aula e a possibilidade de explorar melhor o gênero piada no contexto escolar, abrangendo para análises temáticas e de questões sociais (preconceito linguístico e regional, por exemplo) as quais esse gênero está envolvido, principalmente quando fundamentado em um estereótipo. Por isso, e pensando na complexidade do gênero, buscamos amparo teórico em Possenti (2001), Débora Facin, Marizete Spessatto (2007) e Nágila Machado e Elisete Mesquita (2011).

PALAVRAS-CHAVE: Piadas; estereótipo caipira; ambiguidade lexical.

ABSTRACT: The present work aims to analyze the manner that the country bumpkin stereotype is built up in jokes, considering the lexical ambiguity – semantic process that allows dual meaning of a term in the sentence – an important factor in the characterization of the country bumpkin. To this end, the methodology applied was the selection of jokes on Internet sites, reading and individual analysis of each joke and, eventually, a comparison in order to observe convergent characteristics amongst them. With this research, a reflection is proposed on the type of humor provided in classroom and the possibility to better explore the comedy genre in school context, embracing thematic analysis and social issues (linguistic and regional prejudice, for example) in which this genre is involved, especially when based on a stereotype. Therefore, considering the complexity of the genre, we seek theoretical support in Possenti (2001), Débora Facin, Marizete Spessatto (2007) and Nágila Machado and Elisete Mesquita (2011).

KEYWORDS: Jokes; country bumpkin stereotype; Lexical ambiguity.

1 | INTRODUÇÃO

Os gêneros textuais, conforme Val (2007), são gêneros que se constituem no uso da língua (oral ou escrita) por uma comunidade, de acordo com suas necessidades e contextos sociais. Por serem dependentes da comunidade linguística, podem surgir novos gêneros e, por outro lado, outros podem ser esquecidos ou menos utilizados com o passar dos anos. Esses gêneros possuem uma forma relativamente estável que possibilita ao falante identificar e diferenciar uns dos outros, facilitando na produção textual, ao escolher o gênero mais adequado para determinada situação. A piada é um gênero que se origina na oralidade, entre pessoas próximas, caracterizando-se por ser curta, simples, narrada em terceira pessoa do singular e promover o riso no ouvinte. Primeiramente, pode-se pensar que o principal objetivo da piada está em provocar o humor, mas é perceptível a liberdade que esse gênero tem para abordar temas “delicados” da sociedade, de forma que expõe o que deseja e isso é atenuado com o efeito risível.

Por outro lado, “entre as formas de difusão do preconceito linguístico, as piadas caracterizam-se como uma das mais marcantes. Elas reforçam o estereótipo, já que associam alguma variante dos grupos sociais tradicionalmente marginalizados” (FACIN; SPESSATTO, 2007, p. 253). À vista disso, deve-se considerar que o efeito risível nem sempre é eficiente, pois quando colabora com a construção de estereótipos cristalizados na sociedade, os indivíduos que fazem parte desses grupos costumam ser inferiorizados, como é o caso do caipira.

O caipira é um grupo social muito abordado em piadas. Tipicamente, é qualificado como uma pessoa do interior, devagar, burra ou ingênua, aquela que fala “errado”, etc., e, na sua caracterização, alguns processos fonológicos reforçam isso, como “o rotacismo, a eliminação das marcas de plural redundantes, a transformação de LH em l, a contração das proparoxítonas em paroxítonas, a redução do ditongo EI em E, a simplificação das conjugações verbais e outros fenômenos.” (BAGNO, 2001, apud FACIN; SPESSATTO, 2007, p. 250)

É importante salientar o aspecto interacional e heterogêneo da língua e, com eles, a existência de variações linguísticas, além de mais de uma norma – se considerarmos a norma como o uso que cada grupo social faz da língua – para ditar o funcionamento linguístico no território brasileiro. O dialeto caipira se encaixa no grupo de variantes estigmatizadas pela sociedade, por fazer usos que contrariam a norma de prestígio social, a norma culta. É dessa forma que percebemos a relação entre a língua e a sociedade, pois os falantes desse dialeto sofrem a mesma discriminação, e as piadas, na maioria das vezes, são um reflexo dela ao apresentar esse estereótipo.

De todo modo, precisamos também entender como se dá a construção do humor nas piadas e, para tal, é importante ter conhecimento dos processos semânticos, que são responsáveis por gerar uma parte desse humor. Os processos semânticos são processos implicados na área da semântica – área responsável pela “interpretação das

expressões linguísticas, com o que permanece constante quando uma certa expressão é proferida” (CANÇADO, 2008, p.17). Eles são divididos em relações de implicação, de paráfrase e sinonímia, contradição e antonímia, anomalia e adequação, ambiguidade e vagueza, etc. O enfoque desse trabalho é a ambiguidade, que se diferencia da vagueza a partir do contexto, pois em uma ele é responsável por selecionar o sentido utilizado e em outra ele é capaz de acrescentar informações que não estão contidas na frase. Entende-se a ambiguidade como um fenômeno semântico que gera o duplo sentido, a depender do modo pelo qual a palavra é utilizada, a estrutura é encaixada numa frase ou como a correferencialidade é efetuada entre os termos. Por isso, Cançado (2008) a subdivide em quatro partes, a fim de dar conta desses casos. São elas: a ambiguidade lexical, sintática, de escopo e a semântica.

A ambiguidade lexical, como o nome sugere, está relacionada ao léxico, a uma palavra, que adquire o duplo sentido. Ela pode ser causada por homonímia, quando um sentido da palavra ambígua não se relaciona com o outro, ou por polissemia, quando há uma relação entre os sentidos. A ambiguidade sintática, por outro lado, está atrelada a estruturas sintáticas e o lugar no qual foram colocadas numa sentença, ou seja, ela ocorre quando uma estrutura sintática é posicionada em uma ordem estrutural que não colabora para a produção de um único sentido. Já na de escopo, que pode ser confundida com esta, a ambiguidade é gerada pela estrutura semântica da frase e “envolve a ideia de distribuição coletiva ou individual” (CANÇADO, 2008, p. 69). Por fim, há a ambiguidade semântica, que está intimamente ligada à questão da correferencialidade, relacionada a pronomes. Para que ela ocorra, é necessário que o termo a ser referenciado não esteja claro, nesse caso, o pronome utilizado não seria suficiente para a identificação do seu referente.

Em suma, além de comentar sobre a construção do estereótipo do caipira nas piadas, esse trabalho busca entender de que maneira a ambiguidade colabora com isso.

2 | MÉTODO

Com o propósito de observar como se dá a construção do humor a partir de processos semânticos e a relação desses processos com estereótipos, foram utilizadas dez piadas como objeto de estudo deste trabalho. A pesquisa foi realizada em cinco sites diferentes e um arquivo em formato de PDF, restringindo a busca a piadas que apresentassem ambiguidade lexical e expusessem o estereótipo do caipira.

A escolha desses critérios é pautada na necessidade de alterar a forma de tratar a piada no contexto escolar, pois costuma ser uma abordagem com temas “politicamente corretos”, e apresentar questões como o preconceito regional e linguístico – reforçados em piadas dessa classe – no contexto da sala de aula, colaborando para a desconstrução de rótulos, além de contribuir para o desenvolvimento de um bom cidadão.

Para cumprir com o objetivo proposto, buscamos amparo teórico em Possenti

(2001), Débora Facin e Marizete Spessatto (2007), e Nágila Machado e Elisete Mesquita (2011) que concordam com a afirmação de que as piadas são um gênero complexo e produtivo para o desenvolvimento linguístico do aluno, além de terem conhecimento sobre os estereótipos utilizados e a ambiguidade presente nesse tipo de piada.

Após a pesquisa e seleção das piadas, foram feitas análises a partir da observação e leitura dessas piadas, identificando o processo semântico da ambiguidade e outras características que também foram recorrentes. Dessa forma, partimos da análise individual de cada piada e depois comparamos umas as outras, a fim de identificar características que se convergem e colaboram para a o desenvolvimento do rótulo do caipira.

3 | ANÁLISE

Nessa primeira parte da análise, as piadas serão expostas e comentadas individualmente, levando em consideração, como já foi dito anteriormente, o estereótipo do caipira. É importante ressaltar essa questão, já que “[...] as piadas funcionam em grande parte na base de estereótipos, seja porque veiculam uma visão simplificada dos problemas, seja porque assim se tornam mais facilmente compreensíveis para interlocutores não-especializados” (POSSENTI, 2001, apud FACIN; SPESSATTO, 2007, p. 254). Dito isso, seguem abaixo as piadas:

Piada 1

O sujeito em busca de uma casa para alugar, pergunta a um caipira que passava na rua:

– Moço, você sabe quanto está o aluguel dessa?

O caipira prontamente responde:

– Está 750 reais.

O sujeito questiona:

– Por acaso, você sabe me dizer se ônibus passa aqui na porta?

E o caipira responde:

– Rapaz! Já vi passar geladeira, fogão, sofá...

Mas ônibus, nunca vi passar não.

<https://www.piadascurtas.com.br/piadas-de-caipira/>

A piada acima é feita a partir da interação de um caipira com um sujeito, o qual lhe faz uma pergunta e recebe uma resposta inesperada. O efeito de humor da piada é criado com a possibilidade de duas leituras para o verbo passar. Segundo o dicionário de Borba (2002), para esse contexto o verbo apresenta o sentido de atravessar algo e o sentido de transitar. O sujeito queria saber se transitava ônibus na frente da casa, mas, por outro lado, foi entendido pelo caipira que ele perguntava se atravessava um ônibus pela porta da casa e, por conta da polissemia que o verbo apresenta nessa piada, a interpretação do caipira é a causa da graça.

Piada 2

O caipira entra na loja de ferragens e pede uma tomada.

- Você quer uma tomada macho ou fêmea? – pergunta o balconista.

- Sei não, seu moço! Eu queria uma tomada pra acender a luz e não pra fazer criação!

<http://www.piadas.com.br/>

Observa-se nessa piada a situação constrangedora em que o caipira se encontra, uma vez que não tem o conhecimento dos tipos de tomadas existentes. Essa é a causa do humor, já que a interpretação obtida pelo chamado matuto não fazia sentido para o contexto. A ambiguidade lexical por polissemia – já que há uma relação entre os sentidos– ocorre nos termos macho e fêmea enunciados pelo balconista da loja e interpretados pelo caipira como uma classificação das tomadas pelo sexo (masculino e feminino) – o que seria possível se ela tivesse a propriedade de ter vida–, quando, na verdade, o balconista se referia ao tipo de tomada que, em relação ao termo macho, “possui protuberância destinada a encaixar-se na parte oca de outra peça” (BORBA, 2002, p.980)e, ao termo fêmea, “que tem características femininas” (BORBA, 2002, p.701), o que estaria mais adequado para o contexto da loja de ferragens, já que a classificação das tomadas tem relação com a anatomia dos órgãos sexuais do homem e da mulher.

Piada 3

O Caipira na Rodoviária

O caipira chegou no guichê da empresa de ônibus e pediu:

– Moço, por favor me dê uma passagem pra Anastácia, ida e volta.

O Atendente falou:

– Aqui não vendemos passagem para Anastácia.

O caipira virou-se para sua mulher e falou:

– Vamô embora Anastácia. O moço num quer vender passagem pro cê.

http://piadasdodia.com.br/mostrapiada.asp?id_piada=7961

A ambiguidade lexical por homonímia presente é causada pela enunciação do caipira, ao tentar comprar uma passagem para sua mulher e receber uma resposta negativa. O interessante, ao analisar essa piada, é perceber que a graça é causada pela possibilidade de dois significados para a palavra Anastácia. O primeiro se refere ao lugar de destino da viagem, e o segundo, à pessoa que receberia uma passagem. Como não foi entendido pelo atendente do guichê que o caipira, na verdade, desejava uma passagem para sua esposa, a resposta dele foi negativa, ao pensar que Anastácia fosse o destino da viagem.

Piada 4

Dois caipiras se encontram:

- Ô, Bastião! Quanto tempo, hõmi! Quais as novidades?

- Novidades só que morreu meu vô, meu pai, minha mãe, minha tia e meu primi.
- Todos eles morreru? – perguntou o amigo, assustado.
- Todinhos!
- Eita, mas morrerudi quê, Bastião?
- De derrame.

Pois é. Eles tavam na caçamba num caminhão, indo pra Sum Paulo aí a danada viro e derramo eles tudo lá pra baixo!

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_ufpr_port_pdp_roselis_rita_dybas.pdf

O enunciado anterior mostra uma situação de um encontro entre dois caipiras. Um deles pergunta ao outro quais as novidades e é surpreendido ao saber que uma parte da família do amigo havia falecido. Intrigado, pergunta a causa e o outro responde. A resposta do caipira foi o que gerou a ambiguidade lexical por homonímia, pois, ao pronunciar a palavra derrame, logo se associa ao derrame cerebral, uma causa plausível para a morte dos familiares. Porém, com a explicação dada, fica claro que ele utilizou a palavra derrame, relacionando ao verbo derramar, com o sentido de “[...] despejar” (BORBA, 2002, p. 460), como se a caçamba tivesse jogado os familiares do caipira para fora do caminhão.

Piada 5

Perguntaram para o caipira:

- Quais são as três melhores coisas do Mundo?
- Dinheiro, muié e bicho de pé.
- Bicho de pé?

E a explicação:

- Craro, de que adianta dinheiro e mulher, se o bicho não está de pé?

http://piadasdodia.com.br/mostrapiada.asp?id_piada=43

Essa piada curta é construída a partir de uma pergunta feita ao caipira: “quais são as três melhores coisas do mundo?”. O humor dessa piada está explícito na expressão ambígua (por homonímia) bicho de pé, dita pelo caipira, pois causa o estranhamento de quem fez a pergunta, já que, para essa pessoa, a expressão, segundo Borba (2002), se refere ao inseto fêmea que adentra a pele do homem, e, por isso, não teria lógica nenhuma o caipira considerar como uma das três melhores coisas do mundo. Porém, ao ser dada a justificativa, fica evidente que a palavra bicho se relaciona diretamente com o membro sexual masculino e a expressão de pé com o pleno funcionamento dele.

Piada 6

Um belo dia, um caipira foi entregar o leite na casa do patrão bem na hora do almoço e foi convidado a comer com a família. Com vergonha de sua falta de modos, ele preferiu não aceitar. O patrão insistiu:

- Coma conosco!

E o caipira:

- Não, brigado.

- Coma conosco, está uma delícia!

- Ah, tudo bem, acho que vou experimentar um conosquinho, então!

http://piadasdodia.com.br/mostrapiada.asp?id_piada=690

O humor da piada é criado a partir da ambiguidade por homonímia da palavra conosco, que foi utilizada pelo patrão do caipira, ao convidá-lo para almoçar. É interessante notar a construção dessa ambiguidade, pois só ocorre por conta da falta de conhecimento do caipira do significado da palavra conosco, visto que, nesse caso, ela significa “em nossa companhia” (FERREIRA, 2010, p.560), mas foi interpretada pelo caipira como uma comida que o patrão estaria oferecendo a ele e, por isso, essa interpretação equivocada torna a piada engraçada.

Piada 7

O caipira chega ao banco e procura o gerente:

- Posso falar com o senhor?

- Claro, pois não! Pode sentar!

- Se o senhor não se incomoda, eu gostaria de que a gente conversasse ali no fundo.

- Ora, mas por quê?

- É que eu estou precisando de um empréstimo e me disseram que apesar de trambiqueiro, no fundo o senhor é um bom sujeito...

http://piadasdodia.com.br/mostrapiada.asp?id_piada=633

A piada acima começa com a conversa de um caipira com o gerente de um banco sobre a necessidade de um empréstimo. A graça da piada é causada pela palavra fundo, que foi dita pelo caipira, a partir de uma informação obtida de que no fundo o gerente seria um bom sujeito, significando, para o caipira, que “a parte mais afastada do ponto de acesso a um recinto [...]” (FERREIRA, 2010, p. 996) era onde poderia conversar e conseguir seu empréstimo. A palavra fundo, nesse caso, torna-se ambígua, com a possibilidade de se referir, também, ao ânus do gerente. A inocência do caipira não o fez perceber esse sentido e, com isso, o humor da piada é gerado.

Piada 8

Um caipira foi visitar o compadre e tendo intimidade, entrou na casa sem bater. O compadre estava sentado num sofá assistindo televisão. O caipira então cumprimenta: Oi cumpadre, firme? O compadre responde: Nada sô, futebol...

<https://www.piadasnet.com/piada1732caipiras.htm>

Essa piada constrói seu humor em um diálogo curto do encontro de dois caipiras na casa de um deles. Como o segundo caipira possui na sua fala o rotacismo, que é, segundo Possenti (2001, p. 74), “a troca de ‘l’ pelo ‘r’ [...] em certas posições da sílaba, uma das características do português mais acentuada na fala rural.”, ele tinha

entendido que na fala do outro também ocorria isso. Porém, na fala do primeiro caipira, ele apenas perguntava como o compadre estava. A ambiguidade lexical está presente nesse momento, na palavra firme, já que para o primeiro significava um modo de cumprimento e, para o segundo, o que ele estaria assistindo (filme) – hipótese que se confirma, visto que este responde negativamente ao amigo, indicando estar assistindo futebol. Dessa forma, o efeito cômico dessa piada é causado pela ambiguidade lexical, com a particularidade do rotacismo, utilizada para representar o falar caipira.

Piada 9

O caipira chega em Maceió quando avista dois homens batendo em outro homem e ele pergunta:

- Oxe por que ocês estão batendo neste cara

Um dos homens, para não dizer que ele cheirava crack disse:

- É que ele estava cheirando farinha

E o caipira sem entender disse:

- Oxeintão é mior eu ir imhora se eles souber que eu como isso...

<http://www.piadas.com.br/>

A piada começa com o estereótipo do caipira imigrante, chegando a Maceió e logo interagindo com outras pessoas. Nesse processo de interação rápida, ele vê um homem sendo agredido por outros, procura saber a causa e é surpreendido ao saber do motivo. A justificativa dos agressores faz com que a palavra farinha se torne ambígua (por polissemia). O caipira, inocente, relaciona o nome farinha ao “pó comestível que se obtém pela trituração de cereais, sementes ou raízes” (BORBA, 2002, p. 691) e pensa em se afastar para não ser agredido também. Por outro lado, o crack é uma droga que se assemelha visualmente à farinha e, já que possuem essa característica em comum, a palavra farinha é utilizada pelos agressores como o codinome ideal para a droga. Diante dessas possibilidades, o falante costuma escolher a mais adequada para a situação, porém, se não tem o conhecimento dos possíveis significados, essa tarefa se torna difícil, como percebemos com o caipira.

Piada 10

O Fazendeiro para o caipira:

-Nesta terra dá arroz?

-Num dá não, sinhô.

-E feijão, dá?

-De jeito nenhum!

-Dá frutas e verduras?

-Também num dá não, sinhô.

-Soja, café, amendoim, não dá nada?

-Já disse, dotô, num dá nada.

-Quer dizer que não adianta eu plantar, que não dá nada, mesmo?

-Bom, prantando é outra coisa.

<http://www.piadas.com.br/>

A piada acima constrói seu humor no diálogo entre um caipira e um fazendeiro. A graça está na interpretação do verbo dar pelo caipira, já que todas as perguntas que o fazendeiro fazia sobre o que a terra oferecia, utilizando o verbo dar, o caipira respondia negativamente. Quando o fazendeiro trocou o verbo dar pelo plantar, a resposta do caipira mudou. Pela perspectiva do fazendeiro, o sentido atribuído ao verbo é o de gerar frutos, pois o plantio está subentendido na enunciação dele. Em contrapartida, no ponto de vista do caipira, o sentido estabelecido é o de “doar” (BORBA, 2002, p. 440). Dessa forma, a piada tem o efeito cômico causado pela ambiguidade lexical por polissemia, pois é atribuído pelo contexto mais de um sentido para o verbo dar.

Com base nessas análises, é possível observar outras características nas piadas selecionadas. Entre as dez piadas listadas, foi percebido o uso da variante linguística não padrão ou marcas linguísticas regionais em sete delas, o que representa 70% do que foi analisado. Ao utilizar uma variante estigmatizada para um grupo social marginalizado, há o reforço do estereótipo, já que não fazem isso com o intuito de valorizar esse grupo social que, no caso das piadas, se refere a pessoas da zona rural, os caipiras. Também há a recorrência de alguns processos fonológicos, tais como o rotacismo, presente em futebor, craro e prantando; o debordamento -“a passagem do /e/ para /i/ e do /o/ para /u/” (CARDOSO, 2009, p. 73) - em sinhô; a monotongação, transformação de um ditongo em uma vogal (CARDOSO, 2009, p.78), em dotô; e a aférese (supressão de um ou mais fonemas) em tavam, brigado e ocês. A união desses fenômenos com a ambiguidade lexical é determinante para delinear o perfil caipira que todos conhecem e, assim, “as piadas, em princípio engraçadas e ingênuas, reforçam o preconceito linguístico” (FACIN; SPESSATTO, 2007, p. 254) e não só o regional.

Além disso, podemos dividir as piadas analisadas em três grupos, a partir do tipo de perfil dado ao caipira. São eles: o caipira ingênuo, o esperto e o caipira que fala “errado”. No primeiro grupo são encontradas as piadas em que o matuto é um sujeito bobo, com problemas de interpretação, como é o caso da piada sete, em que o humor é gerado pela inocência do caipira ao não entender o significado da palavra fundo ao qual outras pessoas se referiam. A ambiguidade lexical contribui significativamente para o desenvolvimento desse estereótipo, apresentando-o com uma capacidade intelectual limitada, visto que o humor é gerado a partir da interpretação feita pelo caipira que, na maioria das vezes, mostra ser inadequada para o contexto inserido.

No segundo grupo, o caipira se sobressai com respostas que, dessa vez, não são compreendidas pelos outros, a piada cinco é um exemplo claro de como isso acontece, pois a expressão bicho de pé dita por ele não gera o referente adequado na memória dos outros indivíduos envolvidos, pois o que pensam não faz sentido para o contexto. É interessante notar que nessa categoria, o que costuma ocorrer com o caipira agora acontece com os indivíduos que normalmente se inserem nas piadas na posição de superior, invertem-se os papéis. Já o último grupo tem o intuito de determinar o sujeito caipira dentro da piada, e o fazem a partir, principalmente, de

processos fonológicos (já comentados acima) que estão ligados com o pensamento social sobre a maneira de falar o dialeto caipira. Da mesma forma que em piadas de baianos, de paulistas ou de cariocas identificamos traços que permitem entender esse sujeito pertencente à comunidade baiana, paulista ou carioca, as piadas analisadas apresentam características comuns ao que se acha do dialeto caipira. Assim, a piada quatro é a representação ideal desse modelo, mostrando um diálogo entre duas pessoas, que nos permite identificar como caipiras pela forma da escrita das palavras na piada. Isso contribui para o estereótipo de que “todo caipira fala ‘errado’ e é burro”, já que os indivíduos não têm o conhecimento sobre a existência de mais de uma norma linguística e acreditam que os caipiras falam errado, refletindo isso nas piadas.

Essas construções, se não estão de forma explícita na piada, estão subentendidas e é importante, na escola, por exemplo, considerar o uso de piadas com essa temática, a fim de desenvolver o senso crítico do aluno e desconstruir o estereótipo, além de vencer a barreira do preconceito linguístico. Nágila Machado (2011), em um estudo sobre o uso das piadas em duas coleções de livros didáticos, conclui que

Os LD, portanto, usam esse gênero de maneira rasa e sem propósito, limitando-se, pois, a atividades de identificação de elementos do texto como se esse tipo de atividade contribuísse para o desenvolvimento da proficiência na língua. A piada constitui-se, assim, como mero suporte de informações a serem extraídas para se trabalhar determinado conteúdo previamente definido pelos autores do LD (SANTOS, 2011, p.21).

Assim, mesmo apresentando a piada como um gênero a ser trabalhado no contexto escolar, os livros didáticos impõem um limite sobre a forma que os professores devem fazer isso. Fica claro, com essa afirmação, que o livro didático, da forma que foi elaborado, não se apresenta como um bom suporte para o aproveitamento efetivo da piada e nem para reflexões acerca da temática envolvida. Por isso, é necessária uma mudança de abordagem do gênero piada, saindo desse método pouco produtivo para um que permita o aproveitamento desse gênero em sua totalidade, discutindo sobre o tema, o estereótipo trazido, a estrutura e tudo o que compõe tal gênero.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ambiguidade é vista como um fator ímpar na elaboração de uma piada, ainda mais se esta for construída a partir de um estereótipo. Com esse trabalho, percebemos como a ambiguidade lexical, em particular, colabora para a construção de um rótulo: o caipira. Além disso, percebemos também o uso de processos fonológicos e outros recursos que atuam em conjunto com a ambiguidade lexical, a fim de reforçar o estereótipo construído.

Como se pode perceber, a piada é um gênero muito rico e produtivo para um trabalho em sala de aula. Para que seu aprendizado seja efetivo, é fundamental sair da zona de conforto do livro didático, caso ele não seja um bom suporte para o gênero.

Também é interessante arriscar temas tidos como mais polêmicos, a fim de trabalhar com mais de um aspecto da piada e aproveitá-la da melhor forma possível, saindo do tradicionalismo e das regras impostas, mesmo indiretamente, que pouco colaboram para o ensino.

REFERÊNCIAS

BORBA, Francisco da Silva. **Dicionário de usos do português**. São Paulo: Editora Ática, 2002. 1 ed.

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CARDOSO, Denise Porto. **Fonologia da Língua Portuguesa**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009. Disponível em: http://nead.uesc.br/arquivos/Letras/fonetica_fonologia/Fonologia_da_L%C3%ADngua_Portuguesa.pdf. Acesso em: 10 de jun de 2018.

FACIN, Débora; SPESSATTO, Marizete Bortolanza. **O preconceito linguístico em textos de humor: uma piada sem graça**. Roteiro, vol. 32, n° 2, 2007. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/350>>. Acesso em: 09 de jun de 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010. 5 ed.

POSSENTI, S. O humor e a língua. **Ciência hoje**. Vol. 30, n. 176, p. 72-74, out. 2001. Disponível em: <<http://aescritanasentrelinhas.com.br/wp-content/uploads/2009/02/o-humor-e-a-lingua-texto.pdf>>. Acesso em: 07 de jun de 2018.

SANTOS, Nágila Machado Pires dos. **O espaço das piadas no livro didático**. Horizonte Científico, vol. 5, n° 2, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/5341>>. Acesso em: 09 de jun de 2018.

VAL, Maria da Graça Costa. Gêneros, tipos e contextos sociais de circulação. In: Val, Maria da Graça Costa. **Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007.

A CRENÇA ABSOLUTA NA VERACIDADE DOS DISCURSOS E DO LIVRO DIDÁTICO EM DISSONÂNCIA COM A TEORIA DO LETRAMENTO: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID/INGLÊS

Nayara Stefanie Mandarinino Silva

Universidade Federal de Sergipe – UFS,
Departamento de Letras Estrangeiras – DLES
São Cristóvão - SE

THE UTTER BELIEF IN THE VERACITY OF DISCOURSES AND OF THE TEXTBOOK IN DISSONANCE WITH THE LITERACY THEORY: ANALYSIS OF AN EXPERIENCE IN PIBID/ENGLISH

RESUMO: O PIBID/Inglês (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), projeto da CAPES vinculado à Universidade Federal de Sergipe (UFS), baseando-se, principalmente, na teoria dos Letramentos Críticos, proporciona experiências em escolas públicas aos seus participantes. Uma delas, desenvolvida do fim de dezembro de 2017 à metade de janeiro de 2018, teve como proposta o uso do livro didático de língua inglesa na elaboração de planos de aula. Tendo isso em vista, esse trabalho é um estudo exploratório que tem como objetivo analisar como as relações de poder entre professor, aluno e livro são explicitadas pela crença absoluta em discursos proferidos pelo educador e no material didático, a partir das falas de alguns alunos durante as aulas. Para tanto, foram feitas análises no desenvolvimento dos planos e pesquisa do tipo qualitativa bibliográfica de obras de autores de textos que abordam a temática proposta, como Freire (1970), Foucault (1970), Jordão (2007), Jucá (2016) e Zacchi (2016).

PALAVRAS-CHAVE: PIBID/Inglês; discursos; poder; livro didático.

ABSTRACT: PIBID/English (Institutional Program of Initiation to Teaching Grant), a CAPES project linked to the Federal University of Sergipe (UFS), based mainly in the Critical Literacies theory, provides its participants with experiences in public schools. One of them, developed from the end of December 2017 to mid-January 2018, had the use of the English textbook in class plans as its proposal. Considering that, this work is a exploratory study which aims to analyze how the power relations among teacher, student and book are explicated by the utter belief in discourses delivered by the educator and in the textbook, stemming from students' sentences which were said during the classes. In order to do so, I analyze the development of the class plans and conduct a qualitative and bibliographic research in works of authors who discuss the above-mentioned theme, such as Freire (1970), Foucault (1970), Jordão (2007), Jucá (2016) and Zacchi (2016).

KEYWORDS: PIBID/English; discourses; power; textbook.

1 | INTRODUÇÃO

O PIBID/Inglês (Programa Institucional de Iniciação à Docência) objetiva proporcionar aos discentes de cursos presenciais de Inglês e Português-Inglês um contato inicial com as escolas públicas, contribuindo na sua formação. O projeto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com a Universidade Federal de Sergipe (UFS) propicia, além de experiência em sala de aula, discussões que envolvem o âmbito escolar.

Orientados pelos coordenadores, os alunos procuram elaborar planos de aula que promovam o letramento crítico, utilizando a criatividade e apenas recursos materiais que a escola na qual os planos serão desenvolvidos dispõe. Tudo isso, adotando uma “prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo” (BRASIL, 1997).

Além disso, é necessário pensar nos assuntos que os alunos devem estudar, que são determinados pela equipe da escola no Projeto Político Pedagógico (PPP). Vale ressaltar que no projeto aqui analisado ocorreu uma continuidade das aulas da supervisora, utilizando-se o livro didático adotado pela escola. Isto é, os alunos participantes do subprojeto tiveram a missão de pensar em um plano de aulas que desse continuidade ao que a supervisora já estava trabalhando em sua turma. Por tal motivo, o assunto gramatical do plano é o passado simples (verbo to be e verbos regulares).

É importante dizer que o público-alvo da sequência didática desenvolvida em janeiro de 2018 foi uma turma de sétimo ano do ensino fundamental II, na modalidade regular, de uma escola pública do Eduardo Gomes/SE.

Acrescenta-se ao já mencionado que na elaboração de planos do PIBID/Inglês, os bolsistas são incentivados a levar em consideração o contexto dos alunos: onde eles moram? Qual a realidade desse lugar? Qual o turno em que a turma-alvo estuda? Em que horário as aulas serão desenvolvidas? Quais os possíveis assuntos de interesse desses alunos? Qual o comportamento dos alunos na aula, eles são energéticos ou mais calmos? Como os conhecimentos prévios do aluno podem ser incorporados à aula? Desse modo, com a finalidade de conhecer os estudantes e a escola, antes da elaboração do plano, são realizadas observações tanto do ambiente escolar quanto das aulas de inglês da turma-alvo.

Levando tudo isso em consideração e sob as orientações dos coordenadores do projeto, o plano de aula foi pensando e desenvolvido na turma, de forma a incorporar o contexto dos alunos à aula e fazê-los refletir sobre as ideologias presentes na língua, formatando o pensamento crítico.

A participação no PIBID/Inglês proporciona aos alunos de graduação não apenas experiência, como também uma fonte de pesquisas através das quais é possível refletir sobre a prática de ensino e sobre as questões que envolvem a educação linguística, especificamente a que é voltada à língua inglesa.

Dessa forma, este trabalho é um estudo exploratório que tem como objetivo analisar como as relações de poder entre professor, aluno e livro são explicitadas pela crença absoluta em discursos proferidos pelo educador e no material didático, a partir das falas de alguns alunos durante as aulas. Para atingir esse propósito, foram feitas análises no desenvolvimento dos planos e pesquisa do tipo qualitativa bibliográfica de obras de autores de textos que abordam a temática proposta como Freire (1970), Foucault (2012), Jordão (2007), Jucá (2016) e Zacchi (2016).

2 | CONTEXTUALIZAÇÃO

As aulas aqui analisadas foram desenvolvidas em uma escola pública, que oferece turmas de ensino fundamental II e EJAEM (Educação para Jovens e Adultos – Ensino Médio), da cidade de São Cristóvão, Sergipe, especificamente no Conjunto Eduardo Gomes.

O plano de aula em questão foi elaborado para alunos do ensino fundamental II, cursando o 7º ano do turno vespertino, para ser desenvolvido no primeiro horário (13h às 13h50min). No projeto de quatro aulas, no total, foram utilizados como recursos: cartolinas, piloto, quadro branco e o livro didático (LD) adotado pela escola e aprovado no PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático). O objetivo do plano era ajudar os alunos a entenderem o passado simples, assunto gramatical a ser trabalhado no último bimestre do ano letivo (2017), baseado, principalmente, na teoria do letramento crítico (JANKS, 2014). Para que pudessem perceber a não neutralidade da língua inglesa, desenvolvendo a criticidade. Acrescenta-se a isso que cada aula teve a duração de 50 minutos. Elas ocorreram nas quartas-feiras, dos dias 20 de dezembro de 2017, 3 de janeiro de 2018, 10 de janeiro de 2018 e, 17 de janeiro de 2018.

As leis de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996, p. 17) no capítulo I, seção I, art. 22, apontam como finalidades da educação básica “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Na seção III, art. 32, como objetivo do ensino fundamental, há a formação básica do cidadão, mediante: “II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.” (BRASIL, 1996, p. 17).

Desta maneira, a adoção da teoria do letramento crítico se justifica, pois, para atingir tais finalidades, é necessária uma educação que proporcione um entendimento da sociedade e do lugar ocupado pelo aluno nela. Desse modo, a ideia de que “tense é uma alegação de verdade” (JANKS, 2014, p. 75, tradução minha) foi trabalhada durante o desenvolvimento do plano, mas, especialmente, na primeira aula, na qual os

alunos refletiram acerca do passado simples em uso em um texto do LD, guiados por algumas perguntas. A afirmação de Janks (2014) implica dizer que quando uma frase é construída com *tense* (e não com modality, por exemplo), o autor passa a sensação de estar falando a verdade. Desse modo, as interpretações podem ser guiadas pelo autor.

A segunda aula foi voltada para a prática de exercícios, em trios, sobre o assunto gramatical e, para estimular a verificação da confiabilidade de notícias divulgadas *online*, os alunos, após ouvirem dicas de como observar isso, tiveram como tarefa a pesquisa, em quintetos, de duas notícias, uma verdadeira e uma falsa para descobrirmos, na terceira aula, qual seria a verossímil. Para tanto, algumas dicas de como perceber quando se trata de fake news foram compartilhadas com os alunos. Por fim, na última aula haveria uma revisão do que foi estudado e os alunos iriam escrever numa cartolina um mapa mental sobre o assunto gramatical e, uma comparação com a primeira seria estabelecida, para que os estudantes pudessem fazer uma autoavaliação acerca do quanto eles aprenderam após todas as quatro aulas. Ressalta-se que aula que será foco desta análise é a primeira, na qual o texto do LD foi trabalhado.

3 | O PODER NOS DISCURSOS

Foucault (2008), em *Arqueologia do Saber*, afirma que os enunciados são uma questão central quando se trata de pensar o discurso. Os enunciados são entendidos por ele como

coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos; para as quais preparamos circuitos preestabelecidos e às quais damos uma posição dentro da instituição; coisas que são desdobradas não apenas pela cópia ou pela tradução, mas pela exegese, pelo comentário e pela proliferação interna do sentido. Por serem raros os enunciados, recolhemo-los em totalidades que os unificam e multiplicamos os sentidos que habitam cada um deles. (FOUCAULT, 2008, p. 136).

Não seríamos, dessa maneira, criadores de enunciados a partir de nossa própria mente e de maneira individual, nós reproduzimos, repetimos e transformamos os enunciados já ditos, que segundo a autor, estão para sempre ditos, e que são caracterizados pela sua descontinuidade.

Os enunciados, nessa perspectiva, marcam a construção de sentidos, definindo o que seria ou não verdade em tempo e espaço determinados. Essas verdades discursivas interpelam os sujeitos que seriam, desse modo, produzidos por discursos de saber e de relações de poder, já que eles constituem sua subjetividade. No entanto, Foucault (2008) ressalta que os sujeitos do enunciado não são os elementos linguísticos de primeira ou segunda pessoa, tampouco o seu autor que o produziu com uma intenção de significado, eles são caracterizados como uma

função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos. (FOUCAULT, 2008, p. 105).

Além disso, o autor afirma a impossibilidade de pensar os enunciados como neutros, livres e independentes, pois eles são parte de um conjunto maior, sempre sendo distinguido e/ou contrastado com outros enunciados. Por fim, Foucault fala da materialidade dos enunciados e que deles faz parte, como sendo a superfície em que foi registrado ou a voz que os pronunciou.

O enunciado, desse modo, tem poder de afirmar e construir, de apontar o verdadeiro e o falso, cujo sujeito enunciativo é uma função vazia que pode ser assumida por diferentes indivíduos, além de serem transformações de enunciados anteriormente ditos.

Os discursos, conjuntos de enunciados, estariam, segundo Foucault (2012), ligados ao desejo e ao poder. Nessa perspectiva, ele fala da vontade de verdade que é reconduzida pela maneira como o saber é colocado na sociedade, exercendo “sobre outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (2012, p. 18).

Em suma, o autor afirma que, para que os discursos sejam “verdadeiros”, eles devem estar dentro das regras do que é “verdadeiro” em determinado tempo e espaço, além de serem enunciados por sujeitos, que são um espaço vazio, definidos pelos papéis que assumem no contexto em que estão inseridos. O discurso é visto como

a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si. (FOUCAULT, 1970, p. 49).

É como discurso que o letramento crítico (LC) vê a língua, cuja existência é social. Ela é definida como um espaço ideológico de representações e construções de sentidos situadas em espaço, tempo e sujeito específicos. A linguagem estaria, desse modo, externa ao sujeito individual e ligada ao contexto de sua existência (JORDÃO, 2015). No que diz respeito ao caráter ideológico da língua, Jordão afirma que ele é entendido no sentido de perspectiva cultural como proposto por Foucault, de modo que só é possível que construamos sentidos por causa da ideologia, já que ela possibilita que vejamos e que entendamos. Logo, há uma ligação estreita entre língua, entendida como discurso, e poder.

Para esclarecer o que é a teoria do LC, Menezes de Souza (2011, p. 126, ênfase do autor) a define como um processo contínuo de “ler, se lendo, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado”. Desse modo, a ênfase está na construção de sentidos que mais tem a ver

com os contextos de produção e leitura de textos do que com o texto em si. É por isso que sempre haverá conflitos nas interpretações. A teoria do LC reconhece que, como proposto por Foucault, o poder está distribuído entre todos, porém, desigualmente (MENEZES DE SOUZA, 2011).

4 | OS DISCURSOS DO PROFESSOR, ALUNO E LD E AS RELAÇÕES DE PODER

Na aula analisada, os alunos deveriam reunir-se em grupos com quatro componentes, os alunos discutiriam as seguintes perguntas, que foram traduzidas de inglês para português: Você acredita que tudo nesse texto é verdade? Que aspectos linguísticos o guiaram para sua resposta? E se, em vez de “*Michel (Mike) Krieger was born on March 4, 1986 in São Paulo*”, o autor tivesse utilizado “*Maybe, Michel (Mike) Krieger was born on March 4, 1986 in São Paulo*”. Você acreditaria no que foi dito? Por quê? Como a imagem no texto influencia sua opinião? As discussões deveriam ser compartilhadas com a turma, após serem realizadas entre os integrantes dos grupos, por, pelo menos, um deles.

Ao serem questionados se acreditavam no que estava no texto eles disseram, unanimemente, que sim. E explicaram: “ta no livro, não iam colocar mentira no livro”. O discurso teve seu caráter de verdade reconhecido pelos alunos, não pelo que ele dizia, mas por estar localizado no LD. Este foi colocado como local onde a verdade é dita e tal concepção implica que o que é dito não deve ser questionado, já que é a verdade. O LD, dessa maneira, é posto numa posição de poder, em lugar de destaque na hierarquia da sala de aula. No entanto, os discursos são ideológicos, como já foi mencionado, e o citado material didático não é uma exceção, como Zacchi (2016) argumenta. O autor mostra que estão presentes no LD elementos característicos da ideologia neoliberal, como a meritocracia que é detectável no uso da imagem de celebridades que “chegaram onde estão, por mérito próprio”, por exemplo. O neoliberalismo está no material, pois, apesar de ele ser direcionado a escolas públicas e ter fins educacionais, sendo aprovado pelo PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), ele é um produto comercial, localizado numa sociedade capitalista, que visa ao lucro. O que não implica no desuso do LD, porém, é necessário que, tanto professores, quanto alunos olhem criticamente para o material.

Para promover a reflexão dos alunos acerca da crença absoluta em discursos proferidos, a graduanda-bolsista do PIBID, disse uma frase em que utilizava o passado simples, em forma de tense. A saber: *As a kid, every year I traveled to Disney* (Quando criança, todo ano eu viajava para Disney). Os alunos foram questionados se acreditavam na afirmação e, apesar de alguns dizerem não acreditar, grande parte turma, disse que sim. Nessa segunda situação, os alunos já começaram a considerar o que foi dito, mas sem deixar de considerar quem disse e em que contexto, aspectos que influenciam na validação do discurso como verdadeiro. No ambiente da sala de aula, o professor é uma figura que detém poder sob os alunos. Quando estes foram

informados que o que foi dito não era verdade a turma ficou em silêncio. Destaca-se, nesse caso, que não era a intenção da autora da frase que importava, mas os sentidos que foram construídos e estes estavam situados em um contexto, a sala de aula, em que a figura que proferiu o discurso ocupa uma posição de poder, por isso, a crença no que foi dito como verdade.

No entanto, tendo em vista que tudo o que interpretamos e vemos é fruto de ideologias,

a possibilidade ou o desejo por discursos “verdadeiros” é considerada ilusória. [...] a questão que se apresenta nesta perspectiva não é mais a de certo ou errado a partir de um referente exterior a uma afirmação, e sim a do reconhecimento social de uma afirmação como sendo mais ou menos legítima.” (JORDÃO, 2007, p. 26, destaque da autora).

Destarte, o que julgamos saber está situado, particularizado. Os saberes, portanto, entram em conflito pela “ação ambivalente do poder” (JORDÃO, 2007, p. 23). E a verdade se torna uma ilusão, tornando tudo contestável. O LC propõe a constante desconfiança direcionada ao modo como construímos sentidos e como as relações de poder interferem nesse processo. Portanto, o LC propõe que não há verdade absoluta, há várias interpretações que acreditamos ser verdadeiras.

Jucá (2016, p. 6) alerta para o fato de que “discurso/língua não é neutro ou natural, mas construído nas relações sociais das quais participamos nas várias comunidades de fala nas quais estamos inseridos.” Desse modo, desenvolvemos a criticidade reconhecendo as ideologias que fazem parte dos discursos, das interpretações que fazemos, e que elas favorecem certos grupos, ao mesmo tempo em que marginaliza outros.

A educação tem papel decisivo no processo de ajudar o aluno a desenvolver a criticidade, questionando seus próprios conceitos, pois nenhum discurso é neutro e incontestável, negar tal fato implica ensinar aos alunos que eles devem acreditar absolutamente nos discursos proferidos pelas figuras de poder. Quando acreditamos no mito da neutralidade, reforçamos as ideologias dominantes que mantêm alguns grupos no poder e outros à margem.

Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), crítica a educação bancária que concebe o aluno como recipiente em que o professor deposita conhecimento. Ele propõe, no lugar dela, uma educação libertadora em que o aluno é ativo e levado a refletir e questionar sua posição na sociedade e as relações de poder presentes nela. É assim que é possível a libertação dos oprimidos e a mudança social. Isso é possível apenas com o desenvolvimento do pensamento crítico. Muito da teoria do LC se deve ao autor.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID/Inglês é um projeto institucional que permite aos participantes praticar o ensino e estudar o contexto educacional público. Em uma experiência no projeto foi possível refletir acerca das relações de poder que envolvem professor, aluno e LD. Nessa distribuição desigual de poder, o aluno fica à margem, ocupando a posição daquele sobre quem o poder é exercido.

O poder socialmente conferido tanto ao professor, quanto ao livro, no ambiente da sala de aula, levou os alunos da turma analisada a considerar os discursos proferidos por essas figuras como verdade. A crença absoluta em discursos está em dissonância com a teoria do LC, que vê a língua como discurso no sentido Foucaultiano, portanto, permeada de ideologias, que nada mais são que percepções. Destarte, a ideia de verdade se torna uma ilusão e, se não há verdade absoluta, devemos questionar os discursos e refletir sobre o modo como construímos sentidos, pois ele é fruto das ideologias discursivas que nos interpelam como sujeitos.

Por fim, acrescenta-se que a escola é o local para que o questionamento das hierarquias de poder ocorra, não o reforço delas, que acontece quando o caráter ideológico da língua é negado e ela é trabalhada nas aulas como sendo neutra.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**: tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 33-42.

JORDÃO, C.M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: Rocha, C.H.; Maciel, R. F. (orgs.) **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2ª ed, 2015, p. 69-90.

JORDÃO, C.M. O que todos sabem.... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop**, 2007, p. 21-46.

JUCÁ, L. Ensinando Inglês na Escola Regular: a escolha dos caminhos a seguir depende de onde se quer chegar. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016. p. 99-119.

JANKS, H. et al. **Doing critical literacy**: texts and activities for students and teachers. New York: Routledge, 2014.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou

ética? In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z; HALU, R.C. (Orgs.). **Formação (Des) formatada**: práticas com professores de língua inglesa. São Paulo: Pontes, 2011.

ZACCHI, V. J. Neoliberalism, Applied Linguistics and the PNLD. **Ilha do Desterro**: A journal of English language, literature in English and cultural studies. Florianópolis, vol. 69, n.1, Jan/Abril, 2016B. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p161>>. Acesso em: 03 de setembro de 2016.

A CONDIÇÃO HUMANA DO JOVEM LAZARO DE TORMES, NO CONTEXTO DA PICARESCA ESPANHOLA

Maria Catarina Ananias de Araújo

mariacatarinaan@gmail.com

Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB e Mestranda em Filosofia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG.

RESUMO: A picaresca espanhola surge enquanto modalidade literária nos séculos XVI e XVII tendo como uma de suas obras máximas *O Lazarillo de Tormes*, que traz consigo uma narrativa totalmente oposta a tradição literária vigente na Espanha daquele período, introduzindo no cenário literário um novo tipo de personagem, o pícaro. Este artigo tem como objetivo analisar a obra: *O Lazarillo de Tormes*, clássico da literatura espanhola, a partir da condição de miséria e exploração vivenciada pelo seu personagem principal o jovem Lázaro, que se torna um pícaro. Contribuições de autores como González (2010), Defant (1975) Lázaro Carreter (1999) e Maravall (1986) entre outros, serão de grande valia para compreensão do papel deste intrigante e importante personagem da literatura espanhola, bem como servirá de base para interpretarmos a condição humana do personagem, seu contexto sociocultural e a dimensão histórica que ela possui. Concluiu-se a importância de analisarmos esta obra em seus aspectos de denúncia e crítica social em

virtude do impacto que ela gerou na literatura espanhola com um novo tipo de personagem, que vive degradado em sua condição humana e se corrompe para sobreviver a fome e sair da marginalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Picaresca.Literatura. Condição Humana. Lázaro.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a condição humana do jovem Lázaro, personagem principal da obra clássica da picaresca espanhola “*O Lazarillo de Tormes*”. No gênero literário picaresco, o pícaro é o anti-herói, aquele que é sempre miserável e sem instrução, desprovido de qualquer virtude, filho de pais sem honra, ainda jovem é lançado ao mundo e para sobreviver se sujeita a tudo.

Nesta perspectiva, construiu-se questões que nortearam este trabalho:

- O contexto social da obra.
- O caráter de denúncia da narrativa.
- As vivências do jovem Lázaro.

A narrativa picaresca rompe com a concepção tradicional dos romances espanhóis de cavalaria, se opondo a concepção de herói

modelar em vigência com o conceito de anti-herói, mas para além disso, podemos perceber, notadamente na obra *O Lazarillo de Tormes* a presença de uma contundente crítica social implementada pelo autor da obra, que se manteve anônimo. Daí a importância de se analisar o personagem Lázaro durante suas experiências, ocorridas num momento histórico em que a sociedade espanhola vivia intensas contradições e dilemas de cunho político, cultural e social.

Vários autores conceituam a obra em questão como inaugural do gênero picaresco, inovadora em vários aspectos sobretudo na introdução de um novo personagem, o pícaro.

Conforme González (2010):

A designação social “pícaro” parece ter estado reservada, inicialmente, no século XVI, a indivíduos, em geral adolescentes, que ajudavam no trabalho na cozinha dos senhores em troca de comida. Tratar-se-ia de uma situação de servilismo que podia projetar-se na função de criado. Essa condição marginal levaria esses indivíduos a uma existência na qual a astúcia seria o único recurso para a sobrevivência e, por este caminho, à semidelinquência. Por extensão, “pícaro” passaria a designar o indivíduo marginal, astuto e carente de princípios (GONZÁLEZ, 2010, p. 448)

Neste contexto, o objetivo primordial deste estudo é, pois, investigar o contexto sociocultural do personagem Lázaro com a finalidade de compreender a condição existencial do pícaro enquanto um ser marginal na história da literatura espanhola.

Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho foi desenvolvido a partir do recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, tendo por base a leitura de renomados autores sobre a temática em questão, como também a utilização de artigos científicos e resenhas críticas já publicados sobre o romance picaresco.

O texto final foi fundamentado nas ideias e concepções de autores como: González (2010) e (1992) Lazaro Carreter (1999) Defant (1975) e Maravall (1986).

Pensando o obra

A obra *El Larazillo de Tormes* foi escrita por um autor anônimo, muito embora tenha se especulado bastante quem seria seu autor, nenhum pesquisador conseguiu reunir provas de quem poderia ser, Gonzalez (2010). É fato também, que ela foi escrita em um momento de extrema crise tanto econômica, quanto social na Espanha e de intensas mudanças culturais na Europa. Do ponto de vista literário, surgiu no período que ficou conhecido como o século de ouro da literatura espanhola, por sua vasta e inovadora produção, motivadas pelas transformações introduzidas pelo movimento renascentista.

Em meados do século XVI, *Lazarillo de Tormes* (1552?) se contrapõe radicalmente à narrativa idealista dominante para traçar o perfil crítico de uma sociedade em que um dos maiores impérios da história aparece assentado sobre a corrupção; esta decorre da necessidade de caminhos marginais para a ascensão social, já que a

aventura cavaleiresca como mecanismo de acumulação de riquezas não cedera lugar à especulação e ao trabalho (GONZÁLEZ,2010, p.72).

É num cenário idealista como relata González (2010) onde prevalecia as narrativas baseadas no heroísmo e na honra que surge a primeira edição de Lazarillo, com uma linguagem acessível e coloquial, característica marcante em muitos escritos renascentistas. Conta-se a história de um menino pobre, filho de pais infames, desprovido de qualquer educação, que ao ser entregue por sua mãe a um amo aprende com ele como ganhar a vida através da astúcia e da trapaça.

A descrição acima, nos leva a crer que mesmo com as transformações típicas da renascença a sociedade espanhola ainda parecia insistir na idealização, na aparência, numa falsa religiosidade e no conservadorismo de uma ideologia dominante que estava em ruínas como descreve o autor de Lazarillo em várias passagens da obra.

Do autor de Lazarillo de Tormes nada sabemos. As muitas conjecturas até hoje expostas sobre sua identidade levam a que não possamos optar por nenhuma delas. Mas a obra não deixa lugar a dúvidas: o seu autor não vê com bons olhos a distância que separa a Igreja dos preceitos do Evangelho; ridiculariza uma sociedade fundada nas aparências; satiriza não sintomas de uma degradação, porém um sistema estruturado sobre a corrupção (GONZÁLEZ,2010, p.74)

Dessa forma, corroboramos com a linha argumentativa de González, em que este afirma que *El Larazillo de Tormes* parece tentar desconstruir um ideal de sociedade e de indivíduo que só existia na teoria, para isso a literatura de cunho picaresco é utilizada como ferramenta de crítica social.

Lazarillo de Tormes pareceria ter sido escrito por um daqueles erasmistas que viram ruir seus sonhos de que esse império (o de Carlos I) possibilitasse a realização de sua utopia de um estado cristão universal e pacifista; e quis mostrar, numa valiosa metonímia, o paradoxo dessa entidade política apoiada na aparência como valor para, dessa maneira e na contramão da história, sobreviver não querendo ver o efêmero de sua fortuna. (GONZALEZ,2010, p.72)

É nesse contexto histórico que se desenvolve a vida social e política espanhola e que surge o pícaro, retratado na figura do jovem Lázaro, introduzindo uma nova modalidade de literatura que tem por objetivo realizar uma leitura crítica da realidade vigente.

Não podemos deixar de perceber na obra, um aspecto muito importante, que se trata da fome como um elemento preponderante para nortear as ações do pícaro, visto que ele luta o tempo inteiro contra ela, como relata o próprio Lázaro: “a fome me iluminava, pois dizem que o engenho com ela se aviva, [...]” (ANÔNIMO,2005, p.83). Logo, constatamos que de fato o que parece mover o pícaro antes de qualquer coisa é sua necessidade de comer.

Lázaro, está inserido numa sociedade decadente em todos os sentidos, em que

a aparência de bem-estar contrastava com a realidade de privação com a qual se deparava grande parte dos espanhóis daquela época e que era negada pelo discurso hegemônico. A fome e miséria são uma constante na vida do pícaro.

O papel da fome é um fator integrante da figura humana do pícaro, da situação em que se veio a encontrar na sociedade em que vive, do entorno ameaçador que o acompanha em sua existência, do desdobrar de suas faculdades e do desenvolvimento de suas ações [...] a fome aguça a inteligência, desperta a capacidade intelectual (MARAVALL, 1986, p. 81, tradução nossa).

A fome é o móvel das ações do pícaro Lázaro de Tormes, por sofrer com ela aprende todo tipo de artimanha e trapanças, rouba inicialmente para ter o que comer e depois o “ofício” torna-se além de uma necessidade também um vício.

