



Notas Sobre Literatura Leitura e Linguagens 3

Angela Maria Gomes
(Organizadora)

 **Atena**
Editora

Ano 2019

Angela Maria Gomes
(Organizadora)

Notas sobre Literatura, Leitura e Linguagens 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Karine de Lima

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

N899 Notas sobre literatura, leitura e linguagens 3 [recurso eletrônico] /
Organizadora Angela Maria Gomes. – Ponta Grossa (PR): Atena
Editora, 2019. – (Notas Sobre Literatura, Leitura e Linguagens;
v.3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-071-1

DOI 10.22533/at.ed.711192501

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Literatura – Estudo e ensino.
3. Linguística. I. Gomes, Angela Maria.

CDD 372.4

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

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.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Notas sobre Literatura, Leitura e Linguagens vem oportunizar reflexões sobre as temáticas que envolvem os estudos linguísticos e literários, nas abordagens que se relacionam de forma interdisciplinar nessas três áreas, na forma de ensino e dos seus desdobramentos.

Abordando desde criações literárias, contos, gêneros jornalísticos, propagandas políticas, até fabulas populares, os artigos levantam questões múltiplas que se entrelaçam no âmbito da pesquisa: Desde o ensino de leitura, de literatura em interface com outras linguagens e culturas que fazem parte do contexto nacional, como a indígena, a amazonense, a dos afros descendentes até vaqueiros mineiros considerados narradores quase extintos que compartilham experiências e memórias do ofício, as quais são transcritas. Temas como sustentabilidade, abordagens sobre o gênero feminino e as formas de presença do homem no contexto da linguagem também estão presentes.

Os artigos que compõem este volume centram seus estudos não apenas no texto verbal e escrito, mas nas múltiplas linguagens e mídias que configuram a produção de sentidos na contemporaneidade. A evolução da construção de novas composições literárias com uso de imagens, vídeos, sons e cores foi aqui também tema de pesquisas, assim como o uso das novas tecnologias como prática pedagógica, incluindo Facebook – mídia/rede virtual visual – e o WhatsApp - aplicativo para a troca de mensagens -. Falando em novas práticas, o estudo do modelo de sala invertida - Flipped Classroom - que propõe a inversão completa do modelo de ensino, igualmente foi aqui apresentado e estudado como proposta de prover aulas menos expositivas, mais produtivas e participativas.

A literatura é um oceano de obras-primas. Diante desse manancial de possibilidades, a apreciação e análises comparativas de grandes nomes apresentados aqui, incluindo William Shakespeare, Guimarães Rosa, Machado de Assis, João Ubaldo Ribeiro, Carlos Drummond de Andrade, Rubens Fonseca, Dias Gomes, entre outros, traz uma grande contribuição para se observar cada componente que as constitui. Desse modo, fica mais acessível a compreensão, interpretação e assimilação dos sentimentos e valores de uma obra, fazendo um entrelaçamento da leitura, literatura e estudos da linguagem.

Assim, esta coletânea objetiva contribuir para a reflexão conjunta e a conexão entre pesquisadores das áreas de Letras - Linguística e Literatura - e de suas interfaces, projetando novos caminhos para o desenvolvimento socioeducacional e científico.

Angela Maria Gomes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O EDUCAR PARA A VIDA: PONTOS DE DESENCONTROS ENTRE A EDUCAÇÃO E A VIDA EM DALCÍDIO	
Idalina Ferreira Caldas José Valdinei Albuquerque Miranda	
DOI 10.22533/at.ed.7111925011	
CAPÍTULO 2	8
O ESPAÇO URBANO ENTRE MAZELAS, CONTRASTES SOCIAIS E VIOLÊNCIA EM FELIZ ANO NOVO E O OUTRO, DE RUBEM FONSECA	
Thalita de Sousa Lucena Silvana Maria Pantoja dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.7111925012	
CAPÍTULO 3	18
O ETHOS DAS CRÔNICAS DE MARTHA MEDEIROS E LYA LUFT SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DO DISCURSO EM MAINGUENEAU	
Giovanna de Araújo Leite	
DOI 10.22533/at.ed.7111925013	
CAPÍTULO 4	26
O GÊNERO MEMÓRIAS COMO OBJETO DE ENSINO NO AMBIENTE DIGITAL	
Karla Simões de Andrade Lima Bertotti Sandra Maria de Lima Alves José Herbertt Neves Florencio	
DOI 10.22533/at.ed.7111925014	
CAPÍTULO 5	37
O JORNAL ESCOLAR COMO LUGAR DE PRÁTICAS DISCURSIVAS E SOCIAIS: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE O GÊNERO EDITORIAL	
Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho Elisabeth Cavalcanti Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.7111925015	
CAPÍTULO 6	47
O LETRAMENTO LITERÁRIO E A INTERDISCIPLINARIDADE NO USO DO GÊNERO POEMA	
Gildma Ferreira Galvão Duarte	
DOI 10.22533/at.ed.7111925016	
CAPÍTULO 7	58
O <i>PAGADOR DE PROMESSAS</i> E “O DIA EM QUE EXPLODIU MABATA-BATA”: CONFIGURAÇÕES TRÁGICAS	
Erenil Oliveira Magalhães	
DOI 10.22533/at.ed.7111925017	

CAPÍTULO 8	70
O PAPEL TRANSFORMADOR DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DE “A HISTÓRIA DO JOÃO-DE-BARRO”	
Laís Gumier Schimith Priscila Paschoalino Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.7111925018	
CAPÍTULO 9	86
O TEXTO LITERÁRIO NUMA PROPOSTA DE SALA DE AULA TECNOLÓGICA INVERTIDA	
Antonia Maria Medeiros da Cruz Maria Ladjane dos Santos Pereira Silvânia Maria da Silva Amorim	
DOI 10.22533/at.ed.7111925019	
CAPÍTULO 10	93
OS GESTOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GÊNEROS DE TEXTO	
Ribamar Ferreira de Oliveira Gustavo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.71119250110	
CAPÍTULO 11	108
PARA ALÉM DOS LIMITES DA SALA DE AULA: NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS DO USO DO WHATSAPP NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	
Jailine Mayara Sousa de Farias Barbara Cabral Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.71119250111	
CAPÍTULO 12	119
POR QUE SER UM CLÁSSICO? – NOTAS EM ABISMO SOBRE “SE UM VIAJANTE NUMA NOITE DE INVERNO”, DE ITALO CALVINO	
Patricia Gonçalves Tenório	
DOI 10.22533/at.ed.71119250112	
CAPÍTULO 13	129
POR UMA LINGUAGEM ÚNICA: A PICTOGRAFIA DE ANTONIN ARTAUD	
Jhony Adelio Skeika	
DOI 10.22533/at.ed.71119250113	
CAPÍTULO 14	146
PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA SOB A PERSPECTIVA INTERTEXTUAL COM ALUNOS DA ESCOLA BÁSICA	
Valeria Cristina de Abreu Vale Caetano	
DOI 10.22533/at.ed.71119250114	
CAPÍTULO 15	156
PRÁTICAS DE LEITURA NA AMAZÔNIA POR PERSONAGENS-LEITORES MARGINALIZADOS	
Regina Barbosa da Costa Marli Tereza Furtado	
DOI 10.22533/at.ed.71119250115	

CAPÍTULO 16	165
REPERTÓRIO DE VAQUEIRO: TRANSCRIÇÃO E NARRAÇÃO	
Joanna de Azambuja Picoli Maria de Fátima Rocha Medina	
DOI 10.22533/at.ed.71119250116	
CAPÍTULO 17	176
ROSAURA, A ENJEITADA (1883): EFÍGIE OU ESFINGE DE BERNARDO GUIMARÃES?	
Marcus Caetano Domingos	
DOI 10.22533/at.ed.71119250117	
CAPÍTULO 18	191
SUPRESSÃO DAS VOGAL /A/ INICIAL NO DIALETO MOCAJUBENSE	
Ana Cristina Braga Barros Many Taiane Silva Ferreira Maria Rosa Gonçalves Barreiros Murilo Lima de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.71119250118	
CAPÍTULO 19	199
UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A VOZ DE SUCESSO NA REVISTA CARTA CAPITAL	
Thiago Barbosa Soares	
DOI 10.22533/at.ed.71119250119	
CAPÍTULO 20	214
VOZES MÚLTIPLAS NA CANÇÃO DE ITAMAR ASSUMPÇÃO	
Bruno César Ribeiro Barbosa Susana Souto Silva	
DOI 10.22533/at.ed.71119250120	
CAPÍTULO 21	226
“SUBA EM DIAGONAL, PARA A DIREITA, EM UM ÂNGULO OBTUSO, UNS 4CM”: DESCOMPARTIMENTANDO SABERES E HABILIDADES DE LEITURA EM MATEMÁTICA E EM LÍNGUA PORTUGUESA	
Adriano de Souza Sônia Maria da Silva Junqueira	
DOI 10.22533/at.ed.71119250121	
CAPÍTULO 22	238
A ATUALIDADE DA CRÍTICA DE LIMA BARRETO AOS PODERES CONSTITUÍDOS NA REPÚBLICA VELHA	
Renato dos Santos Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.71119250122	
CAPÍTULO 23	246
A PROSÓDIA DOS VOCATIVOS NO PORTUGUÊS DO LIBOLO EM FALA SEMIESPONTÂNEA	
Vinícius Gonçalves dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.71119250123	
SOBRE A ORGANIZADORA	258

O EDUCAR PARA A VIDA: PONTOS DE DESENCONTROS ENTRE A EDUCAÇÃO E A VIDA EM DALCÍDIO

Idalina Ferreira Caldas

Universidade Federal do Pará-UFPA, Campus
Universitário do Tocantins.

Cametá - Pará

José Valdinei Albuquerque Miranda

Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação,
Campus Universitário do Tocantins.

Cametá - Pará

RESUMO: O presente escrito visa problematizar questões relacionadas à falta de visibilidade do homem na educação atual erguida por Dalcídio em seu primeiro romance *Chove nos Campos de Cachoeira*. Tais questões são apontadas por meio de Eutanázio, através de sua mente problematizadora e também, pelas interpelações que Outros personagens lhe provocam. Dentre suas inúmeras indagações, a questão do esquecimento do homem é sem dúvida um dos assuntos mais intrigantes que o personagem lança para se pensar como centralidade da educação. Nesse sentido, o presente trabalho se propõe a pesar uma educação assim como Larrosa nos propõe a partir “da *experiência/sentido*”. Diante do exposto, o presente artigo pretende vislumbrar na obra fragmentos que demonstrem o descontentamento deste personagem com relação ao esquecimento do homem na atual educação. Além disso, buscaremos estabelecer

um diálogo com o filósofo Artur Schopenhauer, Larrosa, que igualmente salientam para tais questões. Como abordagem metodológica, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica, utilizando o exercício descritivo e interpretativo da obra.

PALAVRA-CHAVE: Dalcídio. Educação. Vida.

ABSTRACT: The present paper aims to problematize questions related to the lack of visibility of the man in the present education raised by Dalcidio in his first novel *Chove nos Campos de Cachoeira*. Such questions are pointed out by means of Euthanázio, through his problematizing mind and also, by the interpellations that other personages provoke to him. Among his many inquiries, the issue of the men forgetfulness is undoubtedly one of the most intriguing subjects that the character points out to think just like education centrality. In this sense, the present work intends to think about an education just as Larrosa proposes us from “the experience / sense”. Therefore, the present article intends to glimpse in the novel fragments that demonstrate the dissatisfaction of this character in relation to the forgetfulness of the man in the current education. In addition, we will seek to establish a dialogue with the philosopher Artur Schopenhauer, Larrosa, who also highlight such questions. As a methodological approach, the research is characterized as bibliographical,

making use of the descriptive and interpretative exercise of the work.

KEYWORDS: Dalcídio. Education. Life.

1 | INTRODUÇÃO

Em muitos casos a educação se torna um processo desinteressante, porque o educando não consegue visualizar a utilidade dos conteúdos que aprende na sua vivência escolar com a sua realidade pessoal. A falta de articulação entre o que se aprende na escola e o que se vivencia na vida, é também uma das questões levantadas por Dalcídio no século passado, mas que ainda hoje permanecem sem solução.

No primeiro romance de Dalcídio *Chove nos Campos de Cachoeira*, Eutanázio abandona a escola logo nos anos iniciais de seu estudo, por entender que a mesma não lhe concederia autonomia para que pudesse “mudar o rumo das coisas”. Em vez disso, percebeu que na escola teria que ser submisso ao professor, ficava “preso a um vago terror daqueles óculos gramaticais do mestre” para não apanhar de palmatória. Isso ocasionou o abandono da mesma, no entanto, mesmo longe do centro educacional soube melhor que ninguém enxergar as fraturas que a escola apresenta.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo demonstrar por meio da obra de Dalcídio que muitas vezes a escola acaba adormecendo nossos sonhos, coibindo nossas indagações, afetando nossas sensibilidades, nos conduzindo a um caminho que desvia o conhecimento de nós mesmos. Recolocar questões que nos façam enxergar e refletir o que a educação está nos impedindo de ver, escutar e sentir é a finalidade deste trabalho.

Elegemos este personagem porque pactuamos com a concepção deste em relação ao papel da educação. Acreditamos assim como Eutanázio que uma educação deve despertar o interesse do educando através de um conteúdo que envolva a poesia, que dialogue com sua vida pessoal, que incentive o a questionar, enfim, uma educação que o auxilie a ler a própria vida.

2 | UM PERCURSO PELA NARRATIVA

Percorrendo pelos caminhos de Eutanázio notamos que este personagem teve uma passagem muito célere pela escola. Embora sua experiência como estudante tenha sido precoce, é este personagem que vai nos oferecer o material mais fecundo de indagações a respeito do verdadeiro papel da escola.

Eutanázio é um homem de praticamente quarenta anos que depois de tentativas frustradoras na vida resolve retornar pra casa do pai em Cachoeira. Ao regressar adquire uma doença que o leva até a morte. Nesse momento de morte o personagem realiza uma autoanálise sobre sua vida e coloca em evidências todas as questões

perturbadoras que o tornaram um sujeito emburrado, fechado.

Nesse processo de rememoração ele vai buscar desde sua infância questões que o fizeram desistir da vida. A primeira delas, esta relacionada ao papel que ele esperava da escola e não é atendido. Nas primeiras páginas do romance, Eutanázio já se desinteressa pela educação, ao perceber que ela não lhe permitiria direito para mudar o que lhe desagradava, tanto em casa, como no seu meio social.

Aprendia com aborrecimento ou com indiferença, frieza ou desapontamento. Ninguém se interessava por ele. O pai era indiferente. A mãe só dava pela existência da escola quando sentia a falta de Eutanázio em casa. (JURANDIR, 1991, p. 14)

Nota por meio da passagem que não havia uma ligação de interesse entre a família e a escola. A falta de parceria entre a instituição escolar e o seio familiar acaba demonstrando tanto o desprezo da família com relação a escola, como também o descaso da escola em relação a vida e a realidade do aluno.

Outra questão que desmotivava Eutanázio era o conteúdo que ele aprendia na escola. Percebe-se que o conteúdo ensinado naquele ambiente, não possuía relação, nem consigo, muito menos com seu meio social. “Eutanázio ficava preso a um vago terror daqueles óculos gramaticais do mestre que apontava para o livro:— Este dicionário de Moraes” (JURANDIR, 1991, p. 14). A referência a óculos gramaticais nos leva a pensar que aquele ensino vivenciado pelo personagem era um ensino voltado ao repasse de conteúdos que privilegiavam o aprendizado de regras gramaticais. Eutanázio se via preso àqueles óculos gramaticais, mas se via preso principalmente a um estudo tradicional que não lhe fazia sentido nenhum.

É importante frisar que este personagem demonstra em várias passagens da narrativa a inclinação pela poesia. Talvez um educar poético fizesse maior sentido para o nosso personagem, pois o poema revela-se como a única distração que ainda restara em Eutanázio. A poesia era alguma coisa que lhe encantava, ele possuía admiração pelos poetas por terem a capacidade de transfigurar suas dores em arte poética e literária. Ele também gostaria de possuir essa capacidade, a habilidade de tomar todas as suas dores em matéria de poesia e arte criativa da vida literária.

Não sabe por que lhe vem agora de novo à compreensão de quanto lhe é bem trágica a sua incapacidade para a poesia. A natureza é má, sádica, imoral. Dava a uns uma excessiva capacidade poética e a ele deu a tragédia de guardar um material bruto de poesia e não poder conquistar um pensamento poético nem a linguagem poética. Tinha a substância poética, mas enterrada no que havia de mais profundo e inviolável de sua inquietação. (JURANDIR, 1991, p. 16).

Eutanázio enxergava na poesia um meio para que pudesse exprimir e organizar todo o caos que se instalou em seu mundo interior. Talvez na poesia suas experiências e história de vida pudessem ganhar outros e novos contornos, suas angústias e seu caos interno fossem potencializados, no entanto sua decepção consiste em saber que

não conseguirá encontrar um meio para transmutar toda essa sua dor em arte literária e matéria de poesia. Podemos pensar que talvez sua incapacidade poética possa ter surgido de uma educação que não adotou a poesia como instrumento de ensino.

A esse respeito Schopenhauer (1970) revela que a criação artística é um acesso a suspensão da dor humana, pois a arte é capaz de tornar as experiências e imagens da vida em encanto e criação de mundos possíveis. É um espetáculo desinteressado das ideias, em que se contempla a vontade em si mesma ocorrendo, assim, suspensão da dor. O espetáculo artístico, segundo o autor, nos permite um sentimento de paz e plenitude, “Basta lançar um olhar desinteressado sobre qualquer homem, qualquer cena da vida, e reproduzi-los com a pena ou o pincel para que logo pareçam cheios de interesse e de encanto, e verdadeiramente dignos de inveja” (SCHOPENHAUER, 1970, p. 38).

Eutanázio padecia por fazer parte de um ensino que não privilegiava a poesia, por habita em cachoeira sem poesia “a poesia é muito infeliz em Cachoeira, meus amigos. A literatura devia ser cultivada aqui para educar esse povo.” (JURANDIR, 1991, p. 62) e essa ausência poética retirava também de si, sua capacidade de criação, de imaginação, de experiências de outros mundos possível, distante daquela realidade tão sofrida que Cachoeira padecia.

Outra questão que este personagem nos permite pensar é a prática de um sistema educacional voltado para o estabelecimento de regra, em vez de possibilidades ou incentivo a autonomia do aluno.

Eutanázio acabou não adivinhando a utilidade de saber ler e escrever. Tudo seria a mesma coisa. A vida teria a mesma cara e a mesma coroa quem era rico e os que eram pobres, o almoço e o jantar, a fome e a morte. Deus, os anjos e S. Pedro com as chaves no céu. O sol nascia e morria. Queria aprender para mudar a viagem do de sol. (JURANDIR, 1991, p. 14)

A passagem é clara ao revelar que o nosso personagem acabou não visualizado na sua vida pessoal e social a utilidade de aprender a ler e escrever, pois ele requer um ensino capaz de estabelecer uma da relação teoria/ prática, sem a qual a teoria irá virando apenas palavras, e a prática, ativismo.

Vale ressaltar também que Eutanázio pontua em varias passagens da narrativa que é um sujeito sensível demais. Sua sensibilidade exacerbada acabava em certos casos lhe causando irritação “Os primeiros desenganos ruins demais para a sua sensibilidade, ou melhor, para a sua irritabilidade.” (JURANDIR, 1991, p. 10). A irritação que ele revela é consequência dos fatos reais que Eutanázio não consegue resolver, pois este personagem vivia atravessado pelas dores existências, tanto suas como alheias. Possuía uma visão sensível a ponto de observar os desmandos, a pobreza, a miséria, a falta de visibilidade do governo em que aquela vila estava inserida.

O desejo de aprender a ler e a escrever era acima de tudo que desejo de adquirir uma autonomia para mudar aquilo que lhe causavam descontentamento. A primeira

decepção que o nosso personagem tem diante da Escola é a compreensão de que a mesma não lhe permitiria poderem para que pudesse interferir no seu meio social.

Pensar uma educação na visão de Eutanázio é se lançar para um mundo não requer apenas uma contemplação, pois Eutanázio era um sujeito angustiado com as questões sociais e da existência humana. Ele demonstra que se sentia embriagado com as mazelas da Vila de Cachoeira, com as injustiças das leis que reinavam aquele lugar, com as indiferenças dos homens pelas questões sociais. Eutanázio também esperava que a escola assim como ele padecesse desses mesmos problemas, no entanto ela se mostrava indiferente a eles.

Pensar uma educação capaz de padecer para que junto com esse padecimento o sujeito seja capaz de questionar assim como o personagem dalcidiano os problemas educacionais lançados pelo autor, e que ainda permanece sem. Assim, potenciamos uma educação que ensine a perguntar sobre as desigualdades sociais, sobre o esquecimento do homem, sobre o desconhecimento da nossa própria natureza humana, nesse tempo de injustiças e as mazelas sociais. O padecimento de Eutanázio foi capaz de levantar todos estes questionamentos. É preciso pensar uma educação que não se contente com aquilo que está previamente determinado, é preciso adotar uma postura contestadora diante da vida e dos fatos do mundo. É necessário tomar as dores de Eutanázio e viver suas angústias como finalidade de uma nova proposta de educação que considere a vida.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caos em que Eutanázio se vê imerso é o próprio caos em que também nós transitamos. Hoje ainda vivenciamos uma educação que não é capaz de mudar o rumo das coisas, assim como apontava o nosso personagem. Dentro desta reflexão de Eutanázio podemos pensar então: Quantos ainda não se perguntaram qual a utilidade de aprender a ler e escrever? Quantos não se sentiram desmotivados, aborrecidos e indiferentes com este tipo de educação que nos é ofertada? Quantas vidas não continuaram sendo a mesmas, assim como continuou a vida de Eutanázio, mesmo depois de passar por um processo educacional. Na experiência de vida de Eutanázio, Dalcídio nos provoca tensionamentos para que assim como o personagem possamos lançar um olhar sobre nós mesmos, sobre nossa educação e assim procurar caminhos que possam direcionar possíveis possibilidades de um ensino que faça sentido a existência.

A experiência de Eutanázio com a educação nos revela que ela ainda hoje continua sendo uma prática de ensino desarticulada com a nossa realidade humana. No entanto, Dalcídio por meio de Eutanázio nos propõe pensar uma educação que esteja de acordo com o que Larrosa indica, como algo que nos passa, nos acontece, nos toca. Não uma educação pautada muitas vezes, somente no ponto de vista da

ciência e da técnica, que esquece de criar alternativas para um sujeito reflexivo.

Pensar uma educação a partir do que Larrosa nos propõe como “da *experiência/sentido*. Uma educação que seja capaz de “pensar não somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado, mas, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2011, p.21). É esta educação que almejava a nossa personagem, por isso que ele se mostrava tão desinteressado, “Como estudante, sempre descuidado dos sapatos e da roupa, aprendia com aborrecimento ou com indiferença, frieza ou desapontamento” (JURANDIR, 1991, p.19).

Pensar uma Educação partindo do que Eutanázio tenciona, é lançar o desafio da inventividade e a inquietude a um não contentar-se com aquilo que se assenta. Queria uma educação capaz de mudar a face das coisas. “Queria aprender para mudar a viagem do sol. O sol nascer na meia-noite. Mudar de rumo. Em vez de sentar no poente desaparecer no meio-dia. Que a gente não dormisse” (JURANDIR, 1991, p.14). A educação que Dalcídio nos propõe, pela boca de Eutanázio, é sem dúvida algo desafiador, que nos foge a capacidade de poder indicar qual seria esta educação correta que pudesse dar respostas às inquietações de seu personagem.

Pensar uma educação na perspectiva em que Dalcídio nos desafia por meio de Eutanázio é lançar o olhar para além de uma educação apenas enquanto contemplação. Assentar a educação nesta perspectiva implica considerarmos em primeiro lugar o elemento humano como questões prioritárias a enveredar no caminho da educação, num processo de transformação e intervenção nas coisas do mundo.

O personagem de Dalcídio se sentia embriagado pelas questões perturbadoras do mundo em que habitava. Eutanázio se sentia inquieto com as mazelas da Vila de Cachoeira, com as injustiças das leis que reinavam aquele lugar, com as indiferenças dos homens pelas questões sociais e falta de conhecimento de si próprio. Todas estas demandas lhe torturavam, lhe exigiam de certa forma uma tomada de decisão, e isso acabava colocando o personagem em estado de padecimento. No entanto, este estado em que Eutanázio se encontrava, embora fosse carregado de uma experiência de amargura e angústia, era ele que lhe trazia a visão sensível para enxergar as desigualdades, injustiças e as mazelas da realidade em que estava inserido. Talvez essa seja a questão que o personagem Dalcidiano queria trazer para a cena da discussão filosófica e educacional. Nessa perspectiva, Dalcídio nos apresenta um personagem que nos remete a pensar uma educação que possa ser caracterizada, assim como o seu personagem, enquanto aquela que padece com os problemas sociais, que vive se questionando sobre si, sobre o homem, sobre o mundo, e que em meio a essas inquietações e questionamentos busca se aproximar mais do humano.

Pensar uma educação que leve em consideração o padecimento, implica pensar em um sujeito capaz de se questionar e vivenciar assim como o personagem dalcidiano as dores do mundo e desta forma transmutar essa sua existência agonística em potência de vida. Pensar uma educação como um padecer, não como uma contemplação. Potência de uma educação que ensine a perguntar sobre as desigualdades sociais,

sobre o esquecimento do homem, sobre o afastamento de si próprio, sobre o tempo de injustiças e as mazelas sociais. O padecimento de Eutanázio foi capaz de levantar todos estes questionamentos. É preciso pensar uma educação que não se contente com aquilo que está previamente determinado, é preciso adotar uma postura contestadora diante da vida e dos fatos do mundo.

Pensar numa educação que promova a capacidade de pensar, se perguntar, questionar e se embriagar com as questões do mundo, para que desta forma também possamos querer, assim como o personagem de Dalcídio “mudar o rumo do sol”. Pensar a educação que desenvolva uma postura do personagem de Dalcídio, que seja capaz de olhar criticamente para os fenômenos e se questionar. O questionamento característica latente de Eutanázio pode se colocar como proposta de Dalcídio a se pensar uma educação, pois um pensamento analítico e crítico exige uma boa dose de questionamento. Dalcídio por intermédio deste personagem tão intrincado como sua condição e a sociedade de seu tempo nos desafia a pensar numa outra educação.

Diante do desafio educacional colocado por Dalcídio e de uma nova possibilidade de analisar a existência humana a partir Schopenhauer podemos pensar numa educação pautada principalmente numa concepção a qual a literatura nos oferece. Diante do texto literário de Dalcídio é possível pensar uma educação que esteja comprometida em auxiliar o aprender partindo principalmente do elemento humano.

REFERÊNCIAS

CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. (Campo Teórico)

COBRA, Rubem Q. **Arthur Schopenhauer**. Filosofia Contemporânea. Disponível em: <<http://www.cobra.pages.nom.br>>. Acesso em: 2003.

_____. **Fenomenologia**. Temas de Filosofia. Brasília, DF: 2001, rev. 2005. Disponível em: <<http://www.cobra.pages.nom.br>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

COSTA, Gilcilene Dias; CARDOSO, Roseli Moraes. Uma Educação como Invenção em Dalcídio Jurandir: a literatura como convite ao pensar/filosofar. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 04 a 08 de outubro de 2015, Florianópolis.

JURANDIR, Dalcídio. **Chove nos campos de Cachoeira**. Organização de Rosa Assis. Edição Crítica. Belém: UNAMA 1998.

_____. **Chove nos Campos de Cachoeira**. 3. ed. Belém: Cejup, 1991. de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 63-71.

LORROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

O ESPAÇO URBANO ENTRE MAZELAS, CONTRASTES SOCIAIS E VIOLÊNCIA EM *FELIZ ANO NOVO E O OUTRO*, DE RUBEM FONSECA

Thalita de Sousa Lucena

Universidade Estadual do Maranhão / São Luís –
Maranhão

Silvana Maria Pantoja dos Santos

Universidade Estadual do Maranhão/ São Luís –
Maranhão

Universidade Estadual do Piauí / Teresina - Piauí

RESUMO: O presente trabalho propõe analisar o caos urbano à luz dos contos *Feliz ano novo* e *O outro*, de Rubem Fonseca com ênfase no contraste social e na violência. Desde que a cidade é tomada como produto de relações humanas, sua forma constitutiva tem se moldado por meio do trabalho, economia, possibilidade de trocas e também de transformação. Originada a partir do fenômeno coletivo, sua natureza reivindica agregar, proteger, proporcionar bem-estar, entretanto, na contemporaneidade, o espaço da urbe passa a se apresentar muito mais como lugar que segrega, hostiliza e expulsa, do que como espaço acolhedor, em meio a misérias, discriminações e transgressões que se mostram no cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Espaço urbano. Disparidade. Violência.

ABSTRACT: The present work proposes to analyze the urban chaos in light of the stories *Feliz ano novo* and *O outro*, by Rubem Fonseca with emphasis on social contrast and violence.

Since the city is taken as the product of human relations, its constitutive form has been shaped by work, economy, possibility of exchange and also transformation. Originated from the collective phenomenon, its nature claims to aggregate, protect, provide well-being, however, in contemporary times, the space of the city begins to present itself much more as a place that segregates, harasses and expels, than as a welcoming space, in the midst of miseries, discriminations and transgressions that appear in every day.

KEYWORDS: literature, urban space, disparity, violence.

1 | INTRODUÇÃO

Buscar nos contos *Feliz ano novo* e *O outro* de Rubem Fonseca aquilo que cotidianamente ameaça os muros da cidade, o que toma a vida humana por entre mazelas e disparidades sociais, é o objetivo do presente estudo – que visa analisar tais questões pelos quadros dos sujeitos ficcionais. É de interesse também problematizar imagens urbanas relacionadas à violência e ao caos.

Conforme Ítalo Calvino (1990), a cidade tem duas faces: uma que se quer mostrar e outra que se quer esconder. A literatura

contemporânea tem se posicionado acerca da última, lado mais comprometedor. Antes de adentrar nessa discussão, faz-se necessário problematizar algumas questões que influenciaram na vida cidadina.

O final do século XIX e início do século XX foram marcados pela revolução tecnológica, que refletiu em transformações substanciais na economia, nas ciências e demais áreas do conhecimento. A velocidade da técnica que possibilitou o encurtamento da distância é também um aspecto que revolucionou o mundo moderno. A partir de então, a cidade passou a girar em torno do constante sentido de crescimento, dinamicidade e celeridade. Mas também a sofrer o *frenesi* de permanente sensação de desintegração, competição e inquietude.

Essa realidade alterou os costumes e os valores sociais. Como afirma Marshall Berman (1986), a essência do ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete autotransformação, mas ao mesmo tempo, ameaça destruir tudo o que se tem, sabe e sente. Partindo dessa premissa, pode-se dizer que a literatura contemporânea se preocupa com as desconstruções e heterogeneidades do novo modelo social, a partir da configuração humana incorporada pelo viés das narrativas.

As desconexões são a fratura exposta da sociedade, que, o escritor segundo Agamben (2009), deve suturar com o seu próprio sangue, embora tal processo não seja fácil, pois, a contemporaneidade “é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e ao mesmo tempo, dele toma distâncias” (AGAMBEN, 2009, p. 59). Nesse interim, encontrar esse lugar aparentemente ambíguo e extrair dele a falha para então repará-la, é o papel que o artista da palavra executa, uma vez que a realidade, por ela mesma, não consegue dar conta.

Muitas narrativas têm como foco principal situações desumanizadoras caracterizadas pela realidade social, que se exhibe enquanto expansão de possibilidades, ao mesmo tempo que se esfacela por meio da (auto) desordem, crimes, violências e inúmeros modos de miséria humana perpassados no perímetro urbano.

2 | AS CIDADES NUMA SÓ CIDADE: REFLEXOS DE SEGREGAÇÃO E VIOLÊNCIA

As transformações do cenário urbano iniciadas no final do século XIX e início do XX provocaram uma nova paisagem: ruas cederam lugar às grandes avenidas, antigas construções foram demolidas para adotar os novos padrões arquitetônicos, com o intuito de simbolizar o poder, a estabilidade e o *status* de cidade ideal, o que contribuiu para a desorientação do sujeito “por não saber que direção tomar, por onde ir, onde se está, referências estas que, no espaço construído são dadas pela percepção, através dos sentidos” (SANTOS, 1998, p.66). Além disso, a emergência da cidade passou a intensificar a polarização do espaço urbano, mediante a ordem da hierarquia social, estendida entre os agentes dominantes e os dominados.

Sendo símbolo de trabalho, a cidade cresceu em número de habitantes e

consequentemente em taxas de desemprego. A dificuldade em acolher seus habitantes também contribuiu para o surgimento de ocupações desordenadas, envoltas pela falta de saneamento básico, infraestrutura, situações precárias de vida e falta de segurança. Assim, os contrastes sociais das cidades passam a envolver problemas de violência e criminalidade nas esquinas, nos centros, nas praças e em todo encadeado urbano.

Tais situações acarretam imagens no aparelho psíquico, gerando tensão, ansiedade e insegurança. Conforme George Simmel (1987), a vida acelerada nas grandes urbes e as ameaças de sua ambientação externa envolve o homem em um sentimento de autopreservação pessoal e de indiferença em relação ao outro, o que provoca isolamento físico, o enfraquecimento das relações sociais e uma certa frieza para com os problemas que não diz respeito aos assuntos de ordem individual.

Em meio à sensação de constante perigo, a cidade também se fragmenta porque passa a apresentar territórios planejados que visam defender e amparar aqueles pertencentes às camadas favorecidas. Ainda assim a violência continua atuando como protagonista, uma violência que parte tanto dos sujeitos marginalizados, quanto de pessoas de camadas abastadas, a diferença entre ambos sujeitos reside na representação simbólica acerca dos seus respectivos lugares na estrutura social.

Como retrata Regina da Costa (1999, p. 4), “existem diferenças entre o gesto de um ladrão que mata por alguns trocados, a ação de gangues em bairros periféricos e o frequente desvio de grandes somas de dinheiro público por cidadãos “acima de qualquer suspeita” (COSTA, 1999. p.4). Em vista disso, a literatura toma a narrativa para focalizar as dimensões subjetivas da configuração humana nesse novo perfil de cidade, bem como o dilatar dessa realidade social que encena diferentes perspectivas e que procura engendrar o entrelace entre o real e o ficcional.

Como afirma Compagnon, a literatura detém um poder moral, que nos livra “das forças de alienação ou de opressão” (1950, p. 34). Diante disso, privilegia-se os contos *Feliz ano novo* e *O outro*, de Rubem Fonseca para se pensar a cidade nos seus contratos sociais. Para tanto, é necessário fazer algumas considerações sobre o escritor e seu fazer artístico.

3 | RUBEM FONSECA: ESTILO E LAPSOS DA CRÍTICA

“O poeta – contemporâneo – deve manter fixo o olhar no seu tempo [...] para nele perceber não as luzes, mas o escuro”. Se esta afirmação de Giorgio Abanbem (2009, p. 62) elenca uma lição aos literários, contempla Rubem Fonseca. Da irreverência ao erotismo, da solidão à violência nas cidades cosmopolitas, seu fazer literário circunscreve a diluição dos princípios morais da sociedade, como também a realidade dividida “entre a “cidade oficial” e “cidade marginal” (SCHOLLHAMMER, 2009.p.28).

Seus contos se destacam por centralizarem vozes excluídas: de bandidos, prostitutas, dentre outras, colocadas nos lugares mais recônditos da sociedade. A

classe elitista também atua na ficção fonsequiana com o intuito de evidenciar abuso de poder, corrupção e práticas hostis em benefício próprio.

Natural de Minas e carioca desde os oito anos de idade, Rubem Fonseca iniciou a carreira na polícia aos vinte e sete e sua vida literária aos trinta e oito com o livro *Os prisioneiros* (1963). Em 1975 publicou o livro de contos *Feliz ano novo*, censurado durante treze anos por ter sido considerado uma afronta à moral e aos bons costumes.

Pelas temáticas voltadas para a violência urbana e pela preferência por personagens representativos do meio jornalístico e policial, há quem pense que Fonseca apenas transcreveu para a ficção experiências reais de sua convivência, porém, Dalcastagné esclarece que:

Não há em Fonseca qualquer intenção de ser confundido com suas personagens, especialmente com seus marginais. Não se trata apenas de que o leitor pode chegar no texto sabendo que foi escrito por um ex delegado da polícia e advogado de multinacionais, o que já revelaria seu deslocamento em relação às personagens - mas as marcas de distinção se inscrevem na própria construção narrativa. (2012, p.25)

O cuidado do autor em se colocar apenas como veiculador da perspectiva e da dicção desses sujeitos ficcionais, dando-lhes vez e voz para conduzir o fio narrativo é, nada mais, que o encolhimento da distância aludida por Theodor Adorno (2003) sobre a relação do leitor com o narrador. De acordo com o filósofo, no romance tradicional o narrador trazia seu parecer diante da matéria descrita e o leitor mantinha “a tranquilidade contemplativa diante da coisa lida”, porém, no romance contemporâneo “o leitor é ora deixado do lado de fora, ora guiado pelo comentário até o palco” (2003, p.61)

Essa reelaboração de Fonseca na tessitura ficcional visa fortificar a sensação da realidade crua e direta de uma literatura que se assenta apenas na ação e nas falas dos personagens, deixando ao leitor a responsabilidade de conjecturar sobre os fatos. Na maioria dos seus contos, a violência urbana é uma constante que perpassa os sujeitos ficcionais de diferentes meios, ela espelha realidades sociais pautadas na desumanização no cenário citadino.

De acordo com Schollammer, essa temática na prosa de Rubem Fonseca se justifica porque:

A cidade, sobretudo a vida marginal nos bas – fonds, oferecia uma nova e instigante paisagem para a revitalização do realismo literário, enquanto a violência, por sua extrema irrepresentabilidade, desafiava os esforços poéticos dos escritores.

O horizonte citadino que se vislumbra nos contos de Fonseca busca trazer a perspectiva de vidas que se seguem entre contrastes sociais e a consequente luta por sobrevivência e/ou prosperidade. Nesse palco de representações humanas, Fonseca arrenda o gênero conto por seu caráter breve que compactua com o ritmo frenético da vida urbana.

O autor revitaliza-o, ao trazer as inquietudes individuais nem sempre resolvidas que se dão em circunstâncias variadas e refletem o consumismo, a precariedade, o amor às riquezas materiais, dentre outros fatores. Há também alguns aspectos estilísticos trazidos ao conto pela influência do cinema, como agilidade narrativa em forma de *flashes*, mudanças de foco, informações incompletas e falta de tempo para digerir realidades heterogêneas, em que as cenas do cotidiano se desenrolam diante dos olhos do leitor/espectador.

A linguagem é direta, constituída de palavrões, ironia, deboches e também vários jargões de delegacias e gírias próprias a determinados grupos, tudo isso com o propósito de reforçar a *verossimilhança* e acentuar as posições de cada sujeito no contexto em que estão inseridos. A prosa de Fonseca choca o leitor pelo modo como o trágico e as mais diversas perversidades são postas na armação do texto.

4 | CIDADE E VIOLÊNCIA EM DIFERENTES VOZES FONSEQUIANAS

É imprescindível pensar como os personagens se relacionam no corpo urbano, a partir da leitura dos contos *Feliz ano novo* e *O outro*. Em ambas, os narradores lançam olhares à subjetividade dos personagens, com ênfase nos conflitos humanos, no que tange às significações produzidas na estrutura social em que estão inseridos.

Nos contos em questão não é dada atenção aos espaços físicos da cidade, mas sim ao social, no entanto, como assevera Luís Alberto Brandão Santos, por meio dele “vão se definindo as condições históricas e sociais dos personagens, onde é possível detectar a correlação funcional entre os ambientes as coisas e os comportamentos” (SANTOS, 2001, p. 79).

O conto *Feliz ano novo* narra o assalto brutal realizado pelo narrador personagem (sem nome) e seus comparsas: Pereba e Zequinha, numa casa rica da Zona Sul do Rio de Janeiro durante o *réveillon*. Tais sujeitos pertencem às parcelas excluídas da sociedade. Os personagens assistem comerciais de TV sobre o luxo que envolve a ceia da virada de ano e esperam o dia raiar para se alimentarem das sobras dos despachos expostos à rua, porém, a chuva estraga a comida e a ideia do assalto é o único meio possível para a ocasião. No diálogo entre os personagens vê-se a fatalidade da vida ao cumprir tal destino: “Eu queria ser rico, sair da merda em que estava metido! Tanta gente rica e eu fudido” (FONSECA, 2012, p.13)

A ótica dessa queixa reflete sobre as condições sociais dos personagens, bem como sobre suas formas de pensar, sentir e agir. O contato dos personagens com os comerciais televisivos fortalece a percepção de seus lugares na hierarquia dos estratos sociais, causando uma certa revolta: “Vi na televisão que as lojas bacanas estavam vendendo adoidado roupas ricas para as madames vestirem no *réveillon*. Vi também que as casas de artigos finos para comer e beber tinham vendido todo o estoque”. (FONSECA, 2012 p.13)

Pierre Bourdieu (1989) afirma que a violência simbólica incide pelos instrumentos de imposição que asseguram a dominação de uma classe sobre a outra, e que apesar de sugerir a integralização da sociedade como um todo, ela apenas fortifica suas distinções. A mídia exerce esse papel ao trazer ao telespectador, padrões de vidas pautados no luxo, no bem-estar e no conforto que só um público restrito pode ter acesso. A configuração citadina também obedece essa lógica por todo um *éthos* que envolve os sujeitos da alta sociedade e que provoca um distanciamento cada vez maior das outras classes, a partir da carga de valores culturais e morais.

Por isso, convém dizer que por trás da utilização dos rendimentos financeiros como critérios de restringir as camadas sociais, há tantos outros aspectos que marcam os diferentes estratos, como a distribuição desigual do espaço citadino, o acesso aos bens culturais, as oportunidades, dentre outros. No conto em análise, o meio urbano é problematizado por essas divergências: há dois mundos que não se encontram e que provocam à urbe, marcas de estranhamento, ameaça e selvageria.

Dentre as prescrições de Borges Filho quanto aos efeitos do espaço na narrativa, há uma marca que prevalece no espaço inicial de *Feliz Ano Novo*, que é a de “caracterizar os sujeitos ficcionais pelo contexto socioeconômico e psicológico em que se enquadram”. (2007, p. 35). A condição do apartamento do narrador-personagem já reflete sobre a realidade em que os meliantes estão inseridos: o mau cheiro do banheiro, a falta de água, o elevador do edifício danificado e os móveis reduzidos à TV, caracterizam o lugar.

Em meio a situação de pobreza é possível prever suas atitudes, que segundo Borges Filho “já foram indiciadas no espaço” (2007, p.35). O prédio degradante está localizado em uma área privilegiada, na Zona Sul do Rio, próximo à praia. Assim, pode-se inferir a incongruência que Fonseca dispõe à realidade socioespacial dos grupos privilegiados, que pela lógica corresponde ao seu capital ou a classe que representam. Se o ato de segregação na sociedade contemporânea se apresenta como fuga da violência urbana, para os personagens meliantes, residir nesse mesmo espaço é nada mais que uma forma de tentar se equiparar aos princípios e gostos da classe abastada.

De acordo com Dalcastagné (2012), a vontade de possuir se apresenta como caso patológico nos pobres, ademais, o molde de vida da burguesia gera nesses indivíduos efeitos perversos de violência brutal, que se intensifica como resposta aos abismos sociais do mundo capital, instaurando assim um caos urbano. Na tessitura de *Feliz ano novo*, os personagens furtam um carro e seguem à procura do lugar ideal para realizar o assalto, eles não se sentem intimidados ao invadir a casa que está comemorando o *réveillon*, ao contrário: entram pela porta principal e se apoderam de um território que não lhes pertence, dentro dele assassinam a sangue frio e estrupam mulheres com frieza, sarcasmo e cinismo, para satisfazer o desejo de consumo e de vingança.

O modo como o narrador evidencia a simples infiltração nesse ambiente reflete a

fragilidade da segurança do espaço privado e suscita uma ponderação sobre o perigo avassalador que invade as dimensões sociais. A violência e a criminalidade extrapolam os limites do cenário urbano e surpreendem os sujeitos no conforto do próprio lar, porém, a armação que a ficção concede às perspectivas vividas pelos personagens traz ao leitor o revés da realidade que os levam a tomar essas atitudes transgressoras.

Quanto ao assalto realizado, o narrador não deixa de fazer referência à fatura da casa: “Em cima da mesa tinha comida que dava para alimentar o presídio inteiro” (FONSECA, 2012, p.16). Os artigos de luxo da residência também se contrapõem ao espaço de vivência dos meliantes: “O quarto da gordinha tinha as paredes forradas de couro. A banheira era um buraco quadrado grande de mármore branco, enfiado no chão. A parede toda de espelhos. Tudo perfumado” (FONSECA, 2012, p.16). O garbo em relação ao espaço dá margem para que o líder dos assaltantes seja tomado por uma ira que só é atenuada ao desfazer a ordem, o aroma e a beleza do lugar:

Voltei no quarto, empurrei a gordinha para o chão, arrumei a colcha de cetim da cama com cuidado, ela ficou lisinha, brilhando. Tirei as calças e caguei em cima da colcha. Foi um alívio, muito legal. Depois limpei o cu na colcha, botei as calças e descí. (FONSECA, 2012, p.16).