Frente as adversidades, Lázaro se desprende de qualquer pudor e sem virtudes cabe a ele somente lutar em causa própria, servindo a diversos amos e ao mesmo tempo os enganando e roubando, tendo em vista que a honra pessoal não era seu objetivo e sim a atenuação de sua condição miserável.

Os amos a quem ele serve, ao longo de sua trajetória, notadamente o escudeiro, que esconde sua real condição de decadência social e miséria em prol das aparências, são símbolos da denúncia social que o autor da obra faz, de uma sociedade que prega o bem-estar material cada vez mais restrito, mas que não se permite revelar por questões de vaidade e orgulho. Conforme descreve o próprio personagem sobre o seu amo escudeiro:

E vai pela rua acima, com tão gentil aparência e garbo, que quem não o conhecesse pensaria tratar-se de um parente próximo do conde de arcos, ou pelo menos, o camareiro que o ajudava a vestir-se. [...]. Para evitar muitos pormenores, digo que assim estivemos oito ou dez dias. A cada manhã, ia o infeliz com aquele ar de felicidade e andar altivo a engolir vento pelas ruas, enquanto o pobre Lázaro esmolava comida por ele. (ANÔNIMO, 2005, p.123).

A questão da exploração também está muito presente na obra, todos os amos assim fazem com Lázaro que é obrigado a trabalhar e pedir esmola para seus superiores, supostamente, em troca de abrigo e proteção. A vida de aparências e fingimento buscando forjar uma realidade que não existia, embasada pela exploração daqueles que estão em situação vulnerável dão o tom de denúncia sobre as verdadeiras condições em que se encontrava o império espanhol daquela época.

Em suas vivências, o narrador protagonista e anti-herói, conta sua história desde criança, filho de um pai e mãe desprovidos, seu pai morre e ele criado por um padrasto desonesto Lázaro Carreter (1999). O contexto familiar do jovem é o pior possível, advindo da mais baixa camada social, o menino nasce pobre e vive uma vida inteira degradante tanto material como moral, seu nome, Lázaro de Tormes, advém do local exato de seu nascimento como ele próprio afirma: “*O meu nascimento ocorreu dentro do rio Tormes, razão pela qual tenho esse sobrenome [...]*” (ANÔNIMO, 2005, p. 27).

A própria mãe Antona Pérez o entrega para seu primeiro amo um cego que o ensina todos os artifícios para sobreviver tais como: o cinismo, a fraude, a mentira. O aprendiz assimila os ensinamentos e assim passa a conduzir sua vida, seu objetivo maior era não passar de fome. O cego por vezes trata Lázaro com crueldade apesar de prepará-lo para a realidade “*O cego guia ao menino nas trevas da vida sem evitar-lhe desenganos e quedas*” (DEFANT, 1975, p.13, tradução nossa) é nesse cenário que o pícaro forma sua personalidade.

Lázaro aprende que com o cego que sua vida não será fácil e que ele deve adaptar-se sempre as circunstâncias de cada momento para sobreviver Defant (1975), ao deixar o cego o *Lazarillo* encontra outros amos como tais como: Um clérigo corrupto, que explora o menino para conseguir sua comida. Em seguida, encontra o terceiro amo o escudeiro que falido leva uma vida de aparência, pouco tempo depois Lázaro já na adolescência passa a servir um promiscuo Frade de Mercês, na companhia deste passa muita fome e vive a mendigar pelas ruas.

Temos depois, nosso personagem encontra um novo amo, um homem hipócrita e falseador o buldero que enganava as pessoas pelas ruas e que não lhe dava nenhuma atenção, vai embora e encontra um culto pintor uma figura típica da era renascentista, mais que nada acrescenta a sua condição miserável. Conseqüentemente, ele segue mendigando, mentindo e praticando furtos para conseguir alimentos.

Continuando em sua penúria, ele agora tem como amo um capelão desonesto e oportunista que o dá seu primeiro trabalho com salário, o pícaro permanece com ele durante quatro anos até conseguir dinheiro para comprar uma roupa usada. Já rapaz, conhece um aguacil amo com quem fica pouco tempo. Por último amo, encontra o arcipreste homem com boa condição financeira devido a corrupção que pratica. Este, arranja para o jovem Lázaro uma namorada, sua criada. Esta mulher, com quem Lázaro já adulto, casa é amante do arcipreste, mesmo sabendo do adultério da esposa ele fecha os olhos tendo em vista que casado com ela tinha uma boa posição, já não passava mais fome, morava em uma boa casa e vestia boas roupas.

Dessa forma, percebemos ao longo da narrativa que o autor da obra, em seu anonimato, busca descrever através de seus escritos o retrato da sociedade espanhola daquela época, denunciando a corrupção e o descaso com os vulneráveis que parecia ser uma constante e envolvia os diversos sujeitos sociais e que essa estrutura produzia a miséria e a fome condição na qual vivia Lázaro de Tornos durante a grande parte de sua vida.

Lázaro, representa nesse contexto o pícaro, que vivendo em condições miseráveis Maravall (1986) aprende com aqueles com quem convive a lutar pela sobrevivência abrindo mão de qualquer valor moral.

A obra denuncia em si, uma sociedade hipócrita, desumana e corrupta numa época de extrema crise da Espanha e de transformações históricas importantes, que leva o leitor a uma reflexão sobre a condição humana do pícaro.

Em suma: numa sociedade corrompida, decadente e hipócrita restou ao menino

Lázaro submeter-se aos vícios para atingir seus objetivos que era a sobrevivência diante de condições adversas nas quais nasceu e viveu. Portanto, a picardia não foi uma escolha para pícaro e sim uma condição imposta pelas circunstâncias materiais da existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao introduzir a ideia de um personagem central caracterizado pela: falta de instrução, miséria e astúcia o autor da obra, que preferiu o anonimato, demonstrou uma nova forma de produzir literatura e pensar a sociedade espanhola renascentista, antes pautada na figura tradicional do herói modelar onde se expressava uma visão idealizada do mundo, agora ao contrário temos um modo de fazer literatura baseado na leitura da realidade.

Dessa forma, verifica-se que no contexto da picaresca a obra possui uma inédita e contundente crítica a sociedade espanhola de seu tempo. Principalmente, a vida de aparências e a falsa moralidade que parecia ser uma constante de acordo com as narrações de Lázaro.

Nessa conjectura, podemos afirmar que Lázaro em sua condição humana é um produto de um modelo social em plena decadência e que ignora a situação dos vulneráveis como ele. À margem da sociedade, fome, miséria e corrupção são o móvel da ação do personagem que busca suprir suas necessidades materiais a qualquer custo, numa busca incessante para sair da marginalidade e para garantir sua própria sobrevivência, tornando-se um pícaro.

REFERENCIAS

ANÔNIMO. *Lazarillo de Tormes*. Edición de Antonio Rey Hazas. Literatura Alianza Editorial. L5036.

DEFANT, Alba. *Lazarillo de Tormes y su experiencia humana*. In: *Cuatro enfoques en la novela*. (Ensayos). Argentina: Universidad Nacional de Tucumán Facultad de Filosofía y Letras, 1975. (Cuadernos de Humanitas – n. 46).

GONZÁLEZ, Mario Miguel. *O romance picaresco*. São Paulo: Ática, 1988.

GONZÁLEZ, Mario. *Prefacio. Lazarillo de Tormes*. São Paulo: Página Aberta; Brasília: Conselheria de Educação da Embaixada da Espanha. 1992.

LÁZARO CARRETER, Fernando. *Lengua castellana y literatura*. Madrid: Anaya, 1999.

MARAVALL, José Antonio. *La literatura picaresca desde la historia social*. Madrid: Taurus, 1986.

A FOME COMO MÓVEL DA AÇÃO DO PÍCARO: UM BREVE ESTUDO ACERCA DO PERSONAGEM LÁZARO DE TORMES

Maria Catarina Ananias de Araújo

mariacatarinaan@gmail.com

Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB e Mestranda em Filosofia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo realizar um estudo, ainda que breve, sobre o personagem Lázaro retratado no livro “O Lazarillo de Tormes” que é uma importante obra da literatura espanhola inaugurando na visão de muitos especialistas o romance picaresco ou a literatura picaresca. Esse novo tipo de literatura, tem como protagonista o pícaro, figura marginalizada que desde a infância é largado a própria sorte e passa sua vida praticando pequenos delitos para sobreviver em meio a exploração e violência a que fica exposto. Lázaro de Tormes é o primeiro pícaro da história, ou o anti-herói, aquele sujeito que contrapõe os tradicionais heróis de cavalaria apresentados como seres incapazes de quaisquer atos de corrupção, Lázaro entra na marginalidade desde cedo, para sobreviver a sua situação de flagrante miséria num contexto de uma Espanha degradada do ponto de vista econômico, social e moral onde as aparências deveriam prevalecer a qualquer custo, se submete a servidão e cai em desonra. Nesse

cenário, podemos compreender o anonimato do autor e o caráter de denúncia da obra escrita no século XVI que foi um dos piores momentos históricos de degradação na Espanha. O personagem Lázaro é um exemplo dessa degradação que deveria ser ocultada ainda que latente na vida cotidiana. Nesse sentido, é muito importante compreendermos o papel do pícaro com sua vida miserável e a mensagem que essa nova forma de literatura trás para a compreensão da realidade social da Espanha no século XVI.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura, pícaro, Lázaro, fome.

INTRODUÇÃO

A literatura é um importante instrumento para a compreensão de uma realidade social em qualquer época histórica e em qualquer lugar do mundo e a obra “O Lazarillo de Tormes” de autoria anônima é um exemplo cabal disso. O romance picaresco surge na Espanha do século XVI, num contexto social de extrema decadência econômica, social e moral, onde o jogo de aparências e falsa religiosidade serviam de “escudo” para a situação degradante da população espanhola. O nosso trabalho tem como objetivo realizar uma análise, ainda que de modo breve, sobre o impacto dessa obra na

literatura espanhola.

Para tanto, dividiremos este artigo em três etapas distintas a saber:

- . Contextualizando historicamente a obra.
- . A definição de picaresca e de pícaro.
- . A fome como móvel da ação do pícaro.

A literatura picaresca cuja a obra máxima é o romance “Lazarillo de Tormes” tem como característica mais importante a narração, na primeira pessoa, das desgraças de um pícaro ou malandro como conhecemos na língua portuguesa. Um jovem ingênuo, que cai em desventura ao ser abandonado por seus familiares e que ao ser obrigado a enfrentar a realidade de miséria e desencanto, se torna um ser frio e capaz que praticar inúmeras delinquências para garantir sua sobrevivência.

A partir dessas distinções, procuraremos compreender o caráter de denúncia da obra através da condição de indigência a qual é submetido o jovem Lázaro num contexto de total exploração ao qual foi exposto.

Para atingir os objetivos propostos, este trabalho foi desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica, embasando-se na leitura de renomados autores sobre o tema em discussão, como também a utilização de artigos científicos e resenhas críticas já publicados sobre o gênero picaresco.

O texto final foi fundamentado nas ideias e concepções de autores como: González (2010) Trujillo (2007) Silva Oliveira (2008) e Maravall (1986).

CONTEXTUALIZANDO HISTORICAMENTE A OBRA

O Lazarillo de Tormes foi escrito num momento histórico de muita dificuldade econômica, política e social para a Espanha do século XVI que vivia uma forte decadência e mergulhava num caos disfarçado. O mercantilismo se desenvolvia na Espanha a todo vapor e evidenciava a ineficiência do governo e da própria sociedade em se adaptar à nova ordem de produção, fato que provocou um notável empobrecimento do povo.

Outros fatores também contribuíram para a ruína da Espanha de Carlos I, as guerras santas contra os mouros, a guerra de Gelves e a implantação da contrarreforma e a instalação do tribunal da inquisição no território espanhol. Unido a esses fatores, também ocorre um gradual processo de migração do campo para as cidades e para as terras descobertas (Américas) fato que muda completamente o perfil da população espanhola. É nesse cenário que surge a obra:

O lazarrillo apareceu como uma obra que refletia uma sociedade decadente, uma obra de tom realista, que chamava a reflexão e que era inovadora, daí a referência a coisas nunca ouvidas e nem vistas no início do prólogo (SILVA OLIVEIRA, 2008,

Diante do exposto, pode-se afirmar que a obra devido ao seu tom extremamente realista busca denunciar as contradições de uma ordem social extremamente fragilizada. O romance também se mostra altamente inovador para época, justamente por seu caráter realístico, contrariando os romances de cavalaria predominantes e que faziam muito sucesso naquela era

Os romances de calaria em geral relatavam históricas fantásticas de grandes homens, incorruptíveis que abriam mão de sua própria vida em prol do bem comum e da justiça, numa sociedade onde manter as aparências era fundamental e a influência da Igreja representada pelos tribunais da inquisição eram uma constante, as novelas de cavalaria eram muito bem vistas, diferente de um tipo de narrativa como se apresentava no Lazarillo.

A referência as novelas de cavalaria que depois se mostrarão, ao longo da narrativa, como opostas ao Lazarillo, além de criar um ar irônico, possibilitam uma reflexão acerca do tipo de literatura produzida na época de sua publicação, uma literatura alienada, que estava completamente desvinculada da realidade espanhola. (SILVA OLIVEIRA, 2008.p.49)

Talvez possamos compreender a obra também como um chamamento de seu autor a refletir sobre a realidade de seu tempo, algo que era impensável nos romances de cavalaria, a interpretar a situação espanhola de seu tempo a partir de uma ótica de fato inovadora e contraria a narrações baseadas no fantástico. Conforme Silva Oliveira (2008):

Lazarillo de Tormes nada tem de inimaginável, salvo o fato de contar a vida de um pícaro como Lazaro de Tormes, algo realmente inimaginável para a época da publicação da obra, quando a vida de um homem miserável nunca seria motivo para publicação da obra (SILVA OLIVEIRA,2008, p.49)

O autor de lazarillo em seu anonimato, ousou enfrentar e romper com um padrão de literatura que insistia em representar um modelo de sociedade que na pratica inexistia, é compreensível que numa época em que criticar de forma aberta os valores estabelecidos poderia custar a vida, sua identidade jamais fora divulgada.

O fato é que o romance picaresco, conta as aventuras e desventuras de um andarilho em situação deplorável que conversa diretamente com o leitor, transforma a história da literatura universal criando os conceitos de pícaro e anti-herói contrariando os tradicionais heróis de cavalaria da literatura tradicional que apareciam como homens honrados e virtuosos e que só existiam na fantasia dos mais alienados.

Lazarillo de Tormes pareceria ter sido escrito por um daqueles erasmistas que viram ruir seus sonhos de que esse império (o de Carlos I) possibilitasse a realização de sua utopia de um estado cristão universal e pacifista; e quis mostrar, numa valiosa

metonímia, o paradoxo dessa entidade política apoiada na aparência como valor para, dessa maneira e na contramão da história, sobreviver não querendo ver o efêmero de sua fortuna. (GONZALEZ,2010, p.72)

É nesse sentido, que consideramos fundamental realizar uma análise sobre a obra em questão, e sua importância para compreensão e crítica da realidade em que ela foi escrita. Também é importante reconhecermos, partindo dos mesmos pressupostos do autor, o quanto a literatura pode ser valiosa como ferramenta para compreensão de uma dada realidade social, fato que pode justificar o anonimato de seu autor e de o livro ter sido banido pela Igreja na época em que foi publicado.

DEFINIÇÃO DE PICAESCA E DE PÍCARO

O gênero picaresco aparece na Espanha num contexto social de muita efervescência, conforme já foi citado nesse trabalho, os primeiros escritos a respeito dessa modalidade surgem nos séculos XVI e XVII como um novo tipo personagem totalmente distinto do que até então se apresentava na história da literatura. Segundo o pensamento de Mario Gonzalez:

Entre 1599 e 1648, foram redigidos e, na maioria dos casos, publicados, na Espanha ou fora dela, por volta de vinte romances que, pelo fato de terem como protagonista uma personagem que corresponderia ao tipo social então chamado de “pícaro”, passariam à História da Literatura com o nome de “romances picarescos” (GONZALEZ,2010, p.448)

Estes romances, trazem em sua essência uma leitura muito forte da realidade em contraposição aos tradicionais romances de cavalaria que sempre mostravam um mundo ideal onde grandes feitos eram uma constante. A picaresca, portanto, trata-se de uma ruptura com a literatura de cavalaria.

Nela [as narrativas picarescas], ao contrário dos costumeiros relatos das aventuras de fantásticos cavaleiros andantes ou de inverossímeis pastores polidamente apaixonados, os próprios protagonistas – na maioria dos casos – contam suas vidas de marginalizados em luta pela sobrevivência. (GONZÁLEZ, 1988, p.05)

Os autores do romance picaresco têm esse propósito, chamar o leitor para conhecer ou reconhecer a realidade a sua volta, mostrar para o esse leitor o mundo tal como ele é e que o modelo de herói até então conhecido. A picaresca, definitivamente, não trabalha com tipos ideais, com heróis que são modelo para uma sociedade idealizada.

Nas narrativas picarescas, não existe intenção épica, nenhum pícaro quer ser elemento modelar. O grande realismo faz que esta personagem não evidencie nada além do mundo material. Antes de ser herói, é anti-herói que, com sua covardia, mostra as fraquezas dos valentes. Nas narrativas picarescas, a luta pela sobrevivência é expressão da tragédia que é a verdade do destino humano.

O interesse em evidenciar a realidade tal como ela se apresenta, parece ser o desejo dos autores da narrativa picaresca e que está presente em “O Lazarillo de Tomes” e que nos dá a dimensão de uma produção literária que busca exibir um tom de veracidade naquilo que se descreve acompanhando uma forte crítica social e claro, uma literatura que retrate a vida e as misérias que são inerentes a existência, rompendo com a ideia de que o mundo é perfeito e povoado por bons homens. Nesse sentido, Mario González define a picaresca como:

A pseudo autobiografia de um anti-herói, definido como marginal à sociedade, o qual narra suas aventuras, que, por sua vez, são a síntese crítica de um processo de tentativa de ascensão social pela trapaça e representam uma sátira da sociedade contemporânea do pícaro, seu protagonista. (GONZÁLEZ, 1994, p. 263)

Corroborando com a definição acima, podemos afirmar a importância dessa nova modalidade literária e compreendermos o impacto que ela causou na época de seu surgimento, numa Espanha em que a moral católica unida aos valores tradicionais determinavam o comportamento dos indivíduos, uma nova forma de literatura como a picardia introduzida no Lazarillo não poderia ser bem aceita. Daí fica claro, a razão da Igreja ter proibido a circulação da obra inaugural do romance picaresco por um longo tempo e também do seu autor nunca ter sido identificado.

De fato, a picaresca desafiava os valores sociais vigentes na sociedade espanhola com a introdução do pícaro, um novo tipo de personagem impensável para os moldes tradicionais em que se pautava as narrativas da época. Mario González define o pícaro como:

A designação social “pícaro” parece ter estado reservada, inicialmente, no século XVI, a indivíduos, em geral adolescentes, que ajudavam no trabalho na cozinha dos senhores em troca de comida. Tratar-se-ia de uma situação de servilismo que podia projetar-se na função de criado. Essa condição marginal levaria esses indivíduos a uma existência na qual a astúcia seria o único recurso para a sobrevivência e, por este caminho, à semidelinquência. Por extensão, “pícaro” passaria a designar o indivíduo marginal, astuto e carente de princípios. (GONZÁLEZ, 2010, p.448).

É esse novo modelo de indivíduo que assusta os leitores do romance picaresco, uma sociedade habituada a ler belas histórias de heróis incorruptíveis, incapazes de ferir os valores morais que os definiam, o pícaro, um marginal não pode ser visto com bons olhos. Ele representa um ser sem origem, sem honra, desde de criança, como no caso de Lázaro é abandonado a própria sorte pelos familiares e para sobreviver num mundo impiedoso é obrigado a agir da pior forma possível.

Esse perfil de personagem costuma ser traduzido como alguém de condição social humilde, sem trabalho, vive de pequenos trambiques, um ser degenerado por natureza que se insere numa filosofia de vida materialista. É mentiroso, preguiçoso,

enganador, mais ao realizar uma análise mais profunda é possível pensar o pícaro não como um indivíduo ruim por natureza, mais como alguém que não teve outra alternativa que não apelar a fraude.

O pícaro é o anti-herói, aquele que se corrompe e não sente nenhuma culpa por isso, por que entende que de outra maneira não sobrevive. Nem de longe é um ser idealizado, ao contrário, ele é o reflexo da sociedade em que vive, um produto do meio de uma realidade espinhosa que a literatura tradicional não evidenciava.

O pícaro é a paródia do processo de ascensão dentro de uma sociedade que rejeita os valores da burguesia e onde o parecer tinha prevalência sobre o ser. Assim sendo, o pícaro finge do começo ao fim ser o que não é; e denuncia com isto uma sociedade cujo comum denominador é a hipocrisia. (GONZÁLEZ, 1988, p. 43)

Fica claro, então, o caráter de denúncia da realidade social alinhada a uma forte crítica social onde o narrador personagem conta suas próprias desgraças deixando para trás um mundo ilusório e retratando fielmente a realidade não apenas dele (pícaro) mais da sociedade na qual ele está inserido.

A FOME COMO MÓVEL DA AÇÃO DO PÍCARO: O CASO DE LÁZARO DE TOMES

Lázaro de Tormes é reconhecido como o primeiro pícaro da história nos moldes que a literatura moderna coloca, ele é o próprio narrador de sua saga e traduz de forma muito incisiva a realidade na qual vivia, que nos paradigmas tradicionais jamais deveria ser exposta, essa é talvez, a principal inovação da picaresca, desenvolver um novo padrão de literatura que parte da realidade para criar um novo tipo de leitores e de leitura do mundo.

O pícaro Lázaro é um indivíduo contraditório como qualquer ser humano e sujeito as misérias da sociedade na qual vivia, nascido nas margens do rio tormes ficou conhecido como Lazarillo de Tormes, seu pai morre quando ele ainda é uma criança, sua mãe Antona Perez, junto com seu padrasto o abandonam, criado na miséria o menino vê sua situação piorada porque a partir de agora vai ter que aprender a sobreviver sozinho ou na dependência de estranhos, num contexto de uma sociedade decadente, hipócrita e falso religiosa, a única forma para não morrer de fome é recorrer a astúcia.

O papel da fome é um fator integrante da figura humana do pícaro, da situação em que se veio a encontrar na sociedade em que vive, do entorno ameaçador que o acompanha em sua existência, do desdobrar de suas faculdades e do desenvolvimento de suas ações. [...] a fome aguça a inteligência, desperta a capacidade intelectual (MARAVALL, 1986, p. 81, tradução nossa).

Corroborando com a linha argumentativa de Maravall a fome é o que impulsiona das ações do pícaro Lázaro de Tormes, por sofrer o tempo todo com ela, aprende e

pratica várias artimanhas para conseguir comida: mente, trapaceia e rouba para matá-la.

Após a abandono da mãe, o pícaro, ainda menino passa a viver com um cego, seu primeiro amo, na companhia do cego nosso personagem conhece de perto o que a fome numa Espanha tutelada pela Igreja e extremamente empobrecida.

Com o cego Lázaro permanece durante um ano, aprendeu muito com um homem muito ganancioso e trapaceador, sua principal lição naquele momento é que não deveria confiar no seu amo, nem em mais ninguém. O pícaro era explorado pelo cego que mal lhe dava algo para comer, era necessário roubar da comida do amo para alimentar-se um pouco melhor.

Mas também quero que saiba Vossa Mercê que, com tudo o que adquiria e possuía, jamais vi um homem tão avarento e mesquinho, tanto que me matava de fome, pois eu não comia nem a metade do necessário. Na verdade, se não contasse com a minha astúcia e as boas manhas para me virar, muitas vezes teria morrido de fome. Porém, apesar de todo o seu saber e prevenção, eu o enganava, de modo que, quase sempre, me cabia o maior e melhor. Para isso, eu fazia grandes trapagens, das quais contarei algumas, ainda que nem todas sejam sem prejuízo meu. (ANONIMO, 1992, p.37)

Assim o jovem pícaro foi construindo sua personalidade, compreendendo que se não fosse astuto o suficiente para enganar não conseguiria resistir a sua condição miserável e que naquela sociedade em que vivia não existia socorro para ele.

Ele trazia o pão e tudo o mais numa bolsa de pano, fechada com uma argola de ferro e cadeado e sua chave. Ao pôr ou tirar dela qualquer coisa, tinha tanto cuidado e tanto controle que nenhum homem do mundo poderia roubar lhe uma migalha. Eu aceitava a miséria que ele me dava, a qual eu liquidava em menos de duas dentadas. Depois que fechava o cadeado, descuidava-se, pensando que eu estava ocupado em outras atividades; mas eu, por um lado da costura que descosia e depois tomava a costurar, retirava não apenas pão, mas bons pedaços de torresmo e linguiça. Assim, aguardava a ocasião conveniente, não para repetir o feito, mas para aliviar a maldita dieta que o mau cego me impunha. (ANÔNIMO, 1992, p.)

O cego fica para trás e o jovem continua sua saga de anti-herói, ao lado de outros amos como um clérigo que se caracteriza por ser egoísta e individualista com ele Lázaro continua a passar fome, o falso religioso ensina o pícaro a conseguir comida por meio da fraude.

Sendo a necessidade a grande mestra e vendo-me eu sempre com tanta, pensava, dia e noite, numa maneira de me sustentar. Penso que, para achar estes tristes remédios, a fome me inspirava, porque dizem que ela aguça a inteligência, ao contrário do que se verifica com a fartura, e assim, por certo, acontecia comigo (ANOMIMO, 1992, p.60)

Nesse contexto de miséria, o pícaro vai construindo ainda que de forma precária

os subsídios para resistir, depois de ser espancado e expulso de casa pelo clérigo se recupera com a ajuda de algumas pessoas e parte para Toledo onde conhece o escudeiro.

Era de manhã, quando encontrei este meu terceiro amo. Levou-me atrás de si por grande parte da cidade. Passávamos pelas praças onde se vendiam pão e outras provisões. Eu pensava e ainda desejava que ele quisesse me carregar com o que ali se vendia, porque aquela era a hora adequada em que se costuma prover do necessário; mas passava com longos passos por todas essas coisas. (ANONIMO, 1992, p.65)

Lázaro acreditou, num primeiro momento, que o escudeiro tinha posses e com ele poderia viver bem, pouco tempo depois percebeu que aquele homem vivia de aparências como era comum naquela época de crise e transformações drásticas. O escudeiro, no entanto, é quem passa a depender dele para matar a fome.

A quem não enganarão aquela boa disposição e o razoável aspecto da capa e do saio? Quem irá pensar que o gentil homem passou ontem todo o dia sem comer, apenas com aquele pedaço de pão que o seu criado Lázaro trouxe, um dia e uma noite, na arca do peito, onde não devia ter ficado muito limpo; e hoje, depois de lavar as mãos e o rosto, à falta de toalha, enxugou-se com a fralda do saio? Com certeza, ninguém imaginaria. (ANONIMO, 1992, p.74)

Viver com o escudeiro parece ser o momento em que Lázaro mais passa fome, pois o homem o obriga a pedir esmolas para ele, enquanto deixa o rapaz sem nada, depois de deixar o soberbo escudeiro para trás, o pícaro ainda conhece outros amos: um frade de mercês promiscuo sexual, já na adolescência e com quem vive por pouco tempo na mesma situação de fome e praticando pequenos roubos e esmolando para sobreviver.

Em seguida passam pela sua vida já na fase adulta o buldero, o pintor, o capelão, o alguacil e por último o arcipreste com quem a esposa de Lázaro mantém um caso amoroso. O pícaro, agora homem feito e tendo uma vida bem melhor que antes finge não ver o adultério de sua companheira.

Na visão de Lázaro, que passou sua vida quase inteira sendo explorado e passando muita fome, não voltar ao estágio inicial de sua vida era mais importante que qualquer outra coisa. Nunca foi um homem de honra, não teve condições existenciais mínimas para isso, então, não se importava com a traição da mulher com seu último amo e vivia de aparências, algo que para ele não era novidade, viu isso a vida toda.

Assim, casei com ela e até hoje não estou arrependido, porque, além de ser ela boa moça e diligente serviçal, recebo do meu senhor, o arcipreste, todo o favor e auxílio. E sempre no ano lhe dá, em várias vezes, perto de uma carga de trigo; pela Páscoa, sua carne e, por ocasião da oferenda dos pães, as calças velhas que deixa de usar. E fez-nos alugar uma casinha perto da sua; aos domingos e em quase todos os dias de festa comíamos em sua casa. (ANONIMO, 1992, p.104)

A passagem supracitada reitera que de fato a fome é o móvel da ação do pícaro Lazarillo de Tormes, desde seu nascimento até sua vida adulta, a fome e o fez roubar, mentir, esmolar. Por causa dela se submeteu a exploração e aos maus tratos de seus amos, no mesmo instante em que se tornará um ser invisível perante a sociedade em que vivia.

As condições de existência que lhe foram impostas o tornaram um ser astuto, viciado, velhaco e cínico, enfim um ser marginal na sociedade, o representante de um modo de vida que ainda que comum naquele tempo era abominável perante a ordem vigente.

Lázaro, por sua vez, pouco se importava com sua degradação moral e com a condição de submissão ao arcebispo, tendo em vista que para alguém que passou tanta fome o mais importante era manter-se bem distante dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Lazarillo de Tormes representa de fato, um marco na história da literatura universal ao introduzir um novo modelo de narrativa e de personagem que vão de encontro ao modelo tradicional dos personagens literários. O romance picaresco busca de forma muito clara, realizar uma leitura crítica da realidade de seu tempo e isso foi algo inédito e ousado no contexto de uma Espanha empobrecida e conservadora.

Conceber a literatura como um instrumento de revelação dos problemas reais de uma sociedade, promovendo, ao mesmo tempo uma reflexão sobre eles é, na nossa visão, a maior contribuição que a picardia espanhola deu ao pensamento literário.

O pícaro, embora seja o anti-herói, dotado das piores qualidades que um ser humano possa ter, fazendo da trapaça, da mentira, do roubo, da permissividade regras básicas para sua vida, acaba por se tornar inegavelmente uma vítima do meio social em que nasceu, e que, não lhe deu outra alternativa para sobreviver.

Nesse universo, o maior problema enfrentado por Lázaro de Tormes, personagem objeto desse breve estudo sobre a picaresca, é fome, ela é o fator determinante para as más atitudes do pícaro, ela o coloca na situação de marginalizado social e determina seu comportamento desde a infância até a vida adulta.

REFERENCIAS

ANÔNIMO. **Lazarillo de Tormes**; tradução Pedro Cândia da Silva. São Paulo: página aberta; Brasília, DF: Consejería de Educación de la Embajada de España, 1992. (Colección Orellana; 4)

GONZÁLEZ, Mario. A saga do anti-herói. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

GONZÁLEZ, Mario. **Lazarillo de Tormes: estudo crítico**. In: Lazarillo de Tormes. Tradução de Heloísa C. Milton e Antonio R. Esteves. Org. Mario Gonzalez. São Paulo: Editora 34, 2005.

GONZÁLEZ, Mario. **O romance picaresco**. Série princípios. São Paulo: Ática: 1988.

GONZÁLEZ, Mario. **Leituras de literatura espanhola: da Idade Média ao século XVII**. São Paulo: Letraviva: Fapesp, 2010.

MARAVALL, José Antonio. **La literatura picaresca desde la história social**. Madrid: Taurus, 1986.

SILVA OLIVEIRA, Kátia Aparecida da. **A voz do autor no Lazarillo de Tormes**. São Paulo.2008. Dissertação de mestrado.

TRUJILLO, Albeiro Mejia. **O riso como fator de crítica nas narrativas picarescas**. In:REVISTA TRAMA, Vol. 3, nº 6. Paraná: Ed. UNIOESTE, 2007. Pp. 11-26.

A INSTAURAÇÃO DA FIGURA FEMININA SOB OS SIGNOS DA TENDENCIOSIDADE HUMORÍSTICA

Eduardo de Lima Beserra

Trabalho apresentado à disciplina de Análise do Discurso, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães, na Universidade Federal Rural de Pernambuco — Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST).

Rodrigo Selmo da Silva

RESUMO: Em diversos contextos sociais, a utilização do riso como forma de reprovação e de modelagem social fica evidente. Quer no trabalho, quer na família, os sujeitos estão expostos ao ridículo por meio da sátira humorística. Mesmo em ambientes formais, como o contexto laboral, são comuns comportamentos inadequados camuflados na ótica da piada e da anedota. Nesse sentido, este artigo procura analisar a construção da figura feminina através dos discursos do apresentador de televisão Fausto Silva. A fim disso, a pesquisa se propõe a descrever as construções enunciativas do apresentador de TV na narração de vídeos caseiros (ou vídeos cacetadas), nos quais as mulheres são protagonistas. Ainda, procura-se compreender o que tais discursos viabilizam no tocante à instauração da imagem feminina no contexto em que é exposta. Esta pesquisa é orientada teórico-metodologicamente pela Análise do Discurso Francesa.

PALAVRAS-CHAVE: Figura feminina; Faustão; TV; Discurso; ADF.

ABSTRACT: In every social contexts the use of laughter as a way of disapproval and social modeling is clear. Either in the workplace or into the family the individuals are exposed to ridiculous situations by a humorous satire. Even on formal environments such as the labour context the inappropriate behaviors are very common camouflage on the viewpoint of a joke and an anecdote. In this sense, the article seeks to analyse the feminine construction through the television host Fausto Silva's speech. In order for that, the research proposes to describe the enunciative constructions from the TV host by home videos' narrative (videocassetadas - bloopers) in which women are the main characters. Yet, the research looks forward to comprehend what those kinds of speeches enable on the matter of an establishment on exposed context of feminine image. This research is oriented theoretical-methodologically by the French Discourse Analysis.

KEYWORDS: Female figure; Faustão; TV; Speech; ADF.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho faz considerações a respeito da representação da figura feminina em um

programa de televisão – Domingão do Faustão. Além disso, a pesquisa propende a contribuir com a disseminação de estudos no campo da AD.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, o trabalho se apoia nas premissas da Análise do Discurso Francesa. Desse modo, as discussões propostas aqui repousam sobre as contribuições de Pêcheux, Foucault e Orladin, abordadas no trabalho de Robinéia da Costa Seraphim (2015), bem como no aporte teórico de Grigolieto (2002), Gregolim (2006), Fernandes (2005) e Ferreira (2005).

O trabalho possui como corpus de análise construções enunciativas do apresentador de TV Fausto Silva, do momento em que ele narra a exibição de vídeos caseiros no seu programa de TV. Além disso, a pesquisa procura dilucidar o tom pejorativo que se manifesta em tais construções enunciativas.

À sombra disso, busca-se compreender as razões pelas quais discursos de ordem perniciosos são erigidos em relação à mulher no tocante à aparição delas nos vídeos caseiros. Nesse sentido, parte-se da hipótese de que os discursos referentes à figura feminina, produzidos pelo apresentador do programa, ganham respaldo nos estereótipos negativos associados à mulher, bem como são sustentados pela ocasião em que os vídeos são exibidos no programa – estes têm a função de entreter o público/auditório.

Em sua estrutura, este trabalho se divide em cinco seções: a primeira trata a respeito da história e das fases da Análise do Discurso Francesa (doravante AD); a segunda faz uma breve abordagem acerca de aspectos teóricos muito presentes na configuração da AD; a terceira seção apresenta os passos metodológicos seguidos para a realização da pesquisa; a quarta faz a análise do corpus e, finalmente, a quinta seção corresponde às considerações finais deste trabalho.

2 | FASES DA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA (ADF)

A Análise do Discurso Francesa (doravante ADF) passou por três fases, ou épocas, como alguns autores preferem, até assumir a configuração teórica e metodológica atual. Em cada fase, conceitos foram instituídos e/ou reelaborados, haja vista a necessidade de tornar a ADF uma ciência articulada, isto é, capaz de dar conta dos inúmeros fenômenos que se manifestam por meio do discurso da linguagem humana.

A primeira fase da ADF é influenciada pelos estudos de Pêcheux, com a publicação da obra “Análise Automática do Discurso”, na qual o estudioso defendia que o discurso era encerrado em si e, portanto, tinha natureza homogênea, ou seja, um discurso vigorava ou existia até o momento em que outro discurso fosse instaurado, assim, nenhuma relação se estabeleceria entre ambos. Para Seraphim, a publicação do livro se configura como

um empreendimento metodológico com base na releitura de Saussure. No contexto dessa releitura, o principal deslocamento operado se concentra na língua e no seu caráter social, envolvendo o sujeito e a História como base dos processos

Sendo assim, por meio da análise automática do discurso, Pêcheux pretendia “colocar em evidência traços do processo discursivo, a fim de determinar os enunciados de base produzidos pela máquina discursiva” (GREGOLIM, apud SERAPHIM, 2006, p. 62), compreendida como um conjunto de discursos fechados, em que a diferença só pode existir entre eles, acentua Seraphim (2015).

Na primeira fase da Análise do Discurso Francesa (AD-1), Pêcheux determinou procedimentos de análise que consideravam apenas os aspectos semânticos e estruturais dos enunciados. Nessa perspectiva, não levava em conta a existência de elementos que estão para além do núcleo discursivo, uma vez que o autor fundamentava seus estudos no trabalho do estruturalista Saussure. Portanto, a AD-1 assume que “a alteridade e a interdiscursividade não eram consideradas [...] e o sujeito é visto ao mesmo tempo como assujeitado e como produtor do seu discurso” (SERAPHIM, 2015, p. 108).

Contudo, conforme coloca Grigoletto (2002), existem aspectos positivos presentes na primeira fase da AD, como o viés não-subjetivista na análise do discurso, o afastamento da ideia de que a linguagem está reduzida a aspectos comunicativos, a interação entre discursos e a relação entre a linguística e elementos histórico-sociais.

De acordo com Seraphim (2015), foi a autocrítica feita à maquinaria discursiva que levou a análise automática do discurso a uma segunda fase (AD-2). Desse modo, a mudança se dá no momento em que Pêcheux aponta as relações entre as máquinas como sendo:

Relações de forças desiguais entre processos discursivos, estruturando o conjunto por ‘dispositivos’ com influência desigual uns sobre os outros: a noção discursiva tomada de empréstimo de Michel Foucault começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu ‘exterior’: uma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadido’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outra FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais [...] (PÊCHEUX, apud SERAPHIM, 1997, p. 314).

É na segunda fase da ADF que a noção de Formação Discursiva (doravante FD), postulada na AD-1, passa por redefinição, como também ganha mais espaço nas discussões teóricas e os discursos não mais são concebidos como algo fechado, mas sim como algo transversado pela exterioridade, como expõe Seraphim (2015). Destarte, dá-se o rompimento com as ideias e/ou premissas de que o discurso é acabado, encerrado em si mesmo, munido em relação às interferências de discursos outros.

Em meio a isso, a noção de interdiscurso começa a permear os trabalhos vinculados à AD-2. Compreendido como um elemento no processo de designação daquilo exterior às máquinas, “o interdiscurso é o que liga os discursos à memória e

faz com que os sujeitos sejam afetados pelo esquecimento” (GRIGOLETTO, 2004, p. 34). Ainda, é colocada em xeque a concepção de sujeito como “puro efeito de assujeitamento à maquinaria da FD com a qual ele se identifica” (PÊCHEUX, apud SERAPHIM, 1997, p. 314). Frente a isso, as causas que determinam o sujeito são levadas em conta pela Análise do Discurso Francesa na AD-2.

As concepções materialistas de sujeito são esquadrihadas na AD-2 por Pêcheux quando o autor

Primeiramente, define ideologias não como ideias, mas como forças materiais e, em segundo lugar, as concebe como não tendo origem nos sujeitos, e sim constituindo os indivíduos em sujeitos. [...] Pêcheux deixa claro que o sujeito, para ele, é o sujeito da ideologia, pois que não existe outro, o qual, por consequência, não poderia ser a origem, pois é efeito (GRIGOLETTO, apud SERAPHIM, 2002, p. 36).

Haja vista isso, ainda, na segunda fase da Análise do Discurso Francesa, as noções de heterogeneidade discursiva, bem como a concepção do Outro passam a ser consideradas e é apenas na terceira fase da ADF que a ideia de maquinaria fechada perde seu espaço definitivamente nas elucubrações teóricas, especificamente nos estudos de Pêcheux. Nesse momento, “acentua-se o primado teórico do outro sobre o mundo” (SERAPHIM, 2015, p. 110) e a noção de interdiscurso ganha maior força nos estudos da Análise do Discurso Francesa.

Diante disso, Seraphim (2015) assinala que os sujeitos são colocados no mundo pelo seu discurso ao mesmo tempo em que é desestabilizado “nos pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde o controle estratégico de seu discurso lhe escapa” (PÊCHEUX, apud SERAPHIM, 1997, p. 111). Nesse sentido, a conjuntura da terceira fase da ADF é marcada por desarranjos teóricos e várias questões surgem em torno dos objetivos da área. Assim sendo, muito se questiona a respeito da constituição do sujeito que constrói discursos, sobre o território da memória e outros aspectos que atravessam a Análise do Discurso.

3 | NOÇÕES ELEMENTARES DA ADF RELATIVAS À TERCEIRA FASE

Nesta seção, apontamentos serão feitos acerca dos pressupostos teóricos fundantes da Análise do Discurso Francesa. Desse modo, serão abordados, de modo elementar, os conceitos de discurso, sujeito, formação discursiva e interdiscurso.

Segundo Fernandes (2005, p. 19), não se deve confundir o discurso, objeto de análise da ADF, com o vocábulo discurso, compreendido pelo senso comum como textos de falas políticas ou textos elaborados por meio de recursos retóricos. Nesse sentido, enquanto elemento de análise da ADF, “discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguísticas. [...] Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas” (FERNANDES, apud SERAPHIM, 2005, p. 112).

Com base nessa oposição estabelecida, outras concepções se manifestam a partir das teorias do discurso, como as concepções de sentido e de significado. “Os sentidos carregam em si o movimento da história e conseqüentemente das ideologias presentes nos universos político e social, ao passo que o significa é engendrado pela unicidade e fixidez” (SERAPHIM, 2015, p. 113). Dessa forma, os sentidos são abertos e concatenam fatores que perpassam as estruturas sociais e os sujeitos, ao passo que o significado é o completo oposto, pois é fechado e somente perturbado mediante o processo de modificação de uma língua.

É com base na definição de sentido que a ADF lança luz à concepção de sujeito discursivo, que não se confunde com a noção de indivíduo. Nesse sentido, Fernandes (2005) aponta o sujeito enunciativo como um sujeito

Não fundamentado em sua individualidade, em seu ‘eu’ individualizado, em um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em dado momento da história e não outro. A voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de uma dada realidade social; de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico (FERNANDES, apud SERAPHIM, 2005, p. 113).

Assim sendo, Fernandes (2005) afirma que para compreender o sujeito discursivo é necessário, também, entender as vozes sociais que o perpassa. Isso implica dizer que “o sujeito discursivo não é homogêneo, mas heterogêneo, por ser constituído de diferentes discursos que o interpelam” (SERAPHIM, 2015). Ainda, segundo Orlandi (2007), o sujeito discursivo, permeado pela heterogeneidade, está sujeito à língua e à história, pois essas são as condições necessárias para que ele se constitua e construa sentidos.

Além disso, Seraphim (2015) assinala que esse tipo de sujeito não assume uma forma de subjetividade, mas sim posições e que, no interior das diversas posições, há duas formas de heterogeneidade, a saber, a constitutiva (resultante do entrelaçamento de diversos discursos) e a mostrada (nesta, o discurso do outro é reconhecido através da materialidade linguística). No mais, acerca da heterogeneidade discursiva, “a ADF também leva em consideração o sujeito e a linguagem atravessados pelas teorias do inconsciente postulas por Freud e Lacan” (SERAPHIM, 2015, p. 114). Nesse sentido, a psicanálise tem grandes contribuições no que se refere ao entendimento do que seja o sujeito, assim, respaldado por tais subsídios, Fernandes (2005), concebe o sujeito enunciativo como

descentrado, considerando que sempre sob as palavras ‘outras palavras’ são ditas. O sujeito tem a ilusão de ser o centro de seu dizer, pensa exercer o controle dos sentidos do que fala, mas desconhece que a exterioridade está no interior do sujeito, em seu discurso está o ‘outro’, compreendido como exterioridade social (FERNANDES, apud SERAPHIM, p. 115).

Em virtude disso, com o intento de compreender o descentramento do sujeito,

Orlandi (2007) aponta duas formas de esquecimento, conjecturadas por Pêcheux em 1995. Há o esquecimento número dois, que corresponde àquilo estabelecido da relação entre pensamento, linguagem e mundo, indicando que o dizer sempre pode ser outro, pois esse esquecimento é da ordem da enunciação, conforme salienta Orlandi (2007). Quanto ao esquecimento número um, a autora aponta que:

temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes [...]. Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade (ORLANDI, apud SERAPHIM, 2015, p. 115).

Com no excerto acima, Seraphim (2015) reitera “que o sujeito não é algo dado, ele se constitui na trama discursiva, no espaço entre o ‘eu’ e o ‘outro’, no imbricamento da ideologia, da história e do inconsciente, dando vazão ao desejo”.

Outro conceito fundamental na Análise do Discurso Francesa é o de Formação Ideológica, entendida por Ferreira (2005) como elemento regulador do dizer dos sujeitos num dado tempo histórico. Isso recupera a ideia de que os discursos produzidos pelos sujeitos não são inéditos, pelo contrário, são transpassados por ideologias diversas, pois, uma vez inserido no âmbito social, o sujeito é influenciado por ideias, princípios e modelos psíquicos que determinam sua existência no tempo e no espaço. Consoante a isso, Foucault (2009) delinea que o sujeito não tem o direito de dizer tudo, não pode falar de tudo em qualquer circunstância.

No que tange à noção de Formação Discursiva (FD), Seraphim (2015) explicita que a princípio não pode ser versada como uma unidade de enunciados homogêneos, mas como algo constituído por discursos distintos. Desse modo, a FD se delinea mediante o imbricamento de diferentes discursos e está diretamente ligada à Formação Ideológica, pois esta, consoante Ferreira (2005), é um elemento inclinado a intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social, portanto discursiva.

Para além disso, tendo em vista que uma Formação Discursiva é a teia de relação entre vários discursos, é colocada em relevo a concepção de Interdiscurso, elucidada, por Ferreira (2005), como aquilo que determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de discursos de tal modo que apareçam como o puro já-dito, logo é o conjunto de FD resignificadas na existência dos sujeitos no processo do dizer.

Por conseguinte, as considerações estabelecidas a respeito da Análise do Discurso Francesa, nesta seção, permitem a compreensão de determinadas condições e forças moventes presentes no exercício da linguagem verbal. À luz disso, como Orlandi (2007) assinala, não se pode ter a fantasia de que a linguagem é transparente, pois sobre ela os sujeitos não exercem controle e os sentidos são como quimeras, dando a impressão de que é possível dominar os fenômenos da linguagem verbal.

4 | METODOLOGIA

Este trabalho se situa no campo da pesquisa qualitativa, porque se volta para os aspectos subjetivos do objeto estudado. Assim, visa analisar a construção da figura feminina em formações discursivas específicas. O delineamento desta pesquisa foi esboçado a partir da observação do problema em vídeos caseiros¹ narrados pelo apresentador de televisão Fausto Silva (Faustão), em seu programa de auditório. Nesse sentido, as práticas do sujeito discursivo em questão foram essenciais não apenas para a demarcação desta pesquisa, mas também para a idealização e a concretização dela.

Primeiramente, selecionou-se um compilado de vídeos caseiros do programa Domingão do Faustão, disponível no YouTube. Depois de observado, 26 vídeos do agrupado foram selecionados, nos quais a mulher é tida como protagonista. Em meio à observação das películas escolhidas, fez-se dois recortes temporais: um geral, que engloba contextos aos quais vários tipos de discursos são direcionados e um específico, que indica os discursos inerentes ao problema deste trabalho.

Em virtude das razões metodológicas, bem como dos critérios de identificação do *corpus*, as vídeos cacetadas selecionadas foram codificadas da seguinte forma: (vc1_2017_DF_2:27:42). Esse código se constitui dos seguintes aspectos: a abreviação “vc” indica o nome da vídeo cacetada e o número “1” corresponde ao número da VC² selecionada, enquanto o algarismo “2017” se refere ao ano em que a vídeo cacetada foi exibida no programa de TV. A sigla “DF” representa o nome do programa, Domingão do Faustão, e a numeração “2:27:42” corresponde ao recorte temporal específico, marca o tempo exato em que a vídeo cacetada está sendo narrada pelo apresentador. Vale, também, ressaltar que a marcação temporal indica o tempo preciso em que a vídeo cacetada está sendo reproduzida, já que os vídeos estão ordenados em um compilado. No mais, as VC designadas à análise possuem uma denominação dada pelos autores do trabalho.

Para efeitos de ilustração, segue um exemplo do exposto: (vc26_2017_DF_1:53:27) – *Mulher brincando com o cachorro e um de seus dentes cai. Nesse traslado, tem-se a vídeo cacetada denominada “Mulher brincando com o cachorro e um de seus dentes cai”, de número 26, reproduzida no ano de 2017, no programa Domingão do Faustão, e o tempo exato em que é apresentada no compilado corresponde a 1h53min27s. Ademais, relacionado à vídeo cacetada, eis o comentário do apresentador do programa: Olha o dente dessa mulher. Nossa olha aí. Caiu o Romário, o centroavante, bicho. Ó lá! Olha aí, além de feia é banguela. Olha, bicho! Você beijar uma mulher dessa você pega pneumonia.*

1 No processo de análise utilizaremos ora a expressão vídeos caseiros, ora vídeos cacetadas a fim de evitar repetições. A primeira forma corresponde ao fato de os vídeos apresentados no programa serem, efetivamente, produzidos em contextos diversos por amadores. A segunda expressão ganha a referida denominação a partir do momento em que os vídeos são apresentados no programa de TV.

2 VC: vale-se da forma abreviada a fim de evitar a repetição da expressão “vídeo(s) cacetada(s)”

5 | ANÁLISE DAS CONSTRUÇÕES ENUNCIATIVAS

Nesta seção serão analisadas seis construções enunciativas do apresentador de TV Fausto Silva. O contexto da enunciação é o da ocasião em que as vídeos cacetadas são exibidas no Programa Domingão do Faustão, cujo intento é dar maior relevo ao aspecto humorístico do programa.

a) Construções enunciativas 01 e 02

Nestas construções enunciativas, a primeira faz referência a uma mulher solteira, provavelmente (01) e a segunda se refere a uma mulher casada (02). Aqui, toma-se generalizações em virtude do que os vídeos observados expõem.

- (vc6_2017_DF_9:26) *Mulher sobe na cadeira em festa de casamento: Olha a mocreia! Mocreia de negro. Que isso, bicho?! Que ela cai na varanda (01)*
- (vc23_2017_DF_1:03:12) *Festa de casamento: O desespero das encalhadas. O que é final de casamento. Se essa mulher casou, as outras, claro, estão otimistas. [...] Olha o desespero! (02)*

O sujeito que se expressa nos comentários adquire a posição de mediador e seu intento reside em narrar ações que se projetam nas vídeos cacetadas. Isso implica dizer que esse sujeito exerce a função de intensificar a relação entre uma situação prosaica e a maneira como tal situação atinge o olhar e as sensações de quem a observa. Os discursos realizados se centralizam nas ponderações que o sujeito traz a respeito de paradigmas, de certo modo, estáveis: a maneira como uma mulher deve se portar e/ou quais são os padrões estéticos necessários à existência feminina. O contexto em que ocorre a reprodução dos vídeos autoriza a expressão e a autoridade desse sujeito na formulação de seus discursos, pois o objetivo da exposição das películas é criar uma atmosfera risível e de escarnecimento em volta de situações diversas localizadas nas VC.

Em 01, o uso do verbo *olhar*, no modo imperativo, ratifica a afirmação de que o sujeito enunciativo assume o papel de mediador entre a situação “comum” representada na vídeo cacetada e o auditório do programa. Além disso, há no enunciado o uso do adjetivo *bicho*, em apóstrofe, que, possivelmente, é uma marca das construções enunciativas do apresentador, dado o uso constante do vocábulo nas diversas construções de enunciados. Outrossim, a utilização do substantivo *mocreia* justifica o tom pejorativo atestado no discurso do sujeito enunciativo, a julgar pelo caráter significante da palavra. A palavra *mocreia* se comporta como uma gíria brasileira de particularidade ultrajante, refere-se a uma mulher que não atenda a determinados arquétipos de beleza e/ou comportamentais. No mais, a construção *mocreia de negro*, além de salientar o tom pejorativo com que o sujeito enunciativo constitui a imagem da mulher por meio de seu dizer, realça a problemática em torno da condição do

negro, colocando em crise a constituição (identitária) de dois sujeitos opostos, mas que, na construção enunciativa, diluem-se um no outro por apresentarem caracteres estigmatizantes.

Na construção enunciativa 02, os vocábulos *encalhada*, *desespero* e *otimista* colocam em xeque o olhar depreciativo portado pelo sujeito da enunciação. O uso das referidas palavras se volta para a anulação da imagem feminina em detrimento de padrões sempre estéticos. Nessa perspectiva, o discurso do sujeito denuncia que são fatores como peso, aparência física, por exemplo, que determinam o fato de as mulheres naquele contexto estarem encalhadas — vocábulo que denota o impedimento de uma ação em virtude de algum fator avesso — e que tais mulheres precisam ser otimistas porque, apesar de uma delas não atender aos paradigmas fundantes de uma estética física desejável (“se essa mulher casou, as outras, claro, estão otimistas”), pôde sair da condição na qual as demais se encontram. Sendo assim, aquele que enuncia estabelece uma relação diametral entre sujeitos que, supostamente, estão à mercê de uma situação romantizada e que proporciona o improvável. Há o esvaziamento do ritual de casamento: está disposta a pegar um buquê de flores não é um índice exato de que a mulher deseja se casar, como também não é a existência de um protótipo estético e/ou físico que viabiliza ou inviabiliza a formação de um matrimônio, tendo em vista a ruptura das dualidades equívocas que sondam os modelos mentais e sociais.

b) Construções enunciativas 03 e 04 – 05 e 06

As construções enunciativas deste tópico fazem referência a aspectos como estrutura física da mulher (construções enunciativas 03 e 04) e a cor dos cabelos pela qual determinadas mulheres optam ou, simplesmente, possuem (construções enunciativas 05 e 06).