A violência sobre o espaço íntimo da casa repercute numa degradação com significado simbólico que se traduz na vontade do personagem em corrompê-lo por meio de um desprezo profundo, revestido de sensação de gozo em dominá-lo e poluí-lo. Se a perversão dos bandidos para com o ambiente assusta o leitor, a maneira como executam os sujeitos, intensifica o choque de experiência:

Seu Maurício, quer fazer o favor de chegar perto da parede? [...]. Mais um pouquinho para cá. Aí. Muito obrigado. Atirei bem no meio do peito dele, esvaziando os dois canos, aquele tremendo trovão. O impacto jogou o cara com força contra a parede. Ele foi escorregando lentamente e ficou sentado no chão. No peito dele tinha um buraco que dava para colocar um panetone. (FONSECA, 2012, p. 11)

A transgressão escancarada do narrador-personagem se apresenta em torno da desumanização e do ódio extremo para com o outro, a vida é depreciada e o ato de extermínio configura um espetáculo prazeroso para os delinquentes: o foco da violência incide em testar o poder da arma e se ela consegue pregar ou não o indivíduo na parede. Em momento algum, o remorso e a culpa eclodem no interior dos meliantes, pois o sentimento de revolta social em torno das hostilidades funciona como atividade terapêutica.

Além do mais, o tom em que o narrador apresenta os fatos, alude o efeito de humor que Schollammer perscruta como marca registrada das narrativas do escritor: “Fonseca cria uma posição estoica diante da barbárie, uma mistura de aceitação da realidade, na sua grotesca crueldade, e uma atitude de humor conformada com a existência humana” (2009, p. 41). Essa comicidade se acentua em *Feliz ano novo* pela

brutalidade da polidez dos infratores ao deixarem o local do assalto: “Muito obrigado pela colaboração de todos” e o remate final de comemoração: “que o próximo ano seja melhor. Feliz Ano Novo” (FONSECA, 2012, p.17)

Se em *Feliz ano novo*, as vozes dos excluídos trazem significações acerca da violência urbana por suas estratificações sociais, no conto *O outro*, Fonseca dá margem para a representação de um sujeito da classe dominante e as circunstâncias que os torna violento. Em linhas gerais, a narrativa gira em torno de um executivo que tem uma vida voltada exclusivamente para o trabalho, até que a sobrecarga de tarefas o consome a ponto de sofrer uma forte taquicardia.

Nesse interim, surge um pedinte que o surpreende com frequência e passa a incomodá-lo:

Todos os dias ele surgia, repentinamente, súplice e ameaçador, caminhando ao meu lado, arruinando a minha saúde, dizendo é a última vez doutor, mas nunca era. [...] Eu não queria mais ver aquele sujeito, que culpa eu tinha de ele ser pobre? (FONSECA, 2012, p.48).

Novamente o problema da desigualdade social vem à tona. Dada a estratificação social, o personagem se exime da culpa e atribui ao pedinte a causa de sua doença. Tal proposição reflete um alheamento quanto à percepção dos verdadeiros mecanismos que provocam as organizações desiguais. O modo como a cena urbana assiste à intolerância do executivo, coaduna com as colocações de Valencio (2008) sobre as condições dos sujeitos que vivem na rua: são vistos como “não pessoas” por aqueles portadores de certo prestígio social.

São pessoas estigmatizadas, vistas como ameaça e impureza dos espaços citadinos, atrapalhando o andamento das práticas vivenciadas na urbe. No decorrer dos fatos, o executivo age com austeridade: não há sequer preocupação com a condição miserável do pedinte. Suas ações são desprovidas de humanização.

Diferentemente de *Feliz Ano Novo*, o conto *O outro* não apresenta muitos diálogos e ações, a história é curta e gira em torno do que é dito pelo executivo, o que não deixa de trazer um conteúdo ideológico posto pelo narrador: o pedinte é a “coisa” que sufoca e interfere sua comodidade, como se percebe ao relatar a inconveniência que sofre ao sair do trabalho: “Vi que o sujeito que me pedia estava em pé, meio escondido na esquina, me espreitando, esperando eu passar. Dei a volta e caminhei no sentido contrário”. (FONSECA, 2012, p.48)

Ao longo das abordagens, o executivo não sabe distinguir a real fisionomia do pedinte: ora ele parece necessitado, ora hostil, por isso acaba ajudando-o com algum dinheiro. Contudo, o esgotamento do executivo vai se intensificando à proporção que é coagido a ampará-lo: “o senhor tem que me ajudar. [...] não tenho que ajudá-lo coisa alguma, respondi. Tem sim, senão o senhor não sabe o que pode acontecer” (FONSECA, 2012, p.48).

Diante disso, o narrador suspende o drama coletivo da realidade urbana

e deixa o leitor entrever tanto o lado ríspido do pedinte, quanto a sua condição de miséria e desagregação: “e ele encostou o seu corpo bem junto ao meu, enquanto caminhávamos, e eu pude sentir o seu hálito azedo e podre de faminto”. (FONSECA, 2012, p.48)

A forma como essas duas realidades colidem na tessitura do conto, amplia o *stress* do executivo, de tal modo que perde o controle de si e acaba de uma vez por todas com a persistência do pedinte. Imediatamente após assassiná-lo percebe que o outro era apenas “um menino franzino, de espinhas no rosto e de uma palidez tão grande que nem mesmo o sangue, que foi cobrindo a sua face, conseguia esconder” (FONSECA, 2012, p.49).

Com esse final trágico, Fonseca apresenta essa outra violência que explode da conjuntura urbana, cuja aceleração e medo não possibilita que se enxergue o outro como indivíduo. Quando sua quase humanização é restaurada, o dano irreparável já havia ocorrido.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conjuntura moderna, a cidade esmaga e distancia cada vez mais os indivíduos, a partir dos lugares sociais em que estão inseridos. As narrativas fonséquianas projetam esse novo panorama no qual a urbe não se oferece mais como “universo seguido pela justiça ou pela racionalidade do espaço público, mas como realidade dividida” (SCHOLLAMMER, 2009, p.26)

A cidade é, então, geradora de hostilidade, segregação e conflitos humanos. As vozes ficcionais de Rubem Fonseca traduzem a obscuridade do meio social que se desvela em torno da crescente onda de banalização da violência e da coisificação do indivíduo. O fascínio pelo mal tomado por sujeitos de diferentes esferas e situações se instituem na tessitura literária como uma tentativa de produzir o choque que a ótica literária consegue exercer.

O novo perfil dos sujeitos citadinos se efetiva pelo desrespeito mútuo, perversão e indiferença, porém, se tais indícios se apresentam no universo ficcional é por ordem de uma possível elucubração em torno desse modelo desumano que se partilha a todo momento. Se os contos fonséquianos ironizam a agressão e a fratura humana por seu caráter *verossímil*, não seria uma tentativa de atingir a reflexão do leitor sobre o valor da vida na conjuntura atual?

Ora, tanto em *Feliz ano novo* quanto em *O outro*, Rubem Fonseca toma como referência central os agentes de violência. As vítimas, por sua vez, não ganham notoriedade em retratar suas experiências e traumas, por isso uma outra forma de apreensão sobre os aspectos dessa crueza humana e do cenário urbano se apresentariam, caso os sujeitos (meliantes, pedinte e executivo) tivessem espaço nas narrativas, mesmo assim o texto não deixa de propor o fechamento dessas lacunas ao

trazer à tona o torpor coletivo frente às atrocidades produzidas no seio urbano.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Giorgio. Posição do Narrador no Romance Contemporâneo. In: ADORNO, T. **Notas de Literatura** 1. Trad. Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios** – Chapecó, SC: Argos, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomáz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A. 1989.
- BORGES FILHO, Ozires. **Espaço e literatura: Introdução à Topoanálise**. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora. 2007.
- BRANDÃO, Luís Alberto. Sujeito, Tempo e Espaço Ficcionalis. **Introdução à Teoria da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Trad. De Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- COMPAGON, Antonie. **Literatura pra quê?** Trad. Laura Taddei Brandini – Belo Horizonte: Editora UFGM, 2009.
- COSTA, Márcia Regina da. **A violência urbana é particularidade da sociedade brasileira?** São Paulo perspect.; 13(4): 3-12, out – dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v13n4/v13n4a01.pdf>. Acessado: 07/06/17.
- DALCASTAGNÉ, Regina. **Literatura contemporânea: um território contestado**. Vinhedo, SP. Editora Horizonte, 2012.
- FONSECA, Rubem. **Feliz Ano Novo**. – [Ed. Especial]. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. (Saraiva de Bolso)
- MARSHALL, Berman. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Tradução: Carlos Felipe Moisés. Editora Schwarcs Ltda. São Paulo, 1986.
- SANTOS, Luís Alberto Brandão. **Introdução à teoria da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea** – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- SIMMEL Georg. **A metrópole e a vida mental**. In: Velho. Otávio Guilherme (org.). O fenômeno urbano. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- VALENCIO, Norma Felicidade Lopes da Silva et al. **Pessoas em situação de rua no Brasil: Estigmatização, desfiliação e desterritorialização**. RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 7, n. 21, pp. 556 a 605, dezembro de 2008.

O ETHOS DAS CRÔNICAS DE MARTHA MEDEIROS E LYA LUFT SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DO DISCURSO EM MAINGUENEAU

Giovanna de Araújo Leite

Mestra em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Docente na Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns – AESGA, Faculdades Integradas de Garanhuns – FACIGA, Garanhuns- Pernambuco.

RESUMO: O objetivo geral deste artigo foi analisar o ethos das crônicas produzidas em jornal online e impresso, revista impressa e online, livro impresso e livro digital das escritoras contemporâneas Martha Medeiros e Lya Luft, quando escrevem sobre a mulher ou sobre os gêneros masculino e feminino. Muitas vezes, tem-se a leve impressão que a crônica do jornal, seja impresso ou online, transmite a ideia de efemeridade e quando ela está no livro, passa a ter um aspecto de permanência. Contudo, a efemeridade é uma questão que merece reflexões tanto no jornal como no livro. Para isso, este estudo busca analisar as crônicas produzidas nos dois suportes, compreendendo o contexto em que as escritoras contemporâneas Martha Medeiros e Lya Luft estão inseridas. O que se pode extrair destes dois contextos da crônica: a que é publicada no jornal e a que sai dos jornais e vai para o livro? Os objetivos específicos foram investigar a tênue fronteira entre a crônica produzida para ser publicada nos jornais impressos, online, no livro impresso

e no livro digital, no sentido de refletir quando ela sai do jornalismo e passa a entrar na literatura e que ethos evoca. A metodologia foi bibliográfica, pois esta pesquisa foi baseada nas teorias do Ethos em Maingueneau (2008) e Amossy (2005); sobre gêneros textuais em Marcuschi (2008); sobre crônica, em Pereira (2004), entre outros autores. Trata-se, também, de pesquisa documental, pois se extraem trechos tanto da revista Veja nas crônicas de Lya Luft, como do jornal online Zero Hora e livros de crônicas de Martha Medeiros. Espera-se que com esta reflexão, seja possível pensar alguns posicionamentos sobre a crônica utilizando a teoria da análise do discurso de linha francesa estudada por Maingueneau (2008).

PALAVRAS-CHAVE: crônica, literatura, jornalismo, gêneros textuais, análise do discurso.

ABSTRACT: The general objective of this article was to analyze the ethos of the chronicles produced in online and printed newspaper, printed and online magazine, printed book and digital book of contemporary writers Martha Medeiros and Lya Luft when they write about the woman or about the masculine and feminine genders. Often, one has the slight impression that the newspaper printed or online chronicle conveys the idea of ephemerality and when it is in the book, it becomes aspect of permanence.

However, ephemerality is an issue that deserves consideration both in the newspaper and in the book. For this, this study seeks to analyze the chronicles produced in the two supports including the context in which the contemporary writers Martha Medeiros and Lya Luft are inserted. What can be extracted from these two contexts of the chronicle: the one that is published in the newspaper and the one that leaves the newspapers and goes to the book? The specific objectives were to investigate the tenuous frontier between the chronicle produced to be published in printed newspapers, online, in the printed book and in the digital book, in order to reflect when it leaves journalism and begins to enter the literature and what ethos evokes. The methodology was bibliographical, since this research was based on the Ethos theories of Maingueneau (2008) and Amossy (2005); on textual genres in Marcuschi (2008); on chronic diseases, in Pereira (2004), among other authors. It is also a documentary research, since extracts from both *Veja* magazine and Lya Luft chronicles, as well as Martha Medeiros' chronicles. It is hoped that with this reflection, it will be possible to think about some positions on the chronicle using the theory of textual genres and French line discourse analysis by Maingueneau (2008).

KEYWORDS: chronicle, literature, journalism, textual genres, discourse analysis.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste artigo foi analisar o ethos das crônicas produzidas em jornal online e impresso, revista impressa e online, livro impresso e livro digital de escritoras contemporâneas como Martha Medeiros e Lya Luft, quando escrevem sobre o feminino ou sobre a relação entre o masculino e o feminino.

Os objetivos específicos foram investigar a tênue fronteira entre a crônica, no sentido de refletir a relação do jornalismo e da literatura na contemporaneidade.

A metodologia utilizada foi bibliográfica, pois foi baseada nas teorias do ethos apresentado por Maingueneau (2008) e, também, de pesquisa documental, pois se extraíram os seguintes trechos:

- Da apresentação escrita por Martha Medeiros do livro impresso “Liberdade crônica” (2016), coletânea de crônicas
- Da apresentação escrita por Lya Luft, no livro digital “Em outras palavras – crônicas” (2006);
- Da crônica de Lya Luft “Por que os homens matam”, presente na revista impressa (VEJA, 2010);
- Da crônica de Lya Luft “Homem, mulher ou pessoa?” (VEJA, 2010),
- Da crônica de Martha Medeiros “Sakineh, uma mulher como nós”, extraída do jornal online Zero Hora (2017);
- Da crônica de Martha Medeiros “O que é ser mulher”, presente na coletânea de crônicas impressas “Liberdade crônica” (2016);

Ao todo, foram 06 (seis) textos, sendo 02 (duas) apresentações de cada autora escritas por elas mesmas sobre as coletâneas; e 02 (duas) crônicas também escritas por cada uma delas.

O tema escolhido das crônicas foram assuntos voltados para questões que envolvem o gênero feminino e o masculino, por isso que os anos de pesquisa diferem entre si, sugerindo-se desta forma, que o tema sobre gênero feminino e masculino é pauta contemporânea.

2 | ETHOS DA CRÔNICA DE MARTHA MEDEIROS E LYA LUFT: A HIBRIDEZ ENTRE O JORNALISMO E A LITERATURA

Percebe-se que a crônica tem um caráter híbrido na tipologia do discurso, seja no universo do jornalismo impresso ou online, seja, no universo literário em livros impressos ou digitais.

O analista de discurso francês Dominique Maingueneau, (2001) discute aspectos que são essenciais para uma melhor compreensão da cena da enunciação que os gêneros de discurso apresentam, pois ele pensa os discursos como práticas discursivas assinalando a importância da relevância das formas de circulação das textualizações numa sociedade de dimensões e de representações midiáticas tão fortes na contemporaneidade.

A cena da enunciação é, ao mesmo tempo, a fundação ou a atualização de um já dito e a legitimação, a validação daquilo que funda ou atualiza: todo discurso pretende convencer fazendo reconhecer a cena de enunciação que ele impõe e por intermédio da qual se legitima; entende-se por isso que o dito e o dizer se sustentam reciprocamente.(SALGADO, 2008, p. 126).

Segundo ele, uma cena de enunciação subdivide-se em **cena englobante** (tipologia do discurso, conferindo a este um estatuto pragmático, tal como: literário, filosófico, político); **cena genérica** (instituição discursiva ligada a um gênero, assim como: editorial, sermão) e a **cenografia** (tom do texto, fiador do texto.)

A noção de ethos teve início na Retórica de Aristóteles e era utilizada na eloquência dos oradores. Maingueneau (2001) trouxe o conceito para textos escritos, a fim de verificar os mesmos aspectos vistos na oralidade, nos textos materializados textualmente.

Na Retórica Antiga, em torno do século IV a. C, analisava-se a persuasão que determinados indivíduos configuravam em suas maneiras de falar, gesticular, no tom da voz, nas vestimentas, entre outros, na Justiça de Atenas, discutindo-se conceitos como o “bem”, “a virtude”, “a justiça”, “a lei”, “a amizade”, “a felicidade”.

No século XX, o analista de discurso francês Dominique Maingueneau se destacou

pelos estudos sobre o ethos na perspectiva discursiva analisando os discursos inscritos a uma cena de enunciação. Ethos significa “caráter” e está ligado a todo um processo de atividade social e interacional por meio da língua colocada em funcionamento, “são os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importando sua sinceridade) para causar boa impressão” (AMOSSY APUD BARTHES, 1966, p.122).

Entende-se como orador/a, no texto escrito, o/a enunciador/a, ou seja, aquele/a que emite o discurso a uma plateia de leitores/as (auditório). Em meio à enunciação, o/a orador/a, ao emitir uma informação, delimita “sou isto, e não outra coisa”, pois o ethos se mostra dentro do discurso, ele não é dito, mas a própria materialidade textual e discursiva impregna-se ao discurso, como uma “voz”, um corpo enunciante, historicamente especificado e inscrito em uma situação dada.

O texto escrito possui um **tom** que dá autoridade ao que é dito. Esse tom permite ao leitor construir uma representação do **corpo do enunciador** e não do corpo do autor efetivo. A leitura faz emergir uma instância subjetiva chamada de **“fiador”** (MAINGUENEAU, 2001, p. 98).

Na cena enunciativa, o/a leitor/a constrói a figura do/a fiador/a, com base em indícios textuais, investido de caráter e de uma corporalidade. O destinatário é levado a construir uma determinada representação do enunciador ou locutor. A maneira de dizer é a mensagem. Tudo envolve uma cenografia (o discurso é validado pela própria enunciação); todo discurso pressupõe uma cena de enunciação e uma incorporação para poder ser validado e configurado em enunciado.

Ao se analisar a **cena englobante** da crônica, observa-se a tipologia argumentativa jornalística e opinativa que tem caráter efêmero, por ser datada e presa a fluidez de cada organização social. Contudo, mesmo com esta “capa” da efemeridade estampada sobre o a **cena genérica** crônica, percebe-se uma **cenografia** de fluidez, como um “presente perpétuo” contemporâneo. Os conteúdos são “vividoss” e “revividoss” porque a efemeridade é uma constante e isso tem sido ampliado, saindo dos jornais e revistas para entrar em inúmeras coletâneas de livros, como uma necessidade constante de se discutir, se refletir, falar e denunciar aspectos que mesmo na contemporaneidade, ainda não se findaram.

Escritoras contemporâneas brasileiras, a exemplo de Martha Medeiros e Lya Luft, enunciam nos discursos, ‘vozes’ marcantes do que ecoam nos auditórios (leitores e leitoras) que leem opiniões sobre o comportamento das mulheres, questionam, criticam, amam, socializam, concordam, discordam e partilham entre si.

As escrituras são cada vez mais compartilhadas nas redes sociais como representantes de um universo em que muitas mulheres compactuam como opiniões autênticas e que denunciam uma ‘voz’ feminina há muito tempo silenciada pela Imprensa e, conseqüentemente, pela Literatura. Não é difícil encontrar crônicas de Martha Medeiros e Lya Luft que obtiveram um sucesso tão grande que saíram das páginas de jornais e revistas para ganharem a forma de livro. Na apresentação do

livro “Liberdade crônica”, coletânea de crônicas de Martha Medeiros, a escritora diz que sua presença no meio jornalístico foi na verdade, livre de cobranças da Imprensa e que tudo surgiu de forma espontânea.

No dia 8 de julho de 1994, um domingo, o jornal Zero Hora, de Porto Alegre, publicou meu primeiro texto, uma colaboração avulsa, única, sem vínculo. Naquele texto, lembro bem, eu comentava sobre as declarações de algumas atrizes famosas sobre seu desejo de casarem virgens, e a exploração que a mídia andava fazendo disso como uma tendência de comportamento [...] não estava segura de que escrever em jornal fosse me dar o mesmo sustento, mas o que eu nem imaginava aconteceu: os leitores continuaram me acompanhando e fui convidada a escrever não apenas aos domingos, mas às quartas-feiras também. Tomei gosto pela coisa, desisti de vez da publicidade (à qual sou grata, não foi um tempo desperdiçado) e passei a me dedicar exclusivamente ao meu home office – luxo dos luxos (MEDEIROS, 2016, p.5-6).

Martha Medeiros comenta, também, neste texto de apresentação:

Mais adiante, já com algumas coletâneas publicadas e um nome a zelar, desconfio que me tornei mais ‘responsável’, mas nunca perdi o sentimento de que escrever é, antes de tudo, uma aventura e uma sorte – minhas ideias, tão longe de serem verdades absolutas, encontraram sintonia com as ideias dos leitores, permitindo que refletíssemos juntos sobre o mundo que está aí. (MEDEIROS, 2016, p.6).

Trata-se de um ethos espontâneo e surpreso, um ethos que partilha com as “ideias dos leitores, permitindo que refletíssemos juntos sobre o mundo que está aí” (MEDEIROS, 2016, p. 6). Neste sentido, relata-se que os textos foram surgindo espontaneamente, pelo desejo de escrever o que os/as leitoras sempre quiseram ler. As pessoas expressavam desejo de ler mais nestas colunas, a ponto dos veículos de comunicação convidarem a autora para continuar escrevendo e o espaço jornalístico dado a mulheres, antes tão silenciado secularmente na mídia impressa, foi cada vez mais aumentado e editoras entenderam que era preciso expandir tais escrituras em coletâneas impressas ou digitais de crônicas.

A escritora Lya Luft escreveu crônicas que foram publicadas na revista semanal Veja e igualmente foram transladadas para livro, como é o caso de “Em outras palavras – crônicas”. A autora começa a apresentação da obra afirmando:

Convidada para escrever na revista Veja, indaguei, sem muito pensar na resposta, quantos leitores ela teria: descobri que assinantes fixos são mais ou menos um milhão, além de quase trezentos mil compradores avulsos. No primeiro momento fiquei paralisada. Impossível escrever pensando nesse número, pois cada assinante teria possivelmente em sua casa ou círculo de relações mais outros dois, ou quatro com quem haveria de dividir a leitura [...] agora, aqui reúno 54 textos baseados nos que publiquei na coluna Ponto de Vista da Veja, com algumas alterações. Pois faz parte de meus vícios burilar meus textos enquanto for possível (LUFT, 2011, p.152-163).

Lya Luft apresenta-se em um ethos questionador e igualmente surpreso sobre a

quantidade de leitores/as que ela poderia ter. Nem ela mesma imaginava que seria lida em um espaço antes concedido apenas a jornalistas homens, e, neste contexto, “ser lida por tantos leitores e leitoras” era uma surpresa que nem ela mesma acreditaria.

Sabe-se que a crônica nasceu dos jornais e revistas como uma maneira de expressão de visões sobre variados assuntos em um curto espaço físico dos veículos de comunicação e representou por muito tempo uma **cenografia** formada por jornalistas homens.

Martha Medeiros e Lya Luft recebem este espaço na mídia impressa e online, seja em jornais, revistas ou livros, de forma inusitada, assim como em coletâneas de crônicas no formato de livros como um ethos de liberdade questionadora, como uma “voz de liberdade” que as mulheres nem mesmo se davam conta para emitir opiniões que o mundo contemporâneo vive à “flor da pele” e necessita ler com voracidade.

Na linguagem utilizada pelas duas cronistas deste estudo, em Martha Medeiros e Lya Luft predomina uma escritura, em primeira pessoa, aproximando-se da função emotiva, assim como, uma narradora repórter que relata um fato de maneira intimista e pessoal como se representando o pensamento dos/as leitores/as. Trata-se de um ethos de partilha feminina por tudo que as mesmas se perguntam na contemporaneidade.

Marcuschi (2008) afirma que quando se aborda a teoria de gênero textual, entende-se que se trata de textos materializados em situações comunicativas recorrentes na vida diária e que apresentam padrões sócio comunicativos com funções, objetivos enunciativos e estilos realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

A crônica está materializada nesta perspectiva, pois ela é uma forma textual histórica e socialmente situada, de estrutura flexível, híbrida entre o jornalismo e a literatura, já que nasce dos jornais e revistas (impressos e virtuais) trasladando-se para livros (impressos e virtuais), trazendo consigo uma **cenografia** de “efemeridade perpétua”, pelo conteúdo exposto e em comum acordo com o que muitas mulheres pensam.

3 | ETHOS DE QUESTIONAMENTO E CENAS DA ENUNCIÇÃO NO GÊNERO CRÔNICA

Na crônica de Lya Luft “Por que os homens matam”, presente na revista impressa (VEJA, 2010) retrata-se, em primeira pessoa, o repúdio contra a figura dos inúmeros “pais” ou “maridos” que descontam o stress em violências físicas e psicológicas nas suas esposas. Trata-se de um ethos indignado (imagem de si) que põe em **cenografia**, a urgência de pôr fim a realidade sadomasoquista do gênero feminino com o masculino ou vice-versa. O tema que mesmo presente no suporte revista Veja impressa, poderia também fazer parte de uma coletânea de crônicas sem perder o teor de importância e relevância do assunto na contemporaneidade, diante das inúmeras notícias de

violência contra as mulheres.

Em uma crônica chamada “Homem, mulher ou pessoa?” (VEJA, 2010), a enunciadora põe **cenografia** o questionamento de que os discursos e as práticas não podem pertencer especificamente a um gênero só, afinal, todos são seres humanos. Observa-se que o ethos de questionamento em torno dos gêneros masculino e feminino, continua presente, independentemente se o suporte é impresso ou digital, pois se trata de uma **cena englobante** fluida e atual, de repercussão constante no país.

Na crônica “Sakineh, uma mulher como nós”, de Martha Medeiros, escrito para o jornal online Zero Hora (2017), mostra-se um ethos de questionamento sobre mulheres que avançaram muito profissionalmente, mas que, paradoxalmente, outras milhares de mulheres muçulmanas, no outro lado do planeta, especificamente no Oriente Médio, permanecem sendo mortas todos os dias por uma cultura patriarcalista e machista. “O que as mulheres contemporâneas fazem para mudar esta realidade?” Este é o ‘tom’ de questionamento central de um ethos evocado na crônica e que poderia ser igualmente transladado para um livro.

Na crônica “O que é ser mulher”, presente na coletânea de crônicas impressas “Liberdade crônica” (2016), a temática da mulher continua com um ethos questionador e não perde a relevância da discussão atual sobre a definição do que é ser mulher na sociedade. O “tom” evocado na crônica é da “eterna” busca da mulher contemporânea. Dos eternos anseios de uma mulher atual, cheia de sonhos, crises, neuroses, medos, entre outros aspectos tão fortes aos quais a mulher sente.

4 | CONSIDERAÇÕES

Diante do que foi apresentado, a crônica escrita nos suportes revista impressa, revista online, jornal impresso e online, livro digital e livro impresso, observou-se que quando se aborda os assuntos sobre a mulher contemporânea, mesmo que sejam aspectos do cotidiano, existe um ethos em constante questionamento.

Respondendo à problemática abordada neste artigo que indagava o que se poderia extrair dos dois contextos da crônica: a que é publicada no jornal impresso e online e é transladada para o livro apresenta um ‘tom’ ou ethos fluido entre o jornalismo e a literatura e que a efemeridade tão difundida em torno das teorias sobre a crônica não a torna “morta”, mas, universal, sem tempo determinado para o esquecimento de temas aos quais incomodam e inquietam a sociedade contemporânea, especificamente, a mulher atual, pois o assunto sobre as relações de gênero feminino e masculino está fortemente presente nestes textos e demarcam um ethos feminino questionador contemporâneo, com a imagem de um/a enunciator/a que se questiona e ao mesmo tempo evoca que seu auditório se questione diante do cenário problematizado e vivido na sociedade.

Os problemas de gênero são assuntos contemporâneos e relevantes e o ethos questionador permanece como ‘tom’ marcante. Não há esgotamento do assunto sobre as relações de gêneros (feminino com masculino ou vice-versa), o tema, pelo contrário, continua vivo e repercute, seja no suporte impresso, online ou livro digital.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.
BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. São Paulo: Zahar, 2016.

LEITE, Giovanna de Araújo. **O poder simbólico e o ethos do jornalismo policial na Folha de Pernambuco**. Dissertação de mestrado. Recife: UFPE, 2005.

LUFT, Lya. **Homem, mulher ou pessoa**. In.: Em outras palavras. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
_____. **Por que os homens nos matam**. In.: Revista Veja, 21.07.2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

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

MEDEIROS, Martha. **O que é ser mulher?** In.: Liberdade crônica. 10 ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2016.

_____. Sakineh, **uma mulher como nós**. In.: Jornal Zero Hora, disponível em <http://zh.clicrbs.com.br>, acesso em 27.03.2017.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. São Paulo: Cultrix, 2008.

SALGADO, Luciano. **Resenha**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n1/v24n1a06.pdf>, acesso em 10/09/2018.

O GÊNERO MEMÓRIAS COMO OBJETO DE ENSINO NO AMBIENTE DIGITAL

Karla Simões de Andrade Lima Bertotti

Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP
Recife – PE

Sandra Maria de Lima Alves

Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP
Recife – PE

José Herbertt Neves Florencio

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Recife-PE

RESUMO: Nossa pesquisa busca compreender e identificar o uso dos gêneros textuais em sala de aula como fator de vinculação escolar com as práticas sociais e o papel do professor como elemento chave deste processo. Com o objetivo de apresentar reflexões a respeito da necessidade de inserção das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação- TDIC's- no ambiente escolar para o ensino de Língua portuguesa. Este trabalho não somente aponta a relevância de uma nova proposta pedagógica e o uso de gêneros textuais para o ensino de línguas, assim como propõe uma sequência didática adaptada do modelo proposto por Dolz e Schenewly (2004) do gênero memórias em sua condição digital. Este estudo pautou-se na pedagogia dos multiletramentos desenvolvida por teóricos como Rojo e Kleiman. Para tanto, discutimos sobre como práticas educativas

baseadas na pedagogia dos multiletramentos pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, a fim de possibilitar ações concretas para uma prática pedagógica contextualizada de língua materna. E, por outro lado, favorecer a construção de um sujeito capaz de atuar com autonomia nas demandas sociais de leitura e escrita._

PALAVRAS-CHAVE: multiletramentos, gênero textual, sequência Didática.

ABSTRACT: Our research seeks to understand and identify the use of textual genres in the classroom as a factor of school linkage with social practices and the role of the teacher as a key element of this process. With the objective of presenting reflections on the need to insert the new Digital Information and Communication Technologies - DICTs - in the school environment for the teaching of Portuguese Language. This work not only points out the relevance of a new pedagogical proposal and the use of textual genres for language teaching, but also proposes a didactic sequence adapted from the model proposed by Dolz and Schenewly (2004) of the genre in its digital condition. This study was based on the pedagogy of multiliteracies developed by theorists like Rojo and Kleiman. Therefore, we discuss how educational practices based on the pedagogy of multiliteracies can help in the teaching-learning process of the Portuguese

language in order to enable concrete actions for a contextualized pedagogical practice of the mother tongue. And, on the other hand, favor the construction of a subject capable of acting with autonomy in the social demands of reading and writing.

KEYWORDS: multiletramentos, textual genre, Didactic sequence.

1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentaremos reflexões a respeito da necessidade de inserção das novas tecnologias digitais de Informação e Comunicação no ambiente escolar para o ensino de Língua Portuguesa. Dividido em duas partes, iniciaremos apresentando a importância de uma proposta da “pedagogia de multiletramentos, assim como uso de gêneros textuais para o ensino de Línguas”. Em seguida, atentando-nos ao ensino do gênero notícia, iremos propor uma sequência didática adaptada do modelo proposto por Dolz e Schenewly (2004), no intuito de “permitir a problematização das práticas de letramento, oportunizando momentos diversificados de trabalho textual em contextos de uso”. (MARCUSCHI & CAVALCANTE, 2005, p. 239).

2 | PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

A natureza do aprendizado da linguagem vem se transformando devido à necessidade de as práticas educacionais em sala de aula se engajar com os discursos e as experiências particulares dos alunos. Vivendo envoltos às mudanças revolucionárias que ocorreram com a criação de novas tecnologias, na era pós-industrial, alunos, assim como demais atores sociais, tendem a se adaptar às diferentes formas de interação que emergiram com a evolução tecnológica, principalmente, digital.

Motivadas pelo novo contexto organizacional que reprogramou as divisões de trabalho e tempo, instituiu novas tecnologias, bem como substituiu antigos técnicos por profissionais multi-habilidosos, que são flexíveis o bastante para compreender o complexo e integrado mundo do trabalho que surgiu devido às mudanças trazidas pela globalização dos mercados, as novas formas de interação promoveram transformações na comunicação social.

À medida que instrumentos digitais foram agregados ao cotidiano da população, a interação através deles tornou-se mais abrangente e sofisticada devido à possibilidade de integração de variados recursos multimodais, na construção de sentido, que vão além dos recursos verbais. Ao contrário do que se imaginava, as plataformas digitais promoveram muito mais que a virtualização da comunicação. Ou seja, não houve apenas mudança no ambiente interacional, a comunicação não foi apenas transposta de um meio para outro, foi, entretanto, transformada, conforme esclarecem LANKSHEAR & KNOBEL (2007)

Essa mudança está relacionada ao desenvolvimento das novas tecnologias de redes interligadas, às novas formas de atuação social e às novas maneiras de ser que são propiciadas por essas tecnologias. (...) O mundo está mudando fundamentalmente como resultado das pessoas imaginando e explorando novas maneiras de ser e de atuar socialmente que só são possíveis devido às novas ferramentas e tecnologias, ao invés de usar tais tecnologias para fazer as mesmas “coisas” de forma mais tecnológica. (LANKSHEAR & KNOBEL, 2007, p. 10)

Dessa forma, é preciso voltar às atenções à questão central proposta neste artigo, que é repensar as premissas do ensino de linguagem considerando as especificações e complexidades do contexto social atual, resultado das alterações trazidas pelo uso das tecnologias e suas implicações no comportamento e interação social.

O objeto de ensino da linguagem, a língua e as formas de comunicação está mudando, por ser dinâmico e diretamente relacionado às transformações sociais. Assim, é crucial que as pedagogias relacionadas ao letramento sejam adaptadas de modo a relacionarem-se às práticas sociais atuais, abrangendo, dessa forma, a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a mutante diversidade linguística e cultural.

Diante de tais exigências são imprescindíveis abordagens como o Multiletramento, visto que possibilita a reorganização e redimensionamento dos usos da linguagem. Segundo COPE & KALANTZIS (2000) a pedagogia do multiletramento se refere a dois aspectos que precisam ser levados em consideração:

O primeiro diz respeito à “multiplicidade e integração de modos de significantes na construção do sentido, em que o textual está relacionado ao visual, ao auditivo, ao espacial, ao comportamental, ao multimodal e assim por diante.” Novos designes de textos e hipertextos comumente identificados nas plataformas digitais.

O segundo enfoque refere-se ao uso da expressão multiletramento “como uma maneira de atentar às realidades da crescente diversidade local e, ao mesmo tempo, à interligação global. Assim, lidar com variedades linguísticas e diferenças culturais tem sido ponto central na pragmática do nosso trabalho cívico e na vida privada.” Vê-se que, sob essa ótica o homem é visto enquanto indivíduo que precisa estar apto a compreender as diversidades e variações discursivas dentro de sua comunidade local e global, visto que agora está constantemente conectado ao mundo.

É a partir desse contexto que surge a concepção de “uma pedagogia de multiletramentos” trazendo o desafio de desenvolver em sala de aula experiências inovadoras, a fim de potencializar uma concepção de práticas de leitura e escrita voltada para a formação crítica do aluno, assim como salientar a importância de o docente estar preparado para essa nova era.

O educador deve ter em mente uma concepção de leitura e produção mais adequada aos tempos digitais, sabendo utilizar as ferramentas disponíveis, vencendo preconceitos ainda muito presentes contra os recursos digitais aos quais os alunos tanto se apegaram. Estar de mente aberta para essas mudanças é primordial para

adotar novas posturas pedagógicas baseadas nas novas demandas da sociedade.

Desta forma, a escola deve ficar atenta aos avanços da sociedade e, hoje, o uso das tecnologias como ferramenta de ensino está bastante presente. Repensar o ambiente escolar e suas técnicas de ensino faz com que se comece a modular uma escola que passe a ser atrativa para estudantes desta nova geração “conectada”.

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade, a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13)

Diante das múltiplas formas de linguagens, mídias e tecnologias, saber selecionar e distinguir o material conveniente para cada situação de ensino-aprendizagem é primordial, pois as atividades de produção de textos na atualidade estão bem diversificadas.

Nessa perspectiva, a escola deve buscar estratégias diversas para aplicar projetos didáticos que representem os usos sociais das novas tecnologias da comunicação, em que a finalidade dessas propostas seja significativa para o aluno e não apenas um fim para a avaliação.

3 | GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A proposta de utilização dos gêneros textuais em sala de aula com a finalidade de reportar o aluno ao seu cotidiano e mostrar a real funcionalidade da língua, isto é, a importância, dentro de uma sociedade letrada, de ter o domínio do seu uso, facilitará aos professores o desenvolvimento “*de projetos em que a escrita não seja considerada apenas como função escolar, mas que assuma, antes de qualquer outra, a função sociocomunicativa*” (PINHEIRO, 2007,p.36)

A preocupação em trabalhar com gêneros que circulam fora da escola deve estar em primeiro plano, ensinar aos alunos não só a leitura de mundo, mas também o domínio competente da norma culta e das habilidades envolvidas na interação oral e escrita. Assim fica clara a importância do papel do professor. A forma que nós profissionais iremos nos dirigir aos alunos fará a grande diferença, pois saberemos utilizar a linguagem adequada em sala de aula, e estabelecermos uma vinculação da escola com as práticas sociais, utilizando os gêneros textuais como ferramenta. Afinal, temos hoje, uma escola burocratizada com professores robotizados, preocupados em fazer simplesmente comunicados e não comunicação e interação social.

Segundo Marcuschi (2002), o trabalho com gêneros textuais é considerado uma oportunidade de se lidar com a linguagem em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Para o autor, nada do que fizemos linguisticamente está fora de ser feito em

algum gênero.

Nessa perspectiva, o estudo dos gêneros possibilita compreender melhor o que acontece com a linguagem quando a utilizamos em uma determinada interação (MEURER & MOTTA-ROTH, 2002). Vistos dessa forma, os gêneros textuais podem ser apreendidos como ferramentas indispensáveis de socialização, usados para compreender, expressar e interagir nas diferentes formas de comunicação social de que participamos.

Bazerman (2006) argumenta que a familiarização com os gêneros permite que o indivíduo, de alguma forma, compreenda a complexidade das interações e equacione seus atos comunicativos em relação às ações comunicativas de muitas outras pessoas. Segundo Bezerra (2017), “os pressupostos teóricos não mais veem os gêneros como entidades estanques, isoladas, prontas para serem objetos de ensino ou de estudo”. Nessa perspectiva, compete ao professor revelar que os gêneros sempre se relacionam ao contexto sócio-histórico em que são ou foram produzidos. Dessa maneira, os alunos podem atuar conscientes e críticos como agentes da sociedade, usando as ferramentas discursivas e posicionando-se como sujeitos.

Diante de tal situação, pode-se argumentar que o trabalho com gêneros propicia aos alunos um envolvimento concreto em situações reais de uso da linguagem, de maneira que possam escolher meios adequados aos fins que se almeja alcançar na produção de gêneros.

Assim, evidencia-se que “a escola é o lugar ideal para o desenvolvimento crítico de competências comunicativas, e as situações escolares são momentos de produção e recepção de textos”(SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

4 | A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

4.1 JUSTIFICATIVA

Levando em consideração a concepção teórica de gêneros textuais, assim como a concepção de uma “pedagogia dos multiletramentos - que conduzem a discussão deste trabalho – levantamos o seguinte questionamento: o uso de gêneros textuais, como ferramenta norteadora a partir de sua condição digital em uso social de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, pode possibilitar aos professores levar para a sala de aula não só atividades de leitura e produção com a língua e a linguagem, mas também que essas sejam o meio de mostrar as diferentes práticas presentes hoje em nossa sociedade?

4.2 OBJETIVOS

- O presente trabalho apresenta o desenvolvimento de uma sequência didática para produzir o gênero memórias na sua condição digital em atividade de uso social da língua. Direcionado a alunos do 4º ciclo do Ensino Fundamental, sugerimos a realização de 10 encontros de 2h/a, na sala de aula e no laboratório de informática; e um encontro de 3h/a para a realização das oficinas. Este protótipo de sequência didática sinaliza a possibilidade de utilização dos gêneros memorialísticos em sala de aula, bem como a das ferramentas digitais para a redação, edição e publicação do gênero proposto.

4.2.1 OBJETIVO GERAL

- Familiarizar os alunos com o gênero memórias, promovendo uma sequência de atividades focadas no ensino da leitura e da escrita em que seu uso digital como objeto de ensino permitam a formação do aluno enquanto autor autônomo e proficiente.

4.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Perceber o conhecimento dos alunos sobre o gênero memórias;
- Discutir sobre as características de textos memorialísticos;
- Explorar cadernos e seções de jornais e/ou revistas, identificando características do gênero memórias;
- Captar os objetivos da situação de leitura (buscar informações, atualizar-se, conhecer determinado assunto, divertir-se);
- Conhecer a estrutura composicional do gênero memórias;
- Estabelecer relações entre textos memorialísticos e outros textos lidos;
- Compreender e posicionar-se criticamente diante dos textos lidos;
- Produzir um texto que se remeta a memórias referentes ao processo histórico da instituição de ensino, tendo como base acontecimentos importantes de sua comunidade escolar.
- Corrigir e reescrever os textos produzidos.
- Organizar uma conta virtual no aplicativo *INSTAGRAM*, valorizando os textos produzidos.
- Fazer uso da tecnologia como meio de comunicação.

4.3 MOMENTOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

I MOMENTO

- Conversar com os alunos sobre o gênero a ser estudado, visando detectar

seus conhecimentos prévios acerca do mesmo;

- Distribuir textos de memórias para que os alunos, organizados em grupo, tenham o primeiro contato com o gênero;
- Discutir as características que os textos tenham em comum;
- Promover uma análise do texto estudado, buscando compreendê-lo;
- Socializar as análises feitas, instigando os alunos a exporem oralmente sua compreensão sobre o texto do grupo para o restante da sala.

II MOMENTO

- Formar grupos e distribuir jornais e revistas antigas para que os alunos folheiem, explorem e leiam o material;
- Pedir que se posicionem a cerca das questões seguintes:
- Para que lemos jornal e/ou revista?
- Qual o nome da revista e/ ou jornal manuseado(s)?
- Como os textos estão distribuídos?
- Que informações aparecem nele?
- O que mais lhes chamou a atenção no material pesquisado?
- Propor um debate a partir das questões propostas.
- Selecionar uma memória que instigue a curiosidade da turma e explorá-la nos seguintes aspectos:
- Título;
- Nome do autor;
- Espaço do jornal/ revista (material pesquisado) em que foi publicado (seção, caderno);
- Público a que se destina;
- Assunto abordado.
- Socialização das conclusões da classe.

III MOMENTO

- Formar trios e distribuir jornais/revistas e/ou matérias que contenham o assunto a ser abordado;
- Pedir que os alunos observem os aspectos da primeira página, e em seguida folheiem o material a fim de perceber a estrutura do material apresentado.
- Explorar fotos, diagramas, tabelas, gráficos, mapas e outros recursos de apoio à compreensão do fato informado;
- Incentivar a turma a fazer comentários, opinar, argumentar sobre o texto

lido.

IV MOMENTO

- Formar duplas;
- Dirigir-se ao laboratório de informática;
- Solicitar pesquisa na web fatos acerca da criação da instituição de ensino a que os alunos pertencem ;
- Pesquisar e explorar as características da dos textos memorialísticos;
- Pedir que identifiquem, no corpo dos textos escolhidos pelos grupos, as características do gênero trabalhado;
- Solicitar aos alunos que criem arquivos e confeccionem uma memória digital do que descobriram a partir da pesquisa.

V MOMENTO

- Solicitar que os alunos identifiquem no calendário da escola eventos ocorridos que auxiliem na montagem da historiografia da instituição de ensino a que os alunos pertencem - tais como olimpíadas, semana de Ciência e Tecnologia, semana de meio ambiente, entre outros – em que possam explorar fatos que poderão virar notícia dentro da comunidade escolar.
- Elaborar em grupos a “pauta” com sugestões de períodos a serem relatados.
- Cada grupo deverá dividir as tarefas a serem realizadas (quem fará o texto escrito, o responsável pelas filmagens, fotografias ou gravação de áudio).

VI MOMENTO

- Realizar oficinas de coleta de material (uso de celular, câmera, gravador...).
- Fotografias/ depoimentos/ gravação de áudio.
- Selecionar o material pertinente de forma coletiva em que todos exponham suas produções e que o grupo escolha de forma democrática aquilo que será ou não utilizado no trabalho.
- Utilizar o *photoshop* ou outra ferramenta que auxilie na edição do material coletado.

VII MOMENTO

- Após recolher o material necessário para pesquisa, cada grupo deverá, no laboratório de informática, auxiliados pelo professor, criar um perfil no aplicativo *Instagram*. O professor deverá aproveitar o momento para interagir com os alunos e saber qual o conhecimento que eles possuem a cerca dessa ferramenta.

- Em seguida, o professor em conjunto com a turma deverá criar um grupo fechado no *Instagram* destinado à comunidade escolar a fim de que todos os integrantes da escola possam interagir e conhecer a historiografia da instituição escolar a que pertencem.
- Lembrar alguns fatores essenciais para a produção textual, tais como: *lembrar a quem?*
- A que público ela se destina? Utilizar linguagem adequada.
- Quando e onde ocorreu o(s) fato(s) relatado(s)?
- As informações contidas são verdadeiras e condizem com a realidade de hoje, são imparciais ou tendenciosas?
- Explorar o uso primeira pessoa, quando necessário, como fator de aproximação do fato e maior confiabilidade.
- Instigar os alunos leitores a concordar, discordar, criticar, assumir uma posição diante do fato, formando um debate sobre o assunto.