1. Construções enunciativas 03 e 04

- (vc26_2017_DF_2:27:42) Mulher pulando na cama elástica: Olha o provolone! Olha o tamanho da mortadela. Olha aonde vai! Parece um colchão voando.
- (vc13_2017_DF_1:45:37) Mulher escorrega de cima de uma carro: Cês já viram vários tipos de mocreia, agora mocreia escorregadia. Mas olha lá, bicho! Ó lá, tratamento contra celulite.

Na construção enunciativa 03, o sujeito da enunciação se vale de metáforas para se direcionar à mulher que protagoniza a vídeo cacetada. Nesse caso, o sujeito da enunciação utiliza substantivos, majoritariamente, do campo lexical alimentos para fazer alusão ao peso da mulher, portanto vocábulos como mortadela e provolone carregam nesse contexto um aspecto pejorativo, pois são usados com a intenção de definir a estrutura física de uma mulher de modo ultrajante, não elogioso. Além disso, a posição de mediador do sujeito enunciativo, mais uma vez, é validada pelo verbo olhar,

no modo imperativo. Ainda, a equiparação estabelecida pelo discurso do apresentador tende a potencializar os discursos que se instauram acerca dos padrões impostos para um corpo ideal. Já em 04, o sujeito da enunciação se reporta ao substantivo *mocreia* a fim de definir os traços físicos de uma mulher, assim, ele estabelece uma espécie de diálogo com o público para dar ênfase ao seu dizer, alude aos tratamentos estéticos a partir da posição em que o feminino é apresentado.

1.2 Construções enunciativas 05 e 06

- (vc25_2017_DF_1:41:48) Mulher chuta bola de futebol e cai: Olha aí, Oh! Ih! Tem loira no pedaço.
- (vc20_2017_DF_2:37:15) Mulher tropeça e cai sobre planta: Teste do bafômetro. Mulher loira cai. Mas é sacanagem, ó a cor do cabelo dela.

O estereótipo negativo de que a mulher loira é menos inteligente que as demais faz parte de discursos formulados em diversos meios. Nesse sentido, as construções enunciativas em destaque tendem a fortalecer o tom ultrajante com o qual, frequentemente, as mulheres loiras são referenciadas.

No que tange à construção enunciativa 05, mais uma vez, a posição de mediador do sujeito enunciativo é assinalada pelo verbo *olhar*, flexionado no modo imperativo. Como nos outros casos, essa marca reforça o intento narrativo desse sujeito. Nesse caso, o discurso do sujeito enunciativo determina uma relação de causa e efeito: a mulher caiu ao chutar a bola porque, simplesmente, é loira. Isso é atestado pelo uso das interjeições “*Oh*” e “*Ih*” e pela própria afirmação feita pelo sujeito – “*Tem loira no pedaço.*”

Quanto à construção enunciativa 06, o sujeito enunciativo dá realce à coloração do cabelo da mulher quando diz “*ó a cor do cabelo dela!*”. A sentença tem caráter injuntivo e traz em sua opacidade estímulos, genuinamente, visuais. Tanto na construção 05 como na 06, o sujeito da enunciação justifica a situação prosaica da vídeo cacetada pelo argumento simplista de que a mulher é loira, não expõe outros elementos que certamente influenciaram a situação na qual a mulher se encontra. Desse modo, o tom pejorativo e escarnecedor se ratificam no discurso em questão, bem como o arquétipo pernicioso relacionado à mulher loira é intensificado em virtude do lugar de autoridade que o sujeito enunciativo assume.

Nessas construções enunciativas, percebe-se que a existência de relações de causa e efeito são as responsáveis pela determinação dos argumentos que permeiam o discurso do sujeito enunciativo. Isso quer dizer que o fenótipo se sobrepõe às diversas circunstâncias que possibilitam as situações retratadas nas vídeos cacetadas.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise das construções enunciativas realizada neste trabalho, foi possível observar que os enunciados não são cabais, não são fechados em si mesmos, uma

vez que possuem elementos que transcendem as fronteiras da concretude linguística, permitindo acessar aquilo que se instaura no campo dos sentidos. Nessa perspectiva, vários fatores culminam para que esse processo se torne possível, como a posição que um sujeito enunciativo assume em função de seu dizer, seu centro de autoridade e o contexto em que produz seus discursos. Diante disso, o trabalho se valeu de itens lexicais como categoria de análise, cujo tom constitui um fundo tendencioso estereotipado relacionado ao processo de construção da identidade feminina em vídeos cacetadas. Além disso, a análise considera todo o corpus, haja vista as similitudes entre os elementos que o constituem.

No estudo, também foi permitido considerar que o discurso do apresentador Fausto Silva (sujeito enunciativo) tende a potencializar os estereótipos negativos contíguos ao processo de construção da identidade da mulher a partir de uma posição de autoridade que o contexto de exposição das vídeos cacetadas projetam. Com isso, confirma-se a hipótese de que os discursos produzidos pelo sujeito enunciativo ganham o respaldo da ocasião em que os vídeos caseiros são apresentados no programa Domingão do Faustão. No mais, os passos tomados para a realização da pesquisa deram conta do objeto analisado e os objetivos foram alcançados, tendo em vista que pretendiam dissecar os discursos do sujeito enunciativo no processo de concessão da imagem da mulher por meio do dizer.

O estudo do discurso e seus possíveis efeitos no meio midiático é um tema que ainda pode ser abordado em diferentes desdobramentos, pois na mídia brasileira há outros programas de auditório que tendem a fortalecer discursos tendenciosos estereotipados em torno da condição de determinados sujeitos como gays, negros, pessoas acima do peso ou de aparência física que foge a um padrão determinado pela própria mídia. Nessa perspectiva, a Análise do Discurso não só contribui para o entendimento das variadas construções enunciativas, como também auxilia na compreensão dos elementos subjetivos que compõe os discursos.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, C. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 1ª ed. Goiânia: Bandeirante, 2005.

FERREIRA, M.C.L. **Glossário de Termos do Discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

GREGOLIN, M.R. **Foucault e Pêcheux: na análise do discurso – diálogos e duelos**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Escuta, 2011.

GREGOLETTO, M. “**Análise do Discurso, sujeito e interdiscursividade**”, in **A resistência das palavras**. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes Editora, 2005.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

SERAPHIM, R. C. Análise do Discurso Francesa. In:___**O sujeito entre o desejo e o excesso**_.
Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

A LITERATURA BELLATINIANA E A NARRATIVA PERFORMÁTICA

Erika Rodrigues Coelho

Professora do IF Sudeste MG, mestranda da UFSJ.

Natalino da Silva de Oliveira

Doutor em Literatura Comparada pela UFMG e Doutor em Literaturas de Língua Portuguesa pela PUC Minas. Trabalho financiado com recurso da PROPESQINOV – Bolsa Pesquisador.

RESUMO: A performance, enquanto lente epistemológica, passa por todas as características de um objeto de artes cênicas. Conseqüentemente, ela passará pela idiosincrasia do corpo e pelas questões que afetam o campo de atuação do estudo. O que é um corpo? Quais são suas limitações? A incorporação da natureza performativa é apresentada como uma constante futura que não aceita quaisquer imposições ou conceituações que limitem sua capacidade mutante. O corpo de, ou durante a performance, está em uma perspectiva de arrasto, mutante. A escrita performativa dispensa a performatividade corporal, sua intangibilidade, sua matéria vestigial, trilhas, efeitos e formas implacáveis. Assim, a análise aqui realizada é a de um conceito em estado constante de ruínas.

PALAVRAS-CHAVE: Performance; Narrativa; Mario Bellatin

BELLATIN LITERATURE AND PERFORMATIVE NARRATIVE

ABSTRACT: The performance, while through an epistemological lens, goes through all the characteristics of a performing arts object. Consequently, it will go through the idiosyncrasy of the body and the issues that plague the performance field of study. What is a body? What are its limitations? The embodiment of the performative nature is presented as a future constant that does not accept any impositions or conceptualizations that limit its mutant ability. The body of, or during the performance is in a drag, mutant, perspective. The performative writing dispenses body performativity, its intangibility, its vestigial matter, tracks, effects and relentless ways. Thus, the analysis here undertaken is that of a concept in a constant state of ruins.

KEYWORDS: Performance; Narrative; Mario Bellatin; Body; Mimesis

A performance enquanto lente epistemológica passa por todas as características próprias de um objeto artístico performático. Conseqüentemente, ela passará pela idiosincrasia do corpo e pelas questões que assolam o campo de estudos da performance. O que é corpo? Quais seus limites?

A corporeidade de natureza performática se apresenta como um porvir constante que não admite imposições ou conceitualizações que limitem sua capacidade mutante. O corpo da ou na performance é transvestido, mutante, porvir. A escrita performática prescinde da performatividade corporal, de sua intangibilidade, de sua materialidade composta por vestígios, rastros, efeitos e sentidos incessantes. Deste modo, a análise aqui empreendida carrega também a forma de um conceito em constante estado de ruína.

A epistemologia pensada neste artigo se apresenta como uma prática, um fazer e nem por isso deixa de ser uma reflexão por vezes tautológica sobre esta própria pragmática. Assim, pensar uma epistemologia performática da experiência estética é analisar um fazer artístico Palimpséstico que embaralha fronteira e que não está regido por regras e nem por um método dialético. Para pensar a performance é preciso também escrever um texto que respeite as características próprias do objeto e agir com *performer*. É pensar aquém ou além e fugir dos truísmos que podem seduzir a reflexão.

Desta forma, as análises interpretativas empreendidas neste trabalho partirão da própria experiência estética performática e estará sujeita às suas incompletudes. Ainda assim, serão elaboradas pela *observação*, pelo *fazer metafísico*, pela *experimentação*, pela *etapa política*, *antropogênica e de contaminação estética*. Todos estes pontos são definidos com precisão nesta pesquisa. Contudo, estes elementos não constituem passos obrigatórios e nem devem engessar a experiência.

A narrativa performática pode ser entendida como uma reação à narrativa pós-moderna identificada por Silviano Santiago (2002). Ao passo que a narrativa pós-moderna reconhece sua pobreza de experiência e visa abstrair-se de qualquer tentativa autoral de colocar-se nos textos e passa a preocupar-se somente com a forma, a narrativa performática, ainda que o autor se negue a expor sua subjetividade como no caso dos romances de Mario Bellatin, apresenta cacoc, rastros que expressam a performatividade autoral. O narrador pós-moderno é “aquele que quer extrair a si da ação narrada, em atitude semelhante à de um repórter ou de um espectador” (Santiago, 2002, p.45). Comportando-se como um repórter, este tipo de narrador está mais preocupado com a transmissão da informação, pela maneira como é transmitida. “Ele narra da plateia, da arquibancada ou de uma poltrona na sala de estar ou na biblioteca; ele não narra enquanto atuante” (Santiago, 2002, p.45). Assim, há uma tentativa de abolir qualquer subjetividade do narrado, num esforço de empregar o mito da objetividade nos fatos narrados.

A narrativa pós-moderna é devorada pela era da comunicação, da informação passada de forma veloz e sem quaisquer aprofundamentos, o narrador se posiciona friamente e inerte na plateia ou comodamente na poltrona da *sala de estar*. Já o narrador performático reconhece na impossibilidade de relatar a necessidade de expor-se aos riscos, de posicionar-se e de *corporificar* sua narração. É assim que a mimese performática deixa de ser a representação pura e simples e assume um

posicionamento alternativo e inovador.

Esta mimesis alternativa se apresenta com a presença da literatura que se propõe a criar alegorias que fazem com que outras alegorias sejam desmontadas. Isto é possível perceber no texto de Bellatin por meio das construções de situações limites e de cenários tão extremos que se aproximam da realidade. Essa forma de narrar apresenta a capacidade de revelar estruturas e funcionamentos de alegorias ditatoriais presentes no cotidiano. Desarticular é demonstrar o funcionamento deste corpo em funcionamento, o funcionamento da máquina sem a pele que a cobre, assim, desorganizar seria desfazer o organismo. A mimese alternativa ou antirrepresentacional surge deste esforço de mostrar a arquitetura do corpo do texto e entregar a planta para o participante, para o leitor. Com a retirada da pele, com a entrega da planta, o autor deixa de ser o ditador de suas narrativas e participa do risco do jogo juntamente com o receptor, se coloca à deriva. E assim, só assim, se dá o real ritual performático, com o *comunismo formal* para citar a terminologia utilizada por Bourriaud (2009, p.17).

Contudo, esta revelação de estrutura não ocorre de forma mecânica como a já mencionada no narrador pós-moderno. A narrativa pós-moderna é fruto do advento da informação e da decadência da experiência, assim a preocupação com a forma extrapola outros objetivos. A narrativa performática reconhece a pobreza de experiência, porém reage com uma narração que expõe sua estrutura e que ao mesmo tempo exige a presença autoral, a exposição ao risco e “tem como contexto o referencial pessoal e que visa, através do incremento do nível de atenção, autopercepção e a ampliação de repertórios, adensar o campo idiossincrático do indivíduo” (Cohen, 1988, p.84). O agenciamento coletivo de subjetividades autor-narrador-leitor proporciona a hospitalidade do texto literário.

Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensur (Deleuze & Guattari, 1999, p.22).

O narrador em Mario Bellatin se apresenta como *persona* performática do autor. A *persona* autoral evidencia comportamentos, rastros que não se confundem em sua totalidade com a personalidade autoral, mas que permite reconhecer a performatividade do autor. A *persona* não pode ser confundida com uma máscara ou um subterfúgio para que o autor se esconda e sim o contrário, criar *personas* é deixar rastros e se expor ao risco de apresentar sua subjetividade. Ao reconhecer a pobreza da transmissão de experiências, o performer se propõe a expor sua própria vivência ou sua experiência no ato de provocar artisticamente o receptor e assim, gerar novas vivências e experiências.

As personagens que circulam os romances Bellatinianos constantemente representam pessoas ou grupos que possuem espaço restrito na existência *real*. Esta é uma qualidade da narrativa performática, a capacidade de encontrar novas formas

de habitar o mundo, novas formas de frequentar os incorporais presentes no meio artístico. Utilizando a reciclagem de formas cristalizadas da narração e propondo imagens alternativas à performance reconhecer que é “preciso inventar modos de habitar o mundo. Sofrer uma forma chama-se, em política, ditadura” (Bourriaud, 2009, p. 74). Estabelecendo com uma alternativa as manifestações artísticas performáticas se colocam em oposição ao que está basicamente estabelecido como formas artísticas clássicas.

A performance possibilita o surgimento de narrativas alternativas, novas maneiras de habitação no mundo, novos espaços. As personagens que povoam a ficção podem ajudar a compreender o funcionamento do mundo com suas narrativas e alegorias, pois os heróis de ficção científica que povoam essa “democracia” não convidam a fugir da realidade; pelo contrário, essas *imagens que fazem a aprendizagem do real* nos levam, por ricochete, a fazer a aprendizagem de nossa realidade, mas a partir da ficção (Bourriaud, 2009, p. 77).

A *realidade* está configurada por narrativas apresentadas e estruturadas quase que em sua totalidade de forma ditatorial, organizadas de acordo com o consumo, poder aquisitivo, poder político. Neste contexto, a arte se apresenta como uma alternativa possível para possibilitar a habitação de elementos que são constantemente excluídos dos espaços de maior visibilidade da sociedade. É o que ocorre com os doentes de *Salón de belleza* que passam a ocupar posições de destaques nos romances ao passo que na sociedade não podem nem mesmo circular pelas ruas.

Deste modo, é possível encontrar na arte uma alternativa às narrativas instauradas por sensibilidades ditatoriais, propagadas pelos holofotes das mídias, pelos sistemas de governo e pela imposição do consumo e do mercado. Bourriaud (2009) vê esta possibilidade como algo altamente criativo e que propicia ainda mais a face política do fazer artístico. A arte passa a funcionar como um dispositivo capaz de revolucionar o funcionamento da sociedade agindo na sensibilidade dos indivíduos de forma, às vezes, quase que imperceptível. Este fenômeno caracterizado pelo intercâmbio e pelo encontro de elementos tão díspares é denominado por Bourriaud como *estética relacional*: “(...) cuja característica determinante é considerar o intercâmbio humano como objeto estético em si” (Bourriaud, 2009, p. 33).

Bourriaud situa sua reflexão em torno dos artistas de pós-produção. Contudo, o próprio autor amplia este cenário para abranger uma boa parte da arte produzida contemporaneamente. Neste cenário também poderiam ser acrescentadas as artes performáticas pela capacidade que estas possuem de gerar relatos alternativos e de exigir do receptor a participação crucial na construção do objeto estético. Estas formas artísticas contemporâneas, principalmente quando se pensa nas artes performáticas e nas instalações, percebe-se uma tentativa de fugir do comum, do clássico, do tradicional: “a arte conscientiza os enredos coletivos e propõe outros percursos dentro da realidade, com a ajuda das próprias formas que materializam essas narrativas impostas” (Bourriaud, 2009, p. 51). Os hábitos de produção artística e de recepção já

estão, de certa forma, tão cristalizados na cultura ocidental que a possibilidade de se construir algo novo se torna distante e quase inalcançável. É por isso, que os artistas da performance utilizam a pós-produção, o objeto artístico que exige a participação e a interação, para *manipular as linhas esquemáticas do enredo coletivo* passíveis de sofrer mudanças e as utilizam como elementos de seu fazer artístico. Eles veem nelas “estruturas precárias que utilizam como ferramentas, produzem esses espaços narrativos singulares que têm sua apresentação nas obras” (Bourriaud, 2009, p. 51). A lógica aplicada é a da reciclagem, apropriar-se de velhas fórmulas e mixá-las. Partindo da ideia de que não se pode alterar por completo a forma de acesso ao sensível, o objetivo é utilizar a arte para criar novas narrativas, novas formas de uso e de habitação do mundo. Provocar o receptor a ocupar espaço no fazer artístico, a tornar-se partícipe da produção é uma alternativa viável para fragilizar antigos automatismos.

A técnica mais utilizada para gerar estes espaços de alternância com a sensibilidade imposta é a da montagem. O ato de montar e desmontar fragmentos e de como um *bricoleur* apropriar-se de cacos de elementos já construídos possui uma tensão anárquica bastante produtiva. Ao mesmo tempo em que faz com que o receptor perceba elementos familiares no fazer artísticos, produz em sua percepção automatizada um choque que o impelirá a tatear novas formas de apreender sensivelmente o que foi vivenciado produzindo novas experiências e novos modos de ver. Esta desprogramação levará o receptor a perceber a sua *realidade* como mais uma narrativa, mais uma montagem, possibilitando questionamentos que antes não seriam imagináveis.

A *reciclagem estética* não deve ser interpretada como o senso comum de produção de obras artísticas a partir do lixo. Os artistas que trabalham com esta modalidade se aproximam muito do que esta pesquisa define como *estética performática*. Contudo, é necessário que se tenha certo cuidado, não se pode simplesmente igualar as duas formas. Performance e Reciclagem não se fundem, não se anulam e não se sintetizam, porém compartilham elementos e estratégias. A *reciclagem* assim como a *performance* manipula e remodela trabalhando como antigos modelos do fazer artístico.

Novas configurações, novas constelações são proporcionadas pela arte da pós-produção. A performance, pensada como arte de pós-produção, pode auxiliar o entendimento e a problematização de questões flamejantes dos tempos atuais. As novas tecnologias auxiliam a arte no caminho rumo ao encontro de manifestações sociais e culturais. “O DJ aciona a história da música, copiando/colando circuitos sonoros, relacionando produtos gravados. Os artistas, por sua vez, habitam ativamente as formas culturais e sociais” (Bourriaud, 2009, p. 15). A arte já não se limita aos espaços organizados, murados. Não há espaço determinado para a produção e exposição de objetos artísticos. Por isto, é preciso rever a cartografia de produção artística no cenário atual.

(...) novas cartografias do saber. Essa reciclagem de sons, imagens ou formas implica uma navegação incessante pelos meandros da história cultural – navegação que acaba se tornando o próprio tema da prática artística. Pois não é arte, segundo Marcel Duchamp, “um jogo entre todos os homens de todas as épocas”? A pós-produção é a forma contemporânea desse jogo (Bourriaud, 2009, p. 15).

A micropirataria pensada na arte de pós-produção e na estética performática é o da utilização do enredo múltiplo. A arte performática se apropria das estratégias da pós-produção, da intermedialidade e da estética da reciclagem para se apropriar de elementos basilares da estética tradicional para implodir o sistema, o establishment imposto pelo governo mundial do Capital. A performance se apropria de outras modalidades estéticas sem perder sua identidade, sua digital.

Nessa nova forma cultural que pode ser designada como cultura do uso ou cultura da atividade, a obra de arte funciona como o término provisório de uma rede de elementos interconectados, como uma narrativa que prolonga e reinterpreta as narrativas anteriores. Cada exposição contém o enredo de outra; cada obra pode ser inserida em diversos programas e servir como enredo múltiplo. Não é mais um ponto final: é um momento na cadeia infinita das contribuições (Bourriaud, 2009, p. 17).

A arte performática não se permite vivenciar pelo receptor passivo, no passado ela já buscava conscientizar pela arte e na cultura contemporânea a exigência da recepção participativa e da criação coletiva do objeto artístico é ainda mais pungente. O objeto artístico exige que o receptor tome partido, aja, construa sentidos. As artes de pós-produção, como a performance, proporcionam experiências que assaltam o receptor de sua comodidade “Passando a gerar comportamentos e potenciais reutilizações, a arte contradiz a cultura “passiva” ao opor mercadorias e consumidores e ao ativar as formas dentro das quais os objetos culturais se apresentam à nossa apreciação” (Bourriaud, 2009, p. 17).

A arte narrativa crítica reflete sobre a vida e as contingências mais improváveis de servir de inspiração para arte, principalmente se o modelo artístico é o da arte clássica. A arte performática visa o questionamento, a crítica, o esforço em criar alternativas para as narrativas consolidadas e, portanto, autoritárias. Um bom exemplo para a arte performática, já mencionado nesta análise, seria os objetos estéticos elaborados por Duchamp. A forma como a arte de Duchamp contraria o modelo artístico imposto e como altera o local de produção e exposição e a forma de recepção remetem as características mutantes da arte performática.

A tecnologia aumentou a capacidade de reprodução, de cópia. Benjamin já mencionava a capacidade criativa e transformadora da cópia. O declínio da aura do autor e do objeto artístico é fruto da reprodutibilidade técnica. Reproduzir fielmente um objeto é também retirar desta obra a qualidade de ser única, prima. A micropirataria, então, é o grau zero da pós-produção e o caminho propício para o avanço da estética performática. Ela abre caminhos para práticas mais avançadas de democratização da

estética. A partilha do sensível, para utilizar o termo de Rancière, somente ocorrerá de fato no momento em que não houver separações arbitrárias entre autor e receptor, entre arte e cópia, entre produção e recepção e quando o local da exposição seja coletivo. Neste sentido, a arte contemporânea caminha produzindo novas formas de consumo, divulgação e produção de arte. A estética contemporânea desarticula antigas denominações e costumes rumo ao que Bourriaud denomina comunismo das formas.

De acordo com Bourriaud: “A arte do século XX é uma arte da montagem (a sucessão das imagens) e do aplique (a superposição das imagens)” (Bourriaud, 2009, p. 44). Sendo assim, não há espaço para o antigo de ideal de novo, até mesmo a ideia de autenticidade e noções como autoria e originalidade precisa ser repensada. É necessário “(...) substituir a noção moderna de novidade por um conceito mais operacional” (Bourriaud, 2009, p. 45). A inteligência estética se apresenta com técnicas que se apropriam de formas prontas, como “(...) o aplique (*détourage*), isto é, a maneira como nossa cultura funciona por transplantes, enxertos e descontextualizações” (Bourriaud, 2009, p. 43). Estas são técnicas que reconhecem o assolar de imagens que invadem os olhos de todos e que são incapazes de ser processadas de maneira efetiva. Há na contemporaneidade um excesso e diante da excessiva produção de imagens é preciso saber selecionar, quando possível, entre o que pode ser utilizável e o que necessita ser descartado, o lixo. A superprodução de bens de consumo contaminou também a produção do sensível, há imagens para todos os gostos e propósitos.

A arte apoiada na *estética performática* utiliza-se de técnicas de montagem e reciclagem para alterar os estados de abstração que o sensível por vezes pode provocar. A arte comercial utilizada pelas mídias ditatoriais faz uso dos holofotes para aniquilar as pequenas luzes-vagalumes e instituir uma única direção. No atual sistema político e econômico todas as coisas se tornam produtos consumíveis. Sendo assim, algumas se perdem, são esquecidas em prateleiras de pouca visualização.

A arte visa conferir forma e peso aos mais invisíveis processos. Quando partes inteiras de nossa vida caem na abstração devido à mudança de escala da globalização, quando funções básicas de nosso cotidiano são gradualmente transformadas em produtos de consumo (incluindo as relações humanas, que se tornam um verdadeiro interesse da indústria), parece muito lógico que os artistas procurem *rematerializar* essas funções e esses processos, e devolver a concretude ao que se furta à nossa vista. Não como objetos, o que significaria cair na armadilha da reificação, mas como suportes de experiências: a arte, ao tentar romper a lógica do espetáculo, restitui-nos o mundo como experiência a ser vivida (Bourriaud, 2009, p. 32).

É assim o modelo narrativo bellatiniano se apresenta como alternativa possível para propiciar novas formas de produção e de refletir sobre a arte. Perante a pobreza de experiência, o consumo exacerbado, a transmissão automática de informações, a lógica do mercado, a narrativa surge como forma de suplantar o vazio deixado por todos estes holofotes. Ressignificando, rematerializando e conferindo peso a elementos qualificados como insignificantes, a narrativa performática provoca no leitor

a reflexão sobre a importância do sensível e de suas consequências no cotidiano, nas contingências.

AS METÁFORAS NOS TEXTOS CIENTÍFICOS

Patrícia Luciano de Farias Teixeira

Instituto Federal do Tocantins/Universidade
Federal do Tocantins (IFTO/UFT)

Elizany Alves de Araújo

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

RESUMO: Este artigo propõe a verificação da presença ou não da metaforicidade nos textos científicos, retirados da base de dados *Scielo* de áreas de conhecimento distintas. Faz também uma breve abordagem de alguns teóricos estudiosos da metáfora bem como se apodera delas para explicar a existência ou não destas metáforas nos estudos escolhidos para a análise.

PALAVRAS-CHAVE: Metáfora. Texto científico.

THE METAPHORS IN THE SCIENTIFIC TEXTS

ABSTRACT: This article aims to verify the presence or not of methaphors in scientific texts from different knowledge areas from the data base *Scielo*. We also discuss some theories of methaphor as well as we use them to explain the existence or not of these methaphors in the texts chosen for analysis.

KEYWORDS: Methaphor. Scientific Texts.

1 | INTRODUÇÃO

Quem escreve um texto científico, que tem por finalidade evidenciar os resultados dos experimentos e pesquisas, busca evitar a subjetividade, a ambiguidade, primando pela clareza e objetividade na divulgação dos dados.

Um texto é um conjunto coerente de enunciados com intenção comunicativa através dos seus signos. O adjetivo científico, por sua vez, qualifica aquilo, aquele(s) ou aquela(s) pertencente(s) ou referente(s) à ciência, isto é, o conjunto de métodos e técnicas que permitem organizar a informação.

Ora, um texto científico tem por base a utilização da linguagem científica. Trata-se de um tipo de texto que recorre a uma linguagem clara, com uma sintaxe não demasiado complexa e orações ordenadas. O objetivo é que a informação não seja mal interpretada: estes textos devem, portanto, ser precisos. Quem escreve um texto científico evita termos ambíguos, já que pretende que o significado das suas palavras seja unívoco, com um único significante e significado. Por isso, tenta minimizar todo o tipo de subjetividade, destacando os dados concretos acima de quaisquer opiniões.

Portanto, espera-se não haver traços metafóricos nestes textos, uma vez que a

metáfora é entendida pelos dicionários como o emprego de uma palavra em sentido diferente do próprio por analogia ou semelhança, ou então, uma figura de retórica em que a significação habitual de uma palavra é substituída por outra, só aplicável por comparação subentendida ou mesmo como apenas uma figura de linguagem, um ornamento para ela.

De acordo com Fossile (2015), a etimologia da palavra metáfora deriva dos termos gregos *metha* e *phora*, o que vai significar levar ou conduzir a mudanças. Aristóteles foi um dos que, primeiramente, definiu que metáfora é a transposição do nome de uma coisa para outra. Ele sustentava que a metáfora estava vinculada aos domínios da retórica e da poética. (ARISTÓTELES, 1996).

Vários estudiosos da metáfora vão além da visão simplista e delimitada de Aristóteles. Black (1992) por exemplo, propõem que as metáforas geram novos significados. Ela cria mais do que identifica similaridades. O pesquisador apresenta a Teoria da Interação que tem como pressuposto que a metáfora é o resultado da interação entre as partes de uma sentença metafórica e que ela cria alguma coisa nova.

Já Leezenberg (2001) defende a Teoria Contextual, a qual sustenta que uma mesma sentença pode receber diferentes interpretações em contextos diversos. Para Lakoff e Johnson (2002), a metáfora é de natureza conceptual, pois é um importante instrumento de nosso aparato cognitivo e é essencial para nossa compreensão de mundo, da nossa cultura e de nós mesmos.

A metáfora é, para a maioria das pessoas, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico, mas de acordo com os autores, a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação.

Moura (2012), que também segue a Teoria Interacionista, argumenta que a metáfora está em todos os lugares, que assim como dependemos da imaginação para compreendermos o mundo, dependemos da metáfora para a comunicação. Elas são onipresentes: estão em todos os lugares por serem uma fonte perene da criatividade humana e aparece em todas as atividades verbais realizadas pelos seres humanos. Enfatiza ainda que garimpamos o novo no velho; o novo é a metáfora e o velho é a rede conceptual da linguagem.

Fossile (2015) complementa dizendo que é possível discutir que a metáfora é inovadora, que aciona e não só manifesta similaridades como também oferece *insights* cognitivos e cria novas significações. Reforça que, quando alguém interpreta uma sentença metafórica, busca correlações na linguagem com a meta de exprimir pensamentos. Isso significa que a interpretação de uma sentença metafórica não depende somente do pensamento e da linguagem, mas de uma interação entre eles.

A possível presença de metáforas nos textos científicos sugere algo análogo a uma inexatidão ou subjetividade da apresentação dos fatos e resultados, o que, teoricamente, comprometeria a clareza de entendimento ao leitor ou até mesmo daria margem à dupla interpretação da mensagem transmitida. De fato, isso seria, grosso

modo, derrubar meses de pesquisa.

2 | OBJETIVO

O objetivo principal deste artigo é discutir o que é metáfora, verificar se há a presença ou não de metáforas nos artigos científicos e analisar como essas metáforas interferem na compreensão desses textos.

3 | METODOLOGIA

O método a ser utilizado nesta pesquisa será uma análise qualitativa de dados através de análise de artigos científicos retirados da base de dados *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*). Os artigos científicos serão selecionados dentro das diversas temáticas das áreas de conhecimento. A análise ocorrerá de forma sistemática a fim de verificar a literalidade e/ou a metaforicidade presente nos trabalhos.

Este trabalho está dividido da seguinte maneira: primeiramente, discorreremos sobre o arcabouço teórico utilizado como base para a pesquisa – a Teoria Interacionista de Max Black e a Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson – logo após, apresentaremos e discutiremos os resultados encontrados e, por fim, passamos às considerações finais.

4 | TEORIA INTERACIONISTA DE MAX BLACK E A TEORIA DA METÁFORA CONCEPTUAL DE LAKOFF E JOHNSON

Segundo Fossile (2008), a Teoria Interacionista de Black (1992) aponta para o caráter criativo da metáfora, pois para ele, algumas metáforas podem criar e gerar novos significados, não sendo possível identificar a cada declaração metafórica uma declaração literal que a explique. Portanto, uma metáfora não somente identifica similaridades, mas principalmente cria novos conceitos.

Black aponta que na Teoria Interacionista aplica-se ao sujeito principal da metáfora vários conceitos semânticos que são normalmente associados ao sujeito secundário, então temos um insight do sujeito primário, gerando o sentido metafórico. Sendo assim, as sentenças metafóricas podem ser compreendidas como *insights* cognitivos que criam algo novo, sempre formulando diferentes formas de ver o mundo.

O autor ainda enfatiza que as metáforas são instrumentos cognitivos que nos capacitam perceber certos aspectos da realidade, funcionando como uma lente que nos leva a ver o mundo sob um determinado aspecto. Nesta teoria, a interpretação de uma sentença metafórica se dá pela interação entre dois elementos, chamados de tópico e veículo, sendo o tópico o elemento do qual se fala e o veículo o elemento sobre o qual faz-se o levantamento de implicações semânticas que são associadas ao primeiro elemento, gerando o sentido metafórico.

Esta teoria procura na própria linguagem os recursos e as regras que permitem a criação de metáforas. O ponto focal da Teoria Interacionista é o fator criativo da metáfora: os novos significados são alcançados através da interação e a partir da rede conceptual da linguagem, ou seja, a partir do agrupamento, da combinação de categorias de palavras que a linguagem permite realizar.

Sendo assim, temos a Teoria Interacionista de Black (1992) de que a metáfora cria algo novo com status cognitivo, e a consideração de Moura (2012) de que o novo (*insight* cognitivo da metáfora) é buscado no velho (rede conceptual da linguagem).

Os estudos de Fossile (2015) nos traz a Teoria da Metáfora Conceptual a qual defende que as metáforas funcionam no nível do pensamento e não na linguagem. Portanto o pensamento é metaforicamente estruturado, sendo a metáfora conceptual independente do léxico.

Para Lakoff e Johnson (2002) a linguagem é uma interpretação do mundo e não uma representação deste. É a construção que fazemos dele e que tem como base nossa experiência corporal, individual, coletiva e cultural. Segundo os autores, para compreender e agir no mundo, conceptualizamos e categorizamos objetos, relações sociais, eventos, emoções e as experiências de modo que façam sentido para nós. A linguagem também tem uma função categorizadora. A maior parte da categorização que fazemos é automática e inconsciente, afirma os autores.

Segundo a Teoria da Metáfora Conceptual, as metáforas são mapeamentos entre domínios conceituais: do domínio alvo para o domínio fonte. Ou seja, levamos nossos conhecimentos (experiências) de um domínio para o outro. Um exemplo disso é a metáfora conceptual “TEMPO É DINHEIRO” que se refere ao conjunto de correspondências conceituais entre TEMPO e DINHEIRO. Temos então um conceito (tempo) sendo compreendido através de outro conceito (dinheiro).

Dela temos as metáforas linguísticas: “Economize seu tempo!” e “Não tenho tempo para gastar com você!”. Observamos que o sistema conceitual do homem surge de suas experiências corporais, sociais e culturais.

Dessa forma, analisaremos os artigos científicos ancoradas na Teoria Interacionista, em que as metáforas são percebidas como criações que geram novos significados através da interação (FOSSILE, 2015) e na Teoria da Metáfora Conceptual, que estabelece que tanto a linguagem cotidiana quanto a científica são metafóricas, compreendendo a metáfora como uma questão de intelecto e não só como simples palavras. (FOSSILE, 2015).

5 | ANÁLISE DOS DADOS

O *corpus* de nosso trabalho é composto por seis artigos científicos retirados da base de dados *Scielo* de diferentes áreas do conhecimento. São eles: 1- “Adaptação Experimental de uma Cepa de Influenza H5HA Confere Transmissão por Gotículas Aéreas numa Cepa Recombinante H5Ha/H1N1 do Vírus da Influenza em Furões”; 2-

“Simulador de Chuva Tipo Empuxo com Braços Movidos Hidraulicamente: fabricação e calibração; 3- “Sobre as Imobilidades do Nosso Tempo (e das nossas cidades)””; 4- “A Sociedade Cibernética”; 5- “Discursos da Globalização nas Vozes de Professores e Professoras de Língua Inglesa”; 6- “Anemia Ferropriva em Atletas Adolescentes da Fundação Vila Olímpica de Manaus- AM”.

O primeiro artigo, “Adaptação experimental de uma cepa de influenza H5HA confere transmissão por gotículas aéreas numa cepa recombinante H5Ha/H1N1 do vírus da influenza em furões”, fala sobre o papel da censura a artigos científicos, especificamente sobre a publicação de resultados de um trabalho que mostra a possibilidade da modificação genética do vírus H5N1 da influenza aviária tornando-o mais transmissível entre mamíferos. Apesar de o artigo tratar sobre avanços médicos, o autor procura apresentar não só dados científicos, mas principalmente uma espécie de “desabafo” contra a tentativa de censura da divulgação de resultados de pesquisas na área médica.

Observamos que a maior parte do texto emprega uma linguagem objetiva, clara e literal. Mas percebemos algumas metáforas empregadas, principalmente quando o autor apresenta algum exemplo ou emite sua opinião. Vejamos os trechos:

“Os neonazistas gerais argentinos consideravam todos os psicólogos como incrédulos e interessados em **demolir** a base cristã...”; “... mesmo que os **guardiões** da “moral” e dos “bons costumes” assim não quisessem...”; “...naquele caso, um “pesquisador” **abriu uma janela** que jamais deveria ter sido aberta...”; “... isso sem considerar as implicações éticas de **brincar** com essas coisas...” e “É fundamental, portanto, **perseguir** uma vacina, e esses trabalhos são um **caminho** bom para testá-la.”

As palavras empregadas metaforicamente “demolir”, “guardiões”, “janela”, “brincar” e “perseguir” parecem expandir os significados do concreto ao abstrato e expressam o pensamento abstrato em termos simbólicos. É certo que os seres humanos têm a sua disposição várias escolhas (literais, metafóricas, irônicas, etc.) ao proferir uma sentença. E não sabemos o que leva a tal escolha.

O que observamos é que a metáfora carrega com ela argumentos emocionais que nos faz interagir com quem a utilizou, uma vez que nos levam a alguma ação, pois o interlocutor, para compreender o enunciado metafórico, faz associações e busca o sentido adequado ao que foi dito. Nesse sentido, a metáfora empregada é vista como um elemento de elo entre argumentos lógicos e emocionais.

O segundo artigo, “Simulador de chuva tipo empuxo com braços movidos hidraulicamente: fabricação e calibração (1)” apresenta os resultados de um projeto em que desenvolveram um novo modelo de simulador de chuva mais leve do que o já existente no mercado.

Este artigo apresenta uma linguagem clara e objetiva e as palavras utilizadas metaforicamente, embora não estejam no sentido literal, são palavras que com o tempo ganharam novos significados. Muitas palavras literais ganham sentidos figurados

que ao longo do tempo passam a ser usadas no sentido literal também. Vejamos os exemplos:

“Simulador de chuva tipo empuxo com **braços movidos...**”; “Os dados de erosão obtidos sob chuva natural são necessários porque são resultados de eventos de chuva...”; “Em cada **braço** estão dispostos três registros tipo de **gaveta**, em aço inoxidável”; “...de modo que o **leque** fique paralelo à extensão do **braço**”.

As palavras empregadas metaforicamente “braços”, “eventos”, “gaveta” e “leque” parecem ser comumente utilizadas, chegando a parecerem literais. Segundo Moura (2012), alguns sentidos vão se proliferando ao longo do tempo, com base em associações metafóricas, derivadas do seu sentido literal, e pelo uso, essas metáforas vão se tornando convencionais ao ponto de não lembrarmos que são metáforas.

Uma vez que o artigo em análise apresenta apenas resultados de um equipamento fabricado, observa-se que o objeto é apresentado de forma concreta, buscando maior proximidade com a realidade, deixando de lado as impressões do observador. Apresenta características como: forma, tamanho, peso, cor, espessura, volume etc.

Preocupa-se com a exatidão dos detalhes e com a precisão dos vocábulos. Sendo assim, utilizando-se de poucas metáforas e estas parecem já ter se tornado convencionais. A linguagem usada, portanto, foi objetiva apresentando fatos sem acréscimo de opiniões próprias por parte do autor.

O terceiro trabalho, “Sobre as imobilidades do nosso tempo (e das nossas cidades)” discute as tentativas de controle da mobilidade humana que vem de encontro com a tese da fluidez da globalização, mais precisamente na cidade do Rio de Janeiro com seus muros, vias monitoradas etc. Neste artigo observa-se uma linguagem mais subjetiva e crítica.

Percebemos que a cidades e as favelas cariocas são transfiguradas conforme a sensibilidade do autor, ou seja, são descritas da forma como são vistas e sentidas. O observador parece transmitir para a descrição a sua emoção em relação ao objeto. E para isso, observamos o uso de várias metáforas. Vejamos os exemplos:

“As distâncias parecem **evaporar-se...**”; “...as fronteiras se **diluem...**”; “Enquanto a primeira lê a cultura como **enraizamento** e tradição e o lugar como “pausa”...”; “...os espaços favelados não se deve ao **peso** das representações estigmatizadoras...”; “Há muito **alimentou-se** no Rio o mito da cidade partida, ...”; “...seja pelas incursões da polícia, seja por meio das **malhas** do clientelismo,...”; “O Estado sempre lançou os seus **tentáculos** sobre os espaços segregados”; “...que dão as **cartas** num mundo dito cada vez mais **móvel** e **fluido**”.

Observamos que nos trechos em que o autor se utiliza de metáforas, estes se tornam muito mais subjetivos e o receptor necessita muito mais de sua capacidade de entendimento e interpretação. Porém esse entendimento não é prejudicado.

Segundo a Teoria Conceptual falar e entender metáforas só é possível porque existem metáforas no sistema conceitual humano. Seu uso é automático, não

exigindo, portanto, esforço de interpretação, fazendo parte do modo de pensar de uma comunidade linguística.

O quarto estudo selecionado, “A sociedade cibernética”, analisa as mudanças ocorridas na sociedade na transposição de uma época, a modernidade industrial, à outra, a modernidade cibernética. São épocas marcadas por acontecimentos diferenciados nos campos da tecnologia, do conhecimento e da informação. Neste trabalho pôde-se observar a existência das metáforas em vários trechos, como:

“...o físico e o virtual passam a coexistir na **cumplicidade** e complexidade da configuração cibernética...”; “... a funcionalidade do ciberespaço-tempo é garantida por um sistema de **enlaces** interconectados em **teias** informáticas diferentes...” “...o ciberespaço-tempo é ao mesmo tempo material e virtual, uma entidade desterritorializada...”, “...não sofrem influências das profundas e **turbulentas** transformações na região onde a densidade da matéria é maior...”, “...o que há é transformação no tempo-espaço onde a matéria, a energia e a vida **encenam suas histórias** de coexistência e sucessão...”, “...cada geração **crystaliza** um tempo vivido...”, “...o **calendário que nos empurra** para a **orla** do tempo...”, “...mudanças e rupturas inundam o **cenário** da vida”.

Aqui neste artigo o uso das metáforas sugerem em alguns momentos do estudo estar mais inclinado à objetividade da língua e em outros carecem de um conhecimento linguístico maior para os aspectos de interpretabilidade das frases anunciadas.

Fica bastante evidente que o que se pretendia era facilitar o entendimento de quem lia, como também pontuar determinados aspectos de outras maneiras, possivelmente alcançando um novo significado da palavra, como na palavra “crystalizar”, no sentido de “endurecer”, “congelar”, “fixar” ou também como na palavra “inundar” no sentido de “encher”, “completar”, ou “complementar”.

O quinto artigo, “Discursos da Globalização nas Vozes de Professores e Professoras de Língua Inglesa”, discute a constatação de que professores e professoras são amplamente influenciados pelos variados e conflitantes discursos sobre globalização e o ensino do inglês.

Nele observa-se também a presença das metáforas, como:

“... aqueles que **defendem** a manutenção da nação e suas rígidas fronteiras...”; “as **vozes**, nesse caso, não representam simplesmente espaços enunciativos em oposição...”; “...**vozes do texto** que lhes foram apresentados...”; “...o professor procura mostrar as várias **faces** de uma mesma questão para que o aluno tenha dela uma visão mais completa e possa perceber as relações de poder envolvidas no processo...”

Neste estudo se pode observar também o uso das metáforas que exigem um pouco mais de interpretabilidade por parte de quem lê a pesquisa. As palavras acima destacadas sugerem uma personificação alegórica das mesmas, como se elas tivessem vida própria, uma representação além do que elas realmente representam, e arrisco a ir mais longe um pouco, um uso até perigoso em virtude da transmissão dos

resultados e entendimentos objetivos, podendo causar compreensão ambígua.

Neste artigo o uso das metáforas nos remete também às teorias de Black (1993, apud FOSSILE) onde ele sustenta que uma mesma declaração metafórica pode receber um número de diferentes e conflitantes leituras, que o significado de uma metáfora pode ser plausível para um leitor e para outro não e que há uma inescapável indeterminação na interpretação da metáfora.

Diante disto, concordamos com Sardinha (2007, p.30) quando ele enfatiza que “vivemos de acordo com as metáforas que existem na nossa cultura; praticamente não temos escolha: se quisermos fazer parte da sociedade, interagir, ser entendidos, entender o mundo, etc., precisamos obedecer às metáforas que nossa cultura nos coloca à disposição”.

O sexto trabalho, “Anemia Ferropriva em Atletas Adolescentes da Fundação Vila Olímpica de Manaus-AM” vai abordar a identificação da prevalência de anemia ferropriva e sua associação com indicadores nutricionais de atletas adolescentes participantes do Programa de Iniciação Esportiva da Fundação Vila Olímpica de Manaus-AM diante da escassez de informação quanto ao estado nutricional de atletas jovens, além de sugerir adoção de medidas efetivas de intervenção e de educação nutricional visando à minimização e/ou o controle da anemia ferropriva.

Este trabalho também contou com a participação metafórica das palavras, porém, com menor incidência, como:

“...podem caracterizar **desvios** nutricionais...” “... tal achado é considerado preocupante...”, “... a alimentação adequada é o principal **instrumento no combate** a deficiência de ferro...”.

Observa-se que as metáforas presentes estão sendo utilizadas no intuito de facilitar o entendimento de quem lê a pesquisa, dizendo a mesma coisa de outro modo, sempre se pautando pelo viés mais objetivo da linguagem. No caso da palavra “combate”, por mais que ela esteja ligada à “guerra” parece ter sido convencionalizada à utilização deste termo no sentido de “finalizar, acabar” com o problema encontrado que, aqui no caso, é a deficiência de ferro no organismo dos adolescentes. O seu uso sugere uma cristalização de sua metaforização, pois pouco se apresenta como metáfora, se apresentando mais como uma palavra comum.

Concordamos aqui novamente com Sardinha (2007), onde ele afirma que no campo da divulgação científica, que é vital para a inserção da pesquisa na sociedade, notamos que, em geral, as metáforas são um recurso bastante utilizado. Entretanto, percebemos que muitas metáforas são deixadas implícitas. Trazer à tona tais metáforas é, muitas vezes, uma atividade necessária, pois pode ajudar na compreensão de textos científicos.

Além disso, estar ciente delas pode ajudar na produção de trabalhos acadêmicos, na medida em que os autores de trabalhos científicos podem passar a se expressar de

modo mais eficiente e mais em sintonia com as expectativas do discurso acadêmico.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRABALHOS FUTUROS

Este estudo teve como objetivo, em uma pesquisa qualitativa de dados, observar a presença ou não do emprego de metáforas em textos científicos. Todos os estudos foram retirados aleatoriamente da base de dados *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*. Em todos os artigos selecionados e analisados pôde ser fortemente observada a presença de metáforas na composição dos seus textos, uns com maior outros com menor incidência.

A este propósito, Coracini (1991) corrobora a este estudo enfatizando que mesmo a linguagem científica, que supomos ser literal, é rica em metáforas. Nas ciências biológicas, as células são classificadas como idosas, mães, filhas, companheiras. A observação de que a linguagem é impregnada de metáforas levou muitos estudiosos a terem uma nova visão de mente.

O presente estudo verificou a incidência das metáforas no texto científico, mas não o quanto os usos de termos metafóricos estão presentes nos textos de áreas de conhecimentos diferentes. Porém, percebemos que quanto mais voltado para a área de humanas a presença das metáforas nos pareceu mais forte ao passo que quanto mais textos das áreas de exatas, a incidência pareceu-nos menor, embora ainda presentes, corroborando às proposições dos teóricos apresentados neste trabalho, que afirmam que é praticamente impossível o não uso das metáforas em qualquer tipo de texto, seja ele verbal ou não verbal, científico ou não.

A incidência metafórica é uma proposta de trabalho futuro, já que os estudos nesta área ainda são incipientes. De acordo com Moura (2012), assim como dependemos da imaginação para entender o mundo, dependemos também das metáforas para a comunicação. E elas são onipresentes: estão em todos os lugares. Está em todas as partes porque é uma fonte perene da criatividade humana e aparece em todas as atividades verbais realizadas pelos seres humanos.

Assim, a metáfora começa a ser vista como um elemento importante no processo de entendimento da própria compreensão humana e não mais como um simples ornamento do discurso (LAKOFF & JOHNSON, 1980, 1999). E a ciência, mesmo com seu véu de objetividade e de concretude, necessita de metáforas para existir. Sem elas não tem sido possível levantar hipóteses, fazer descobertas, interpretá-las comunicá-las, debatê-las ou perfazer qualquer outra tarefa-chave no universo da pesquisa. (SARDINHA, 2007).

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad.: Eudoro de Souza. Porto Alegre: Globo, 1996.

BERTOL, Ildegardis; BERTOL, Camilo; BARBOSA, Fabrício Tondello. **Simulador de chuva tipo**

empuxo com braços movidos hidráulicamente: fabricação e calibração. Rev. Bras. Ciênc. Solo, vol. 36, n. 6, p.1905- 1910, dez 2012.

Disponível em: <http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo-org/iah>

Acesso em: 21-07-2016

BLACK, M. **Como as Metáforas Funcionam: uma resposta a D. Davidson.** In.: SACKS, Sheldon (Org.). **Da Metáfora.** SP: Educ, 1992.

Conceito de texto científico – O que é, definição e significado.

Disponível em: <http://conceito.de/texto-cientifico#ixzz49xiGtLx3>

Acesso em 28-05-2016

CORACINI, Maria José. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência.** São Paulo: Educ: Campinas: Pontes, 1991.

DICIONÁRIO Online Priberam – “**metáfora**”, In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa 2008-2013.

Disponível em: <https://www.priberam.pt/DLPO/met%C3%A1fora>

Acesso em 28-05- 2016

FOSSILE, Dieysa Kanyela. **Metáforas verbais: um estudo analítico- descritivo.** Palmas: Eduft, 2015.

_____. **Um passeio pelos estudos da metáfora.** Revista de Letras. Curitiba, n. 14, p. 01-15, 2011.

Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2332>

Acesso em: 29-06- 2016

HAESBAERT, Rogerio. **Sobre as imobilidades do nosso tempo (e das nossas cidades).** Mercator, Fortaleza, vol. 14, n. 4, Número Especial, p. 83-92, dez. 2015.

Disponível em: <http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo-org/iah>

Acesso em: 21-07-2016

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark L. **Metáforas da vida cotidiana.** São Paulo: Mercados das Letras, 2002.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo. **Vamos pensar Metáfora?** São Leopoldo: Unisino, 2012.

NUNES, Sandra Maria Trindade *et al.* **Anemia ferropriva em atletas adolescentes da Fundação Vila Olímpica de Manaus-AM.** Acta Amaz., Manaus, vol. 38, n. 2, p. 263-266, 2008.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S004459672008000200009>

Acesso em: 29-06-2016

PASTERNAK, Jacyr. **Adaptação experimental de uma cepa de influenza H5HA confere transmissão por gotículas aéreas numa cepa recombinante H5Ha/H1N1 do vírus da influenza em furões.** Einstein, São Paulo, vol. 10, n. 3, p. 391-393, set 2012.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679450820120003006

Acesso em 29-06-2016

SARDINHA, Tony Berber. **Metáfora.** São Paulo: Parábola, 2007.

VIEIRA, Euripedes Falcão. **A sociedade cibernética.** Cad. EBAPE.BR, Rio de Janeiro, vol. 4, n. 2, p. 01-10, junho 2006.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S167939512006000200008>

Acesso em: 29-06-2016

ZACCHI, Vanderlei J. **Discursos da globalização nas vozes de professores e professoras de língua inglesa**. Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, vol. 45, n. 1, p. 9-27, junho 2006.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artte&pid=S01031813200600010002

Acesso em 29-06-2016

CONTOS DE FADAS CONTEMPORÂNEOS: ROMPIMENTO COM A TENDÊNCIA TRADICIONAL OU ATUALIZAÇÃO DO GÊNERO?

Maria Zildene Gomes Rabelo

Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
- Universidade Estadual do Ceará Limoeiro do
Norte-CE

Denise Noronha Lima

Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
- Universidade Estadual do Ceará Limoeiro do
Norte-CE

RESUMO: O presente trabalho visa apresentar a trajetória dos contos de fadas, do surgimento às releituras dos modelos tradicionais pela narrativa contemporânea, como também busca comparar os elementos e as características das duas tendências existentes no gênero: o tradicional e o contemporâneo. Para tanto, elenca exemplos de contos pertencentes a ambos os tipos, destacando e cotejando as marcas próprias de cada um, observando semelhanças e contrastes nos enredos, nas falas das personagens e na visão de mundo de seus autores. Com base nos contos populares infantis, originalmente destinados a todos os públicos, direcionou-se a pesquisa para outros contos tradicionais, escritos exclusivamente para o público infantil/juvenil, como os *Novos contos de fadas* da Condessa de Ségur, chegando às narrativas modernas, como *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, *A fada desencantada*, de Eliane Ganem, e *Chapeuzinho Amarelo*, de

Chico Buarque. A abordagem fundamentou-se nos principais estudos feitos sobre o assunto, especialmente no livro *Literatura infantil: teoria, análise, didática*, de Nelly Novaes Coelho. A análise constata a influência do contexto social de cada época nas narrativas e enfatiza a importância dos contos de fadas para o desenvolvimento cognitivo e a maturidade emocional da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Contos de fadas. Tradição. Valores novos.

CONTEMPORARY FAIRY TALES: DISRUPTION WITH THE TRADITIONAL TREND OR GENRE UPDATE?