VIII MOMENTO

- Levantamento das principais dificuldades encontradas.
- O professor deverá revisar os textos escritos produzidos para fins de publicação, nos aspectos:
- Estrutura textual: organização espacial do texto; parágrafos/ coerência e coesão
- Reescritura do texto.

IX MOMENTO

- No laboratório de informática, iniciar a publicação da produção por cada grupo, cada um utilizando o perfil criado por eles, socializando os dados e assuntos pesquisados nas aulas anteriores.
- Orientar as produções, identificando de forma coletiva as características pertinentes ao gênero trabalhado.
- Revisar com a turma toda as postagens feitas por cada grupo, a fim de que os próprios alunos percebam se é necessário ou não fazer alguma modificação.

X MOMENTO

- Sugerir aos alunos um movimento coletivo de divulgação do grupo fechado no *Instagram* dentro da comunidade escolar, no intuito de que todos sejam adicionados e possam interagir acessando e comentando os as memórias relatadas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos refletir acerca da pedagogia do multiletramentos para o ensino de língua portuguesa, atentando-nos ao ensino do gênero memórias a partir da sua condição digital. Sugerimos um protótipo de sequência didática a fim de nortear o professor no árduo processo de inserir as novas tecnologias nas atividades escolares, fazendo uso das ferramentas digitais como elementos propiciadores de produção.

É papel da escola e dos professores reconhecerem que a virtualidade não abarca unicamente o entretenimento, mas pode educar os estudantes para a ética, a estética e a crítica (por meio de e em diferentes linguagens e mídias), objetivando, em última instância, que os alunos produzam significados e sejam protagonistas da sociedade em que vivem.(GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2012, p. 133)

Para que isso ocorra, o docente deve estar preparado para essa nova era. Ele deve ter em mente uma concepção de leitura e produção mais adequada aos tempos digitais, sabendo utilizar as ferramentas disponíveis, vencendo preconceitos ainda muito presentes contra os recursos digitais aos quais os alunos tanto se apegaram. Estar de mente aberta para essas mudanças é primordial para adotar novas posturas pedagógicas baseadas nas novas demandas da sociedade.

Cabe, portanto, não somente aos educadores, mas também aos pesquisadores desenharem formas de relacionar situações discursivas atuais e planejamento didático de modo que os alunos possam ter ferramentas para analisar os diversos contextos interacionais e (re)organizar, gerar e (re)negociar formas de construção de sentido ao passo que (re)pensam criticamente seu papel no discurso, a fim de torná-lo um cidadão crítico, autor e leitor de sua própria realidade.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2006.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. 1ª. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

COPE, B. & KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacies learning and the design of social futures. Psychology Press. 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

GARCIA, Cíntia B.; SILVA, Flávia Danielle Sordi, FELÍCIO, Rosane de Paiva. **Projet(o)arte**. In: KLEIMAN, Angela B.. **Projeto Temático do Professor**. Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br>. Acessado em: 07/11/2015.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. **New literacies**. Megraw– Hill Education(UK), 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. (Coleção Linguagem e Educação)

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.), **Gêneros Textuais**. São Paulo: EDUSC, 2002.

PINHEIRO, Regina Cláudia. *A produção escrita na escola: o computador como ferramenta Pedagógica*. In: Araújo e Dieb (Orgs.). **Linguagem e Educação: fios que se inter cruzam na escola**. Belo Horizonte – MG, Autêntica, 2007.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo(orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

O JORNAL ESCOLAR COMO LUGAR DE PRÁTICAS DISCURSIVAS E SOCIAIS: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE O GÊNERO EDITORIAL

Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho

(Universidade Católica de Pernambuco
magdapcarvalho@hotmail.com)

Elisabeth Cavalcanti Coelho

Universidade Católica de Pernambuco
elisangelasilva1718@gmail.com

RESUMO: Partindo da compreensão de que a escola por ser um lugar de ensino/aprendizagem e um espaço privilegiado para a discussão e reflexão sobre as mais diferentes temáticas foi elaborado em uma escola da rede pública estadual de Pernambuco o projeto de intervenção didática “Competência e Contexto Discursivo através dos gêneros jornalísticos”, em que se enfatizaram atividades de leitura, debates, escrita e reescrita de textos do domínio discursivo jornalístico, em turmas do Ensino Médio. Assim, considerando que ler e escrever, de acordo com Possenti (1997), não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades essenciais ao ensino de língua, propôs-se aos alunos do ensino médio de uma escola da rede estadual a elaboração, trimestral, de um jornal escolar (IE Notícias) contendo os gêneros Editorial, Artigo de Opinião, Entrevista, Reportagem, Crônica, Quadrinhos e Charge. Durante a produção de cada edição, observou-

se que os alunos-redatores escreviam os textos, em especial os gêneros argumentativos, a partir de suas reflexões acerca de acontecimentos do contexto escolar e extraescolar, o que resultou em publicações derivadas das relações de poder presentes nas práticas sociais. Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo analisar as práticas discursivas e as práticas sociais presentes no editorial do jornal escolar IE Notícias. Para tanto, lançamos mão da concepção tridimensional do discurso, conforme proposta por Fairclough (2001), em que se observa o discurso em sua dimensão textual, discursiva e social. Os resultados apontaram, por meio das escolhas linguísticas feitas pelos alunos-autores, que os discursos presentes no editorial do jornal resultam das relações de dominação e poder suscitadas no espaço ideológico de discussão, proporcionado pela escola.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Crítica do Discurso, Práticas Discursivas, Práticas Sociais, Jornal Escolar, Editorial.

INTRODUÇÃO

A educação básica, no Brasil, por muitos anos foi pautada por uma proposta de ensino que visava apenas o acúmulo de informações. Nos últimos anos, entretanto, documentos oficiais, como PCN e PCNEM, propõem um

trabalho com língua voltado ao domínio de competências básicas que subsidiem a formação de um cidadão crítico, consciente e participativo.

A partir dessa proposta a maioria das escolas brasileiras de educação básica tem apresentado em seus projetos político-pedagógicos o discurso de qualidade que possibilite ao aluno a compreensão, integração e inserção no mundo, subjacente a uma prática escolar cujo objetivo é, conforme os PCN (1998, p. 10), “situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos – desde o primeiro dia de sua escolaridade”.

No entanto, a metodologia e os instrumentos que a escola tem oferecido apresentam-se, ainda, muito tímidos para a realização de um trabalho de ensino que considere o estudante como agente do conhecimento, uma vez que essa instituição se encontra presa a certas práticas pedagógicas que, veladamente, revelam o tradicionalismo a que seus atores (professores e alunos) foram e são submetidos.

Nesse contexto, testemunhamos a fragmentação do ensino das disciplinas em que o professor precisa, de acordo com Bunzen (2006, p. 140), tornar-se especialista em determinado fragmento da disciplina e ensinar apenas o que cabe a essa fração. Diante disso, a escola fica impossibilitada de favorecer um trabalho interdisciplinar, fato que dificulta o cumprimento das orientações propostas pelos documentos oficiais no que concerne ao discurso de “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (PCN, 1998, p. 5).

Diante disso, um dos grandes desafios atualmente não só do professor de Português, mas também dos professores das demais disciplinas do currículo é ensinar ao aluno a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido para ele. Em vista desse desafio foi elaborado na Escola Estadual Irmã Elizabeth, em Serra Talhada/PE, o projeto de intervenção “Competência e contexto discursivo através dos gêneros textuais jornalísticos”.

Nesse projeto, propôs-se aos estudantes do ensino médio o trabalho com gêneros textuais, em que seus interesses e inquietações norteassem suas práticas de escrita, resultando, assim, na elaboração e publicação de um jornal escrito, desenvolvido no ambiente social da escola, o que possibilitou a promoção da consciência crítica do aluno sobre os usos da linguagem e sobre a participação em discussões de temas do contexto escolar e extraescolar.

Diante desse quadro, os eventos discursivos produzidos pelos atores sociais envolvidos na produção do jornal podem ser compreendidos como uma prática “não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 91), o que nos leva a questionar sobre como o discurso concebe e transforma os significados do mundo. Nessa perspectiva, pretendemos analisar, com base na proposta da Análise Crítica do Discurso (ACD), a prática discursiva e a prática social no gênero editorial do jornal escolar *IE Notícias*.

Para isso, convém considerar o uso da linguagem no discurso, de acordo com Fairclough (2001a, p. 90), “como forma de prática social e não como atividade

puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”, o que implica conceber o discurso, segundo o autor, como um modo de representação e significação do mundo, que contribui para a constituição e construção de identidades sociais e posições de sujeito, além de contribuir para a construção das relações sociais e construção de sistemas de conhecimento e crença.

Nessa ordem, o discurso é moldado e restringido, de acordo com o autor (2001a), pela estrutura social, visto que os eventos discursivos variam conforme o domínio social ou quadro institucional em que são gerados, sendo a variação dos tipos de discurso inseparável, consoante Pedro (1998, p. 20), de fatores econômicos e sociais, o que reflete, conseqüentemente, as variações linguísticas das diferenças sociais estruturadas que estão na origem dos discursos e que legitimam e naturalizam o controle das relações de desigualdade.

Nessa compreensão, buscamos no modelo tridimensional de análise do discurso explicações sobre como a ideologia e as relações de luta de poder permeiam as práticas discursivas e sociais nos contextos de produção dos discursos de alunos-redatores de um jornal escolar.

Antes disso, para entender a Análise Crítica do Discurso - enquanto teoria e método - apresentaremos a seguir algumas considerações.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma vertente teórico-metodológica do estudo da linguagem que opera, segundo Pedro (1998, p. 20), como uma abordagem do discurso em que o contexto é uma dimensão fundamental, em razão de que o discurso (falado ou escrito) é sempre produzido mediante determinado contexto social.

Essa proposta teórica é aberta ao tratamento de diversas práticas sociais, em que se mapeia, conforme Resende e Ramalho (2006, p. 11), as relações entre os recursos linguísticos utilizados por atores sociais e grupos de atores sociais e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere.

Nessa perspectiva, Norman Fairclough, professor da Universidade de Lancaster e um dos principais expoentes da ACD, propõe a operacionalização de teorias sociais na análise de discurso, com vistas a compor um quadro teórico-metodológico adequado à perspectiva crítica de linguagem como prática social. Com isso, a ACD oferece uma perspectiva diferente de teorização e análise, sobretudo, ao propor a análise de como a dominação e a desigualdade são representadas e reproduzidas “por textos orais e escritos no contexto social e político” (VAN DIJK, 2010, p. 113).

Em *Discurso e Mudança Social* (2001), Fairclough deixa claro que sua preocupação está ligada ao discurso como modo de prática política e ideológica, embora afirme que o discurso pode estar implicado nas diferentes orientações – econômica, política, cultural, ideológica – sem que se possa reduzir qualquer uma dessas orientações do discurso. Nessa concepção, o discurso como prática política e ideológica, para o autor

(2001a, p. 94), estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades sociais coletivas entre as quais essas relações são determinadas, pois o discurso como prática ideológica constitui e transforma os significados do mundo nas relações de poder.

Ante essa compreensão, Fairclough (2001a, p. 99) apresenta a diferença entre prática discursiva e prática social. Para o autor, a prática discursiva é uma forma particular da prática social e “tem a ver com aspectos sociocognitivos da produção e interpretação do texto” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 36), enquanto a prática social corresponde a uma dimensão do evento discursivo, geralmente ligado a relações ideológicas ou de poder. Assim, uma prática social particular só é discursiva porque se materializa, como prática discursiva, por meio de textos (falados ou escritos).

Para Resende e Ramalho (2006, p. 26), entender o uso da linguagem como prática social implica compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais. Desse modo, toda análise em ACD parte da observação de um problema derivado das relações de poder, conforme as autoras (2006, p. 36), na distribuição assimétrica de recursos materiais e símbolos em práticas sociais e na naturalização de discursos particulares como sendo universais.

Dessa forma, a ACD considera o discurso como uma noção que integra “o texto, a interação/prática discursiva e a ação social/prática social” (MAGALHÃES, 2001, p. 24).

Na perspectiva do discurso como *texto*, Fairclough (2001a, p. 102) propõe um modelo de análise, em que a análise textual diz respeito à “descrição” linguística do texto, enquanto a parte que cuida da análise da prática discursiva e da social refere-se à “interpretação”, sendo que a análise textual, conforme Fairclough (2001a, p. 103), pode ser feita por meio da investigação do vocabulário; da gramática; da coesão; e da estrutura textual.

O discurso como *prática discursiva* envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, cuja natureza desses processos varia conforme fatores textuais, devido aos contextos particulares em que são produzidos.

Na dimensão do discurso como *prática social*, Fairclough (2001a, p. 116) defende o conceito de discurso em relação à ideologia e ao poder, situando o discurso em uma concepção de poder como hegemonia e em uma concepção da evolução das relações de poder como luta hegemônica.

Diante disso, considerando que uma das tarefas da ACD é a construção de um aparelho teórico que permita descrever, explicar e interpretar os modos como os discursos dominantes influenciam os saberes, as atitudes e as ideologias partilhadas, apresentaremos a seguir o modelo tridimensional proposto por Fairclough.

METODOLOGIA: O MODELO TRIDIMENSIONAL DE ANÁLISE DO DISCURSO

Para estudar o discurso, na perspectiva da teoria crítica, Fairclough (2001a) propõe uma análise tridimensional, em que o discurso é focalizado como *texto*, *prática discursiva* e *prática social*.

Diante disso, ao tentar combinar análise linguística e textual, análise da prática social em relação às estruturas sociais e análise da prática social “enquanto ativamente produzida e entendida pelas pessoas com base em procedimentos compartilhados” (MAGALHÃES, 2001, p. 24), Fairclough estabelece uma metodologia descritiva/interpretativa para a análise dos discursos.

Nessa perspectiva, a análise do texto é baseada na descrição dos recursos textuais e linguísticos selecionados na produção dos discursos, enquanto a prática discursiva e a prática social estão baseadas na análise interpretativa, em que se considera a natureza da produção e a interpretação textual.

Com base no que foi tratado por Fairclough, em *Discurso e Mudança Social* (2001), o modelo tridimensional de análise pode ser representado pelo seguinte quadro:

DIMENSÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	TÓPICOS
TEXTO	Controle interacional	Tomada de turno; Estrutura de troca; Controle de Tópicos; Determinação e policiamento de agenda; Formulação; Modalidade; Polidez; Ethos
	Coesão	Conectivos e argumentação
	Gramática	Transitividade e Tema
	Vocabulário	Significado das palavras; criação de palavras e metáfora
PRÁTICA DISCURSIVA	Produção	Interdiscursividade Intertextualidade manifesta
	Distribuição	Cadeias intertextuais
	Consumo	Coerência
PRÁTICA SOCIAL	Ideologia	Evento discursivo
	Hegemonia	Organização social

Assim, tomando como fundamento esse quadro panorâmico das categorias de análise, pretendemos discutir na próxima seção alguns aspectos textuais, discursivos e sociais de um editorial publicado no jornal escolar *IE Notícias*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para analisarmos os discursos dos alunos-redatores, com base no modelo tridimensional proposto por Fairclough, elegemos para este trabalho dois recortes do

editorial intitulado “Eleições municipais”, publicado no jornal escolar *IE Notícias*, em junho de 2016. Vejamos:

RECORTE 1:

“Discutir política na atualidade não é tarefa fácil, principalmente pelo fato de estarmos carregados de desconfianças em relação aos homens de ‘poder’ que deveriam dar o máximo de si para atender às necessidades daqueles que a cada quatro anos são iludidos com apertos de mãos, tapinhas nas costas, largos sorrisos e falsas promessas”.

RECORTE 2:

“Este ano teremos mais uma vez as benditas eleições municipais, onde o povo escolherá prefeitos, vice-prefeitos e vereadores para representá-lo na administração pública municipal. E mais uma vez o que presenciamos em Serra Talhada são políticos, mais especificamente pré-candidatos, que se debandam para o lado da oposição na famosa ‘dança das cadeiras’”.

Considerando, inicialmente, a dimensão do discurso como *texto*, no que compete às categorias de análise linguística assinaladas por Fairclough (2001a), observa-se que esses dois discursos apresentam verbos no tempo presente (é, são, presenciamos e debandam); no futuro do pretérito (deveriam) e no futuro do presente (teremos e escolherá), além de verbo no infinitivo pessoal (estarmos), o que assinala a consciência dos alunos-editores sobre as reais possibilidades de efetivação da ação verbal, isso porque os verbos no presente simples expressam algo que ocorre no momento da fala, enquanto os verbos flexionados no futuro do presente e no futuro do pretérito expressam, respectivamente, algo que poderá acontecer ou uma ação que era esperada no passado, mas que não aconteceu.

Quanto à coesão, o recorte 1 apresenta elipse - omissão - do item lexical “nós” no sintagma verbal “estarmos carregados de desconfianças”. No recorte 2, observa-se a ocorrência de coesão lexical por meio da substituição do termo “povo” pelo pronome oblíquo átono “lo” em “representá-lo” e pela reiteração dos termos “prefeitos”, “vice-prefeitos” e “vereadores” pelo hiperônimo “políticos” e “pré-candidatos”.

Com relação ao vocabulário, o recorte 2 apresenta a metáfora “dança das cadeiras”, que pode ser interpretada como a inconstância dos princípios éticos e político-ideológicos dos candidatos às eleições, que como na brincadeira da dança das cadeiras os participantes (candidatos) circulam por diferentes partidos políticos (cadeiras) ao som de diferentes propostas de cooptação (música) e aderem ao partido (cadeira) que lhes oferecer maiores benefícios, sendo que aqueles candidatos que não conseguirem sentar na cadeira (apoio partidário) são eliminados do processo eleitoral.

No que concerne ao discurso como *prática discursiva*, Fairclough (2001b, p. 36) afirma que essa dimensão envolve processos de produção, distribuição e consumo

textual, cuja natureza varia conforme fatores textuais, devido aos contextos particulares em que são produzidos, uma vez que nessa perspectiva a produção e o consumo do texto envolvem, de acordo com o autor (2001a, p. 101), processos cognitivos de produção e interpretação, assentados nas estruturas e convenções sociais, que não podem ser explicados por referências aos textos nem interpretados sem os recursos dos membros.

De acordo com o autor, os processos de produção e interpretação são limitados pelos recursos disponíveis dos membros. Diante disso, os enunciados são observados quanto à força, à coerência e à intertextualidade dos textos.

Considerando que a força de um texto articula estilos e discursos de maneira relativamente estável num determinado contexto sócio-histórico e cultural, observa-se nos recortes selecionados que os interesses da instância política são apresentados, conforme Charaudeau (2015, p. 21), por meio da palavra nos espaços de discussão, ação e persuasão, isso porque os redatores do editorial embora reconheçam que a discussão sobre política não é tarefa fácil na atualidade (recorte 1), assinalam para o leitor seu posicionamento sobre as alianças e acordos estabelecidos entre pré-candidatos e grupos políticos.

No que diz respeito à coerência, Fairclough (2001a, p. 113) diz “que um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido”, pois os textos estabelecem posições sujeito para intérpretes que são capazes de compreendê-los, de acordo com os princípios interpretativos. Com isso, esses fragmentos podem ser compreendidos como manifestação da prática política em que se denota “um marco delimitador na luta pelo poder” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 94).

Quanto à intertextualidade, Fairclough (2001a, p. 114) declara que os textos contêm fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente (intertextualidade manifesta) ou mesclados (intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade). Para o autor, uma perspectiva intertextual é importante para acentuar que um texto não é somente constituído por outros textos, mas também para ressaltar os outros textos que os intérpretes trazem ao processo de interpretação.

Nesse entendimento, o que se observa no excerto “discutir política na atualidade não é tarefa fácil, principalmente pelo fato de estarmos carregados de desconfianças em relação aos homens de ‘poder’” (recorte 1), não é a referência claramente expressa a outros textos, mas a constituição de elementos diversos de ordens particulares de discurso, isso porque no período que antecedeu a escrita desse editorial os brasileiros assistiram a um processo de *impeachment*, em que a presidenta da República foi retirada do cargo devido aos interesses de alguns políticos em conter uma das mais importantes investigações sobre o esquema de corrupção que dominou a política brasileira nos últimos tempos.

No extrato “E mais uma vez o que presenciamos em Serra Talhada são políticos, mais especificamente pré-candidatos, que se debandam para o lado da oposição na famosa ‘dança das cadeiras’”, observa-se uma referência interdiscursiva ao jogo de

interesses próprios que há entre os pré-candidatos que se aliam aos partidos que lhes oferecerem melhores condições ou propostas de vantagens, pois, de acordo com Kuschner (2007, p. 164), “a política é entendida, aqui, principalmente como um meio de acesso aos recursos públicos, no qual o político atua como mediador entre comunidades locais e diversos níveis de poder”, o que lhes demanda “apertos de mãos, tapinhas nas costas, largos sorrisos e falsas promessas” (recorte 1).

No que diz respeito à dimensão do discurso como *prática social*, em que o conceito de discurso está relacionado à ideologia e ao poder, convém destacar que para a ACD as ideologias são construídas nas convenções e estão presentes nas práticas discursivas, visto que as ideologias podem ser legitimadas em maneiras de ação social e inculcadas nas identidades de agentes sociais, pois os sujeitos não só são posicionados ideologicamente como também são capazes de agir autonomamente na realização de discursos em diferentes práticas e estruturas ideológicas posicionadoras.

No que se refere ao discurso como poder é importante ressaltar que a hegemonia e a luta hegemônica assumem a forma da prática discursiva em interações verbais a partir da dialética entre discurso e sociedade, visto que a hegemonia é produzida e transformada por meio do discurso. Com isso, Fairclough afirma que as ideologias têm existência material nas práticas discursivas.

Nesse entendimento, é possível observar que a ideologia reproduzida nos fragmentos selecionados para análise revela um foco de luta entre o bloco dominante (pré-candidatos) e a classe subordinada a ele (eleitores), uma vez que as “falsas promessas” feitas durante a campanha eleitoral e a proximidade estabelecida entre pré-candidatos e eleitores com “apertos de mãos, tapinhas nas costas e largos sorrisos” são estratégias consideradas eficientes para “manter submissos os grupos, em sua luta contra a ordem social” (THOMPSON, 2011, p. 73).

Nesse entendimento, a linguagem é um tipo de prática social em que o discurso, formado por relações de poder e investido de ideologias, constitui o social com base no conhecimento, nas relações sociais e na identidade social.

Para Fairclough (2001a, p. 123), a prática discursiva, a produção, a distribuição e o consumo de textos são uma faceta da luta hegemônica que contribui para a reprodução ou a transformação das relações sociais, visto que a consciência crítica é obtida através de uma disputa de hegemonias contrastantes no campo da ética e no campo político.

Desse modo, a publicação de um editorial em um jornal escolar produzido por alunos do ensino médio revela a formação da consciência crítica dos estudantes diante de temas presentes no cotidiano da sociedade e que transcendem o chão da escola.

CONCLUSÕES

Compreendendo que toda análise do discurso resulta da observação de um problema derivado das relações de poder nas práticas sociais, em que os textos são

investidos de ideologia e refletem lutas pelo poder, buscamos analisar as práticas discursivas e as práticas sociais presentes no editorial do jornal escolar *IE Notícias*.

Foi possível observar, por meio do modelo tridimensional de análise, que os excertos selecionados para este estudo, no que diz respeito à dimensão da base textual, seleção lexical, coesão e estrutura remetem à compreensão de que o uso linguístico é um esforço que exige o entendimento do uso da linguagem como expressão de uma produção realizada em contextos sociais e culturais, em razão de que o texto é uma realização linguística na qual se manifesta o discurso.

Quanto ao texto como prática discursiva, no que diz respeito à produção, distribuição e consumo, observou-se que o editorial “Eleições Municipais” foi influenciado interdiscursivamente pelos episódios políticos ocorridos no país no início do ano de 2016, em que a população presenciou o desmonte de um esquema de corrupção envolvendo políticos das diferentes esferas do poder público e dos mais diversos partidos políticos, o que tornou os brasileiros “carregados de desconfianças em relação aos homens de ‘poder’”.

Focalizando o texto como prática social, observa-se que a ideologia reproduzida nos fragmentos é a de que candidatos a cargos políticos-públicos não mantêm fidelidade aos princípios éticos e morais e que quando eleitos costumam não atender satisfatoriamente aos anseios e necessidades da população.

Diante disso, compreende-se que a linguagem “é o que permite que se constituam espaços de discussão, de persuasão e de sedução” (CHARAUDEAU, 2015, p. 39) nos quais a ideologia e as relações de poder estão imbricadas, uma vez que o discurso não é apenas um local de luta de poder, mas é também um delimitador na luta de poder, cujo processo recorre a ideologias particulares.

Para finalizar, reconhecemos que a análise crítica do discurso sobre as práticas discursivas e sociais em textos argumentativos escritos por estudantes, no ambiente escolar, não se esgota aqui, pois ao lançarmos mão do modelo tridimensional de análise do discurso, compreendemos que a tentativa de reunir tradições analíticas à análise do discurso, conforme a proposta de Fairclough (2001), possibilita outras abordagens críticas aos discursos aqui apresentados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

DIJK, T.A. V. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001 a. _____. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. *In*: MAGALHÃES, C. M. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001b.

KUSCHNIR, K. Antropologia e política. **Rev. bras. Ci. Soc.**, Jun 2007, vol.22, n.64, p.163-167. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v22n64/a14v2264.pdf>

MAGALHÃES, C. M. A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo. *In*: _____. **Reflexões sobre a análise crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

PEDRO, E. R. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. *In*: _____. (Org.) **Análise Crítica do Discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1998.

POSSENTI, S. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado Letras, 1997.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

O LETRAMENTO LITERÁRIO E A INTERDISCIPLINARIDADE NO USO DO GÊNERO POEMA

Gildma Ferreira Galvão Duarte

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
(UFRRJ)
Seropédica- RJ

RESUMO: O estudo baseia-se em uma estratégia de letramento literário, usando a atividade interdisciplinar como ferramenta. O poema é um gênero textual que carrega muitas especificações como a sonoridade, ritmo, linguagem figurada, e, portanto, subjetiva. Parte dos alunos do ensino médio demonstra desinteresse pela leitura de poema, assim, buscou-se atrair a atenção dos sujeitos da pesquisa na leitura da obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, como meio de fortalecer o letramento e/ou a ascender prática de leitura literária. Essa pesquisa baseou-se em estudos sobre leitura, letramento literário e a prática de ensino interdisciplinar, também apontada pelos Parâmetros Nacionais do Ensino Médio. Participaram desse estudo, alunos da 1ª série do ensino médio, de uma turma do curso de Floresta, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá – Campus Laranjal do Jari, por meio de pesquisa-ação, com a mediação da leitura por professores de Geografia, História e Língua Portuguesa e posterior entrevista com os envolvidos. Em ação dialógica, cada professor interveio em

determinado momento da leitura, relacionando texto e contexto. Criou-se um ambiente favorável à interpretação e compreensão do texto em sua totalidade, levando o educando a perceber as dimensões que o gênero literário pode ter. O resultado apresentado pela ação interdisciplinar aponta para uma melhor aceitação do gênero literário e melhor compreensão do texto poético, bem como, a satisfação dos docentes em se apropriar da leitura e ampliar seus conhecimentos na interação com outras disciplinas.

PALAVRAS-CHAVE: letramento, poema, interdisciplinaridade

1 | INTRODUÇÃO

A leitura é uma das atividades mais presentes na vida humana, seja em casa, na rua, na ida até o trabalho ou escola, nas mais variadas formas, de algum modo, ela estará presente.

Entre tantos textos que vemos ao longo da vida, o de caráter literário propicia uma experiência que varia de leitor para leitor, já que sua leitura tem como base o olhar subjetivo e as experiências trazidas pela “bagagem cultural” ao longo dos anos.

O contato com o texto literário vem

acontecer, de forma sistêmica, no ambiente escolar, principalmente no início da jornada ao ensino médio. Infelizmente, muitas vezes, de maneira sorrateira e superficial, assim, não é incomum que o aluno encontre muitos motivos para não se sentir atraído por gêneros que fazem parte desse universo. ,

Vale ressaltar que, a ideia de “inovação” aqui apresentada, parte do princípio contextual, vislumbrando ao público a que a pesquisa se refere, não servindo, portanto, como único parâmetro a qualquer público ou contexto mais genérico.

2 | LEITURA, LETRAMENTO LITERÁRIO E A APRENDIZAGEM

Sendo a leitura uma atividade importante ao desenvolvimento intelectual do ser humano, as condições em que é concebida desde a infância, podem facilitar todo o processo de ensino – aprendizagem em que ela esteja inserida. O universo criativo em que o texto literário nasce, sugere maneiras diferentes de leitura por parte do leitor.

Ler é uma atividade multifacetada, o que significa que as estratégias usadas na leitura não são as mesmas para todo tipo de texto: não se lê uma receita culinária da mesma forma que um romance. Na produção de textos literários, há a preocupação do autor com uma forma especial de utilizar a linguagem, e isso não é exclusividade de textos poéticos. Textos em prosa (romance, contos, novelas) também apresentam uma configuração especial... O conhecimento da linguagem e da arquitetura dos textos literários é fundamental para a construção de sentido por parte do leitor. (Terra, 2014:8)

E ao falar das particularidades do texto literário, é necessário tornar clara a importância de saber ler, uma vez que o texto sozinho não consegue se promover, necessitando de interação (TERRA, 2014). Todavia, é na construção dos sentidos do texto que a leitura se constrói, pois os processos que fazem parte do ato de ler, vão muito além da decodificação das palavras, visto vez que perpassa pela presença de conhecimentos prévios, percepção de mundo, das experiências com outras leituras.

Em primeiro lugar, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura [...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas (COSSON, 2007, p. 17).

Kleiman (2005), apresenta algumas concepções acerca do assunto. Em sua abordagem, ela declara que o letramento vem a ser o envolvimento da criança, jovem ou adulto no mundo da escrita, que segundo a autora, poderão ser adotados métodos como práticas diárias de leituras em diferentes gêneros, ou, por exemplo, fazer um passeio-leitura pelo bairro ou pela escola, bem como, compreensão do sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer produto cultural escrito; portanto, não

existe um método, mas várias maneiras de se chegar ao letramento.

O letramento se configura também, como a relação com a língua escrita, suas funções e usos nas sociedades letradas, estas organizadas em torno de um sistema de escrita, assumindo um papel central na vida das pessoas (KLEIMAN, 1995). Daí, ao fazer uso de um objeto cultural como o texto literário, temos que essa relação precisa ser contextualizada e apropriada ao público-alvo para que haja sentido e significado. Sendo a maneira de ensinar, de se aproximar do leitor, uma forma de promover o letramento literário.

A leitura literária na escola é, quase sempre, reservada às aulas de língua portuguesa, e, se pararmos para analisar alguns textos e obras já trabalhadas há tanto tempo, notaremos que, enquanto lemos, somos levados a compreender não só os aspectos estéticos, semânticos e suas características, mas também todas as informações contidas, já que elas é que geram a capacidade de entender o texto de maneira global e contextual, mas nem sempre é fácil fazer o aluno perceber o prazer pelos gêneros literários, de modo geral.

Ao iniciar os trabalhos com o ensino da literatura no ensino médio, professores se deparam com alunos que não tiveram tanto acesso às obras dessa natureza, mas que também necessitam conhecê-las e torná-las parte de seu cotidiano. Aliás, para Terra (2014, p.07), “a leitura é prática social de construção de sentidos decorrente de um processo interativo entre autor e leitor, mediado pelo texto”. Dessa prática social, desenvolve-se também o texto literário, fonte de estudo da pesquisa em questão, numa linguagem cheia de (re)descobertas.

Os PCN (2000, p. 5) admitem que

Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns de determinada comunidade linguística.

A escola, é pois, o espaço social mais representativo de articulação da linguagem. Nela, são evidenciadas formas de ensino e teorias que circulam nas mais variadas práticas. Contudo, é preciso lançar mão de teorias que fomentam a interação e a facilitação do ensino.

Outro ponto importante é pensar o aprendizado antes mesmo do ensino, já que o ser humano aprende cada um a seu próprio ritmo, é necessário conhecer o público-alvo, entender seus atributos e também suas necessidades para fazer adaptações que elevem a maneira de ensinar a um nível significativo.

3 | A LEITURA MEDIADA E A INTERDISCIPLINARIDADE NA POÉTICA DE MORTE E VIDA SEVERINA

Há um antigo ditado que diz que “Uma andorinha só não faz verão”. Ao considerarmos este ditado como pensamento a uma estratégia de letramento literário, encontraremos uma importante ferramenta para a condução das práticas de leitura em sala de aula: o uso da interdisciplinaridade.

Para Cosson (2018), o diálogo da leitura tem a ver com ouvir o autor para entender o texto uma vez que se compartilha também os sentidos da sociedade. “Ler é um processo que, qualquer que seja o seu ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto; formando os quatro elementos que compõem o circuito da leitura” (Cosson, 2018:40-41).

No uso da interdisciplinaridade, a intertextualidade serve de base e estratégia de leitura literária como o poema, por exemplo. Cosson (2018 p. 77) diz que

A leitura do texto-intertexto volta-se para a língua literária da obra, como ela organiza os recursos estilísticos da linguagem para construir os seus sentidos. Nesse modo de ler, interessa verificar como os recursos dados pela linguagem -que é feita intertexto- são apropriados na tessitura da obra, como eles se desdobram e se renovam na singularidade daquele texto. É uma leitura que, por um lado, requer grande atenção para os detalhes de elaboração da obra, que toma como objetos de análises unidades menores como a frase ou o verso, realizando um trabalho minucioso de fragmentação e reunificação dessas unidades; demanda uma relação íntima com a linguagem daquela obra e de outros textos a fim de que o trabalho de elaboração textual seja percebido em toda a sua singularidade.

Os PCNEM (BRASIL, 2000 P. 21-22) indicam que a interdisciplinaridade deve ser entendida como uma abordagem relacional, na qual se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos, mediante relações de complementaridade, convergência ou divergência.

A interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. (JAPISSAU, 1991, p 136)

Essa integração entre duas ou mais disciplinas gera uma espécie de cooperação. Fazenda (1998 p.12), fala que “a exigência interdisciplinar que a educação indica reveste-se sobretudo de aspectos pluridisciplinares e transdisciplinares que permitirão novas formas de cooperação, principalmente o caminho no sentido de uma policompetência”. Daí, podemos inferir sobre a capacidade de ampliação do conhecimento de forma a não limitar ou engessá-lo, já que as articulações e estratégias de ensino partem de uma discussão coletiva.

O poema Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto (1920 a 1999),

escrito entre os anos de 1954 e 1955, é caracterizado como auto de Natal com uma temática regionalista. Possui entre outros elementos próprios do gênero poema, a possibilidade do trabalho interdisciplinar como ferramenta na promoção da leitura literária, uma vez que aborda entre outras questões literárias, vários conhecimentos na esfera geográfica, artística, histórica, social, entre outros.

A obra conta a saga de um retirante chamado Severino, representando o típico nordestino que vai em busca de uma terra melhor para viver, mas lá na cidade acaba encontrando novas dificuldades. O texto já foi adaptado para o cinema, teatro e também animação.

O objeto de estudo, o texto poético, foi disponibilizado aos alunos, sujeitos da pesquisa e também aos professores colaboradores da pesquisa-ação, em formato PDF para facilitar o acesso de todos à leitura.

Na versão supracitada, a obra tem trinta e três páginas, dividida em dezoito partes. Nela, é possível conhecer os intensos e profundos dramas do sertanejo na busca por melhores condições de vida, como vemos no trecho de abertura:

“O retirante explica ao leitor quem é e aonde vai

— O meu nome é Severino,
como não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.

[...]

Somos muito Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas,
e iguais também porque o sangue
que usamos tem pouca tinta.

E se somos Severinos
Iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte Severina.”

[...]

Após a leitura da primeira parte do texto, são apresentadas características próprias do interior da região Nordeste, como por exemplo, conhecer alguém pela referência familiar. O termo “Severino” aqui também ganha uma carga semântica

quando apresentada a uma grande quantidade de “Severinos”, enfatizada pelo eu lírico como alguém que luta e sofre nas mesmas condições que tantos outros. A partir da leitura, podemos perceber que é possível inferir com tantos outros textos, como a cultura familiar da região nordestina, a necessidade de migração de parte do povo, bem como a presença de sonoridade e versos curtos como as redondilhas menores e valorização da metáfora dentro do espaço semântico em que mostra a necessidade do leitor conceber leituras prévias que é determinante na compreensão do texto de maneira mais completa.

A partir desse primeiro trecho, o drama se desenvolve e é possível perceber como os vários conhecimentos estão inseridos de maneira complementar ao conhecimento do leitor, presente no momento da leitura.

“Encontra dois homens carregando um defunto numa rede, aos gritos de ‘O irmãos das almas! Irmão das almas! Não fui eu que te matei não!’

— A quem estais carregando,
irmãos das almas,
embrulhado nessa rede?
dizei que eu saiba.

— A um defunto de nada,
irmão das almas,
que há muitas horas viaja
é sua morada.

[...]

- Mas então por que o mataram,
irmão das almas,
mas por que o mataram com espingarda?

- Queria espalhar-se,
irmão das almas,
queria voar mais livre
essa ave-bala.”

[...]

Nessa segunda parte da obra, os termos utilizados na passagem precisam ser analisados pelo ponto de vista regionalista, pela cultura das práticas relacionadas à morte e pela relação de poder estabelecida na busca territorial, atenuadas pela política do coronelismo, onde é possível o resgate do conhecimento histórico e também social.

“O retirante tem medo de se extraviar porque seu guia, o rio Capibaribe, cortou com o verão

[...]

Pensei que seguindo o rio
eu jamais me perderia:
ele é o caminho mais certo,
de todos o melhor guia.

Mas como segui-lo agora
que interrompeu a descida?

Vejo que o Capibaribe,
como os rios lá de cima,
é tão pobre que nem sempre
pode cumprir sua sina
e no verão também corta,
com pernas que não caminham.”
[...]

Nesta estrofe, a ambientação é uma das características mais presentes a serem exploradas. O aspecto climatológico, bem como a paisagem do sertão árido são bastante enfatizados pelo eu lírico. A linguagem e o ritmo podem ser vistos também como aspecto fundamental da obra. As rimas constantes são traços bem presentes da linguagem poética.

Em síntese, sobre a obra acima apresentada, os vínculos estabelecidos com outras disciplinas dão a ideia do quanto se pode trabalhar o poema de forma interdisciplinar, carregado de novas leituras e oportunidades de ampliação do conhecimento literário em todos os seus aspectos,

4 | METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Foram levantadas bibliografias sobre leitura, letramento e teorias de ensino baseadas na interação e mediação por meio da interdisciplinaridade. E a coleta de dados foi feita por meio da pesquisa-ação feita a uma turma de 16 alunos, com idades entre 14 e 16 anos, da 1ª série do ensino médio, do Curso Técnico em Florestas, do Instituto Federal do Amapá - Campus Laranjal do Jari.

Para o desenvolvimento da pesquisa, escolhi a obra literária *Morte e Vida Severina*, do autor João Cabral de Melo Neto, reconhecido nacionalmente pela sua participação memorável no cenário literário brasileiro.

Dos sujeitos da pesquisa, 90% da turma são alunos repetentes, que têm (em sua maioria) dificuldades de aprendizagem por meio da leitura e interpretação de textos, conforme foi investigado durante um bimestre, com base em seus desempenhos nas atividades que envolvem bastante leitura na análise e relatos de professores de Geografia, História e Língua Portuguesa.

No primeiro contato com a turma, nas aulas de LP, foi possível perceber um distanciamento e falta de interesse nas atividades que envolviam leitura de texto literário.

Após a apresentação aos alunos e exemplificação dos gêneros literários, duas questões objetivas foram levantadas:

1ª-Dos gêneros literários a seguir, qual você sente mais dificuldade para compreender? Por quê?

- a) *Conto*
- b) *História em quadrinhos*
- c) *Romance*
- d) *Poema*
- e) *Texto teatral*

Resposta: Num total de 16 alunos, o gênero poema foi apontado por nove (9) como o texto com maior dificuldade de compreensão. Em segundo lugar, o texto teatral com cinco alunos. Em terceiro lugar o conto apontado por dois (2) alunos e apenas um (1) disse ter problemas de compreensão com as histórias em quadrinhos.

Aos que escolheram o item poema, a justificativa comum entre as respostas apontou para o tipo de linguagem como o elemento de maior dificuldade.

2ª- Ao ler um poema que sentimentos são despertados em você?

- a) sinto felicidade
- b) emoção
- c) um bom sentimento
- d) não sei expressar o que sinto
- e) não sinto nada
- f) outro

Resposta: Dos 16 alunos, oito (8) revelaram ter um bom sentimento. Cinco (5) revelaram não sentir nada, um (1) disse sentir felicidade, um (1) apontou não saber expressar o que sente e um (1) apontou a emoção como sentimento presente no ato da leitura.

A ideia de quantificar esses primeiros dados é apenas para direcionar as atividades e dar embasamento para a teoria em estudo, em função das dificuldades mencionadas no início do trabalho de pesquisa.

Passado o período de análise dos sujeitos da pesquisa, partimos para a pesquisa-ação.

A etapa da pesquisa-ação foi desenvolvida da seguinte forma:

Etapa 1- Apresentação da obra aos alunos e distribuição do material (em formato PDF) para um primeiro contato.

Aos alunos, após o período de leitura da obra como atividade para casa, dos dezesseis que receberam o material, apenas seis deles não cumpriram com a atividade. E aos que, foi dado um espaço para que pudessem comentar sobre a leitura que fizeram e de que maneira o texto foi compreendido.

Pergunta: Que compreensão vocês tiveram do texto?

Aluno A “*Não entendi muito o texto, porque achei as palavras difíceis. Só sei que fala do Nordeste e do homem que sofre*”.

Aluna B “*Na verdade, eu concordo que tem muita palavra esquisita, mas dá pra*

ter uma noção do que o texto fala”.

Aluno C *“Professora, só de ver o tamanho desse texto, eu não quis ler não. Parece muito chato esse negócio...”*

Com base nessas declarações é perceptível que há um conhecimento prévio, mas que não fica muito bem estabelecido entre os leitores citados.

Etapa 2- Analisar os discursos dos alunos após o período de leitura da obra como atividade para casa e aplicar a prática de letramento literário e interdisciplinar com base na leitura compartilhada, das cinco primeiras partes da obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, com professores de Língua Portuguesa, Geografia e História, simultaneamente.

Nessa etapa, após a leitura de cada parte, o professor de Geografia interagiu com os alunos acerca dos aspectos relacionados ao contexto ambiental do sertão nordestino, em que obra está inserida, abordando sobre o clima, as características do solo, entre outras questões.

A professora de História falou sobre os aspectos sociais e a forma de governo abordada na obra, como a questão da política voltada para o coronelismo, buscando a presença constante dos alunos em entender a importância desse conhecimento para a compreensão diante do texto lido.

Em Língua Portuguesa, os alunos foram levados a entender os aspectos semânticos, a linguagem empregada, os aspectos estéticos do texto, o ritmo, a rima, sonoridade presente, a linguagem figurada e, portanto, conotativa, para a compreensão do gênero abordado.

Etapa 3- Os alunos participaram de uma entrevista com perguntas semiestruturadas sobre a proposta de leitura apresentada na etapa 2 e, assim, verificamos se, de alguma maneira a atividade colaborou com a ampliação não somente do gênero, mas do texto como um todo.

Após o período de leitura mediada pelos professores, ouvimos a declaração dos mesmos alunos supracitados.

Pergunta: O que vocês acharam da experiência de leitura do poema com professores de outras disciplinas?

Aluno A *“Não sabia que era possível encontrar tantos conhecimentos dentro de um mesmo texto, fora que essa ideia de unir os professores foi demais! O texto parece muito mais legal agora!”*

Aluna B *“Cara, eu gostei muito dessa experiência. Apreendi tantas coisas novas e outras que eu já tinha até esquecido! O poema era um texto que eu nem curtia muito, mas agora quero tá lendo mais e aprendendo com outros textos desse.”*

Aluno C *“Égua, eu pensava que era muito chato esse negócio de ler ‘poesia’, mas achei interessante mesmo os professores lendo com a gente.”*

Unanimemente os demais alunos, até os que não leram anteriormente, mostraram mais interesse após a intervenção feita com professores de diferentes disciplinas. Houve maior participação, concentração por parte dos alunos e atenção em tudo o

que era falado.

A leitura das cinco primeiras partes foi feita para não tornar a atividade enfadonha aos alunos e para que eles pudessem ser levados a uma leitura de maneira mais completa, prestando atenção não apenas nas questões estéticas do gênero, mas em todo conhecimento estabelecido em entres as diferentes disciplinas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Articular letramento literário com um trabalho interdisciplinar por meio do gênero poema, representou uma das experiências mais significativas, mas também desafiantes ao longo desses oito anos de docência.

A significância é estabelecida na forma de “quebrar” um ritmo de ensino, que muitas vezes está engessado aos modelos representativos e já consolidados. A articulação entre uma e outra disciplina provou que é possível atar laços de conhecimentos e compreender os intertextos que podem ser explorados numa atividade de leitura literária.

Os desafios são constantes e as dificuldades surgem no momento inicial do trabalho que envolve o comprometimento de outrem. Foram vários os momentos de encontros e desencontros, outras demandas, como também constantes imprevistos ocorridos durante o período de elaboração prática da pesquisa-ação.

No gênero poema, podemos transformar um espaço de leitura limitada em um espaço para ampla discussão e conhecimentos entrelaçados. Vale ressaltar que, é necessário que os envolvidos nesse processo estejam predispostos a lançar mão do comodismo e da conhecida “zona de conforto”.

A quebra na rotina dos alunos foi notada como um ponto positivo, tendo em vista as dezesseis declarações e relatos dos alunos envolvidos. A mediação da leitura com a participação de três disciplinas atenuou os laços afetivos entre o leitor e o texto literário.

A prática interdisciplinar aliada ao gênero poema, a partir da obra de João Cabral e Melo Neto, assim como tantos outros textos dessa natureza estimularam nos leitores a capacidade de enxergar o texto de maneira a não limitar o campo de leitura nas questões apenas estéticas, mas buscar diferentes maneiras de enxergar um texto seja ele um poema, um romance ou um texto teatral.

Em suma, pode-se dizer, que não há limites para o aprendizado e a formação do leitor literário no ensino médio, sendo esta uma preocupação não apenas dos profissionais de Língua Portuguesa, mas de toda a comunidade escolar que queira trabalhar o letramento de maneira significativa e atrativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semetec. 2000. <http://>

portal.mec.gov.br/sub/arquivos/pdf/blegais.pdf-último acesso em 11/02/2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007. <http://www.blogacesso.com.br/>- visitado em 10 de novembro de 2016.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**/ Rildo Cosson. – 1. ed., 2ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2018.

FAZENDA, Ivani CA. **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, São Paulo: Papirus (Coleção Práxis), 1998.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Linguagem e letramento em foco**. MEC/ Cefiel/ Unicamp, 2005-2010.
_____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, S.: Mercado das Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

BRASIL, **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, **Secretaria de Educação Básica**, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

NETO, João Cabral de Melo. **Morte e Vida Severina**. E-book editado em diagramado por Anderson C. Sandes. Acesso ao site: www.andersonsand.es.net

TERRA, Ernani. **Leitura do Texto Literário**. – São Paulo: Contexto, 2014.

O PAGADOR DE PROMESSAS E “O DIA EM QUE EXPLODIU MABATA-BATA”: CONFIGURAÇÕES TRÁGICAS

Erenil Oliveira Magalhães

Mestre em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, da Unemat de Tangará da Serra, Mato Grosso, Brasil, 78300-000. E-mail: eremagalhaes@hotmail.com.

RESUMO: Este artigo pretende analisar como o aspecto da promessa pode configurar-se como trágico em duas obras – a peça *O pagador de promessas*, de Dias Gomes, e o conto “O dia em que explodiu Mabata-Bata”, de Mia Couto. Argumenta-se que o modo de configuração do trágico é diferente nessas duas criações literárias. Se, por um lado, na peça, Zé-do-Burro quer a qualquer preço pagar a promessa por realmente acreditar no poder e força que ela tem, por outro lado, no conto, o tio do menino Azarias utiliza-se da palavra empenhada para tirar proveito dela, sem nenhuma intenção de cumprir um acordo pré-estabelecido. A intenção maior era tirar proveito diante de uma situação que se criou. Assim, buscaremos mostrar a constituição do trágico nas referidas obras por meio dos diferentes aspectos da promessa e de suas diferentes conotações, mobilizando, para isso, um enfoque da Literatura Comparada. No conto de Mia Couto, a promessa não cumprida por parte de Raul faz-nos pensar tragicamente em tudo que é negado ao povo moçambicano no momento histórico do pós-independência. Azarias seria a voz que ressurgiu das cinzas e

que alude a resquícios da subordinação entre colonizado e colonizador, que ainda marca as relações de poder em Moçambique. Ele pode, ainda, representar os sonhos de muitos outros Azarias, que quase sempre acabam frustrados. Em Dias Gomes, à personagem Zé-do-Burro também é negado o direito de honrar o seu propósito e a dívida com a santa, de acordo com os seus princípios religiosos, herança da formação do povo brasileiro. Reproduzimos, de forma condicionada, aspectos de uma estrutura sociocultural, que também pode ser percebida na análise que Abdala Júnior (2012) faz da personagem Paulo Honório, na obra de Graciliano Ramos. Assim como nas obras analisadas neste artigo, os Paulos Honórios de *São Bernardo* podem ser comparados aos Azarias e aos Zés-do-Burro de muitos outros contextos. Certos aspectos das narrativas humanas repetem-se independentemente do lugar onde foram produzidas. Podemos, assim, afirmar que o ser humano acessa o mundo a partir do seu lócus enunciativo.

PALAVRAS-CHAVE: Promessa. Trágico. *O pagador de Promessas*. “O dia em que explodiu Mabata-Bata”. Literatura comparada.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende analisar como o aspecto da promessa pode configurar-se

como trágico na peça teatral *O pagador de promessas*, de Dias Gomes, e no conto “O dia em que explodiu Mabata-Bata”, de Mia Couto. Argumenta-se que o modo de configuração do trágico é diferente nessas duas obras. Se, por um lado, em *O pagador de promessas*, Zé-do-Burro, personagem protagonista, quer a qualquer preço pagar a promessa por realmente acreditar no poder e na força que ela tem, por outro lado, no conto “O dia em que explodiu Mabata-Bata”, o tio do menino Azarias utiliza-se da palavra empenhada para tirar proveito da situação criada, sem nenhuma intenção de cumprir um acordo pré-estabelecido – a intenção maior era a de lograr proveito próprio. Assim, buscaremos mostrar como se dá a constituição do trágico nas referidas obras, por meio das configurações da promessa e de suas diferentes conotações. Mobilizaremos, para isso, alguns conceitos da Literatura Comparada, que pode ser entendida como o estudo da literatura para além das fronteiras de um país particular.

A promessa é um instrumento utilizado para se obter algum tipo de benefício – ou seja, dela advém frequentemente uma recompensa. Ela é manifestada pela vontade e pelo desejo das pessoas que declaram algo em troca daquilo que foi recebido. As promessas comprometem o falante com o cumprimento de algo por meio de uma jura. Historicamente, elas são bíblicas. Aliás, as promessas da *Bíblia* são as primeiras de que se tem conhecimento – há, por exemplo, as promessas de livramento, de proteção, de futuro, do impossível, da terra prometida etc. Todas elas envolvem uma graça pretendida e alcançada, se forem seguidos certos acordos. Com as promessas, Deus celebra uma aliança com aquele que cumpre o estabelecido. Por isso, as juras não são retratáveis ou passíveis de alterações; elas são apresentadas como verdades absolutas, inquestionáveis e sem nenhuma possibilidade de serem modificadas. Na *Bíblia*, estabelece-se como convicção que outros podem fazer promessas e se esquecerem delas, mas, se Deus promete, Ele sempre cumpre. O livro de Hereus anuncia que Deus nos deu tanto a sua promessa quanto o seu juramento¹. A escritura ainda diz que “quem fez a promessa é fiel”².

Hoje, a prática da promessa é muito comum. No entanto, há promessas e promessas. Existem aquelas que se fazem na simplicidade e na crença individual de cada um, como, por exemplo, as promessas aos santos, que não podem ser revogadas, por estarem no âmbito do sagrado. Nelas, há o medo e o temor de que, se não for cumprida determinada jura, poderá recair sobre a pessoa o peso de ter que arcar com todos os infortúnios advindos dessa sua postura. Em contrapartida, há promessas nas quais quase sempre não existe a menor intenção no seu cumprimento. Aqui podemos relacionar, entre outras, as promessas dos políticos em geral, que desqualificam o sentido primeiro desse termo, uma vez que não raro deixam de colocar em prática o que dizem em público.

1 Para que por duas coisas imutáveis, nas quais é impossível que Deus minta, tenhamos a firme consolação, nós, os que pomos o nosso refúgio em reter a esperança proposta (*Bíblia Sagrada*, 6:18).

2 Retenhamos firmes a confissão da nossa esperança; porque fiel é o que prometeu (*Bíblia Sagrada*, 10:26).

A PROMESSA E O SAGRADO

Em *O pagador de promessas*, de Dias Gomes, por meio de um protagonismo trágico, o herói da peça é retratado como aquele que tem um único e inabalável desígnio: o de honrar uma promessa. A obra mostra a miscigenação religiosa brasileira e retrata a sincera ingenuidade e devoção do povo, que se opõe à burocratização imposta pelo próprio sistema. Na peça, somos apresentados à saga vivenciada pelo protagonista Zé-do-Burro no cumprimento de uma promessa feita pela cura do seu burro, Nicolau. Uma vez que, perto do local onde morava, não havia uma igreja, Zé-do-Burro acaba por fazer a promessa a Iansã em um terreiro de Candomblé – pelo sincretismo religioso, Iansã corresponde à Santa Bárbara do Catolicismo. Tal promessa consistia em carregar uma cruz nos ombros até uma igreja. O personagem não sabia, contudo, que a igreja mais próxima estaria situada na cidade de Salvador, na Bahia. Precisamente porque fora feita em um terreiro de Candomblé, um padre e um monsenhor recusam-se a permitir que a jura do personagem fosse quitada na Igreja Católica. O que deveria ser um simples ato de fé toma proporções dantescas, levando à morte do pagador de promessas.

Pagar uma promessa feita ao divino, para Zé, homem simples, representa uma dívida que precisa de quitação, custe o que custar. A palavra empenhada tem grande peso. Denuncia-se na peça que, nos tempos atuais, isso não é o mais comum, visto que muitos não cumprem o que prometem, considerando a promessa apenas como um acordo que pode ser mudado a seu bel-prazer. Para a personagem Zé-do-Burro, a palavra é o que nos diferencia dos animais, é o que aproxima o personagem de Deus. O raciocínio é: já que fora Deus que salvara a vida de seu companheiro, Nicolau, fora Ele quem cumprira o acordo; a Zé incumbe apenas o sacrifício como pagamento.

Quanto ao conto de Mia Couto, a personagem Azarias, um menino órfão, sem maiores atributos, era incumbido de cuidar dos bois da fazenda do seu tio Raul. Por esse trabalho, nada recebia em troca e ali, naquela fazenda, ficava sem maiores perspectivas de vida. Por não ter nenhuma instrução, conforme sugere o conto, o maior sonho do garoto era frequentar uma escola, mesmo sendo esse um sonho distante. O boi Mabata-bata era um dos maiores animais de que Azarias cuidava, além de ser um boi muito valioso para seu tio. O drama do menino inicia-se quando, determinado dia, após Azarias madrugar-se na lida, esse boi é atingido pela explosão de uma mina, que era denominada pelo personagem de “*ndlati*”, a ave do relâmpago. Conforme afirma o conto, “a morada de *ndlati* era ali, onde se juntam os rios para nascerem da mesma vontade da água” (COUTO, 2013, p. 42³). No primeiro momento, o jovem atribui a explosão do boi ao divino e ao místico. O divino não aparece na promessa, mas pode ser visto como uma forma de libertação e, mesmo que amiúde, motiva a esperança para a justiça ser um pouco menos desigual. Isso está expresso no desejo do menino de um dia frequentar a escola. Como tantos outros, Azarias vê negado o

3 Nas citações do conto de Mia Couto, doravante informaremos apenas a página.

simples direito de estar ao lado de seus iguais.

AS PROMESSAS DOS HOMENS

Azarias, após o ocorrido e por saber o que poderia acontecer com ele, temia imensamente: “o medo escorregou dos olhos do pequeno pastor” (p. 42). Para o personagem, era terrível pensar que seria repreendido pelo tio. O menino estava num campo minado e tudo poderia explodir ao seu lado. Contudo, ele se colocava em posição de submissão a esse sistema e aderiu a hábitos próprios do processo de colonização. A simbologia presente aqui é bem característica da escrita de Mia Couto. Segundo Abdala Júnior (2012, p. 32), “nas mitologias do homem do campo de Moçambique, [...] há ecos do realismo mágico latino-americano (agenciamentos culturais entre as Américas), África e Europa”.

Nas obras analisadas, podemos verificar que o aspecto trágico se constrói a partir de uma ideia de simplicidade, associada às duas personagens. Azarias vê, na promessa do tio, a única esperança para ter seus sonhos realizados. Assim, a sua vontade ganharia contornos reais e ele poderia sair daquele mundo. O protagonista encarava a escola uma tábua de salvação, mas que era, contudo, muito difícil de alcançar. Por isso, o menino não via saídas, como podemos perceber no trecho a seguir.

Os filhos dos outros tinham direito da escola. Ele não era filho. O serviço arrancava-o cedo da cama e devolvia-o ao sono quando dentro dele já não havia resto de infância. Brincar era só com animais, nadar o rio na boleia do rabo de Mabata-bata, apostar brigas do mais forte (p. 43).

É como se os povos de determinadas nações fossem invisíveis aos olhos daqueles que detêm o poder. Podemos inferir que a promessa proferida a Azarias é suspeita e duvidosa, pois o tio não via o sobrinho como um ser humano ou alguém próspero; pelo contrário, ele resumia a vida do garoto a uma servidão contínua. Percebe-se, no conto, que o “ter” fala mais alto que o “ser” na sociedade retratada. Para o tio, Azarias não tinha que sonhar com um futuro melhor e já se predestinava de antemão o que ele viria a ser: “Este, da maneira que vive misturado com a criação, há de se casar com uma vaca” (p. 43). O menino estava condenado a ficar naquele lugar, sem direito a sonhar. Assim como o tio, os demais personagens não se importavam com ele. Era trágico pensar que jamais fariam alguma coisa para melhorar a situação daquele garoto. Além disso, “e todos se riam, sem quererem saber da sua alma pequenina, dos seus sonhos maltratados” (p. 43). Assim, acentua-se a postura do dominado em contraposição ao dominante. Oportunamente, Said (1995, p. 22-23) afirma que, no discurso literário, é perceptível como parte da relação entre cultura e império está ligada a um poder que se estabelece e se impõe aos demais.

Azarias buscava um caminho, uma saída de libertação. A fuga seria sua única

alternativa, o que para ele se traduzia em tristeza, “partiu na direção do rio. Sentia que não fugia: apenas a começar o seu caminho” (p. 43). A travessia do rio separava dois espaços: um de sofrimento, o outro de esperança. O menino não sabia ao certo o que lhe esperava, mas era uma tentativa: “na outra margem parou à espera nem sabia de quê” (p. 43). Vivenciava um conflito interno, o de ousar ou de se manter ali, estagnado naquele lugar. Pode-se afirmar, conforme afirma Abdala Júnior (2012, p. 43), que o protagonista representa uma realidade histórica, “impregnações ideológicas do processo de colonização no cotidiano que atualiza estruturalmente determinados mecanismos de pensamento e ação”.

Por trás do discurso do tio, havia uma promessa que, com toda certeza, não se concretizaria. O pensamento era um só: ter o controle sobre o sobrinho, postura que flagrava bem a sua vilania diante da situação. “Esse malandro vai apanhar muito bem, quando chegar. [...]. Esse sacana do Azarias onde foi? E os outros bois andariam espalhados por aí?” (p. 44). O ambiente como um todo pode ser equiparado a um campo minado, que a qualquer hora poderá explodir. Nesse contexto, a avó do garoto entra com a clara missão de administrar a diferença entre tio e sobrinho; fica subentendido, contudo, que a intenção não era ajudar o neto e, sim, dominá-lo e fazê-lo aceitar o que a ele era imposto. Manifesta-se, nesse ponto, portanto, uma tolerância da exclusão.

O primeiro impulso do tio, quando encontra Azarias, é o de se colocar em uma posição de superioridade. Contudo, quando percebe que, daquela vez, tal atitude não funcionaria, ele abre a guarda provisoriamente e, como forma de convencer o sobrinho a retornar e a dar explicações do que tinha acontecido, apela para a saída da promessa: “Apareça lá; não tenhas medo. Não vou bater” (p. 45). Trata-se de palavras juradas em vão, é o próprio narrador quem afirma: “Jurava mentiras. Não ia bater, ia matar-lhe de porradas, quando acabasse de juntar os bois” (p. 45).

Para que Azarias ouvisse o chamado do tio, a avó aparece para intermediar e se coloca a favor do velho, com o intuito de fazer com que o neto acredite na falsa promessa, apaziguando a situação. A intenção era administrar a diferença para, então, dominar, como podemos perceber neste trecho: “o Azarias vai negar de ouvir quando chamares. A mim, há de ouvir. Aplicou de confiança chamando o pastor” (p. 45).

Azarias expressa um sentimento de medo e temor diante do tio: “Não quero, vou fugir” (p. 45), mas se vê sem saídas diante da situação: “tinha certeza de não saber aonde ia, lugar nenhum. E no fundo não acreditava que voltando para casa as coisas fossem diferentes” (p. 45). O tio ainda dizia: “Esse gajo vai voltar nem que eu lhe chamoqueie até partir-se dos bocados (p.45)” – ou seja, a única intenção era punir severamente o garoto.

Na falta de uma saída possível, o acordo entre os homens é o que resta ao jovem. Acordo esse que, mesmo o menino sabendo que não seria cumprido, gera nele uma esperança, um fôlego a mais para enfrentar o sofrimento e a luta diária: sair da punição e ainda ter a possibilidade de ser tratado como os seus iguais, indo à escola. Essa situação é negociada pela necessidade de fazer o garoto voltar às suas

obrigações de pastor e ao seu mundo de obediência e sofrimento.

OBSTÁCULOS E LUTA PARA A CONCRETIZAÇÃO DA PROMESSA

Existem obstáculos, mas também intermediações para os acordos e as promessas. Nessas últimas, são diversas as intervenções que procuram fornecer uma resolução mais amena às situações. No conto de Mia Couto, a presença e a interferência da avó era sempre no sentido de administrar e intermediar a situação a favor do tio, como neste trecho: “Cala-te, Raul. Na tua vida nem sabes da miséria. [...]. [Ao neto]: Anda meu filho, só vens comigo. Não tens culpa do boi que morreu. Anda a ajudar o teu tio juntar os animais” (p. 45). Novamente, o papel da avó é importante para que o neto continue a ser explorado pelo tio. De fato, a preocupação constante era conseguir garantir o controle sobre Azarias e, assim, a avó persegue seu objetivo e faz novas tentativas: “o teu tio está muito satisfeito. Escolhe, há de respeitar o seu pedido” (p. 46). A ideia da promessa toma forma.

A jura de Raul a Azarias poderia ser a solução para o menino, poderia mudar a sua vida para melhor. O tio seria um pretexto do qual o personagem se valia para conseguir aquilo que desejava; o sobrinho não passava de um instrumento e, por isso, a promessa poderia ser desfeita ou quebrada sem maiores preocupações. Como Raul não tinha outra saída, resolveu prometer e entrar em um acordo:

Raul achou melhor concordar com tudo naquele momento. Depois, emendaria as ilusões do rapaz e voltariam às obrigações do serviço das pastagens, por um momento acreditou que o menino estaria com os bois, com ele (p. 46).

Assim, o tio opta por aquilo que lhe era mais conveniente naquele momento. Como estava anunciada, a verdadeira intenção da avó era conquistar a confiança do neto. Ela sentia-se vitoriosa por ter conseguido convencê-lo a ficar; então, fala da promessa do tio, e diz ao neto que ele poderia escolher o seu prêmio: “O teu tio está muito satisfeito. Escolhe. Há de respeitar o seu pedido” (p. 46). Por trás de tal atitude, está a perversidade revelada em Raul, que se vale dessa artimanha para mexer com o desejo mais íntimo do sobrinho: a imensa vontade de frequentar uma escola, como os demais meninos daquele lugar.

A pretensão da fuga, por parte do garoto, ocorria porque o menino não tinha entendido nada do que se tinha passado com o boi e foi logo se culpando por situações que sempre aconteciam. Assim, resolveu fugir, em vez de ser culpado injustamente, já que não poderia justificar tamanha monstruosidade. Fugindo, poderia ter a chance de reconstruir sua vida em outro lugar. Azarias, ao ouvir a voz da avó, a confunde com a *ndlati*, a ave do relâmpago chamando. Logo percebe que não era isso. Teve, então, a sensação do mundo se abrindo para ele naquele exato momento: “Não era o rio que afundava suas palavras: era um fruto vazando de ouvidos, dores e cores. Em volta tudo se fechava, mesmo o rio suicidava sua água, o mundo embrulhava o chão nos

fumos brancos” (p. 47).

No conto, percebe-se também a vontade do personagem de sair do anonimato. A escola representava para ele a possibilidade de ultrapassar o seu mundo de confinamento – estudar era a única forma para transpor as cercas que o prendiam. O conhecimento seria a luz no fim do túnel, uma tentativa de ruptura. Contudo, Azarias trazia consigo um sentimento muito maior de fracasso e faltavam-lhe forças. Por outro lado, a narrativa de Mia Couto mostra que as utopias são necessárias e, se não as temos, estamos condenados a ficar presos e submissos a tudo que nos impede de sair de uma determinada situação que nos é apresentada. A todo momento, somos testados e desafiados; a nossa tendência é harmonizarmo-nos com aquilo que está posto. Assim, acabamos por vivenciar uma situação trágica, não assumimos uma postura e fugimos dos enfrentamentos e conflitos; suprimimo-nos e nos colocamos no papel de dominado.

Em *O pagador de promessas*, percebe-se o quanto há de intolerância religiosa em nosso país. Uma promessa a Deus, por intermédio de uma santa do candomblé, é interpretada como uma afronta às regras dos homens, algo que precisa ser impedido. Os homens criam leis próprias, impondo sobre os demais as vontades dos dominantes. Por essa razão, um ato, por mais simples que seja, que fuja dos redames dessa lei confinador, é visto como uma afronta, uma precipitação de uma revolta que precisa ser eliminada. Cumprir a palavra e permitir a justiça pode ser perigoso, pois o poder ficará atrelado aos atos e não aos que têm o discurso. O domínio através das palavras determina o que é justo e o que é de direito.

Zé-do-Burro é aquele que se sente como devedor; ele precisa honrar o compromisso feito, e, para isso, necessita da permissão das autoridades para realizar o acordo que fizera com Deus. Tal intermediação não se dá por uma questão de justiça e, sim, pelo interesse de julgar quem é merecedor, ou seja, quem é, segundo os próprios critérios da igreja, adequado ou não para adentrar o templo sagrado. O padre faz as vezes de um juiz das promessas alheias, intermediando os acontecimentos com autoridade imposta, sem levar em consideração o que é diferente; seu objetivo central é o de se manter no poder. Nesse jogo, serve-se de carrascos que, em suma, protegem algo que sequer precisam entender – precisam apenas cumprir as ordens daqueles que mantêm em seus discursos o poder e as normas mais apropriadas para cada situação, para cada devedor.

PROMESSAS E TRAGÉDIAS

Nas obras analisadas, a promessa pode ser percebida, também, como o último recurso, um alívio que pode ser efetivado por meio daquele que tem mais poder. Quando o menino Azarias exige o cumprimento da palavra do tio, ele procura por mais do que um acordo; ele quer um pacto que alivie o seu sofrimento, mesmo que tenha que continuar a pastorear quando não estiver na escola. A palavra do homem pode

não ser confiável, mas a força dela pode ser uma saída para a liberdade. Contudo, neste caso, o pacto não se estabelece por uma iniciativa pura e livre e, sim, por uma necessidade libertária, por falta de possibilidades de fugir da punição, ou da própria vida.

Por não ter mais escolhas, a personagem Azarias fecha um acordo, uma promessa com o tio. Da mesma forma, Zé-do-Burro também faz um acordo e tem a sua parcela de dívida com aquele que cumpriu o acordo de salvar o seu companheiro, o burro. Diante disso, entende que deve cumprir a sua parte da promessa, haja vista que o outro – a santa – já cumprira a parte dela. A palavra empenhada é dívida que precisa ser paga, ao contrário de muitos que se falem das juras de modo oportunista e não cumprem aquilo que prometem. Na peça de Dias Gomes, a promessa encaminha-se para o trágico, pois os vários obstáculos ao seu cumprimento vão ajudando a estabelecer um cenário disfórico. Em relação ao jovem Azarias, talvez por uma inocência ou necessidade, ele acreditava que o tio cumpriria a sua fala, mesmo sabendo que as palavras daquele e de muitos outros homens não trazem garantias de nada.

Nos dias atuais, a promessa encaminha-se para o trágico quando o cumprimento dela se transforma em encerramento e “morte” do devedor ou mesmo daquele que espera que ela seja uma luz de esperança, em um mundo onde acreditar em um futuro sem libertação já se tornara uma constante. Daí advêm os fins trágicos, não propriamente porque eles coincidem com a morte, como no caso de Zé-do-Burro, mas porque talvez o sofrimento das vidas das personagens já se configura um fim mesmo durante o seu existir. Por outras palavras, o fim trágico já está anunciado durante o viver das personagens. Assim, cada uma delas busca na promessa divina ou humana um alívio para o seu sofrimento, que começa mesmo antes das catástrofes e da calamidade que colocam outros rumos em suas vidas. A dívida é difícil de ser paga quando os homens mudam as moedas de troca.

Ao relacionar aspectos do trágico nas obras em questão, podemos afirmar que elas apresentam algumas relações de verossimilhança, por nos aproximar de questões que nos angustiam e pelas quais buscamos respostas. Tem-se uma explicação sociológica, segundo a qual o ambiente externo pode influenciar o interno, constituindo-se parte integrante do núcleo da ação dramática. Por meio dessas análises e dos estudos literários, podemos promover reflexões que contribuem para a formação e entendimento do ser. No dizer de Cândido (2011, p.177), a literatura atua como “um equipamento intelectual efetivo” e traz à tona “os valores que a sociedade preconiza, ou que os consideram prejudiciais”.

É na tomada de consciência da realidade que nos é apresentada que podemos vislumbrar possibilidades de sair da relação de dependência, avançando no processo de libertação das imposições externas. É um processo trágico, mas sofremos as consequências de um processo de colonização visível até os dias atuais. Essa tragicidade pode se dar no resgate daquilo que foi perdido e que se torna cada vez mais imperativo ter: valores.

A personagem Azarias representa a promessa que não se cumpre nas mais diferentes situações do processo de interlocução, em um mundo de falsas palavras. Já com o personagem Zé-do-Burro, o não cumprimento se dá por toda uma incompreensão do mundo e das vivências religiosas. Verificar-se uma falta de diálogo com as diferenças e uma desconsideração das influências do processo de miscigenação que nega o que é marca característica do povo brasileiro, acentuando-se a tragicidade.

Espera-se, por parte daquele que profere a promessa nos contextos de comunicação, que haja um comprometimento com aquilo que é dito. Em Zé, é claro o desejo de realmente cumprir a sua jura; já em Raul, é perceptível o lado obscuro do discurso: o personagem se coloca na posição do dominante. Ao pronunciarmos determinadas falas, assumimos as mais diferentes posições, dependendo dos interesses advindos dessa ação. No conto de Mia Couto, há um exercício de poder que se dá pelo discurso.

O trágico desenha-se à medida que o discurso da promessa se apresenta como uma constante luta para a sua concretização. Na peça de Dias Gomes, por parte daquele que busca cumprir a sua palavra, há uma intenção de fazer valer seus princípios religiosos, como forma de resgate da sua totalidade como ser humano. Do lado oposto, os antagonistas, representados pelo padre e pelo monsenhor, escondem atrás da religião a verdadeira faceta da intolerância e do preconceito. Trata-se do lado cruel do discurso, com a intenção tão somente de dominar, anular o outro, tirar proveito e levar à submissão. As ideias diferentes são vistas como ameaças: amam-se e aceitam-se apenas os iguais.

Conforme já adiantamos, sofremos com os reflexos de todo um processo de colonização, e, ao nos colocarmos em relação ao outro, adotamos posturas de dominado, estabelecemos relações hegemônicas; não nos constituímos como sujeitos, desse modo. Azarias pode representar uma forma de combate às ideias imperialistas. Mia Couto apresenta-nos um sujeito que vive em determinados espaços, mas não se encontra espiritualmente neles. Consigo mesmo, tem sonhos e acredita que tudo pode melhorar. Por meio do menino, o autor deixa suas marcas implícitas e faz uma representação de várias identidades.

Somos múltiplos e gregários – não estamos isolados em um canto do mundo. No conto, essa concepção possibilita uma análise do contexto social moçambicano. Segundo Sandra Nitrini (1997), Antônio Cândido pode ser considerado o principal exemplo de comparatista dialético da leitura da literatura brasileira, contribuindo tanto para definição desse campo teórico no nosso país, como para reorganizar algumas bases do comparatismo mundial. Para Candido, por meio da literatura, podemos pensar os espaços e as relações que estabelecemos com o mundo. Independentemente de onde a obra é produzida, há pontos de conexão que são convergentes em vários contextos. Há laços situacionais que nos aproximam, e não podemos negar os blocos enunciativos e as articulações nacionais. Dessa forma, percebe-se que a realidade, seja ela Moçambique, Brasil, possui pontos congruentes.

Podemos afirmar que as literaturas podem ser integradas sob o contexto comparatista. Conforme afirma Mata (2013, p. 4), citando Helena Buescu:

a partir da observação no âmbito mais alargado, que não apenas observar em português – portanto, africano, global – as literaturas, partindo do universo da reinvenção da diferença cultural do português nos espaços nacionais que o têm como língua de expressão literária, foram sendo referidos aspectos que tem a ver com trânsitos não apenas linguísticos e culturais, mas também históricos e ideológicos, com reflexos nos estudos literários, a partir de perspectivas teóricas que desvelavam as relações entre essas literaturas, ao mesmo tempo que as tornavam singulares enquanto sistemas nacionais.

Por exemplo, Dias Gomes, em sua obra, denuncia todo um processo de exclusão das diferenças e o egocentrismo arraigado em relação à cultura do outro; Mia Couto, por sua vez, discute os conflitos na relação dominante e dominado. De diferentes *locus* enunciativos, esses autores acessam o mundo, estabelecem relações com ele e suscitam questões que podem representar contextos e realidades diferentes. Um autor não fala de forma isolada. De fato, sua voz emite ecos que nos permitem pensar outras situações, outros lugares. A obra não pertence e simboliza apenas o lugar onde ela foi produzida ou ao qual ela diz respeito: por meio da literatura estabelecemos redes de comunicação.

No conto, Mia Couto apresenta uma contestação ao processo de colonização, sobretudo ao pós-colonialismo no contexto de Moçambique. Dias Gomes questiona a realidade brasileira e suscita a problemática de uma cultura marginalizada, a afrodescendente. Da mesma forma, Abdala Júnior, ao analisar os romances de Graciliano Ramos, afirma que o autor alagoano retrata diferentes problemáticas de vários atores sociais.

que eles se organizam em torno da aspiração do escritor por associar ficção a um processo histórico mais amplo. Sua aspiração pode ser situada como uma inclinação de sua potencialidade subjetiva, uma possibilidade que procura configurar como objetiva, um impulso que se projeta em seus horizontes de expectativas. O processo histórico em que se manifesta o sujeito, como se depreendem do conjunto de sua obra, vincula-se a uma práxis social que escapa às determinações individuais, mas também pode ser visto como uma rede supraindividual, que tem sus malhas definidas por múltiplos campos de conhecimento e circunscrições de práticas sociais. Não procura o escritor um sentido de totalidade enquanto um sistema fechado, mas como conglomerados de tensas redes de articulações mais gerais. Do individual ao social, redes e processos em interações associadas a contextos situacionais, em que configurações relações hegemônicas se debatem com tendências contra-hegemônicas. (ABDALA JÚNIOR, 2012, p.125-126).

CONCLUSÃO

As circunstâncias expostas nas obras aqui tratadas levam-nos a pensar as relações de poder em voga nos dias de hoje. Tais relações alienam as pessoas e camuflam realidades, acentuando tragicamente a condição do sujeito em determinados

lugares. O mundo moderno capitalista faz com que os seres humanos fiquem sem perspectivas e sem meios para sair de uma situação subalterna. Eles se encontram tão envolvidos nesse processo, que nem se dão conta de sua verdadeira posição diante de determinados contextos. Nesses termos, podemos relacionar o protagonista de *O pagador de promessas* às pessoas presas a um mundo que as devora, à medida que não conseguem extrapolar a realidade que se lhes apresenta. De certa forma, Zé-do-Burro e também Azarias compõem o cenário de personagens emparedadas e sem perceptivas futuras.

A promessa da escola faz com que Azarias vislumbre, mesmo que distante, uma possibilidade de saída para sua vida. Contudo, isso não se concretiza, ficando apenas no plano dos sonhos do menino. O conto é bastante metafórico: a escola, assim como a travessia para o outro lado do rio, poderiam significar a liberdade, o abrir de horizontes, aquilo que nos arranca da ignorância.

No conto de Mia Couto, a promessa não cumprida por parte de Raul nos faz pensar tragicamente tudo que é negado ao povo moçambicano no momento histórico do pós-independência. Azarias seria a voz que ressurgiu das cinzas e que assinala um rompimento com a ideia de subordinação ao colonizador pelo colonizado. Por outras palavras, tal personagem pode ser lido como uma metáfora do desejo de muitos outros Azarias: o desejo de um sonho que quase sempre acaba frustrado. Em Dias Gomes, à personagem Zé-do-Burro também é negado o direito de honrar com seu propósito, de acordo com seus princípios religiosos. A história do personagem mostra que ainda reproduzimos de forma condicionada aspectos de uma estrutura sociocultural. Conforme afirma Abdala Júnior (2012, p. 127),

A hegemonia (e com elas suas formas *mentis dominantes*) é sempre porosa, tanto no mundo da economia, da sociedade e da política, como no da vida cultural [...]. Em ambas as obras, tudo se desfaz. [Para Paulo Honório de Graciliano Ramos], nada poderia ser diferente – modos de articulação dominantes – que levam os atores sociais que dele participam a práticas convencionais, determinadas, que os encarceram.

Assim como nas obras analisadas neste artigo, os Paulos Honórios representados em *São Bernardo* podem ser comparados aos Azarias e aos Zés-do-Burro em outros contextos diferenciados. Isso nos mostra o carácter plural da criação literária.

REFERÊNCIAS

ABDALA JÚNIOR, Benjamim. **Literatura Comparada e Relações Comunitárias Hoje**. São Paulo: Ateliê, 2012.

BÍBLIA SAGRADA. **Hebreus**. Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/acf/hb>>. Acesso em: 19 set. 2016.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2008.

COUTO, Mia. O dia em que explodiu Mabata-Bata. In: _____. **Vozes anoitecidas**: Contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

GOMES, Dias. **O pagador de promessas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MATA, Inocência da. Literatura-mundo em português: encruzilhadas em África. **1616: Anuario de Literatura Comparada**, 3 (2013), p.103-118.

NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada**. São Paulo: Edusp, 1997.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

O PAPEL TRANSFORMADOR DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DE “A HISTÓRIA DO JOÃO-DE-BARRO”

Laís Gumier Schimith

Universidade Federal da Paraíba – Campus I
João Pessoa - Paraíba

Priscila Paschoalino Ribeiro

Universidade do Estado de Minas Gerais –
Campus Ubá
Ubá - Minas Gerais

RESUMO: A degradação ambiental é um objeto de reflexão da sociedade que está presente nas obras literárias. A leitura de tais histórias agrega saberes e fomenta mudanças para o alcance de uma sociedade mais sustentável. Com intuito de se problematizar os ensinamentos sobre Educação Ambiental que podem ser assimilados nesse material, realizou-se a análise de “A história do João-de-barro”, de Priscilla de Paula. A mensagem principal da obra centra-se nas consequências do desmatamento, cuja abordagem se inicia a partir da destruição da floresta onde João-de-barro habitava. A articulação das linguagens visual e verbal enriquece as possibilidades de sensibilização das crianças acerca dos efeitos da ação antrópica sobre o meio ambiente. As ilustrações ocupam a maior parte das páginas e captam os principais momentos do texto escrito. São cruciais para suscitar emoções, atuando na produção de sentidos através do uso de cores que transmitem sensações positivas e negativas

conforme o desenvolvimento da narrativa. O livro representa uma ferramenta eficaz para estimular a adoção de comportamentos responsáveis perante o meio ambiente, além de despertar reflexões acerca da consequência da interferência humana no equilíbrio ecológico. **PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; Infância; Desenvolvimento ecológico-moral.

ABSTRACT: The environmental degradation is an object of society’s reflection that is frequent in Literature. Reading such stories aggregates knowledge and fosters change for sustainable society. In order to problematize the teachings on Environmental Education that can be assimilated, “A história do João-de-barro”, by Priscilla de Paula, has been analysed. The main message of the book focuses on the consequences of deforestation, whose approach starts from the destruction of the forest where João-de-barro lived. The articulation of visual and verbal language enriches the possibilities of sensitizing the children about anthropic effects on environment. The drawings occupy most of the pages and captures the main moments of the written text. They are crucial to arouse emotions, acting in the production of meanings through the use of colors that transmit positive and negative sensations as the narrative development. The book represents an effective tool to stimulate responsible behaviors in

face of environment, besides waking up reflections about consequences of human interventions in ecological balance.

KEYWORDS: Literature; Childhood; Ecological-moral development.

1 | INTRODUÇÃO

A ampliação da complexidade, frequência e magnitude do impacto humano na natureza nos últimos séculos se deve, principalmente, aos avanços na tecnologia, ao crescimento elevado dos níveis populacionais e ao aumento geral no consumo per capita (GOUDIE, 2013). A consciência dos efeitos da interferência humana expandiu-se, sobretudo a partir do século XX, quando se tornaram perceptíveis e notórios o aquecimento global, os níveis de poluição, bem como a extinção de várias espécies animais e vegetais. Hoje há uma crise ambiental complexa e multidimensional, a qual abrange esferas políticas, sociais, intelectuais, culturais, econômicas, morais, éticas e legais (ALBUQUERQUE, 2007; CARVALHO, 2006).

Para modificar esse quadro de degradação ambiental e impedir seu agravamento, é imperativa a necessidade de firmar uma relação diferente entre o homem e a natureza (LAYRARGUES, 2006). A Educação Ambiental (EA) representa uma forma de se atender o caráter multifacetário da problemática ambiental e promover a adoção de novos hábitos e atitudes. Carvalho (2006, p. 52) a considera como uma prática de sensibilização com potencial para “chamar a atenção para a finitude e a má distribuição no acesso aos recursos naturais e envolver cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas”.

Reigota (2012) preconiza uma EA ligada à ampliação da participação política dos cidadãos, de maneira a promover a busca pela consolidação da democracia, pela resolução da problemática ambiental assim como pelo estabelecimento de uma sociedade mais harmônica, equitativa e com melhores condições de vida. Espera que a partir da EA seja firmada uma nova aliança entre o ser humano e a natureza bem como entre os próprios seres humanos, proporcionando a qualquer espécie biológica a convivência e sobrevivência com dignidade. Seguindo esta linha de pensamento, a EA é direcionada para a formação de cidadãos conscientes, capazes de “tomar algumas decisões que possam contribuir positivamente para se construir uma sociedade mais sustentável, pensando no seu meio, e que ajam em coletividade” (GRZEBIELUKA; KUBIAK; SCHILLER, 2014).

Carvalho (2006, p. 180) ressalta que inúmeras atividades de EA transmitem “uma série de procedimentos ambientalmente corretos. Mas isso nem sempre garante a formação de uma atitude ecológica, isto é, de um sistema de valores sobre como relacionar-se com o ambiente”. Posto isto, é preciso investir em uma EA significativa com viés de uma prática transformadora que leve a uma formação sólida de sujeitos conscientes e comprometidos com os cuidados que devem ser adotados em relação

ao meio ambiente (CARVALHO, 2006; GRZEBIELUKA; KUBIAK; SCHILLER, 2014).

Para Figueira, Campos e Santana (2001), estratégias de formação realizadas com antecedência no desenvolvimento humano são as mais eficazes para se alcançar isso. A infância é apropriada para a obtenção de comportamentos responsáveis perante o meio ambiente pois, quanto “mais cedo a criança vivencia experiências que estimulem o respeito, a harmonia e o amor pelo meio ambiente, melhores adultos estarão sendo formados, capazes de transformar e modificar o mundo em que estão inseridos” (GRZEBIELUKA; KUBIAK; SCHILLER, 2014, p. 3882). Portanto, a criança deve ser tratada como agente social, capaz de empreender mudanças.

Neste sentido, a Literatura Infantil pode fornecer uma ótica inovadora e distinta dos discursos pragmáticos ou teóricos (TAVARES, 2010), constituindo uma ferramenta promissora e de profunda repercussão na sensibilização ecológica das crianças, necessária à EA. Há diversos tipos de histórias que versam sobre a poluição, o uso de recursos naturais, a defesa dos animais e da vegetação e a conquista de espaços urbanos mais harmoniosos. Tais obras perpetuam a vontade de atingir um equilíbrio deserdado pelo progresso tecnológico e pelo crescimento urbano desenfreado (COELHO; SANTANA, 1996). A EA é apresentada como uma área do saber composta e permeada pela cultura, o que permite o uso da Literatura Infantil como intermediária de um trabalho dentro dessa perspectiva.

Entendendo a Literatura como uma das formas através das quais os sujeitos transmitem e (re)(des)constroem suas representações de mundo, e tendo em vista a necessidade de reflexão frente às questões ambientais, desenvolveu-se o estudo do livro “A História do João-de-Barro”, de Priscilla de Paula. Com o intuito de compreender a abordagem dos conflitos ligados à temática ambiental, foram problematizados os ensinamentos acerca da EA encontrados nesta obra, partindo-se da concepção de Literatura Infantil enquanto artefato cultural e produtor de saberes. Este trabalho visa demonstrar o grande potencial dos livros infantis em apontar condutas, dicas e lições a serem seguidas para alcançar uma sociedade mais sustentável.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao se considerarem as grandes obras estabelecidas como Literatura Infantil, observa-se que pertencem a duas áreas distintas: Arte e Pedagogia.

Sob esse aspecto, podemos dizer que, como ‘objeto’ que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo ‘modifica’ a consciência-de-mundo de seu leitor, a Literatura Infantil é Arte. Por outro lado, como ‘instrumento’ manipulado por uma intenção ‘educativa’, ela se inscreve na área da Pedagogia. Entre os dois extremos há uma variedade enorme de tipos de literatura, onde as duas intenções (divertir e ensinar) estão sempre presentes, embora em doses diferentes. O rótulo ‘literatura infantil’ abarca, assim, modalidades bem distintas de textos: desde os contos de fadas, fábulas, contos maravilhosos, lendas, estórias do cotidiano... até biografias

Dialogando mais com o universo literário ou então com o pedagógico, de um modo geral, as histórias infantis envolvem uma cultura infinita de temas interligados, tais como a ciência, história e ética. Assim, sua leitura deve ser vista como uma questão pedagógica, linguística e social (LINSINGEN, 2008).

A Literatura Infantil exhibe o potencial de instigar o imaginário e estimular o desenvolvimento da criatividade e sensibilidade, ultrapassando as maneiras de conhecer e fazer (ABRAMOVICH, 1991). O psicanalista Walter Boechat afirma que a fantasia é benéfica para a criança lidar com o ambiente ao seu redor, bem como em outros momentos da vida, pois o homem criativo é aquele que fantasiou quando criança (DOMINGUES; FREITAS, 2012). Por exemplo, Alberto Santos Dumont (1873-1932) era ávido leitor de Júlio Verne, seu autor preferido, sendo reconhecida a importância das obras para estimularem sua imaginação, fascinando-o desde a infância e influenciando sua vocação de inventor. Ao se propor a conservação do meio ambiente às crianças,

estamos sugerindo que podemos superar as inúmeras ameaças que nosso próprio modo de viver vem provocando ao planeta e a nós mesmos. E, até hoje, não surgiu melhor combustível para a imaginação do que as histórias, a Literatura. Creio ser por isso, que, instintivamente, em todas as culturas, nos dedicamos a contar histórias às crianças desde a primeira infância: para alimentar sua imaginação, para humanizá-las e torná-las capazes de transformar o mundo (HETZEL, 2001, p. 39).

Os discursos em prol da preservação do meio ambiente sofreram uma massificação de tal forma que perderam seu sentido e conteúdo. Ademais, a maneira como são disseminados dados e informações sobre a problemática ambiental pode assustar ou gerar desinteresse. Como resultado disto, é possível que crianças que nasceram em uma época que dissemina o ser “ecologicamente correto” podem apresentar comportamentos diferentes à conservação do meio ambiente, por causa da alienação de seu significado ou pela ausência de expectativa de mudança e solução de todo o problema, diante de sua gravidade (HETZEL, 2001). Sob este aspecto, a Literatura Infantil pode fornecer a leveza exigida a fim de instigar o leitor para imaginar formas de superar a problemática ambiental, devido à abordagem dessa questão por meio de histórias divertidas, com elementos ficcionais e um caráter lúdico, imaginário e de entretenimento (FIGUEIRA; CAMPOS; SANTANA, 2001). Desde seu surgimento, a Literatura parece estar ligada à função básica de

atuar sobre as mentes, onde se decidem as vontades ou ações, e sobre os espíritos, onde se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem. [...] O impulso para ‘ler’, para observar e compreender o espaço em que vive e os seres e coisas que convive, é condição básica do ser humano. Desde que a inteligência

humana teve condições para organizar, em conjunto coerente, as formas e situações enfrentadas pelos homens em seu dia-a-dia, estes foram impelidos a registrar, em algo durável, aquelas experiências fugazes. A descoberta da arte das cavernas, de há 12 ou 15 mil anos atrás, feita por arqueólogos, mostra, de maneira inequívoca, este impulso essencial que leva o homem a expressar através de uma forma (realista ou alegórica) suas experiências de vida. Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a Literatura foi o seu principal veículo. **Literatura oral ou Literatura escrita** foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da Tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram, antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados. É no sentido dessa transformação necessária e essencial [...] que vemos a Literatura Infantil o agente ideal para a formação da nova mentalidade que se faz urgente (COELHO, 1991, p. 15, grifo do autor).