ABSTRACT: This article wants focus to present the trajectory of the fairy tales, from the emergence re-readings of the traditional types through the contemporary narrative, it wants to compare the elements and characteristics of the two tendencies that existe in the genre: the traditional and the contemporary. For this, Elen presents examples of short stories belonging to both types, highlighting and comparing the own marks of each one, observing similarities and contrasts in the plot, in the character's speeches and in the world vision of their authors. Based on popular children's tales, originally intended for all publics, the research was directed to other traditional tales, written exclusively for the children's public, like the News Fairy Tales

of the Condessa de Ségur, until the modern narratives, for examples *Historia meio ao contrário*, by Ana Maria Machado, *A fada desencantada* by Eliane Ganem and *Chapeuzinho Amarelo* by Chico Buarque. The approach was based on the main studies made about the subject, especially in the Nelly's Novaes Coelho book *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. The analysis shows the influence of the social context of each narrative's time and emphasizes the importance of the fairy tales for the cognitive's development and the emotional's maturity of the child.

KEYWORDS: Fairy tales. Tradition. New values.

1 | A ORIGEM DOS CONTOS DE FADAS: CONSIDERAÇÕES GERAIS

A edição dos contos de fadas, como se conhece hoje, surgiu na França, no século XVII, com a iniciativa de Charles Perrault (1628-1703), com quem as narrativas orais ganharam uma forma escrita e foram acrescidas de detalhes descritivos. Ao final de cada narrativa, ele introduzia a moral da história, conferindo-lhe a ideia de que deveriam servir para instruir moralmente.

Um século depois de Perrault, aparecem na Alemanha os irmãos Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), que também desenvolveram um trabalho de registro dos contos populares que circulavam oralmente e registraram as histórias nas versões originais, sem as adaptações e lições de moral de Perrault, embora não as tratassem com imparcialidade.

O dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875) também é escritor consagrado de Literatura Infanto-Juvenil. Andersen colheu as histórias transmitidas pela oralidade, assim como os outros, contudo tem o mérito de ser considerado o primeiro a ultrapassar a tradição oral e criar suas próprias narrativas. A partir do cotidiano, criava situações fantásticas, seres cheios de mistérios, tratava o maravilhoso com intenso lirismo, dava vida a objetos.

O conto de fadas não era um gênero próprio da literatura infanto-juvenil, de forma que, até o início do século XIX, esse gênero ocupava um lugar bastante modesto no conjunto da produção literária dirigida à infância. Até aquele momento, a maior parte das narrativas tinha por alvo não o público infantil, mas o de leitores em geral, composto majoritariamente por adultos. Somente em meados do século XIX é que o conto de fadas começou se fixar como um gênero exclusivamente ou predominantemente infantil.

2 | CARACTERÍSTICAS DO CONTO TRADICIONAL: OS NOVOS CONTOS DE FADAS DA CONDESSA DE SÉGUR

Até o lançamento de *Novos contos de fadas*, da Condessa de Ségur, em 1856, o conto de fadas ainda não tinha se consolidado como um gênero próprio da literatura infanto-juvenil. Ao contrário de boa parte das narrativas dos séculos anteriores, os

contos da condessa são criações literárias originais, elaboradas especialmente para o público infantil.

A obra reúne os seguintes contos: “História de Loirina, Bonicerva e Felindo”; “Henrique, o Bom Menino”; “História da Princesa Rosita”; “A Ratinha Cinzenta” e “Ursinho”. Eles remetem à narrativa folclórica tradicional, na qual o maravilhoso é soberano do início ao fim, e possuem elementos que são constantes em todas as narrativas primordiais do gênero, com uma estrutura simples e fixa, revelada pela fórmula inicial “Era uma vez” e, no final, “e foram felizes para sempre”.

De antemão, percebe-se que as narrativas tradicionais são caracterizadas pela valorização ideal do indivíduo, obediência total, domínio quase absoluto da exemplaridade, prêmio à virtude ou castigo ao vício, e uma educação rigidamente disciplinadora e punitiva. De modo que, se a desobediência e todos os vícios são castigados, a bondade, a obediência, enfim, as virtudes são recompensadas, permitindo, então, viver “feliz para sempre”.

A exemplo dos valores tradicionais, destaca-se a “História de Loirina, Bonicerva e Felindo”, na qual a princesa Loirina é condenada a ficar durante seis meses no casco de uma tartaruga, sem pronunciar uma só palavra até o fim da viagem, na tentativa de reparar sua desobediência perante os seus amigos. Caso fosse descumprido o combinado, permaneceria eternamente sob o poder de um bruxo.

Algo semelhante aconteceu com a princesa Rosália, na narrativa “A Ratinha Cinzenta”. Rosália foi amaldiçoada a ter uma curiosidade capaz de causar sua própria desgraça. Contudo, esse encanto poderia ser quebrado se ela não sucumbisse à curiosidade antes de completar quinze anos. Por três vezes ela seria testada: se resistisse ao menos uma vez a essa “funesta inclinação”, estaria livre da maldição. Assim, percebe-se uma reprovação à curiosidade, como uma atitude coerente aos princípios da sociedade da época, vista de forma negativa:

Ela era educada com amor e brandura, mas seu pai a tinha habituado a uma obediência estrita. Ele a proibira de fazer perguntas inúteis e de insistir em saber o que ele não lhe quisesse contar. Ele tinha quase alcançado, por obra de muita vigilância e cuidado, extirpar dela um vício infelizmente muito comum: a curiosidade. (SÉGUR, 2016, p.115).

Nelly Novaes Coelho (2000, p.177-180) observa algumas marcas constantes das narrativas maravilhosas, entre as quais se destacam: a onipresença da metamorfose, a força do Destino, o desafio do mistério ou do interdito, a magia e a divindade. Nota-se que os contos de fadas da Condessa de Ségur são regidos por tais elementos estruturantes. Coelho (2000, p.178) também explica que nessas narrativas há a presença de “seres prodigiosos que interferem na sorte das personagens para ajudá-las ou prejudicá-las”. Neste ponto é possível listar a presença desses seres, tanto bondosos como maléficos, em todos os contos da condessa, dos quais citam-se dois exemplos a seguir.

Na “História de Loirina”, a personagem Bonicerva protege e acolhe Loirina em seu palácio na floresta dos Lilases, procurando mantê-la confortavelmente e longe dos perigos da floresta. Surge também no decorrer do enredo um bruxo, disfarçado de papagaio, que engana Loirina e a conduz até a rosa encantada. Ao ser tocada, essa rosa liberta o mau gênio, permitindo-lhe recuperar sua forma de bruxo, ocasionando com isso muito sofrimento e a suposta destruição dos únicos amigos de Loirina naquela floresta.

Também em “Ursinho”, há a presença desses dois seres, a bondosa fada Gracinha e a malvada bruxa Coléria, que do começo ao fim travam verdadeiros embates, aquela no intuito de proteger Ursinho e sua família, e esta na intenção de destruí-los.

A referida estudiosa destaca ainda que “faz parte do maravilhoso, a maneira instantânea, o ‘passe de mágica’ que soluciona os problemas mais difíceis ou satisfaz os desejos mais impossíveis” (COELHO, 2000, p.178). Tal alternativa é observada no momento em que a fada Gracinha realiza o desejo da mãe de Ursinho, a rainha Amanda, de reaparecer em seu reino com trajes dignos de sua nobreza:

E assim falando, ela traçou com sua varinha um círculo sobre a cabeça da rainha, que imediatamente passou a trajar um vestido de seda com relevos dourados, um chapéu com plumas atadas por um cordão de diamantes e sapatos de veludo revestidos de ouro. (SÉGUR, 2016, p.220).

Coelho (2000, p.178) menciona que “Destino, determinismo, fado são presenças constantes nas histórias maravilhosas, onde tudo parece determinado a acontecer, como uma fatalidade a que ninguém pode escapar”. Destaca também que nas narrativas primordiais “há sempre um mistério, um enigma ou um interdito superlativamente forte para ser superado, decifrado ou vencido pelo herói (ou heroína)”. Na “História de Loirina”, é possível observar que havia um mistério na floresta dos Lilases, do qual a fada Bonicerva tentava manter Loirina distante, embora não o revelasse.

Na narrativa “A ratinha cinzenta” também é possível observar a presença do interdito. A princesa cresceu sob reprovações de seu pai quanto a sua curiosidade: “– Você sabe muito bem, Rosália, que não gosto de perguntas e que a curiosidade é um vício vergonhoso”. (SÉGUR, 2016, p.116). Contudo, antes de completar seus quinze anos, Rosália foi colocada à prova e, desconhecendo a sua própria história, libertou inocentemente a malvada bruxa Execranda que vivia presa em uma edícula no quintal de sua casa sobre a forma de uma ratinha. Na fala reveladora do seu pai, o gênio Prudêncio, percebe-se o mistério existente:

– Em pouco tempo completarias quinze anos e estarias livre do jugo odioso de Execranda, mas foi então que me pedistes a chave [...] Não pude esconder a dolorosa surpresa que esse pedido me causou. Minha perturbação atçou sua curiosidade. Apesar da alegria e despreocupação fingidas, penetrei teus pensamentos, e imagine minha dor quando a rainha das fadas me ordenou que tornasse a tentativa possível e a resistência meritória, deixando a chave ao alcance pelo menos uma vez. Tive de deixar essa chave fatal e facilitar, com minha ausência, os meios de tua

Se, por um lado, esses tipos de contos evidenciam valores arraigados na ética maniqueísta, por outro lado, para a psicanálise essas narrativas garantem à criança que é capaz de vencer as suas lutas, os seus secretos medos, as suas frustrações, assim como o herói ou heroína da história e, ainda, entendem que as suas dificuldades podem ser vencidas, assim como as florestas atravessadas, os caminhos de espinhos desbravados e os perigos mudados.

3 | ELEMENTOS DA CONTEMPORANEIDADE EM *HISTÓRIA MEIO AO CONTRÁRIO*, DE ANA MARIA MACHADO

Em *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, observa-se a presença de personagens típicos dos tradicionais contos de fadas, como o rei, a rainha, o príncipe, a princesa, contudo apresentados com uma nova roupagem. Coelho (2000, p.152) observa que na literatura contemporânea “as personagens-tipo reaparecem [...] geralmente através de uma perspectiva satírica e crítica”, o que se pode observar nessa história.

Em toda a obra, foram identificados elementos da contemporaneidade, desde o título, que já sugere a diferença de um padrão estabelecido, seguido do enredo, que do começo ao fim contrapõe-se aos modelos de contos de fadas tradicionais, promovendo uma revisão, uma transformação do imaginário e das fórmulas que nortearam essas primeiras narrativas.

O enredo é uma inversão dos contos primordiais, pois a história começa com o mais tradicional desfecho dos contos infantis. “...E então eles se casaram, tiveram uma filha linda como um raio de sol e viveram felizes para sempre...” (MACHADO, 1994, p.4). Sabe-se que todos os contos infantis se encerram repetidamente com um final feliz. Nesse aspecto, foi possível observar a nova visão da escritora sobre o fazer literário, sua capacidade de quebrar estereótipos com a decisão de começar o livro “meio ao contrário”, pelo fim.

A tradicional marca “feliz para sempre” é posta em evidência, questionada algumas vezes no contexto da história, pela fala de alguns personagens. O Rei, indignado por desconhecer o desaparecimento do dia, ou seja, o suposto “roubo” do sol, pede esclarecimentos ao Primeiro-ministro por não ter mencionado esse problema antes, que lhe explica dizendo:

– É que Vossa Majestade é um homem feliz para sempre e ninguém quis incomodá-lo com essas coisas. [...] Se nós fossemos trazer a vossos reais ouvidos todos os problemas do povo, como é que Vossa Majestade ia poder continuar a ser feliz para sempre? (MACHADO, 1994, p.15-16).

A princesa desse conto encarna o exemplo de ruptura, visto que a clássica

princesa dos modelos tradicionais é passiva, vive enclausurada e sempre se casa com o príncipe, a quem compete a solução dos seus problemas, como de todo o reino, derrotando os dragões, as bruxas, ou qualquer outra ameaça causadora do conflito. No entanto, nesta narrativa, a princesa revela-se ativa, autônoma e detentora das suas escolhas:

– Meu real pai, peço desculpas. Mas se o casamento é meu, quem resolve sou eu. Só caso com quem eu quiser e quando quiser. O Príncipe é muito simpático, valente, tudo isso. Mas nós nunca conversamos direito. E eu ainda quero conhecer o mundo. (MACHADO, 1994, p.37).

Outra personagem feminina que também demonstra que a mulher tem condições de fazer escolhas é a Pastora. É uma personagem desprovida de nobreza, porém tem um comportamento imponente, de espírito questionador, perfil crítico e incomum às personagens femininas de contos de fadas. Ela assume um papel relevante dentro da história no episódio em que os aldeãos resolvem buscar uma solução para defender o “Dragão”, ao sugerir: “– Lá nos montes mora um Gigante. Ele bem que podia nos ajudar”. (MACHADO, 1994, p.26).

Contudo, essa personagem não é do tipo heroína, pois nesta história não há um herói a lutar por si e pela sua comunidade, mas há sim personagens que representam, cada uma, um papel importante e decisivo para a mudança da ordem estabelecida no reino.

Na literatura infantil/juvenil, surge a tendência de se substituir o herói individual, infalível, pelo grupo, pela patota [...] Ou então, por personagens questionadoras das verdades que o mundo lhes quer impor. (COELHO, 2000, p.24).

Ainda de acordo com essa pesquisadora,

[...] o que hoje define a *contemporaneidade* de uma literatura é a sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a sociedade, em que ele deve atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso. (COELHO, 2000, p.151).

Essa característica contemporânea está presente em *História meio ao contrário* pela metáfora da figura do Gigante, tido na história como o mediador mágico, como a nação brasileira. A saber, em 1970 (ano da publicação do livro), vivia-se um momento histórico-político que era o regime militar ditatorial. Então, a idealização do Brasil como um gigante está contida na intertextualidade com o Hino Nacional Brasileiro: “Gigante adormecido”, “deitado eternamente” (MACHADO, 1994, p.26).

Ao destacar os valores novos do mundo contemporâneo, Coelho (2000, p.27) menciona que na nova literatura “a criança é vista como um ser em formação, cujo

potencial deve-se desenvolver em liberdade, mas orientado no sentido de alcançar total plenitude em sua realização”. Assim, com sensibilidade e novas posturas, o adulto é quem tem que entrar no mundo da criança, e não o contrário.

4 | O PERFIL DA FADA NOS CONTOS CONTEMPORÂNEOS: A FADA DESENCANTADA, DE ELIANE GANEM

As histórias tradicionais destinadas ao público infanto-juvenil apresentam personagens que dependem de um elemento maravilhoso, geralmente uma fada, para enfrentar os impasses que surgem no decorrer de sua vida. A história *A fada desencantada*, de Eliane Ganem, aborda a fronteira entre o imaginário e o real de uma perspectiva mais realista. A partir de uma relação de amizade entre uma fada-mulher e um menino, a autora consegue explicar situações hilariantes e, ao mesmo tempo, questionadoras.

Segundo a Tradição, as fadas são seres imaginários, dotados de virtudes positivas e poderes sobrenaturais, que interferem na vida dos homens para auxiliá-los em situações-limite (quando nenhuma solução natural poderia valer). A partir do momento em que passam a ter comportamento negativo, transformam-se em bruxas. (COELHO, 2000, p.174).

Contudo, observa-se, neste conto, uma mudança no estereótipo da personagem fada, pois Maristela, a suposta fada, é apresentada como uma mulher de aparência esquisita e gorda, ao ponto de ser associada a uma bruxa. Isso é observado no momento em que ela pede ao menino Nandinho para adivinhar o que ela era e ele lhe responde da seguinte forma: “– Parece gente, mas não é gente... tem poderes... – lembrou do seu Inácio e arriscou: – ...é ...é bruxa!” (GANEM, 1995, p.21). Nesse sentido, Coelho menciona que

A fada é a personagem que encarna a possível realização dos sonhos ou ideais inerentes à condição humana. A missão das fadas nas histórias infantis é prever e prover o futuro de algum. Limitado pela materialidade de seu corpo e do mundo em que vive, é natural que o homem tenha desejado sempre uma ajuda mágica. Entre ele e a possível realização de seus sonhos, aspirações, fantasia, imaginação... sempre existiram mediadores (fadas, talismãs, varinhas mágicas...) e opositores (gigantes, bruxas ou bruxos, feiticeiros, seres maléficos...) (COELHO, 2000, p.174).

No entanto, percebe-se que neste conto as necessidades das personagens são concretizadas sem o uso desses elementos mágicos, até mesmo porque Maristela não possuía nem varinha de condão. Dessa forma, os desejos eram atendidos de forma prática, sempre permeados pela imaginação.

Ao longo do enredo, há a desmistificação do surreal pela forma como a fada realiza os desejos dos personagens, o que evidencia a contemporaneidade da narrativa. No momento em que Maristela e Nandinho se depararam com uma garota que estava

muito triste por não ter roupa para ir ao baile de formatura do primo na cidade, o menino lembrou da história da *Cinderela* e incentivou Maristela a intervir naquela situação para assim provar que era realmente uma fada. Mas foi de uma forma convencional que o conflito daquela personagem foi solucionado: “E num instante, Maristela, com agulha e linha, aprontou um vestido lindo, digno de uma rainha” (GANEM, 1995, p.48). Ela também lhe arranhou os sapatos, cedendo-lhe os seus, que combinavam com a roupa. Até providenciou um meio mais adequado do que uma carruagem para a menina chegar ao baile: “– Pois é, minha filha, você pode ficar com o jipe emprestado e depois você vai lá em casa me devolver...” E ainda, como a menina não sabia dirigir, Maristela passou a tarde lhe ensinando a conduzir o veículo.

Em *A fada desencantada*, a fronteira entre o mágico e o real se converte em uma linha tênue, mostrando o poder modificador da imaginação sobre uma realidade frustrante, visto isso na fala de Maristela ao relevar para Nandinho que usou apenas truques, praticidade e imaginação em todos aqueles momentos aparentemente surreais:

– Pois é, tudo começou quando eu era pequena. Gostava de histórias de fadas e queria ser tão bonita quanto elas. Durante toda a minha vida eu queria ser fada, mas ninguém acreditava, e riam de mim... Até que conheci você, Nandinho, e você acreditou. Nunca me senti tão fada como agora. (GANEM, 1995, p.72).

A abordagem apresentada nas novas narrativas ultrapassa as questões afetivas, existenciais e econômicas.

No âmbito do maravilhoso, é de se notar que a tarefa das fadas, talismãs ou mediadores mágico já não é, em geral, satisfazer desejos ou propiciar fortuna aos seus protegidos, mas sim estimulá-los a agir, a desenvolverem suas próprias forças ou, em síntese, ajudá-los a transformarem em ato o que neles existe em essência. (COELHO, 2000, p.155).

Observa-se, neste conto, que a fada Maristela deu espaço às outras personagens para serem protagonistas da sua própria história, deixando de ser passivos para serem mais ativos. A proposta da autora foi mostrar para a criança as possibilidades de solução de problemas sem a intervenção de magia, questionando o modelo tradicional.

5 | O CONTEXTO VEROSSÍMIL NO CONTO *CHAPEUZINHO AMARELO*, DE CHICO BUARQUE

O conto infantil *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, é outra narrativa contemporânea que destaca pontos opostos às narrativas primordiais, como também faz alusão ao contexto histórico e político de uma época. Trata-se da história de “uma menina amarelada de medo”, que transforma a fantasia dos contos em sua própria realidade, chegando ao ponto de não brincar, não se divertir, não comer, nem

dormir.

A expressão “Era a Chapeuzinho Amarelo” assinala o começo do novo conto e faz alusão direta a fórmula tradicional “Era uma vez”. A nova versão de Chapeuzinho afirma que a menina tinha muito medo de encontrar um lobo fantasioso. Sem receber ajuda de nenhuma entidade mágica, Chapeuzinho tem que enfrentar “o medo do medo do medo de um dia encontrar um LOBO. Um LOBO que não existia” e este confronto torna-se decisivo para o desenlace da história, pois neste momento ocorre o conflito e a possível solução do mesmo.

O clímax dessa história ocorre quando a menina confronta o lobo. A superação do medo é percebida através da decomposição em sílabas da palavra “lobo” e da inversão destas sílabas realizada pelo próprio lobo, que através do grito e da repetição do seu nome (“...lo-bo-lo-bo-lo-bo-lo-bo-lo...”), e na tentativa de recuperar sua imagem amedrontadora, colabora para a transformação da palavra “lobo” em “bolo”. Nota-se também que, quando a menina o confronta e perde o medo, ocorre a transformação da palavra “LOBO”, que aparece inicialmente grafada em letras maiúsculas, em “lobo”, que passa a ter escrita minúscula, anulando o tom amedrontador do início. Assim, enfrentando o desconhecido, “O Lobo”, a personagem supera o medo, a insegurança, e descobre a alegria de viver.

Neste conto infantil, destaca-se o contexto verossímil, pois a narrativa é muito mais do que uma paráfrase da história de *Chapeuzinho Vermelho*, tendo em vista que o livro *Chapeuzinho Amarelo* foi publicado no período em que o Brasil era governado sob o regime da ditadura. Em 1979, ano em que Chico Buarque produziu esse livro, a ditadura perdia forças, os generais preparavam sua saída e anunciavam a anistia aos exilados. Dessa forma, em um plano metafórico, é possível aproximar a figura do lobo aos generais da ditadura militar, que reprimiam e censuravam as manifestações de liberdade e pensamento, transfiguradas na personagem da menina Chapeuzinho.

6 | CONCLUSÃO

A permanência dos contos de fada ao longo do tempo atende às necessidades, às angústias, aos medos do ser humano e, de forma inconsciente, explicam a realidade estabelecendo uma ponte entre o imaginário e o real.

De forma geral, observa-se que as narrativas tradicionais atuam no sentido de ordenar melhor o interior da criança, enquanto as narrativas modernas as preparam mais para os desafios da vida, para lidar com seus medos e frustrações. Se o contemporâneo desperta no leitor uma nova mentalidade, consciência crítica, sentido de justiça e capacidade de reflexão, em contrapartida o tradicional promove a sensação na criança de ser capaz de vencer as suas dificuldades e os seus medos.

Assim, no dinâmico percurso histórico, um enfoque vai sobrepondo o outro e novas mentalidades surgem, ao ponto que as duas tendências coexistem igualmente, ora separadas, ora fundidas, no maravilhoso ou na ficção científica.

REFERÊNCIAS

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustrações: Ziraldo. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

GANEM, Eliane. **A fada desencantada**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

MACHADO, Ana Maria. **História meio ao contrário**. Ilustrações: Humberto Guimarães. 17. ed. São Paulo: Ática, 1994.

SÉGUR, Condessa de. Nouveaux **Contos de fadas**: pour les petits enfants. Tradução de Fernando Barreto de Moraes. Curitiba, PR, Liber Edições, 2016.

O CONTO A BELA E A FERA À LUZ DA PSICANÁLISE NUMA VERTENTE CONSTRUTIVA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Cecilia Maria Tavares Dias
UNIFESSPA

RESUMO: O presente artigo faz uma análise à luz da psicanálise do conto *A Bela e a Fera*, versão de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, editada em 1757, apresentando algumas diferenças entre o conto e o desenho animado “A Bela e a Fera”, da Walt Disney. Utilizamos aporte teórico de vários autores, com ênfase para os postulados de Bruno Bettelheim. Objetivamos, com isso, mostrar a importância dos contos de fadas para a construção da personalidade das crianças, por isso, referendamos que a escola deve contemplar em seu currículo a leitura desses contos, para que a partir deles, promovam uma aprendizagem em que as crianças vivenciem de forma lúdica, os conflitos inerentes ao desenvolvimento psíquico.

PALAVRAS-CHAVE: *A Bela e a Fera*; Escola; Desenvolvimento Psíquico.

ANALYSIS OF THE STORY OF THE BEAUTY AND THE BEAST TO THE LIGHT OF THE PSYCHOANALYSIS IN A CONSTRUCTIVE SLOPE FOR THE INFANTILE EDUCATION

ABSTRACT: This paper analyzes to the light of the psychoanalysis the tale *Beauty and the Beast*, Jeanne-Marie Leprince de Beaumont’s

version, published in 1757, presenting the differences between the tale and the cartoon “Beauty and the Beast” of Walt Disney. We use theoretical support from various authors, with emphasis on the postulates of Bruno Bettelheim. Thus, our purpose is show the importance of fairy tales for the construction of children’s personality, therefore, we must endorse that the school should include in its curriculum the reading of these tales, so that from them, promote a learning in which children play the conflicts inherent in psychic development in a playful way.

KEYWORDS: *Beauty and the Beast*; School; Psychic development.

1 | INTRODUÇÃO

Ler é viver o prazer da descoberta do mundo enigmático; é o caminhar por entre veredas ora sinuosas, ora uma passagem que nos permite chegar a um chão verde com flores vivas, cantos de sombra, céu colorido e muito mais que nossa imaginação guiada pela palavra nos leva a experimentar. A leitura tem esse poder de transportar as mentes para outras realidades; abrir espaços para a entrada do conhecimento.

No exercício de sala de aula, é imprescindível que se envolvam os alunos no universo da leitura, tanto pela importância de

que os alunos possuam uma efetiva formação leitora, bem como para trabalhar as dificuldades de aprendizagem de toda ordem decorridas da falta de leitura no seio de muitas famílias, bem como pela ausência de ações em muitas escolas, de projetos que promovam a interação dos discentes como o mundo colorido da literatura.

Este artigo aborda a importância da leitura dos contos de fadas para o desenvolvimento da criança no que se refere à construção da sua personalidade, uma vez que a infância é uma fase em que o sujeito acumula vivências e experiências que lhe servirão de base para a formação da construção da sua vida adulta, bem como para o envolvimento do aluno com a leitura prazerosa do “Era uma vez num castelo muito distante...”. Para tanto, apresentamos primeiramente uma visão geral sobre o que está implícito nesse tipo de leitura, e posteriormente, à luz da psicanálise analisamos o conto *A Bela e a Fera* numa visão construtiva para o ensino infantil.

2 | A FACE OCULTA DOS CONTOS DE FADA

Nessa magia da leitura, ler um conto de fadas é viajar na fantasia dos castelos, da natureza encantada, dos seres imagináveis que configuram o conto um estado de equilíbrio, que, sucessivamente, encadeia uma série de episódios que se transformam em conflitos cujo estágio final é a resolução desses conflitos. Desse modo, para Kaufman & Rodríguez (2005, p. 21) “O conto é um relato em prosa de fatos fictícios”. Assim quando esse relato é lido ou ouvido tem o poder de despertar no leitor, principalmente, na criança sentimentos que não se podem descrever dada à atenção que dá ao desenrolar dos episódios, pois quando direcionados à infância contribui para um descobrir-se no mundo, como sinaliza Bettelheim:

Os contos de fadas, diferentemente de qualquer outra forma de literatura, direcionam a criança para a descoberta de sua identidade e vocação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. Os contos de fadas dão a entender que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade – mas apenas se ela não se intimidar com as lutas arriscadas sem as quais nunca se adquire a verdadeira identidade. (BETTELHEIM, 2002, p. 34)

Assim, o mundo mágico da leitura promove, gradativamente, o desenvolvimento do caráter de uma criança, pois normalmente fazem parte das narrações elementos fantasiosos com certos poderes, heróis que encantam com seus feitos, ricos tesouros materiais e/ou intelectuais cujas mensagens emanam lições de realização pessoal, entre outros enredos que contribuem para a formação da personalidade, como preconiza Dias:

Ler, portanto, para uma criança ou proporcionar-lhe o contato com a leitura em que ela mesma se deleite com o mundo dos contos de fadas é um investimento saudável para a sua formação ser/estar no mundo, pois alimenta a sua imaginação, bem como estimula a sua fantasia. (DIAS, 2015, p. 159)

Além do mais, a leitura é uma passagem antecipada uma vez que auxilia a criança a lidar com o presente, bem como a prepara para o futuro, desse modo, possibilita uma propensa separação de seu mundo familiar e o ingresso no mundo dos adultos. Por essas razões, os contos de fadas também são muito interessantes pela ambiguidade que apresentam, considerando-se a questão da repressão sexual, pois proporcionam à criança recursos para que essa saiba lidar com o imaginário, pois a narrativa deixa vir à tona manifestações da sexualidade infantil, fantasias e vários desejos.

A outra face do quesito ambíguo trata-se do aspecto pedagógico visto que os contos orientam a criança para desejos apresentados como permitidos ou lícitos, para isso, nas histórias são apresentadas punições aos personagens que transgridem, como por exemplo, no conto Cinderela na versão dos Irmãos Grimm em que as filhas da sua madrasta que eram muito más, têm os olhos furados pelos pombos (amigos da princesa), o que prescrevem o momento em que deve ser aceita a sexualidade genital. Nos contos de fadas, as pessoas ruins sempre perdem na vida, ou seja, recebem castigos pelas maldades que cometem o que torna a heroína, como a Cinderela, muito atraente e interessante para a criança.

Os contos de fadas têm o poder de atrair a atenção das crianças, uma vez que elas se identificam com as bravuras dos personagens, tais como, o lado terno e frágil da princesa, a altivez e sabedoria do rei, a coragem do príncipe e até mesmo a maldade da bruxa, entre outras características apresentadas nas diversas fases da vida. Em vista disso, passaremos a analisar os contos de fadas sob a ótica da psicanálise, destacando, principalmente, a visão do psicanalista Bruno Bettelheim, sobre a história de *A Bela e a Fera*.

3 | A BELA E A FERA NAS VERSÕES CONTO, FILME E DESENHO

O conto *A Bela e a Fera*, cujo relato não foi colhido da tradição popular pelos Grimm nem por Perrault, mas que foi celebrizado por duas damas francesas que produziram as mais populares versões da história, em meados do século XVIII, sendo a versão mais conhecida a de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, editada em 1757.

De acordo com Corso & Corso (2006), existem narrativas similares de moças entregues a noivos animais em todas as culturas, porém a mais célebre é esta que é a mais parecida com as narrativas tradicionais dos contos de fadas. Nela, até a cena final da transformação de monstro em homem, Bela ignora que sua Fera na verdade é um bonito príncipe enfeitado.

O conto narra a história de um mercador que perde a sua fortuna, restando apenas uma casa no campo, para onde se muda com os seus seis filhos (três filhas e três filhos). As moças são muito bonitas, mas a caçula além de formosa é trabalhadora, prestativa e generosa. As outras irmãs são egoístas e têm muita inveja da Pequena Bela.

Tentando recuperar a sua riqueza, o pai viaja para outro reino e indaga às filhas sobre o que elas querem de presente, quando da sua volta. As duas irmãs mais velhas pedem presentes que custam muito caro, e Bela, apenas uma rosa, alegando que naquelas bandas não germinava esse tipo de flor.

Para decepção das filhas ambiciosas, o pai não consegue reaver a sua fortuna. Na volta para casa perde-se na floresta, onde depois de muito andar, depara-se com um palácio, no qual encontra comida e abrigo, ficando espantado, pois não vira ninguém ali. Por essa razão, não tendo mais o que fazer a não ser voltar para casa. Porém algo, nesse momento, povoa-lhe a mente: o pedido de Bela. Então, passa a colher algumas rosas no jardim do palácio. Mas para a sua surpresa, algo de inusitado aparece: surge de entre as folhagens, uma figura horrenda, a Fera que o ameaça de morte pelo fato de roubar a flor, propondo, porém, que não o mataria se ele enviasse uma de suas filhas para morrer em seu lugar. Caso desobedeça à Fera, o pai deverá voltar dentro de três meses para morrer. A Fera dá ao mercador um cofre cheio de ouro.

Em casa, o pai conta aos filhos o ocorrido e os irmãos oferecem-se para matar a Fera, mas o mercador teme pelos filhos, portanto, não aceita essa proposta. Bela insiste em ir até a Fera em lugar do pai.

Com o ouro que ganhou da Fera, o mercador fica rico, novamente, e as suas duas filhas mais velhas fazem bons casamentos. O tempo passa e chega ao final o prazo de três meses e mesmo contra a vontade do pai, Bela o acompanha até o palácio da Fera. Ao encontrar-se com a Fera, Bela responde-lhe que está ali por vontade própria e então a Fera diz ao pai retornar para junto dos outros seus filhos.

Bela é muito bem tratada no palácio. Assim, todas as noites, durante o jantar, ela recebe a visita de Fera, momento muito importante, pois se sente livre da solidão. Sempre ao término da visita, a Fera pede à Bela em casamento, o que ela recusa, deixando, com isso, a Fera muito abatida e triste. Após três meses, a Fera pede-lhe que ao menos nunca o abandone. Bela, portanto, dá sua palavra que não o abandonará, mas que precisa visitar o pai, visto que vira através do espelho que esse está muito doente por conta da ausência dela.

O tempo passa e Bela não volta no prazo estipulado por Fera, por causa de um plano de suas irmãs para que ela desobedecesse à Fera. Na décima noite, em sonho, vê a Fera agonizando. Bela fica muito triste e resolve imediatamente voltar ao palácio. Colocou, então, o anel que recebeu da Fera em cima de uma mesa e foi transportada como num passe de mágica para o palácio. Lá, encontrou a Fera caída no chão, inerte. Mais do que depressa, atirou-se sobre ela e disse que concederia sua mão em casamento.

Fantasticamente, nesse momento, o palácio resplandeceu-se em luz, vida e muita alegria: a Fera transforma-se num belo príncipe. Bela fica muito feliz por tudo, inclusive, reencontra-se com a sua família. Como castigo, uma fada transformou as irmãs em estátuas, permanecendo na porta do palácio testemunhando a felicidade de Bela. A fada, então, moveu sua varinha e todos foram transportados para o reino do

príncipe, onde se casou com a Bela e foram felizes muitos e muitos anos.

A Bela e a Fera é um conto com ricas imagens e um enredo que permite que entendamos implicitamente como estão ocultos os desejos incestuosos na obra e o amadurecimento dos personagens mediante a presença de símbolos que numa leitura menos atenta e ingênua passariam despercebidos, todavia, mesmo assim provocam elaborações inconscientes, uma vez que retrata uma realidade, a realidade interna coletiva a que estamos imersos incapazes de nos desvencilharmos, mas que encontram uma forma de se expressar mesmo sob dissimulação.

Na maioria dos contos, a figura do pai é indiretamente responsável pela maldição ou pelas desventuras da filha. No entanto, nesse conto, explicitamente, o pai é o responsável por arrancar do jardim um ramo de rosas, despertando a fúria de Fera por conta dessa ação. Podemos compreender que no roubo dessas flores, há a simbolização do desejo e do medo inconsciente das meninas que se sentem ameaçadas de serem raptadas ou até mesmo violentadas. Bettelheim citado por Rapucci (1998) diz que roubando a rosa para a filha, o pai lhe mostra seu amor e antecipa a perda da sua condição de donzela, já que a flor partida ou a rosa arrancada simboliza a perda da virgindade.

No conto, é evidente que o conflito de Bela é estar entre o amor pelo pai e as necessidades da Fera. Só tempos depois quando decide abandonar a casa do pai para juntar-se à Fera, é que o sexo para ela se torna belo, pois os laços edípicos são rompidos. Conforme a análise de Bettelheim (1988), o início do conto propõe a visão imatura de que o homem tenha uma existência dualista (animal e racional).

Dessa forma, as manifestações do inconsciente da personagem Bela são representadas por Fera que é um ser feio e rude. Assim, o distanciamento físico entre eles deixa Bela livre para negar sua sexualidade e manter suas pulsões sexuais voltadas para o pai durante o período inicial do conto, o que entendemos como a saída do narcisismo para a entrada no Complexo de Édipo que apesar de acontecer na infância, o sujeito revive esse fato na adolescência e os resultados dele estão presentes na vida de qualquer adulto.

No conto, é nítido que a figura masculina se divide em um pai-bom e um homem-fera. Desse modo, Bela decide viver com a Fera para salvar o pai. Todavia, quando vai rever o pai doente, ela faz que Fera, também adoeça de desejo, pois fica triste e abandonada. Nesse sentido, *A Bela e a Fera* para Bettelheim (1998) é o conto que deixa mais claro para a criança que a ligação edípica com os pais é algo natural, de consequências positivas se durante o amadurecimento for transferido do pai para o amado.

Do pai à fera, da fera ao príncipe, esse conto desenvolve-se como processo de amadurecimento da heroína e de constituição da imagem masculina através de seus desejos, ou seja, no processo de maturação esses aspectos se unem, permitindo a realização humana completa. Nessa perspectiva, o casamento da Bela com a antiga Fera simboliza a cura do rompimento pernicioso entre os aspectos animais e os

aspectos superiores do homem.

Do livro para a tela do cinema, esse conto também mantém encanto e magia que embalam gerações. Já foi representado em várias versões e em 2014, recebeu versão dramática na língua original, a francesa. Diferente da versão Disney, a trama é mais embasada e explica os problemas financeiros do pai da protagonista. Ambientado em 1810, o filme mostra que o problema financeiro da família de Bela começa com o naufrágio do navio: “A Sereia” que tempos depois é encontrado surgindo, assim, uma chance de poder retomar a uma vida de bonança, no entanto, na cidade, o pai acompanhado do filho Maxime, descobre que não tem mais qualquer direito ao navio encontrado e os dois se perdem.

Numa noite com neve, o comerciante chega a um palácio. Alimenta-se bem, recolhe joias para as filhas e arranca uma rosa do jardim encantado. O restante da história segue, basicamente, os rumos do conto narrado, no entanto, com um colorido diferente, pois o cinema lança mãos de inúmeros recursos da tecnologia para atrair a atenção do telespectador como os efeitos especiais, ou melhor, o filme encanta a alma, alimenta as emoções, assim, é um verdadeiro banquete para os olhos.

Além desse filme, também essa história foi apresentada como desenho animado, imortalizada nas telas em 1991 pela Walt Disney, sobre o qual mencionamos aqui algumas passagens que resumem a história a qual se passa em um povoado da antiga França em que Bela é filha de um inventor que, praticamente, ninguém da região lhe dava crédito.

Um dia, aconteceu uma mostra de inventos e ele se perdeu quando se deslocava para o local da feira. Vendo-se perseguido por lobos, deparou com um castelo escuro e feio. Ao adentrar-se no castelo foi amedrontado por Fera, o dono do castelo, que ao perceber o intruso, mostra-se irado, bravo e o torna seu prisioneiro. Fera, na verdade, era um príncipe egoísta que fora amaldiçoado por uma feiticeira. Por conta disso, um grande castigo foi lançado a todos moradores do seu castelo, ou seja, os empregados passaram a viver como objetos e ele como monstro. O feitiço seria desfeito se Fera aprendesse a amar alguém e fosse retribuído esse amor na época que a última pétala da rosa caísse. Caso contrário, ele ficaria condenado para o resto da vida como fera.

No desenho animado a trama foi simplificada. Nele, faz parte da família de Bela somente seu pai, que é apenas um viúvo um pouco excêntrico e não um comerciante falido. Além disso, foi criada a figura de um rival para Fera, sob a forma de um homem de aparência atraente, mas horroroso nos hábitos e nas atitudes. Fera compreende os interesses intelectuais de Bela, pois a moça adora a leitura de um bom livro, bem como, é sensível à liberdade conquistada pelas mulheres. Já o outro, é um homem grosso, sem boas maneiras, um brutamonte que pretende se casar com Bela, só para se aproveitar dos serviços domésticos dela, em que ela apenas se configura como uma mulher para o lar. Com relação a esse personagem, entendemos o fato de ser rejeitado por Bela, ele faz um papel de um personagem narcisista, que tenta e vingar por conta de seu ego ferido, enquanto que Fera, no início, representa uma forma de

narcisismo, uma vez que negou ajuda à velha senhora, o que o fez provocar a ira dela e puni-lo com a transformação.

Sobre a rosa, entendemos que se trata de um elemento indicador de que o amor é um grande aliado no processo de individuação, pois é a partir do roubo da rosa que ocorre a transformação de Bela e da consciência coletiva. Vejamos o que dizem Corso & Corso a respeito desse simbolismo no desenho animado:

Na versão Disney, fica mais realçado o encantamento sofrido por Fera. A rosa é usada como uma espécie de ampulheta, um símbolo do tempo que lhe resta para que o feitiço seja quebrado: com o passar dos anos, as pétalas caem, quando cair a última, ele morrerá sem ter sido amado e perderá a chance de voltar à forma original. Com esse recurso, a história se aproxima mais das tradicionais narrativas de noivos animais. Todos têm algum tipo de prazo, referente ao tempo que a jovem terá de conviver com eles naquela forma horripilante; se tal prazo não for respeitado, novos revezes e sofrimentos são reservados para o casal. (CORSO & CORSO, 2006, p. 137)

Também no desenho animado, há um relato que merece destaque por se tratar de um fato que precede o desenrolar da história: uma fada mal vestida, numa aparência esfarrapada, pede abrigo no palácio e o príncipe lhe nega. Por essa atitude egoísta, e incapaz de amar, foi condenado a ficar sob uma forma repulsiva até que uma mulher, apesar disso, viesse a amá-lo. Por essa razão, Fera precisou aprender a dobrar seu caráter bruto e entender as necessidades dos outros, deixando sua infantilidade para trás. Já na tradicional versão de Madame Beaumont há apenas a menção de que uma fada má condenou o príncipe a viver dessa forma até que uma bela moça consentisse em desposá-lo.

Pelo visto, a história de *A Bela e a Fera*, apresentada tanto na forma tradicional com elementos similares a um conto de fadas, como em forma de desenho animado, é rica em simbolismos, pois se olharmos o filme do ponto de vista social, vemos explicitamente o impacto que teve na época em que fora lançado, pois rompe com velhos paradigmas como a submissão da mulher, e a ideia pré-concebida de que a mulher não possuía interesse pela busca de conhecimento, e no conto, Bela nos passa a ideia de uma princesa que se torna corajosa, destemida, uma vez que aceitou seu destino de proteger sua família enfrentando a Fera quando discutia ou descumpria alguma regra imposta por ele.

Aqui vale salientar uma questão importante com relação ao papel de Bela na história, pois é ela quem salva o seu príncipe no filme, tanto física quanto emocionalmente, como a da cena com os lobos, em que Fera quase morre devido aos machucados providos do combate com os animais e com o rompimento do feitiço, quando declara seu amor. O que não ocorre, por exemplo, com a princesa do conto *A Bela Adormecida*, que é um clássico conto de fadas, em que a personagem principal é enfeitiçada para cair num sono profundo, até que um príncipe encantado a desperte com um beijo provindo de um amor verdadeiro (“Sabendo da lenda, dirige-se ao quarto

da princesa e descobre a jovem mais bela que alguma vez vira, e não resiste a beijá-la. Nesse momento, a princesa acorda, assim como todos os seus habitantes. A vida tinha voltado ao castelo!”), visto que, nesse caso, é o príncipe quem a salva na história.

Diante do já foi discutido, afirmamos o quão é importante a leitura dos contos de fadas, pois através deles, a criança medeia a relação entre os mundos interno e externo, desenvolve a linguagem por meio do simbolismo e pode se experimentar em diferentes papéis no contexto familiar por meio da identificação com os vários personagens do conto (RADINO, 2003).

4 | A BELA E A FERA NA ESCOLA

“Ao usar as palavras, eu as faço minhas do mesmo modo que você, usando as mesmas palavras, as faz, as suas.” (COSSON, 2011, p. 16). Com essas palavras, o autor reflete sobre a importância da matéria prima da literatura que é o uso da palavra trabalhada. Completando essa ideia, ele menciona que por “esse uso simultaneamente, individual e coletivo, que as palavras se modificam, se dividem e se multiplicam, vestindo de sentido o fazer humano.” Vemos com isso, o quão é significativa a literatura para a vida em sociedade. Mas para a efetização desse papel humanizador da literatura é necessário um processo de mudança na própria escola em que todos os envolvidos na educação precisam ressignificar a forma de lidar com a leitura literária.

A escola e a literatura, em tempos passados, relacionavam-se de forma a estreitar seus laços produtivos, a partir do momento que a língua escrita fosse aprendida pela criança, papel desempenhado pela escola. Mas essa literatura infantil ora surgiu de uma produção para adultos repleta de aspectos moralistas, lições de obediências, tudo isso intencional para que as crianças adquirissem um comportamento moldado, dessa forma, eram bem poucas obras infantis lúdicas com propósito de proporcionar, de fato o prazer de ler.

Com o avançar dos tempos, há uma revalorização da literatura infantil, em se tratando do Brasil, na década de 70 do século passado, com obras que abordam o mundo colorido das crianças, despertando-lhe a atenção para as narrativas que passaram a ser escritas para o público infantil.

Ler para uma criança é um exercício que contribui significativamente para a sua formação cognitiva, pois ouvindo histórias, a visão de mundo dela será influenciada positivamente, ajudando a superar as dificuldades de aprendizagem, a baixa autoestima e discriminações de qualquer tipo que sofrem ou que venha fazer alguém sofrer, evitando que sua qualidade de vida possa correr riscos em sua futura vida adulta. Nesse sentido, é papel importante da escola desenvolver a capacidade física, cognitiva e afetiva dos alunos através de procedimentos, atitudes, conhecimentos e valores, para tanto, contemplar em seu currículo o trabalho com os contos de fadas, pois de acordo com Freud:

Não é surpreendente descobrir que a psicanálise confirma nosso reconhecimento do lugar importante que os contos de fadas populares alcançaram na vida mental de nossos filhos. Em algumas pessoas, a rememoração de seus contos de fadas favoritos ocupa o lugar das lembranças de sua própria infância; elas transformaram esses contos em lembranças encobridoras. (FREUD, 1913/1980, p.305)

A escola é um ambiente onde convivem diversas pessoas, por isso, podem ocorrer preconceitos decorrentes de diferenças raciais, étnicas e culturais, além de questões que fazem parte das diversas áreas da vida como: conflitos familiar, pessoal, afetivo, profissional e estudantil, o que se justifica um trabalho dinâmico, como por exemplo, a contação de história de contos de fadas, sobretudo tradicionais, leitura dramatizada ou peça de teatro, rodas de leituras, tudo isso, partindo sempre de um planejamento feito previamente que contemple vários objetivos, entre eles, a construção de significados para as histórias e o desenvolvimento do prazer de ler.

Assim, os contos de fadas devem fazer parte do universo infantil desde muito cedo; trabalhá-los com eles, portanto, ampliam o leque de oportunidades, como permitir ao aluno possibilidades de ele criar seus textos, bem como, lançar mãos de várias histórias e construir paráfrases, dialogar uma história escrita com outra forma de representação como um filme, um desenho, entre outras. Convém, no entanto, a esse respeito uma observação sobre a forma como a escola na maioria das vezes trabalha com a literatura, que é privilegiar a leitura de contos em versões modernas ou permitindo que a criança conheça a obra somente através de filmes e desenhos. Salientamos, por isso, que as crianças tenham o contato com a leitura dos contos tradicionais, para que não sejam transformados em mero entretenimento, sem sentido, como afirma Bettelheim no capítulo que trata “a vida adivinhada a partir do interior”:

A maioria das crianças de agora conhece os contos de fadas apenas em versões enfeitadas e simplificadas, que lhes abrandam o sentido e roubam todo o significado mais profundo – versões como as dos filmes e espetáculos de TV, nas quais os contos de fadas são transformados em diversão tola. (BETTELHEIM, 2002, p. 34)

Essa visão defendida pelo autor é a também de muitos professores que trabalham com crianças nas séries iniciais, pois muitas não têm contato com a leitura palpável de um livro, pois as histórias lhes chegam pelas telas de TV, de cinemas ou de outros recursos da tecnologia. Sobre isso, requer ao professor dinamismo para proporcionar ao aluno, o envolvimento dessa criança com o mundo dos livros, sem deixar de lado, logicamente, outras formas de mostrar adaptações de obras que também têm seus elementos ricos de elementos que estimulam a criatividade e a fantasia das crianças. Além do mais, os contos de fadas educam as crianças sob a luz da psicanálise, pois valores neles contidos contribuem significativamente para sua vida adulta. Sobre isso, afirma Pietro:

Os contos de fadas podem servir de mediadores na formação de valores nas crianças, conservando neles até a fase adulta, o sonho de manter acesa a chama

vibrante, intensa e colorida da infância. Pretende-se apontar caminhos, fazendo dos contos de fadas um elo permanente entre a razão e a emoção, como educar as crianças numa era em que a tecnologia tomou conta do mundo, numa globalização onde o individualismo e a aparência teimam em ditar regras e é mais valiosa que a essência. (PIETRO 2000, p.22)

Nesse sentido, convém que trabalhemos com os contos de fadas, pois eles estão repletos de questões freudianas, assustadoras para as crianças, como o início da puberdade e o abandono dos pais. Por essa razão, ouvindo ou lendo essas histórias, as crianças encaram vários medos, e acabam lidando com eles. Sob esse ponto de vista, Bettelheim (2002, p. 197) afirma que o conto de fadas é a cartilha com a qual a criança aprende a ler sua mente na linguagem das imagens, a única linguagem que permite a compreensão antes de conseguirmos a maturidade intelectual. E Coelho (2000, p. 54) postula que é, pois, nesse período do amadurecimento interior que a literatura infantil e, principalmente, os contos de fada podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta.

Por tudo isso, ler *A Bela e a Fera* é promover a busca de outros horizontes além do familiar, pois garante à criança que as dificuldades podem ser vencidas, como as enfrentadas por Bela como a de ter de conviver com a figura horrenda da Fera para proteger o pai. Dessa forma, a criança, desprotegida por natureza, sente que também pode ser capaz de vencer os seus medos, os seus desconhecimentos das coisas que as cercam. Assim, aprende a aceitar melhor as pequeninas desilusões do seu dia a dia, pois sabe que, à semelhança do que acontece nos contos, nas histórias que ouve os seus esforços lhe tratarão recompensa. Vale ressaltar que, a criança no seu íntimo, entende muito bem que essas histórias não são reais, porém não as aceita como falsas, visto que suas tensões são aliviadas, o que nos leva à compreensão de que envolver a criança no universo dessas histórias é ao mesmo tempo distraí-la, assim como, promover o desenvolvimento da sua personalidade.

Por conseguinte, é de suma importância a ação mediadora do professor no processo ensino-aprendizagem desses pequenos leitores, de modo, a respeitar-lhes os gostos e as opiniões, pois as crianças sabem dialogar com as personagens dos contos numa interação prazerosa, uma vez que o universo infantil é cheio de fantasias e ludicidade. Assim, o ato de ler contribui, significativamente, na formação cognitiva, psicológica e psicomotora de quem pratica a leitura continuamente. O papel do professor deve ser o de incentivar e estimular a criança a gostar de ler através de diversos mecanismos como a utilização de recursos didático-pedagógicos no sentido de trabalhar a literatura infantil, sobretudo, com os que possibilitam ao aluno a vivência com os livros, para que eles se sintam atraídos pelas histórias e tenham vontade de conhecer os enredos, desse modo sejam motivados a folhear as páginas, deliciar-se com o avançar dos enredos, apreciarem as gravuras estampadas, bem como, vejam e ouçam seu professor lendo entusiasmado as narrativas diárias, o que será um bom exemplo para estimular a vontade da criança a ler por prazer. Vale salientar, no

entanto, que segundo orientações contidas no Caderno do Professor da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, a escuta de textos lidos em voz alta pelo professor, não pode substituir a leitura dos alunos, pois são jeitos diferentes de conhecer um mesmo texto.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões tecidas nesse artigo visam a refletir o quão é importante a leitura na vida de uma criança, sobretudo dos contos de fadas, pois por meio deles, a Psicanálise encontra muitas respostas para diversos comportamentos dos adultos, pois ela, ao trazer um novo discurso sobre o ser humano, destaca que qualquer relação entre sujeitos traz à tona desentendimentos, choques entre idéias, sentimentos de amor e ódio, culpas, ternura mútua, entre outros, ou seja, um misto de emoções e afetos que existem em cada um de nós.

Nesse sentido, a escola, no papel do professor, é uma das entidades responsáveis pela educação dos pequenos sujeitos, pois através dos contos, e aqui com relevância ao conto *A Bela e a Fera*, é possível pensar na criança, o adulto com suas concepções ou com seus preconceitos em relação à infância, bem como, construir um ideal para o adulto, o qual se identifica e se recria por meio dessas personagens marcantes da sua história guardadas dentro de si, fazendo-as voltar à vida toda vez que um novo conflito aparece e precisa ser solucionado novamente. Assim a cada história infantil apresentada de forma incentivadora à criança, a atenção dela é voltada para as situações vividas pelos atores o que lhe são importantes para a construção de sua personalidade, pois os simbolismos dos contos revelam às crianças a severidade da vida, por conseguinte, elas precisam enfrentar vários desafios ao passarem para a vida adulta e por meio da leitura desses contos, elas conseguem entender melhor as suas emoções.

A escola, portanto, na pessoa, sobretudo, do professor que deve envolver também a família no processo de crescimento da criança, precisa estimular, continuamente, o interesse dela pela leitura de contos de fadas, incentivando-a mergulhar num mundo rico de imagens, impressões e enredos, com o propósito de possibilitar aos pequenos, sentidos para as suas vidas, entre os quais, o de que uma das lições aprendidas com a leitura é a de que torna pretendido o bem pela recompensa, sob a forma da posse do objeto da busca, assim como pune as maldades com o fracasso ou com a morte daqueles que se entregam à pulsão destruidora do id. Além disso, há a magia do ouvir o “Era uma vez”, “num castelo muito distante” e o amar-se mutuamente que continuam encantando a maioria das crianças que além de aceitar naturalmente o maravilhoso na obra, espera fielmente aquilo que o conto promete e sempre cumpre: “e foram felizes para sempre.”

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Pedro, 1942- **O fantástico mistério de feurinha: teatro**. 1 ed. são Paulo: FTD, 2001.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução por Arlene Caetano. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002
- COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise**. 1. ed. SãoPaulo: Moderna , 2000.
- COSSON. Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- CORSO, Diana Lichtenstein. & CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GAIMAN, Neil. **Coraline**. Trad: Regina de Barros Carvalho. Rio de Janeiro: Rocco, 2003 Resenha de DIAS, Cecília Maria Tavares. **Resenha crítica do conto Coraline** EBR – Educação Básica Revista, vol.1, n.1, p. p.157-162. 2015. Disponível em: ><http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/download/138/347>. Acesso em: 08 jun 2017.
- FREUD, Sigmund. (1980). **A ocorrência, em sonhos, de material oriundo de contos de fadas**. Em: S. Freud. Obras Completas, vol. XXII, (pp.305-310). Rio de Janeiro: E.S.B. (Original publicado em 1913).
- KAUFMAN, Ana María & RODRÍGUEZ, María Elena. **Escola, leitura e Produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- PAÍN, Sara. **Subjetividade e Objetividade: relação entre desejo e conhecimento**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- PIETRO, Heloísa. **Lá vêm Histórias**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2000.
- RADINO, Glória. **Contos de fada e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- RAPUCCI, Cleide Antonia. **Os dois lados de “A Bela e a Fera”: uma leitura dos contos “The Courtship of Mr. Lyon” e “The Tiger’s Bride” de Angela Carter**. Mimesis, Bauru, v. 19, n. 1, p. 59-78, 1998.