A leitura é um processo complexo que serve de veículo para a autoafirmação do indivíduo, pois interfere na consolidação de sua estrutura psíquica, intelectual e emocional. O leitor se torna mais livre para tomar decisões, tecer críticas, definir sua posição, enfim, exercer um papel que o acentue como sujeito (COSTA, 2008; ZILBERMAN, 1990).

Dentro do processo de identificação com o leitor, a literatura infantil é um dos muitos objetos que em sua comunicação com o indivíduo se apresenta carregada por elementos atuantes diretamente nos traços sócio-históricos, políticos e culturais vigentes em uma sociedade. Essa atuação permeia os valores necessários para a construção da identidade do sujeito direcionando ao conjunto de ideias e valores propostos socialmente (SILVA; ARAUJO; PIASSI, 2014, p. 6).

Nessa perspectiva, a Literatura Infantil, além de educar, instruir e divertir, contribui valorosamente na construção de adultos pensantes e críticos. Coelho e Santana (1996) afirmam que tais histórias propiciam tanto a obtenção de conhecimentos, como de valores. Também moldam e modelam a personalidade de seu leitor, que adquire gradualmente níveis de sensibilização e empenhamento pertinentes para uma ação participativa em prol do meio ambiente. Exatamente por atuar no espaço interior do indivíduo e, conseqüentemente, na formação de sua consciência de mundo, a Literatura contém os pressupostos almejados pela EA. Esta, por sua vez, constitui um movimento voltado para a transformação social, que busca conscientizar os indivíduos sobre sua corresponsabilidade no desenvolvimento de um ambiente equilibrado.

A EA pode transmitir ao ser humano informações e conhecimentos básicos “para a compreensão da complexa gama de conexões que regem o meio ambiente, tanto os aspectos bióticos e abióticos, físicos, químicos, biológicos, quanto os sociais, políticos, econômicos, culturais” (CORRÊA; OLIVEIRA; CRUZ, 2015, p. 6). Sua realização pressupõe “que haja uma prática baseada na reflexão/ação, onde se deve pensar a natureza estando dentro de um sistema ecossocial, pois todos os indivíduos estão envolvidos de uma maneira ou outra em questões ambientais” (GRZEBIELUKA; KUBIAK; SCHILLER, 2014, p. 3884).

A criança passa por diferentes fases que orientam a aquisição de conhecimentos, valores e sentimentos e acarretam a constituição de sua personalidade. Assim, é indispensável que entre em contato com leituras que veiculem valores ou padrões ideais, para que conheça e consiga atuar um dia em sua realidade. Também deve ser mostrada a responsabilidade de cada um em fazer sua parte para conquistar uma sociedade melhor (TAVARES, 2010). Para tal, as crianças devem passar por experiências enriquecedoras, que favoreçam “a elaboração de concepções em relação a como usufruir dos recursos oferecidos pela natureza, criando assim um novo modelo de comportamento, buscando equilíbrio entre o homem e o ambiente” (GRZEBIELUKA; KUBIAK; SCHILLER, 2014, p. 3889). É necessário aproveitar este recurso, que pode servir para transmitir ideias, valores e preocupações com o meio ambiente, atendendo, dessa forma, os preceitos da EA de agir na formação cidadã e, por consequência, o estabelecimento de uma nova relação entre homem e meio ambiente (COELHO; SANTANA, 1996; TAVARES, 2010).

3 | METODOLOGIA

A partir das informações e concepções de autores que se debruçam sobre os campos de saber da Educação e da Educação Ambiental, foram problematizados os discursos que reverberam modos de agir em relação ao ambiente na obra *A história do João-de-barro*. Primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico em três áreas principais: Educação Ambiental; Literatura e Literatura infantil; Análise de imagens. O material trabalhado compreende livros, artigos científicos, monografias, teses, dissertações e obras relacionados a estas temáticas.

Para Candido (2000, p. 18), do ponto de vista sociológico, obra, autor e público compõem uma tríade indissolúvel, uma vez que a literatura, na qualidade de produção artística, constitui “um sistema simbólico de comunicação inter-humana, ela pressupõe o jogo permanente de relações entre os três”. Além disso,

na medida em que o artista recorre ao arsenal comum da civilização para os temas e formas da obra, e na medida em que ambos se moldam sempre ao público, atual ou prefigurado (como alguém para quem se exprime algo), é impossível deixar de incluir na sua explicação todos os elementos do processo comunicativo, que é integrador e bitransitivo por excelência (CANDIDO, 2000, p. 21).

Dessa forma, ao se estudar uma produção artística na qual a literatura está incluída, observa-se que há um movimento dialético que abrange a arte e a sociedade, as quais exercem influências recíprocas.

Os pressupostos de Candido (2000) nortearam a condução deste trabalho. Outros autores relevantes foram Albuquerque (2007), Goudier (2013) e Odum (2004), para destacar questões relativas à narrativa e à relevância do tema abordado, enquanto os

apontamentos de Faria (2004) e Farina, Perez e Bastos (2008) permitiram discutir a associação texto/imagem e seus efeitos de sentido na obra.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O livro “A história do João-de-barro”, publicado em 2010, foi escrito e ilustrado por Priscilla de Paula, artista plástica e professora da UFJF, na faculdade de Artes e Design. Na capa da obra consta a seguinte informação: “Uma história de Vovó Querida, ilustrada por sua neta Priscilla de Paula”. O contato dessa autora com a história na infância fundamentou a criação do livro, bem como seu posicionamento.

A Literatura Infantil incorporou várias histórias e narrativas tradicionais, de natureza fantasiosa, que a princípio eram transmitidas oralmente entre gerações (FARIA, 2004). Praticamente todas as histórias de adultos que se tornaram clássicos infantis nasceram no meio popular. Assim, “antes de se perpetuarem como Literatura Infantil, foram literatura popular” (COELHO, 1991, p. 36). A transcrição das histórias disseminadas em meio oral para a escrita é uma característica verificada, sobretudo, a partir do início do estabelecimento do gênero e que persiste até hoje, sendo um exemplo o livro selecionado.

Outro aspecto relevante a se analisar é o público ao qual se destina a obra. Para Silva, Araujo e Piassi (2014, p. 5), a “Literatura Infantil, como qualquer outra obra literária, apresenta em seu discurso estratégias para provocarem a identificação com o leitor”. Isso resulta numa infinidade de livros infantis, de variados modelos, cores, estilos (LAMBERTUCCI, 2015), elementos que devem ser utilizados de forma a despertarem o interesse de seu leitor e cumprirem o propósito para o qual a obra se propõe.

Para Coelho (1991, p. 28), a classificação dos leitores infantis deve ser baseada “não apenas em sua faixa etária, mas principalmente na inter-relação existente entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura”. Seguindo esta linha de pensamento, o autor estabeleceu cinco categorias, relacionadas ao nível de compreensão da leitura: pré-leitor; leitor iniciante; leitor-em-processo; leitor fluente; leitor crítico.

A obra “A história do João-de-barro” seria mais apropriada para a categoria do leitor-em-processo. Segundo Coelho (1991), nessa fase, a criança apresenta certo domínio do mecanismo de leitura, possui interesse por desafios e quaisquer tipos de questionamentos. Entre as características gerais que as obras devem apresentar, nas quais se enquadra “A história do João-de-barro”, encontram-se: comunicação das imagens com o texto; o texto verbal é constituído por frases simples, em ordem direta e de comunicação imediata e objetiva; desenvolvimento da narrativa em torno de uma situação central, um problema, que deve ser resolvido até o fim; os momentos

narrativos seguem um esquema linear de início, meio e fim.

O público é responsável por atribuir sentido e realidade à obra, sendo o elemento de ligação do autor e de sua própria obra (CANDIDO, 2000). Durante a criação da história infantil, deve-se considerar as particularidades de seu leitor/receptor, para assegurar a sua compreensão. Quando for desenvolvida de acordo com seu público, maiores serão as chances de a obra alcançar os objetivos a que se propõe. Toda leitura realizada em concordância com a essência da narrativa conduzirá o leitor a perceber e se conscientizar acerca do mundo a sua volta. Segundo Coelho (1991, p. 45-46, grifo do autor),

Daí se deduz o poder de fecundação e de propagação de idéias (sic), padrões, ou valores que é inerente ao fenômeno literário, e que através dos tempos tem servido a humanidade engajada no infindável processo de evolução que a faz avançar sempre e sempre [...] No **ato da leitura**, através do literário, dá-se o conhecimento da consciência-de-mundo ali presente. Assimilada pelo leitor, ela começa a atuar em seu espírito (e conforme o caso a dinamizá-lo no sentido de certa transformação...). Mas, para que essa importante assimilação se cumpra, é necessário que a **leitura** consiga estabelecer uma relação essencial entre o **sujeito** que lê e o **objeto** que é o livro lido.

Para atingir sua premissa de sensibilização ambiental, bem como atender ao público a que se destina, considera-se adequada a configuração da obra “A história do João-de-barro”. A preocupação com o meio ambiente é despertada no leitor, sobretudo, a partir da destruição da floresta onde o João-de-barro morava. O pássaro se vê obrigado a procurar outro lugar para viver com sua família, frente à ameaça a que estavam expostos.

Apesar de ficcional, o enredo apresenta uma trama bastante verossímil, já que traz à tona questões socioambientais. O livro de Priscilla de Paula leva o leitor a refletir sobre algumas consequências da retirada da cobertura vegetal de forma desordenada e sem sua posterior reposição, tais como a redução da biodiversidade, empobrecimento do solo e também sua exposição a fatores erosivos.

O pássaro João-de-barro tem sido cada vez mais encontrado em ambiente urbano devido à alteração de seu habitat natural, que são os campos – inclusive, o desmatamento figura como uma das principais causas disso. Apesar de o João-de-barro ser uma espécie bem adaptada para viver em zonas urbanas e de não se incomodar com a presença humana, no livro, o narrador do texto afirma que o pássaro ficou tão chocado e assustado com a interferência do homem no meio ambiente que chega a comparar a gravidade da situação ao apocalipse.

Diante da interação complexa entre os seres vivos e o meio ambiente, a adição ou retirada de algum de seus constituintes pode acarretar uma miríade de repercussões sucessivas ao longo de todo o ecossistema, afetando seu funcionamento (ALBUQUERQUE, 2007; GOUDIER, 2013; KRAEMER; MARTINS, 2004). Neste sentido, o livro permite algumas problematizações: a diminuição no número de árvores

desencadeia declínios populacionais de inúmeras espécies de aves, e isso não só interfere na sobrevivência de diversos outros animais que as possuem como fonte de alimento, como leva à diminuição das taxas de polinização e dispersão de sementes de várias espécies arbóreas.

A degradação ambiental tem sido causada em um ritmo muito acelerado, sem respeitar a dinâmica de transformação da natureza, nem seu tempo de reabastecimento. “A relação homem/natureza é, antes de tudo, uma relação do homem com ele mesmo, que age na natureza a partir de sua vontade e de seus planos” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 36).

Sendo a ação antrópica uma das principais causas do desequilíbrio ecológico vivenciado hoje e que ameaça a vida de inúmeras espécies (incluindo quem a realiza: o ser humano), observa-se a necessidade de repensar a relação com o meio ambiente. O homem procura compreender o seu meio desde que surgiu e, hoje, mais do que nunca, a humanidade necessita apresentar

um conhecimento inteligente do ambiente em que vive, condição de sobrevivência da nossa complexa civilização, uma vez que as <<leis da natureza>> fundamentais não foram revogadas; apenas a sua natureza aparente e as relações quantitativas se foram alterando à medida que a população humana foi aumentando e se expandiu o poder do homem para alterar o ambiente (ODUM, 2004, p. 3).

O livro também apresenta a possibilidade de uma relação mais harmoniosa entre homem e natureza, que atende os preceitos da conservação do meio ambiente, que preza que o desenvolvimento e o uso dos recursos naturais sejam planejados a partir de leis ecológicas e humanas. Não significa completa restrição do uso, mas limitá-lo para apenas o necessário, ao invés do uso de forma indiscriminada tal como é hoje (ODUM, 2004).

Para abordagem da temática ambiental, Priscilla de Paula aproveita as potencialidades da associação do texto e da imagem. A presença destas duas linguagens é comum na maioria das histórias infantis. De um modo geral, a associação entre os planos de expressão e de conteúdo visual e verbal torna as histórias mais atrativas, auxilia o processo de leitura e possibilita uma maior eficácia da assimilação conceitual das informações contidas no texto e na imagem. Essa associação também origina um novo tipo de comunicação, no qual estes códigos compõem um único signo, aumentando o entendimento de significados. Dessa maneira, forma-se um sistema dinâmico e representativo da realidade que, além de oferecer uma inclusão e participação durante a leitura da sua história, leva a múltiplas percepções e interpretações por seu enunciatário. Segundo Costa (2008, p. 28),

para quem não domina o alfabeto, a imagem permite manter o contato com o mundo e com a produção de sentidos. Seria, entretanto, minimizar o poder da imagem, tomá-la apenas no sentido informativo e preenchedor de lacunas culturais. A linguagem visual, tal como a verbal, possui sua estrutura própria, que

a constitui como um todo orgânico, capaz de servir de instrumento de transmissão da herança cultural e de criação artística. Há, porém, na relação texto-imagem limites permanentes: nem a palavra consegue substituir a imagem, por mais que tente descrevê-la, nem a imagem é capaz de reproduzir a sonoridade da palavra e a multiplicidade de sentidos que ela é capaz de evocar. Mas, respeitando as respectivas idiossincrasias, texto e imagem podem somar-se e ampliar os sentidos das mensagens.

Vasconcelos (2014) ressalta que a articulação das linguagens visual e verbal de forma a estabelecer um todo equilibrado é uma condição indispensável para a história comunicar e ser compreendida por seus leitores. As duas linguagens cooperam para a construção da narrativa e devem ser compreendidas em conjunto. A criança, ao ler um texto desse tipo, deve ser um leitor competente intersemioticamente, associando os assuntos disseminados por estes dois códigos (ABRAMOVICH, 1991).

Na obra em análise o texto verbal trata-se de uma narrativa curta, portanto, um conto, que tem como característica central a apresentação de um conflito, localizado no tempo e no espaço e reduzido número de personagens. O uso recorrente do grau diminutivo e ricas descrições adjetivadas denotam o envolvimento do narrador com a história, remontando à própria genealogia desta obra, que tem origem nas narrativas carinhosas da avó da autora, o que faz desta obra também um texto memorialístico.

O texto é narrado em terceira pessoa e seu narrador é onisciente, pois sabe todos os sentimentos do João-de-barro. Este narrador dispõe uma lente participativa ao leitor, que pode interagir as emoções do personagem principal. Para Santos e Oliveira (2001, p. 5), o narrador onisciente é privilegiado por saber o que se passa no íntimo das personagens, caracterizando-se por ter uma “visão por detrás da trama”. O envolvimento do narrador com o personagem perpassa todo texto, por meio da modalização do discurso.

O personagem principal encerra em si lições da moral cristã e burguesa, como a dedicação ao trabalho e à família. A presença de sua companheira, Dona Joana, marca o espaço do diálogo do casal, cumprindo mais uma vez a moral burguesa. A modalização discursiva, que aponta para a gradação da decisão, denota a participação e a determinação conjunta.

A aproximação do homem, que é percebida com os barulhos na mata e pela derrubada do jequitibá, constituem o clímax ou ponto da virada da história. A narrativa se encerra com o acolhimento da família do João-de-barro no seio da família de Vovó, sendo reestabelecido o equilíbrio familiar e natural naquele novo espaço.

A narrativa se desenvolve em dois espaços diferentes, importantes para o desenvolvimento da trama. De acordo com Borges Filho (2008, p. 1), o espaço abrange “tudo o que está inscrito em uma obra literária como tamanho, forma, objetos e suas relações”, sendo possível que desempenhe inúmeras funções. Na obra em questão, o espaço tanto permite que o personagem desenvolva sua ação, como também o influencia a tomar atitudes. Assim, o pássaro seguia sua vida normalmente até a interferência do homem impedir que concluísse suas atividades rotineiras. Outra

função é a de representar os sentimentos vividos pelos personagens, existindo uma analogia entre o espaço no qual o personagem está presente e o sentimento que apresenta. Na representação do espaço, também é possível observar gradações ficcionais, havendo em diferentes níveis de concordância com a realidade. No livro o espaço contém elementos presentes na vida real, tal como o sítio com árvores frutíferas, no qual vivia uma vovó.

Em “A história do João-de-barro”, as linguagens verbal e visual surtem um maior efeito em conjunto, pois isto enriquece e expande o campo de reflexão sobre a temática abordada. As ilustrações representam um aliado eficiente para transmitir a mensagem da obra, captando os principais momentos da narrativa. São cruciais para suscitar emoções e mostrar valores, de uma forma que o texto escrito sozinho não conseguiria. Para Piertroforte (2007), muitos significados intrínsecos são revelados ao se destrinchar a construção de imagens diversas. A leitura visual pode ser tão rica quanto a leitura verbal, quando bem fundamentada. Juntas, elas mostram as estratégias de construção da obra e dizem sobre os discursos que ali se cruzam.

Um dos artifícios usados por Priscilla de Paula foi aproveitar o potencial emotivo e evocativo das cores para a polarização de sentido, usando-as para transmitir sensações positivas e negativas.

As cores podem produzir impressões, sensações e reflexos sensoriais de grande importância, porque cada uma delas tem uma vibração determinada em nossos sentidos e pode atuar como estimulante ou perturbador na emoção, na consciência e em nossos impulsos e desejos muitos significados intrínsecos são revelados (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2008, p. 2).

Sobre o indivíduo que recebe a comunicação visual, a cor exerce uma ação tríplice: a de **impressionar**, a de **expressar** e a de **construir**. A cor é vista: impressiona a retina. E sentida: provoca uma emoção. E é construtiva, pois, tendo um significado próprio, tem valor de símbolo e capacidade, portanto, de construir uma linguagem própria que comunique uma idéia (sic) (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2008, p. 13, grifo do autor).

Na primeira parte do livro, enquanto o ambiente permanece tranquilo e segue seu ritmo natural (Figura 1), predominam as cores: verde, sugere calma, esperança, equilíbrio, paz, tranquilidade, segurança, serenidade, suavidade; azul, transmite harmonia, paz, serenidade. Quando o pássaro retorna para seu ninho à noite (Figura 2), o uso de cores e tons escuros mantém a mesma sensação de serenidade, pois prevalece o azul-escuro, cor que remete à ideia de acolhimento, recolhimento, descanso, segurança.



Figura 1 - Apresentação do pássaro e de seu ninho.

Fonte: PAULA, 2010.

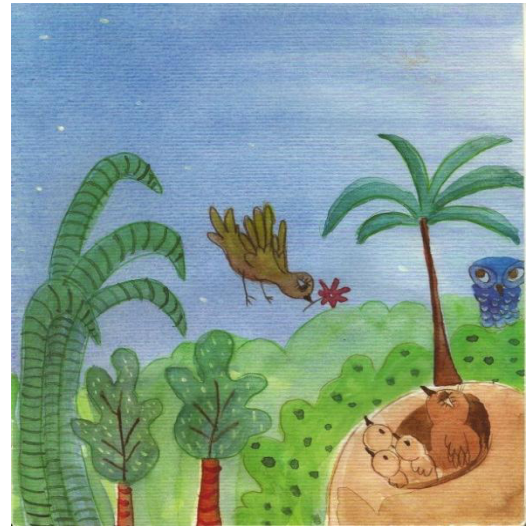


Figura 2 - Momento em que o pássaro retorna ao lar.

Fonte: PAULA, 2010.

No momento da queda do jequitibá (Figura 3), há uma mudança mais enfática das cores: o céu assume uma coloração violeta, que transmite a sensação de violência e agressão, sendo uma cor que se associa materialmente a enterro; as montanhas apresentam cor laranja, que sugere perigo, agressão, dominação, advertência; no tronco de jequitibá caído são usados tons avermelhados que se assemelham à sangria, remetem à ferida e morte, e o uso desta cor chama a atenção para o elemento no qual é usada, além de passar a sensação de perigo e violência.

No novo local onde o pássaro constrói seu ninho as cenas são retratadas com várias cores (Figura 4), predominando cores verdes e azuis, em tons mais vibrantes que o início da história, e que remetem a bem-estar e tranquilidade. Quando a avó se aproxima com o facão (Figura 5), continua o uso das mesmas cores, um possível indício de que não ocorrerá o mesmo que foi visto com a queda do jequitibá.

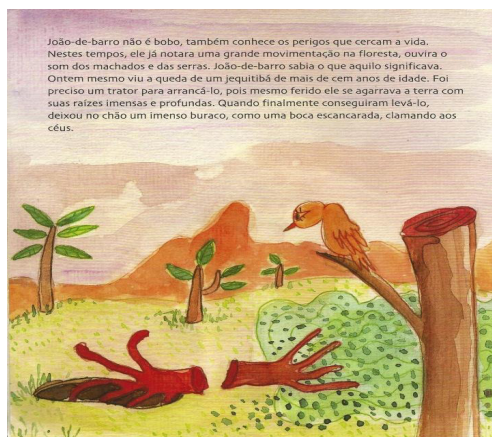


Figura 3 – João-de-barro observa o jequitibá após ser derrubado.

Fonte: PAULA, 2010.

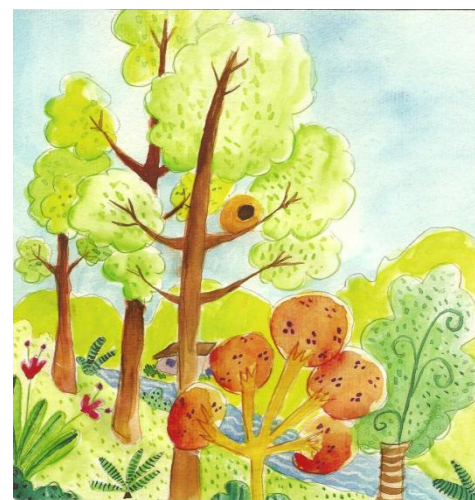
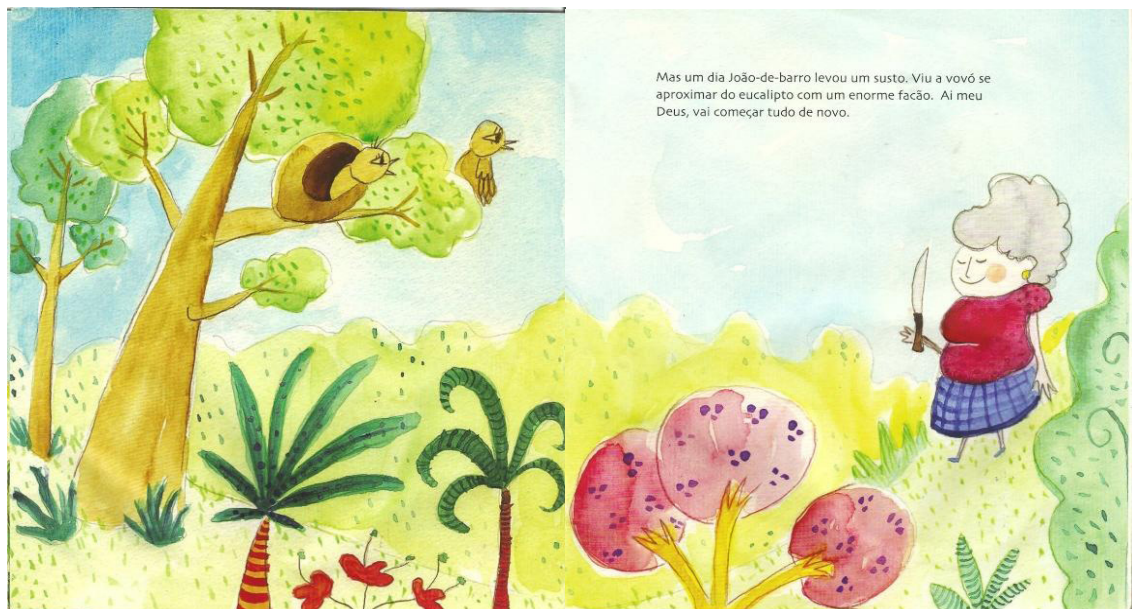


Figura 4 – Local do novo ninho dos pássaros.

Fonte: PAULA, 2010



Mas um dia João-de-barro levou um susto. Viu a vovó se aproximar do eucalipto com um enorme facão. Ai meu Deus, vai começar tudo de novo.

Figura 5 - Casal de pássaros observa apreensivo a aproximação da Vovó com o facão.

Fonte: PAULA, 2010.

Outro aspecto a se ressaltar foi o uso da técnica de aquarela para desenvolver as ilustrações. Estas apresentam um traçado bem definido, sendo que a inclusão de cores ultrapassa um pouco os contornos. Como resultado disto, as imagens transmitem infantilidade, como se a autora tivesse feito os desenhos em sua infância.

Lambertucci (2015) também destaca que geralmente é através das ilustrações que a emoção do personagem é demonstrada. No livro isto pode ser observado, sobretudo a partir dos olhos do João-de-barro e da Dona Joana (Figura 6): parecem olhos humanos, apresentam cílios e são expressivos. Isso não é verificado em outros pássaros ou até mesmo nos próprios filhotes do casal – os olhos da coruja também se destacam, mas isso já é algo presente na vida real.

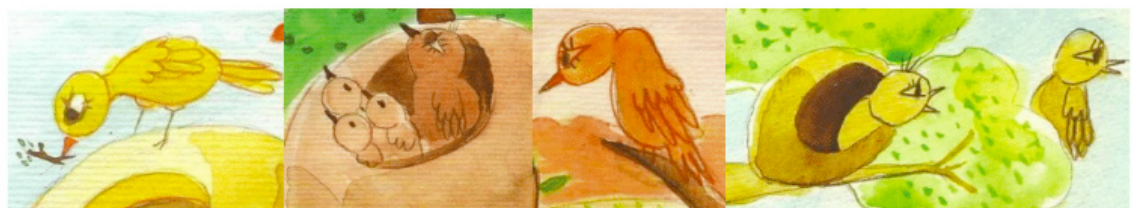


Figura 6 - Representações do olhar de João-de-Barro, Dona Joana e seus filhotes, em diferentes momentos da história.

Fonte: PAULA, 2010.

Em histórias infantis é comum a associação de algumas características humanas aos animais, técnica denominada de antropomorfização. Para Silva, Araujo e Piassi (2014, p. 3):

O livro infantil, considerado como obra literária, é formado por um texto, escrito e ilustrativo, com elementos estéticos que compreendem os processos de estruturação

de um discurso e ao mesmo tempo, formado por um contexto, que abrangem elementos sociais podendo ser construídos por ideologias metaforicamente representadas pelos personagens descritos pelos próprios elementos estéticos. Ao transpor esta ideia para as obras infantis com animais como personagens, podem-se destacar essas representações metafóricas na forma como o animal é figurado, seja por sua relação antropomórfica direta ou por sua condição de animal biológico no meio social, entre outras possíveis representações.

Com isso, parece que o casal que tem olhos diferentes é que realmente transmite suas sensações. Este elemento pode ser um índice figurativo da presença do narrador onisciente. Também é possível até inferir sobre a necessidade de um novo olhar do homem perante o meio ambiente.

Em suma, a articulação entre os textos verbal e visual concorrem para a compreensão da temática abordada e tem potencial para a promoção de uma experiência rica para a sensibilização ambiental.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura Infantil possibilita um olhar transformador e inaugura novos espaços de reflexão, o que a faz excelente mediadora em ações de Educação Ambiental. As histórias infantis servem como ponto de partida ou complemento para a problematização das relações entre o homem e a natureza.

Permeada por tradições orais e memórias fundadas na subjetividade, o livro “A história do João-de-barro” é capaz de sensibilizar o público infantil em relação aos modos de pensar e agir sobre o meio ambiente. Além de alertar sobre os efeitos negativos do desmatamento, principal Os efeitos negativos do desmatamento representa A principal questão ambiental abordada na obra é a relação dos seres vivos com o seu meio. O texto literário é simples e possui uma linguagem apropriada ao público a que se destina. O texto imagético também é simples em seu traço, entretanto apresenta-se elaborado em relação à paleta de cores, que se transforma em consonância com o sentimento do personagem principal.

Enquanto metodologia alternativa de EA, após sua análise, esta obra mostrou-se adequada. As linguagens verbal e visual enriquecem a possibilidade de seu uso para a sensibilização ambiental e emprego como subsídio para praticar diferentes correntes da EA. Além de conter temas atuais, fonte de debates e reflexões, viabiliza diversos diálogos, tanto com a sociedade, quanto com a memória, com a cultura popular e com a EA

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

ALBUQUERQUE, B. P. **As relações entre o homem e a natureza e a crise sócio-ambiental**.

Monografia. Rio de Janeiro, RJ: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), 2007.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. 8ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha: 2000.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: Formação do Sujeito Ecológico**. 2ª ed. São Paulo Cortez, 2006.

COELHO, N. C. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, N. N.; SANTANA, J. S. L. A Educação Ambiental na Literatura Infantil como Formadora de Consciência de Mundo. In: TRABJER, R.; MANZOCHI, L. H. **Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: materiais impressos**. São Paulo: Gaia, 1996. p. 59-76.

CORRÊA, C. A.; OLIVEIRA, S. C. A.; CRUZ, R. C. Música e Educação Ambiental em uma Escola do Campo localizada no município de São Gabriel - RS: Uma forma interdisciplinar de significar a realidade complexa. **REMOA**, v. 14, p.03-17, 2015.

COSTA, M. M. **Literatura Infantil**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008. 116 p.

DOMINGUES, T. C. A.; FREITAS, M. Reflexões sobre a literatura engajada. In: DOMINGUES, T. C. A.; REDMOND, W. V. **A Literatura infanto-juvenil brasileira na contemporaneidade**. Juiz de Fora: Associada Ltda, 2012.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. (Coleção Como usar na sala de aula).

FARINA, M.; PEREZ, C.; BASTOS, D. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 5. ed. São Paulo: Edgard Blucher, 2006. 101 p.

FIGUEIRA, J. A.; CAMPOS, M. J. O; SANTANA, J. L. O Livro Infantil como Instrumento para a Educação Ambiental: Leitura e Análise. **Revista Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro: UNESP – Instituto de Biociências, v. 9, n. 16, 16 p., 2001.

GOUDIE, A. S. **The Human Impact on the Natural Environment: Past, Present and Future**. 7ª ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.

GRZEBIELUKA, D.; KUBIAK, I.; SCHILLER, A. M. Educação Ambiental: A importância deste debate na Educação Infantil. **REMOA**, v. 13, n. 5, dez. 2014, p.3881-3906.

HETZEL, B. PGM5 - Literatura, Meio Ambiente e Saúde. In: SERRA, E. (Orgs). **Literatura e Temas Transversais: Boletim do Salto para o futuro – TV Escola**. Brasília: Secretaria de Educação a distância - Ministério da Educação, 2001.

LAMBERTUCCI, A. M. **LITERATURA INFANTIL: Para crianças de 0 a 3 anos**. 2015. 62 f. Monografia (Licenciatura em Artes Plásticas) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: Loureiro, C.F.B.; Layrargues, p. P. & Castro, R.C. De (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez. p. 72-103. 2006.

ODUM, E. P. **Fundamentos da Ecologia**. 6ª ed. São Paulo: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

PAULA, P. **A história do João-de-barro**. [S.l.: s.n.], 2010.

PIETROFORTE, A. V. **Análise do texto visual: construção da imagem**. São Paulo: Contexto, 2007.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SANTOS, L. A. B.; OLIVEIRA, S. P. **Sujeito, tempo e espaço ficcionais**: introdução à teoria da literatura. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SILVA, T. P.; ARAUJO, P. T.; PIASSI, L. P. C. Animais na literatura infantil: uma leitura reflexiva nas séries iniciais. In: XIX CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 2014, Espírito Santo. **Anais...** Espírito Santo: USP, 2014. p. 1-15. Disponível em: <<http://encurtador.com.br/eguE8>>. Acesso em: 15 out. 2016.

TAVARES, C. E. V. **O ambiente no mundo das letras para as crianças**. 2010. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

ZILBERMAN, R. **Literatura infantil e ensino**. São Paulo: Cortez, 1990.

O TEXTO LITERÁRIO NUMA PROPOSTA DE SALA DE AULA TECNOLÓGICA INVERTIDA

Antonia Maria Medeiros da Cruz

Universidade Federal de Alagoas- AL

Maria Ladjane dos Santos Pereira

Universidade Católica de Pernambuco - PE

Silvânia Maria da Silva Amorim

Universidade Estadual de Pernambuco - PE

RESUMO: Este trabalho socializa uma experiência com a utilização de novas metodologias de ensino que vêm contribuindo para o aperfeiçoamento de habilidades de leitura literária. Com o intuito de tornar as aulas atraentes, objetivas e com o foco no aluno, aplicou-se o modelo *Flipped Classroom* (sala de aula invertida), organização curricular diferenciada, que permita ao aluno o papel de sujeito de sua própria aprendizagem e mantém o papel do professor como mediador entre o conhecimento elaborado e o aluno. Teoricamente, Vygotsky (1896-1934), já destacava a importância do processo de interação social para o desenvolvimento da mente. Seymour Papert, na linha de Piaget, já defendia na década de 60 uma didática em que o aluno usasse a tecnologia para construir o conhecimento. Assim, a partir da leitura, em casa, em grupos, das obras sugeridas pelo Sistema Seriado de Avaliação, da Universidade de Pernambuco, os educandos, utilizando o powerpoint, produzem como objeto de

aprendizagem uma fotonovela da obra lida. A experiência comprovou que a implementação do modelo do Flipped Classroom, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e como motivação à leitura literária.

PALAVRAS-CHAVE: leitura, sala de aula invertida, tecnologia.

ABSTRACT: This work socializes an experience with new methodology learning use that comes contributing to the literary reading ability improvement. With the aim of become the classes more attractive, objective and focused in the student. It was applied the *Flipped Classroom* model , different curriculum organization, that allows the student the subject paper in their own learning and keep the teacher's paper like mediator between learning preparer and to mind's development. Theoretically, Vygotsky (1893-1934) , had already highlighted the social interaction importance to mind's development. Seymour Papert, in Piaget's way, had already defended in 60 decades a didatic where the student had used the technology to build the knowing. Like this, begining from reading, at home, in groups, the works seggested by the *Evaluation of Series System*, in Pernamuco's University, the students, using PowerPoint sofwere, produces like learning objective a *soap opera* of read work. It is waited from this work, prove that the Flipped Classroom Model

implementation, can contribute to the abilities development and Literary Literature reading enjoyment.

KEYWORDS: Reading, Flipped Classroom, technology.

1 | INTRODUÇÃO

A leitura de textos literários na escola tem um papel transformador e contribui para que o educando posicione-se criticamente face à realidade. Assim, desenvolver habilidades de leitura requer procedimentos didático-pedagógicos adequados na busca de superar limitações dos aprendizes, criar novas relações entre situações reais e situações de pensamento, refletir sobre a arte e sobre a vida e despertar emoções não repetidas em cada leitor.

É necessário encontrar estratégias que sirvam para despertar o interesse pela leitura entre os educandos, permitindo-lhes transcender as dificuldades e avançar no processo de amadurecimento. Partindo desses pressupostos, o presente trabalho é a socialização de uma experiência realizada em uma escola da rede pública estadual na cidade de São José do Belmonte, Pernambuco, ao longo do primeiro semestre de 2016, na qual foram desenvolvidas atividades que tiveram como foco principal, incentivar a leitura de obras literárias.

A escola não deve se apresentar, nos dias atuais, no mesmo modelo que há cem anos, pois ela divide esse espaço com as mídias. Portanto, o professor deve mediar o processo de ensino vinculando os conteúdos que devem ser ministrados à realidade tecnológica, na qual os educandos estão inseridos, percebendo-o como uma organização viva em constante mutação.

O tempo didático restrito é uma reclamação constante dos professores; e, quando o assunto é a leitura de obra literária na íntegra, o problema é maior, pois requer grande disponibilidade de tempo. Nesse sentido, o modelo sala de aula invertida, apresentou-se como uma boa estratégia, uma vez que contribuiu para trabalhar obras literárias em sintonia com as informações veiculadas pelas mídias e possibilitou ao educando lançar mão das tão usadas tecnologias na construção do conhecimento e aperfeiçoamento de um comportamento leitor, a fim de obter resultados positivos no processo de ensino aprendizagem. Para Perrenoud (2000, p. 139) “as novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas”.

Dentro dessas novas tendências, se encontra, em muitos casos, o professor das sociedades contemporâneas diante do desafio de saber orientar e utilizar a informação. Os novos paradigmas educativos supõem diferentes aplicações tecnológicas. Logo, a escola precisa deixar de ser uma agência transmissora de informação e transformar-se em um lugar de análises críticas e produção de informação. Para que isso seja possível é preciso prover a formação cultural básica, assentada no desenvolvimento

das capacidades cognitivas e operativas.

Assim sendo, o objetivo do estudo aqui apresentado incide em, utilizando o modelo sala de aula invertida, proporcionar alternativas para a efetivação da leitura de obras literárias sugeridas pelo o Sistema Seriado de Avaliação – SSA, adotado pela Universidade do estado de Pernambuco, para ingresso em cursos de graduação, numa tentativa de parear necessidade e fruição. Esta experiência foi efetivada em turmas do 3º Ensino Médio, com o intuito de resgatar o encantamento pela literatura, utilizando as novas tecnologias, otimizando-as no processo educativo.

Com a realização desse trabalho vislumbra-se possibilitar ao educando uma formação baseada no aprender a aprender e construir uma competência leitora crítica e criativa. Portanto, os benefícios da utilização de recursos tecnológicos para as práticas de leitura devem ser um fator motivador para que os que trabalham em prol dela estejam ativamente atentos à sua implementação.

Porém, é evidente que muitos desafios se apresentam para que os leitores atuais unam as consagradas práticas de leitura ao novo ambiente tecnológico. Para isso, as ações dos profissionais mediadores da leitura serão indispensáveis. A prática docente baseada apenas na oratória do mestre é um *modus operandi* que não mais se sustenta diante das teorias pedagógicas comprometidas com a educação autêntica, e com o perfil cognitivo e comunicacional dos educandos.

2 | LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA TECNOLÓGICA INVERTIDA: ENTENDENDO O MÉTODO

No mundo tecnológico, o livro parece perder espaço para as facilidades do computador, nota-se que os alunos recorrem às alternativas, como: resumos, resenhas, filmes que são facilmente encontrados na internet, ao invés de ler um livro, principalmente quando se trata daqueles proposto/imposto pelo professor. Nesse contexto, o grande desafio, então, é pensar em dinâmicas que conciliem a tecnologia à leitura de livros. Portanto, a proposta aqui apresentada utiliza a Tecnologia Digital como um elemento facilitador durante as atividades de leitura.

Para tanto, o *flipped classroom*, ou sala de aula invertida, o nome que se dá ao método que inverte a lógica de organização da sala de aula, guardadas as devidas adaptações, nos foi bastante útil. Vale explicar que, nesse método, os alunos aprendem o conteúdo em suas próprias casas, por meio de videoaulas ou outros recursos interativos, como games ou arquivos de áudio. A sala de aula é usada para a realização de exercícios, atividades em grupo e realização de projetos. O professor aproveita para tirar dúvidas, aprofundar o tema, estimular discussões e tornar as aulas mais atraentes, objetivas e com foco no aluno.

O método está sendo utilizado, de acordo com Schneider (2013), como

possibilidade de organização curricular que permite ao aluno o papel de sujeito de sua própria aprendizagem, reconhecendo a importância do domínio dos conteúdos para a compreensão ampliada do real e mantendo o papel do professor como mediador entre o conhecimento elaborado e o aluno.

O uso das tecnologias para aprimoramento das atividades tem seu papel exaltado no método da sala de aula invertida, uma vez que possibilita ao professor utilizar melhor o seu tempo em sala de aula em atividades interativas com seus alunos, ao invés de gastá-lo apenas apresentando conteúdo em aulas expositivas tradicionais.

O papel do professor é de extrema importância nesse modelo, pois ele precisa proporcionar um ambiente colaborativo de aprendizagem e oportunizar, em sala de aula, a solução das dúvidas. Ou seja, este modelo pode aprimorar a interação entre os estudantes e o professor; promover um ambiente de aprendizagem onde os estudantes passam a ser responsáveis pelo seu próprio aprendizado.

Ainda, não parece possível resumir esse método como uma simples substituição do professor por vídeos, muito menos como um modelo que promove o isolamento dos estudantes, pois, na verdade, isto será apenas uma parte do processo.

Tucker (2012) afirma que o modelo surgiu em 2008 quando dois professores de Química da Woodland Park High School, Aaron Sams e Jonathan Bergmann, desenvolveram um projeto que visava atender aqueles alunos que por algum motivo tivessem faltado às suas aulas. Muitos alunos eram atletas e precisavam se ausentar por longo tempo das aulas regulares para jogos. Com isso, Sams e Bergmann, passaram a produzir vídeos do conteúdo das aulas e postar este material, de modo que os ausentes pudessem acompanhar a matéria. O que não se esperava, era que os outros alunos que não faltavam aula passassem a acessar o material, utilizando-o como reforço de estudo.

Perceberam, naquele momento, que haveria ali uma grande oportunidade para propor alterações no processo ensino-aprendizagem. Desde então, vêm aumentando os esforços para a disseminação deste conceito com grande reconhecimento no meio da educação nos Estados Unidos.

Quando ainda não existia a internet, e o acesso ao conhecimento e aos materiais era restrito, a aula expositiva tradicional, conteúdista, funcionava. Hoje, faz-se necessário que o professor consiga determinar claramente os objetivos que deseja alcançar, e escolher as estratégias apropriadas de ensino-aprendizagem, desdobrando-se para atingir resultados relevantes. Isso exige preparação e criatividade para buscar sempre a melhoria nos métodos de aula.

Teoricamente, Vygotsky (1896-1934), já destacava a importância do processo de interação social para o desenvolvimento da mente quando dizia que a aprendizagem é resultante de um processo interativo e considerava a existência de uma ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), que representa a diferença entre o que o aprendiz pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de atingir em colaboração com outros aprendizes. Seymour Papert, na linha de Piaget, também defendia na década de 60

uma didática em que o aluno usasse a tecnologia para construir o conhecimento.

Portanto, seja um método novo ou apenas um nome diferente, é necessário que escolas brasileiras conheçam mais sobre essa pedagogia. Sobretudo porque ela apresenta contribuições importantes para alguns dos maiores desafios do nosso alunado: motivação, hábito de leitura, qualidade da aprendizagem. O método pode ainda ajudar a desenvolver competências como capacidade de autogestão, responsabilidade, autonomia, disposição para trabalhar em equipe. Nada impede que o método seja estudado, experimentado e, na sequência, se adaptem alguns dos princípios e recursos para as necessidades do contexto de qualquer sala de aula, como na realização da experiência que será relatada a seguir.

3 | O DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

É fato que ainda acontece nas nossas escolas a ausência de um relevante contato dos educandos com o texto literário, por conseguinte, muitos alunos quando levam os livros para casa, leem para atender uma imposição da escola, pela nota, e, nem sempre, pelo prazer de realizar uma leitura significativa e prazerosa.

No que diz respeito à escassa leitura dos livros literários, outro fator que contribui para isso, são as informações que já podem ser encontradas prontas, decodificadas e massificadas, o que leva os educandos a ter dificuldade em ler algo, em muitos casos, que exija esforço, concentração e tempo, o que se observa no cotidiano escolar, como por exemplo, as obras exigidas nos vestibulares.

Nesse contexto, é necessário resgatar o encantamento pela leitura de livros literários pressupondo responsabilidade e consciência de que leitura demanda esforço e objetivos. Assim, a experiência que relatamos partiu, *a priori*, da conscientização em sala de aula de que prazer, identificação e interesse pela leitura fluem a partir do esforço individual que pode ser aprimorado no coletivo.

Desse modo, os alunos do 3º ano do Ensino Médio foram colocados diante de um desafio: a turma foi dividida em cinco equipes para fazer a leitura de uma das obras sugeridas pelo Sistema Seriado de Avaliação - SSA, da Universidade de Pernambuco. As obras lidas foram: A hora da estrela, Clarice Lispector; Vidas Secas, Graciliano Ramos; A história de Bernarda Soledade, a tigre do sertão de Raimundo Carreiro.

Por se tratar de turmas de 3º ano, já motivadas, guardadas as devidas proporções, pelo interesse de conseguir uma vaga na universidade, se mostraram receptivas à proposta. Considerando que o tempo didático se tornava insuficiente para tantas demandas, cada grupo lia uma obra (a grande maioria fez a leitura através do tablet) e no final do processo, os alunos se transformariam nos personagens e dariam origem a um novo gênero textual, a fotonovela.

A motivação para leitura de cada obra, bem como a introdução da obra e do autor, foi feita via vídeos gravados pelos professores e enviados para o grupo do

whatsapp da turma.

A leitura das obras foi feita individualmente nas residências dos educandos. Quando desejavam falar sobre algo interessante ou dúvidas, o professor gravava um pequeno vídeo e postava no whatsapp. Semanalmente, na sala de aula, era delimitado o tempo de uma aula para discutir sobre as obras que estavam sendo lidas.

Concluindo o processo, utilizando o programa powerpoint, os educandos produziram como objeto de aprendizagem uma fotonovela da obra lida. A grande maioria utilizou seus tablets, em suas residências, para edição das fotos. Devido ao costume que os jovens têm com a edição de fotos no dia a dia, praticamente não apresentaram dificuldades.

Essa prática operou a partir do pressuposto de que, o conhecimento construído pelo aluno e compartilhado em sala de aula com acompanhamento docente, em vez do trabalho exclusivo do professor, contribui com a superação da “pedagogia da transmissão”, contempla, dentro e fora da sala de aula, o protagonismo dos aprendizes e do professor, entendido como coautoria na construção da comunicação, da aprendizagem e da formação.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do modelo do Flipped Classroom, no contexto descrito, favoreceu de forma significativa o desenvolvimento de habilidades e de gosto pela leitura literária. Entre as vantagens da implantação podemos citar a maior autonomia do educando na construção do sentido das obras lidas e o melhor aproveitamento do tempo didático.