FANTASMAGORIAS DA MODERNIDADE: UM ENCONTRO DA POESIA COM A PINTURA

Vera Maria Luz Spínola

RESUMO: A motivação para escrever este trabalho veio de uma visita à exposição “Passagens por Paris: arte moderna na capital do século XIX”, no Museu de Arte de São Paulo (MASP) em novembro de 2013, que era inspirada no texto “Paris Capital do Século XIX”, de autoria do filósofo Walter Benjamin (1892-1940). Nosso objetivo é discutir alguns aspectos da modernidade, tomando por base o ensaio de Benjamin, no qual o autor utiliza a expressão fantasmagoria para captar o significado do fetiche da mercadoria como processo social de constituição da modernidade. A partir das reflexões de Benjamin (2003), e secundariamente de Karl Marx acerca do fetiche da mercadoria, analisamos três poemas de autores considerados modernos: “Os Sete Velhos”, do francês Charles Baudelaire (1821-1867); “Num Bairro Moderno”, do português Cesário Verde (1855-1886); e “Ladeira da Misericórdia”, do brasileiro/baiano Godofredo Filho (1909-1992). Tentamos travar um diálogo dos poemas com cenas representadas em três obras de arte: “O Conforto Moderno dos Objetos”, de autoria do francês Edouard Vuillard (1868-1940), exibido na exposição do MASP; “Os Sete Velhos”; do holandês Jan Mensiga (1924-1980); e “Incêndio no Pelourinho”, do brasileiro/

baiano João Alves (1906-1970), chamado por Jorge Amado de “o pintor da cidade”.

PALAVRAS-CHAVE: Fantasmagorias; Walter Benjamin; Charles Baudelaire;

ABSTRACT: The motivation to writing the current paper came up from a visit to the exhibition “Passages by Paris: modern art in the 19th century capital”, held at São Paulo Museum of Art (MASP) in November 2013. The exposition was inspired by the text “Paris Capital of the 19th Century”, written by the philosopher Walter Benjamin (1892-1940). Our objective is discussing some aspects of modernity, taking Benjamin’s essay as a guideline. The author uses the expression “phantasmagory” to capture the meaning of the commodity fetishism as a social process linked to modernity. Under the light of Benjamin’s insights, and secondly under Karl Marx’s insights on the commodity fetishism, we analyze three poems written by authors belonging to modernity: “The Seven Old Men” by the French poet Charles Baudelaire (1821-1867); *Num Bairro Moderno* (At a Modern Neighborhood), by the Portuguese author Cesário Verde (1855-1886); and *Ladeira da Misericórdia* (Misericórdia Slope), by the Brazilian poet Godofredo Filho (1909-1992). We try to establish a dialog between the poems and scenes depicted in three art works: *O Conforto Moderno dos Objetos* (The Modern Comfort of

the Objects), by the French painter Edouard Vuillard (1868-1940), which was exposed at MASP's exhibition; "The Seven Old Men", by the Dutch artist Jan Mensinga (1924-1998); and *Incêndio no Pelourinho* (Fire in Pelourinho), by the Brazilian painter João Alves (1906-1970), called "the painter of the city" by the Brazilian novelist Jorge Amado. **KEYWORDS:** Phantasmagories; Walter Benjamin; Charles Baudelaire

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é refletir acerca de alguns aspectos da modernidade, sob o olhar do filósofo Walter Benjamin (Berlim 1892-Portbou 1940), tendo como objeto três poemas, um de cada autor: Charles Baudelaire (Paris 1821-1867), Cesário Verde (Lisboa 1855-1886), e Godofredo Filho (Feira de Santana, 1912-Salvador 1992). Tenta-se estabelecer um diálogo dos poemas com obras de arte selecionadas. Nossa motivação partiu de uma exposição no Museu de Arte de São Paulo (MASP), em 2013, intitulada "Passagens por Paris: Arte Moderna na Capital do Século XIX", inspirada no ensaio de autoria de Benjamin (2003), "Paris Capital do Século XIX".

No ensaio, o autor associa o nome de uma personalidade a cada fenômeno da época, sugerindo, aí, uma compreensão da modernidade a partir de manifestações em aspectos culturais e específicos da realidade. Benjamin (2003) utiliza a expressão fantasmagoria como o fio condutor que capta o significado do fetiche da mercadoria como processo social de constituição da modernidade, lembrando que o "fetichismo da mercadoria" foi um conceito anteriormente desenvolvido por Karl Marx (1818-1883).

Da exposição do MASP, selecionamos a tela de autoria do pintor francês Édouard Vuillard (1868-1940), intitulada "O Conforto Moderno dos Objetos", que é o retrato da Princesa de Bibesco no seu apartamento moderno. Benjamin (2003) discorre sobre a poderosa magia de objetos encontrados nas residências burguesas, semelhante ao que se vê no apartamento da princesa, onde as coisas não têm necessariamente valor de uso. Travamos um diálogo entre a tela de Vuillard e alguns trechos do texto de Benjamin, especialmente as seções "Luís Felipe ou o interior" e "Baudelaire e as ruas de Paris".

Selecionamos o poema de Baudelaire "Os Sete Velhos" (Les Sept Vieillards) para discutir o oposto da abundância, em que o poeta expressa uma fantasmagoria angustiante, ao descrever o impacto causado pela figura de um velho mendigo. Em contraste à tela representando o apartamento moderno da princesa, selecionou-se um desenho de autoria do artista holandês Jan Mensinga, inspirado no poema de Baudelaire. Numa abordagem dialética, pode-se dizer que as obras de arte selecionadas representam respectivamente duas faces paradoxais da modernidade: a abundância e a carência. Foi com esse paradoxo que desenvolvemos a segunda seção do trabalho, com o subtítulo de Flanando com Walter Benjamin e Baudelaire.

A atitude do *flâneur*, explorada por Benjamin, levou-nos a Lisboa, sob o olhar de Cesário Verde com seu poema "Num Bairro Moderno". Nossas reflexões e comentários

acerca do poema constituem a terceira seção do artigo.

Em seguida, na quarta seção, flanando pelo Centro Histórico de Salvador, travamos um diálogo do poema “Ladeira da Misericórdia” de autoria do poeta modernista baiano Godofredo Filho com uma pintura de João Alves (Ipirá 1906-Salvador 1970), artista baiano identificado com o modernismo “primitivo”.

2 | FLANANDO COM WALTER BENJAMIN E BAUDELAIRE

Ao vaguear pela exposição “Passagens por Paris: Arte Moderna na Capital do Século XIX”, o quadro “O Conforto Moderno dos Objetos” (Figura 1) foi um dos que mais nos chamou a atenção. Trazia a seguinte legenda:

O tempo já é dos objetos, a sociedade de consumo que se iniciara no final do século XIX começa a instalar-se para ficar. A sala da princesa Bibesco é um oceano de coisas – e ela mesma parece um objeto a mais. Seu retrato é feito por aquilo que ela possui, não pelo que ela é. A obra, também num impressionismo tardio, poderia ser tanto de crítica quanto de adesão à ostentação visível num “apartamento moderno” (MASP, 2013, p. 66)

Em outras palavras, a tela “O Conforto Moderno dos Objetos” (Figura 1) é uma representação polissêmica, como a maioria dos objetos identificados com a arte. O quadro pode ser tanto uma exaltação quanto uma crítica ao consumo.

O ensaio “Paris Capital do Século XIX” foi escrito em 1935. Nele, Benjamin se propôs a mostrar as novas formas de vida e de criações decorrentes da revolução industrial a partir do século XIX. Ele diz entrar no universo da fantasmagoria, que o dicionário define como a arte de fazer surgir, de fazer ver, imagens luminosas por efeito de ilusões de ótica. Pode ser também, no sentido figurado, uma ideia ou expressão que se opõe ao que é racional.

Benjamin (2003, p. 5) observou que as exposições universais, sobretudo ocorridas em Paris no século XIX, combinavam-se com a indústria do entretenimento. Na sua abordagem, o flâneur se deixa levar pelas fantasmagorias do mercado, pelos bens produzidos em escala graças ao avanço da tecnologia. Lembra-se que Charles Baudelaire desenvolveu um significado para flâneur de “uma pessoa que anda pela cidade a fim de experimentá-la”.

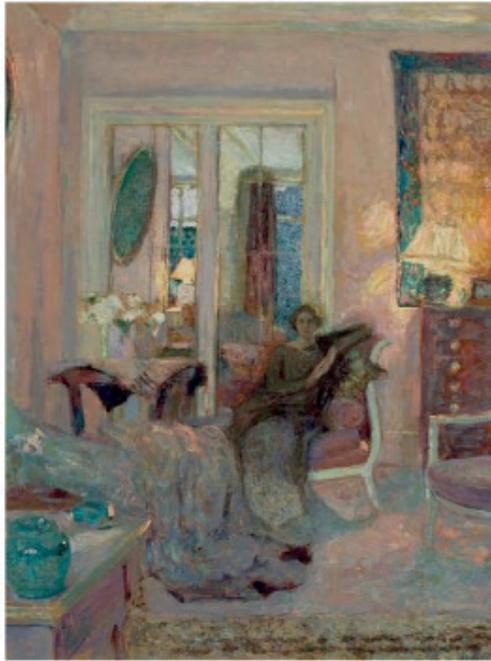


Figura 1 – “O Conforto Moderno dos Objetos”
Edouard Vuillard (França/1940). Acervo do MASP



Figura 2 “Les Sept Vieillards” (Os Sete Velhos)
Jan Mensiga (1924-1998) – desenho do artista holandês inspirado no poema de Baudelaire.

Walter Benjamin comenta que exposições idealizavam o valor de troca das mercadorias e colocavam seu valor de uso em segundo plano. Com seus objetos e parques de diversão, proporcionavam a fantasmagoria, quando o homem se deixa levar pelo deleite de coisas que parecem incorporar certa magia. “Eram centros de peregrinação da mercadoria-fetichismo” (Idem, p. 9).

Com o subtítulo “O caráter fetichista da mercadoria e seu segredo” Karl Marx, no primeiro capítulo da obra *O Capital*, havia se referido ao conceito com as palavras:

À primeira vista, a mercadoria parece uma coisa trivial, evidente. Analisando-a, vê-se que ela é uma coisa muito complicada, cheia de sutileza metafísica e manhas teológicas. Como valor de uso, não há nada misterioso nela, quer eu a observe sob

o ponto de vista de que satisfaz necessidades humanas pelas suas propriedades, ou que ela somente recebe essas propriedades como produto do trabalho humano (MARX, 1983, p.70).

Marx ressalta que o valor da mercadoria só é realizado na troca: “Como os produtores somente entram em contato social mediante a troca de seus produtos de trabalho, as características especificamente sociais de seus trabalhos privados só aparecem dentro dessa troca” (Idem, p. 71). O local abstrato dessas trocas é o que chamamos de mercado. O economista/filósofo percebe o caráter efêmero do objeto de troca ao observar que “todo o misticismo do mundo das mercadorias, toda magia e fantasmagoria que enevoa os produtos de trabalho na base de produção de mercadorias, desaparece, por isso, imediatamente, tão logo nos refugiemos em outras formas de produção.” (Idem, p. 73). Na nossa interpretação, ele quer mostrar que a magia despertada por uma mercadoria cessa ao desviarmos a atenção para outro objeto ou forma de produção. De fato, a produção em escala na economia de mercado requer uma constante ampliação e renovação dos bens de consumo, requer um dinamismo desse mercado. A moda está em sintonia com as necessidades do próprio sistema, ao provocar as mudanças nos gostos dos consumidores.

Benjamin (2003) amplia a concepção marxista de fetichismo da mercadoria ao utilizar a expressão fantasmagoria como fio condutor de uma abordagem que capta o fetichismo como processo social de constituição da modernidade. Ele se propõe a discutir a modernidade através de imagens produzidas a partir do avanço tecnológico, tomando essas imagens como representação do mundo moderno. Em outras palavras, faz uso de uma alegoria, que, como síntese cultural, tende a incorporar as contradições de uma sociedade.

Do ensaio de Benjamin (2003), procuramos dialogar com as seções “Luís Felipe ou o interior”, e “Baudelaire e as ruas de Paris”.

Louis Philippe (1773-1850) foi rei dos franceses de 1830 até sua abdicação em 1848. Seu reinado foi dominado por ricos burgueses e vários ex-oficiais napoleônicos. Benjamin associa Louis Philippe aos interiores que seriam como uma caixa que serve de abrigo ao áspero mundo da cidade grande, um refúgio onde se acumulam objetos de luxo. O colecionador é o ser que ocupa esse interior. Tem prazer em suscitar um mundo não apenas distante e defunto, mas também um mundo melhor; um mundo onde o homem é também pouco provido para falar a verdade daquilo que ele tem necessidade no mundo real, mas onde as coisas são liberadas da necessidade de serem úteis (BENJAMIN, 2003, p. 11-12), tal como no apartamento moderno da Figura 1.

Em contraste com esse interior luxuoso, surge o poeta Baudelaire, buscando inspiração nas ruas de Paris. Segundo Benjamin (2003, p. 14), a genialidade de Baudelaire, que encontra alimento na melancolia, é alegórica. Pela primeira vez, em Baudelaire, Paris se torna objeto de poesia lírica. Como *flâneur*, Baudelaire procura

refúgio na multidão, como um véu através do qual a cidade familiar se move em fantasmagoria, numa multiplicidade de imagens.

Na obra de Baudelaire, aparecem personagens populares, excluídos da prosperidade burguesa. Benjamin reconhece em Baudelaire uma fantasmagoria angustiante, presente com todo vigor no poema *Les Sept Vieillards* (Os Sete Velhos) (BAUDELAIRE, s/d). A poesia trata da aparição, sete vezes seguidas, de um velho de aspecto repugnante (Quadro 1). Esse indivíduo é apresentado na sua multiplicação como testemunho da angústia do cidadão.

<p>Cidade fervilhante, cidade a sonhar, Onde o espectro, de dia, agarra o passante! Os teus mistérios correm por todo lugar Qual seivas nos canais do soberbo gigante. Uma manhã, enquanto na rua cinzenta, As casas, que com a bruma ficavam maiores, Imitavam os dois cais de um rio que aumenta, E, cenário que evoca a alma dos atores, Uma mancha amarela nublava o espaço, Eu ia, qual herói, armazenando forças, A falar com minha alma cheia de cansaço, Pelo bairro agitado por grandes carroças. Súbito, um velho num remendo amarelado, Que a cor do céu chuvoso vinha duplicar, Desses que atraí esmolas pelo seu estado, Não fosse o brilho de maldade em seu olhar, Surgiu. Sua pupila vinha mergulhada Em fel; seus olhos tinham lâminas agudas De geadas, e a barba dura como espada Se projetava idêntica a que foi de Judas. Mais que curvo, partido desde o espinhaço Até a perna num ângulo reto perfeito, De tal jeito que o seu bastão, fechando o traço, Dava à sua figura e seu andar o efeito De um quadrúpede enfermo ou judeu de três patas. Em meio à neve e ao lodo, pisava fundo Como se espezinhasse os mortos com as sapatas, De modo mais hostil que indiferente ao mundo.</p>	<p>Vinha com seu par: barba, olhar, costas, cajados, Gêmeos em tudo, do mesmo inferno saído, Espectros tão antigos quanto amaneirados A seguir para o mesmo fim desconhecido. Em que complô infame eu tinha me enredado Ou que acaso perverso tanto me humilhava? Pois contei sete vezes devagar, pausado Que este velho sinistro se multiplicava! Todo aquele que ri de meu tom inquieto, E não foi invadido por tremor fraterno, Repare que apesar do aspecto tão decrépito Os sete horríveis monstros tinham o ar eterno! Como olhar, sem morrer, uma oitava versão Do sócia obrigatório, irônico, fatal, Pai e filho de si mesmo, Fênix malsão? - Mas dei as costas para o cortejo infernal. Irritado, qual bêbedo que vê em dobro, Tranquei-me em casa, atônito, longe de tudo, Hirto, febril, com a alma doente de logro, Dilacerado pelo mistério e o absurdo! Minha razão queria sustentar a vela; Mas de nada valia contra o temporal, E minha alma dançava, antiga caravela Num mar medonho, sem mastros, sem litoral!</p>
---	--

Quadro 1 – *Les Sept Vieillards*. Os Sete Velhos¹, poema de autoria de Baudelaire.

Fonte: Baudelaire s/d

O poeta começa descrevendo o ambiente da cidade grande, “cidade fervilhante”, mas aos poucos vai criando uma sensação pesada, a começar pelo tempo cinzento. Sua alma está cansada num bairro agitado por grandes carroças:

Cidade fervilhante, cidade a sonhar,
Onde o espectro, de dia, agarra o passante!

¹ Disponível em http://www.revistazunai.com/traducoes/charles_baudelaire.htm, tradução de Duda Machado. Acesso em 16 out. 2018.

Os teus mistérios correm por todo lugar
Qual seivas nos canais do soberbo gigante [...]
(BAUDELAIRE, s/d)

No poema aparecem vários exemplos de fantasmagoria, quando o olhar do flâneur faz as coisas se multiplicarem, a exemplo de:

[...] Uma manhã, enquanto na rua cinzenta,
As casas, que com a bruma ficavam maiores,
Imitavam os dois cais de um rio que aumenta [...]
(IDEM, s/d)

A figura do velho provoca em Baudelaire um sentimento ambíguo. Tem vontade de lhe dar esmola, mas fica assustado com o olhar, com a barba que parece de Judas, com o andar curvado sobre um cajado que faz o poeta lembrar um quadrúpede deficiente ou um judeu de três patas:

[...] Súbito, um velho num remendo amarelado,
Que a cor do céu chuvoso vinha duplicar,
Desses que atraí esmolas pelo seu estado,
Não fosse o brilho de maldade em seu olhar [...]

[...] De geada, e a barba dura como espada
Se projetava idêntica a que foi de Judas [...]

[...] De um quadrúpede enfermo ou judeu de três patas.
Em meio à neve e ao lodo, pisava fundo
Como se espezinhasse os mortos com as sapatas,
De modo mais hostil que indiferente ao mundo [...]
(IDEM, s/d)

A cena era tão chocante que, em sua fantasmagoria angustiante e poética, multiplica o velho por sete.

[...] Em que complô infame eu tinha me enredado
Ou que acaso perverso tanto me humilhava?
Pois contei sete vezes devagar, pausado
Que este velho sinistro se multiplicava! [...]
(IDEM, s/d)

E a ambiguidade de Baudelaire se manifesta novamente ao revelar que sente um “temor fraterno”. A figura humana lhe desperta medo, repugnância, e ao mesmo tempo, certa identidade e solidariedade:

[...] Todo aquele que ri de meu tom inquieto,

E não foi invadido por tremor fraterno,
Repare que apesar do aspecto tão decrépito
Os sete horríveis monstros tinham o ar eterno! [...]
(BAUDELAIRE, s/d)

O poeta não é um flâneur qualquer, que sente o prazer fugaz da circunstância. A cena é passageira, mas dela procura extrair o eterno ao observar “Os sete horríveis monstros tinham o ar eterno”. E na sua inquietação vai procurar refúgio em casa, onde não encontra tranquilidade. O temporal de fora dá-lhe a impressão de estar vivenciando um naufrágio sem qualquer perspectiva de salvação:

[...] Minha razão queria sustentar a vela;
Mas de nada valia contra o temporal,
E minha alma dançava, antiga caravela
Num mar medonho, sem mastros, sem litoral!
(IDEM, s/d)

O poema *Os Sete Velhos* inspirou o desenho do artista holandês Jan Mensiga (Figura 2), em contraste com o quadro “O Conforto Moderno dos Objetos” (Figura 1).

As duas obras de arte expressam dimensões opostas da modernidade, pós-revolução industrial: de um lado os consumidores de uma profusão de objetos sem valor de uso, e do outro, os excluídos, os marginalizados vivendo em condições precárias, os quais o sistema não tem condições de absorver, tais como os velhos de Baudelaire.

3 | EM LISBOA COM CESÁRIO VERDE

Deixemos Baudelaire. Vamos vagar em Lisboa com Cesário Verde (1855-1886).

Segundo a filóloga portuguesa Maria Ema Tarracha Ferreira, Cesário é um poeta-pintor, aquele que foi simultaneamente considerado um realista e um parnasiano:

É também reivindicado pelos Surrealistas como seu antecessor, pois foi o primeiro a tentar deliberadamente traduzir nos seus versos ‘certo espírito secreto’, corrigindo, pela visão transfiguradora, a objetividade de naturalista, e reconstituindo, por meio de imagens e de analogias audaciosas, que dão um sentido profundo ao mundo concreto, uma super-realidade (FERREIRA, 1995, p. 28)

O poema “Num Bairro Moderno” (Quadro 2) publicado em 1878 no *Diário de Notícias de Lisboa*, reflete seu realismo-surrealista com um encadeamento textual comum à literatura modernista: o fluxo de consciência. Tem-se a sensação do flâneur, isto é, daquele que dá um passeio sem um rumo específico, visando observar o cotidiano de uma rua, de uma cidade:

Dez horas da manhã; os transparentes
Matizam uma casa apalaçada;
Pelos jardins estancam-se as nascentes,
E fere a vista, com brancuras quentes,
A larga rua macadamizada [...]
(VERDE, s/d)

Na caminhada pelas ruas de Lisboa, o poeta procura experimentar a cidade. Cesário busca algo que se pode chamar de modernidade, tentando extrair o eterno do fugaz, como se quisesse perpetuar o fugidio de um instante em um momento infinito. O poema é uma crônica descritiva do cotidiano de uma rua. Sob o olhar do poeta, aparecem belas residências da modernidade, os jardins, as ruas calçadas. O autor destaca aconchego da casa burguesa com seus objetos de valor, que configuram aquilo que Benjamin chamou fantasmagoria, e Marx, fetiche da mercadoria:

[...] Rez-de-chaussée repousam sossegados,
Abriram-se, nalguns, as persianas,
E dum ou doutro, em quartos estucados,
Ou entre a rama dos papéis pintados,
Reluzem, num almoço, as porcelanas
Como é saudável ter o seu conchego,
E a sua vida fácil! Eu descia,
Sem muita pressa, para o meu emprego [...]
(VERDE, s/d)

O olhar do poeta cai justamente sobre aqueles que não participam plenamente da prosperidade capitalista: sobre uma vendedora de verduras; uma ambulante, sem emprego formal. Ele a descreve como roliça, portando tamancos típicos dos camponeses portugueses.

[...] Notei de costas uma rapariga,
Que no xadrez marmóreo duma escada,
Como um retalho da horta aglomerada
Pousara, ajoelhando, a sua giga [...]
(VERDE, s/d)

<p>Dez horas da manhã; os transparentes Matizam uma casa apalaçada; Pelos jardins estancam-se as nascentes, E fere a vista, com brancuras quentes, A larga rua macadamizada. Rez-de-chaussée repousam sossegados, Abriram-se, nalguns, as persianas, E dum ou doutro, em quartos estucados, Ou entre a rama dos papéis pintados, Reluzem, num almoço, as porcelanas. Como é saudável ter o seu conchego, E a sua vida fácil! Eu descia, Sem muita pressa, para o meu emprego, Aonde agora quase sempre chego Com as tonturas duma apoplexia. E rota, pequenina, azafamada, Notei de costas uma rapariga, Que no xadrez marmóreo duma escada, Como um retalho da horta aglomerada Pousara, ajoelhando, a sua giga. E eu, apesar do sol, examinei-a. Pôs-se de pé, ressoam-lhe os tamancos; E abre-se-lhe o algodão azul da meia, Se ela se curva, esguelhada, feia, E pendurando os seus bracinhos brancos. Do patamar responde-lhe um criado: “Se te convém, despacha; não converses. Eu não dou mais.” E muito descansado, Atira um cobre lívido, oxidado, Que vem bater nas faces duns alperces. Subitamente - que visão de artista! - Se eu transformasse os simples vegetais, À luz do Sol, o intenso colorista, Num ser humano que se mova e exista Cheio de belas proporções carnis?! Bóiam aromas, fumos de cozinha; Com o cabaz às costas, e vergando, Sobem padeiros, claros de farinha; E às portas, uma ou outra campainha Toca, frenética, de vez em quando. E eu recompunha, por anatomia, Um novo corpo orgânico, ao bocados. Achava os tons e as formas. Descobria Uma cabeça numa melancia, E nuns repolhos seios injetados. As azeitonas, que nos dão o azeite, Negras e unidas, entre verdes folhos, São tranças dum cabelo que se ajeite; E os nabos - ossos nus, da cor do leite, E os cachos de uvas - os rosários de olhos.</p>	<p>Há colos, ombros, bocas, um semblante Nas posições de certos frutos. E entre As hortaliças, túmido, fragrante, Como alguém que tudo aquilo jante, Surge um melão, que lembrou um ventre. E, como um feto, enfim, que se dilate, Vi nos legumes carnes tentadoras, Sangue na ginja vívida, escarlate, Bons corações pulsando no tomate E dedos hirtos, rubros, nas cenouras. O Sol dourava o céu. E a regateira, Como vendera a sua fresca alface E dera o ramo de hortelã que cheira, Voltando-se, gritou-me, prazenteira: “Não passa mais ninguém!... Se me ajudasse?!...” Eu acerquei-me dela, sem desprezo; E, pelas duas asas a quebrar, Nós levantamos todo aquele peso Que ao chão de pedra resistia preso, Com um enorme esforço muscular. “Muito obrigada! Deus lhe dê saúde!” E recebi, naquela despedida, As forças, a alegria, a plenitude, Que brotam dum excesso de virtude Ou duma digestão desconhecida. E enquanto sigo para o lado oposto, E ao longe rodam umas carruagens, A pobre, afasta-se, ao calor de agosto, Descolorida nas maçãs do rosto, E sem quadris na saia de ramagens. Um pequerrucho rega a trepadeira Duma janela azul; e, com o ralo Do regador, parece que joeira Ou que borrija estrelas; e a poeira Que eleva nuvens alvas a incensá-lo. Chegam do gigo emanações sadias, Ouço um canário - que infantil chilrada! Lidam ménages entre as gelosias, E o sol estende, pelas frontarias, Seus raios de laranja destilada. E pitoresca e audaz, na sua chita, O peito erguido, os pulsos nas ilhargas, Duma desgraça alegre que me incita, Ela apregoa, magra, enfezadita, As suas couves repolhudas, largas. E, como as grossas pernas dum gigante, Sem tronco, mas atléticas, inteiras, Carregam sobre a pobre caminhante, Sobre a verdura rústica, abundante, Duas frugais abóboras carneiras.</p>
---	---

Quadro 2 – Poema Num Bairro Moderno, de autoria de Cesário Verde, publicado em 1878

Fonte: Verde s/d.

O poeta se deixou levar pela fantasmagoria do flâneur descrita por Walter

Benjamin, e começa a viajar no brilho de personagens e coisas imaginárias. Numa atitude claramente surrealista, como se começasse a pintar um quadro além daquilo que via, na cesta de verduras identifica formas humanas. Os repolhos se transformam em seios; os nabos, em ossos; as uvas, em olhos; o melão, em um ventre. O efeito da luz do sol contribui para as imagens brilharem e se multiplicarem:

[...] E nuns repolhos seios injetados.
As azeitonas, que nos dão o azeite,
Negras e unidas, entre verdes folhos,
São tranças dum cabelo que se ajeite;
E os nabos - ossos nus, da cor do leite,
E os cachos de uvas - os rosários de olhos.
Há colos, ombros, bocas, um semblante
Nas posições de certos frutos. E entre
As hortaliças, túmido, fragrante,
Como alguém que tudo aquilo jante,
Surge um melão, que lembrou um ventre.
E, como um feto, enfim, que se dilate,
Vi nos legumes carnes tentadoras,
Sangue na ginja vívida, escarlate,
Bons corações pulsando no tomate
E dedos hirtos, rubros, nas cenouras [...]
(VERDE, s/d).

Mas o grito da vendedora “Não passa mais ninguém!... Se me ajudasse?!...” faz o poeta voltar à realidade. Vai ajudar a vendedora a levantar sua pesada cesta. Ela lhe agradece com uma alegria ingênua.

Deixando Cesário no bairro moderno de Lisboa, partimos para a próxima flânerie, na cidade do Salvador, também conhecida como Cidade da Bahia, capital do Brasil colonial de 1549 a 1763.

4 | NA BAHIA COM GODOFREDO FILHO E JOÃO ALVES

O ponto de partida foi o poema “Ladeira da Misericórdia” do poeta modernista brasileiro/baiano Godofredo Filho (Feira de Santana 1904 – Salvador 1992):

Foste rua de prosápia
e hoje és ladeira de negras
de mulatas sífilíticas
de soldados e de bêbados

ruas de míseras putas
ou das sombras que entrevejo
cavalgando desabrido
ginetes de bruma errante

Ó, esse amor ignorado
Que só eu te dei, ó ladeira
de insone Misericórdia:

amor de carne, de sangue,
de saliva e beijos ácidos,
amor que sobe no fundo
dos pântanos seminais
(GODOFREDO FILHO, 1979)

Além de poeta, escritor e professor, Godofredo Filho foi também diretor do IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, cargo que exerceu por cinquenta anos (1936-1985). O espaço urbano foi assim objeto de trabalho e preocupação. Para ele, modernizar significava também preservar, logo a ‘cidade moderna’ não se oporia à ‘cidade museu’.

A professora de literatura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mônica Menezes, observou:

Nesse texto está visível a ambivalência do estereótipo, na qual convivem tanto a dominação e o prazer, quanto o medo e a recusa. O negro é desejado e amado (embora o amor seja carnal), mas também é execrado e punido com a miséria e a fome. É o discurso do colonizador que se repete com tudo que há de normativo, racionalizador e excludente (MENEZES, 2005, p. 8)

Na análise da pesquisadora, o olhar do poeta havia sido contaminado pela mentalidade do colonizador. Godofredo defende a preservação da cidade museu concomitante à modernização urbana, mas ao mesmo tempo propõe que a população carente, habitante dos casarões em estado precário, sem condições de “higienizá-los”, seja removida para locais distantes do Centro Histórico.

A Ladeira da Misericórdia existe desde o século XVI e era uma das vias de acesso de pedestres entre a Cidade Alta e a Cidade Baixa, ligando a Rua da Misericórdia (Cidade Alta) ao início da Ladeira da Montanha no bairro do Comércio. Os personagens do poema parecem circular em meio aos turistas que visitam o monumental Centro Histórico. Ali se pode encontrar tanto a fantasmagoria reluzente do ouro barroco das igrejas quanto a fantasmagoria angustiante de Baudeulaire, herança de uma sociedade colonial escravagista.

Para travar um diálogo do poema com a pintura, selecionamos o quadro representado na Figura 3, “Incêndio no Pelourinho” (LIMA, 2012, p. 17), do artista baiano João Alves, titulado “o pintor da cidade” por Jorge Amado, que o immortalizou como personagem do romance *Dona Flor e Seus Dois Maridos*.

João Alves foi um artista negro autodidata, que trabalhou como engraxate dentre muitos outros ofícios no Pelourinho (LIMA, 2012, p. 13). Sua atividade como pintor ocorreu principalmente nas décadas de 1940, 1950, e 1960, lembrando que, segundo

Lima (2012, p. 23), a década de 1950 foi o apogeu do modernismo nas artes da Bahia.

A pintura é uma narrativa do cotidiano da cidade. Incêndios de casarões do centro histórico eram comuns naquela época e continuam acontecendo hoje em pleno século XXI. O professor Milton Santos chama atenção para os incêndios recorrentes naquele local, habitado pela população pobre, vivendo em cortiços. Santos (2008, p.169) observa que dos 854 incêndios registrados em Salvador entre 1943 e 1952, mais da metade, isto é 453, ocorreu nos bairros centrais da Sé e da Conceição da Conceição da Praia.

Figura 3 – Incêndio no Pelourinho.

João Alves (Acervo do Museu Afro Brasileiro, São Paulo/SP)

O pintor João Alves (Ipirá 1906-Salvador 1970) e o poeta Godofredo Filho (Feira de Santana 1909-Salvador 1992) foram contemporâneos.

Sob a perspectiva do poeta, o abandono dos governantes levou à degradação da Ladeira da Misericórdia. Seus sentimentos são contraditórios. Refere-se à sensualidade e a atração que sente pelas negras, mas ao mesmo tempo propunha que a população carente fosse removida para se preservar a cidade museu. Os personagens do poema de Godofredo podem ser identificados com a população negra desesperada com o incêndio da Figura 3. As pinceladas não detalham os semblantes, as feições, mas mostram que a população pede socorro. Os bombeiros, todos brancos, parecem apáticos espectadores, incapazes de apagar o fogo. Seria como o pintor negro via a indiferença da elite branca?

Ao vaguear pelo Centro Histórico, em pleno século XXI, em meio ao ambiente pitoresco e efervescente, depara-se com um corpo negro estendido no chão, que parecia invisível aos passantes. Poderia ser um dos bêbados do poema de Godofredo Filho ou uma figura baudelairiana, ou um dos personagens desesperados do quadro de João Alves (Figura 3). Desperta curiosidade e ao mesmo tempo receio de proximidade.

Os sete velhos de Baudelaire se multiplicam pelos becos.

Os inúmeros ambulantes, sem emprego formal, parecem versões ampliadas e multiplicadas da vendedora de frutas do poema “Num Bairro Moderno”, de Cesário Verde. Há mulheres de acarajé, vendedores de picolé, de taboca, de pipoca, de mingau, além dos que comercializam quinquilharias, como fitas do Senhor do Bonfim.

Em meio à imponência barroca do Centro Histórico da cidade do Salvador, ao brilho dourado das igrejas, a fantasmagoria angustiante de Baudelaire ainda se faz presente.

REFERÊNCIAS

BAUDELAIRE, Charles. **Os Sete Velhos**, s/d. Disponível em <http://www.revistazunai.com/traducoes/>

charles_baudelaire.htm, tradução de Duda Machado. s/d. Acesso em 16 out. 2018

BENJAMIN, Walter. **Paris, capitale du XIXe siècle 1939**. Quebec: Chicoutimi, 2003. Disponível em http://www.urban-trop-urbain.fr/wp-content/uploads/2011/04/Benjamin_Paris-capitale-du-XIXe-si%C3%A8cle.pdf, acesso em 10 set. 2018.

FERREIRA, Maria Ema Tarracha. Introdução. **O Livro de Cesário Verde**. 4ª edição. Lisboa: Editora Ulisseia, 1995, p.7-29.

GODOFREDO FILHO. **Ladeira da misericórdia**. Salvador: Ed. Macunaíma, 1979.

LIMA, Márcio Santos. **João Alves, O Pintor da Cidade: relações dialógicas entre a pintura “primitiva” e o modernismo baiano**. Salvador, 2012. Disponível em https://ppgav.ufba.br/sites/ppgav.ufba.br/files/dissertacao_marciolima_parte01-merged.pdf . Acesso em 21 mar. 2019.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. – Coleção Os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MASP, Museu de Arte de São Paulo. **Passagens por Paris: arte moderna na capital do século XIX**. Catálogo da Exposição, 2013.

MENEZES, Mônica. **As Bahias de Godofredo Filho**. Salvador: I Enecult, 2005, disponível em <http://www.cult.ufba.br/enecul2005/MonicadeMenezesSantos.pdf> . Acesso em 20 out. 2018.

SANTOS, Milton. **O Centro da Cidade do Salvador**: Estudo de Geografia Urbana. 2ª Edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Salvador: Edufba, 2008.

VERDE, Cesário. **Num Bairro Moderno**, s/d. Disponível em <http://www.citador.pt/poemas/num-bairro-moderno-cesario-verde>. Acesso em 15 out. 2018.

Sites Consultados

http://www.revistazunai.com/traducoes/charles_baudelaire.htm, tradução de Duda Machado. Acesso em 16 out. 2018

<https://www.google.com/search?sa=X&q=Images+Les+Sept+Vieillards+Jan+Mensiga&tbm=isch&source=univ&ved=2ahUKEwiEuI3z7ZbhAhUkD7kGHX5JC9cQ7Al6BAgJEJE&biw=1034&bih=620%20-%20imgrc=NBdsfPVOdwXbIM#imgrc=lbwQFtyKM7rfmM>. Acesso em 01 jun. 2019

<http://www.citador.pt/poemas/num-bairro-moderno-cesario-verde>. Acesso em 15 out. 2018.

MEMES VIRTUAIS, DISCURSO E LEITURA: APONTAMENTOS PARA UMA AULA DE LEITURA DISCURSIVA

Gustavo Haiden de Lacerda

Universidade Estadual de Maringá, Departamento
de Língua Portuguesa
Maringá - Paraná

Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo

Universidade Estadual de Maringá, Departamento
de Língua Portuguesa
Maringá - Paraná

RESUMO: Este artigo apresenta o desenvolvimento e parte dos resultados de um projeto de pesquisa levado a cabo ao longo de 2017-2018, apontando para algumas das análises depreendidas sobre memes virtuais, além de sugestões de propostas de intervenção em aulas de leitura. Sob o escopo teórico-metodológico da Análise de Discurso de tradição francesa (PÊCHEUX, 1995; ORLANDI, 1999), considerando as práticas de linguagem que tomam espaço na Internet, mais especificamente nas redes sociais virtuais, propomos analisar os memes, materialidade emergente, como possibilidade para um trabalho em aulas de leitura para alunos do ensino médio, no intuito de conduzir a uma relação mais atenta com a linguagem. Interessa-nos, portanto, perguntar pelos efeitos de sentido mobilizados pelos memes, compreendendo o funcionamento discursivo desses textos, na imbricação verbal/não verbal, bem como os efeitos de ironia e

humor, de tal forma que possamos traçar um percurso dos modos de constituição, formulação e circulação dos memes.

PALAVRAS-CHAVE: Memes Virtuais; Aula de Leitura; Análise de Discurso.

VIRTUAL MEMES, DISCOURSE AND READING: NOTE TO A DISCURSIVE READING CLASS

ABSTRACT: This paper presents the development and a part of the results from a research project performed during 2017-2018, pointing out to some analysis regarding virtual memes, as well as to some suggestions of intervention in reading classes. Based on the theoretical and methodological scope of French Discourse Analysis (PÊCHEUX, 1995; ORLANDI, 1999), taking into consideration the language practices on the internet, more specifically on social media, we propose analyzing memes, emerging materiality, as a possibility of work in reading classes for high school students, aiming at leading to a more attentive relation with language. It is our interest to ask for those effects of meaning called upon by memes, in order to comprehend the discursive functioning of those texts, articulating verbal/non-verbal materialities, and also the effects of humor and irony, so that we can describe a path of the ways memes are constituted, formulated and circulated.

KEYWORDS: Virtual Memes; Reading Class; French Discourse Analysis.

1 | INTRODUÇÃO

As maneiras de praticar linguagem vêm ganhando dimensões diversas dentro da Internet, espaço que oferece condições para o trabalho com múltiplas materialidades, entre elas textos verbais, imagens, vídeos, áudios etc. Essas diferentes materialidades são passíveis de imbricação, isto é, de hibridismo, mesclagem, atravessando umas às outras, como é o caso dos memes virtuais selecionados para nosso projeto, materialidades significantes que envolvem, em nível de formulação (ORLANDI, 2005), palavras e imagens. Nesse sentido, interessou-nos abordar os memes como objeto de pesquisa devido ao jogo de contradições, de deslizamentos, que dão margem à interpretação de sentidos humorísticos e irônicos.

É nessa direção, lendo memes de um lugar que lhes devolva a opacidade da linguagem (ORLANDI, 1999), que foi produtivo pensarmos em como levar esses textos para a sala de aula, sugerindo atividades discursivas que possam dar visibilidade às (in)visibilidades e contradições dos diferentes discursos mobilizados pelos memes selecionados. O objetivo, portanto, foi promover condições para uma aula de leitura que permita ao aluno ser autor naquilo/daquilo que lê, responsável pelos sentidos em jogo.

Este texto é decorrente da apresentação realizada por nós durante o Encontro Anual de Iniciação Científica (EAIC), da Universidade Estadual de Maringá, em 2018.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS: UMA VISÃO DISCURSIVA

Como objeto de análise do projeto, selecionamos três séries de memes, organizadas a partir da observação de repetições composicionais e temáticas. A organização em “famílias de memes” permitiu que refletíssemos sobre diversas perspectivas dentro de uma mesma estrutura, observando a relação do plano linguístico com o discursivo. As famílias foram: (1) “coisas com sentimentos”; (2) “ata”; (3) “caneta desmanipuladora”. Como recorte, apresentaremos um dos memes de uma das famílias escolhidas, a título de análise.



Figura 1 - Meme “Sistema nervoso autônomo”

Situamo-nos no domínio teórico e metodológico da Análise de discurso de linha francesa (AD). Falar desse lugar significa, como apontado por Orlandi (1999), lançar um olhar para o modo pelo qual um texto diz o que diz, ou, em outras palavras, preocuparmo-nos com “como” o texto significa, mais do que com o conteúdo. Esse olhar discursivo diante dos memes exige tomar a língua na sua relação com a história e com a ideologia, o que requer também falar do sujeito, uma vez que o discurso é relação de sentido entre interlocutores (PÊCHEUX, 1995). Ele, o sujeito, na teoria do discurso, é dividido, na medida em que é sujeito do que diz e sujeito ao que diz, em um movimento entre determinar e ser determinado.

Além disso, para a AD, é necessário tomar em consideração as formações discursivas (FD), que seriam a “matriz do sentido” (PÊCHEUX, 1995), que representam, no plano discursivo, as formações ideológicas. As FDs delimitam aquilo que pode e deve ser dito em uma dada conjuntura sócio-histórica, sem, contudo, estabelecer fronteiras fixas, como próprio da natureza da linguagem, que, na história, se abre ao equívoco, ao deslize de sentidos.

Indispensável foi considerar a noção de leitura de um ponto de escuta discursivo, que, segundo Orlandi (2005), tem a ver com um gesto de interpretação, como trabalho simbólico no espaço aberto da significação pela textualização do discurso. Para um mesmo texto são possíveis várias leituras, que coexistem, não necessariamente sem contendas. Em acréscimo, a mesma autora nos lembra que um texto é/está sempre em relação a outros textos, de modo que os efeitos de sentido “têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como o que não é dito” (ORLANDI, 1999, p. 30).

3 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: MEMES NA AULA DE LEITURA

As análises depreendidas foram apontando para diferentes conceitos dentro da Análise de discurso, dentre eles os de paráfrase, polissemia, autoria e interpretação. Ao agruparmos os memes em “famílias”, foi possível observar as repetições e deslizes entre eles, ou seja, a tensão entre o mesmo (paráfrase) e o diferente (polissemia).

No caso deste percurso analítico, dentro da família que nomeamos “coisas com sentimentos”, selecionamos o meme “Sistema nervoso autônomo”. O texto em tela demanda que contemplemos a mobilização de formações imaginárias que retomam “pré-construídos” como aquilo “que todo mundo, em uma “situação” dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do “contexto situacional”” (PÊCHEUX, 1995, p. 171). O meme, em um movimento de demarcação e dissolução de fronteiras entre FDs, desloca sentidos ligados a sistema nervoso autônomo entendido como controle de funções como a respiração, circulação do sangue, controle de temperatura para o domínio do trabalho, significando uma atividade na qual o sujeito teria maior liberdade/flexibilidade. Assim, o meme confronta os sentidos de autonomia da biologia (“sistema nervoso autônomo”) aos sentidos de autonomia no trabalho (“Eu sou o meu próprio chefe”).

No que tange à organização textual desse meme, esta se subdivide em: (i) título, (ii) imagem e (iii) enunciados espalhados ao redor. Não encontramos uma relação complementar entre as partes, mas contraditória, que joga com as expectativas: a imagem não direciona para a palavra escrita e vice-versa; pelo contrário, o funcionamento humorístico reside no fato de os enunciados caracterizadores, ao apresentarem falas de uma posição-sujeito, jogarem contra o título e a imagem, até então em um vínculo literal.

Como atividade inicial para essa série de memes, poderíamos sugerir que os alunos, provocados a compreender certas questões sobre os memes, fizessem uma busca por textos que dialogam com o meme a respeito de temática, além de outros memes similares tomados em relação de paráfrase, construindo um arquivo de leitura, que daria espessura ao gesto interpretativo. Em um segundo momento, tendo o meme exposto acima como ponto de observação, em que se trata de questões concernentes a trabalho, relação patrão/empregado, propor: “Defenda um ponto de vista e apresente motivos para: A) As vantagens de ser o próprio patrão. B) As vantagens de ser empregado”. Essa questão coloca os sentidos em relação de contradição, expostos à equivocidade, em um convívio conflituoso, que deve ser investigado em uma aula de leitura. Segundo Gallo (2012, p. 62), é papel do professor orientar o aluno a “dar sentido a esses bancos de dados, a partir da compreensão de que o sentido sempre pode ser outro, e de que, tão importante quanto o que está dito, é o que não está dito, mas está significando”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as análises pré-pedagógicas, que visavam restituir aos memes sua opacidade e, portanto, historicidade, foi possível formularmos atividades discursivas que exploram sentidos plurais para os textos em questão e para os discursos por eles engendrados. Tomando o texto como lugar da unidade, do “efeito-fecho”, foi produtivo explorar os limites da interpretação, na relação do discurso com a memória, abrindo para o equívoco. As atividades discursivas visam a uma aula de leitura que dê possibilidades para um trabalho atento com a linguagem, nos entremeios, isto é, na não-evidência do sentido. Essa posição de leitura é justamente a que coloca a interpretação como prática também de autoria pela própria leitura, em que ler não significa nem buscar um sentido escondido nem apenas retomar um discurso cristalizado, mas uma leitura polissêmica, por meio de atividades que explorem os aspectos lacunares da linguagem.

REFERÊNCIAS

GALLO, S. Novas fronteiras para a autoria. **Organon**, Porto Alegre, v. 27, n. 53, p. 53-64, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto** – formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso** – uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

MONITORIA ACADÊMICA DE LÍNGUA LATINA: INICIAÇÃO E APOIO AO TRABALHO DOCENTE

Antonia Nayara Pinheiro Rolim

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Ensino, Ciências e Letras de Iguatu, Iguatu – Ceará

Everton Alencar Maia

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Ensino, Ciências e Letras de Iguatu, Iguatu – Ceará

RESUMO: Com este trabalho, pretendemos repassar algumas informações e metodologias utilizadas nas ações exercidas na bolsa de Monitoria Acadêmica da disciplina de Língua Latina na Universidade Estadual do Ceará, no campus da Faculdade de Ensino, Ciências e Letras de Iguatu. Iremos focar nos detalhes e processos das ações desenvolvidas na bolsa, para que fique claro qual a real intenção e função de um monitor acadêmico de língua latina. A bolsa pode ser considerada como uma atividade discente, cujo objetivo geral é auxiliar o professor de língua Latina, monitorando e ajudando os alunos matriculados nas disciplinas que envolvem a língua Latina, sempre ajudando no processo de aprendizado, visando à melhoria da qualidade de ensino dos cursos de graduação. Podemos mostrar também que a monitoria é imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem dos bolsistas. Com isto, o presente trabalho busca

uma metodologia que resume tudo aquilo que é proposto nos objetivos da monitoria de língua latina, apresentando algumas ações e etapas no percurso da monitoria. Iremos apresentar alguns resultados obtidos nessa trajetória como bolsista de monitor acadêmico na Universidade Estadual do Ceará.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria. Docência. Ensino.

ACADEMIC MONITORING OF LATIN LANGUAGE: INITIATION AND SUPPORT FOR TEACHING

ABSTRACT: With this work, we intend to pass on some information and methodologies used in the actions exercised in the Academic Monitoring scholarship of the Latin Language discipline at the State University of Ceará, in the campus of the Faculty of Education, Sciences and Letters of Iguatu. We will focus on the details and processes of the actions developed on the exchange, so that it is clear what the real intention and function of a Latin language academic monitor is. The scholarship can be considered as a student activity, whose general objective is to assist the Latin language teacher, monitoring and helping students enrolled in the subjects that involve the Latin language, always helping in the learning process, aiming at improving the teaching quality of the students. undergraduate courses. We can also show

that monitoring is essential for the teaching-learning process of the fellows. With this, the present work seeks a methodology that summarizes all that is proposed in the objectives of the Latin language monitoring, presenting some actions and steps in the monitoring path. We will present some results obtained in this trajectory as scholarship of academic monitor at the State University of Ceará

KEYWORDS: Monitoring. Teaching Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Monitoria é uma atividade discente, cujo objetivo é auxiliar os professores de determinadas disciplinas, monitorando os alunos e ajudando no processo de aprendizado dos mesmos, visando à melhoria na qualidade do ensino dos cursos de graduação. Podemos destacar também outro ponto importante da monitoria acadêmica, que é intensificar e assegurar a cooperação entre estudantes e professores nas atividades básicas da universidade dentro de disciplinas específicas, apoiando no ensino, na pesquisa, na produção científica e nas orientações. Além de dá suporte aos alunos universitários, os bolsistas de monitoria acadêmica conseguem ganhar muita experiência no processo de ensino-aprendizagem, pois a prática pedagógica já se faz presente nas ações que o bolsista desenvolve na prática.

Em linhas gerais, a monitoria é uma bolsa na qual se exige uma atenção contínua e um esforço dobrado por parte dos bolsistas; é onde o monitor se dedica ao máximo para ajudar os alunos, é onde o monitor é instruído a dar aulas de reforço e ajudar no que for preciso dentro da disciplina destinada a monitoria. Também é ter disponibilidade para o seu professor orientador, ajudando e estando ao seu lado nas questões da disciplina e dos seus afazeres, planejando ações que visam a melhoria na qualidade de ensino. Ser monitor é ser pesquisador, buscar e ir além daquilo que se sabe, sempre procurando novos conhecimentos, adquirindo assim novas experiências, novos saberes e novas relações sociais, partilhando conhecimento científico com o próximo.

Este trabalho busca deixar claro quais são os objetos e quais são as ações de uma monitoria acadêmica; para entender melhor esses objetivos e essas ações, iremos apresentar as práticas desenvolvidas na monitoria de Língua Latina, orientada pelo professor Dr. Everton Alencar, na Universidade Estadual do Ceará, no campus da Faculdade de Ensino, Ciências e Letras de Iguatu. As informações aqui constatadas são verídicas e podem ser acompanhadas semestralmente na Faculdade de Ensino, Ciência e Letras de Iguatu. O trabalho busca apresentar uma visão geral da bolsa para um público amplo, mas principalmente para aquelas pessoas que não conhecem a presente bolsa, não possuem informações sobre a monitoria, ou não percebem a bolsa como possibilidade de aprofundamento da formação acadêmica dos alunos de graduação. Outro objetivo é abrir os olhos daquelas pessoas que têm interesse pela docência; para que essas pessoas entendam como funciona o desenvolvimento e

desempenho das atividades ligadas ao ensino por meio do envolvimento do monitor em diversas funções de organização e incremento das disciplinas dos cursos.

2 | METODOLOGIA

Este trabalho se ordena de forma simples e coerente para facilitar o conteúdo a ser repassado. Na seção de “resultados e discussão” iremos abordar cinco pontos principais para entendermos o processo de ser um monitor acadêmico: primeiro iremos apresentar o que é a monitoria de Língua Latina; depois iremos dizer como é a etapa de seleção; em seguida iremos falar sobre as atividades desempenhadas na bolsa, exemplificando com as frequências registradas no sistema de gerenciamento da bolsa; após isso, vamos falar sobre a minha escolha pela monitoria de língua latina; ao final apresentaremos uma pequena discussão e alguns resultados. Na seção final iremos concluir o trabalho com cuidado para deixar claro quais as conclusões que tivemos ao trabalhar com a monitoria acadêmica.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Faz-se necessário criarmos um conjunto de pequenas seções para debatermos e deixarmos claro alguns questionamentos levantados a respeito da monitoria de Língua Latina:

1. O que é a monitoria de Língua Latina? A monitoria de Língua Latina abrange diversas atividades, pois além de ser um reforço para as aulas dadas com o professor ela ainda nos possibilita um estudo diário e contínuo da área, revisando o que foi estudado, buscando coisas novas e procurando cada vez mais conhecimento, através de dicionários de Língua Latina, livro de gramática normativa, e entre outros materiais importantes que nos auxiliam na nossa jornada. Ela também nos oferece reuniões que denominamos como Núcleo de Latim, onde ocorrem traduções de textos latinos de inúmeros autores e cada um com belíssimas obras, nestas reuniões aprendemos a tradução e ainda praticamos o que aprendemos em sala. Um dos pontos mais estudados é a gramática normativa, pois ela é de extrema importância para o entendimento e compreensão da Língua Latina em sala de aula e para estudos mais avançados e pesquisas acadêmicas.

2. Como é o processo para escolha dos monitores de Língua Latina? A etapa para a seleção do bolsista de monitoria é feita através de uma seleção que o próprio professor da disciplina faz buscando algum aluno que seja empenhado e que tenha afinidade com a disciplina, além de ser responsável e assíduo.

3. Quais atividades são desempenhadas na bolsa? Iremos utilizar como exemplo duas frequências referentes mês de abril e maio: “No mês de abril, a pedido de alguns alunos, ministrei uma série de aulas que reforçavam e revisavam o conteúdo da disciplina de Língua Latina I e II. Além de revisar o conteúdo visto na disciplina,

esclareci as dúvidas dos alunos que tinham dificuldades. Ao sanar essas dúvidas, sugeri uma série de atividades para ajudar no entendimento do conteúdo, uma vez que a prática de resolver exercícios ajuda na fixação do conteúdo. Também participei ativamente das reuniões do núcleo de Latim ministrado pelo meu orientador Everton Alencar. E como de costume, pesquisei e estudei ainda mais conteúdos sobre a língua latina, para enaltecer meu conhecimento sobre o assunto.”; “Neste mês de maio dei continuidade ao trabalho já iniciado nos meses anteriores: ajudei os alunos da disciplina de Língua Latina I e II com reforço e ministrando aulas extraclasse para fixar o conteúdo naqueles alunos com mais dificuldades. Visando a aplicação da prova final, ministrei algumas aulas para revisar o conteúdo das provas de Latim I e II e assim ajudar os alunos que apresentam dificuldades nestas duas disciplinas. Participei das reuniões do núcleo de Latim organizado pelo meu orientador Everton Alencar, ajudando assim no meu processo de aprendizagem sobre a disciplina. Fora estas questões, também estudei conteúdos relevantes para enaltecer meu conteúdo intelectual; estudos esses que foram realizados em casa, na biblioteca e na própria faculdade.”

4. Como e por quê escolher a monitoria de Língua Latina? “Tendo escolhido o curso de letras me deparei com esta disciplina e logo me vi na necessidade de conhecê-la mais a fundo, ela me possibilita conhecer uma cultura rica e importante para a minha formação profissional, além de ter um desejo imenso por repassar conhecimento e ter um contato direto com os alunos, podendo assim ganhar um conhecimento mútuo de alunos para o monitor. Gosto também de ajudar as pessoas e de estar a serviço de um bem comum, tendo em vista que ser monitor é um cargo muito importante no ambiente acadêmico.”

5. Resultados e discussões. Como já mencionado anteriormente, esta bolsa de monitoria acadêmica é essencial para qualquer formação docente; é por meio das práticas que conseguimos superar os obstáculos e conseguir ser melhor naquilo que já dominamos. A busca por conhecimento sempre foi uma tarefa complexa, principalmente na academia. Foi por essa razão que Paulo Freire questionou: “Como diminuir a distância entre o contexto acadêmico e a realidade de que vêm os alunos, realidade que devo conhecer cada vez melhor, na medida em que estou, de certa forma, comprometido com um processo para mudá-la? (FREIRE, 1992b, p.177).

Isso só se faz entrando em contato com a realidade do aluno, e isso a monitoria nos proporciona, pois nos dedicamos mais profundamente à determinados alunos em particular; alunos que têm dificuldade e procuram a monitoria. O utilitário da monitoria é analisar o processo ensinar-aprender do bolsista numa perspectiva humanizadora de educação, como diz o próprio Paulo Freire:

Ensinar um conteúdo pela apropriação ou a apreensão deste por parte dos educandos demanda a criação e o exercício de uma séria disciplina intelectual a vir sendo forjada desde a pré-escola. [...] Mas, assim como não é possível ensinar a aprender, sem ensinar um certo conteúdo através de cujo conhecimento se aprende a aprender, não se ensina igualmente a disciplina de que estou falando a não ser na

e pela prática cognoscente de que os educandos vão se formando sujeitos cada vez mais críticos. (FREIRE, 2006, p.82)

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões que podemos tirar deste trabalho é que a monitoria acadêmica auxilia tanto no ensino de determinadas disciplinas, como vimos no caso da disciplina de Língua Latina, como também ajuda o aluno/monitor a adquirir esse ensino-aprendizado de forma teórica e prática. Diversas discussões e debates já foram levantados para saber uma forma prática e que dê resultado no ensino em geral; a monitoria acadêmica pode ser uma das soluções para esse impasse na educação, pois existe aqui a relação de aluno com aluno, facilitando o contato, sem hierarquização, com aproximação e igualdade. Também podemos concluir que a disciplina de Língua Latina é imprescindível para o curso de letras; para qualquer formação acadêmica; e visando a sua dificuldade e complexidade, a monitoria dá subsídios necessários para que a dificuldade dos alunos nesta disciplina seja amenizada e até suprimida. Por esses casos apresentados e por vários outros fatores é que a monitoria se torna fundamental para os cursos de graduação, tanto na licenciatura quanto no bacharelado; é uma bolsa essencial para adiantar o monitor como uma pessoa que propaga o conhecimento; é essencial para aproximar e ajudar os alunos que apresentam dificuldades em determinadas disciplinas

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina*. 44 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BARBOSA, Maria Gleiciane et al. *Contribuições da monitoria acadêmica para o processo de formação inicial docente de licenciandas no curso de ciências biológicas da FACEDI/UECE*. Revista da SBEnBio – Número 7, 2014.

CARDOSO, Zélia de Almeida. *Iniciação ao Latim*. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. 4 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GAFFIOT, F. *Dictionnaire illustré latin-français*. Paris: Hachette, 2010.

GALVÃO, Benjamin Franklin Ramiz. *Vocabulário etymológico, orthographico e prosódico das palavras portuguesas derivadas da língua grega*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1909.

GILBERT, John. *Mitos e Lendas da Roma Antiga*. São Paulo: EDUSP, 1978.

SARAIVA, F. R. dos Santos. *Novíssimo dicionário latino-português*. 10a ed. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1993.

MORFOLOGIA DERIVACIONAL: FORMAÇÃO DOS ADJETIVOS EM –VEL

Ana Lúcia Rocha Silva
(UFMA)

RESUMO: Estudo desenvolvido no âmbito da Morfologia Derivacional sobre a formação dos adjetivos em *-vel* na língua portuguesa, observando a natureza da base, bem como a correlação entre possibilidade e efetividade do referido sufixo. O corpus do trabalho foi oriundo dos dados coletados das seguintes fontes: 25 (vinte e cinco) textos anotados morfologicamente do Corpus Histórico do Português Tycho Brahe (CHPTB) da Universidade de São Paulo, bem como de textos de jornais e artigos online escolhidos assistematicamente, estando veiculados na mídia contemporânea, através da internet, organizados no Corpus de Adjetivos em *-vel* em português de textos da Word Wibe Web (CAPTWWW). Para as análises no CHPTB foram utilizadas as ferramentas da linguística computacional desenvolvidas pelo Prof^o. Dr. Leonel Alencar da UFC. Como aporte teórico usou-se os postulados do gerativista Anderson (1992) sobre análises do sufixo inglês *-able* ao se adjungir com diversas bases para a produção de adjetivos. As análises comprovaram que o adjetivo em *-vel* tem em sua estrutura matrizes basilares diferenciadas, gerando com isso adjetivos que não são formados nos moldes da regra geral que contempla a maioria dos

adjetivos.

PALAVRAS-CHAVE: Morfologia Derivacional – Formação – Adjetivos em *-vel* – Bases.

ABSTRACT: Study developed in the context of Derivational Morphology on the formation of adjectives in-level in the Portuguese language, observing the nature of the base, as well as the correlation between possibility and effectiveness of this suffix. The corpus of the study was derived from data collected from the following sources: 25 (twenty-five) morphologically annotated texts of the Tycho Brahe Historical Corpus (CHPTB), of the University of São Paulo, as well as of newspaper articles and online articles chosen asystematically, being published in contemporary media, through the internet, organized at the Corpus of Adjectives in Portuguese. Word Wibe Web (CAPTWWW). For the analyzes in CHPTB were used the computational linguistic tools developed by Prof. Dr. Leonel Alencar of the UFC. As a theoretical basis we used the postulates of the generativist Anderson (1992) on analyzes of the English suffix *-able*, to be used with several bases for the production of adjectives. The analysis proved that the adjective in *-vel* has in its structure differentiated basic matrices, thus generating adjectives that are not formed in the mold of the general rule that contemplates most adjectives.

KEYWORDS: Derivational Morphology - Formation - Adjectives in -vel - Bases.

1 | INTRODUÇÃO

A formação dos adjetivos em *-vel* da língua portuguesa é apresentada por diversos autores tão-somente com explicações da regra geral. Contudo, no âmbito da morfologia derivacional, destaca-se abordagem feita pelo inglês Stephen Anderson (1992), que apresenta um estudo procurando identificar a natureza das bases, não apenas como bases integrantes da regra geral, ou seja, bases que provêm dos verbos transitivos diretos, como quaisquer outras que estão presentes nos adjetivos em *-vel* da língua portuguesa. Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado de SILVA(2009), que para composição do corpus, realizou-se pesquisa empírica com dados coletados das seguintes fontes: 25 (vinte e cinco) textos anotados morfologicamente do Corpus Histórico do Português Tycho Brahe (CHPTB) que se desenvolve junto ao Projeto Temático Padrões Rítmicos, Fixação de Parâmetros & Mudança Linguística do grupo de pesquisa sobre morfologia histórica da língua portuguesa da Universidade de São Paulo, bem como de textos de jornais e artigos on-line escolhidos assistematicamente, estando veiculados na mídia contemporânea, através da internet, organizados no corpus de Adjetivos em *-vel* em português de textos da Word Wibe Web (CAPTWWW). Para as análises no CHPTB são usadas ferramentas da linguística computacional desenvolvidas pelo Prof^o. Dr. Leonel Figueiredo de Alencar Araripe da UFC.

O estudo mostra as diversas possibilidades de se formar adjetivos em *-vel* com diferentes bases, apontando para o uso da competência e desempenho do falante que ao necessitar de um adjetivo com o sufixo *-vel* não se prende à base que compõe a regra geral de formação desse adjetivo, as bases oriundas dos verbos transitivos diretos.

2 | ABORDAGENS EM GRAMÁTICAS TRADICIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO DO ADJETIVO EM -VEL

A gramática tradicional trata da sufixação nos processos de formação de palavras do tipo derivação ou, às vezes, no capítulo sobre estrutura de palavras. O que se encontra nela a respeito da derivação são, tão-somente, listagens de radicais e sufixos com suas respectivas origens grega ou latina e a exposição dos vários processos de formação. Não se encontram estudos sobre regras de produção, nem explicações sobre o fenômeno da criação lexical. Vale ressaltar que seus conteúdos vêm, ao longo dos anos, seguindo padrões organizacionais não somente com relação à morfologia como na fonética, sintaxe etc. Sobre essa situação, veja-se a expressão de Lopes (2006, p. 183):

Tais imperfeições da gramática tradicional não são ocasionais. Na raiz delas

podemos encontrar o preconceito lógico e cultural que levou os gramáticos do mundo inteiro a trabalhar suas línguas com base na suposição de que elas se conformariam todas, ao fim e ao cabo, com os modelos que orientaram a descrição do grego e do latim.

O que se pode deduzir que, em se tratando de criação lexical, os mecanismos de formação de palavras apontados nas gramáticas tradicionais normativas da língua portuguesa não se detêm em explicações de novos itens surgidos, ou seja, há um padrão de produção e aquilo que fugir dele é considerado inadequado para o uso da língua.

Os gramáticos fazem a inserção do sufixo -vel nas listagens de sufixos de origem latina. O mesmo sufixo compõe, também, o quadro dos que originam adjetivos a partir de verbos. Entretanto, não há referência a esses verbos ou a quaisquer outras bases, bem como às regras que formam os adjetivos. Destarte, sobre a derivação sufixal do sufixo -vel, passa-se a apresentar postulados dos principais gramáticos.

2.1 José Evanildo Bechara

Para este autor, “vocábulo é a menor forma livre de enunciação, constituído de um ou mais morfemas” (BECHARA, 1983, p. 167) e os principais processos de formação de palavras em português são composição e derivação. A derivação dá origem a uma palavra através de afixos. De acordo com o afixo, a derivação está classificada em sufixal e prefixal.

Os sufixos, para Bechara (1983, p. 177),

[...] dificilmente aparecem com uma só aplicação: em regra, revestem-se de múltiplas acepções e empregá-las com exatidão adequando-os às situações variadas, requer e revela completo conhecimento do idioma. Os sufixos determinam as classes gramaticais das palavras.

O sufixo -vel < -bil está inserido no rol dos sufixos que formam adjetivos. Os exemplos dados são: notável, crível, solúvel, flébil, ignóbil.

Bechara tem sido um dos autores que, ao longo dos seus trabalhos, tem feito colocações sobre os novos fenômenos da língua. Assim, quando o Brasil inteiro ouviu a fala do ex-ministro do governo brasileiro, Antonio Magri: “A Previdência Social é imexível”, houve muita querela entre as pessoas sobre o uso do adjetivo, ou melhor, sobre a formação de uma palavra fora do que se considera uso regular na língua. Nesse ensejo, Bechara (2000a) escreveu dois artigos intitulados: “*Imexível: uma injustiça a ser reparada*” e “*Imexível não exige imexer*”, contidos no livro *Na ponta da língua*, uma coletânea de artigos sob a coordenação de Sílvia Elia (2000).

No primeiro artigo, Bechara (2000a, p. 45) chega a afirmar que os comentários sobre o fato partiam de pessoas não habilitadas para explicar fenômenos que ocorrem numa determinada língua, as quais usavam as seguintes expressões: “o termo não existe, não está dicionarizado, deve ser considerado errôneo”. O autor afirma que para

fazer uma análise do caso devem ser observados vários fatores, porém ele se limita a quatro deles, que são:

O primeiro: se o termo foi criado segundo os princípios que regem a formação de palavras antigas e modernas no nosso léxico. Segundo, se a criação traduz com eficiência a idéia que quis transmitir quem a empregou. Terceiro, se para transmitir a mesma idéia, o idioma não dispõe de palavras antigas e mais expressivas. Quarto, se o fato de não existir um termo no dicionário é prova suficiente de que não deva ser criado ou de que constitui um erro o seu emprego. (BECHARA, 2000a, p. 1).

Ele inicia suas análises partindo do quarto critério, por considerar a relevância metodológica do caso. Para ele, qualquer que seja a língua, a extensão do seu léxico não está limitada aos dicionários correntes, pois o idioma nas suas palavras “está sempre numa perpétua mudança, numa constante ebulição, de modo que nunca tem esgotada a infinita possibilidade de renovar-se” (BECHARA, 2000a, p. 12), ou seja, o dinamismo da língua não está exarado nos dicionários, estes se constituem no lado estático de qualquer idioma.

Prossegue sua análise: o primeiro critério – a regulação pelos processos de formação de palavras prescritos na gramática normativa –, o termo imexível tem equivalência aos termos invencível, impagável, os quais já se acham institucionalizados na língua; portanto, poderá ser também cristalizado nos dicionários. Neste particular, o autor aproveita a oportunidade para falar sobre o trabalho dos linguistas, afirmando que para alguns deles o fenômeno do imexível seria o que os mesmos chamam de “virtualidade e potencialidade do idioma”. (BECHARA, 2000a, p. 12).

Em relação ao segundo e terceiro aspectos citados pelo autor, o termo imexível poderia permanecer no léxico da língua portuguesa, visto que se iguala a outros termos que são seus sinônimos mais próximos, por exemplo: “O Plano é *irretocável, intocável, intangível, impalpável, intáctil*” (BECHARA, 2000a, p. 73). Diante desse exemplo, o autor expõe que esses sinônimos não seriam suficientes para substituí-lo, pois só a ideia contida em “imexível” é capaz de expressar a essência comunicativa do falante para o texto em que está inserido.

Em suma, o autor finaliza suas colocações reafirmando seu posicionamento de que o termo imexível passaria por dois dos principais testes de validação de uma palavra nova, sem problemas, quais sejam: “a observância das regras de formação de palavras e sua adequada expressividade de comunicação”. (BECHARA, 2000a, p. 2).

No segundo artigo, *Imexível não exige imexer* (1991), o autor se limita a responder uma carta enviada à Redação do Jornal Estado de Minas (publicada em 07.02.91). A carta emite críticas ao vocábulo imexível quanto à sua vernaculidade. A resposta de Bechara (2000b) é uma confirmação da ideia do primeiro artigo, quando ele preconiza que o imexível fora criado nos moldes dos processos de formação de palavras existentes na língua e que também sua significação estava correspondendo à necessidade do então Ministro de Governo. O ponto novo que ele destaca é a respeito

da base da nova palavra, pois o remetente da carta assinala que “imexível está mal formado porque é um parassintético, que ao ser correto, exigiria a presença do verbo imexer” (BECHARA, 2000b, p. 108). Daí, o autor preconiza que essa premissa não tem fundamento para a formação da palavra e compara com exemplos como *impagável*, *insubstituível*, *insustentável*, *insusceptível*, os quais não dependeram de verbos como *impagar*, *insubstituir*, *infallir*, *insustentar*, e dá ênfase que, para se formar a palavra *insusceptível*, nem verbo foi preciso. Encerrando seus argumentos sobre este ponto, Bechara (2000b, p. 105) afirma, no artigo *Imexível* não exige *imexer*, que “é a busca da expressividade que leva o falante ou escritor a usar dessa potencialidade do sistema lingüístico”, ou seja, para a comunicação o falante utiliza quaisquer meios que viabilizem a transmissão do seu pensamento.

Verifica-se que os artigos de Bechara aqui analisados revestem-se de características singulares, fazendo com que se veja que a expressividade do falante está ligada a sua necessidade e o sujeito se vale de mecanismos de criação lexical existentes no seu sistema linguístico para se comunicar. Esta posição está sendo sempre demonstrada. Em entrevista dada à Folha Dirigida, no ano 2002, Bechara afirma: “o certo e o errado é muito relativo na Língua Portuguesa. E negar qualquer variação é reprimir o potencial criativo”.

Diante disso, Bechara (2000b), embora lecione sobre os aspectos normativos da língua em suas gramáticas, mas não esboce lições sobre as regras de formação de palavras ou sobre as bases com as quais se juntam os afixos num processo derivacional, mostra-se como um autor que não está preso à normatividade, mas que valoriza o aspecto criativo da língua.

2.2 Celso Pedro Luft

A derivação é, segundo Luft (1989, p. 70), “um processo de ampliação lexical interna: formação de palavras em que se recorre à palavra já existente ampliando-a, mais raramente abreviando-a. Daí as espécies de derivação progressiva ou afixal (sufixal e prefixal) e regressiva.”

Para definir a derivação afixal (progressiva) do tipo sufixal, Luft recorre ao conceito de Said Ali (1971, p. 172): “toma palavras já existentes e lhes acrescenta certos elementos formativos (sufixos, no caso) com que adquirem sentido do novo, referindo, contudo, ao significado da palavra primitiva”. Diante disto, Luft (1985) formula uma regra e, em seguida, apresenta exemplos:

Radical + Sufixo → palavra derivada sufixal.
Roup(a)ARIA, civillZAR, analis(e)ÁVEL, ativ(o)EZ.

As lições sobre sufixos oferecidas por Celso Pedro Luft (1989), no compêndio *Novo Manual de Português*, não se limitam ao capítulo de formação de palavras, elas estão ampliadas no capítulo que trata de adjetivos. Assim, o sufixo muda o sentido da

raiz, introduzindo uma ideia secundária e fazendo inclusão da nova palavra numa das classes de palavras da língua. Pondera ainda sobre um diferencial marcante entre o prefixo e o sufixo, aquele não altera a classe gramatical da base, enquanto este pode alterá-la. Neste sentido, Luft (1989) apresenta exemplos de sufixos que mudam o sentido da raiz (exemplo: sapato => sapateiro); os que não mudam o sentido da raiz (exemplo: levanta => levantamento).

Os sufixos são divididos em nominais e verbais. O -vel está entre os nominais que formam adjetivos, podendo ser mudado em -bil (forma subjacente) ao se juntar com -íssimo (por exemplo: amável – amabilíssimo, sensível – sensívelíssimo, móvel – mobilíssimo, volúvel – volubilíssimo).

Reconhece-se em Luft (1985) um tratamento diferenciado dado à Morfologia, sobretudo, quando ele inicia o tema dividindo-a em gramatical e lexical; sendo que a primeira estuda a “classificação das palavras, categorias gramaticais (gênero, número, grau, pessoa, modo, tempo, aspecto), paradigmas flexionais, etc. [...] a morfologia lexical, ou morfologia em sentido amplo [...] é a que trata de problemas como origem, formação e estrutura das palavras, famílias de palavras, etc.” (LUFT, 1985, p. 89).

3 | A TEORIA DE STEPHEN ANDERSON (1992) SOBRE AS REGRAS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS E SUA APLICAÇÃO AO SUFIXO – ABLE DO INGLÊS

Anderson (1992) considera a morfologia flexional de grande relevância para a sintaxe, mas sem ser dependente dela. Objetivando exemplificar as características formais das regras de formação dos adjetivos em –able na língua inglesa, Anderson postula a principal regra :

WFR: [X] v – > [X able] adj

Condição: [X] v é transitivo (i.e., [+ _ N])

Sintaxe: Argumento ‘objeto’ de [X] v corresponde a ‘sujeito’ de [X able] adj

Semântica ‘verbo’ – > ‘capaz de ser verbado’

Tomando como referência a regra proposta acima sobre a formação dos adjetivos na língua inglesa em –able, Anderson avalia as diversas maneiras que não justificam corretamente ou plenamente a aplicação da postulação em (2); isto com palavras terminadas em –able na língua inglesa. Assim, ele ressalta que essas dificuldades ou problemas encontrados para a efetivação da postulação (2), não passam de formas as quais se tem para descobrir as minúcias dos mecanismos de criação lexical no âmbito da morfologia derivacional.

Propondo averiguar melhor essas circunstâncias, Anderson esboça um estudo desses adjetivos, com referência às bases com as quais se juntam ao sufixo – able para formar adjetivos na língua inglesa, classificando-as como: bases truncadas, bases supletivas, bases inexistentes, bases sintaticamente inapropriadas, bases categoricamente impróprias, múltiplas produções (outputs) a partir da mesma base, formas opacas.

4 | A FORMAÇÃO DE ADJETIVOS EM –VEL

Como toda palavra da língua portuguesa, que ao ser criada, passa por um processo de formação, os adjetivos em –*vel* não fogem à regra. A literatura, neste aspecto, é unânime: os adjetivos são formados por derivação sufixal. O sufixo –*vel* ao se juntar com uma base expressa possibilidade de ação ora em sentido ativo, ora, e mais frequente em sentido passivo.

4.1 Análises de adjetivos em –vel

A postulação de Anderson é iniciada apresentando um primeiro caso, que se pode denominar de regra geral de formação dos adjetivos em –*vel*. Esta regra derivacional abrange todos os adjetivos sufixados em –*vel* na língua portuguesa, cujas bases sejam verbos transitivos diretos, conforme a formulação abaixo:

(A) RFP: [X] v – > [X vel] adj

Condição: [X] v é transitivo (i.e., [+ _ N])

Sintaxe: Argumento ‘objeto’ de [X] v corresponde a ‘sujeito’ de [X vel] adj

Semântica ‘verbo’ – > ‘capaz de ser verbado’.

Para que fosse aplicada essa regra na formação dos adjetivos em –*vel*, foi preciso, em primeiro lugar, que se fizesse a determinação das bases que formam os adjetivos objeto deste estudo. Então, para isto foram usados dois critérios: o primeiro – levantamento dos temas presentes nos adjetivos (radical+vogal temática). O segundo critério – a elaboração das paráfrases para cada adjetivo em –*vel* está implícito na regra (A), quando a regra diz que na sintaxe, o argumento, ou seja, o complemento do verbo deve corresponder ao sujeito do adjetivo em –*vel* e na semântica do verbo está a possibilidade de ele ser apassivado – está se falando de paráfrase, visto que o mesmo conteúdo semântico está apresentado sob formas estruturais diferentes. Ou melhor, a paráfrase produz diferentes formulações do que é dito de forma estabilizada, sedimentada e previsível. Neste caso, o mecanismo regular de formação de adjetivos em –*vel* obedece aos parâmetros da regra (A) RFP: [X] v transitivo – > [X+ vel] adj. Para se justificar essa aplicação, seguem exemplos:

- **Caso encontrado no CHPTB**

admirável/adj-g

```
1510_p_001_pos.txt.cs:147:certo/ADJ que/C me/CL pesa/VB-P de/P vos/CL yrdes/  
VB-SR tão/ADV-R cedo/ADV ./, mas/CONJ ja/ADV que/C he/SR-P forçado/VB-AN  
ser/SR assi/ADV ./, ydeuos/VB-I+CL muyto/Q embora/ADV ./, &/CONJ seja/SR-SP  
em/P tão/ADV-R boa/ADJ-F hora/N a/D-F vossa/PRO$-F tornada/VB-AN-F à/P+D-F  
India/NPR ./, que/C quando/CONJS là/ADV chegardes/VB-SR vos/CL recebem/VB-  
SP os/D-P vossos/PRO$-P como/CONJS o/D antigo/ADJ Salamão/NPR recebo/  
VB-D a/P nossa/PRO$-F Raynha/NPR Sabaa/NPR na/P +D-F casa/N admirável/  
ADJ-G de/P sua/PRO$-F grandeza/N ./ P-001,22.67/ID ./PONFP
```

Condição: o verbo é TD+N - > admirar a casa

Sintaxe: o objeto do verbo: casa corresponde ao sujeito do adjetivo:

casa admirável . Semântica: o verbo admirar pode ser apassivado

Paráfrase: digna de ser admirada

- **Caso encontrado no CAPTWWW - Sequestráveis convivem 24h por dia com seguranças (PAULO SAMPAIO DE OLIVEIRA da Revista da Folha**

Condição: o verbo é TD+N - > sequestrar rico

Sintaxe: o objeto do verbo: rico, corresponde ao sujeito do adjetivo:

Rico sequestrável. Semântica: o verbo **sequestrar** pode ser apassivado

Paráfrase do adjetivo: suscetível de ser sequestrado

Mas, na língua portuguesa, assim como mostrado por Anderson na Língua Inglesa, também, existem muitos outros adjetivos em *-vel*, formados com bases categoriais diferentes, que para a análise da formação dos referidos adjetivos, o que está esquematizado na regra (A) não é suficientemente capaz de explicitar como ocorre a correspondência entre uma base e o sufixo; disso surge a possibilidade de se evidenciar regras diferentes que são plenamente justificáveis no processo de formação dos adjetivos em *-vel* na língua portuguesa, pois ao se identificar a categoria das bases através de suas representações fonológicas, sintáticas e semânticas quando se adjungem ao sufixo *-vel*, pode-se ver os impedimentos de não se poder aplicar a regra (A) em todos os adjetivos em *-vel* da língua portuguesa.

Sendo assim, é o que se passa a pontuar diante dos diversos tipos de bases que estiveram presentes nos adjetivos em *-vel*, em séculos passados e que, continuam a existir na língua portuguesa; as considerações, que aqui forem tecidas, estarão vinculadas, analogicamente, ao estudo dos adjetivos em *-abel* da Língua Inglesa preconizado por Anderson (1992), como segue:

a) bases truncadas:

À luz da Teoria de Anderson, a base truncada existe por haver alteração estrutural quando se junta com o sufixo. Seguindo suas postulações as bases truncadas que se apresentam nos adjetivos em *-vel*, podem ser explicadas através da seguinte regra:

(B): [X (morfema suprimido)]v – > [Xvel)] adj

Depreendendo-se a composição dessa regra tem-se: X – é uma base verbal; o morfema suprimido está na base (radical) de um verbo e o produto é um adjetivo em *-vel*, a supressão do morfema ocorre por possíveis adaptações fonológicas. Partindo desta formulação, encontrou-se, no CHPTB, os seguintes adjetivos móveis, móvel:

movíveis/adj-g-p

1579_I_001_pos.txt.cs:3579:e/CONJ ,/, assim/ADV ,/, hão-de/HV-P+P ser/SR claros/ADJ-P ,/, alegres/ADJ-G-P e/CONJ **movíveis**/ADJ-G-P ;/. L-001,0.1787/ID ./PONFP

- que podem ser movidos

Regra (B): [X (morfema suprimido)]v – > [Xvel)] adj

MOVER+VEL > MOV(E)VEL > MOVÍVEL

[MO(VI)VEL] > MOVEL > MÓVEIS

b) bases supletivas

Antes de se analisar a presença dessa base no corpus, é oportuno ressaltar que supleção “é um termo usado na morfologia para indicar os casos em que não é possível mostrar uma relação entre morfemas através de uma regra geral, porque as formas envolvidas têm raízes diferentes. Supletiva é a forma com raiz diferente que completa um paradigma” (CRYSTAL, 1998, p. 248-249). Já por alomorfa pode-se dizer que consiste no processo de alternância, ou seja, há um paradigma, mas as formas que dele advêm ou se relacionam demonstram variação, mudança, isto pode ocorrer, às vezes, com morfema, com fonema ou mesmo com afixos. Como Anderson (1992) leciona, uma alomorfa pode ser descrita de várias maneiras podendo ir de um pequeno reajuste fonológico até uma supressão lexical.

Há que se dizer que a base truncada sofre um corte no morfema, portanto, é diferente da base supletiva que pode passar pela regra ou princípio da alomorfa.

Passa-se, então, às análises dos exemplos:

comestíveis/adj-g-p

```
1714_c_004_pos.txt.cs:1667:Tem/TR-P também/ADV coisas/N-P excelentes/ADJ-G-P ,/, como/CONJS ser/SR rica/ADJ-F ,/, abundantíssima/ADJ-S-F de/P tudo/Q ,/, especialmente/ADV de/P comestíveis/ADJ-G-P ,/, estar/ET iluminada/VB-AN-F de/P noite/N ,/, como/CONJS lá/ADV se/SE imagina/VB-P ,/, mas/CONJ ao/P+D menos/ADV-R de/P sorte/N que/C não/NEG se/SE pode/VB-P ter/TR medo/N de/P tropeçar/VB em/P nada/Q-NEG ,/, ou/CONJ cair/VB em/P algum/Q canal/N ./. C-004,99.813/ID ./PONFP
```

- que deve ser comido

O adjetivo **comestíveis** tem sua base COMEST. Todavia, através de sua paráfrase: que deve ser comido, vê-se que a forma é diferente do verbo que traz o seu significado, no caso, o verbo COMER, cuja base é COM, logo **comestíveis** (singular **comestível**) é uma forma idiossincrática.

Seguindo a regra de formação de palavras (A), que, neste estudo, considera-se como um processo regular de formação de adjetivos em – *vel*, o produto a partir da base do verbo comer é **comível**, conforme o exemplo:

TV Canal 13 Museu oferece inseto comível no cardápio

O que se passa com essas criaturas? No novo Audubon Insectarium, orçado em US\$ 25 milhões e inaugurado aqui em junho, você pode observar cupins de Formosa atacando uma reprodução de madeira da paisagem de Nova Orleans (como se a cidade não tivesse problemas o suficiente), pode enfiar sua cabeça em uma cúpula transparente dentro de um armário de cozinha cheio de baratas gigantes ou observar besouros de estrume se deliciarem com um monte de dejetos. Depois, você pode participar da mais brilhante atividade interativa do museu, entrando na fila de visitantes ansiosos e prontos para mastigar um punhado de grilos fritos crocantes. [...] - **que pode ser comido**

c) bases inexistentes

Neste tipo de base, presentes em muitos adjetivos em – *vel*, a RFP demonstra apenas a relação entre a base e os outros itens lexicais da língua, sem, contudo,

categorizá-la, pois a mesma não se identifica com nenhum verbo do acervo lexical existente. Exemplo:

formidável/adj-g

1608_v_004_pos.txt.cs:1073:E/CONJ esta/D-F é/SR-P outra/OUTRO-F segunda/ADJ-F ./, e/CONJ mui/Q consideravel/ADJ-G circunstancia/N ./, em/P que/WPRO o/D Juiso/NPR particular/ADJ-G agora/ADV é/SR-P mais/ADV-R horrendo/ADJ e/CONJ **formidavel**/ADJ-G para/P cada/Q-G um/D-UM ./, do/P+D que/WPRO será/SR-R então/ADV para/P todos/Q-P o/D Juiso/NPR universal/ADJ-G ./ V-004,85.531/ID ./PONFP

- descomunal

d) bases sintaticamente inapropriadas

São bases não tão comuns para darem origem a adjetivos em – *vel*, porém, quando assim o fazem trazem consigo o mesmo sentido expresso pelo sufixo. Por exemplo: durável capaz de durar; aborrecível capaz de aborrecer. Essas bases são consideradas impróprias no aspecto sintático porque contrariam a formulação da regra (A), quando pede que o verbo seja transitivo direto e, diz que o argumento – objeto do verbo correspondente ao sujeito do adjetivo em – *vel*, assim o objeto é o tema do verbo transitivo; assim esses adjetivos não vêm com bases cujas valências sejam transitivas, mas sim intransitivas, nesses casos têm os sujeitos dos verbos como tema ou seja, o tema argumento de [x]v é o tema argumento do adjetivo em – *vel*.

Diante disto, seguem-se exemplos de adjetivos, em que se aplicam

(C) RFP: SN [v_ SN} – > SN [v_] proposta por Anderson:

Do CHPTB adjetivo com base intransitiva dentro dos contexto inserido:

agradável/adj-g

1510_p_001_pos.txt.cs:137:a/D-F vinda/N de/P vos/PRO outros/OUTRO-P ./, verdadeyros/ADJ-P Christaões/NPR-P ./, he/SR-P ante/P mym/PRO agora/ADV taõ/ADV-R **agradável**/ADJ-G ./, &/CONJ foy/SR-D sempre/ADV tão/ADV-R desejada/VB-AN-F ./, &/CONJ o/CL he/SR-P todas/Q-F-P as/D-F-P horas/N-P destes/P+D-P meus/PRO\$-P olhos/N-P que/C tenho/TR-P no/P+D rosto/N ./, como/CONJS o/D fresco/ADJ jardim/N deseja/VB-P o/D borrifo/N da/P+D-F noite/N ./, venhais/VB-SP embora/ADV ./, venhais/VB-SP embora/ADV ./, &/CONJ seja/SR-SP em/P tão/ADV-R boa/ADJ-F hora/N a/D-F vossa/PRO\$-F entrada/N nesta/P+D-F minha/PRO\$-F casa/N ./, como/CONJS a/D-F da/P+D-F Raynha/NPR Ilena/NPR na/P+D-F terra/N santa/ADJ-F de/P Ierusalem/NPR ./ P-001,22.62/ID ./PONFP

-que agrada

Sintaxe: Tema do verbo agradecer: a vinda de vos outros

Tema do adjetivo agradável: a vinda de vós outros

Do CAPTWWW adjetivo com base intransitiva contextualizado:

Cobertura About Us 2008 06.10.2008 às 7:45

ESCOTEIROS SUPERSTARS *Ben Harper e Dave Mathews Band* estrelam festival de música empenhado em aliar sucesso comercial com temas ambientais, como a devastação ecológica Por Eduardo Carli

[...]“Nós, as civilizações, sabemos que somos mortais”, dizia o poeta Paul Valéry. Hoje podemos ir um passo além e dizer: também os planetas não escapam à lei da mortalidade. E neste século que entra, os esforços pela tentativa de manter viva esta

nossa **morrível** Terra - que, segundo alguns, já está agonizante - vão se tornar cada vez mais constantes. [...]

- **que morre** .Sintaxe: Tema do verbo morrer: Terra (o sujeito)

Tema do adjetivo **morrível**: Terra

e) bases categoricamente impróprias

Estão presentes nos adjetivos em – vel, cujas bases são categorizadas como substantivos. A RFP é de Aronoff (1976) adotada por Anderson (1982): (D) RFP: [n X] – > adj [n X] + – vel

Exemplo contextualizado :

DO CAPTWW adjetivo com base nominal:

12/10/2008 - 11h10 TSE mantém registro de prefeitável João Castelo em São Luís da Folha Online

O TSE (Tribunal Superior Eleitoral) decidiu neste sábado manter o registro do candidato João Castelo (PSDB), que disputará o segundo turno das eleições à Prefeitura de São Luís (MA). Castelo vai disputar o pleito com Flávio Dino (PC do B). [...]

-que é passível de ocupar a prefeitura

RFP: [n X] – > adj [n X] + – vel

[prefeitura] – > adj [prefeitura] + vel – > prefeitável

Neste exemplo, há um fato curioso, quando se retoma o que Anderson afirma em relação à base se expressando assim: “a base é aparentemente um substantivo e não um verbo” (Anderson, 1992, p.191). Se é aparentemente, o analista da aplicação da regra pode ficar com dúvidas, se a base do adjetivo é o substantivo prefeitura ou o verbo prefeitar, optou-se pelo primeiro, por não existir na língua portuguesa o verbo prefeitar.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comprova-se que através dos exemplos, os mecanismos de criação lexical existentes numa língua são processos dinâmicos, construtivos, que não ficam no campo hipotético, mas se deslindam na criação da linguagem a cada nascer de um novo item lexical. Esses mecanismos nada mais são do que as regras de formação de palavras e, como são lecionadas por Anderson, têm suas funções realizadas quando criam novos radicais, partindo do que já existe na língua e também quando fornecem uma análise para essas mesmas formas da língua. O que se deduz disso é que as referidas regras ao serem ligadas à criatividade linguística estão também ligadas à competência do falante/ouvinte.

O estudo das regras de formação de palavras é de certo modo complexo, pois envolve aspectos semântico, sintático e morfo-fonológico das palavras. Anderson (1992) chega a afirmar que as RFPs são mapeamentos entre os itens lexicais de uma classe e de outra da língua; assim, o resultado do fenômeno linguístico operado pelas

regras de formação de palavras aponta para a análise das estruturas dos novos itens lexicais.

As regras delimitam classes, associam formas, porque se entende que a língua é dinâmica, que acompanha os membros de uma determinada comunidade nos seus aspectos sociais, políticos econômicos ou em quaisquer outros que sejam inerentes ao processo comunicativo em suas vidas.

Desta forma, haverá sempre um adjetivo novo em *-vel*, desde que atenda às necessidades do falante, embora ele não fique necessariamente dicionarizado.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Leonel Figueiredo de. **Notas sobre o uso do Unix na lingüística de corpus**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008. Manuscrito.

ANDERSON, Stephen R. **A morphus morphology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

BASÍLIO, Margarida. **Estruturas lexicais do Português: uma abordagem gerativa**. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

BECHARA, Evanildo. Imexível: uma injustiça a ser reparada. In: ELIA, Sílvio. **Na ponta da língua**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000a.

_____. Imexível não exige imexer. In: ELIA, Sílvio. **Na ponta da língua**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000b. p.108-109.

_____. **Moderna gramática portuguesa**. São Paulo: Nacional. 1983.

BERNARDES, Adriana. **Entrevista com reitorável**. **Correio Brasiliense**, 2008. Disponível em: <<http://www.cristovam.com.br>>. Acesso em: 28 nov. 2008.

CHOMSKY, N. Remarks on nominalization. In: JACOBS, R.; ROSENBAUM, P. (Org.). **Readings in English transformational grammar**. Waltham: Braisdell, 1970.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo dicionário eletrônico Aurélio: Século XXI – versão 3.0**. São Paulo: Nova Fronteira, 2008.

GALVES, Charlotte. **Projeto Tycho Brahe: Corpus Histórico do Português com anotação morfológica**. Disponível em: <<http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/corpus/index.html>>. Acesso em: 25 maio 2007.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro S. **Dicionário Houauis do dicionário portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 1 CD-Rom.

LUFT, Celso Pedro et al. **Novo manual de português: gramática, ortografia oficial, redação, literatura, textos e testes**. 5. ed. Rio de Janeiro: Globo. 1989. p. 93-95.

LULA nega asilo a opositor boliviano; governo petista recebe é narcoterrorista. **Videversus**, Porto Alegre, 3 jul. 2009. Disponível em: <<http://www.videversus.com.br/index.asp?SECAO=72&SUBSECAO=0&EDITORIA=9366>>. Acesso em: 3 jul. 2009.

MINISTERIÁVEL, Lobão se reúne hoje com presidente Lula. **Folha Online – Brasil**, 16 jan. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u364067.shtml>>. Acesso em: 3 jul. 2009.

PARA reitorável da USP: “ensino deve atingir público maior”. **Folha Online**, nov. 2001. Educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u6786.shtml>>. Acesso em: 14 out. 2008.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Estruturas morfológicas do Português**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

TSE mantém registro de prefeiturável João Castelo em São Luís. **Folha Online**, out. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u455240.shtml>>. Acesso em: 28 nov. 2008

O LAMENTO DE ANDRÔMACA EM EURÍPIDES

Luciano Heidrich Bisol

UFRGS – Departamento de Letras

Porto Alegre – Rio Grande do Sul.

THE LAMENT OF ANDROMACHE ON EURIPIDES

ABSTRACT: From a funerary song founded in Euripides' classic tragedy *Andromache* (c. 426 BC), we recognize a series of elements that define the protagonist as a symbol of the female representation universe. Initially, we present in this article our translation of the verses 103 to 116 of the referred play. In our second session, we present our analysis of the metric construction of the excerpt and also the definition of a trenoic lament. In the third and last part, given the restriction of mortuary exaltations throughout the fifth century BC, we argue that the dialogue between tragedy and two forms of funerary speech – the threnos and goos laments – contain the essence of the feminine for the playwright. In the present article, we verify in the verses of the selected elegiac song the relation between the feminine gender and the discourse genre called funerary lament.

KEYWORDS: Euripides; Andromache; Lament.

RESUMO: A partir de uma canção funerária encontrada na tragédia clássica *Andrômaca* (c. 426 a.C.) de Eurípides, reconhecemos uma série de elementos que definem a protagonista como figura de representação simbólica do universo feminino. Inicialmente, apresentamos neste artigo nossa tradução do dos versos 103 a 116 da referida peça. Em nossa segunda sessão, apresentamos análise da construção métrica do excerto e também a definição de lamento trenoico. Na terceira e última parte, dada a restrição de exaltações mortuárias ao longo do século V a.C., argumentamos que o diálogo entre a tragédia e duas formas de enunciados funerários – os lamentos thrênos e goos, contém a essência do feminino para o dramaturgo. No presente artigo, verificamos nos versos da canção elegíaca selecionada a relação entre o gênero feminino e o gênero do discurso denominado lamento funerário.

Palavras-chave: Eurípides; Andrômaca; Lamento.

1 | INTRODUÇÃO

Ἰλίῳ αἰπεινᾷ Πάρις οὐ γάμον ἀλλὰ τιν' ἄταν
ἀγάγετ' εὐναίαν εἰς θαλάμους Ἑλέναν.

ἄς ἔνεκ', ὦ Τροία, δορὶ καὶ πυρὶ δηιάλτων
εἰλέ σ' ὁ χιλιόναυς Ἑλλάδος ὄξυς Ἄρης

καὶ τὸν ἔμὸν μελέας πόσιν Ἔκτορα, τὸν περὶ τείχη
εἴλκυσε διφρεύων παῖς ἀλίας Θέτιδος:

αὐτὰ δ' ἐκ θαλάμων ἀγόμεν ἐπὶ θῖνα θαλάσσας,
δουλοσύναν στυγεράν ἀμφιβαλοῦσα κάρα.

πολλὰ δὲ δάκρυά μοι κατέβα χροός, ἀνὶκ' ἔλειπον
ἄστυ τε καὶ θαλάμους καὶ πόσιν ἐν κονίαις.

ὦμοι ἐγὼ μελέα, τί μ' ἐχρῆν ἔτι φέγγος ὀρᾶσθαι
Ἑρμιόνας δούλαν; ἄς ὑπο τειρομένα

πρὸς τόδ' ἄγαλμα θεᾶς ἰκέτις περὶ χεῖρε βαλοῦσα
τάκομαι ὡς πετρίνα πιδακόεσσα λιβάς

“Para Tróia altíssima Páris não uma noiva, mas cegueira,
levou, ao conduzir Helena para a alcova.

Aí então, ó Tróia, foste forjada a ferro e brasa,
capturada por Ares guerreiro da Hélade de mil naus,

e o meu melhor marido, Heitor, ao redor das muralhas
foi perseguido pelo carro do filho de Tétis Marinha.

Fui levada de minha alcova para as areias da praia,
meu rosto foi coberto com a maldita escravidão.

Muitas lágrimas correram sobre minha pele, ao deixar
minha cidade, alcova e marido reduzidos a pó.

Ai de mim, desgraçada! Por que ainda tenho de ver a luz
como escrava de Hermíone e controlada por ela?

Junto à gloriosa deusa, suplicante, de braços envoltos,
dissolvo-me como uma fonte que jorra da pedra”.

Eurípides, Andrômaca, v. 103-116.

A canção acima, excerto de Andrômaca de Eurípides, é o único trecho elegíaco que chegou a nós de todo o corpus trágico do século V a.C. Além disso, apresenta a particularidade de pertencer ao mesmo tempo ao gênero thrênos, isto é, um lamento fúnebre previamente ensaiado, e demonstrações de um lamento goos, caracterizado pelo pranto e murmúrios espontâneos da personagem (PAGE, 1936, p. 206). Em nossa tradução desse lamento, a personagem canta em sete dísticos dáctílicos uma série de temas que a definem enquanto figura de representação simbólica do universo feminino. Procuraremos demonstrar neste artigo que a forma da canção e os topoi – o thálamos, a cidade destruída, o marido morto – acionados pela protagonista são

recursos cênicos que autor e ator utilizam para reconhecimento junto à plateia da personagem enquanto mulher no palco. O fato de os papéis, tanto masculinos quanto femininos, serem desempenhados exclusivamente por atores no Teatro de Dioniso em Atenas, indica que elementos discursivos proporcionavam a identificação de gênero da personagem.

Discutiremos também, no presente artigo, os desdobramentos de sentido decorrentes da escolha do autor pela inserção de um thrênos dentro de uma tragédia. A canção apresenta-se como um ponto de intersecção entre o gênero lírico e o dramático. Além disso, enquanto cena nodal que define o feminino, a canção parece-nos expressar uma relação entre gênero e gênero do discurso. Para identificarmos esta relação, estabelecer seus limites e possibilidades, partiremos de uma revisão bibliográfica acerca da forma elegíaca, a reconstituição das características dos thrênos e dos gooi, visando fundamentar reflexões acerca da performance desses gêneros, além da própria tragédia na Antiguidade.

2 | O LAMENTO TRENÓICO

O momento de ação dramática que contém a canção – encerramento do Prólogo (v. 1-116) – apresenta a personagem Andrômaca junto ao altar da deusa marinha Tétis, suplicando sua proteção ante a iminência de seu assassinato pela senhora (dâmar) do palácio, Hermíone. Essa imagem religiosa é símbolo das núpcias (nymfeumáton, v. 20) entre a deusa e Peleu. Assim, a peça inteira transcorrerá sob o signo de Tétis. A estátua da deusa na cena de abertura e sua personificação como deus ex machina ao encerramento do drama contribuem de maneira fundamental para a identificação da estrutura cíclica da peça.

Aparentemente, a inserção de uma canção elegíaca em uma tragédia é uma inovação de Eurípides. De acordo com nosso arco teórico, a origem precisa da forma de poesia elegíaca não pode ser localizada, uma vez que essa gênese não é uma, tampouco uniforme. Segundo Nagy (2010, p. 13), a definição de elegíaco origina-se a partir de três termos gregos concorrentes: *hō élegos* e seus derivativos *tō elegeíon*, *hē elegeía*. De acordo com o autor, essas palavras eram utilizadas em três sentidos que possuem momentos históricos de origem distintos na Antiguidade. O primeiro sentido, provavelmente do século VI, designa um canto de lamento acompanhado pelo som do aulo – instrumento de sopro constituído por dois cilindros de espessuras diversas. O sentido segundo, posterior, diz respeito ao ritmo decorrente da associação entre um verso hexâmetro seguido de outro pentâmetro: os dísticos elegíacos canônicos. Estes versos são compostos em metro dactílico, caracterizado pelo encadeamento de seis e cinco grupos de três sílabas – em hexâmetros e pentâmetros, respectivamente – formados por uma sílaba longa e duas breves. Estes grupos de três sílabas recebem o nome de dactílicos, dada sua semelhança, metaforicamente, às falanges de um dedo humano. Há ainda a possibilidade de um pé dactílico ser substituído por um espondeu;

ou seja, a substituição das duas sílabas breves por uma longa, como encontramos nos hexâmetros de nosso excerto em análise. O terceiro termo, hê elegía, a elegia, isto é, um poema na forma elegíaca, é tardio, sendo localizado pela primeira vez na aristotélica Athenaíon Politeía, Constituição de Atenas (c. 332 a.C.), 5.2 (BRUNHARA, 2012, p. 33). De acordo com West (1974, p. 3), é a partir daqui que o termo “elegia”, no singular, passa a referir-se, especificamente, a um gênero do discurso.

Segundo Antonio Aloni (2009, p. 169), a origem da elegia está vinculada a dois suportes distintos: à performance oral e aos epigramas. Esses epigramas são inscrições em objetos ou monumentos. D. L. Page (1936, p. 212) destaca diversos autores da Antiguidade, tanto gregos quanto romanos, que relacionam as elegias a epigramas sepulcrais. O autor ressalta, no entanto, que esses epigramas carecem do tom de lamúria, característica dos elegíacos thrênói, nos quais se enquadra nosso poema. Seriam antes informativos, espécie de recomendação aos viajantes (PAGE, 1936 p. 212). De acordo com Aloni, os períodos Arcaico e Clássico conservaram diversos epigramas funerários, não necessariamente escritos em dísticos elegíacos. Sua maioria é em hexâmetros, seguido de pentâmetros, metro jônico ou ‘lírico’. A partir do século VI, entretanto, os dísticos elegíacos passam a prevalecer. A razão dessa popularização é especulativa. Segundo Aloni (2009, p. 170), um enunciado breve de dois versos é conveniente para estabelecer uma unidade de sentido. Além disso, em um ambiente onde o domínio da leitura era bastante limitado, a brevidade do enunciado era fundamental para sua leitura, como destaca Page:

“Os epitáfios gregos eram breves porque brevidade era uma coisa boa, e porque um epitáfio longo era menos provável de ser lido; leitura era algo difícil, e o viajante estava presumivelmente sempre cansado” (1936, p. 212). Tradução nossa.

No entanto, a tradição a que se filia esse poema de Eurípides são os elegíacos trenóicos, cantados e acompanhados pelo som do aulo. Page destaca, inclusive, que o tom lamentoso da elegia originar-se-ia, justamente, do acompanhamento pelo instrumento de sopro: “De fato, foi o acompanhamento da flauta que concedeu à elegia seu caráter de lamúria” (PAGE, 1936, p. 212). Para endossar a afirmação do autor, apontamos o testemunho de Pausânias a respeito de Equêmbrotos da Arcádia. Em sua Descrição da Grécia, 10.7.4-6 (CAMBELL, 1991, p. 200-201), do século II a.C., o autor afirma que o compositor teria participado dos jogos olímpicos de 586 a.C., e conquistado vitórias na categoria de aulodia. Sua meléa e élegos eram poemas cantados acompanhados pelo aulo. Pausânias destaca ainda que, posteriormente, essas categorias foram extintas dos jogos por não serem consideradas de bom agouro.

Page (1936, p. 216) apoia-se ainda na nota de pseudo-Plutarco, em seu De musica (CAMBELL, 1991, p. 202-203) a respeito de Sacadas de Argos, contemporâneo de Equêmbrotos, para demonstração da existência de uma escola elegíaca dórica, em atividade no início do século VI. Esses poetas compunham elegias, acompanhadas

por instrumento de sopro, em tom melancólico. Page, na conclusão de seu ensaio (1936, p. 216), formula a hipótese de que – em referência à nota do escoliasta ao verso 445 – a peça teria sido então apresentada em Argos e o poema seria uma espécie de homenagem a uma tradição da região que acolheu a primeira montagem da peça. Page chega a sugerir, na página 228 de seu ensaio, que o lamento de Andrômaca teria sido composto por Demócrites, um amigo de Eurípides, a quem a peça é dedicada, segundo, também, o comentário ao verso 445 (STEVENS, 1971, p. 15) Tanto essa possibilidade de coautoria em um drama euripideano quanto à inserção do poema em uma escola dórica ainda são hipóteses, pois nenhum fragmento destes outros autores chegou até nós. Resta, como evidência de sua ligação com a cultura dórica, a recorrente substituição no poema da vogal “e” por “a”, típicas do dialeto dórico, enquanto no restante da elegia grega em geral, encontramos majoritariamente o dialeto jônico, como afirma Stevens (1971, p. 108).

No poema analisado, temos uma estrutura de catorze versos, compostos por sete dísticos. Nos hexâmetros há dois espondeos, no primeiro e quinto dísticos, ambos na primeira metade da linha. Quanto aos pentâmetros, por três vezes a primeira metade do verso termina com espondeo, no segundo e quarto dísticos, também na primeira metade da linha, como veremos adiante. Quatro dos sete pentâmetros iniciam com um verbo. Em todos os hexâmetros, a pausa é panthemimeral, ou seja, ocorre na primeira sílaba do terceiro pé.

A partir de Nagy (2010, p. 14) e Aloni (2009, p. 168), o verso hexâmetro combinado com outro pentâmetro é o que constitui o dístico elegíaco. Todavia, a complementação do hexâmetro com outro hexâmetro é o que constitui a épica enquanto gênero do discurso (NAGY, 2010, p. 16). Existe, portanto, um contraponto entre a função épica do discurso e a função elegíaca, delimitada pelo acompanhamento do primeiro hexâmetro. Para a definição de gênero do discurso, seguimos Bahktin (1997, p. 279) em *Estética da criação verbal*, “tipos relativamente estáveis de enunciado” reconhecidos por uma coletividade. Desde a Antiguidade, ao menos desde a *Arte Poética*, versos 73 a 75, (1984, p. 65) de Horácio as definições de gênero do discurso ocorrem a partir de critérios métricos e não temáticos.

Destacamos exemplarmente o quinto dístico do poema em que a protagonista canta: “muitas lágrimas correram sobre minha pele, ao deixar

minha cidade, alcova e marido reduzidos a pó” (v. 108-109). Aqui, a personagem abrange em um só verso três grandes temas do lamento feminino na tragédia grega: (v. 108-109). Cidade, alcova e marido são alinhados e compõem uma fórmula de lamento generalizada que abrange o discurso da coletividade de mulheres cativas durante o pós-guerra. Nesses versos apontamos a associação de dependência mútua entre as três esferas: marido, cidade e alcova. A mulher grega relaciona-se não somente com o marido, mas também com a cidade, através do thálamos. A perda das três esferas é simultânea e sua destruição conduz a mulher ao abandono e à desolação. A alcova configura-se como um espaço regido essencialmente pelo feminino e elemento de

conexão entre a mulher, o marido e a cidade.

Nos versos que precedem imediatamente o lamento de Andrômaca (v. 91-102), a personagem marca a saída de sua serva e sozinha no palco aponta a subsequente enunciação de lamentos thrênos e goos, além do derramamento de lágrimas, dakrýomai:

Andromache

χώρει νυν: ἡμεῖς δ', οἷσπερ ἐγκείμεσθ' ἀεὶ
θρήνοισι καὶ γόοισι καὶ δακρύμασι,
πρὸς αἰθέρ' ἐκτενοῦμεν: ἐμπέφυκε γὰρ
γυναιξὶ τέρψις τῶν παρεστώτων κακῶν
ἀνὰ στόμ' ἀεὶ καὶ διὰ γλώσσης ἔχειν. 95
πάρεστι δ' οὐχ ἓν ἀλλὰ πολλά μοι στένειν,
πόλιν πατρώαν τὸν θανόντα θ' Ἴκτορα
στερρόν τε τὸν ἐμὸν δαίμον' ὧ συνεζύγην
δούλειον ἡμᾶρ εἰσπεσοῦσ' ἀναξίως.
χρὴ δ' οὔποτ' εἰπεῖν οὐδέν' ὄλβιον βροτῶν 100
πρὶν ἂν θανόντος τὴν τελευταίαν ἴδῃς
ὅπως περάσας ἡμέραν ἦξει κάτω.