Nessa abordagem, a mediação docente não se limitou à inversão da centralidade e tampouco se resumiu à função de professor “guia”. Igualmente protagonista, eles não abriram mão de sua especificidade autoral e promoveram a coautoria intencional e complexa da emissão e da recepção na construção do conhecimento; provocaram situações de inquietação formativa, uma vez que o texto literário é terreno fértil.

O modelo de sala de aula tradicional, no qual o aluno recebe passivamente o conteúdo transmitido pelo professor, está saturado. Outras metodologias devem ser empregadas para motivar a aprendizagem do discente na cultura digital. Além disso, a adequada aplicação de técnicas e métodos apropriados pode ser um fator socializador e propagador para melhoria do processo educacional. A proposta é colocar o aluno como protagonista de sua aprendizagem, favorecendo a construção do conhecimento de forma colaborativa.

REFERÊNCIAS

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre, 2000.

SCHNEIDER, E. I. *et al.* **Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning.** Intersaberes (Facinter), v. 08, p. 68-81, 2013. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/499/316> . Acesso em: mar. 2015.

TUCKER, B. **The Flipped Classroom.** Disponível em: <https://www.educationnext.org/the-flipped-classroom/> . Acesso em: abr. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OS GESTOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GÊNEROS DE TEXTO

Ribamar Ferreira de Oliveira

(UAG/UFRPE)

Gustavo Lima

(UAG/UFRPE)

RESUMO: Este estudo objetiva investigar como se configura o agir didático do professor de Língua Portuguesa no ensino de gêneros. Para tanto, pautamo-nos no estudo sobre os Gestos Didáticos desenvolvido por Schneuwly (2009), o qual compreende que o agir didático docente é permeado pela constância de dispositivos e recursos didáticos que se tornam imprescindíveis para que a aprendizagem efetivamente aconteça. Nosso referencial teórico é composto por estudos da Didática das Línguas (SCHNEUWLY, 2009), em interface com pesquisadores que investigam o agir didático docente no ensino de Língua Materna no contexto brasileiro (SILVA, 2013; LIMA, 2016). Os resultados evidenciaram que na prática da professora pesquisada houve a ocorrência dos quatro gestos didáticos fundamentais, a saber: gesto didático de institucionalizar, gesto didático de implementar dispositivos didáticos, gesto de regular e gesto da memória didática. Constatamos também que na sequência de ensino em análise, a professora empregou com maior frequência os gestos de implementação

de dispositivos didáticos e regulação local.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua; gestos didáticos; gênero crônica.

ABSTRACT: This study aims to investigate how the didactic action of the Portuguese Language teacher is configured in the teaching of genres. In order to do so, we are guided by Schneuwly's study of Didactic Gestures (2009), which understands that teaching didactic activity is permeated by the constancy of didactic devices and resources that are essential for learning to take place. Our theoretical framework is composed by studies of Language Teaching (SCHNEUWLY, 2009), in interaction with researchers who investigate didactic teaching in the teaching of Mother Language in the Brazilian context (SILVA, 2013, LIMA, 2016). The results showed that in the practice of the teacher studied there were four fundamental didactic gestures, namely: didactic gesture of institutionalization, didactic gesture to implement didactic devices, gesture of regular and gesture of didactic memory. We also found that, in the sequence of teaching under analysis, the teacher used more often the gestures for the implementation of didactic devices and local regulation.

KEYWORDS: Language teaching; Didactic gestures; chronic gender.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem passado, nas últimas décadas, por um intenso e complexo processo de (re)organização em seus mais variados setores constituintes. Tais mudanças são perceptíveis nos cenários econômico, social, político e cultural. Para que se tenha uma constatação desse dinâmico movimento, basta observarmos os “novos” instrumentos pelos quais o trabalho se realiza, os múltiplos meios de comunicação e socialização da informação, as “novas” formas de acesso ao conhecimento e também de aprendizagem.

Apesar de tantas mudanças promovidas pela tecnologia, compreendemos que não há como dissociar da escola a tarefa fundamental de formar e preparar os aprendizes para atuarem em sociedade. Contudo, não queremos pretendemos dissociar. Nesse sentido, além de considerarmos as novas exigências tecnológicas e sociais, não excluímos a boa formação básica do cidadão, pois a escola é o espaço propício à democratização e escolarização da sociedade (LIBÂNEO, 2010).

Por mais que a sociedade esteja ligada às diversas inovações tecnológicas, a profissão professor sempre se fará necessária para guiar os processos de produção e recepção do conhecimento. Além disso, a prática docente é primordial para a formação cidadã em que são apreendidos “valores fundamentais como justiça, solidariedade, honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença e o respeito à vida” (LIBÂNEO, 2010, p. 11).

Destarte, compreendemos que a ação docente exerce papel basilar na configuração desse complexo processo de ensino e aprendizagem da informação, pois compreendemos que jamais haverá proposta pedagógica sem professores. Por mais que as novas demandas da sociedade da informação exijam o surgimento de novas profissões para tratar de assuntos da mais variada ordem, a profissão professor ainda continua imperativa, pois sua tarefa – que ultrapassa os limites do instruir – ainda é compreendida como a profissão de transformação social. Ser professor é, portanto, uma profissão de produção simbólica (TARDIF e LESSARD, 2005).

No tocante à ação pedagógica, bem se sabe que para promover as transformações que são inerentes ao processo de ensino, o professor lança mão de estratégias didáticas diversas, capazes de desenvolver nos educandos, as condições necessárias para que a aprendizagem efetivamente aconteça. No que diz respeito a este agir é mais do que pertinente fazermos os seguintes questionamentos: Quais são os objetos sobre os quais trabalha o professor? Quais são os objetos, materiais e semióticos, que ele mobiliza para efetivar seu trabalho? Para atingir quais finalidades?

No que concerne a estes questionamentos, e de acordo com Schneuwly (2009), podemos observar as seguintes constatações:

O objeto do trabalho docente são os processos psíquicos dos alunos; ou seja, aquilo sobre o que o professor trabalha são os modos de pensar, de falar e de agir, que ele deve transformar em função das finalidades definidas pelo sistema escolar

Desse modo, e respondendo a primeira das questões suscitadas acima, podemos considerar então que o professor não age sobre objetos estanques e invariavelmente definidos, mas ele age, sobretudo, sobre as capacidades psicológicas dos aprendizes, que são: as capacidades de pensar, de falar, de ouvir, de escrever, e de agir no e sobre o mundo. Sendo assim, compreendemos que a atuação docente é uma profissão que visa à transformação dos seres humanos em seu sentido mais específico, isto é, a formação integral dos seres humanos em virtude dos papéis sociais que eles devem desempenhar em sociedade.

Com efeito, o trabalho docente, a princípio, pode ser compreendido como uma atividade profissional como a de qualquer trabalhador que exerce seu ofício, pois o trabalho em si remete a um fazer qualificado e profissional (ARROYO, 2000). Entretanto, o que diferencia a ação docente das demais profissões é o fato de o professor operar sobre os processos psíquicos e psicológicos dos alunos, provocando significativas e profundas mudanças na maneira de ser e de pensar destes.

De uma maneira geral, compreendemos que a ação docente é definida como um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte, mas ele é composto por relações humanas, por pessoas ativas e capazes de iniciativa e “dotadas de uma certa capacidade de resistir ou participar das ações dos professores” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 35).

Outra noção importante, e que responde ao nosso segundo questionamento, é a de Instrumentos e Dispositivos Didáticos (SCHNEUWLY, 2009). Sabemos que para atuar em sala de aula, o professor necessita empregar determinados objetos e materiais didáticos para promover a recepção/fixação do objeto de ensino por parte de seus alunos. Nesse sentido, é por meio desses instrumentos que o professor desdobra o objeto de ensino e o presentifica em toda a situação de aprendizagem. Estes instrumentos, segundo Lima (2016, p. 74), são os materiais escolares específicos para o ensino de Língua Portuguesa, tais como “o livro didático, vídeos, fichas ou apostilas – e as atividades a eles vinculadas - para que possam ser observados, analisados” ou qualquer outro dispositivo que auxilie o trabalho docente.

Depois de explicitarmos, de maneira breve, qual é o objetivo do trabalho docente, sua natureza e os recursos por ele utilizado, nos dedicamos agora a apresentar quais foram as indagações iniciais que culminaram na realização deste artigo. Assim, partimos do seguinte questionamento: como se dá o agir didático do professor de Língua Portuguesa no que concerne ao ensino de Gêneros de texto?

Nesse intento, nosso objetivo primário foi o de compreender como se configura o trabalho docente no ensino de gêneros e por fim, tivemos por objetivo secundário o de identificar os dispositivos didáticos implementados pela professora de Língua Portuguesa para a decomposição do gênero crônica como objeto de ensino.

Assim, iniciaremos com uma sessão teórica sobre os Gestos Didáticos,

apresentando seus respectivos conceitos e especificidades conceituais. Na sessão posterior, apresentaremos uma síntese dos dados gerados na observação da prática docente e, na sessão subsequente, evidenciaremos a análise desses dados dando ênfase nos procedimentos e escolhas metodológicas realizadas pela professora participante.

2 | OS GESTOS DIDÁTICOS

Atualmente, os estudos que se dedicam à investigação dos gestos profissionais se encontram no cruzamento de campos teóricos nem sempre convergentes, tais como: a didática, a teoria da ação, a ergonomia, a clínica da atividade e nas ciências da educação. Estando no entrecruzamento de áreas tão distintas, os gestos profissionais são definidos como languageiros e não languageiros da atividade humana (SILVA, 2013).

Em relação ao conceito que envolve o termo *gestus*, Silva (2013) declara que sua apropriação se deu a partir de definições desenvolvidas pelo dramaturgo francês Brecht, de modo que, tal nomenclatura “diz respeito não apenas a simples gestualidade não verbal, mas também a possibilidade de criar atitudes genéricas/ gerais que os gestos podem realizar” (op. cit., 2013, p. 74). Em didática, a apropriação desse conceito define o agir languageiro e não languageiro dos professores na construção dos saberes necessários à formação dos modos de pensar e de agir no processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, o professor realiza ações profissionais genéricas que corroboram para seu trabalho pedagógico, como por exemplo, o tom de voz, o modo como se porta em sala, e em todo ambiente escolar, as vestimentas, o nível afetivo estabelecido entre os alunos, ou seja, todo esse processo paralinguístico emerge em função de atender as necessidades do processo educativo. De um modo geral, os sentidos que podemos atribuir aos atos paralinguísticos, isto é, não verbais, são inevitáveis e constitutivos da comunicação humana, “logo os sentidos atribuídos aos gestos do professor emergem justamente do contexto real da prática languageira” (SILVA, 2015, p.87).

O professor Joaquim Dolz, da Universidade de Genebra (UNIGE), em entrevista concedida a Silva e Silva (2012), ressalta a distinção entre gesto profissional e gesto didático docente de modo que para esse autor:

O termo gesto profissional do professor é geral e “permite caracterizar as funções e as tarefas do professor independente da matéria de ensino”, e os gestos didáticos são característicos do professor de uma matéria específica. Portanto, os gestos didáticos são os gestos do professor quando consideramos a matéria de ensino e o conteúdo a ser ensinado – o objeto de ensino (SILVA e SILVA, 2012, p.19).

Consoante às declarações apresentadas por Dolz na citação acima, podemos notar que as atividades laborais do professor são determinadas a partir de uma dupla

acepção:

- num âmbito profissional geral, pois ele organiza materiais, elabora rotinas, participa de reuniões com outros profissionais de sua categoria;
- num âmbito didático específico, porque, ao realizar atividades pedagógicas, o docente considera, além de sua disciplina os objetivos traçados para aquele contexto(aula).

O referido autor em parceria com Aeby-Daghé discute ainda sobre a existência de sete gestos didáticos, os quais estão divididos entre fundadores e específicos, e são provenientes das intervenções dos professores em sala de aula. Tal categorização foi posta em evidência inicialmente por Schneuwly (2000), na qual o autor identifica dois gestos que “fundam o sistema de atuação dos professores” (SILVA, 2015, p. 90) em todo o sistema de ensino. Esses gestos são: Os gestos didáticos de presentificação e de elementarização.

Em relação a sua natureza fundadora, o gesto didático de presentificação “corresponde a apresentar aos aprendizes, por meio de instrumentos/dispositivos adequados, os objetos de ensino a serem apreendidos” (op. cit., 2015, p. 91). Já o gesto de elementarização, segundo o supracitado autor, consiste em apresentar e evidenciar aos educandos as dimensões ensináveis do objeto escolhido. Este gesto é realizado por meio de uma ação minimalista do professor para viabilizar o aprendizado do conteúdo em estudo, de modo que, este é “quebrado” em partes menores para que os educandos consigam compreender melhor as dimensões ensináveis do objeto/ conteúdo.

Nesse sentido, os gestos didáticos fundadores se desdobram em outros igualmente fundamentais (SILVA, 2015), são eles:

- gesto didático de implementação de dispositivos didáticos;
- gesto didático de regulação;
- gesto de criação da memória didática;
- gesto didático de institucionalização;

A seguir, discorreremos acerca de cada um desses gestos, enfocando suas peculiaridades conceituais e constitutivas, assim como sua relevância para o ensino aprendizagem.

- Gesto de Implementar dispositivos didáticos

Este gesto é compreendido como a prática de introduzir instrumentos e materiais semióticos do domínio escolar, ou não, para viabilizar o aprendizado do objeto por

parte dos aprendizes. Para tanto, Schneuwly (2009, p. 38) argumenta que o objeto de ensino passa por um processo de decomposição para que o aluno compreenda as suas dimensões constitutivas, e essa “decomposição se dá pelo emprego de instrumentos de ensino”. Para que o objeto possa ser decomposto, o supracitado autor elenca uma série de meios que viabilizam esta ação:

A implementação de dispositivos implica, em geral, a mobilização de uma série de meios que funcionam em diferentes registros semióticos: a própria disposição da turma (lugar do professor e dos alunos), textos escritos ou suportes para escrever sob diferentes formas (lousa, fichas, textos, livros, cadernos), o discurso do professor constituído em diferentes modalidades, incluídos a gestualidade e o deslocamento no espaço. (SCHNEUWLY, 2009, p. 9).

Como bem destaca Schneuwly (2009), é a partir desse gesto didático que o professor verifica se o objeto ensinado está sendo bem compreendido pelo aluno; verifica se há a necessidade de introduzir novos elementos semióticos; se há a necessidade de corrigir interpretações; e, para tanto, o docente utiliza, com frequência, diferentes objetos e instrumentos semióticos a sua disposição. Temos, então, que não se trata apenas de apresentar ou de entregar dado material ao aluno, mas de promover um trabalho pedagógico com objetivos bem definidos e articulados às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Bem se sabe que os dispositivos didáticos são responsáveis por criarem as condições necessárias ao emprego de determinados instrumentos do meio educacional utilizados pelo professor. Com efeito, esses dispositivos são levantados no intuito de permitir ao aluno o contato direto com objeto ou com uma de suas dimensões.

Um exemplo de dispositivo didático empregado pela docente protagonista desta pesquisada é a sequência didática, doravante SD. A partir desse dispositivo, a professora agregou algumas atividades escolares que, por sua vez, desdobraram-se em ferramentas de ensino, como por exemplo, o livro didático, os livros paradidáticos, os exercícios xerografados, as fichas de leitura, CD de áudio e demais ferramentas que corroboraram para sua ação pedagógica.

Em relação ao emprego dos dispositivos didáticos, observamos que este processo se dá em paralelo com a realização de atividades escolares. Nesse sentido, entendemos por atividade escolar “aquilo que o aluno supostamente irá fazer dentro dos dispositivos didáticos” (SCHNEUWLY, 2009, p. 34) no intuito de ativar as estratégias “sociocognitivas necessárias à construção da aprendizagem” (KOCH, 2017). Por esta razão, a atividade escolar mantém-se como uma dimensão central na aprendizagem, pois ela configura a proposta didática que o professor terá de realizar a partir do dispositivo didático.

Em outras palavras, a atividade escolar dá forma à aprendizagem dos alunos, visto que “é uma das maneiras de encontrar o objeto de ensino, de trabalhá-lo, de manipulá-lo, exercitá-lo e estudá-lo” (SCHNEUWLY, 2009, p. 34). Sendo assim, as

atividades escolares permitem que o aprendiz manipule, leia, releia e escreva acerca do objeto em estudo sempre que for necessário.

Na sequência observada, encontramos a incidência de algumas atividades escolares propostas pela professora, tais como: atividades de leitura e análises de crônicas, atividades escritas sobre figuras de linguagem, escuta e análises de áudios de crônicas.

- Gesto Didático de Regular

O gesto didático de regular tem sua origem nos resultados das teorias centradas nos processos de aprendizagem, mais especificamente, às que dizem respeito à “avaliação formativa” no quadro da Didática das Línguas (suíço-francófonas). Ele está diretamente ligado à mediação das condições reais do saber e visando uma situação de aprendizagem e por esta razão ele é recorrentemente visto como o ato de mediar (SILVA, 2013, p. 78).

O gesto didático de Regular, ou Regulação, é aquele que visa à manutenção de atividades e de práticas que busquem o desenvolvimento contínuo dos aprendizes. Esse gesto é empregado basicamente em todos os processos de aprendizagem, independente da área de atuação, da disciplina, ou nível de ensino. Por esta razão ele é caracterizado como gesto didático fundamental de todo professor em qualquer ciclo/modalidade de ensino.

Ao propor dada atividade ou tarefa em sala de aula, o professor também está realizando uma regulação contínua que visa evidenciar em que estágio se encontra o processo de aprendizagem do aluno: se já desenvolveu determinadas habilidades essenciais ao ciclo de ensino em que está; se ele compreende claramente, ou com dificuldades, as atividades propostas sobre o objeto em estudo; Se o estudante consegue estabelecer um sentido para o objeto em estudo; Enfim, todos esses aspectos e muitos outros são percebidos e evidenciados por meio das regulações realizadas em sala de aula.

Schneuwly (2009 *apud* SILVA, 2013) define o Gesto Didático de Regular a partir de duas perspectivas: a regulação interna e a regulação local. A regulação interna corresponde à utilização de estratégias gerais levantadas “para adquirir informações sobre o estado de conhecimento dos alunos” (op. cit., 2013, p. 80). Este gesto prefigura o trabalho do professor, pois aquilo que o professor mais realiza em sala de aula é mediar à aprendizagem de sua turma, a fim de conduzi-la ao sucesso intelectual.

Já a regulação local se dá por meio de um intercâmbio face a face entre professor e aluno, ou entre os próprios alunos em um mesmo grupo. Esta interação tem por objetivo a resolução/discussão de aspectos mais particulares e necessários à aprendizagem. Podemos dizer que a regulação local configura-se como uma mediação direta entre o professor e o educando ou entre os próprios alunos por meio das interações

realizadas em sala. “Estas interações contínuas contribuem significativamente para a construção do objeto ensinado, principalmente para a criação de um objeto de discurso” (SCHNEUWLY, 2009, p. 41).

- Gesto de Institucionalizar

Outro gesto didático fundamental da prática docente é o gesto de Institucionalização que, definiremos aqui, como uma espécie de fixação explícita e convencional de um estatuto, de um conteúdo ou de um saber para, conseqüentemente, construir uma aprendizagem (SCHNEUWLY, 2009). Nesse sentido, a institucionalização é acionada para se dirigir ao coletivo para que se construa uma espécie de generalização conceitual em relação ao objeto e isso se dá por meio de um movimento de contextualização e (re)contextualização desse conceito.

Destarte, isso faz com que este gesto seja visto como um recurso de apresentação/ inovação conceitual advindo de um movimento interativo e dinâmico. A institucionalização pode ainda ocorrer associada ao gesto da memória didática, pois não se pode realizar novas situações didáticas sem que seja organizado um acordo sobre aquilo que se passou em sequências precedentes (SCHNEUWLY, 2009). Todo esse enquadre de retomada e projeção conceitual é realizado por meio do acesso à memória didática.

Outra consideração importante suscitada pelo professor ao mobilizar o gesto de institucionalizar é verificar em que nível cognitivo o aluno se encontra em relação aos conceitos construídos, ou seja, ao institucionalizar dado conceito, o docente também necessita regular as capacidades construídas pelos aprendizes em relação ao objeto em estudo, para que a partir daí, possa haver uma progressão conceitual nas dimensões a serem trabalhadas nesse objeto. Nesse contexto, institucionalizar significa introduzir e/ou determinar quais medidas são necessárias para que seja promovida a progressão do conteúdo em estudo mesmo que seja necessário realizar “uma parada, uma suspensão ou um parêntese na progressão do tempo didático” (SCHNEUWLY, 2009, p.40).

- Gesto da Memória Didática

Outro gesto fundamental do professor é o da memória didática. Em relação a esse gesto, Schneuwly (2009, p. 41) predica que ele “objetiva essencialmente a conjugação, o vínculo entre os diferentes elementos do objeto decomposto para formar uma totalidade.” Ou seja, criar a memória didática significa acionar um conjunto de saberes que foram vistos em um momento anterior, que são vistos no momento presente ou ainda que serão vistos em uma ocasião posterior e isto, permite ao professor, reconstituir os conceitos acumulados pelos alunos acerca do objeto de ensino. Deste

modo, esses saberes podem ser acessados a qualquer momento.

Nesse ensejo, o gesto da memória didática pode ser reconhecido no discurso do professor a partir de marcas linguísticas como: “nós vimos... vocês se lembram... vocês fizeram... eu disse a vocês... vamos ver...” (SCHNEUWLY, 2009, p. 41).

A memória didática pode ser efetivada também quando o professor deseja focalizar algum aspecto do objeto de ensino por meio de uma projeção futura (SILVA, 2013). Por exemplo, em um determinado momento da sequência observada, a professora sinaliza para os alunos que haverá um conteúdo a ser trabalhado em aulas posteriores e como isso de dará. Compreendemos que tal medida é tomada pela docente para que se dê continuidade ao que já foi visto anteriormente na sequência,

Nesse interim, essas retomadas e antecipações são entendidas como ajustes sincrônicos que o professor necessita realizar para “facilitar” a compreensão do objeto em estudo, porque a aprendizagem é um processo que funciona por meio de “revoluções repentinas, portanto, em alguma medida, também sincronicamente” (SCHNEUWLY, 2009, p. 41) e essas ações pontuais seriam então uma maneira de reconstruir as partes quebradas do objeto.

Em síntese, podemos dizer que o gesto didático de criar a memória didática significa reunir em um todo as partes decompostas pelos gestos de focalização e institucionalização e esse processo acontece por meio de uma retomada hierárquica da composição das dimensões do objeto ensinado.

3 | METODOLOGIA

Como bem expusemos acima, o objetivo central desta pesquisa é procurar compreender como se configura o agir didático do professor de Língua Materna no que concerne ao ensino de gêneros de texto, assim como, objetivamos também compreender quais são os instrumentos e procedimentos metodológicos que ela adota para realizar o seu trabalho.

Nesse sentido, nosso *corpus* é constituído de uma sequência de ensino (SE) com o gênero crônica, a mesma foi coletada em uma escola da rede municipal de ensino, localizada no município de Jucati - Agreste de Pernambuco.

A seguir, apresentaremos a análise dos gestos didáticos encontrados na SE observada.

4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após discutirmos os conceitos basilares deste estudo, apresentaremos, no quadro que segue, a síntese dos gestos didáticos mobilizados pela docente em toda e sequência didática, assim como os objetivos selecionados por ela para cada aula no

trabalho com o gênero textual crônica.

AULA	GESTOS DIDÁTICOS				
	MEMÓRIA DIDÁTICA	REGULAR		INSTITUCIONALIZAR	IMPLEMENTAR
		INTERNA	LOCAL		
1 e 2	-	02	-	01	03
3	01	01	-	01	03
4	01	01	01	01	02
5 e 6	01	01	03	01	02
7	01	01	02	01	01
8	-	-	01	02	02
9	-	01	-	01	03
10 e 11	02	01	01	-	02
12	-	-	01	-	-
13	-	-	01	-	02

Quadro 1: Síntese dos gestos didáticos na se

Fonte: elaborado pelos autores

Como bem observamos no quadro dos gestos didáticos acima, em relação ao gesto didático da memória didática, encontramos um total de seis ocorrências (06) em toda a SE organizada pela professora; Em relação ao gesto didático de regulação interna, encontramos oito ocorrências (08); ao passo que a regulação local foi mobilizada num total de dez vezes (10) pela docente; No que concerne ao gesto didático de institucionalizar, constamos oito vezes (08) a sua ocorrência na sequência de ensino; já no que diz respeito ao gesto de implementação de dispositivos didáticos, constatamos um total de vinte ocorrências (20).

A Sequência de Ensino em análise é constituída por um total de 13 aulas. A mesma foi organizada em torno do gênero de texto crônica e constituída pelos elementos constitutivos básicos de uma SD, isto é, apresentação da situação; módulos e produção final do gênero. Segundo a professora, a escolha do citado gênero se deu a partir dos critérios determinados pelas prescrições oficiais do programa escolar da instituição de ensino e pelas determinações da Olimpíada de Língua Portuguesa do Ministério da Educação.

A seguir, apresentaremos, partir de uma perspectiva analítico-descritiva, o agir didático planejado da professora pesquisada no trabalho com a leitura e escrita do gênero textual crônica.

- O agir docente em relação ao gesto de Regular

Na sequência observada, a ocorrência do gesto de regulação se dava cada vez que a docente se propunha a observar como estava o andamento da compreensão

dos alunos em relação ao estudo do gênero crônica, ou quando esta se propunha a realizar atividades em contato permanente com a classe.

No excerto que segue, apresentamos o momento e que a docente corrige uma atividade xerocada sobre o conteúdo figuras de linguagem. Vejamos:

Exemplo 1: segmento da SE - gênero crônica (01/08/2016).

PROFESSORA: [...] Então vamos aí corrigir... primeira questão ((a professora realiza a leitura da atividade com os alunos)) “leia as frases abaixo e diga qual recurso linguístico foi utilizado” ou seja, qual figura de linguagem foi utilizada... letra “A”: “aquele jovem tomava vários copos de cerveja e se achava o máximo”...

AL1: Metonímia?

PROFESSORA: Metonímia, muito bem!... Só Fabrício... acertou foi? [...]

Como bem observamos no excerto acima, ao mediar à correção da atividade sobre figuras de linguagem, a docente objetiva, inicialmente, verificar qual o nível/estágio de compreensão da turma em relação ao conteúdo em estudo. Tal procedimento, de guiar e auxiliar a aprendizagem de um determinado objeto de ensino por meio da interação com toda a turma, é denominado por Schneuwly (2009) de regulação interna.

A partir da mediação realizada pela professora no fragmento acima, podemos observar também que ao apresentar o referido conteúdo para a turma, a professora o faz sem que haja uma ligação direta com o gênero em evidência, ou seja, ela apresenta os conceitos das figuras de linguagem para os alunos, mas sem que isso parta do próprio gênero que encabeça a SE.

Já em relação ao gesto de regulação local, a professora o emprega ao ficar frente a frente com os alunos e ao orientá-los acerca de uma atividade de produção textual, como bem observamos neste outro excerto que segue:

Exemplo 2: segmento da SE - gênero crônica - AULA 10 (09/08/2016)

PROFESSORA: “Olha, João, no título tu pode colocar assim: sábado à noite... Eu e minha família estávamos jantando, quando de repente...”

AL1: Oh, professora! Então eu começo por “certo dia”?

PROFESSORA: Ô João, a cada dia é uma figura de linguagem, então você podia descrever como foi esse dia usando uma figura de linguagem...”

O trecho acima evidencia o momento em que a docente, depois de solicitar aos alunos a escrita do gênero textual crônica, verificava o andamento da produção textual. Para tanto, a docente chamava a sua mesa aqueles que já haviam terminado a escrita gênero e, em seguida, ela lia e discutia com o aluno o que ainda estava precisando ser refeito, melhorado ou alcançado. Essa prática acontecia mediante o diálogo face a face entre a docente e os alunos.

- O agir didático docente em relação à Memória Didática

Apresentaremos a seguir os gestos didáticos presentes no discurso e na prática da professora.

Exemplo 3: segmento da SE - gênero crônica - AULA 04 (28/06/2016)

PROFESSORA: “Gente... em nossa última aula com aquela crônica “*na escuridão miserável*”, nós vimos as principais características do gênero crônica [...]”.

(Momento passado).

Como bem lemos no fragmento acima, a professora faz menção a um conteúdo (estudo de uma crônica) iniciado em uma aula anterior, ou seja, ela está tentando resgatar por meio da memória um conhecimento firmado em um momento passado no intuito de verificar o grau de compreensão que os aprendizes apresentam em relação ao objeto ensinado.

Para tanto, ela busca, por meio da memória discursiva, extrair dos alunos os conceitos referentes ao gênero já trabalhados em momento anterior. Além disso, observamos também que ela realiza tal estratégia, mas atrelada ao gênero em estudo.

- O agir docente em relação à implementação de dispositivos didáticos

O excerto da fala da professora, que segue logo abaixo, consta como o momento em que ela inicia o estudo das figuras de linguagem. Para realizar tal estudo, a professora entrega atividades impressas sobre o conteúdo aos alunos. O excerto que segue ilustra bem o momento em que a professora inicia a correção da referida atividade. Acompanhemos:

Exemplo 4: segmento da SE - gênero crônica (01/08/2016)

PROFESSORA: [...] Então vamos aí corrigir... primeira questão ((a professora realiza a leitura da atividade com os alunos)) “leia as frases abaixo e diga qual recurso linguístico foi utilizado” ou seja, qual figura de linguagem foi utilizada...letra A: “aquele jovem tomava vários copos de cerveja e se achava o máximo”...

AL1: Metonímia?

PROFESSORA: Metonímia, muito bem!:... Só Fabrício... acertou foi?

ALs: ((silêncio)) [...]

A partir do fragmento acima, percebemos que a implementação do dispositivo didático, acontece em paralelo ao novo conteúdo presentificado na SE, ou seja, ele é associado ao conteúdo figuras de linguagem. Em outro fragmento de fala da professora, podemos notar mais uma vez a implementação de outro dispositivo didático que se dá

em função do mesmo conteúdo em estudo.

Exemplo 5: segmento da SE - gênero crônica (01/08/2016)

PROFESSORA: Vamos agora para a segunda parte ((do exercício sobre)) de figuras de linguagem... então para isso, iremos precisar do livro didático página 128... [...] Olhem, essa... parte do livro, ela começa aí na ((página))127 falando de metonímia, mas como nós já falamos de metonímia com as atividades xerocadas... então nós estamos pulando para a página 128, COMO o livro trás a:: explicação agregada aos exercícios, nós vamos fazendo tudo aos pouquinhos... então eu preciso que vocês também abram o caderno... peguem caneta, lápis que a gente vai fazendo tudo junto, ((gesticulando)) explicação e exercícios:... Coloquem o título no caderno assim... segunda parte figuras de linguagem... Logo em seguida, coloquem aí atividade:... [...] Hipérbole... Acompanhe no livro por favor... primeira questão...

Nesse excerto, podemos ver claramente através da fala da professora pesquisada o passo a passo de mais uma atividade escolar implementada em função do conteúdo em estudo, isto é, as figuras de linguagem.

Além do livro e das atividades xerocadas, constatamos que a docente também fez uso em sua sequência de ensino de CDs de áudio, coletânea de textos para análise, atividade lúdica para identificação das figuras de linguagem, livros paradidáticos, além do projetor de multimídia. Todos esses e tantos outros recursos são implementados pela professora para que haja uma maior compreensão do objeto de ensino por parte do alunado.

Observamos ainda que, a maioria dos recursos didáticos implementados pela professora se deu em função do conteúdo gramatical figuras de linguagem. Tais recursos utilizados para este trabalho foram o livro didático, a atividade xerocada, a atividade lúdica, e uma atividade de produção de um texto narrativo. Como bem se vê, a maioria dos dispositivos implementados não se deram em função do gênero em estudo, (a crônica) mas foram empregados dissociados do mesmo e em função do conteúdo gramatical.

- O agir docente em relação ao gesto de institucionalizar

O quinto e último gesto específico da prática docente é o gesto de institucionalização dos conteúdos de ensino, ou seja, o hábito inerente à prática docente de tornar público e acessível aos aprendizes dado conteúdo institucional. Na sequência em análise, observamos este gesto na prática da professora no momento em que ela torna acessível aos alunos um conhecimento que é decidido e organizado no meio institucional. Vejamos:

Exemplo 6: segmento da SE - gênero crônica (16/05/2016)

PROFESSORA: olha gente, o nosso novo gênero textual se chama crônica. Quem já leu ou já ouviu falar em crônica? ((apontando para uma aluna))... Marcela... Marcela já leu ou já ouviu falar?

Aluno3: ((a câmera não conseguiu captar))

PROFESSORA: certo, muito bem! E quem aqui já leu? Teve alguém que leu uma crônica que ainda hoje lembra desse texto?

[...]

No excerto exposto acima, podemos ver o exato momento em que a professora apresenta e teoriza para a turma o conteúdo que eles terão de estudar a partir daquele momento, ou seja, eles irão, nas aulas subsequentes, estudar as particularidades e especificidades composicionais do gênero textual crônica.

Desse modo, nesse momento, a professora realiza a fixação, explícita e convencional, do conteúdo em evidência para que ao longo da sequência de ensino seja construída a aprendizagem efetiva dos alunos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das questões que nos propomos investigar no início desta pesquisa, pudemos observar o quão frutífero e dinâmico é o ambiente da sala de aula. Assim, a partir de nossas primeiras inquietações, pudemos traçar um panorama de estudos que nos permitisse um enfoque direto sobre a atividade docente em seu ambiente de trabalho, pois, para compreender as práticas de sala de aula, foi necessário adentrarmos nesse rico *habitat*.

Nesse sentido, por acreditarmos que o professor é um agente de transformação seja ela ética, moral, intelectual ou social, nos propusemos, com este estudo, realizar uma investigação para compreendermos de perto quais as metodologias empregadas por este profissional para o ensino de Língua Materna. Nesse mesmo percurso, pudemos observar também quais foram os materiais utilizados pela professora para promover as transformações nos modos pensar, de falar e de agir de seus alunos.

Em síntese, vimos que há no agir didático da professora colaboradora desta pesquisa o predomínio dos gestos didáticos de implementação de dispositivos e regulação interna e local. Diante de tais ocorrências, observamos que a docente revelou uma preocupação em promover um ensino diversificado a partir da implementação de ferramentas/instrumentos de ensino diversos, como o livro didático, projetores multimídia, além de atividades escolares para regular a aprendizagem dos alunos em relação ao objeto decomposto (o gênero crônica). Também ficou evidente a preocupação da docente com a sistematização dos conteúdos trabalhados ao longo da SE, o que pode explicar a ocorrência significativa dos gestos didáticos de institucionalizar e de

memória didática.

Nesse ensejo, pudemos perceber, no agir didático da professora pesquisada, uma preocupação em empregar uma série de instrumentos e ferramentas para ensinar o gênero crônica. Todo esse aparato promoveu um trabalho diversificado e articulado de com as necessidades de aprendizagem da turma, e, por meio desses dispositivos, a professora realizou a focalização do objeto de ensino em dimensões que, sem os mesmos, não seria possível.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. pp.81-105.

KOCH, I. V. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, Adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, G. H. da S. **O que eu ensino quando ensino gêneros?**: um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa. Recife, 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – PPGL-UFPE. 284 f.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs). **Des objets enseignés en classe de français** – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SILVA, A. A. P. D.; SILVA, C. M. R. D. Joaquim Dolz: **a pesquisa, uma necessidade para os professores de língua**. Revista Nupem, v. 4, n. 7, p. 11-22, 2012.

SILVA, C. M. R. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores**. São Paulo, 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem - LAEL), PUC-SP. 384f.

SILVA, F. P. da. **O agir docente em contexto de EJA**: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador. João Pessoa, 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – PROLING-UFPB. 275f.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 2 ed.

PARA ALÉM DOS LIMITES DA SALA DE AULA: NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS DO USO DO WHATSAPP NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Jailine Mayara Sousa de Farias

Universidade Federal da Paraíba
João Pessoa – Paraíba

Barbara Cabral Ferreira

Universidade Federal da Paraíba
João Pessoa – Paraíba

RESUMO: Com o avanço das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) e seu impacto no modo como interagimos, verificamos a emergência de novos gêneros textuais, resultantes de novas demandas comunicativas que o universo digital tem criado (MARCUSCHI, 2002). Nesse contexto, os limites físicos da sala passam a ser ampliados pelas multi-possibilidades do contexto em que vivemos, na busca por integrar as novas demandas e práticas de letramento do mundo atual, digital, multimodal e globalizado (VAN LEEUWEN, 2011), fundamentais ao processo de comunicação. Dessa forma, partindo da experiência de duas professoras quanto à utilização de tecnologias móveis, aqui, em específico, do aplicativo WhatsApp, em salas de aula de Língua Inglesa de um curso de Licenciatura em Letras/Inglês, o presente trabalho objetiva refletir sobre as potencialidades de uma das atividades propostas - *My Room Project* - integrando a sala de aula presencial

e o espaço virtual. Para tanto, é importante considerar estudos sobre o ensino de LE a partir de uma perspectiva híbrida - *blended learning* (WHITTAKER E TOMLINSON, 2011), bem como sobre o impacto das TICs e das tecnologias móveis no ensino-aprendizagem de LE (TALEB, SOHRABI, 2012; LAURICELLA, KAY, 2013; PILAR, JORGE, CRISTINA, 2013; HUANG, YANG, CHIANG, SU, 2016). A partir da análise da atividade selecionada, buscaremos verificar como a leitura e produção de textos, aqui, não só verbais e escritos, mas tomando como base uma perspectiva multimodal, foi possível promover novas oportunidades para que os alunos experienciem, de forma autêntica e crítica, a língua estrangeira, proporcionando, portanto, um ensino-aprendizagem significativo. **PALAVRAS-CHAVE:** Ensino-aprendizagem de LE, Gêneros digitais, WhatsApp, Língua Inglesa.

ABSTRACT: Considering the new information and communication technologies (ICTs) and their impact on the way we interact, we see the emergence of new text genres, resulting from new communicative demands that the digital universe has created (MARCUSCHI, 2002). In this context, the physical limits of the classrooms are widened by the multi-possibilities of the context in which we live, in an attempt to integrate the new demands and literacy

practices of the current digital, multimodal and globalized world (VAN LEEUWEN, 2011). Therefore, based on the experience of two professors regarding the use of mobile technologies, specifically the WhatsApp application, in English language classrooms of an undergraduate degree in Letras/English Language, the present work aims to reflect on the potentialities of one of the proposed activities - My Room Project - integrating our classroom and the virtual space. In order to do so, it is important to consider studies on the teaching of FL from a hybrid perspective - blended learning (WHITTAKER AND TOMLINSON, 2011), as well as on the impact of ICTs and mobile technologies on FL teaching and learning (TALEB, SOHRABI, 2012, LAURICELLA, KAY, 2013, PILAR, JORGE, CRISTINA, 2013, HUANG, YANG, CHIANG, SU, 2016). From the analysis of the selected activity, we seek to verify how the reading and production of texts, here, not only verbal and written, but based on a multimodal perspective, it was possible to promote new opportunities for students to experience, in an authentic and critical way, the foreign language, thus providing a meaningful teaching-learning experience.

KEYWORDS: FL teaching and learning, digital genres, WhatsApp, English Language

1 | INTRODUÇÃO

Diante da emergência de novos gêneros textuais, resultantes de novas demandas comunicativas que o universo digital tem criado (MARCUSCHI, 2002), potencializadas pelos multimodos de produção de sentido articulados no ciberespaço (LEVY, 1999), temos vivenciado diversas mudanças na forma como nos comunicamos. Além dessas mudanças e como consequência delas, a maneira como ensinamos e aprendemos também tem sido modificada.

Ao considerarmos o contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, observa-se que o avanço nas tecnologias de informação e comunicação impactou não apenas no maior acesso às línguas e culturas da língua alvo, mas também na interação entre pessoas, conectadas de forma rápida e fluida no mundo líquido (BAUMAN, 2013) e globalizado em que vivemos. Esse impacto também resultou em uma reconfiguração das salas de aula, adaptadas à realidade do universo digital em que os alunos estão cada vez mais imersos.

Dessa forma, neste trabalho, relatamos um pouco da experiência de duas professoras quanto à utilização de tecnologias móveis, aqui, em específico, do aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp*, em salas de aula de Língua Inglesa do curso de Letras/Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O presente trabalho tem como objetivos relatar e refletir, especificamente, sobre uma das atividades propostas - *My Room Project* - integrando a sala de aula presencial e o espaço virtual.

Busca-se, neste sentido, verificar como, a partir da leitura e troca de textos, considerando a emergência de gêneros digitais (MARCUSCHI, 2002), foi possível promover novas oportunidades para que os alunos experienciem, de forma autêntica e crítica, a língua estrangeira, proporcionando, portanto, um ensino-aprendizagem

significativo. Salienta-se que, para tanto, foram considerados os gêneros digitais emergentes não só verbais e escritos, mas tomando como base uma perspectiva multimodal (DIONÍSIO, 2011; VAN LEEUWEN, 2011), a partir da qual o sentido é construído a partir de múltiplas semioses.

Reflete-se, ainda, tomando como base estudos que abordam o ensino-aprendizagem numa perspectiva híbrida (WHITTAKER E TOMLINSON, 2011), bem como o impacto das TICs e das tecnologias móveis no ensino-aprendizagem de LE (TALEB, SOHRABI, 2012; LAURICELLA, KAY, 2013; PILAR, JORGE, CRISTINA, 2013; HUANG, YANG, CHIANG, SU, 2016), sobre os desafios colocados pelo atual contexto de ensino-aprendizagem de línguas ao professor(a) de Língua Estrangeira (LE). Contextos esses que demandam uma reflexão, (re)construção e (res)significação constante de sua prática.

2 | SOBRE NOVAS FORMAS DE ENSINAR, APRENDER E DIZER NA ERA DIGITAL

Atualmente, no denominado contexto “pós-computador” - PPDs *post-PC devices* (MURPHY, 2011), observamos que o contato com conteúdos multimídia e interação entre os indivíduos está cada vez menos dependente do acesso ao computador. Tal fato se deve, principalmente, à ampla utilização da tecnologia móvel (*smartphones, tablets, etc.*), especialmente pelos nativos digitais (PRENSKY, 2001, 2010) da denominada Geração Millennium. Esses nativos digitais, normalmente, fazem uso significativo da tecnologia móvel, por um lado, para comunicação por voz, texto, fotos, vídeos, etc., na maioria das vezes para fins pessoais, e, por outro, para acesso à informação, em qualquer lugar e a qualquer hora.

No que concerne ao contexto de ensino-aprendizagem, observamos que o avanço tecnológico e a utilização de ferramentas da *internet* trouxeram impactos significativos ao universo da sala de aula, bem como a forma como ensinamos e aprendemos, criando, nesse sentido, novos espaços para interação e construção do conhecimento.

O surgimento de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), e abordagens e/ou novas modalidades de ensino como o *CALL - Computer Assisted Language Learning*, o ensino a distância (*online*), *blended-learning* ou ensino híbrido, são exemplos de como as TICs têm influenciado a educação e ressignificado os papéis dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Mais recentemente, o acesso e compartilhamento de conteúdos multimídia através, principalmente, de aparelhos *smartphones*, ou seja, da tecnologia móvel, aliados à familiaridade dos usuários com essa tecnologia, tem possibilitado a integração do processo de aprendizagem e atividades do mundo real (TALEB, SOHRABI, 2012). Criou-se, então, outra modalidade de ensino-aprendizagem: *o mobile learning, MALL (mobile assisted language learning), m-learning*, ou aprendizagem móvel, como uma subcategoria da aprendizagem mediada pela *internet - e-learning*.

Vemos, portanto, que o efeito de novas tecnologias nas práticas educacionais é bastante expressivo, incluindo especificamente o ensino de línguas estrangeiras, como podemos observar nos trabalhos de Sad (2008), Taleb & Sohrabi (2012), Lauricella & Kay (2013), Pilar, Jorge & Cristina (2013) e Huang, Yang, Chiang, Su (2016).

No entanto, por outro lado, não podemos deixar de lado o impacto de tais avanços na própria linguagem, bem como o papel da linguagem nessas tecnologias, que tanto transformam formas de comunicação histórica e culturalmente convencionadas, como (re)criam outras práticas de linguagem para dar conta das novas demandas do mundo atual.

Nesse sentido, conforme afirma Marcuschi (2002), nesse processo de emergência de novos gêneros textuais, alguns aspectos merecem atenção, quais sejam: (1) o desenvolvimento e a recorrência cada vez mais generalizados de tais práticas; (2) suas características formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais e se repensar nossa relação com a oralidade e a escrita.

Os gêneros digitais não apenas reconfiguram a relação entre oralidade e a escrita, mas tornam possível a construção de sentidos a partir do diálogo entre diferentes semioses, sendo, portanto, essencialmente multimodais.

Inicialmente utilizado pela área da Psicologia para denotar o efeito de diferentes percepções sensoriais, o termo multimodalidade foi mais recentemente incorporado e ampliado pelo campo da linguística. Na Linguística, a multimodalidade abrange o uso integrado de diferentes recursos comunicativos, como a linguagem, imagem, som, gesto, integrados em textos, o que levou à compreensão de que o processo comunicativo é multimodal (VAN LEEUWEN, 2011).