Andrômaca

Vai agora; e nós, sempre envoltas
em lamentos, murmúrios e lágrimas,
os lançaremos ao céu, pois às mulheres
é dado o prazer de carregar o mal presente
sobre sua boca e através da língua. 95
Não tenho um, mas muitos motivos para chorar:
Minha terra pátria, meu marido morto Heitor,
e o pesado fado que me foi imposto
desde o dia em que caí envolta pela escravidão.
Não deveis nunca chamar um mortal de afortunado 100
antes que ele seja morto e alguém assista o seu último dia
e veja como ele é levado para baixo.

Esses versos são pronunciados em versos trímeros jâmbicos, e contrapõem-se ritmicamente ao poema que será cantando a seguir. Observa-se aqui que, primeiramente, a personagem generaliza seu lamento, não o restringindo a si mesma ou às mulheres da nobreza. O pronunciamento em nome de uma coletividade é característico do lamento ritualístico. Andrômaca fala dos infortúnios das mulheres que sofrem as consequências da guerra; possivelmente fale em nome de todas as mulheres, em todas as guerras. Quanto aos termos destacados, Margaret Alexiou (2002, p. 102) enfatiza que ambas as palavras, thrênos e goos, possuem origem indo-europeia. O primeiro termo refere-se a um lamento realizado de maneira ritualística por uma espécie de carpideiras profissionais, enquanto goos refere-se a um lamento espontâneo e informal, por isso optamos em traduzir aqui por “murmúrio”. Alexiou aponta ainda uma continuidade da tradição de lamento da épica até a tragédia.

Nagy oferece ao termo “lamento” a seguinte definição: “lamento é o ato de cantar em resposta a perda de alguém ou algo próximo e querido, sendo esta perda real ou figurada” (2010, p. 30). Por conseguinte, a canção de lamento é relacionada ao sentimento de perda. Adotamos também essa definição uma vez que a protagonista do drama de Eurípides, como também apontaram Allan (2000, p.1) e Muich (2010, p. 133) sintetiza na obra do tragediógrafo o trauma por um passado glorioso perdido.

Gregory Nagy (2010, p. 30) destaca que ambos os conceitos, thrênos e goos, estão presentes na poesia épica, especificamente no canto 24 da *Ilíada* (CAMPOS, 2010, P. 440-487). Todavia, em Homero, enquanto o primeiro termo refere-se a uma forma de lamento ritualística enunciada por homens, o segundo conceito refere-se a lamúrias espontâneas emitidas por mulheres. Neste último canto do poema homérico, momento dos ritos fúnebres de Heitor, a palavra thrênos marca as canções enunciadas pelo aedo; enquanto goos refere-se ao discurso de Andrômaca, posteriormente de Hécuba (*Ilíada*, 24, v. 747) e por fim o lamento de Helena (*Ilíada*, 24, v. 761). Ao contrário da épica, onde é possível identificarmos uma diferenciação entre os conceitos thrênos e goos, em nossa tragédia em análise essa diferenciação aparenta ser inexistente, e os dois termos são tratados como concorrentes, conforme observamos no verso 92 acima.

De acordo com Nagy, a ausência de distinção entre os dois termos é devido a uma capacidade inerente à tragédia. Enquanto a épica representa outros gêneros do discurso indiretamente, sempre em hexâmetros, a tragédia o faz de maneira direta e mais realista, adequando a métrica de acordo com a exigência do subgênero. À ausência de marca distintiva relativa ao gênero do enunciador, Nagy denomina de “masculinização do lamento feminino” (2002, p. 33), uma vez que todos os personagens eram representados por homens. Como conclusão de sua análise sobre a elegia de Andrômaca, Nagy afirma que o excerto pode ser considerado realista, no que concerne à enunciação por uma mulher. Segundo o autor, a elegia trenóica como aparece em Andrômaca, pode ser considerada um pré-gênero do que viria se tornar a elegia como conhecemos, por exemplo, através de Calímaco no século III a.C. Característica dessa forma primeira seria a possibilidade de ser entoado tanto por homens quanto por mulheres.

Casey Dué, no livro *The captive woman's lament in Greek tragedy*, reconstitui a trajetória do gênero lamento desde a épica até a tragédia e defende que “o lamento da mulher cativa na tragédia grega baseia-se em uma série de tradições de canção, e fazendo isto inicia uma tradição em si mesma” (2006, p. 31). A autora também identifica uma série de lamentos ritualísticos presentes no corpus trágico: em *Persas*; *Hécuba*; *Troianas*; além de *Andrômaca* (v. 102-116). Devido à justaposição entre o elemento musical e o poético, a autora denomina esta série de lamentos como canções, songs, a que se deve nossa escolha por esta denominação de gênero do discurso. Essa série de canções possui uma linguagem específica, identificada em nosso excerto, por exemplo, no oimoi presente no sexto dístico e pelos topoi acionados ao longo do

poema..

A autora Margaret Alexiou, em *Ritual Lament in Greek Tradition* (2002, p. 102), estabelece três categorias de lamento ritualístico: lamento pelos deuses e heróis, pela queda de uma cidade, e pela morte. A canção de Andrômaca apresenta a idiosincrasia de conter todos esses elementos. Segundo a autora, os lamentos do gênero thrênos dedicados a uma determinada cidade destruída possui uma inspiração inicial em acontecimentos históricos. Para Alexiou os lamentos direcionados à queda de uma cidade teriam origem distinta dos lamentos dirigidos aos mortos. Esta afirmação evidencia a simbiose estabelecida por Eurípides no excerto de uma pluralidade de estruturas de lamentos.

3 | O LAMENTO COMO ESPAÇO DE REPRESENTAÇÃO DO FEMININO

A prática mortuária é temática de diversas leis em muitas cidades mediterrâneas da Antiguidade. Restritamente no mundo helênico, encontramos testemunhos jurídicos em relação às práticas funerárias não só em Atenas, como em Esparta, Alexandria, Arcádia, posteriormente na Lei de Kean (século II a.C.). Todavia, dada sua relação direta com o gênero trágico, o caso ático torna-se central em nossa investigação. Em, aproximadamente, 595 a.C., o arconte ateniense Sólon estabelece uma série de alterações nos ritos fúnebres, restringindo a participação das mulheres na kedeía, isto é, procissão fúnebre. Citada por pseudo-Demóstenes em *Contra Macartatos* (43, 62), a lei de Sólon, demonstra preocupação com a participação feminina nos rituais, estabelecendo que somente sexagenárias ou parentas próximas do defunto poderiam participar dos lamentos, conforme apontamos em nossa tradução a partir de texto grego estabelecido por o texto grego estabelecido por W. Rennie em 1931:

O defunto deve ser posto do lado de dentro, colocado do modo que desejar. Farão isso e no dia seguinte, antes do sol nascer, colocarão-no para fora. Os homens seguirão na frente, carregando o defunto, e as mulheres atrás. Nenhuma mulher com menos de sessenta anos poderá adentrar a câmara do defunto ou acompanhar o falecido, exceto as parentas de primeiro grau. Qualquer mulher é proibida de penetrar na câmara do falecido, exceto as parentas de primeiro grau.

Além de demonstrar preocupação do estadista com o comportamento das mulheres, o excerto revela o controle do arconte sobre a tradição religiosa. Durante a Guerra do Peloponeso os lamentos femininos foram substituídos por honras militares. A tragédia grega, assim, assumiu este espaço do lamento feminino. Segundo Casey Dué, durante a Guerra do Peloponeso, os lamentos fúnebres, sob responsabilidade das mulheres, foram gradualmente substituídos por honras militares. De acordo com Nicole Loraux, o “prazer em lágrimas” foi deslocado:

“Então, expulso do Cerâmico como da Ágora – do cemitério oficial como do espaço do que é político – o vestígio impraticável dessa perda refluí para o teatro, intra

muros mas a boa distância do eu cívico, e a representação do luto, tanto da sua grandeza como das suas perplexidades, ocupa a tragédia porque o gênero trágico dramatiza, para uso dos cidadãos, o essencial das exclusões a que a cidade procede” (LORAUX, 1994, p. 16).

Tendo em vista a idiosincrasia da canção selecionada reconhecemos que ao adotar práticas funerárias em seu enredo, a tragédia ática assume espaço de um discurso feminino que fora gradualmente banido da pólis. Procedimentos funerários pertencem à complexa rede que abrange os rituais primeiros de nossa civilização. Uma parte dos discursos proferidos nas práticas religiosas era reservada às mulheres, e acompanhada por seu pranto e libações. Ao menos desde o século VI as canções de lamento – θρήνος e γόος – eram incluídas de festivais artísticos, ocasiões em que recebiam acompanhamento do aulo, instrumento duplo de sopro. Segundo Casey Dué (2006, p. 31) os lamentos contidos no drama clássico foram construídos a partir de uma longa tradição que remonta ao Período Arcaico e, ao mesmo tempo, fundam em si uma tradição de lamentos teatrais e literários. Segunda a autora, é possível identificar nesta série de canções uma linguagem específica de lamento caracterizada pela referência às palavras apontadas como topoi de nossa pesquisa.

Considerando a encenação do lamento funerário como a materialização de um discurso na ancestral, reconhecemos que a canção torna-se um espaço de representação simbólico daquilo que constitui o feminino para a cultura ateniense segundo o autor. Outrossim, dado o desconforto ao Estado causado pela comoção coletiva feminina Andrômaca estaria insurgindo-se contra o equilíbrio da pólis.

Finalmente, apontamos que lamento de Andrômaca contém uma série de elementos que explicitam a feminilidade da personagem. Uma vez que reconhecemos que a referência ao marido morto, à cidade caída e, especialmente, o vínculo entre a personagem e sua alcova (thálamos) são elementos constituintes do feminino no palco. A inserção de um poema elegíaco trenóico dentro de tragédia é uma inovação do autor. O ponto de intersecção entre gêneros do discurso produz na plateia o reconhecimento do feminino. O poema, ou canção, delimita as características de uma viúva em uma situação de pós-guerra, explicita suas angústias, e problematiza a relação entre senhora (dámar) e concubina (pallakê).

REFERÊNCIAS

- ALEXIOU, Margaret. **The Ritual Lament in Greek Tradition**. Cambridge University Press, 2002.
- ALLAN, William. **The Andromache and Euripidean Tragedy**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- ALONI, Antonio. **Elegy - Forms, functions and communication**. In: BUDELLMANN, F. The Cambridge Companion to Greek Lyric. New York; Cambridge University Press, 2009.
- BRUNHARA, Rafael C. M. **Elegia Grega Arcaica, Ocasão de performance e tradição épica – O caso de Tirteu**. 291 f. Monografia. São Paulo: USP, FFLCH, 2012.

CAMPOS, Haroldo de. **Ilíada de Homero**: vol. II. São Paulo: Benvirá, 2010.

CAMPBELL, D. A. **Greek Lyric III – Stesicorus, Ibycus, Simonides, and others**. London: Harvard University Press, 2001.

CHONG-GOSSARD, J. H. Kim On. **Gender and Communication in Euripides' Plays, Between Sound and Silence**. Boston: Brill, 2008.

Demóstenes. **Contra Neera**. Tradução de Gloria Onelley, Introdução e notas de Ana Lucia Curado. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009.

DUÉ, Casey (2006) **The captive's woman lament in Greek tragedy**. Austin: University of Texas Press, 2006.

LIDDEL, H.G.; SCOTT, R., JONES, S. **Greek-English Lexicon with a revised supplement**. Oxford: Clarendon Press, 1996.

NAGY, G. **Ancient Greek Elegy**. In: WEISMAN, K. *The Oxford Handbook of the Elegy*. Oxford: Oxford University Press, 2010. P. 13-45

MUICH, R. **Pouring out tears: "Andromache" in Homer and Euripides**. Dissertation. University of Illinois, 2010.

PAGE, D. L. **The Elegiacs in Euripides**. In: **Greek Poetry and Life**. Oxford: Clarendon Press, 1936, p. 2016-230.

STEVENS, P. T. **Euripides: Andromache**. Edited with introduction and commentary. Oxford: Clarendon, 1971.

WEST, M. L. **Studies in Greek Elegy and Iambus**. Berlin: Walter de Gruyter, 1974.

PODER E IMPOTÊNCIA: O JOGO DE REPERCUSSÕES EM *A RAPOSA JÁ ERA O CAÇADOR*, DE HERTA MULLER

Lucas Andreuchette Medeiros

Universidade Federal do Pampa

Jaguarão – RS

Ana Lúcia Montano Boessio

Universidade Federal do Pampa

Jaguarão – RS

RESUMO: Este artigo tem por objetivo problematizar as relações dicotômicas entre poder e impotência em *A Raposa Já era O Caçador*, de Herta Muller, a partir de uma abordagem comparativista entre literatura, cultura e história, tendo como base uma topologia do espaço poético, como proposta por Gaston Bachelard em *A poética do espaço*. Contextualizada em uma Romênia dos anos 1980, marcada pelo final da ditadura de Nicolae Ceaucescu, a obra, em um jogo de repercussões e ressonâncias, apresenta uma “escritura” permeada pelo que Bachelard define como uma dialética de esquitejamento, a qual constitui uma base de imagens que permitem ao filósofo pensar o ser e o não-ser, uma espécie de geometria que espacializa o pensamento pela oposição constante entre aberto/fechado, dentro/fora, aquém/além e, pode-se dizer, poder/impotência, que se traduzem em alienação e hostilidade. Sendo assim, tem-se como base os conceitos de repercussão, ressonância e dialética do esquitejamento

como estratégia escavatória de acesso às dimensões subliminares do texto literário. A partir dela, o leitor efetivamente entra no jogo do texto (ISER), ativando ressonâncias, ou seja, lembranças, recordações, o seu repertório enquanto sujeito de cultura inserido em um tempo e um espaço histórico; uma proposta de leitura fenomenológica que lança luz sobre um sujeito oprimido pelo jogo de forças históricas, sociais e culturais, e que convida o leitor a adentrar os subterrâneos do texto, não apenas compartilhando medos e tristezas, mas acessando uma chave de leitura para a reflexão de um momento relevante da história e da cultura do Ocidente.

PALAVRAS-CHAVE: Fenomenologia; Cultura; História; Herta Muller.

POWER AND IMPOTENCE: THE GAME OF REPERCUSSIONS IN THE FOX WAS EVER THE HUNTER, BY HERTA MULLER

ABSTRACT: The aim of this paper is to problematize the dichotomic relationship between power and impotence in *The Fox Was Ever the Hunter*, by Herta Muller, from a comparative approach between literature, culture and history, based on a topology of the poetic space, as proposed by Gaston Bachelard in *The Poetics of Space*. Geographically framed in Romania in the 1980s, at the end of Nicolae Ceaucescu’s dictatorship, the book, in

a game of repercussions and resonances, presents an écriture permeated by what Bachelard defines as a dialectics of dismemberment, which constitutes the core of images that allow the philosopher to think the being and non-being, a kind of geometry which spatializes the thought by the constant opposition between open/closed, in/out, beyond/beneath and, we may say, power/impotence, expressed as alienation and hostility. Thus, this analysis is based on the concepts of repercussion, resonance and the dialectics of dismemberment as an excavatory strategy to access the subliminal dimensions of the literary text. Through this strategy, the reader effectively enters the game of the text (ISER), activating resonances, that is, remembrances, memories, their own repertoire as subjects of culture belonging to a historical time and space; a phenomenological reading approach that sheds light over an individual oppressed by the game of historical, social and cultural forces, which also invites the reader to enter the undergrounds of the text, not only to share fear and sadness, but to access a key to a deeper understanding of a relevant moment of Western history and culture.

KEYWORDS: Phenomenology; Culture; History; Herta Muller.

1 | INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa surgiu do trabalho integrado entre a disciplina de Teoria Literária II e o Laboratório de Literaturas e outras Linguagens – LALLI – do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa, sob a coordenação da professora Dr^a Ana Lúcia Montano Boessio, e tem como proposta de análise o jogo entre poder e impotência em *A Raposa Já Era O Caçador*, de Herta Muller, escritora romena, fortemente censurada em seu país por criticar em sua obra os horrores da ditadura de Nicolae Ceaucescu.

Em meio a repercussões e ressonâncias, *A Raposa Já Era O Caçador* conta a vida de Adina, uma professora que, secretamente, junto de seus amigos, milita contra o regime ditatorial de Nicolae Ceaucescu na Romênia. Muller, a partir de imagens poéticas fortes, desenvolve uma narrativa que constantemente contrasta interior e exterior, que Gaston Bachelard vai chamar, em *A Poética do Espaço*, de dialética de esquitejamento, uma espécie de geometria que espacializa o pensamento poético através de uma constante oposição entre aberto/fechado, aquém/além, dentro/fora e, pode-se dizer, poder/impotência.

Sendo assim, este trabalho propõe, a partir de uma abordagem comparativista, um diálogo entre literatura, cultura e história. Para tanto tem-se como ponto de partida os conceitos de repercussão, ressonância e dialética do esquitejamento, de acordo com Gaston Bachelard, como estratégia para adentrar as dimensões subliminares do jogo literário proposto por Herta Muller.

2 | ENTRE REPERCUSSÕES E RESSONÂNCIAS – O JOGO DO PODER E DA IMPOTÊNCIA

Quando fazemos uma primeira leitura da obra de Muller, em um primeiro momento, nos deparamos com uma leitura difícil, uma espécie de jogo com a linguagem que fragmenta a narrativa e, portanto, a vida dos personagens principais <EBERSPÄCHER 2016>. Dessa forma, a autora constrói um cenário de imagens altamente metafóricas como pano de fundo denunciador da condição humana oprimida pelo regime totalitário de Ceaucescu, uma condição igualmente fragmentada. A fragmentação da linguagem proposta pela autora, confusa para quem começa a ler, tem um efeito direto sobre o leitor, que é lançado nos estados de angústia, medo, confusão, etc., vividos pelos personagens. São esses sentimentos provocados no leitor que geram a repercussão.

[...] na repercussão, tão agudamente estudada por Minkowski, que acreditamos encontrar as verdadeiras medidas do ser de uma imagem poética. Nessa repercussão, a imagem poética terá uma sonoridade do ser. O poeta fala no limiar do ser. Assim sendo, temos para determinarmos o ser de uma imagem teremos de sentir sua repercussão [...] (BACHELARD, 2008, p.2).

Seguindo a perspectiva de Bachelard (2008), pode-se interpretar a linguagem de Muller como uma linguagem que acontece “no limiar do ser”, ou seja, suas imagens poéticas atingem o leitor em uma dimensão única e, na sua condição de novidade, vão repercutir no leitor, ativando as suas ressonâncias – seu repertório enquanto sujeito (suas lembranças, recordações) que está inserido em um tempo e um espaço histórico. Uma linguagem cuja a fragmentação desvela um jogo implícito entre um poder instituído, vigente, e a impotência dos que o sofrem silenciosamente. Essa oposição entre poder e impotência aparece durante toda obra, como na citação a seguir: “O topete brilha. Ele olha todo o país todos os dias. A moldura do retrato do ditador no Jornal ocupa metade da mesa, todos os dias” (MULLER, 2014 p.19). Sintetizado na imagem do “topete”, o ditador detém o poder de tudo observar e controlar, todos os dias a todo momento e de muito perto, através de seus agentes secretos, o que Adina, personagem principal, irá descobrir mais tarde, quando é informada que Pavel, namorado de sua melhor amiga, Clara, é um desses agentes secretos. Esse fato não apenas demonstra a situação conflituosa vivida pelos personagens, mas também evidencia a condição de impotência, de medo, vivida por todos aqueles que discordavam daquele regime, e que denunciava “um estado de coisas”, um estado moral, cultural, emocional de uma população sob um estado de opressão. Esse “estado de coisas” é que vai gerar no leitor a repercussão, esse impacto no seu âmago que ativa memórias e emoções e, conseqüentemente, ressonâncias, ou seja, os ecos de uma ontologia direta (BACHELARD, 2012, p. 2). Neste caso, pode ser uma situação da vida do leitor que o fez se sentir impotente ou até mesmo uma cena que ele presenciou na rua; aqui, são os entre-espacos do texto, que deverão ser preenchidos pelos conteúdos de vida,

de leitura, do próprio leitor.

Quando se lê *A Raposa Já Era o Caçador*, é muito fácil se sentir a caça; a linguagem utilizada por Muller a todo momento provoca sensações no leitor que lhe permitem de certo modo vivenciar aquele espaço e aquele tempo, através de cenas e imagens poéticas, evidenciando “o jogo do texto” (ISER, 1979) proposto pela autora

O jogo encenado do texto não se desdobra, portanto, como um espetáculo que o leitor meramente observa, mas é tanto um evento em processo como um acontecimento para o leitor, provocando seu envolvimento direto nos procedimentos e na encenação (ISER, 1979, p.116).

Ou seja, ao ser tocado pelas imagens poéticas criadas pela autora, o leitor sai de uma condição de passividade e aciona as próprias vivências, entrando no jogo do texto, como se aceitasse o pacto implícito entre a autora e o texto. Quando se entra no jogo, tem-se uma imagem recorrente no texto, a metáfora do tapete, como uma representação de um sujeito amedrontado, que vive assombrado por uma condição desumanizada, como um animal que está sempre a sob a mira de um caçador. Esse tapete, feito da pele de uma raposa e que carrega a história de Adina, pois foi um presente do pai quando ainda era criança, de repente vai tendo pedaços arrancados, como diria Gisele Eberspächer <2016>, um despedaçamento que evoca a desintegração da própria vida da personagem, que se vê perdendo “partes” de si mesma, isto é, a sua liberdade, seus amigos, e seu irmão que vai para a guerra. Nesse momento, tomando consciência do seu processo de desagregação, ou despedaçamento, Adina, sentindo-se isolada, sem saber em quem confiar, começa a perceber-se enquanto caça.

É entre o jogo de metáforas propostas pela autora que se movem circularmente os elementos da cultura, da sociedade, da história, potencializando um outro jogo de forças que se constitui de forma binomial: prepotência x impotência, discurso x silêncio, sistema x resistência, identidade x apagamento.

O vaso de dalias que observa a família; a cadeirinha que é pequena demais para a criança; o velho no parque com o jornal que ele não lê, e a garrafa de leite vazia ao seu lado; a padronagem do vestido de Adina com as árvores invertidas; a mulher sentada e cuja a sombra permanece em pé: em um jogo de imagens fragmentárias, em *A Raposa Já Era o Caçador*, somos convidados a percorrer um caminho de leitura entre sombras e labirintos, entre imagens e sentidos que constantemente se (des) constituem, propondo sempre um novo olhar, uma nova interpretação. No jogo de forças da história, emerge a condição humana na sua complexidade, a condição de um sujeito que, nas suas incongruências e contradições, é capaz até mesmo de passar de oprimido a opressor, e vice-versa.

3 | AS MULHERES

As relações de poder, na obra de Muller, não ficam restritas apenas às questões que envolvem a ditadura, mas também estão interligadas ao papel da mulher no jogo de poder as questões de gênero se fazem presentes e são sempre associadas à imposição de uma figura masculina, detentora de um “poder”, sobre uma mulher que, em uma condição de impotência física, social, cultural e, neste caso, política, acaba por se submeter a todo tipo de violência, o que abre uma chave de leitura para o que Bachelard define como a dialética do interior e exterior.

O Aquém e o além repetem surdamente a dialética do interior e do exterior: tudo se desenha, mesmo o infinito. Queremos fixar o ser e, ao fixá-lo, queremos transcender todas as situações para dar uma situação de todas as situações. Confrontamos então o ser do homem com o ser do mundo, [...] (BACHELARD, 2008, p 216).

A confrontação do “ser do homem com o ser do mundo” pode ser observada, na obra, como a representação dessa dialética do exterior (mundo) e do interior (sujeito). No caso, um conflito de poder que se constitui pela imposição de um exterior (homem/mundo) sobre o interior (mulher), como se pode observar no final do capítulo “Dia das Melancias, Dia das Abóboras” (MULLER, 2014, p. 45).

[...] não foi assim, camarada diretor. A voz dela é baixa, o diretor dá um passo sobre a mancha de tinta, ele está atrás da cadeira de Adina. A respiração dele é seca e curta, sua mão toca a gola da blusa dela, passa por suas costas, esqueça o CAMARADA, não se trata disso agora (MULLER, 2014, p.48-49).

No trecho acima, onde Adina (professora) é ameaçada pelo diretor da escola, esse jogo de forças é evidente. Adina, enquanto professora, está abaixo do diretor na hierarquia da escola, mas não é somente por isso que ele a ameaça e a assedia sexualmente. O diretor, movido pelo sentimento de poder, além do pressuposto cultural de prepotência masculina sobre a mulher, se acha no direito de usar o poder que lhe é conferido pelo regime totalitário para não somente ameaçar, mas também constranger fisicamente uma mulher que naquela estrutura política supostamente estaria em condição de igualdade. Com isso, evidencia-se mais uma vez a condição de impotência da personagem Adina, como representação de um feminino oprimido, destituído de voz e poder na arena social e cultural. Vale a pena ressaltar que, naquele cenário histórico, Adina poderia ser presa ou perder seu emprego, simplesmente por incentivar seus alunos, que passavam fome, a comer os tomates que eles mesmos colhiam, ou por denunciar o abuso sexual do diretor em relação a ela.

A violência doméstica também é claramente retratada na obra de Muller. Logo no início do segundo capítulo, temos um exemplo forte que representa bem a realidade de uma sociedade patriarcal onde a mulher, por um conjunto de fatores socioculturais, acaba tendo um papel submisso ao marido.

Uma voz masculina grita, as cebolas estão fedendo, você fica aí nas panelas feito uma idiota, vou sair para o mundo, até onde os pés me levarem. A mulher olha para a panela, assopra a fumaça. Com a voz baixa e dura ela diz, vá, soque suas porcarias na mala e vá para sua mãe. O Homem puxa a mulher pelos cabelos, a mão bate no rosto dela (MULLER, 2014, p. 16).

Na passagem acima, fica clara a dimensão cultural da questão da violência contra a mulher, quando a personagem afirma que seu filho também irá crescer e reproduzir o comportamento paterno, cometendo os mesmos atos de violência para com outro feminino, seja uma esposa, uma irmã, uma mulher que cruze a sua vida, ou até mesmo a própria mãe idosa. Muller usa desses personagens como elementos de denúncia social, enfatizando que, sim, a violência contra a mulher é uma questão de cultura.

Quando se depara com episódios desse tipo – que são muitos ao longo do texto – se foi selado o pacto com a autora e o leitor se dispôs a “jogar” com o texto, as repercussões são ativadas – raiva, medo e até mesmo fúria brotam das entranhas do ser-leitor: o mestre dos marionetes, Herta Muller, brilhantemente mexeu as cordas, prendeu seu leitor.

4 | CONCLUSÃO

Ao final deste artigo, pode-se afirmar que, fenomenologicamente, é possível identificar o processo limiar de escritura da obra elaborado pela autora. No jogo de repercussões e ressonâncias, provocado por construções narrativas permeadas de miséria, desespero e dramas pessoais, como sombras bruxuleantes, desvela-se o jogo entre poder e impotência, que se desdobra ao longo do texto tanto na dimensão social, coletiva, histórica do regime totalitário de Ceaucescu e sua força destrutiva sobre a vida dos personagens, quanto no drama pessoal de cada um deles, enquanto reprodução no microssistema dos códigos do macrossistema. Um jogo que, independentemente da posição que ocupem no sistema, acaba transformando todos, de certa forma, em caçadores, vítimas das próprias armadilhas. Sendo assim, a obra de Herta Muller é um convite para que o leitor adentre os subterrâneos do texto e seus labirintos sombrios, constituindo-se uma chave de leitura para a problematização e reflexão sobre um momento relevante da história e da cultura do Ocidente.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

EBERSPÄCHER, Gisele. O poder da escrita. **Rascunho**. Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://rascunho.com.br/o-poder-da-escrita/>>. Acesso em: 1 de set. de 2019.

ISER, Wolfgang. **O Jogo do Texto**. In: JAUSS, Hans. Et al. A Literatura e o Leitor: Textos da estética

da recepção. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MÜLLER, Herta. **A Raposa Já Era o Caçador**. 1. ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM “O ROMANCE DO CHUPIM DE MONTEIRO LOBATO

Lays Emanuelle Viédes Lima

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre

Márcia Maria de Medeiros

Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina

RESUMO: Através do conto “O Romance do Chupim” escrito por Monteiro Lobato na década de 20, esta pesquisa integra o painel configurativo nas discussões sobre as relações de gênero na literatura. À luz da teoria de gênero concebida por Joan Scott, teoria fundadora e propositiva de um estudo teórico que busca contemplar as questões referentes as representações de gênero no conto, nosso objetivo mira-se em demonstrar como a inversão referente ao espaço público x espaço privado na narrativa, é construída pelo autor e interfere na ação das personagens. Isto posto, para elucidar como o autor constrói as representações sociais inerentes a questão de gênero no período em que o conto foi escrito, dado a sua vinculação a um modelo social de repetição patriarcal fertilizado como “natural”, fazendo aparecer no enredo das personagens, um quadro acerca das elites do país e dos valores que cultivavam. Desse modo, constata-se que a perpetuação

das diferenças relacionadas ao gênero, não passam de clausuras de significados a determinados sujeitos, sentidos forjadores do real por modelos sociais produzidos por um poder simbólico calado no discurso, dado a uma internalização das estruturas dos paradigmas dominantes inscritos em categorias nas pessoas ao longo da história.

PALAVRAS-CHAVE: Representação de Gênero, Literatura Brasileira, Monteiro Lobato.

GENDER REPRESENTATIONS IN “O ROMANCE DO CHUPIM” BY MONTEIRO LOBATO

ABSTRACT: Through the short story “O Romance do Chupim” written by Monteiro Lobato in the 1920s, this research integrates the configurative panel in the discussions about gender relations in the literature. In the light of the theory of gender conceived by Joan Scott, the founding and propositional theory of a theoretical study that seeks to address the issues regarding gender representations in the tale, our aim is to demonstrate how the inversion regarding public space x private space at the narrative, is built by the author and interferes with the action of the characters. That said, to elucidate how the author constructs the social representations inherent in the gender issue at the time the story was written, given its attachment to a social model of patriarchal

repetition fertilized as “natural”, making it appear in the plot of the characters, a picture of the country’s elites and the values they cultivated. Thus, it can be seen that the perpetuation of gender-related differences are nothing more than cloistered meanings to certain subjects, forging meanings of the real by social models produced by a symbolic power silenced in discourse, given to an internalization of the structures of the dominant paradigms subscribed to categories in people throughout history.

KEYWORDS: Gender Representation, Brazilian Literatura, Monteiro Lobato.

INTRODUÇÃO

Discutir questões de gênero é problematizar agulhões de linguagem e modos de significação/subjetivação que atravessam as relações sociais entre homens e mulheres escritas pela história como um paradigma de identidades sociais, manifestadas de forma simbólica e silenciosa.

Neste texto apresentamos discussões pertinentes ao entrelaçamento da literatura e da história, articuladas de tensões nas dinâmicas organizadoras das normas sociais e culturais estabelecidas, em especial, na década de 20, as quais são marcadas por estigmas sociais em um locus onde os valores masculinos prevalecem, porém o feminino conquista foco no cenário social e político. Mesmo assim, sob uma nova configuração ao transitar pelos espaços políticos, as mulheres entram em contraste com os seus pares masculinos ainda que a oposição binária afirme a noção de fixidez do sentido “do que é masculino” e “do que é feminino” nos palcos sociais.

Em primeira instância, este trabalho exigiu uma pesquisa bibliográfica composta por referências teórico-conceituais sobre o Gênero, utilizando o conceito acadêmico de categoria, para singularizar o termo e contextualizar a discussão. Entre estes marcos podem ser citadas as obras de Joan Scott, Judith Butler, Michelle Perrot e Pierre Bourdieu

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA OBRA DE MONTEIRO LOBATO

O conto estudado neste artigo, intitulado “O Romance do Chupim”, de Monteiro Lobato, traz à tona intrigantes revelações acerca da complexidade dialética tocante às questões relativas ao gênero. Escrito na década de 20, a história revela como os espaços sociais estavam sendo debatidos frente aos deslocamentos dos lugares tradicionalmente ocupados pelas mulheres e pelos homens.

Monteiro Lobato como escritor para adultos, desde cedo, manifestou sua preocupação com os problemas sociais do Brasil. Considerado um crítico de costumes, foi hábil ao captar ideias de sua época, e construir uma obra literária que o qualifica como um dos mais influentes escritores brasileiros. Destacou-se como contista construindo enredos e desfechos inesperados como poucos possuidores dessa arte. Lobato escreveu diversos livros de contos, entre eles, Cidades Mortas, do qual o conto analisado neste trabalho faz parte.

Este conto narra a vida conjugal de Eduardo e Zenóbia, personagens que realçam um período de época, marcados que são por uma inversão dos tradicionais espaços de lugar ocupados por homens e mulheres. Diante de uma época com expressivas mudanças políticas e culturais, Lobato retrata as personagens do conto valendo-se de artifícios cômicos não para divertir, mas com o intuito de moralizar. Em “O Romance do Chupim”, ouvimos o eco dos valores sociais da época deste autor, ainda a ressoar para nós num retrato bastante atual.

As questões de gênero atravessam a literatura implicando em noções de fixidez validadas em consonância com o saber social não questionado, como esclarece Scott (1990), e compreender sobre a importância de gênero em dados contextos históricos, é encontrar quais seus sentidos e como eles funcionavam para manter a ordem social entre a história do passado e as práticas históricas atuais.

Observando a priori, a estrutura do conto escolhido, o mesmo equivale a três narrativas que logo no início da história, apregoam os óculos sociais da época, a começar pelo primeiro narrador, ao observar, junto a um amigo não denominado, na sala do cinema antes do início da sessão, a seguinte cena:

(...) um curioso casal. Ela, feiarona, na idade em que a natureza começa a recolher uma a todas as graças da mocidade, como a lavadeira recolhe as roupas do varal. Tirara-lhe já a frescura da pele e o viço da cor, deixando-lhe em trocas as sardas e os primeiros pés de galinha. Tirara-lhe também os flexuosos meneios do corpo, a garridice amável, os tiques todos que, somados, formam essa teia de sedução feminina onde se enreda o homem para proveito multiplicativo da espécie. Quase gorda, as linhas do rosto entravam a perder-se num empaste balofo. Certa pinta da face, mimo que aos dezoito anos inspirava sonetos, virara verruga, com um sórdido fio de cabelo no píncaro. No nariz amarelecido o pince-nez clássico da professora que se preza. Em matéria de vestuário, suas roupas escuriças, mais atentas à comodidade do que à elegância, denunciavam a transição do “moda” para “fora de moda” (LOBATO, 2014, p. 273).

Quando finaliza esta descrição sardônica da mulher, o narrador passa então a descrever seu acompanhante, um suposto marido, o qual não parece ter uma posição tão importante na estrutura do casal que mereça maiores detalhes seja no trato com suas vestes seja no que concerna aos seus atributos físicos: ele, bem mais moço, tinha um ar vexado e submisso, em singular contraste com o ar mandão da companheira. O estranho do casal residia sobretudo nisso, no ar de cada um, senhoril do lado fraco, servil do lado forte (LOBATO, 2014, p. 273-274).

O eufemismo utilizado pelo narrador ao caricaturizar o casal, remonta à aspectos culturais referentes aos valores predominantes da época, afinal seu olhar traz estereótipos sociais quando fala para o amigo sobre o casal, prenhe do que eram os (pre)conceitos sobre as relações de gênero fora da norma do início do século 20.

Nota-se aí, que o narrador profere um discurso que determina a assimetria da relação conjugal, que apesar de anacrônica, infere no seu posicionamento sobre uma identidade de gênero nada convencional, e que reforça os dualismos, conforme

preconiza Bourdieu (2014).

O amigo que acompanha o primeiro narrador ao cinema dá seguimento a conversa. Seguindo o olhar do companheiro anui que o homem que entrou praticamente levado pelo braço da esposa é:

Um chupim.

Chupim? – repeti interrogativamente, estranhando a palavra que ouvia pela primeira vez.

Quer dizer marido de professora. O povo alcunha-os desse modo por analogia com o passarinho-preto que vive à custa do tico-tico. Conheces? (LOBATO, 2014, p.74).

O primeiro narrador retorna então seu olhar para o casal, lembrando de uma cena cotidiana do campo quando outros pássaros passam a tomar conta dos filhotes do chupim. Pasma-lhe que, ao começar o filme, o marido esteja absorvido não só no que se passa na tela, mas também com os desejos e comentários da esposa: “Já eles não tiravam os olhos da tela, salvo o marido, que para melhor ouvir algum comentário da esposa não se limitava a dar-lhe ouvidos, dava-lhes os olhos também” (LOBATO, 2014, p.74).

Não parece coerente aos olhos do narrador que o marido se comporte de tal forma, daí o uso da metáfora, comparando-o ao pássaro devido ao seu modo de agir diante da sua mulher. Ao analisar o casal, a analogia deste tipo de homem em particular com o pássaro aclara o desacordo com os costumes de sua época, estabelecendo assim, uma representação desta identidade masculina.

O segundo narrador prossegue descrevendo quem são os chupins, em sua condição humana e biologicamente instituída, masculina. Na opinião dele, são “homens falhos, ratés da virilidade - a moral, está claro, que a outra lhes é indispensável para o bom desempenho do cargo” (LOBATO, 2014, p. 74). O cargo ao qual o narrador se refere é justamente o posto de marido. Ainda segundo ele:

Em troca as esposas ganham-lhes a vida e dirigem os negócios do casal, desempenhando todos os papéis normalmente atribuídos aos machos. Tais mulheres apenas fazem aos maridos a concessão suprema de engravidarem por obra e graças a eles, já que é impossível a revogação de certas leis naturais (LOBATO, 2014, p. 74).

O narrador ao desenhar a representação do “chupim”, expõe como ele mesmo percebe essa questão da virilidade, uma vez que, enxerga de acordo com o que considera “indispensável para o bom desempenho do cargo”, mas, como explica Bourdieu (2000) o homem viril é um produto socialmente construído, relacional ao sexo feminino.

A descrição dos narradores frente a caracterização do rapaz, no tocante à virilidade, remete aqui um posicionamento machista, uma vez que, a virilidade tal como proposta por Bourdieu (2014) é entendida na sociedade ocidental como a capacidade

reprodutiva do sujeito, além de preconizar a capacidade para o uso/exercício da violência e para o combate, que pode ser entendido tanto no cunho físico (luta) quanto no processo de embate em termos de discussão.

Tais visões demasiadamente estereotipadas continuam, mesmo com a chegada do filme ao fim, quando o narrador retoma o assunto dizendo que “em matéria de chupins”; seguiu “desde os primórdios” (LOBATO, 2014, p. 275), um caso interessante. A partir daí passa a narrar a história de Eduardo Tavares, o “chupim”, cujo caso trará ao conhecimento do amigo (e dos olhos de quem o lê, por consequência). A descrição de Eduardo, começa com o pejorativo tratamento dado a ele por parte do narrador: “Eduardinho Tavares, filho de tio e sobrinha, nascera sem tara aparente, a não ser extrema dubiedade de caráter, uma timidez de menina do tempo em que a timidez nas meninas era moda” (LOBATO, 2014, p. 275).

Observe-se aqui a utilização do diminutivo para o nome próprio do gênero masculino, Eduardinho. Esta utilização enuncia um caráter frágil/fraco, submisso e sensível, por parte daquele. Este processo não se coaduna com a verve masculina que se espera de um homem. Some-se a isso o fato de o jovem ser filho de tio e sobrinha, acusando aí uma relação incestuosa que necessariamente deveria trazer ao mundo, de acordo com as premissas da época, pessoas com transtornos físicos ou mentais a serem considerados. No caso, o transtorno aqui era o caráter dúbio que possuía a personagem, e que poderia começar a ser comprovado na timidez inerente ao seu comportamento.

A descrição segue dizendo que Eduardinho era uma: “Espécie de criatura intermediária entre os dois sexos” (LOBATO, 2014, p. 275). Nesse sentido, ele gostava de brincadeiras e tinha preferências por coisas inerentes ao que a sociedade considerava papel e inserção do sexo feminino: brincava de bonecas, lia romances e gostava de arte. Tais atitudes revelam uma sensibilidade que, mais uma vez, impede que o sujeito se expresse e imponha diante do grupo social (cuja base preponderante é o discurso machista) sua condição de homo virilis. Aliás, essa atitude levava Eduardinho a sofrer violência conforme aufere a citação abaixo:

Eu, estouvado de marica, ri-me daquilo e escangalhei com a prenda, enquanto o maricas, abrindo uma bocarra de urutau, rompia num choro descompassado, como choram mulheres. Irritado, dei-lhe valentes cachações. Eduardo não reagiu; acovardou-se, humilhou-se, feito o meu carneirinho. Só procurava a mim dentre os companheiros. Acamaradamo-nos daí por diante, o que não me impediu de o fazer armazém de pancadas. Por qualquer coisinha, uma cacholeta. Ele ria-se, meigo, e cada vez mais me rentava. Pus-lhe o apelido de maricota. Não se zangou, gostou até, confessando achar mais graça nesse nome do que no seu. Hoje eu estudaria esse tipo à luz de Freud, como caso deveras notável; naquele tempo feliz de sadia ingenuidade limitava-se a tirar partido da sua submissão, transformando-o em peteca, em escravo, em coisa de que a gente põe e dispõe (LOBATO, 2014, p. 275).

Quando o narrador descreve Eduardo como uma “espécie de criatura intermediária

entre os dois sexos” (LOBATO, 2014, p. 275), chama-nos a atenção para o gênero que aparece sendo questionado frente ao modelo construído para homens, ou seja, Eduardo não pode ser considerado nem homem nem mulher, já que é a “oposição binária que afirma de maneira categórica e sem equívocos o sentido do masculino e do feminino” (SCOTT, 1990, p. 14).

Nesse contexto, o gênero é tratado como “destino” (RUBIN, 1993), vestido por um traço essencialista, limitado à sexualidade em termos puramente biológicos, fortalecido por padrões naturalizadores dos comportamentos atribuídos aos sexos, sem deixar de atentar-se ao fato de que o gênero detém o espaço do imponderável, ou seja, possuidor de “um grau variável de liberdade de opção” (SAFFIOTI, 2001).

A evidência de algo “desajustado” no comportamento de Eduardo é demonstrado pelo narrador pela hostilidade com o amigo, (des)cortinando um “problema” aparente na narrativa como um tipo de intolerância ao que qualifica o gênero não nomeável, concebido por ele como algo impensável para a virilidade masculina, e que apesar da intimidação imposta a Eduardo, reforça a ideia do uso da violência. O narrador inculca na personagem designações que, semanticamente pesam em feminilidade.

Mesmo diante da violência sofrida na infância por parte de Eduardo, a amizade entre os dois se manteve tempos depois da escola. O narrador e Eduardinho apesar das muitas diferenças, continuaram camaradas e o narrador pôde acompanhar o amigo vida afora. No entanto, o narrador casa-se e, constitui família, processo tido para a grande maioria como “condição normal” na conjuntura da época. Tal “condição” veste o pensar social de que “o discurso do casamento” (RUBIN, 1993), delimita capacidade segura, saudável, madura – politicamente correta.

Ele casou-se “com a moça mais feminina da época, uma romântica escapulida a Escrish, dessas que têm medo às baratas e caem de fanico se um rato lhes corre pela sala – o meu gênero, enfim” (LOBATO, 2014, p. 276). O narrador ao se referir à “feminilidade” de sua escolhida, constata a superposição de valores que regem a compreensão e a reprodução do sistema patriarcal que qualifica o sujeito homem e o sujeito mulher, e quais comportamentos são dignos de um e de outro, e como se naturaliza tais padrões através dos discursos, poderosos eixos de subjetivação (BOURDIEU, 2014).

Quanto ao amigo, o narrador declara que Eduardinho “Nunca perdeu a timidez donzelesca. Fugia às meninas, sobretudo se eram românticas, ou acentuadamente mulheris – o meu gênero” (LOBATO, 2014, p. 276). Na continuidade de suas (des)aventuras, Eduardo tornou-se misógino, alheio ao que se ligava ao feminino e às mulheres. Manteve-se solteiro e vivendo a socapa de seu pai, que quando morreu deixou-lhe algumas propriedades e algum dinheiro, os quais ele perdeu, caindo na pobreza (outra condição inaceitável para um homem, de quem se espera ser o provedor da família).

Nesse entremeio, ele procura novamente o antigo colega e amigo esperando que este pudesse lhe dar algum conselho. O amigo viu que Eduardo “(...) não dava para

coisa nenhuma” (LOBATO, 2014, p. 276) e então recomendou que ele se casasse:

Casa-te. Incapaz de ação como és, tua única saída se resume em tirar partido da tua qualidade de macho. Casa como moça rica, ou então, como mulher trabalhadeira. Nada valeu o conselho. Eduardo não tinha jeito para requestar mãos femininas, quer bem aneladas, quer muito calejadas. Embaraçava-o a irredutível timidez. Mas o diabo arma (LOBATO, 2014, p. 276).

O narrador propõe que Eduardo se case pois assim pode “tirar partido da qualidade de ser macho” (LOBATO, 2014, p. 276). Como parte do aconselhamento ao amigo, o narrador diz a Eduardo que a esposa não podia ser uma moça qualquer, ela deveria ser “(...) moça rica, ou, então com mulher trabalhadeira” (LOBATO, 2014, p. 276), ou seja, “os encantos femininos constituem um capital (...) é claro que amor pode existir. Mas é um golpe de sorte ou triunfo da virtude” (PERROT, 2008, p. 47).

Chama a atenção que o narrador, ao fiar os acontecimentos que encaminham a vida do rapaz revele forças sociais que regulam o gênero, através das quais a esfera da sexualidade aparece imbuída de conflitos de interesses deliberados, passando a auferir um ar carregado de embates políticos relacionados a construção de espaços sociais como explica Rubin (1993).

Devido a incapacidade de Eduardo em se relacionar com o sexo oposto, o conselho dado pelo seu amigo foi em vão. No entanto, um dia o destino então, orquestra uma mudança na vida do rapaz com a chegada de uma professora nova na cidade, uma pretendente, que quando vê Eduardo se encanta por ele. Mais uma sarcástica descrição caricata do tipo feminino de Zenóbia:

[...] professora nova... Tipo de mulheraça máscula, angulosa, ar enérgico, autoritária. Gostava de discutir política, entendia de cavalos, lia jornais, tinha ideias sobre a seca do Ceará e o saneamento dos sertões. Apesar de bem conservada, andava perto dos quarenta, não fazendo nenhum mistério disso. Se não se casara até então, não é que fosse infensa ao matrimônio: não achara ainda o seu tipo de homem, dizia.

Pois não é queo raio da pedagoga vê Eduardo e se engraça dele? Examina-o fulminantemente, como quem examina um cavalo; mira-o de alto a baixo, interpela-o, dá-lhe balanço às ideias e aos sentimentos, pesa-lhe o valor monetário, pede-lhe, ou, antes, toma-lhe a mão, leva-o à igreja e casa-o consigo. (LOBATO, 2014, p. 276).

O texto infere que Zenóbia tomou a iniciativa ao fazer-lhe a corte e propor o casamento, ao passo que Eduardo consentiu da mesma forma como consentia a violência sofrida por ele outrora em tempos da escola. Assim o fatum selou o destino de Eduardo: ele casou-se e passou a desempenhar na relação entre os dois, o papel que a sociedade impunha a mulher, qual seja, ficar em casa e cuidar do espaço privado. Quanto a sua esposa:

Dona Zenóbia sabia avir-se com a vida. Ganhava-a folgadoamente. Além da escola que dirigia, tinha a juros um pequeno capital que não cessava de crescer, colocado a

quatro ou cinco por cento ao mês, sob garantias de toda ordem. Casada, continuou à testa dos negócios; o marido se aparecia nominalmente nalguma transação, era próforma.

Encaramujado em casa de professora, Eduardinho foi sonegado do mundo e o mundo acabou esquecendo

Eduardinho. Nunca mais o viram na rua, ou nas festas, sem ser pelo braço da mulher, na atitude escolhida daquele chupim do cinema (LOBATO, 2014, p. 277).

A esposa Zenóbia, era a provedora de seu lar, ela que saía da esfera privada e protagonizava a esfera pública enquanto Eduardo ficava “encaramujado em casa de professora”. Nesse momento da narrativa, observa-se a inversão dos espaços ocupados por homens e mulheres e identificados por Perrot (2008), que apresenta o século XX, como uma revolução que constituiu brechas nos sistemas de poder promissoras à reivindicação latente da igualdade dos sexos.

A representação da personagem de Zenóbia (des)constrói a ideia de um espaço público como esfera essencialmente masculina de trabalho destinado aos homens e controlado por eles, no qual a participação das mulheres era apenas como coadjuvante. Zenóbia é representada no conto com essa significativa (re)definição de deslocamento dos espaços tradicionalmente ocupados por homens, ela é uma mulher independente, o que para o seu tempo, poderia ser visto como excêntrico (incomum).

A personagem de Zenóbia demonstra um certo tipo de incômodo frente a conjuntura de seu casamento perante a visibilidade social, em razão de ser ela a compor o espaço público e não o marido, que após o casamento, só era visto segurado pelo braço da esposa, afinal, “num casal cujo cônjuge masculino é célebre, serão conservados os papéis do marido, e não os da mulher” (PERROT, 2008, p. 22). Nesse entretempo, com o nascimento do primeiro filho do casal, “e começa aqui o mais engraçado da comédia” (LOBATO, 2014, p. 277), Eduardo continuava em casa, assumiu por definitivo as tarefas domésticas, agora, em especial, cuidando da criança.

Zenóbia tentava criar estratégias que minorassem a situação de constrangimento imposta pelo incomum arranjo de seu casamento, diante da sociedade do tempo. Para impedir as falações, ela inventa uma suposta carreira literária para o marido, situação em que Eduardo escreveria um romance. Ela começa a gabar as qualidades artísticas do marido:

— Vocês — dizia ela às professoras do colégio — não sabem que tesouro perderam. Eduardo saiu-me uma verdadeira revelação. É dessas criaturas privilegiadas que possuem o dom divino da arte, mas que às vezes passam a vida inteira sem se revelarem a si próprias. Aqueles seus modos, aquela timidez: gênio puro, minhas amigas! Vocês hão de vê-lo um dia aparecer qual meteoro, alcançar a glória e cair como um bólido dentro da Academia. Está escrevendo um romance que é um suquinho! Lindo, lindo!...

Esse romance levou meses a compor-se. Todos os dias, no quarto de hora de folga que juntava as professoras na sala de espera, dona Zenóbia vinha com notícias da obra. — Está ficando que dá gosto! O capítulo acabado esta manhã parece coisa do outro mundo! (LOBATO, 2014, p. 277).

Dona Zenóbia, ao criar tal situação, age de forma inteligente (nem por isso pouco cômica) a qual, positivamente, reforçava a escolha pelo marido “inútil” enquanto suavizava os falatórios maldosos, apesar da consciente ideia de que o marido era um legítimo chupim, ideia generalizada na cidade. Engenhosamente, ela lança o marido como um “grande talento literário, capaz de obras deveras notáveis” (LOBATO, 2014, p. 277).

Cotidianamente Zenóbia tecia mais um capítulo desse suposto livro onde um jovem loucamente apaixonado por uma linda donzela à moda princesa, sofria pela dificuldade em concretizar o seu amor. O romance de Eduardo soava como um daqueles textos que parecem poema em prosa e até o título evocava esta imagem pois o romance chamar-se-ia *Núpcias Fatais*. A história criada por Zenóbia tomou proporções cada vez maiores. As suas colegas de trabalho ficavam extasiadas ouvindo a narrativa, e excitadas aguardavam o desfecho do complexo enredo. A fama de Eduardo enquanto escritor correu pela cidade e logo:

A notícia correu pela cidade e isso acabou reabilitando Eduardo da sua fama de Zé-faz-formas, pax-vóbis e mais apelidos deprimentes de que é fértil o povo.

— Como a gente se engana! — diziam; — parecia uma lesma de pernas, ninguém dava nada por ele e, no entanto é um romancista!...

As professoras davam à trela e o enredo das *Núpcias fatais* corria de boca em boca pela cidade, os lances de efeitos gabados, com citação das melhores tiradas. O Popular, noticiando o aniversário do moço, consagrou-o — ‘festejado homem de letras’ (LOBATO, 2014, p. 278).

Zenóbia dosava a narração do romance às colegas, de modo a manter as professoras suspensas nos lances mais comoventes da ilustração que vocalizava aos pedacinhos, dia a dia. Ela tinha a habilidade de incorporar as colegas ouvintes, nos trechos mais emotivos de sua narração, a ponto delas sugerirem possibilidades de outros desfechos aos personagens do romance com os quais já entravam em processo de identificação. Mas Zenóbia demonstrava diante dos pedidos, ainda mais artimanha, respondendo às colegas que as sugestões não poderiam ser atendidas, visto que, prejudicaria o desfecho do texto, além de não ser estético.

Mais tempo se passava, e o romance se delongava à moda antiga, em vários volumes. Zenóbia deixava as colegas ora em lágrimas, ora em êxtase com a habilidade de sua narração, uma verdadeira “contadora de histórias”, mas, como descreve o narrador — “Às vezes, quando estava de saia preta, em seus dias de azedume, não adiantava a novela um passo sequer” (LOBATO, 2014, p. 278). Quando não havia o que contar, ou Eduardo descansava, ou estava com dor de cabeça e por isso nenhuma linha, “o grande escritor” tecia.

Um belo dia, sem mais nem menos, Zenóbia anuncia a véspera do desfecho do mais esperado romance, o ponto supprassumo da obra. Essa notícia deixara suas colegas extremamente ansiosas pelo final que, supunham todas, seria inusitado

levando-se em conta a maneira como a história fora sendo conduzida até ali. Mesmo diante do anúncio do grande dia, uma colega, demonstrando intranquilidade, indaga Zenóbia sobre a salvação de um determinado personagem da história. E Zenóbia, não sabendo a resposta, pois o romance era do marido, volta-se para a colega e pede a ela paciência, afinal como ela poderia saber “o que lá se passa na imaginação do artista?” (LOBATO, 2014, p. 278).

No dia seguinte, chega Zenóbia com ar bem-humorado, parecendo estar cheia de novidades aos olhos das colegas, que a esperavam ansiosas. Ao vê-la, alimentam o desejo pelo dia da revelação do desfecho da obra. Quando as colegas a questionam sobre a revelação, Zenóbia diz que Eduardo está no ponto culminante da obra, que até a hora dela sair de casa, ele ainda estava lá, na efervescente elaboração do seu granfinale literário, mas que ela havia pedido a ele que comunicasse o resultado pelo telefone.

Então, eis que estão todas as colegas, envolvidas em ardorosa conversa querendo saber o que se passaria com o personagem herói da história de Eduardo, quando de repente toca o telefone, e Zenóbia vai atender o grande artista piscando para as amigas, estarecidas de excitação. Ao se dirigir a um compartimento vizinho para a conversa, sob os olhares de interrogação das colegas, desenrola-se o seguinte diálogo:

— Ele não para de chorar, Zenóbia. Ao meu ver é cólica o que ele tem. Desde que você saiu que é um berro só. Já fiz tudo, dei chá de erva-doce, dei banho quente — nada!

Berra que nem um bezerro!

— Você já cantou o Guarani?

— Cantei tudo, o Guarani, o ‘Tutu já lá vem’, o ‘Somos da pátria a guarda’..., Mas é pior. — Deu camomila?

— A camomila acabou. Quis mandar a negrinha buscar um pacote na botica, mas não achei o dinheiro...

— Lerdo! E aqueles dois mil-réis de ontem? Não sobrou metade?

— É que... é que comprei um maço de cigarros... — Sempre o maldito vício! Olhe, atrás do espelho, perto da saboneteira azul, está uma pratinha de quinhentos. Mande buscar a camomila, mas no Ferreira, que a do Brandão não presta, é falsificada. Ferva uma pitada numa xícara d’água e dê às colherinhas. Dê também um clister de povilho. Mudou os paninhos?

— Três vezes, já.

— Verde?

— Verde carregado, como espinafre.

— Bem. Eu hoje volto mais cedo. Faça o que eu disse, e fique com ele na rede. Cante a ária da Mignon, mas não berre como daquela vez, que assusta o menino. Em surdina ouviu? Olhe: ponha já as fraldas sujas na barreira. Escute: veja se tem água no bebedouro dos pintos. A marmelada? Ora bolas! Deixe isso para amanhã. Bom, até logo! (LOBATO, 2014, p. 280-281)

Após a conversa com Eduardo, Zenóbia volta às colegas, que continuavam na expectativa. Ela manipula a situação até um certo momento, instigando ainda mais as

expectativas, perguntando o que elas achavam que tinha acontecido com o mocinho da história, e para o desapontamento geral, inventa o fim mais improvável às ouvintes. No entanto, ela volta atrás dizendo brincar, que Eduardo estava com dor de cabeça e que ela o aconselhara a descansar, ficando o desfecho da obra para outro dia.

Na realidade, “o romance do chupim tem hoje onze anos. Já é menino de escola. Chama-se Lauro e, para a reabilitação do sexo barbado, puxou o caráter da mãe” (LOBATO, 2014, p. 281). A história construída por Zenóbia como que para redimir a condição do marido aparece como um folhetim oral inventado por ela, mostra o desempenho hábil da professora na construção do enredo, das personagens e na destreza em manter o suspense da narração, parando nas partes mais emocionantes, principalmente fiando o mote para o próximo dia.

Zenóbia aparece assim como uma Penélope que procura manter as rédeas de sua vida sob o seu controle. Mas ao contrário desta que tecia seus bordados durante o dia e os desmanchava durante a noite, na espera do retorno do marido a quem se mantém fiel; aquela tem o seu Odisseu em casa e sob as suas rédeas, mas nem por isso menos perdido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lobato no final do conto, nos surpreende com a informação de que Eduardo não escrevera romance nenhum. Existia na verdade, a esposa – Zenóbia, que aparentemente bem resolvida com o fato de ser uma mulher pública, independente e a frente das decisões sociais de sua posição, não se reconhecia como tal, pois sofria os efeitos práticos e visíveis do patriarcalismo na manifestação do seu humor, vergonha, humilhação e culpa mas que performatizava uma personagem outra, além da que inventara para o marido, para se sentir respeitada perante os julgamentos sociais da sua relação conjugal nada convencional.

O narrador confere à representação de Zenóbia, a impressão de uma carga confessional que ela mesma encena, ao envergonhar-se da condição de seu marido, restrito ao espaço privado, e sustentado por ela, atuante na esfera pública. Desse modo, as personagens de Zenóbia e Eduardo, são exemplos de como as representações de gênero são influenciadas pelas mudanças na organização das relações sociais como explica Scott (1990), sendo tais mudanças que correspondem as transformações nas relações do poder, não seguindo necessariamente a direção da mudança um único caminho. Observa-se também, a visão que os narradores constroem frente as significações de gênero conforme seus posicionamentos essencialistas da lógica binária referente ao que é da ordem do masculino e que é da ordem do feminino.

A performance da personagem Zenóbia, sob a perspectiva das representações de gênero, traz à baila uma “ficção acrescentada à ação”, isto é, quando a personagem forja a reputação do marido, vitimado pelos falatórios de ser o homem sustentado as custas da mulher, Zenóbia elabora no casamento como um tipo de exercício de

autoafirmação, a figura de um Outro, advindo da sua imaginação, que de certa forma, custa a ela, um “alívio” referente ao peso (vergonha) social de viver a inversão dos papéis sociais estabelecidos socialmente para homens e mulheres em sua época.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**; tradução Maria Helena Kuhner - 2ª ed. – Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

CHARTIER, R. **O Mundo como Representação**. Estudos Avançados 11 (5), 1991.

LOBATO, M. **O Romance do Chupim**. In: Contos Completos. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.

PERROT, Michele. **Minha História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2008.

RUBIN, Gayle. **Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade**. Tradução de Felipe Bruno Martins Fernandes e revisão de Miriam Pillar Grossi. Do original RUBIN, G. Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality [1984]. In: ABELOVE, Henry, BARALE, Michèle e HALPERIN, David. (eds.) The Lesbian and Gay Studies Reader. Nova York, Routledge, 1993

SAFFIOTI, H. I. B. **Contribuições feministas para o estudo da violência de Gênero**. Cadernos Pagu, 2001, p. 115-136.

SCOTT, J. **História das mulheres**. In: BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 63-65.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Trad.: Christiane Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila, do texto original: Gender: a useful category of historical analyses. Nova Iorque, Columbia University Press, 1989.

SWAN, N. T. **As Teorias da Carne: corpos sexuados, identidades nômades**. Labrys, estudos feministas. Número 1-2, julho /dezembro 2002.

O FAZER ARTÍSTICO ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQS)

Stéfane Cristine Luz Freire Silva
Gilson de Oliveira Morais Júnior
Lucas Hordones Chaves

RESUMO: A arte é um conhecimento fundamental, proveniente da necessidade do ser humano de se expressar, manifestar pensamentos e valores. Desse modo, a presente proposta, desenvolvida através da disciplina Artes com estudantes do 1º ano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará Campus Cametá, teve como objetivo propiciar por meio das histórias em quadrinhos um contato direto com o fazer artístico, compreendendo o processo de criação de quadrinhos como um meio para imersão na criatividade, na reflexão sobre si e o outro, bem como a ressignificação da própria realidade vivida dentro e fora do ambiente escolar, contribuindo para a construção do conhecimento artístico, desenvolvimento da percepção estética e formação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Quadrinhos. Criatividade. Percepção estética. Artes. Ensino Médio.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo consiste num relato de experiência sobre o processo de ensino/aprendizagem a partir da utilização de Histórias em Quadrinhos (HQs) no âmbito da disciplina Artes do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará Campus Cametá, na turma de 1º ano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

A utilização de HQs no ambiente escolar é recente, pois por anos foram consideradas “subproduto” da literatura e leitura inadequada a crianças e jovens (VERGUEIRO, 2005). No Brasil iniciou-se por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 e posteriormente, em 2006, sua utilização foi recomendada pelo Ministério da Educação – MEC, como recurso pedagógico para diversas disciplinas.

Segundo Silva (2014, p. 89) “ao aprender a fazer uma HQ o aluno estará usando diversos conteúdos das Artes Visuais, desde os fundamentos básicos do desenho até elementos de outras formas de linguagem como a pintura, a fotografia, o cinema, entre outras”.

De acordo com Silva e Tavares (2018, p.67) “as HQs podem ser utilizadas como material de apoio no ensino de artes, como recomenda o MEC, ou sendo a finalidade em si” pois, conclui,

que a produção de uma HQ é o próprio fazer artístico.

Partindo desse pressuposto, desenvolveu-se durante o 3º bimestre do ano letivo de 2018, nas aulas de Artes, o fazer artístico através das HQs. Buscou-se primeiramente a apreciação e leitura de quadrinhos e posteriormente os estudantes experienciaram a criação de suas próprias narrativas visuais.

2 | ENSINO DE ARTES E HISTÓRIA EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, nº9394/96) em seu artigo 26, parágrafo 2º, afirma que o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000) consideram como competências a serem desenvolvidas em Artes no Ensino Médio: representação e compreensão; investigação e compreensão e contextualização sociocultural.

De acordo com a Lei 12.796/2013, artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A partir da exigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de acordo com Rodrigues, Severo e Bari (2018, p. 107) “é possível tratar da utilização das HQ como conteúdo componente de ensino (...) como desenvolvedor de conteúdos inerentes às Artes Plásticas na Educação Básica”.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) o ensino de arte deve ocorrer a partir da contextualização das manifestações concretas da linguagem. Pois, se o conhecimento é construído com enfoque apenas nos aspectos formais e abstratos, se torna maçante e desinteressante para o aluno, que não compreende o seu sentido.

“Por meio da arte não produzimos apenas textos avulsos sobre temas variados. Tal como ocorre na ciência, na filosofia e na religião, a arte é um tipo particular de narrativa sobre o ser humano, a natureza e o cosmos, sintetizando as visões de mundo de cada época e cultura” (BRASIL, 2006, p.181). Assim:

(..) quando o aluno identifica os “truques” que os desenhistas utilizam para criar efeitos de movimento e profundidade espacial nas histórias em quadrinhos e que aqueles e outros efeitos são também utilizados na arte, distinguindo os estilos das diversas tradições, épocas e artistas, o entendimento desses aspectos torna-se mais efetivo e interessante (BRASIL, 2006, p.185).

Conforme Silva e Tavares (2018) os quadrinhos podem ser utilizados além da explicação de elementos das Artes Visuais, contribuindo para a exercitar o processo

criativo dos estudantes. Contudo, antes da produção de HQS em sala de aula é necessário aproximar os estudantes dessa linguagem, pois é necessário compreender o texto verbal e principalmente, as imagens.

De acordo com Barbieri (2017, p. 172) “O texto não dirá nunca exatamente as mesmas coisas que a imagem, contará sempre algo ao menos ligeiramente diverso, em certos aspectos mais incompleto em outros mais completo”.

As linguagens não são apenas instrumentos por meio dos quais comunicamos o que pretendemos: são também, e acima de tudo, ambientes nos quais vivemos e que, em boa parte, determinam o que queremos, além do que podemos, comunicar. (..) Esses ambientes que são as linguagens não constituem mundos separados, mas representam aspectos diversos do ambiente global da comunicação e estão, portanto, fortemente interconectados, entrelaçados e em contínua interação recíproca (BARBIERI, 2017, p. 17).

3 | O PROCESSO PRODUTIVO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

A pesquisa foi realizada na cidade de Cametá – PA, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará Campus Cametá. Inicialmente houve uma sondagem com os próprios estudantes sobre quais eram as manifestações artísticas que mais lhes tocavam. Referimo-nos a um tocar o corpo, fazer sentir, como proposto por Merleau-Ponty (1999), compreendendo que o sujeito no mundo é o corpo no mundo, então o sujeito da percepção é o corpo, porque é ele que percebe, que sente, é uma unidade perceptiva viva e “ser corpo é estar atado a um certo mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 205). Desse modo, buscamos nos aproximar do universo os estudantes pertencem e assim viabilizar a pesquisa.

Após a sondagem, durante as aulas da disciplina Artes, iniciamos a apreciação e leitura da História em quadrinhos “Aisha: A revolução silenciosa das mulheres do Iêmen” de Ugo Bertott (2016), (Figura 8). A escolha dessa obra ocorreu junto ao professor de Língua Portuguesa da Instituição, com intuito de trabalharmos a interdisciplinaridade e, simultaneamente, possibilitarmos aos estudantes a compreensão de uma realidade completamente diversa a deles, mas que, ao mesmo tempo, provocasse a reflexão da sociedade e da cultura na qual estão inseridos, e, desse modo, a percepção do mundo vivido.

Posteriormente a esse processo reflexivo, que é inerente ao livro, já que este possui uma temática densa, nos dedicamos a análise crítica da arte (desenhos) da HQ, observando os princípios estéticos e iconográficos da HQ.

Sugerimos aos estudantes que formassem grupos e elaborassem um tema para produzir uma HQ (Figura 1). As temáticas foram: Mulher na sociedade, Sonhos, Preconceito, Conhecendo a tecnologia, O Fim de tudo, Combate à violência, Intolerância Religiosa e Machismo. Nesse primeiro momento, foi possível perceber que muitas temáticas sugeridas estavam atreladas ao livro, contudo, no decorrer do processo criativo, as ideias foram ganhando forma por meio dos desenhos e as

temáticas modificadas.



Figura1- Escolhendo as Temáticas

Fonte: Do autor.

Com os grupos formados e as temáticas definidas foi iniciado o processo de criação das histórias em quadrinhos. As primeiras reações dos estudantes foram “professor, eu não sei desenhar”, “professora, a gente não é artista”. Diante do medo da experiência do desenho, iniciamos a construção do roteiro para, a partir dele imaginarmos a história, de modo que imagem e texto estivessem adequados à linguagem das HQs (Figura 2).

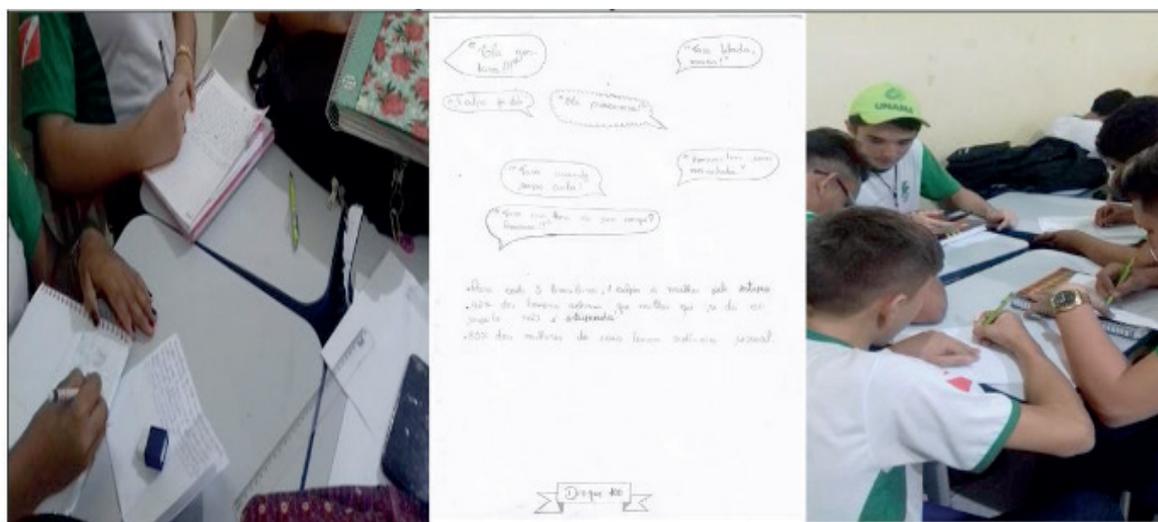


Figura 2- Elaboração de Roteiro

Fonte: Do autor.

Os primeiros roteiros produzidos foram imensos, mas aos poucos, os estudantes foram compreendendo e gostando do processo produtivo. Durante as aulas, deixávamos um exemplo de quadrinho com cada grupo e com o tempo, além de nossos livros, observamos que havia também mangás e gibis.

Após o roteiro, conversamos sobre os tipos de personagens, características,

visual, personalidade e convenciamos que todas as HQS teriam obrigatoriamente oito páginas.

Na aula seguinte os primeiros personagens já estavam presentes e então os estudantes passaram a desenhar as suas narrativas (Figuras 3 e 4). Assim conversamos sobre a diagramação dos quadrinhos e como construir os quadros adequadamente nas páginas.



Figura 3 - Esboço do tema Mulher na Sociedade

Fonte: Do autor.



Figura 4 - Esboço do tema Machismo

Fonte: Do autor.

Foi possível observar que alguns estudantes precisavam do momento para falar de si, dos conflitos que enfrentavam. Algumas temáticas que jamais fariam, talvez nem a eles mesmos, surgiram através do processo criativo (Figura 5, 6 e 7), pois “nossa atitude natural não é sentir nossos próprios sentimentos ou aderir aos nossos próprios prazeres, mas viver segundo as categorias sentimentais do ambiente” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 507). Desse modo, permitimos que essas emoções

fluíssem livremente, para depois conduzir o trabalho técnico (estruturação, sequência da narrativa, técnicas de desenho).



Figura 5- Combate à violência

Fonte: Do autor.



Figura 6 - Mulher na Sociedade

Fonte: Do autor.

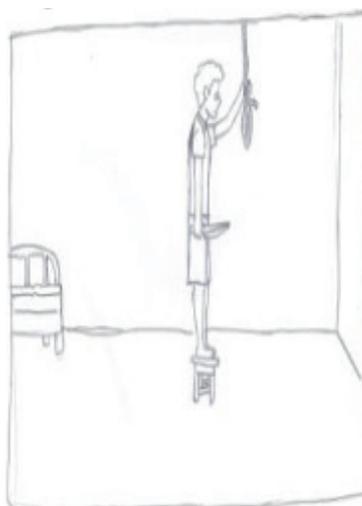


Figura 7- O Fim de tudo

Fonte: Do autor.

Dedicamos várias aulas a esse processo e, apesar dos estudantes não considerarem que “sabiam” desenhar, apenas um dos grupos optou por não desenhar a mão livre, utilizando o aplicativo “MediBang Paint”, que é uma ferramenta de desenho e criação de HQs multiplataforma. Esta ferramenta foi escolhida pelo próprio grupo.

Concluída a etapa de criação dos desenhos nas páginas, houve a colocação dos balões. Durante a criação das HQs, conforme a necessidade dos grupos, com o intuito de aflorar as ideias, em vários momentos sugerimos a apreciação de músicas e filmes.

Como era previsto, cada grupo seguiu seu tempo para realizar a atividade. Alguns grupos tiveram facilidade em construir toda narrativa através dos desenhos, outros grupos tiveram facilidade em construir o roteiro, mas não sabiam como conduzir a narrativa através dos desenhos. Quase todos os grupos tiveram dúvidas quanto a divisão dos quadros na página, para organizar a sequência da narrativa, e boa parte dos grupos, a partir do processo criativo, modificou a temática escolhida inicialmente, pois, segundo os estudantes, “a história não ‘tava’ legal”.

Ao final, as temáticas das HQs foram Sonhos, Preconceito, Violência contra a Mulher, Meio Ambiente, Viagem de Férias e Intolerância Religiosa (Figuras 9 a 14).

4 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Através das entrevistas realizadas com dez estudantes da turma do 1º ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, pode-se constatar que mesmo com as exigências necessárias a realização da atividade e ainda que os alunos relatassem (sempre) as dificuldades enfrentadas, todos os grupos mantinham-se dedicados a produzir a HQ, como no relato de Lucas: “Foi um pouco complexo na parte dos quadrinhos, está dando um trabalho pra fazer e além disso é bastante desgastante, porém o trabalho é em grupo e eu ‘tô’ me esforçando ao máximo pra que o trabalho fique bom”.

A estudante Francenilma fala sobre sua percepção do processo produtivo em andamento: “nós não conseguimos desenhar legal, mas desenhamos, nos esforçamos pra fazer o quadrinho (...) Aprendemos como se começa a história, o que precisa, por que precisa(...)”.

Findado o trabalho produtivo, todos os trinta e cinco estudantes da turma entregaram suas HQs, descreveram e avaliaram por escrito o 3º bimestre da disciplina Artes e suas impressões sobre o processo produtivo das HQs.

A partir dos relatos, observação e avaliação diária foi constatado que todos os estudantes realizaram a atividade, cada grupo produziu uma HQ e todos os membros dos grupos participaram da atividade.

Segundo Mickelly: “Foi exaustivo e um tanto complicado na parte de produção dos quadrinhos, mas depois que a equipe pegou o ritmo, foi divertido ser o autor de

uma história.”

Wanessa percebe com interesse o desenvolvimento da criatividade de seu grupo:

Este bimestre de Artes foi muito intenso, posso dizer assim por ter sido uma correria por conta de ter que conseguir fazer os quadrinhos. Encontrei algumas dificuldades por não saber desenhar, eu e meu grupo, mas foi muito interessante fazer os quadrinhos por poder colocar em prática nossa criatividade.

Leonardo percebe a produção da HQ como estímulo ao desenvolvimento da criatividade: “Foi muito interessante desenvolver minha criatividade com o quadrinho, foi muito complicado juntar todas as ideias para um senso comum, mas rompemos e conseguimos elaborar esse trabalho”.

Ryan observou que durante o bimestre pôde interagir e escutar a opinião dos outros, o que ressalta a importância da Arte na formação humana.

Benedito relata com entusiasmo sobre a produção da HQ: “Achei a atividade dinâmica e criativa, não havia feito algo parecido antes, é incrível como textos podem ser resumidos em apenas imagens (desenhos), contendo elementos como poucas palavras, expressões faciais, etc.”

A análise de Rutiléia reflete o processo produtivo artístico realizado:

Eu gostei do tema, que foi violência sexual, me aprofundei, desenhei os quadrinhos com minhas colegas. Foram dias intensos, pois tínhamos várias ideias de histórias que poderiam ser o enredo da HQ, mas não chegávamos em uma conclusão, até nos reunirmos na escola. Ficamos um dia inteiro, desde a manhã até o segundo turno, enfrentamos várias situações e conseguimos, faltou só o final, mas tudo bem, me sinto feliz por ter criado junto com pessoas maravilhosas uma HQ que pode ajudar muitas pessoas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da produção das HQs acreditamos ter alcançado o objetivo de oportunizar aos estudantes a experiência do fazer artístico. Foi possível evidenciar que o processo de criação de quadrinhos pode estimular o desenvolvimento da criatividade e a reflexão sobre si e o outro. Compreendemos a dedicação dos estudantes em sempre aprimorar seus desenhos como um despertar da percepção estética e acreditamos que o modo como conduziram o trabalho produtivo, com respeito e participação de todos, certamente contribuiu para formação humana dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, D. **As linguagens dos quadrinhos**. Trad. Thiago de Almeida Castor do Amaral. São Paulo: Peirópolis, 2017.

BERTOTTI, Ugo. **O mundo de Aisha: A revolução silenciosa das mulheres no Iêmen**/Ugo Bertotti; fotografias Agnes Montanari; tradução Fernando Scheibe – 1. ed. 2 reimp. – São Paulo: Nemo, 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013:** altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RODRIGUES, Raul Felipe Silva; SEVERO, Marjori Garrido; BARI, Valéria Aparecida. **As histórias em quadrinhos na qualidade de componente de ensino na Base Nacional Comum Curricular.** In: Quadrinhos & Educação: Experiências docentes, inferências pedagógicas e análises de políticas públicas. Jaboatão dos Guararapes: SOCES, 2018.

SILVA, Fábio Tavares da. **História em quadrinhos no ensino de Artes Visuais.** João Pessoa: Marca de Fantasia, 2014.

SILVA, Fábio Tavares da; TAVARES, Rogério Júnior Correia. **A produção de história em quadrinhos no Ensino Médio: experiência com as revistas tiradas e Zinescola.** In: Quadrinhos & Educação: Experiências docentes, inferências pedagógicas e análises de políticas públicas. Jaboatão dos Guararapes: SOCES, 2018.

VERGUEIRO, W. **A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária.** In: RAMA, A et al. Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Contexto, p. 31 – 64, 2005.

A AMBIGUIDADE NO GÊNERO PIADA E A CONSTRUÇÃO DO ESTEREÓTIPO CAIPIRA

Rayane Araújo Gonçalves

Universidade Federal de Sergipe

Aracaju- SE

**AMBIGUITY IN THE COMEDY GENRE
AND CONSTRUCTION OF THE COUNTRY
BUMPKIN STEREOTYPE**

RESUMO: O presente trabalho tem a proposta de analisar a forma que o estereótipo caipira é construído em piadas, considerando a ambiguidade lexical – processo semântico que possibilita o duplo sentido de um termo na sentença – um fator importante na caracterização do caipira. Para isso, a metodologia aplicada foi a seleção de piadas em sites da internet, leitura e análise individual de cada uma e, por fim, uma comparação, a fim de observar características convergentes entre elas. Com essa pesquisa, propõe-se também uma reflexão sobre o tipo de humor trabalhado em sala de aula e a possibilidade de explorar melhor o gênero piada no contexto escolar, abrangendo para análises temáticas e de questões sociais (preconceito linguístico e regional, por exemplo) as quais esse gênero está envolvido, principalmente quando fundamentado em um estereótipo. Por isso, e pensando na complexidade do gênero, buscamos amparo teórico em Possenti (2001), Débora Facin, Marizete Spessatto (2007) e Nágila Machado e Elisete Mesquita (2011).

PALAVRAS-CHAVE: Piadas; estereótipo caipira; ambiguidade lexical.

ABSTRACT: The present work aims to analyze the manner that the country bumpkin stereotype is built up in jokes, considering the lexical ambiguity – semantic process that allows dual meaning of a term in the sentence – an important factor in the characterization of the country bumpkin. To this end, the methodology applied was the selection of jokes on Internet sites, reading and individual analysis of each joke and, eventually, a comparison in order to observe convergent characteristics amongst them. With this research, a reflection is proposed on the type of humor provided in classroom and the possibility to better explore the comedy genre in school context, embracing thematic analysis and social issues (linguistic and regional prejudice, for example) in which this genre is involved, especially when based on a stereotype. Therefore, considering the complexity of the genre, we seek theoretical support in Possenti (2001), Débora Facin, Marizete Spessatto (2007) and Nágila Machado and Elisete Mesquita (2011).

KEYWORDS: Jokes; country bumpkin stereotype; Lexical ambiguity.

1 | INTRODUÇÃO

Os gêneros textuais, conforme Val (2007), são gêneros que se constituem no uso da língua (oral ou escrita) por uma comunidade, de acordo com suas necessidades e contextos sociais. Por serem dependentes da comunidade linguística, podem surgir novos gêneros e, por outro lado, outros podem ser esquecidos ou menos utilizados com o passar dos anos. Esses gêneros possuem uma forma relativamente estável que possibilita ao falante identificar e diferenciar uns dos outros, facilitando na produção textual, ao escolher o gênero mais adequado para determinada situação. A piada é um gênero que se origina na oralidade, entre pessoas próximas, caracterizando-se por ser curta, simples, narrada em terceira pessoa do singular e promover o riso no ouvinte. Primeiramente, pode-se pensar que o principal objetivo da piada está em provocar o humor, mas é perceptível a liberdade que esse gênero tem para abordar temas “delicados” da sociedade, de forma que expõe o que deseja e isso é atenuado com o efeito risível.

Por outro lado, “entre as formas de difusão do preconceito linguístico, as piadas caracterizam-se como uma das mais marcantes. Elas reforçam o estereótipo, já que associam alguma variante dos grupos sociais tradicionalmente marginalizados” (FACIN; SPESSATTO, 2007, p. 253). À vista disso, deve-se considerar que o efeito risível nem sempre é eficiente, pois quando colabora com a construção de estereótipos cristalizados na sociedade, os indivíduos que fazem parte desses grupos costumam ser inferiorizados, como é o caso do caipira.

O caipira é um grupo social muito abordado em piadas. Tipicamente, é qualificado como uma pessoa do interior, devagar, burra ou ingênua, aquela que fala “errado”, etc., e, na sua caracterização, alguns processos fonológicos reforçam isso, como “o rotacismo, a eliminação das marcas de plural redundantes, a transformação de LH em l, a contração das proparoxítonas em paroxítonas, a redução do ditongo EI em E, a simplificação das conjugações verbais e outros fenômenos.” (BAGNO, 2001, apud FACIN; SPESSATTO, 2007, p. 250)

É importante salientar o aspecto interacional e heterogêneo da língua e, com eles, a existência de variações linguísticas, além de mais de uma norma – se considerarmos a norma como o uso que cada grupo social faz da língua – para ditar o funcionamento linguístico no território brasileiro. O dialeto caipira se encaixa no grupo de variantes estigmatizadas pela sociedade, por fazer usos que contrariam a norma de prestígio social, a norma culta. É dessa forma que percebemos a relação entre a língua e a sociedade, pois os falantes desse dialeto sofrem a mesma discriminação, e as piadas, na maioria das vezes, são um reflexo dela ao apresentar esse estereótipo.

De todo modo, precisamos também entender como se dá a construção do humor nas piadas e, para tal, é importante ter conhecimento dos processos semânticos, que são responsáveis por gerar uma parte desse humor. Os processos semânticos são processos implicados na área da semântica – área responsável pela “interpretação das

expressões linguísticas, com o que permanece constante quando uma certa expressão é proferida” (CANÇADO, 2008, p.17). Eles são divididos em relações de implicação, de paráfrase e sinonímia, contradição e antonímia, anomalia e adequação, ambiguidade e vagueza, etc. O enfoque desse trabalho é a ambiguidade, que se diferencia da vagueza a partir do contexto, pois em uma ele é responsável por selecionar o sentido utilizado e em outra ele é capaz de acrescentar informações que não estão contidas na frase. Entende-se a ambiguidade como um fenômeno semântico que gera o duplo sentido, a depender do modo pelo qual a palavra é utilizada, a estrutura é encaixada numa frase ou como a correferencialidade é efetuada entre os termos. Por isso, Cançado (2008) a subdivide em quatro partes, a fim de dar conta desses casos. São elas: a ambiguidade lexical, sintática, de escopo e a semântica.

A ambiguidade lexical, como o nome sugere, está relacionada ao léxico, a uma palavra, que adquire o duplo sentido. Ela pode ser causada por homonímia, quando um sentido da palavra ambígua não se relaciona com o outro, ou por polissemia, quando há uma relação entre os sentidos. A ambiguidade sintática, por outro lado, está atrelada a estruturas sintáticas e o lugar no qual foram colocadas numa sentença, ou seja, ela ocorre quando uma estrutura sintática é posicionada em uma ordem estrutural que não colabora para a produção de um único sentido. Já na de escopo, que pode ser confundida com esta, a ambiguidade é gerada pela estrutura semântica da frase e “envolve a ideia de distribuição coletiva ou individual” (CANÇADO, 2008, p. 69). Por fim, há a ambiguidade semântica, que está intimamente ligada à questão da correferencialidade, relacionada a pronomes. Para que ela ocorra, é necessário que o termo a ser referenciado não esteja claro, nesse caso, o pronome utilizado não seria suficiente para a identificação do seu referente.

Em suma, além de comentar sobre a construção do estereótipo do caipira nas piadas, esse trabalho busca entender de que maneira a ambiguidade colabora com isso.

2 | MÉTODO

Com o propósito de observar como se dá a construção do humor a partir de processos semânticos e a relação desses processos com estereótipos, foram utilizadas dez piadas como objeto de estudo deste trabalho. A pesquisa foi realizada em cinco sites diferentes e um arquivo em formato de PDF, restringindo a busca a piadas que apresentassem ambiguidade lexical e expusessem o estereótipo do caipira.

A escolha desses critérios é pautada na necessidade de alterar a forma de tratar a piada no contexto escolar, pois costuma ser uma abordagem com temas “politicamente corretos”, e apresentar questões como o preconceito regional e linguístico – reforçados em piadas dessa classe – no contexto da sala de aula, colaborando para a desconstrução de rótulos, além de contribuir para o desenvolvimento de um bom cidadão.

Para cumprir com o objetivo proposto, buscamos amparo teórico em Possenti

(2001), Débora Facin e Marizete Spessatto (2007), e Nágila Machado e Elisete Mesquita (2011) que concordam com a afirmação de que as piadas são um gênero complexo e produtivo para o desenvolvimento linguístico do aluno, além de terem conhecimento sobre os estereótipos utilizados e a ambiguidade presente nesse tipo de piada.

Após a pesquisa e seleção das piadas, foram feitas análises a partir da observação e leitura dessas piadas, identificando o processo semântico da ambiguidade e outras características que também foram recorrentes. Dessa forma, partimos da análise individual de cada piada e depois comparamos umas as outras, a fim de identificar características que se convergem e colaboram para a o desenvolvimento do rótulo do caipira.

3 | ANÁLISE

Nessa primeira parte da análise, as piadas serão expostas e comentadas individualmente, levando em consideração, como já foi dito anteriormente, o estereótipo do caipira. É importante ressaltar essa questão, já que “[...] as piadas funcionam em grande parte na base de estereótipos, seja porque veiculam uma visão simplificada dos problemas, seja porque assim se tornam mais facilmente compreensíveis para interlocutores não-especializados” (POSSENTI, 2001, apud FACIN; SPESSATTO, 2007, p. 254). Dito isso, seguem abaixo as piadas:

Piada 1

O sujeito em busca de uma casa para alugar, pergunta a um caipira que passava na rua:

– Moço, você sabe quanto está o aluguel dessa?

O caipira prontamente responde:

– Está 750 reais.

O sujeito questiona:

– Por acaso, você sabe me dizer se ônibus passa aqui na porta?

E o caipira responde:

– Rapaz! Já vi passar geladeira, fogão, sofá...

Mas ônibus, nunca vi passar não.

<https://www.piadascurtas.com.br/piadas-de-caipira/>

A piada acima é feita a partir da interação de um caipira com um sujeito, o qual lhe faz uma pergunta e recebe uma resposta inesperada. O efeito de humor da piada é criado com a possibilidade de duas leituras para o verbo passar. Segundo o dicionário

de Borba (2002), para esse contexto o verbo apresenta o sentido de atravessar algo e o sentido de transitar. O sujeito queria saber se transitava ônibus na frente da casa, mas, por outro lado, foi entendido pelo caipira que ele perguntava se atravessava um ônibus pela porta da casa e, por conta da polissemia que o verbo apresenta nessa piada, a interpretação do caipira é a causa da graça.

Piada 2

O caipira entra na loja de ferragens e pede uma tomada.

- Você quer uma tomada macho ou fêmea? – pergunta o balconista.

- Sei não, seu moço! Eu queria uma tomada pra acender a luz e não pra fazer criação!

<http://www.piadas.com.br/>

Observa-se nessa piada a situação constrangedora em que o caipira se encontra, uma vez que não tem o conhecimento dos tipos de tomadas existentes. Essa é a causa do humor, já que a interpretação obtida pelo chamado matuto não fazia sentido para o contexto. A ambiguidade lexical por polissemia – já que há uma relação entre os sentidos– ocorre nos termos macho e fêmea enunciados pelo balconista da loja e interpretados pelo caipira como uma classificação das tomadas pelo sexo (masculino e feminino) – o que seria possível se ela tivesse a propriedade de ter vida–, quando, na verdade, o balconista se referia ao tipo de tomada que, em relação ao termo macho, “possui protuberância destinada a encaixar-se na parte oca de outra peça” (BORBA, 2002, p.980)e, ao termo fêmea, “que tem características femininas” (BORBA, 2002, p.701), o que estaria mais adequado para o contexto da loja de ferragens, já que a classificação das tomadas tem relação com a anatomia dos órgãos sexuais do homem e da mulher.

Piada 3

O Caipira na Rodoviária

O caipira chegou no guichê da empresa de ônibus e pediu:

– Moço, por favor me dê uma passagem pra Anastácia, ida e volta.

O Atendente falou:

– Aqui não vendemos passagem para Anastácia.

O caipira virou-se para sua mulher e falou:

– Vamô embora Anastácia. O moço num quer vender passagem pro cê.

http://piadasdodia.com.br/mostrapiada.asp?id_piada=7961

A ambiguidade lexical por homonímia presente é causada pela enunciação do caipira, ao tentar comprar uma passagem para sua mulher e receber uma resposta negativa. O interessante, ao analisar essa piada, é perceber que a graça é causada pela possibilidade de dois significados para a palavra Anastácia. O primeiro se refere ao lugar de destino da viagem, e o segundo, à pessoa que receberia uma passagem. Como não foi entendido pelo atendente do guichê que o caipira, na verdade, desejava uma passagem para sua esposa, a resposta dele foi negativa, ao pensar que Anastácia fosse o destino da viagem.

Piada 4

Dois caipiras se encontram:

- Ô, Bastião! Quanto tempo, hômi! Quais as novidades?
- Novidades só que morreu meu vô, meu pai, minha mãe, minha tia e meu primi.
- Todos eles morreru? – perguntou o amigo, assustado.
- Todinhos!
- Eita, mas morrerudi quê, Bastião?
- De derrame.

Pois é. Eles tavam na caçamba num caminhão, indo pra Sum Paulo aí a danada viro e derramo eles tudo lá pra baixo!

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_ufpr_port_pdp_roselis_rita_dybas.pdf

O enunciado anterior mostra uma situação de um encontro entre dois caipiras. Um deles pergunta ao outro quais as novidades e é surpreendido ao saber que uma parte da família do amigo havia falecido. Intrigado, pergunta a causa e o outro responde. A resposta do caipira foi o que gerou a ambiguidade lexical por homonímia, pois, ao pronunciar a palavra derrame, logo se associa ao derrame cerebral, uma causa plausível para a morte dos familiares. Porém, com a explicação dada, fica claro que ele utilizou a palavra derrame, relacionando ao verbo derramar, com o sentido de “[...] despejar” (BORBA, 2002, p. 460), como se a caçamba tivesse jogado os familiares do caipira para fora do caminhão.

Piada 5

Perguntaram para o caipira:

- Quais são as três melhores coisas do Mundo?
- Dinheiro, muié e bicho de pé.

- Bicho de pé?

E a explicação:

- Craro, de que adianta dinheiro e mulher, se o bicho não está de pé?

http://piadasdodia.com.br/mostrapiada.asp?id_piada=43

Essa piada curta é construída a partir de uma pergunta feita ao caipira: “quais são as três melhores coisas do mundo?”. O humor dessa piada está explícito na expressão ambígua (por homonímia) bicho de pé, dita pelo caipira, pois causa o estranhamento de quem fez a pergunta, já que, para essa pessoa, a expressão, segundo Borba (2002), se refere ao inseto fêmea que adentra a pele do homem, e, por isso, não teria lógica nenhuma o caipira considerar como uma das três melhores coisas do mundo. Porém, ao ser dada a justificativa, fica evidente que a palavra bicho se relaciona diretamente com o membro sexual masculino e a expressão de pé com o pleno funcionamento dele.

Piada 6

Um belo dia, um caipira foi entregar o leite na casa do patrão bem na hora do almoço e foi convidado a comer com a família. Com vergonha de sua falta de modos, ele preferiu não aceitar. O patrão insistiu:

- Coma conosco!

E o caipira:

- Não, brigado.

- Coma conosco, está uma delícia!

- Ah, tudo bem, acho que vou experimentar um conosquinho, então!

http://piadasdodia.com.br/mostrapiada.asp?id_piada=690

O humor da piada é criado a partir da ambiguidade por homonímia da palavra conosco, que foi utilizada pelo patrão do caipira, ao convidá-lo para almoçar. É interessante notar a construção dessa ambiguidade, pois só ocorre por conta da falta de conhecimento do caipira do significado da palavra conosco, visto que, nesse caso, ela significa “em nossa companhia” (FERREIRA, 2010, p.560), mas foi interpretada pelo caipira como uma comida que o patrão estaria oferecendo a ele e, por isso, essa interpretação equivocada torna a piada engraçada.

Piada 7

O caipira chega ao banco e procura o gerente:

- Posso falar com o senhor?

- Claro, pois não! Pode sentar!
- Se o senhor não se incomoda, eu gostaria de que a gente conversasse ali no fundo.
- Ora, mas por quê?
- É que eu estou precisando de um empréstimo e me disseram que apesar de trambiqueiro, no fundo o senhor é um bom sujeito...

http://piadasdodia.com.br/mostrapiada.asp?id_piada=633

A piada acima começa com a conversa de um caipira com o gerente de um banco sobre a necessidade de um empréstimo. A graça da piada é causada pela palavra fundo, que foi dita pelo caipira, a partir de uma informação obtida de que no fundo o gerente seria um bom sujeito, significando, para o caipira, que “a parte mais afastada do ponto de acesso a um recinto [...]” (FERREIRA, 2010, p. 996) era onde poderia conversar e conseguir seu empréstimo. A palavra fundo, nesse caso, torna-se ambígua, com a possibilidade de se referir, também, ao ânus do gerente. A inocência do caipira não o fez perceber esse sentido e, com isso, o humor da piada é gerado.

Piada 8

Um caipira foi visitar o compadre e tendo intimidade, entrou na casa sem bater. O compadre estava sentado num sofá assistindo televisão. O caipira então cumprimenta: Oi cumpadre, firme? O compadre responde: Nada sô, futebol...

<https://www.piadasnet.com/piada1732caipiras.htm>

Essa piada constrói seu humor em um diálogo curto do encontro de dois caipiras na casa de um deles. Como o segundo caipira possui na sua fala o rotacismo, que é, segundo Possenti (2001, p. 74), “a troca de ‘l’ pelo ‘r’ [...] em certas posições da sílaba, uma das características do português mais acentuada na fala rural.”, ele tinha entendido que na fala do outro também ocorria isso. Porém, na fala do primeiro caipira, ele apenas perguntava como o compadre estava. A ambiguidade lexical está presente nesse momento, na palavra firme, já que para o primeiro significava um modo de cumprimento e, para o segundo, o que ele estaria assistindo (filme) – hipótese que se confirma, visto que este responde negativamente ao amigo, indicando estar assistindo futebol. Dessa forma, o efeito cômico dessa piada é causado pela ambiguidade lexical, com a particularidade do rotacismo, utilizada para representar o falar caipira.

Piada 9

O caipira chega em Maceió quando avista dois homens batendo em outro homem e ele pergunta:

- Oxe por que ocês estão batendo neste cara

Um dos homens, para não dizer que ele cheirava crack disse:

- É que ele estava cheirando farinha

E o caipira sem entender disse:

- Oxeintão é mior eu ir imhora se eles souber que eu como isso...

<http://www.piadas.com.br/>

A piada começa com o estereótipo do caipira imigrante, chegando a Maceió e logo interagindo com outras pessoas. Nesse processo de interação rápida, ele vê um homem sendo agredido por outros, procura saber a causa e é surpreendido ao saber do motivo. A justificativa dos agressores faz com que a palavra farinha se torne ambígua (por polissemia). O caipira, inocente, relaciona o nome farinha ao “pó comestível que se obtém pela trituração de cereais, sementes ou raízes” (BORBA, 2002, p. 691) e pensa em se afastar para não ser agredido também. Por outro lado, o crack é uma droga que se assemelha visualmente à farinha e, já que possuem essa característica em comum, a palavra farinha é utilizada pelos agressores como o codinome ideal para a droga. Diante dessas possibilidades, o falante costuma escolher a mais adequada para a situação, porém, se não tem o conhecimento dos possíveis significados, essa tarefa se torna difícil, como percebemos com o caipira.

Piada 10

O Fazendeiro para o caipira:

-Nesta terra dá arroz?

-Num dá não, sinhô.

-E feijão, dá?

-De jeito nenhum!

-Dá frutas e verduras?

-Também num dá não, sinhô.

-Soja, café, amendoim, não dá nada?

-Já disse, dotô, num dá nada.

-Quer dizer que não adianta eu plantar, que não dá nada, mesmo?

-Bom, prantando é outra coisa.

<http://www.piadas.com.br/>

A piada acima constrói seu humor no diálogo entre um caipira e um fazendeiro. A graça está na interpretação do verbo dar pelo caipira, já que todas as perguntas que o

fazendeiro fazia sobre o que a terra oferecia, utilizando o verbo dar, o caipira respondia negativamente. Quando o fazendeiro trocou o verbo dar pelo plantar, a resposta do caipira mudou. Pela perspectiva do fazendeiro, o sentido atribuído ao verbo é o de gerar frutos, pois o plantio está subentendido na enunciação dele. Em contrapartida, no ponto de vista do caipira, o sentido estabelecido é o de “doar” (BORBA, 2002, p. 440). Dessa forma, a piada tem o efeito cômico causado pela ambiguidade lexical por polissemia, pois é atribuído pelo contexto mais de um sentido para o verbo dar.

Com base nessas análises, é possível observar outras características nas piadas selecionadas. Entre as dez piadas listadas, foi percebido o uso da variante linguística não padrão ou marcas linguísticas regionais em sete delas, o que representa 70% do que foi analisado. Ao utilizar uma variante estigmatizada para um grupo social marginalizado, há o reforço do estereótipo, já que não fazem isso com o intuito de valorizar esse grupo social que, no caso das piadas, se refere a pessoas da zona rural, os caipiras. Também há a recorrência de alguns processos fonológicos, tais como o rotacismo, presente em futebor, craro e prantando; o debordamento -“a passagem do /e/ para /i/ e do /o/ para /u/” (CARDOSO, 2009, p. 73) - em sinhô; a monotongação, transformação de um ditongo em uma vogal (CARDOSO, 2009, p.78), em dotô; e a aférese (supressão de um ou mais fonemas) em tavam, brigado e ocês. A união desses fenômenos com a ambiguidade lexical é determinante para delinear o perfil caipira que todos conhecem e, assim, “as piadas, em princípio engraçadas e ingênuas, reforçam o preconceito linguístico” (FACIN; SPESSATTO, 2007, p. 254) e não só o regional.

Além disso, podemos dividir as piadas analisadas em três grupos, a partir do tipo de perfil dado ao caipira. São eles: o caipira ingênuo, o esperto e o caipira que fala “errado”. No primeiro grupo são encontradas as piadas em que o matuto é um sujeito bobo, com problemas de interpretação, como é o caso da piada sete, em que o humor é gerado pela inocência do caipira ao não entender o significado da palavra fundo ao qual outras pessoas se referiam. A ambiguidade lexical contribui significativamente para o desenvolvimento desse estereótipo, apresentando-o com uma capacidade intelectual limitada, visto que o humor é gerado a partir da interpretação feita pelo caipira que, na maioria das vezes, mostra ser inadequada para o contexto inserido.

No segundo grupo, o caipira se sobressai com respostas que, dessa vez, não são compreendidas pelos outros, a piada cinco é um exemplo claro de como isso acontece, pois a expressão bicho de pé dita por ele não gera o referente adequado na memória dos outros indivíduos envolvidos, pois o que pensam não faz sentido para o contexto. É interessante notar que nessa categoria, o que costuma ocorrer com o caipira agora acontece com os indivíduos que normalmente se inserem nas piadas na posição de superior, invertem-se os papéis. Já o último grupo tem o intuito de determinar o sujeito caipira dentro da piada, e o fazem a partir, principalmente, de processos fonológicos (já comentados acima) que estão ligados com o pensamento social sobre a maneira de falar o dialeto caipira. Da mesma forma que em piadas de baianos, de paulistas ou de cariocas identificamos traços que permitem entender esse

sujeito pertencente à comunidade baiana, paulista ou carioca, as piadas analisadas apresentam características comuns ao que se acha do dialeto caipira. Assim, a piada quatro é a representação ideal desse modelo, mostrando um diálogo entre duas pessoas, que nos permite identificar como caipiras pela forma da escrita das palavras na piada. Isso contribui para o estereótipo de que “todo caipira fala ‘errado’ e é burro”, já que os indivíduos não têm o conhecimento sobre a existência de mais de uma norma linguística e acreditam que os caipiras falam errado, refletindo isso nas piadas.

Essas construções, se não estão de forma explícita na piada, estão subentendidas e é importante, na escola, por exemplo, considerar o uso de piadas com essa temática, a fim de desenvolver o senso crítico do aluno e desconstruir o estereótipo, além de vencer a barreira do preconceito linguístico. Nágila Machado (2011), em um estudo sobre o uso das piadas em duas coleções de livros didáticos, conclui que

Os LD, portanto, usam esse gênero de maneira rasa e sem propósito, limitando-se, pois, a atividades de identificação de elementos do texto como se esse tipo de atividade contribuísse para o desenvolvimento da proficiência na língua. A piada constitui-se, assim, como mero suporte de informações a serem extraídas para se trabalhar determinado conteúdo previamente definido pelos autores do LD (SANTOS, 2011, p.21).

Assim, mesmo apresentando a piada como um gênero a ser trabalhado no contexto escolar, os livros didáticos impõem um limite sobre a forma que os professores devem fazer isso. Fica claro, com essa afirmação, que o livro didático, da forma que foi elaborado, não se apresenta como um bom suporte para o aproveitamento efetivo da piada e nem para reflexões acerca da temática envolvida. Por isso, é necessária uma mudança de abordagem do gênero piada, saindo desse método pouco produtivo para um que permita o aproveitamento desse gênero em sua totalidade, discutindo sobre o tema, o estereótipo trazido, a estrutura e tudo o que compõe tal gênero.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ambiguidade é vista como um fator ímpar na elaboração de uma piada, ainda mais se esta for construída a partir de um estereótipo. Com esse trabalho, percebemos como a ambiguidade lexical, em particular, colabora para a construção de um rótulo: o caipira. Além disso, percebemos também o uso de processos fonológicos e outros recursos que atuam em conjunto com a ambiguidade lexical, a fim de reforçar o estereótipo construído.

Como se pode perceber, a piada é um gênero muito rico e produtivo para um trabalho em sala de aula. Para que seu aprendizado seja efetivo, é fundamental sair da zona de conforto do livro didático, caso ele não seja um bom suporte para o gênero. Também é interessante arriscar temas tidos como mais polêmicos, a fim de trabalhar com mais de um aspecto da piada e aproveitá-la da melhor forma possível, saindo do

tradicionalismo e das regras impostas, mesmo indiretamente, que pouco colaboram para o ensino.

REFERÊNCIAS

BORBA, Francisco da Silva. **Dicionário de usos do português**. São Paulo: Editora Ática, 2002. 1 ed.

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CARDOSO, Denise Porto. **Fonologia da Língua Portuguesa**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009. Disponível em: http://head.uesc.br/arquivos/Letras/fonetica_fonologia/Fonologia_da_L%C3%ADngua_Portuguesa.pdf. Acesso em: 10 de jun de 2018.

FACIN, Débora; SPESSATTO, Marizete Bortolanza. **O preconceito linguístico em textos de humor: uma piada sem graça**. Roteiro, vol. 32, n° 2, 2007. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/350>. Acesso em: 09 de jun de 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010. 5 ed.

POSSENTI, S. O humor e a língua. **Ciência hoje**. Vol. 30, n. 176, p. 72-74, out. 2001. Disponível em: <http://aescritanasentrelinhas.com.br/wp-content/uploads/2009/02/o-humor-e-a-lingua-texto.pdf>. Acesso em: 07 de jun de 2018.

SANTOS, Nágila Machado Pires dos. **O espaço das piadas no livro didático**. Horizonte Científico, vol. 5, n° 2, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/5341>. Acesso em: 09 de jun de 2018.

VAL, Maria da Graça Costa. Gêneros, tipos e contextos sociais de circulação. In: Val, Maria da Graça Costa. **Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007.

SOBRE O ORGANIZADOR

Ivan Vale de Sousa - Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Licenciado em Letras: Português/Espanhol e Respectivas Literaturas pela Fundação Universidade do Tocantins. Licenciado em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 13, 14, 16, 17, 20, 22

Ambiguidade 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 80, 103, 119, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 37, 75, 101, 102, 108, 110, 132, 133, 135, 179

B

Bilinguismo 14, 15, 20

C

Contexto laboral 60

Contos de fadas 91, 92, 93, 95, 96, 100, 101, 102, 103, 108, 109, 110, 111, 112

Currículo escolar 13, 16, 17, 19

D

Discursos 13, 14, 18, 19, 20, 22, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 84, 86, 90, 128, 131, 158, 172

E

Educação linguística 17, 23, 36

Ensino básico 13, 15, 17, 18, 21

Ensino fundamental 1, 2, 4, 11, 36, 37, 42, 180

Equidade 17, 22

Escola regular 15, 18, 20, 42

Escrita 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 25, 33, 34, 45, 50, 53, 72, 73, 92, 99, 108, 109, 130, 165, 178, 189, 198, 199

Euripedes 89

F

Figura feminina 60, 61, 66

Formação bilíngue 13

G

Gramática 13, 15, 134, 136, 138, 140, 148, 200

H

Herta Muller 160, 161, 165

Histórias em quadrinhos 179, 180, 181, 182, 187

I

Igualdade 17, 20, 136, 164, 174

Inclusão 4, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 142

L

Lázaro de Tormes 47, 50, 55

Leitura 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 24, 27, 40, 45, 46, 49, 51, 53, 55, 58, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 127, 128, 129, 130, 131, 153, 160, 162, 163, 164, 165, 179, 180, 181, 188, 191

Letramento 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 20, 21, 22, 35, 36, 37, 39, 42, 112

Língua 2, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 51, 61, 63, 64, 65, 72, 84, 86, 89, 90, 106, 108, 111, 127, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 155, 181, 189, 198, 199, 200

Língua Brasileira de Sinais 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23

Língua Latina 132, 133, 134, 135, 136

Língua Portuguesa 2, 4, 5, 10, 11, 14, 15, 21, 34, 51, 72, 89, 111, 127, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 147, 181, 199, 200

Literatura 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 72, 74, 91, 92, 95, 96, 100, 102, 108, 109, 110, 112, 120, 124, 143, 148, 160, 161, 165, 167, 168, 169, 179

Livro didático 33, 34, 35, 36, 37, 198, 199

M

Memes 127, 128, 129, 130, 131

Metáforas 68, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 163

Monteiro Lobato 167, 168

Morfologia 137, 138, 142, 145

P

Piada 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 60, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199

Poesia 7, 113, 117, 118, 152, 156

Psicanálise 64, 95, 101, 102, 103, 109, 111, 112