Quando pensamos nas implicações educacionais trazidas por essa perspectiva, fundamentadas principalmente nos trabalhos do *New London Group* (2000 [1996]), a multimodalidade é compreendida, em síntese, como um elemento chave para melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o ensino e aprendizagem devem estar apoiados em diferentes modos de representação do conhecimento e suas potencialidades para desenvolvimento da prática educativa, para além do verbal.

Nesse contexto, “[...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, em movimento, som) que o cercam, ou intercalam ou impregnam.” (ROJO, 2013, p. 20-21). Cada vez mais, observa-se a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Há novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas (DIONÍSIO, 2011).

Além disso, devemos ressaltar o que entendemos por leitura neste trabalho. Ler um texto não significa apenas decodificar o que está posto nele, mas, compreender que nenhuma leitura/produção de textos é neutra. Quem lê ou produz um texto, o faz dentro de seu contexto sócio-histórico, no qual suas visões de mundo são construídas

e reconstruídas, o que chamamos de letramento. Sendo assim, o letramento é visto como uma prática social, imbuída de ideologias, na qual o leitor e o autor constroem sentido para os textos e relacionam-se com ele a partir das visões de mundo que foram sócio-histórico e culturalmente construídas (STREET, 2006).

Uma vez que as práticas de leitura e escrita no mundo atual estão cada vez mais multimodais, principalmente devido o uso das tecnologias, é necessário, também, preparar os alunos para atuar, lendo e produzindo textos multimodais. O uso da tecnologia fez, como dissemos anteriormente, surgir novos gêneros textuais. Portanto, tornam-se necessárias novas formas de ler e escrever, ou seja, uma nova forma de letramento – o multiletramento.

Podemos compreender o multiletramento como a capacidade de construir sentidos, a partir de textos multimodais produzidos em diversos tipos de mídias (THE NEW LONDON GROUP, 2000 [1996]), bem como, de ser capaz de criar seus próprios textos. Logo, o trabalho com multimodalidade e multiletramento em sala de aula mostra-se relevante considerando que,

Em uma sociedade globalizada cada vez mais marcada pela quebra de fronteiras físicas e/ou digitais, e pela complexidade de modalidades e canais em que a comunicação acontece diariamente, fica mais e mais evidente a importância de desenvolvermos ações no contexto escolar, no sentido de empoderar e capacitar nossas(os) alunas(os) a agirem de forma competente nesse contexto. (BEZERRA, 2016, p. 195)

Sendo assim, trabalhar a multimodalidade e o multiletramento na sala de aula de língua inglesa significa incluir nas aulas práticas de letramento que ultrapassem os limites do texto escrito, apenas, e que englobem as diversas modalidades de textos que encontramos em nosso dia a dia, seja na universidade, no trabalho ou em casa. É trazer para a sala de aula textos que os alunos já conhecem e com os quais lidam no cotidiano, através das mídias digitais, levando-os a refletir criticamente acerca desses textos, de seus usos, de seus sentidos e dos diversos contextos sócio-históricos e culturais nos quais eles são/foram produzidos.

Na aula de LE, especificamente, a multimodalidade e o multiletramento também servirão para que os alunos compreendam aspectos culturais de países nos quais a língua-alvo é utilizada, bem como poderão proporcionar aos alunos, através do conhecimento do outro, o conhecimento da própria cultura, ampliando suas visões de mundo.

3 | CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O presente trabalho toma como base o relato de experiência de duas professoras quanto à utilização de tecnologias móveis, aqui, em específico, do aplicativo *WhatsApp*,

em salas de aula de Língua Inglesa do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública da Paraíba. Para esta pesquisa, no entanto, foi feito um recorte para descrição e análise especificamente de uma das atividades propostas – *My Room Project* –, aplicada durante o segundo semestre de 2016.

A atividade foi aplicada integrando os espaços de aprendizagem físico e virtual, a partir da utilização do grupo de *WhatsApp* da turma, criado, inicialmente, para fins comunicativos e, posteriormente, após concordância dos alunos, usado também como uma ferramenta pedagógica. Para garantir o funcionamento produtivo e saudável do grupo, de início, foi necessário estipular algumas regras, conforme podemos observar na figura abaixo.

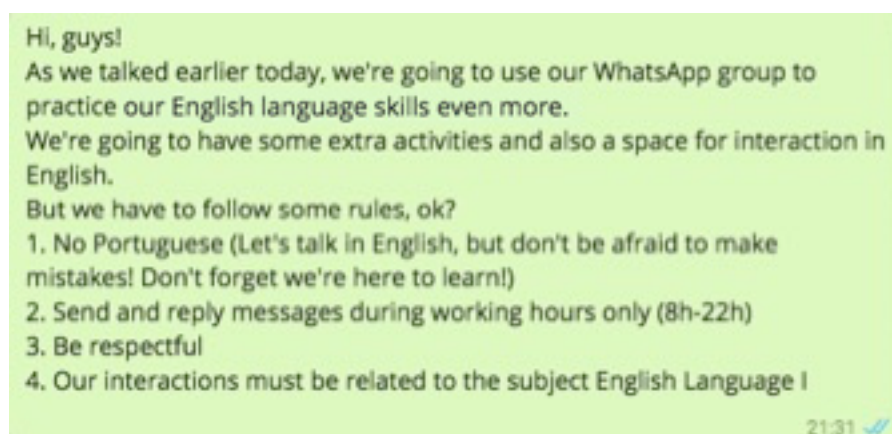


Figura 1 – Regras para o uso do grupo de WhatsApp.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Tais regras foram construídas de forma colaborativa entre professoras-alunos, e incluíram: restrição da utilização do grupo para questões relacionadas à disciplina Língua Inglesa I e realização de atividades propostas; uso da língua inglesa para mediar toda e qualquer postagem; caráter optativo das atividades propostas via aplicativo; respeito ao horário de silêncio (22h às 8h); e manutenção da ordem e respeito no grupo, sendo assim, não seria permitido o uso de palavrões, piadas com conteúdo inapropriado, xingamentos, etc.

Além da atividade aqui relatada e analisada, várias outras atividades foram desenvolvidas pelas professoras nas turmas mencionadas, tais como: descrição de foto/figura, leitura e discussão de textos, gravação de vídeo e áudio, exercícios para prática de pronúncia, aspectos gramaticais e léxico, atividades de avaliação e conversas informais.

4 | APRESENTAÇÃO DO MY ROOM PROJECT

Durante o estudo da unidade 2 do livro-base da disciplina, que aborda o vocabulário relacionado a posse de objetos pessoais, casa, móveis, atrelado ao uso

de preposições de lugar e da estrutura *there is/are*, foi proposta em sala a leitura de recorte com introdução do artigo *Stunning photos show how different young people's bedrooms look around the world* (HOELLER, 2016). O artigo aborda um projeto (*My Room Project*) do fotógrafo francês John Thackwray. Inicialmente, foi realizada uma discussão, a partir do título, sobre o propósito comunicativo do texto, e, em seguida, sobre o que seria o projeto apresentado, quem seria seu idealizador, que países teria visitado, dentre outros aspectos.

Após a leitura do recorte do artigo, verificação do vocabulário e discussão sobre de que formas os quartos seriam semelhantes e em que aspectos seriam diferentes, bem como sobre como os alunos caracterizariam o quarto de um jovem brasileiro, foram selecionadas algumas fotos do projeto e distribuídas entre os alunos, que deveriam, em grupos, analisar a foto recebida, descrever o quarto e tentar associá-lo a um dos perfis (com nacionalidade, idade, ocupação...) de pessoas que participaram do projeto, tendo seu quarto fotografado, que haviam sido apresentados em slide. Posteriormente, as fotos foram projetadas e os alunos foram descrevendo o que havia nos quartos, o que havia chamado atenção e tentando relacionar aos perfis.

Após essa etapa, foi discutido o que havia em comum nas fotos (o ângulos eram os mesmos? O que o fotógrafo queria mostrar? Você teria tirado a foto da mesma forma? Por quê? O que as fotos tinham em comum? O que era diferente?), com o intuito de fazer os alunos refletirem sobre o texto, sobre as escolhas do fotógrafo e o que elas objetivavam comunicar, bem como sobre aspectos que eram compartilhados por todos os quartos (local para dormir, local para guardar itens pessoais, como roupas, livros) e pontos em que eles social e culturalmente diferiam (o tipo de cama, a presença de objetos específicos que remetem a determinadas culturas, etc.).

Para a aula seguinte, pediu-se que os alunos enviassem fotos via *Whatsapp* de uma parte ou “cantinho” preferido de seus quartos. A professora salvou as fotos enviadas via mensagens privadas, para que os demais alunos não soubessem quem tinha enviado as fotos, e criou o “*My room project*” da turma. Na aula seguinte, os alunos analisaram as fotos projetadas, tentando associar aos colegas, identificando a quem pertencia aquele quarto e refletindo, por fim, sobre as escolhas feitas pelo/a aluno/a fotógrafo/a, bem como sobre pontos em comum entre os quartos das fotos enviadas. Por fim, eles observaram semelhanças e diferenças entre os quartos do artigo lido e os do contexto da turma.

4.1 Explorando novas práticas de leitura e escrita através da tecnologia: *My Room Project*

A partir da atividade aplicada, foi possível verificar a utilização do *WhatsApp* como extensão da sala de aula. A criação de um grupo no aplicativo mencionado torna possível a extensão da sala de aula física, a partir do desenvolvimento de interação e

da proposição de atividades que envolvem práticas de produção e de leitura para além dos limites do texto verbal (FERREIRA; FARIAS, 2017).

Dessa forma, o uso do *WhatsApp* proporciona um outro espaço, com múltiplas oportunidades de produção e leitura de textos para além do verbal, como uma continuidade do que é desenvolvido na sala de aula física. Estimulados pela leitura do artigo, produção e análise de fotos, os alunos puderam não apenas dialogar de forma autêntica sobre o tema, interpretar os textos propostos, mas produzir seus textos e fazer escolhas, numa perspectiva multimodal, compreendendo a linguagem, portanto, a partir de diferentes semioses.

Observa-se, assim, o desenvolvimento da competência dos alunos na língua inglesa, englobando, por um lado, a competência linguística e, por outro, a competência intercultural. Aquela, no que diz respeito ao uso real, autêntico de estruturas e vocabulário específico, e esta, quanto à reflexão e à conscientização sobre as diferenças culturais, proporcionando aos alunos a oportunidade de conhecer melhor e respeitar uns aos outros, bem como conhecer e respeitar os diversos pontos de vista e culturas presentes no texto lido.

As atividades propostas criaram um contexto real para uso da língua a partir de diferentes gêneros – artigo, fotografias, *chat* no aplicativo – explorando sua natureza social, cultural, bem como as realidades e contexto local dos alunos, que se engajaram nas práticas de leitura e de produção a partir da ampliação das diferentes formas de construção do sentido. Percebe-se, ainda, a criação de atmosfera colaborativa e de identificação entre os alunos, que passam a conhecer mais de si e do(s) outro(s) (Cf. FERREIRA; FARIAS, 2017).

Com a leitura do artigo e análise das fotos, os alunos puderam conhecer um pouco sobre diferentes culturas e formas de vivenciar, conceber e organizar os quartos e a realidade. Uma das fotos selecionadas, por exemplo, retratava o quarto de um estudante de cinema de Dallas, EUA, de 22 anos de idade, em que pudemos observar a presença de várias armas espalhadas pelo seu quarto (Figura 2). Os alunos ficaram bastante impressionados e houve uma breve discussão sobre a legalização do porte de armas em alguns estados e países. Alguns quartos chamaram atenção pela simplicidade, contendo apenas um tapete, em vez da cama, e outros foram destacados como bastante semelhantes aos quartos dos alunos, como o caso do quarto da estudante de arquitetura, Maya, da Alemanha (Figura 3).



Figura 2: Quarto de Maya



Figura 3: Quarto de Ben

Fonte: <http://www.thisinsider.com/photos-of-bedrooms-in-different-countries-2016-10>

Em nível micro, a partir do compartilhamento de fotos de seus quartos ou de objetos que representam valor especial para si, os alunos puderam conhecer mais de seus colegas e compreender melhor suas realidades como parte de um contexto maior, múltiplo, diverso, plural. Foi interessante observar a identificação dos alunos com itens que apareciam nas fotos compartilhadas, como livros, brinquedos que remetiam a personagens de filmes como *Star Wars*, bem como em relação à perspectiva que o aluno/a fotógrafo quis compartilhar. Alguns optaram por trabalhar a imagem (usando filtros, ou usando preto e branco), ou por fazer uma foto panorâmica, enquanto que outros focaram um objeto ou itens específicos do quarto (a escrivaninha, ou prateleiras com livros).

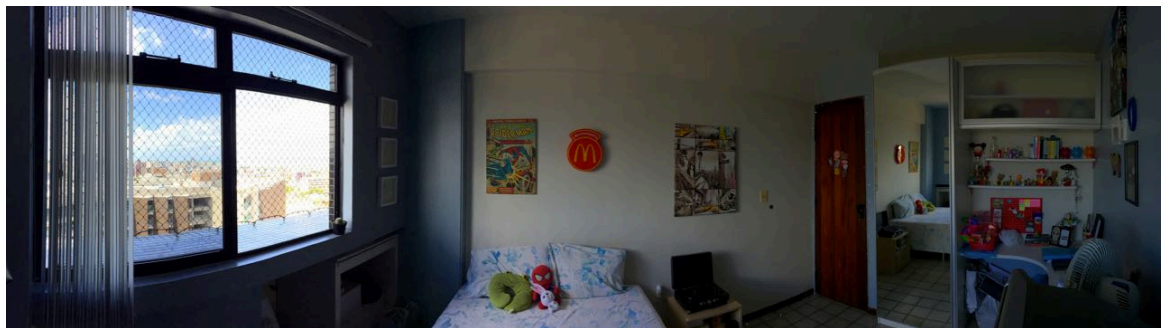


Figura 4: Quarto 1

Fonte: Foto compartilhada via atividade no WhatsApp

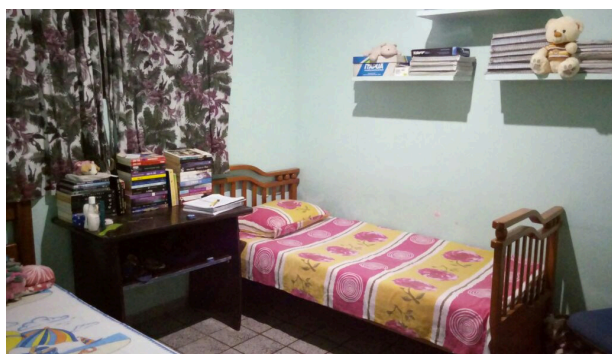


Figura 5: Quarto 2

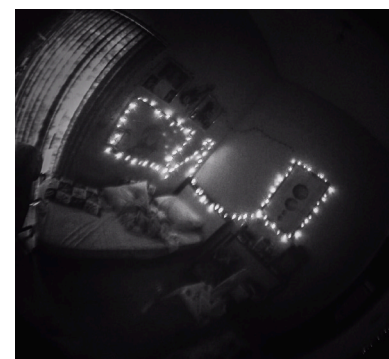


Figura 6: Quarto 3

Fonte: Fotos compartilhadas via atividade no WhatsApp

Por outro lado, como aspecto negativo, é preciso mencionar que nem todos os alunos se sentiram motivados para se engajar nas atividades propostas pelo *WhatsApp*. Uma aluna, por exemplo, deixou expressamente claro no momento da conversa inicial sobre o uso pedagógico do grupo, que participaria apenas dos espaços formalmente destinados para a disciplina (sala de aula e plataforma Sigaa). Além dela, que não participava do grupo, outros alunos, embora inseridos e participativos em outros momentos *online*, também não participaram do projeto aqui descrito. Percebeu-se, então, certa resistência e/ou inibição por parte de alguns alunos em “expor” sua realidade (alguns alunos não enviaram fotos de seus quartos).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o uso do *WhatsApp* para realização de atividades como a analisada neste trabalho, na medida em que propicia a criação de uma comunidade de aprendizagem que não se restringe à sala de aula física, também possibilita aos alunos novas práticas de leitura e escrita, bem como desenvolvimento de suas competências linguística, social e intercultural.

Os alunos, já usuários do aplicativo e bastante familiarizados com ele em seu cotidiano, puderam usá-lo com um novo objetivo, o de aprender sobre si e sobre os outros e, ao mesmo tempo, utilizar a língua estrangeira que estão estudando de maneira autêntica, contextualizada e relevante. Eles puderam produzir seus textos e analisar, tanto os seus textos, como os dos demais colegas e, ainda, o artigo que falava sobre o projeto e algumas fotos que fazem parte do projeto, de maneira crítica, levando em consideração informações verbais e não verbais presentes nos textos e, ainda, o contexto sociocultural e histórico em que foram produzidos.

Por fim, embora ainda tenha sido verificada resistência quanto ao uso do aplicativo como ferramenta de ensino-aprendizagem, observa-se que a maioria dos alunos participou e interagiu na língua-alvo de maneira espontânea, criativa e natural nas atividades que foram desenvolvidas via aplicativo durante o semestre, inclusive na atividade aqui relatada e analisada.

Desse modo, conclui-se que o *WhatsApp* pode ser usado como uma ferramenta de ensino-aprendizagem que proporciona aos alunos a habilidade de ler e produzir textos multimodais e, ao professor, incluir o multiletramento em sala de aula, capacitando os alunos para atuarem no mundo globalizado e digitalizado em que vivemos não apenas em sua língua materna, mas também na língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2013.

BEZERRA, F. A. S. A análise crítica do discurso e os multiletramentos: o papel da linguagem no

fazer docente contemporâneo. In: NÓBREGA, C. V. de A. R.; ARCOVERDE, R. D. de L.; BRANCO, S. de O.; FARIAS, W. S. de (orgs.) **Educação linguística e literária**: discursos, políticas e práticas. Campina Grande: UFCG, 2016. pp. 185- 204.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KAWORSKI, A M, et al. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. pp. 131-143.

FERREIRA, B. C.; FARIAS, J. M. S de. WhatsApp e ensino-aprendizagem de LE: Experiências, perspectivas e desafios. In: **Anais do X Congresso Internacional da ABRALIN**. Niterói: UFF, 2017, v. 4, p. 1562-1573

HOELLER, S. Stunning photos show how different young people's bedrooms look around the world. Disponível em: <http://www.thisinsider.com/photos-of-bedrooms-in-different-countries-2016-10>. Acesso em maio de 2017.

HUANG, C. S. J., YANG, S. J. H., CHIANG, T. H. C., & SU, A. Y. S. Effects of Situated Mobile Learning Approach on Learning Motivation and Performance of EFL Students. **Educational Technology & Society**, 19 (1), pp. 263–276, 2016..

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. **Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL** – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 2002.

PILAR, R-A; JORGE, A; CRISTINA, C. The Use of Current Mobile Learning Applications in EFL. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. v. 103, pp. 1189-1196, 2013.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2017.

ROJO, R; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SAD, S. N. Using Mobile Phone Technology in EFL Classes. **English Teaching Forum**. v. 46, n. 4, 2008. pp. 34-40.

STREET, B. Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from New Literacy Studies. **Media Anthropology Network**. n. 17, 2006. pp. 1-15.

TALEB, Z; SOHRABI, A. Learning on the Move: The use of Mobile Technology to Support Learning for University Students. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. v. 69, 2012. pp. 1102-1109.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). **Multiliteracies**: literacy learning and the designing of social futures. London: Routledge, 2000 [1996]. pp. 9-36.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. **The Routledge handbook of applied linguistics**. London: Routledge, 2011. pp. 668-682.

WHITTAKER, C., TOMLINSON, B. **Blended Learning in English Language Teaching**: Course Design and Implementation. London: British Council, 2013.

POR QUE SER UM CLÁSSICO? – NOTAS EM ABISMO SOBRE “SE UM VIAJANTE NUMA NOITE DE INVERNO”, DE ITALO CALVINO

Patricia Gonçalves Tenório

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Escola de Humanidades, Faculdade de Letras

RESUMO: O *mise-en-abîme* do escritor francês André Gide foi tomado emprestado da heráldica, onde a reprodução de um escudo, *ad infinitum*, um dentro do outro, gera a sensação de espelhamento. Encontramos esse espelhamento no “romance de inícios de romances” **Se um viajante numa noite de inverno**, do escritor italiano Italo Calvino. A partir de uma análise aproximativa entre a coletânea de ensaios **Por que ler os clássicos**, e o “romance de início de romances” **Se um viajante numa noite de inverno**, ambos de Italo Calvino, tentaremos aplicar conceitos tais como figura, do filólogo alemão Erich Auerbach, e *mise-en-abîme*, de André Gide.

PALAVRAS-CHAVE: *Mise-en-abîme*; Figura; Escrita Criativa

ABSTRACT: The *mise-en-abîme* of the French writer André Gide was borrowed from heraldry, where the reproduction of a shield, *ad infinitum*, one inside another, creates the sensation of mirroring. We find this mirroring in the “Novel of Beginnings of Novels” **If a traveler on a winter night**, by the Italian writer Italo Calvino. From an

approximate analysis between the collection of essays **Why read the classics**, and the “Novel of beginnings of Novels” **If a traveler on a winter night**, both from Italo Calvino, we’ll try to apply concepts such as figure, from the German philologist Erich Auerbach, and *mise-en-abîme*, from André Gide.

KEYWORDS: *Mise-en-abîme*, Figure, Creative Writing.

1 | POR QUE LER?

Quando se termina a última página de **Por que ler os clássicos**, do escritor italiano, apesar de nascido em Santiago de las Vegas, Cuba, Italo Calvino (1923-1985), sente-se um estranhamento. Ou melhor, sente-se uma vertigem que nos acompanha antes, durante e após a leitura do livro, assim como nos acompanha na leitura de certos livros bons.

Composto por quatorze ensaios sobre clássicos, Calvino abre essa coletânea com o texto que dá título ao livro, e se perguntando – e nos perguntando...

– O que são os clássicos?

... ao mesmo tempo que nos brinda com algumas respostas...

1. Os clássicos são aqueles que

estamos relendo;

2. A releitura de um clássico é uma leitura de descoberta;

3. A primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura;

4. Um clássico nunca esgota o que tem a dizer;

5. Um clássico é permeado por leituras anteriores, rastros do que foi por ele deixado nas culturas que atravessou;

6. Os clássicos, por mais que tenham sido lidos, sempre nos revelam algo novo;

7. Um clássico para cada um de nós é aquele que nos define, seja por semelhança, seja por diferença, e que não podemos lhe ser indiferentes.

Vem-nos à mente duas conexões. A primeira é com o livro **Mimesis**: a representação da realidade na literatura ocidental (1946), do filólogo alemão, nascido em Berlim, Erich Auerbach (1892-1957). A segunda tem a ver com um livro do próprio Calvino, **Se um viajante numa noite de inverno** (1979).

Mas vamos por partes.

2 | MIMESIS E FIGURA

– Por que Calvino nos lembra Auerbach?

Uma tentativa de resposta estaria nos textos abordados pelo filólogo alemão em **Mimesis**.

Erich Auerbach escreve a sua bíblia em Istambul, Turquia, durante a Segunda Grande Guerra Mundial, fugindo da perseguição nazista por ser judeu. Escreve com o mínimo de bibliografia ao seu redor, o que demonstra a memória prodigiosa que possui. Elenca obras que considera clássicas da literatura ocidental e aplica o conceito de **Figura** (1938) – outro livro seu – tomado emprestado dos primeiros Padres da Igreja Cristã.

Para angariar novos fiéis entre os judeus, pagãos, gentios, os primeiros Padres da Igreja Cristã tentavam ligar figuras do Antigo Testamento, tais como Davi, Moisés, Elias, Josué... com a figura do Cristo no Novo Testamento, as primeiras anunciando, prefigurando o preenchimento pleno que a vinda do Messias realizaria.

Auerbach utiliza o conceito de Figura ao ligar, por exemplo, o texto atávico da **Odisséia**, atribuído a Homero – o trecho em que narra a cicatriz de Ulisses –, ao sacrifício de Isaac por Jacó no **Gênesis**, do Antigo Testamento. De Homero a Virgínia Woolf, da **Canção de Rolando** à boca do Pantagruel de Rabelais, passando pelo encantamento da Dulcinéia de Cervantes, o filólogo alemão aponta um texto para o outro, um texto “prefigurando” o outro, da epopéia atávica até chegar ao “preenchimento pleno” com o romance moderno.

A técnica característica de Virgínia Woolf, tal como se apresenta no nosso texto, consiste em que a realidade exterior, objetiva do presente de cada instante, que é relatada pelo autor de forma imediata e que aparece como fato seguro, isto é, a medição da meia, é apenas uma ocasião (ainda que não seja uma ocasião totalmente casual): todo o peso repousa naquilo que é desencadeado, o que não é visto de forma imediata, mas como reflexo e o que não está preso ao presente do acontecimento periférico liberador. (AUERBACH, (1946 in) 2011, p. 487)

Em **Por que ler os clássicos**, Calvino caminha de mãos dadas com Auerbach. Aquele também bebe na **Odisséia**; passa por Ovídio e su’**As metamorfoses**; Ariosto e **Orlando furioso**; Defoe e **Robinson Crusoé**; elogia Stendhal; reconhece Balzac; traz Henry James, Joseph Conrad, Ernest Hemingway para mais próximos de nós.

Houve um tempo em que, para mim – e para muitos outros, meus coetâneos ou de faixas etárias próximas –, Hemingway era um deus. E foram bons tempos, que recordo com satisfação, sem que pese a sombra daquela indulgência irônica com que se consideram modas e febres juvenis. Eram tempos sérios, vividos por nós com seriedade e simultaneamente com arrogância e pureza de coração, e em Hemingway poderíamos também encontrar uma lição de pessimismo, de distanciamento individualista, de adesão superficial às experiências mais cruas [...]. (CALVINO, (1991 in) 1993, p. 231, colchetes nossos)

Talvez Italo Calvino se assemelhe a Erich Auerbach na escolha do que consideram “os clássicos da literatura ocidental” por causa dos “rastros do que foi por ele deixado nas culturas que atravessou”, ou por não existir um texto realmente original, feito afirmava Montaigne nos seus **Ensaio** (1576). Talvez o que importe nessa leitura dupla de Calvino, **Por que ler os clássicos** e **Se um viajante numa noite de inverno**, seja exatamente experimentar essa vertigem de não poder ser (mais) indiferente após entrar em contato, visceral e pungente, com todas as suas palavras e possíveis significações.

3 | O MISE-EN-ABÎME DE UM VIAJANTE

Quando abrimos a primeira página de **Se um viajante numa noite de inverno**, do “escritor italiano”, “apesar de nascido em Cuba”, Italo Calvino, ficamos tontos, ficamos presos em uma vertigem: o autor inicia afirmando que estamos começando “a ler o novo romance de Italo Calvino, **Se um viajante numa noite de inverno**”...

Você vai começar a ler o novo romance de Italo Calvino, **Se um viajante numa noite de inverno**. Relaxe. Concentre-se. Afaste todos os outros pensamentos. Deixe que o mundo a sua volta se dissolva no indefinido. É melhor fechar a porta; do outro lado há sempre um televisor ligado. Diga logo aos outros: “Não, não quero ver televisão!”. Se não ouvirem, levante a voz: “Estou lendo! Não quero ser perturbado!”. Com todo aquele barulho, talvez ainda não o tenham ouvido; fale mais alto, grite: “Estou começando a ler o novo romance de Italo Calvino!”. Se

preferir, não diga nada; tomara que o deixem em paz. (CALVINO, (1979 in) 1999, p. 11)

O “romance de início de romances” começa com a chegada em uma estação ferroviária. Um homem que se chama “eu” nos coloca em primeira pessoa do singular, logo após o Capítulo 1 que nos havia colocado na terceira pessoa do singular, “você”. É a primeira variação em Sol menor. Mas quando pensamos estar seguros, Calvino nos arremessa para a Clave de Fá, para outro início de romance, logo após o Capítulo 2, que seria o fio condutor da história.

Feito em um jogo de espelhos, Calvino numera os doze capítulos que serão o fio condutor da narrativa, e intitula os capítulos seguintes com os nomes dos romances que vão sendo desfiados, que vão sendo apontados de um romance para o outro, sem contudo passar do primeiro capítulo.

É evidente que dependo dos outros, não tenho o ar de alguém que viaja por conta própria ou por motivos pessoais; devo, isto sim, ser um subordinado, um peão num jogo muito complexo, uma peça pequena numa grande engrenagem, uma peça ínfima que nem deveria ser visível; de fato, estava estabelecido que eu passaria por esse lugar sem deixar vestígios, mas, ao contrário, vou deixando-os a cada minuto que permaneço aqui. (CALVINO, (1979 in) 1999, p. 22)

Nos Capítulos numerados, acompanhamos um Leitor e uma Leitora que se conhecem em uma livraria por irem trocar seu livro inacabado que se chama... **Se um viajante numa noite de inverno...** Que na verdade se chama **Fora do povoado de Malbok...** E, por aí a fora, um fio de novelo de Ariadne vai sendo desfiado. E, novamente, o autor? Chama-se Italo Calvino.

Vivemos na carne viva (e crua) a sensação de estarmos sendo ludibriados, de fazermos parte de alguma conspiração em que o autor sabe exatamente de (toda) nossa vida, e que teremos que entregar o jogo do texto que havia sido proposto no início da leitura. Sim, o “jogo do texto” de Wolfgang Iser que nos fala de uma ausência que é presença, um sentido fugidio que a escrita e a leitura nos fazem ir atrás e tentar capturar, tentar aprisionar nem que seja por um instante.

Mas algo mudou desde ontem. Sua leitura não é mais solitária: pense na Leitora, que neste exato momento também está abrindo o livro, e eis que ao romance a ser lido se sobrepõe um possível romance a ser vivido, a sequência de sua história com ela, ou melhor, o início de uma possível história. Veja como você está mudado, antes afirmava preferir o livro, coisa sólida, que está ali, bem definida, que se pode desfrutar sem riscos, à experiência vivida, sempre fugaz, descontínua, controversa. (CALVINO, (1979 in) 1999, p. 39)

Calvino parece tratar do tema da leitura sob diversos aspectos. Os capítulos numerados, em terceira pessoa do singular, direcionados para um Leitor que encontra uma Leitora; os capítulos com títulos dos romances em primeira pessoa do singular.

A leitura, como vimos no parágrafo anterior, parece ser o tema do livro – que é um

livro dentro de um livro dentro de um livro... Feito as bonecas russas, as *mamuskas*, feito o *myse-en-abîme* de André Gide no seu **Diário** e no próprio **Os moedeiros falsos**, romance que o **Diário** narra a construção, o que veremos mais adiante.

A técnica do uso da primeira pessoa do singular nos capítulos com títulos parece demonstrar o investimento do autor em vários “eus” desconhecidos, em várias partes em busca de se tornar um todo.

Através dos intervalos entre os degraus de ferro, eu olho a corrente incolor do rio, que, lá no fundo, transporta fragmentos de gelo que se assemelham a nuvens brancas. Numa perturbação que dura um instante, parece-me estar sentindo o mesmo que ela sente: que todo vazio se prolonga no vazio, todo desnível, mesmo mínimo, dá em outro desnível, todo precipício desemboca no abismo infinito. Envolver suas costas com o braço; trato de resistir aos empurrões daqueles que querem descer e nos lançam imprecações [...]. (CALVINO, (1979 in) 1999, p. 87)

A leitura dos sinais dos acontecimentos da vida; a não-aprendizagem da leitura em si; a língua dos cimérios ou língua sem palavras dos mortos; os livros anônimos ou mesmo os livros não escritos por Sócrates, ou o livro escrito por vários e reunidos sob o nome de Homero; as histórias, uma desfiando a outra, sem nunca acabar, feito uma Sherazade em **As mil e uma noites**; a leitura do corpo entre os amantes, cada detalhe feito uma palavra, cada defeito como um sinal de pontuação – enfim, um jogo de espelhos, em que um espelho finito em frente a outro leva a um infinito de espelhos, a parte leva ao todo, o indivíduo à totalidade das coisas.

Italo Calvino nos lembra o escritor-que-nunca-escreveu-um-livro Joubert, em **O livro por vir**, do filósofo francês Maurice Blanchot. Essa tentativa de escrever um livro infinito se assemelha à realidade de não escrever livro algum.

– O livro que eu gostaria de ler agora é um romance em que se narre uma história ainda por vir, como um trovão ainda confuso, a história de verdade que se misture ao destino das pessoas, um romance que dê o sentido de estar vivendo um choque que ainda não tem nome nem forma. (CALVINO, (1979 in) 1999, p. 78-79)

A cópia inteira de um romance; a impossibilidade de escrita do instante exato que vivemos; o obstáculo que se impõe a quem escreve para potencializar o livro; escrever um livro que é feito de inícios de romances... Técnicas de quem escreve para quem lê, um(a) leitor(a) nem tão médio(a) assim, que é capaz de escrever livros na simples tentativa de elevar o grau de sua leitura.

Os personagens dos capítulos com títulos de romance de Calvino buscam o mesmo, são os mesmos sob a roupagem de nomes e histórias metaforizadas diferentes. O próprio ato de “desbastar” o que sobra na escrita é metaforizado em um dos capítulos, sob o conceito dos espelhos superpostos para se chegar ao infinito, das partes ao todo, da realidade à ficção.

Especular, refletir: toda atividade do pensamento me remete aos espelhos. Segundo Plotino, a alma é um espelho que cria as coisas materiais refletindo as ideias de uma razão superior. Talvez seja por isso que eu preciso de espelhos para pensar: só consigo concentrar-me quando em presença de imagens refletidas, como se minha alma tivesse necessidade de um modelo para imitar toda vez que exercita sua virtude especulativa. (CALVINO, (1979 in) 1999, p. 165)

Uma vertigem de ficção e realidade, quando não sabemos se estamos vivendo ou se estamos lendo – e ler não é viver? –, uma vertigem nos devolve a nós mesmos, quebra as nossas certezas e nos faz parar um pouco para verificar que pensamento realmente nos pertence, se realmente “penso, logo existo”, ou se é o outro, a infinidade de autores lidos que pensam por nós?

Ao final, o próprio Italo Calvino nos brinda com um apêndice, no qual fala da interrupção como trauma, o que nos lembra as narrativas pós-guerras, em que aos traumatizados não sobram palavras, e tudo o que se quer dizer é matéria para o esquecimento.

Digamos então que em meu livro o *possível* não é o possível absoluto, mas o *possível* para mim. E nem sequer todo o possível para mim; por exemplo: não me interessava reconsiderar minha autobiografia literária, refazer tipos de narrativa que eu já fizera; deviam ser possibilidades à margem daquilo que sou e faço, alcançáveis com um salto fora de mim que permanecesse nos limites de um salto *possível*. (CALVINO, (1979 in) 1999, p. 272, itálico da edição)

4 | O MISE-EN-ABÎME DE UM DIÁRIO

Então nos vemos à beira do abismo do escritor francês, nascido em Paris, André Gide (1869-1951).

O *mise-en-abîme* de Gide foi tomado emprestado da heráldica, onde a reprodução de um escudo – escudo que não toca as margens –, *ad infinitum*, um dentro do outro, gera a sensação de espelhamento, que encontramos em dois espelhos um diante do outro, ou na impressão de “não acabar jamais” de se extrair, como vimos antes, bonecas cada vez menores naquelas bonecas russas, as *mamuskas*.

O próprio Gide constrói, um diante do outro, feito espelhos infinitos, um diário que narra a construção de um romance, que, por sua vez, é feito, também, ... de um diário.

E é este o tema principal, o centro novo que descentra a narrativa e a arrasta para o imaginativo. Em suma, este caderno em que escrevo a própria história do livro, eu o vejo todo vertido no livro, formando o interesse principal, para maior irritação do leitor. (GIDE, (1927 in) 2009, p. 59-60)

Espelhamento. Esta parece ser a relação entre o **Diário dos Moedeiros Falsos** e **Os moedeiros falsos**, de André Gide, e que podemos aproximar dos **Por que ler os clássicos** e **Se um viajante numa noite de inverno**, de Italo Calvino.

Vejamos.

Gide no seu **Diário** traça as leis a serem perseguidas na construção de **Os moedeiros falsos**. Concordando com o pensamento do poeta, escritor, romancista e esteta irlandês, Oscar Wilde, de que “a vida imita a arte muito mais do que a arte imita a vida”, descobrimos no livro-romance de Gide a realização ou preenchimento do que foi prefigurado no livro-diário: Como fazer para representar a realidade na ficção?

A grande questão a ser estudada primeiro é esta: posso representar toda a ação de meu livro em função de Lafcadio? Não creio. E por certo o ponto de vista de Lafcadio é por demais especial para que seja desejável fazê-lo prevalecer sem cessar. Mas que outro meio de apresentar *o resto*? Talvez seja loucura querer evitar a qualquer preço a simples narrativa impessoal. (GIDE, (1927 in) 2009, p. 31, itálico da edição)

O verdadeiro romancista, o gênio, deixa suas personagens fluírem e traz à vida suas possibilidades, aquelas possibilidades que Aristóteles tanto valorizava em sua **Poética** quando afirmava que a poesia era maior do que a história, visto que a história representava o que é, enquanto a poesia o que “poderia” ser.

Edouard Lafcadio, o alter-ego de André Gide, é um escritor purista, que prefere a essência da literatura ao invés da fogueira das vaidades dos encontros literários. Ele tenta escrever um novo romance, **Os moedeiros falsos**, no qual aplica o conceito de representação citado acima por Gide (no **Diário**), citado neste breve estudo por Tenório, citado por...

Não é trazendo a solução de certos problemas que posso prestar um verdadeiro serviço ao leitor; mas sim forçando-o a refletir sobre esses problemas para os quais não admito que possa haver outra solução senão uma particular e pessoal. (GIDE, (1927 in) 2009, p. 33)

A história de **Os moedeiros falsos** deve ser descoberta à medida que é escrita – prega Gide; representar a realidade ao mesmo tempo em que se afasta dela, se utilizando de invenção pura, da mais pura alteridade; estabelecer o campo de ação do livro; não misturar, retirar do romance o que não pertence ao romance: eis algumas das prefigurações de Gide em seu **Diário** do que tentará preencher plenamente no seu **Os moedeiros falsos**.

Temos duas questões que poderíamos abordar neste momento. A primeira, tem a ver com o conceito de figura, de Erich Auerbach, que demonstramos mais acima no presente estudo.

Poderíamos afirmar, sob o conceito de figura, que o **Diário dos Moedeiros Falsos** aponta para **Os moedeiros falsos**, prefigura o preenchimento total em **Os moedeiros falsos**, assim como **Por que ler os clássicos** prefigura a realização máxima na vinda de **Se um viajante numa noite de inverno** – e, como vimos detalhadamente acima, dentro dos dois livros de Calvino em si –, tal qual a vinda do Cristo no Novo Testamento

como preenchimento máximo do que foi prefigurado pelos profetas (“Davi, Moisés, Elias, Josué...”) no Antigo Testamento.

Na segunda reflexão que podemos fazer a partir dessas díades “diário/romance” de André Gide, e “ensaios/romance-de-início-de-romances” de Italo Calvino trazemos ao centro outro estudo – apresentado no XII Seminário Internacional da História da Literatura, PPGL – PUCRS, de 17 a 19 de outubro de 2017 – a partir da análise da obra do escritor gaúcho, nascido em Porto Alegre, e professor da PUCRS, Luiz Antonio de Assis Brasil (1945): **O inverno e depois** (2016). Nessa análise, investigamos dois artigos (o outro artigo é “*El Yo asalta la literatura*”, do jornalista espanhol Winston Manrique Sabogal) do periódico espanhol **El País** que tratam da autoficção. No presente estudo, escolhemos “**¿Cansados del yo?**”, da escritora espanhola, nascida em Hospitalet de Llobregat, Anna Caballé (1954)...

Knausgard vê a arte contemporânea como uma cama sem fazer ou uma moto em um telhado. Quer dizer, como algo que carece de objetividade e consistência porque não é nada por si mesma: depende do público e do modo como este reage, depende do que a imprensa escreve sobre ela, depende das ideias com as quais os artistas explicam que o que fazem é arte. De modo que **Minha luta** se localiza no modelo afastado do barthesiano e do seu desejo de combater o ‘efeito de realidade’ na escritura. (CABALLÉ, 2017, itálico da edição, tradução nossa)

... autoficção que aplicamos em um texto em “falsa” terceira pessoa do singular.

Nos parece que o autor de **O inverno e depois** buscou o caminho da falsa terceira pessoa do singular justamente para disfarçar a autoficção incorporada em seu personagem principal. Sabemos através de informações no próprio site do autor que este passou parte de sua infância na estância – no pampa – da família, e, ao retornar à capital do Rio Grande do Sul, inicia seus estudos de violoncelo. Que de 1965 a 1980 participa como violoncelista da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre. E que, no inverno de 1984/1985, viaja à Alemanha (Rothenburg-ob-der-Tauber, na Francônia) como bolsista do Goethe-Institut. (TENÓRIO, 2017)

Encontramos essa mesma autoficção tanto no **Diário** quanto em **Os moedeiros** – Gide considera e confirma que o ideal na escrita do seu romance é que se afaste ao máximo da realidade, enquanto a representa –, assim como, de maneira diferente e semelhante ao mesmo tempo, em **Se um viajante**, Calvino utiliza a primeira pessoa do singular nos capítulos de “início de romances” e desliza para o uso da (falsa?) terceira pessoa do singular nos capítulos numerados.

De início você talvez experimente certo desnorreamento, como o que sobrevém quando somos apresentados a uma pessoa que pelo nome parecia identificar-se com determinada fisionomia, mas que, ao tentarmos fazer coincidir os traços do rosto que vemos com os daquele de que nos lembramos, percebemos não combinar. Mas depois você prossegue na leitura e percebe que de algum modo o livro se deixa ler, independentemente daquilo que você esperava do autor. (CALVINO, (1979 in) 1999, p. 17)

Até onde vai a realidade, até onde vai a ficção em **Os moedeiros falsos**, em **Se um viajante numa noite de inverno**? Não conseguimos descobrir no **Diário** que André Gide escreve durante a construção do romance; nos ensaios que apontam uns para os outros em **Por que ler os clássicos**; ou mesmo no apêndice que Italo Calvino, feito vimos antes, “nos brinda” ao final de **Se um viajante** quando trata da impossibilidade de narrar no “pós-duas-Grandes-Guerras-Mundiais”. Mas isso não é o mais importante. O importante é saber que Gide, antes mesmo da escritura do seu “primeiro romance” – como afirma na dedicatória a Roger Martin du Gard –, já se convencera, já se persuadia de que era “o único romance e o último livro” que escreverá, que nele deve se derramar por inteiro, “verter tudo nele sem reserva”; o importante é saber que no último “início de romances” do “romance” de Calvino encontramos esse espelhamento de estórias até a fragmentação, fragmentação que é a única forma de narrar desse ser humano fragmentado (e fragmentário) contemporâneo.

O que me atrairá para um novo livro não são tanto as novas figuras quanto uma nova maneira de as apresentar. Este se terminará bruscamente, não por esgotamento do assunto, que deve dar a impressão de ser inesgotável, mas, ao contrário, por seu alargamento e por uma espécie de evasão de seu contorno. Ele não deve se fechar, mas espalhar-se, desfazer-se... (GIDE, (1927 in) 2009, p. 106)

[...]

Apresso-me em dizer isso porque percebo que, se não fugir agora, se não conseguir alcançar Franziska para colocá-la a salvo, dentro de um minuto será demasiado tarde, a armadilha está para fechar-se. Afasto-me correndo antes que os homens da Seção D me segurem para fazer perguntas e dar-me instruções; avanço para Franziska por sobre a crosta gelada. O mundo está reduzido a uma folha de papel na qual ninguém consegue escrever mais que palavras abstratas, como se todos os substantivos concretos tivessem desaparecido [...]. (CALVINO, (1979 in) 1999, p. 255, colchetes nossos)

E isto já é muito.

REFERÊNCIAS

ASSIS BRASIL, Luiz Antonio de. **O inverno e depois**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2016.

AUERBACH, Erich. **Mimesis**: a representação da realidade na literatura ocidental. Vários tradutores. São Paulo: Perspectiva, (1946 in) 2011. – (Estudos; 2 / dirigida por J. Guinsburg)

_____. **Figura**. São Paulo: Ática, 1997.

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005 – (Tópicos).

CABALLÉ, Anna. *?Cansados del yo?* In **El País**. España, 2008 – http://cultura.elpais.com/cultura/2017/01/06/babelia/1483708694_145058.html – Tradução nossa para o presente estudo.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo. Companhia das Letras, (1991 in) 1993.

_____. **Se um viajante numa noite de inverno**. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, (1979 in) 1999.

GIDE, André. **Diário dos Moedeiros falsos**. Tradução: Mário Laranjeira. São Paulo: Estação Liberdade, (1927 in) 2009.

_____. **Os moedeiros falsos**. Tradução: Mário Laranjeira. São Paulo: Estação Liberdade, (1925 in) 2009).

MONTAIGNE, Michel Eyquem de. **Ensaio**. Tradução: Sérgio Millet. Precedido de **Montaigne – o homem e a obra**, de Pierre Moreau. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Hucitec, (circa 1576 in) 1987.

SABOGAL, Winston Manrique Sabogal. *El Yo asalta la literatura*. In **El País**. España, 2008 – http://elpais.com/diario/2008/09/13/babelia/1221262752_850215.html – Tradução nossa para o presente estudo.

TENÓRIO, Patricia Gonçalves. Sob **O inverno e depois**, de Luiz Antonio de Assis Brasil, 2017.

POR UMA LINGUAGEM ÚNICA: A PICTOGRAFIA DE ANTONIN ARTAUD

Jhony Adelio Skeika

(Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa – PR)

Doutor em Estudos Literários (Universidade Estadual de Londrina – UEL); Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PNPD/CAPES) e no UFR d'Études ibériques et latino-américaines Études Lusophones da Sorbonne Université (França). Professor do Departamento de Estudos da Linguagem da UEPG. Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/1545247541250654>>. E-mail: jhonyskeika@uepg.br

RESUMO: Este estudo tem como objetivo discutir sobre a dinâmica de escritura de Antonin Artaud (1896-1948) e o amadurecimento da proposta chamada de Teatro da Crueldade, também refletindo sobre os diversos signos evocados em sua pictografia (DERRIDA, 1998).

PALAVRAS-CHAVE: Antonin Artaud; Pictografia; Linguagem.

ABSTRACT: This study aims to discuss about Antonin Artaud (1896-1948)'s writing process, considering the developing of the Theatre of Cruelty, besides of thinking about the different signs evoked by his Pictography (DERRIDA, 1998).

KEYWORDS: Antonin Artaud; Pictography;

Language.

A intensa e extensa produção artístico-teórico-literária de Antoine Marie Joseph Artaud, mais conhecido como Antonin Artaud (1896-1948), e a intrínseca relação que sua obra estabelece com a sua própria trajetória de vida enquanto escritor, poeta, crítico, homem das artes cênicas e plásticas, sujeito esquizofrênico diagnosticado desde a adolescência, intriga muitos pesquisadores e intelectuais há muito tempo. Desde a tenra idade fascinado por questões filosóficas e aspirando a uma carreira literária, Artaud levou o processo de criação artística para além dos limites cognoscíveis da sua época, legando muito mais que a célebre e conhecida proposta do “Teatro da Crueldade”, mas todo um profícuo e inusitado aparato teórico que ainda continua a produzir ecos nas artes e no pensamento intelectual contemporâneo.

Sua escritura é marcada pela multiplicidade e heterogeneidade. Desde um vasto número de poemas de caráter simbolista até o mais refinado conceito de loucura e sua orgânica relação com a arte, Artaud experimentou por uma gama de formas de expressão, escrevendo, desenhando, pintando, rabiscando, perfurando, queimando, atuando, dirigindo, gritando, martelando, performatizando cada traço de

linguagem que, por devir, lhe era possível. Todavia, foi a partir do campo da arte teatral que ele começou a pensar no engendramento de uma expressão de linguagem única, concreta, corporal capaz de devolver ao teatro seu poder ritualístico, sagrado, mágico, por meio da exploração poética, musical e plástica do espaço, da cena, do palco, do texto.

Artaud vai combater veementemente uma ideia petrificada de teatro, de dimensão psicológica, calcada na tirania do texto, na ditadura do autor e na separação do público e do espetáculo, afastando a arte da vida. Para ele, o teatro perdeu sua vocação primitiva, sua força espiritual que, análoga ao poder de uma peste, “provoca no espírito não apenas de um indivíduo, mas de um povo, as mais misteriosas alterações” (ARTAUD, 2006b, p. 22), perturbando o repouso dos sentidos e liberando todo inconsciente reprimido.

Para ele, no teatro ocidental do começo do século XX, a estética da cena se submete exclusivamente ao absolutismo do texto, cada vez mais verborrágico, difuso e entediante, fazendo com que a sensibilidade fisiológica seja deixada de lado, tolhendo as expressões espontâneas, as performances não convencionadas, as manifestações de outras linguagens, em favor do despotismo de uma única expressão.

O teatro que não está em nada mas que se serve de todas as linguagens – gestos, sons, palavras, fogo, gritos – encontra-se exatamente no ponto em que o espírito precisa de uma linguagem para produzir suas manifestações. E a fixação do teatro numa linguagem – palavras escritas, música, luzes, sons – indica sua perdição a curto prazo, sendo que a escolha de uma determinada linguagem demonstra o gosto que se tem pelas facilidades dessa linguagem; e o ressecamento da linguagem acompanha sua limitação. (ARTAUD, 2006b, p. 07-08).

É contra a limitação e ressecamento dessa linguagem convencionalizada que Artaud vai impor seus gritos na tentativa de resgatar a revelação de uma crueldade que, pelo teatro, se possa suportar. Assim, os contornos do seu Teatro da Crueldade começam a se esboçar, tendo por base estéticas não ocidentais, como o teatro balinês e, um pouco mais tarde, a cultura Tarahumara (México). Se “Romper a linguagem para tocar na vida é fazer ou refazer o teatro” (ARTAUD, 2006b, p. 8), ele vai decretar guerra contra as convenções e tradições do teatro francês, extremamente respeitado na sua época, propondo uma nova forma de conceber arte cênica: como uma dicção do mundo, um devir que, por seu movimento simbiótico com a vida, cria a todo tempo acontecimentos, experimentações, realidades.

Queremos fazer do teatro uma realidade na qual se possa acreditar, e que contenha para o coração e os sentidos esta espécie de picada concreta que comporta toda sensação verdadeira. Assim como nossos sonhos agem sobre nós e a realidade age sobre nossos sonhos, pensamos que podemos identificar as imagens da poesia com um sonho, que será eficaz na medida em que será lançado com a violência necessária. E o público acreditará nos sonhos do teatro sob a condição de que ele os considere de fato como sonhos e não como um decalque da realidade; sob a condição de que eles lhe permitam liberar a liberdade mágica do sonho, que ele

só pode reconhecer enquanto marcada pelo terror e pela crueldade. (ARTAUD, 2006b, p. 97).

Nesse sentido, o teatro e sua crueldade teria uma função de expurgação da vida, assim como a peste que se espalha e contamina, causando um distúrbio orgânico, um transbordamento, um exorcismo, estabelecendo um elo direto e orgânico entre a virtualidade estética e o que existe na natureza materializada do homem. O teatro, assim como a literatura, é um empreendimento de saúde, como afirmou Gilles Deleuze (2011, p. 14), uma espécie de batalha contra a purulência de onde o sujeito regressa, “com os olhos vermelhos, com os tímpanos perfurados”, vitorioso, mas vingativo (ARTAUD, 2006b, p. 23), prestes a pôr em evidência, sobre o palco, toda sua experiência de morte, toda a crueldade vivida, o delírio da doença, o devir-revolucionário de combate.

Daí advém o termo “crueldade”, já que nessa proposta o teatro se dispõe a abalar certezas e concepções de vida, atualizando no palco sensações que só podem ser reconhecidas enquanto marcadas pelo terror e pela crueldade. “Uso a palavra crueldade no sentido de apetite de vida, de rigor cósmico e de necessidade implacável, no sentido gnóstico de turbilhão de vida que devora as trevas, no sentido da dor fora de cuja necessidade inelutável a vida não consegue se manter” (ARTAUD, 2006b, p. 119).

Nessa ideia, Artaud propõe que o elemento físico seja valorizado, centrando-se na experiência corpórea dos atores e do público, levando-os a uma experimentação não interpretativa, mas sinestésica, energética, cósmica, mágica; a proposta é quebrar a divisão entre o espaço cênico e a plateia em favor de uma dicção teatral que seja mais física, ligada à expressão do corpo no espaço, rompendo, assim, com o imperialismo da palavra.

A participação reduzida do entendimento leva a uma compressão enérgica do texto; a participação ativa da emoção poética obscura obriga a signos concretos. As palavras pouco falam ao espírito; a extensão e os objetos falam; as imagens novas falam, mesmo que feitas com palavras. Mas o espaço atoador de imagens, repleto de sons, também fala, se soubermos de vez em quando arrumar extensões suficientes de espaço mobiliadas de silêncio e imobilidade. (ARTAUD, 2006b, p. 98).

Artaud destitui a tradicional hegemonia do texto nas peças teatrais, desmontando a palavra para liberar outros inúmeros sentidos que antes não eram possíveis devido à tradição, convenção e à própria limitação da materialidade do código linguístico. Assim, ele sugere o funcionamento de uma *linguagem* única, que seja capaz de abarcar maiores sentidos, outros devires, uma língua física, sensorial, sinestésica, corporal, mágica, com a qual o ator pudesse dizer sem falar com a boca, sem usar palavras, mas com os movimentos do seu corpo criar imagens, sons, gestos, uma performance não convencional, uma expressão que possa devolver ao teatro o poder de quebrar toda a imprecisão.

Todavia, para chegar ao refinamento dessas ideias, que especificamente vão se materializar nos textos que compõem *O teatro e seu duplo* – publicação de 1938, mas que começou a ser gestada no início dessa mesma década –, foi necessário que Artaud conhecesse e experimentasse aquilo que ele chamou de teatro tradicional. Isso de fato acontece a partir de 1920, quando ele se muda para Paris¹ e tem contato com a vasta produção teatral da sua época, seja por sua intensa frequência em diversos espetáculos de tradição, como na *Comédie-Française*, e também de vanguarda, com destaque para as montagens de Jacques Copeau (1879-1949) no *Théâtre du Vieux-Colombier*, muito famoso na época, seja no trabalho que desempenhou no *Théâtre de L'Œuvre*, de Lugné-Poe (1869-1940), fazendo figurações e ajudando nos afazeres administrativos; foi em 24 de maio de 1920 que ele participou efetivamente pela primeira vez de uma peça, atuando na sonoplastia do espetáculo *Solness, o construtor*, de Henrik Ibsen (cf. MÈREDIEU, 2011, p. 133-134)

O ano de 1920 é particularmente fértil e marca efetivamente a entrada de Artaud não apenas no âmbito teatral, mas das artes em geral, já bastante influenciadas pelas vanguardas. Para além de sua experimentação e conhecimento pessoal, Artaud começa a escrever artigos de crítica sobre as peças que assistira e sobre outras experiências artísticas que vivenciara na revista *Demain*, periódico dirigido pelo Dr. Édouard Toulouse (1865-1947), médico-chefe do Asilo de *Villejuif*, na região metropolitana de Paris, que recebeu em sua casa o jovem marselhês que tinha o desejo de iniciar uma vida artística e literária, a qual já começava rodeada de inúmeras influências tradicionais e de vanguarda. Isso tudo mostra a avidez de Antonin Artaud, com apenas 23 anos de idade, por conhecer a multiplicidade artístico-literária que lhe era acessível na capital francesa.

Embora sua motivação maior tenha sido no campo teatral, ele se interessa muito pela produção das artes plásticas, percebendo nuances bastante subjetivas, a exemplo da musicalidade das cores nas obras de Sérusier, Vlaminck, André Fraye e, mais tarde, em 1947, na pintura de Van Gogh (MÈREDIEU, 2011, p. 139). Além disso, ele manifesta bastante curiosidade sobre questões de mitologia, religião, cultura, em especial das sociedades greco-romana, astecas, esquimós, da Índia, Japão, Lapônia, Egito – tudo isso compunha um projeto de estudos mais amplo que ele almejava desenvolver, mas que já despontava nos textos que publicou na revista *Demain*.

Desde adolescente, Artaud escrevia poemas e muitos foram publicados em revistas como *Fortunio* (de Aix-en-Provence), *Demain*, *L'Œuvre*, *La Criée* (de Marselha), *L'Ère Nouvelle*, *Action*, *Le Crapouillot*, *Bilboquet* – pequena revista que ele cismou em começar sozinho em 2 de fevereiro de 1923, escrevendo como Eno Dailor, pseudônimo² já utilizado anteriormente na publicação de seus textos (MÈREDIEU, 2011, p. 187). Todavia, segundo Mèredieu (2011, p. 241), a entrada “pelo avesso” de

1 Artaud nasceu em 4 de setembro de 1896, em Marselha, sul da França.

2 Quando adolescente (14), Artaud cria uma pequena revista com seus colegas e passa a publicar seus primeiros poemas sob o pseudônimo de Louis Attides (MÈREDIEU, 2011, p. 80). Na revista *Demain*, já em Paris, ele também vai assinar alguns textos como *VIDI* (MÈREDIEU, 2011, p. 139).

Artaud na literatura acontece efetivamente com a escrita de cartas a Jacques Rivière, redator-chefe da prestigiosa revista *NRF (La Nouvelle Revue Française)*, entre 1 de maio de 1923 e 8 de junho de 1924.

O jovem ator e escritor marselhês envia ao editor dois poemas curtos, na expectativa de que as portas da renomada revista se abrissem aos seus textos, mas Rivière os nega alegando que os poemas são de “estilo muito tradicional e que não possuem seguramente nada de notável” além de serem “tecnicamente ‘perfectíveis’” (MÈREDIEU, 2011, p. 215). Não conformado frente à essa inadmissibilidade, Artaud investe em uma série de correspondências com o redator, nas quais defende seu direito à expressão, estabelecendo um intenso diálogo de crítica e autoavaliação, revendo suas próprias concepções de arte e literatura e transformando uma história banal de poemas em uma profunda aventura de espírito.

O resultado disso será uma singular proposição de Rivière: publicar não os poemas de Artaud, mas as cartas nas quais ele discute tais textos. O “pequeno romance epistolar” com o título de *Une correspondance (Uma correspondência)* chega a público em 1º de setembro de 1924 no n. 132 da *La Nouvelle Revue Française* e marca a entrada efetiva de Artaud no círculo literário, isso devido à grande notoriedade da *NRF* que reconhece e promove o jovem escritor que decide confessar a impotência de sua própria escrita. Isso porque ele expõe “com lucidez perfeita e grande maestria, a dificuldade (a impossibilidade) que tem de se expressar. Além do mais, ele faz dessa confissão de impotência uma doença de espírito, conferindo, assim, uma dimensão metafísica ao que poderia parecer somente o fracasso de um poeta malsucedido” (MÈREDIEU, 2011, p. 257).

Essa não será a única antologia de cartas que virará projeto literário, isso porque o gênero epistolar tem, par Artaud, um papel fundamental em seu processo criativo, haja vista as intensas e profícuas cartas a Rivière que ganham, pelo olhar do editor, um valor teórico-estético mais elevado que os próprios poemas aos quais essas correspondências se referem.

A carta serve de espelho; permite-lhe cristalizar e fixar temporariamente todas as impressões e pensamentos que lhe escapam, e são permanentemente “voláteis”, no momento de seu surgimento. Como explica a Rivière, Artaud serve-se da troca de correspondência como uma prótese; seu interlocutor serve-lhe de apoio. Em 1946, Artaud, aliás, aconselhará Jacques Prevel a escrever seus próprios poemas, primeiramente em forma de cartas e, em seguida, corrigi-los. Dirigir-se a um interlocutor permite que a expressão chegue mais facilmente. Preocupado em controlar esse aspecto essencial de si mesmo, e realmente desejoso de compreender os mecanismos da obra em sua própria reflexão, Artaud pede frequentemente a seus interlocutores que lhe devolvam suas cartas – fez isso temporariamente. (MÈREDIEU, 2011, p. 199).

Correspondência com Jacques Rivière, de fato, marca o início da sua pública produção literária, porque se constitui uma espécie de manifesto e traz o essencial daquilo que fará dele o “grande Artaud”, o dos *Cadernos de Rodez* e do *Para acabar*

com o julgamento de deus (1948). Todavia, antes de desenvolver as ideias que vão culminar na elaboração de sua proposta do Teatro da Crueldade, teoria que começa a se definir a partir de 1927 com a fundação da sua³ companhia teatral, que leva o nome de Alfred Jarry, e que ganha seu ponto central com a apresentação da peça *Les Cenci*⁴ em 1935, Artaud aderiu ao movimento Surrealista e comungou de suas ideias por cerca de um ano.

Nesse período, especificamente em 17 janeiro de 1925, possivelmente sob influência das ideias surrealistas, ele escreveu o ato dialogado intitulado *Le jet de sang* (*O jato de sangue*), que, de acordo Florence de Mèredieu (2011, p. 282), é uma paródia que reinterpreta de certo modo uma peça de Armand Salacrou intitulada *La boule de verre* (*A bola de vidro*). De acordo com Eric Sellin (2007, p. 108), também seria uma grande sátira ou imitação de *Ubu Roi* (1896), de Alfred Jarry, e *Les mamelles de Tirésias*, de Guillaume Apollinaire, peça escrita em 1913, produzida em 1917 e publicada em 1918.

Segundo André Masson⁵, Antonin Artaud apareceu um dia para ler a peça que acabara de criar, e declarou rindo: “Acabo de aplicar um golpe em Salacrou. Quero lhe mostrar o que significa uma peça à la Salacrou”. Seu tom, ao fazer tal declaração, era sarcástico. Armand Salacrou falou depois sobre o contexto em que havia escrito o texto. [...] Era a época dos entusiasmos e das discussões apaixonadas. Ele e seus amigos questionavam o mundo incessantemente. Havia, então, tentado explorar certas possibilidades. “Todos concordavam com o essencial, nós divergíamos em nossas pesquisas e, somente como exemplo, assim que mostrei ‘A Bola de Vidro’ a Antonin Artaud, ele refez imediatamente a peça a seu modo, em dez páginas, com os mesmos personagens e a publicou em seu primeiro livro, *O Umbigo dos Limbos*, com o título de ‘O Jato de Sangue’”. O texto de Artaud é uma farsa grand-guinholesca e uma sátira ubuesca do texto de Salacrou. Manifesta grande frescor e Artaud deve ter se divertido em colocar em cena os diversos personagens [...] de um modo totalmente maluco [...]. (MÈREDIEU, 2011, p. 282-283).

A descrição da peça feita por Florence Mèredieu parece ser muito propícia ao texto de Artaud: diversas personagens agindo de um modo totalmente maluco. Um casal de namorados troca declarações de amor automatizadas e repetitivas. Em seguida um furacão os separa no exato momento em que astros do céu se chocam, deixando cair pernas em carne viva, com pés, cabelos, perucas, máscaras, templos, colunas; caem também do acidente astronômico escorpiões, pórticos, alambiques, uma rã e um escaravelho. Um cavaleiro medieval discute com uma ama de peitos inflamados.

3 Com a parceria de Roger Vitrac e Robert Aron (cf. BERGHAUS, 2010, p. 22).

4 Adaptação da peça *The Cenci*, uma tragédia em cinco atos, de 1819, do inglês Percy Bysshe Shelley.

5 Influenciado ou não por Artaud, em 1936, Masson pinta uma tela intitulada *Le jet de sang*, a qual retrata uma cena das Corridas de Touros da Espanha, onde o pintor morou de 1934 a 1936. No centro da tela, há um toureiro-esqueleto que foge enquanto seu cavalo é corneado por um touro, fazendo jorrar um jato de sangue; no canto inferior direito, há outro toureiro ornamentado segurando a típica capa vermelha; no canto superior direito, há outro cavalo escondido atrás do que parece ser duas pedras. 100 x 127 cm, óleo sobre a tela. Centro Pompidou – Museu Nacional de Arte Moderna. Imagem disponível em: <<https://www.centrepompidou.fr/cpv/resource/cMLk7X/rpgMRzp>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Diversas personagens destoantes entram em cena (padre, puta⁶, sapateiro, juíza, bedel, vendedora de quatro estações), mas não participam da representação mimética (exceto o padre), apenas presenciam a terra entrar em colapso. Aparece uma mão gigante – a mão de Deus – que arranca os cabelos da puta, a qual é incendiada às vistas do público. A proxeneta revida mordendo o punho divino, de onde jorra um jato de sangue que mata a todos. Ama e cavaleiro voltam e encontram vivos apenas a puta e o mocinho, que aparentam ter experimentado o jato de sangue como uma relação sexual; o cavaleiro quer que a ama lhe dê queijo, mas ela lhe dá uma multidão de escorpiões que saem de debaixo da sua saia. A mocinha morta, que vem carregada pela Ama, é jogada no chão, se quebra como uma bolacha; ao final, ela acorda maravilhada e diz: “A virgem! Então era isso que ele queria” (ARTAUD, 1982, p. 14).

Uma descrição rápida da peça já é capaz de demonstrar a complexidade de suas construções, escolhas dramáticas que levaram críticos, como Günter Berghaus (2010, p. 21), a realmente colocar em pauta a (im)possibilidade de execução cênica do texto: “a peça não é apenas curta, ela também parece fazer exigências inviáveis para quem queira dar-lhe uma realização cênica. Suas direções de palco [...] deram origem à suposição de que Artaud estava buscando um ‘teatro impossível’” (tradução minha)⁷. Berghaus pode estar se referindo às rubricas que, pelos inusitados direcionamentos e descrições, conferem à peça uma marca surrealista:

(Silêncio, se ouve como o barulho de uma imensa roda que gira e desempenha o vento. Um furacão os separa. Neste momento se veem dois astros que se entrechocam e cai uma série de pernas em carne viva com pés, mãos, cabelos, perucas, máscaras, colunas, pórticos, templos, alambiques. O desmoronamento é feito aos poucos, lentamente, como se tudo caísse no vazio. Caem – ainda três escorpiões, um atrás do outro, depois uma rã e um escaravelho com uma lentidão desesperadora, nojenta). (ARTAUD, 1982, p. 13).

Talvez o cinema de Luis Buñuel conseguisse a encenação do texto, mas tal proposta se tornou completamente desafiadora e quase impossível para o teatro. Mesmo com limitações e fracassos, algumas companhias teatrais tentaram a realização cênica do texto, haja vista a primeira produção profissional da peça, dirigida em 1964 por Peter Brook e apresentada na *London Season of Cruelty* (cf. BERGHAUS, 2010, p. 21).

Sabe-se que Antonin Artaud era um esquizofrênico diagnosticado e, somado a isso, nesse período ele estava sob fortes influências das proposições surrealistas. No

6 ‘Putá’ foi o termo utilizado por Luis A. Correa na tradução da peça para o *Cadernos de teatro* (n. 95, 1982). Porém, em francês a palavra é *maquerelle*, cuja definição é *femme proxénète, personne qui vit de la prostitution d’autres personnes* (mulher proxeneta, pessoa que vive da prostituição de outras pessoas), conforme o Dicionário *Reverso*. Assim, a tradução de Correa não se mostra muito adequada, pois *maquerelle* não é apenas uma puta, mas uma cafetina, que explora o trabalho das prostitutas. Isa Kopelman, que traduziu a biografia *C’était Antonin Artaud* de Florence de Mèredieu (2011), já usa a palavra ‘proxeneta’, escolha que melhor se adequa ao termo em francês.

7 “The play is not only short, it also seems to make unfeasible demands on anybody trying to give it a scenic realization. Its stage directions [...] gave rise to the assumption that Artaud was pursuing an ‘impossible theatre’”.

entanto, independentemente das motivações e influências, o autor acaba por articular um texto antecipatório do que mais tarde ele chamará de Corpo sem Órgãos (CsO), ideia que, na peça analisada, dialoga com as inúmeras imagens completamente fragmentadas surgidas em cena em agenciamentos insólitos e inusitados.

O corpo sem órgãos é como o ovo cósmico, como a molécula gigante, onde se agitam vermes, bacilos, figuras liliputianas, animálculos e homúnculos, com sua organização e suas máquinas, minúsculos cordéis, cordames, dentes, unhas, alavancas e roldanas, catapultas: como em Schreber, os milhões de espermatozoides nos raios do céu, ou as almas que sobre seu corpo levam uma breve existência de pequenos homens. Como diz Artaud: esse mundo de micróbios que não passa de um nada coagulado. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 371).

Um corpo desfragmentado e não orgânico: o CsO é a multiplicidade que subverte a ordem da razão, dando vazão a agenciamentos insólitos que, na arte, podem ser associados a uma estética onírica, desvairada, de frenesi. Na peça, em nenhum momento há a explicação de elementos e personagens que aparecem, como os escorpiões, a rã e o escaravelho caindo em uma lentidão nojenta, o que nos faz pensar que o texto funciona em um movimento de leitura que preza mais pela experimentação – experiência sensória de presenciar o choque dos astros e seus inusitados resíduos – do que pela lógica racional da interpretação. Portanto, mais importante do que atribuir sentidos aos elementos isolados, o movimento de leitor seria estar aberto às possibilidades insólitas de associações entre eles.

Isso é resultado também da proposta surrealista, já que esse movimento vanguardista negava o imperialismo da razão e propunha textos que explorassem o sonho, o inusitado, o delírio, o insólito, o grotesco. Em outra rubrica, Artaud sugere que seja encenada a ruína da terra, quando a mão de Deus arranca os cabelos da proxeneta e faz a mulher se incendiar perante o público; em defesa, ela morde o punho divino, de onde jorra um jato de sangue que mata a todos. O estranhamento é inevitável, fazendo com que o leitor/espectador tenha acesso a um texto que se aproxima de uma espécie de desvario. Os surrealistas queriam se libertar das amarras da escrita e das representações estanques da linguagem que tolhiam os fluxos criativos, em prol de agenciamentos que pudessem consagrar uma poética do desatino, da alucinação, do sonho, da imaginação contra a lógica castradora da razão.

Nesse período, os autores também buscavam questionar valores socialmente impostos, como os conceitos de pai, patrão, pátria e religião. *O jato de sangue* se mostra como uma dicção dessa proposta, uma vez que subverte a figura de Deus, apresentando-o em seu furor e crueldade, ao mesmo tempo em que o mostra voluvelmente humano a ponto de sangrar com a mordida de uma puta incandescente; é do jato sangue de Deus que toda a crueldade emana, assim como ele se torna origem da morte, do aniquilamento, e não da vida, pervertendo o discurso bíblico em suas bases.

Apesar dos inúmeros ensaios e artigos de crítica que Artaud publicou em algumas

revistas de Paris e Marselha, pode-se dizer que essa peça é sua primeira resposta literária⁸ à arte teatral desenvolvida na França, especialmente em Paris, nos anos de 1920, produção esta já bastante conhecida e vivenciada por ele. Pelo funcionamento da paródia, *O jato de sangue* se mostra como um posicionamento de Artaud perante as tendências vanguardistas da sua época, desconstruindo um texto surrealista (*La boule de verre*) e remontando-o segundo sua própria concepção.

O tom apocalíptico que marca a peça, condenando à destruição todas as estruturas da cena, desde a representatividade dos elementos e atores, que deixam de ser miméticos e passam a figurar soltos no palco, até a degradação do próprio cenário, que desmorona perante o espectador, pode estar relacionado ao processo de desmonte do fazer teatral tradicional, uma das tônicas do Teatro da Crueldade. Complementarmente, a ideia de apocalipse está relacionada à revelação e à profecia de realidades porvir, segundo Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2015, p. 65), sendo uma visão, cujas cenas e cifras valem como símbolos. “Essas visões não têm valor em si mesmas, mas, sim, pelo simbolismo de que estão carregadas; pois tudo ou quase tudo em um apocalipse tem valor simbólico: as cifras, as coisas, as partes do corpo, os próprios personagens que entram em cena”.

Com base nisso, embora a peça pareça completamente incoerente, os símbolos do Apocalipse da cena de Artaud já revelam um projeto artístico que começa a ser gestado sutilmente nos primeiros anos da década de 1920, apresentando-se como uma verdadeira revolução, mesmo que incompreendida, nos anos subsequentes. A destituição do texto, a fragmentação da fábula e a reprogramação do corpo performático do ator são cifras que conectam *O jato de sangue* ao apocalipse da cena proposto por Artaud, algo que já estava bastante além dos procedimentos artísticos normatizados pelas vanguardas, mesmo que ainda propusessem um tipo de revolução. Assim, a discrepância entre as ideias de Artaud e dos colegas vai ter seu ápice no final de 1926, quando ele se desvincula do Movimento Surrealista, tendo como gota d’água o seu desacordo com a associação do grupo ao partido comunista francês, embora se saiba que inúmeros conflitos já estavam desgastando sua relação com os demais, principalmente com André Breton.

Todavia, Artaud não abandona o projeto de revolução que ele tencionava a fazer, mesmo em tenra idade, deixando expressivamente suas marcas no teatro, poesia, cinema, rádio, artes plásticas, no pensamento teórico-filosófico das artes em geral. Para Mèredieu (2011, p. 213), Artaud conheceu toda a multiplicidade artística que lhe era acessível e, para criar sua própria dicção, partiu daquilo que ele denunciava: “uma literatura florida, simbolista, sentindo o *páthos*, a imagem enclausurada, o clichê distribuído em cada rima”. Além da influência surrealista, ele também soube se inspirar em uma literatura em plena renovação, como a produção de Edgar Allan Poe, Charles

8 “L’Évolution du décor” – “A evolução do cenário” (ARTAUD, 2011, p. 25-28), texto publicado na revista *Comœdia*, edição de 19 de abril de 1924, pode ser considerado o primeiro manifesto de Artaud sobre o teatro.

Baudelaire, Maurice Rollinat, Marcel Schwob e, em especial, Paul-Jean Toulet (1867-1920), poeta basco que se constitui como “uma dessas figuras inclassificáveis que se produzem à margem do que se convencionou como grande literatura” (MÈREDIEU, 2011, p. 213).

Toulet defendia uma concepção artesanal da linguagem, criando aquilo que ele chamou de “Contrarrima” e fundando a *École Fantaisiste* (Escola Fantasista); a seu exemplo, Artaud vai explorar as potencialidades e multiplicidades das linguagens, procurando atingir uma dimensão mítica e mística de expressão. É sob a influência de Toulet, cuja poética fantasista cultiva fortes referências ao ópio e ao Oriente, instigando diversos outros autores, com destaque para Jorge Luis Borges, que Antonin Artaud cessará de ser um ator de tradição aristotélica, um rimador e bom poeta simbolista para avançar sobre o incerto e desafiante terreno da experimentação corpórea da linguagem; sua produção, fruto de um intenso e profundo processo de desconstrução do fazer artístico, rompe bruscamente com as bases canônicas devido ao exercício de um anarquismo literário.

Artaud, portanto, vem de um terreno bem preciso. E de uma geração culta, nutrida pela cultura grega e latina, mas que já soubera se abrir às outras influências longínquas e do Extremo Oriente. É nesse contexto que será, em seguida, elaborada uma escrita que reivindicará o analfabetismo e a destruição de todo aparato gramatical. Tratar-se-á de acabar com as opressões e as grades acadêmicas da versificação clássica para encontrar outros ritmos e outras estruturas, orais e rítmicas. (MÈREDIEU, 2011, p. 213).

Além do gosto pela poesia e pelo teatro, o que será muito marcante em sua trajetória, Artaud também “se entrega à sensualidade da pintura, apreciando a cor como ele apreciaria uma iguaria” (MÈREDIEU, 2011, p. 145). Aos poucos ele percebe que as artes cênicas e as artes plásticas não estão separadas e isso se deve em partes à influência de Lugné-Poe, do *Théâtre de L'Œuvre*, que fará vários esforços para unir as duas expressões artísticas, abrindo as galerias de seu teatro aos pintores. “O *L'Œuvre* acolhe os pintores e o fará cada vez mais, informa-nos Lugné-Poe. No ano seguinte, o subsolo do teatro se abrirá a todas as pesquisas e as numerosas exposições permitirão a produção das realizações dos jovens pintores” (ARTAUD apud MÈREDIEU, 2011, p. 146).

Aquém do intenso contato que ele teve com as artes plásticas na capital francesa, Artaud aprendeu a desenhar entre 1918 e 1920, quando tomou “duas ou três aulas de desenho” (MÈREDIEU, 2011, p. 117) durante sua internação na clínica psiquiátrica do Dr. Maurice Dardel, situada nas proximidades da cidade de Neuchâtel, na Suíça.

Porém, seus primeiros desenhos datam de 1915⁹, quando ele tinha 18 anos: uma

9 Paule Thévenin (1986, p. 9) não concorda que essas duas primeiras obras gráficas tenham sua origem em 1915, uma vez que essa data foi estabelecida muito posteriormente. Ela analisa o corte de cabelo e a vestimenta do autorretrato de Artaud e vê bastante proximidade às fotos do poeta dos anos entre 1918 a 1921. “Eu teria, sobretudo, a tendência de pensar que ele [o desenho] seria posterior ao retorno [de Artaud] de Chanut, no começo de 1920” (Tradução minha). A outra, referente à paisagem de Châtelard, é datada por Thévenin como de 1920 devido a uma comparação feita com outra imagem do

pequena pintura a guache, no formato de um cartão postal, que representa uma paisagem de Châtelard, no departamento de Savoie da região francesa de Auvergne-Rhône-Alpes (Cf. THÉVENIN, 1986, p. 9); o outro desenho é um autorretrato feito com carvão vegetal, em Marselha¹⁰.

Cerca de dez desenhos datam do período de internação na Suíça e do posterior retorno a Marselha, mas a maior parte de sua obra pictórica vai se desenvolver nos anos seguintes, na França, instigada por seu envolvimento com o teatro, poesia e artes plásticas. Jacques Derrida e Paule Thévenin foram os responsáveis, em 1986, pela publicação de *Antonin Artaud: dessins et portraits*, uma obra que reúne todas as pinturas e os desenhos avulsos de Artaud, 119 no total, desde os primeiros, supostamente, de 1915 até o último de fevereiro de 1948, pouco antes de sua morte, em 4 de março.

Em Paris, impulsionado pela efervescência das artes em geral, Artaud vai continuar desenhando, mas suas atividades com o teatro, a poesia e seu trabalho como crítico, escrevendo para revistas da época, vai tomar grande parte do seu tempo. Desse período de estada parisiense, de 1920 a 1935¹¹, datam 25 desenhos, segundo Derrida e Thévenin (1986, p. 254-257); entre 1937 a 1939, da Irlanda e de Ville-Évrard (FR), ele enviará 7 cartas-desenho a alguns colegas. Em seguida, um vácuo de cerca de 4 anos e meio separam a última carta enviada em setembro de 1939 e sua próxima produção gráfica, em fevereiro de 1944, feita no asilo de alienados de Rodez.

A estada de Artaud dos sanatórios franceses será longa e muito significativa para sua produção. Deportado da Irlanda devido ao seu estado de espírito exaltado, anunciando o apocalipse e se autodeclarando “o Cristo, o ‘Filho Rebelde’, ‘O Irado’ que tem o dever de punir a Igreja de seus desvios” (MÈREDIEU, 2011, p. 615), Artaud chega em Havre (FR) em 30 de setembro de 1937 e prontamente é encaminhado para tratamento psiquiátrico, sendo a partir desse momento internado em diversos hospitais psiquiátricos: Havre, Sotteville-lès-Rouen (Quatre-mares), Paris (Sainte-Anne), Ville-Évrard, Chézal-Benoît e, enfim, Rodez; ele fica confinado por cerca de 9 anos, retornando a Paris somente em 26 de maio de 1946.

Embora não se tenha registro de textos ou desenhos que Artaud tenha feito no primeiro período de internato, o laudo presente no atestado de sua transferência para Ville-Évrard traz o seguinte diagnóstico: “Síndrome delirante de estrutura paranoide. Ideias [...] de perseguição, envenenamento, desdobramento de personalidade. Intoxicação múltipla, graforreia” (MÈREDIEU, 2011, p. 645). Esse último termo não apenas significa “Necessidade patológica de escrever ou de fazer registros gráficos”

mesmo período, que apresenta os mesmos traços estilísticos. Ademais, segundo a pesquisadora, os passeios à cidade situada no departamento de Savoie teriam acontecido, provavelmente, após a saída de Artaud da casa de saúde de Chanet.

10 Imagem disponível em: <http://www.pileface.com/sollers/IMG/jpg/antonin_artaud_autoportrait640.jpg>. Acesso em: 10 set. 2018.

11 Artaud faz uma viagem ao México e permanece em terras americanas durante o período de 10 de janeiro a 13 de novembro de 1936. No ano seguinte, em 12 de agosto, ele parte para a Irlanda, retornando à França, em Havre, no dia 30 de setembro, deportado.

(PRIBERAM, 2013), mas neste caso quer dizer que Artaud, de fato, não parou de escrever ou desenhar, ou melhor, que escrevia ou desenhava muito a ponto de ser considerado uma patologia. “E, evidentemente, pode-se perguntar, o que é escrever demais para um escritor? E como os médicos chegaram a estabelecer uma aferição permitindo afirmar qual é o limiar além do qual um processo de escritura se torna patológico!” (MÈREDIEU, 2011, p. 645).

É em Ville-Évrard, na região metropolitana sudoeste de Paris, onde permaneceu de 27 de fevereiro de 1939 a 22 de janeiro de 1943, que Artaud começa a reconhecer as pessoas e volta a escrever cartas, muitas ao jovem estagiário de medicina Léon Fouks, que o acompanhava no asilo, mas também a amigos parisienses, para os quais ele solicita, sobretudo, o contrabando de drogas para dentro do hospital. A recusa ou impossibilidade de realizar seu pedido faz com que Artaud amaldiçoe a “*Tous ceux qui / se sont concertés po[ur] / m’empêcher / de prendre d[e] / l’HEROÏNE [...]*”¹² (ARTAUD apud FAU, 2006, p. 43¹³) com seus feitiços, *Les sorts (Sortilégios*¹⁴), cartas-desenho que ele volta a endereçar a algumas pessoas, como fez durante sua estada na Irlanda.

Todo o contexto de violência e sofrimento causados pela guerra vai afetar diretamente a produção posterior de Artaud, que só volta a acontecer após a sua transferência para o asilo de alienados da cidade de Rodez, em 11 fevereiro de 1943. Todavia, é lá que ele vai experimentar, antes de voltar a escrever, os horrores do eletrochoque, técnica importada da Itália e introduzida na França pelos médicos alemães durante a Ocupação Nazista.

Assim, são de Rodez os relatos de profundo horror que fulgurarão nas cartas, desenhos e nos cadernos que Artaud começará a compor a partir de fevereiro de 1945, não por coincidência, após o fim (entre 4 e 24 de janeiro) das 58 sessões de eletrochoque às quais ele foi submetido, concluindo o longo tratamento de eletroconvulsoterapia que se iniciou em 20 de junho de 1943, pouco tempo depois de sua chegada no asilo, em 11 de fevereiro. Não se sabe especificamente quando foi o início da escritura dos *Cahiers de Rodez*, pois os dois primeiros cadernos não são datados, sendo terceiro de 26 de fevereiro de 1945. Todavia, a produção desses cadernos escolares vai continuar até sua morte, totalizando 406, sendo 106 do Rodez (fev. 1945 – mai. 1946) e 300 de Ivry, região metropolitana de Paris (mai. 1946 – mar. 1948).

Esses cadernos refletem um momento muito singular na produção de Antonin

12 Se toda interpretação já é um risco, a tradução, principalmente de obras artístico-literárias, mostra-se como a mais audaciosa e perigosa territorialização de um significado. A fidedigna transposição e adaptação para a língua portuguesa de um texto, como o de Artaud, é um desafio muito grande, que exigiria um trabalho particular e meticuloso, além de um fôlego que, infelizmente, não encontra espaço nesta tese. Portanto, em relação aos excertos das obras de Artaud que ainda não foram traduzidas e publicadas no Brasil, opto por mantê-los em francês, mesmo sabendo que as análises, nesta pesquisa, estão sendo feitas a partir da minha leitura e compreensão desses trechos. Por isso, minhas escolhas lexicais, sintáticas, semânticas, pragmáticas, etc., empregadas na tradução dos textos de Artaud são apresentadas em notas de rodapé.

13 “Todos aqueles que / estão de acordo para / me impedir / de usar / HEROÍNA” (tradução minha).

14 Malefício de feiticeiro; maquinação (PRIBERAM, 2013).

Artaud, não só porque a intensidade e regularidade dos seus registros vão aumentar significativamente, criando uma espécie de diário de anotações intermitentes, mas principalmente porque é nos *Cahiers* que a escritura de Artaud desponta como um caleidoscópio, misturando organicamente palavras e desenhos em um fluxo de expressão que vai desde o preenchimento meticuloso de cada linha, ou quadriculado, do caderno escolar, talvez por respeito a uma tradição acadêmica da qual ele participou, até o desmonte total da materialidade da língua francesa, das imagens representativas, da pauta que dava suporte físico ao processo criativo, como se pode observar nos *Cadernos de retorno a Paris*, dos dois anos finais da sua vida.

A sagacidade e velocidade com que Artaud vai escrever esses cadernos demonstram sua gana em voltar efetivamente ao mundo dos signos, onde ele se movimenta com destreza e sobriedade, mesmo parecendo que os resultados sejam apenas escritos de um louco – em Ville-Évrard, muitos dos seus textos simplesmente viraram fumaça, sendo usados como papel para enrolar cigarros (MÈREDIEU, 2011, p. 739). Os caderninhos coloridos¹⁵ compõem uma saga de transformação da relação de Artaud com sua escritura, que aos poucos vai se tornando tão híbrida e multifacetada a ponto de Jacques Derrida (1998, p. 46-47) afirmar que na sua obra “a pintura – a cor, mesmo que seja a cor preta –, o desenho e a escritura não toleram nenhuma parede divisória, nem a das artes nem a dos gêneros, nem a dos suportes nem a das substâncias”. Assim, o texto é composto por uma *Pictografia* (DERRIDA, 1998), que é fruto de uma trajetória daquilo que literalmente está apto a atravessar o limite entre a pintura e o desenho, entre a imagem e a escrita verbal, entre a palavra e a representação cênica¹⁶.

É por linhas de fuga que Artaud encontrará sua dicção literária: no contrafluxo da produção artística do seu tempo, articulando um devir-teatro da pintura, um devir-desenho da palavra, um devir-música de sílabas desterritorializadas da língua francesa, “[...] cada um destes devires assegurando a desterritorialização de um dos termos e a reterritorialização do outro, os dois devires se encadeando e se revezando segundo uma circulação de intensidades que empurra a desterritorialização cada vez mais longe” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 19). Esse tipo de agenciamento cria possibilidades múltiplas de significação, novos territórios ainda não cartografados e capazes de criar novos mapeamentos e devires.

O movimento fluido entre os diferentes signos, uma forma de expressão que pudesse extrapolar a materialidade e limitação do texto escrito, é uma das propostas do Teatro da Crueldade: uma linguagem única, concreta, sensorial, corporal; uma poesia espacial que não explora unicamente as potencialidades da língua, mas se estende a outros rizomas, outras esferas de significação,

15 Os cadernos (22 x 17,5 cm, geralmente) eram de diversas cores: rosa envelhecido, ocre, verde, amarelo, violeta, etc. (MÈREDIEU, 2011, p. 781).

16 Exemplos de páginas dos Cadernos de Rodez:

<<http://lesilencequiparle.e.l.f.unblog.fr/files/2009/03/artaudcahierdivry.jpg>>.

<<http://www.geifco.org/actionart/actionart03/ediciones/librosSigno/Artaud/img/cara.escritura.jpg>>.

[...] como música, dança, artes plásticas, pantomima, mímica, gesticulação, entonações, arquitetura, iluminação e cenário. Cada um desses meios tem uma poesia própria, intrínseca, e depois uma espécie de poesia irônica que provém do modo como ele se combina com os outros meios de expressão; e é fácil perceber as consequências dessas combinações, de suas reações e de suas destruições recíprocas. (ARTAUD, 2006b, p. 38).

Os cadernos de notas parecem comportar toda uma dimensão simbólica e elucidativa da proposta de Artaud não só para o teatro, mas para artes em geral. De maneira inextricável, palavras e imagens se misturam compondo uma cena só; sílabas inventadas flutuam soltas ecoando sons e sentidos ainda não convencionados; a materialidade do papel, da palavra, do desenho, do traço, da cor, etc. é desmontada, perfurada, manchada, performatizada nesse palco do seu Teatro da Crueldade, onde circulam diferentes personagens – “Suas ‘filhas do coração nascituro’ (suas duas avós, sua irmãzinha Germaine morta aos sete meses, algumas, algumas mulheres que ele amou), sua mãe Euphrasie, médicos do asilo, soldados, um exército, Jesus Cristo, Satanás, Jean Paulham, feiticeiros e mágicos, os Índios Tarahumaras” (GROSSMAN apud ARTAUD, 2006a, p. 9. Tradução minha¹⁷) – vivendo intrigas e conflitos, feitiços e maldições sem fim, desde a abominável magia sexual aos horrores da guerra; sobretudo, fulgura nessa *Pictografia* (DERRIDA, 1998) o esgotamento da vida, do corpo humano, da linguagem que está morrendo e renascendo a todo tempo no decorrer das páginas.

Nos cadernos misturam-se poemas, notas, fragmentos e esboços de textos que serão publicados mais tarde, lembranças, descrições de sonhos, ladainhas de exorcismo, litânicas de glossolalias – “essas ‘sílabas animadas’ de uma língua na qual ele reencontra as sonoridades mediterrâneas, gregas, italianas ou turcas, de sua infância” (GROSSMAN apud ARTAUD, 2006a, p. 9. Tradução minha¹⁸) –, tudo isso entremeado a desenhos, riscos, rabiscos, furos no papel (provavelmente feitos a lápis), manchas, borrões. Em Ivry (1946-1948), no contexto de semiliberdade que permite a clínica do Dr. Achille Delmas, os cadernos eram espaços de gênese de textos que estavam prestes a assumir uma linha de fuga, como é o caso de *Artaud le Môme*, *Cigît*, *Suppôts et supplications* e *50 dessins pour assassiner la magie*, mas que antes precisavam encarnar um corpo teatralizado de performance sonora e corporal. Artaud batia em um cepo de madeira com um martelo ou uma faca para marcar o ritmo de sua dicção, de sua escansão oral, de sua encenação, dando vida fonográfica para a pictografia de seus cadernos.

Paralelamente à vivência dos cadernos de notas, Artaud vai produzir desenhos

17 « Ses « filles de cœur à naître » (ses deux grand-mères, sa petite sœur Germaine morte à sept mois, quelques femmes qu'il a aimées), sa mère *Euphrasie*, *des médecins de l'asile*, *des soldats*, *une armée*, *Jésus-Christ*, *Satan*, *Jean Paulham*, *des sorciers et magiciens*, *les Indiens Tarahumaras* ».

18 « ces « syllabes animées » d'une langue où il retrouve les sonorités méditerranéennes, grecques, italiens ou turques, de son enfance ».

avulsos em grandes formatos¹⁹, nos quais ele “encarta” frases que, assim como nos *cahiers*, se misturam às formas, aos traços, sombras e cores (giz de cera). Ao todo são 31 desenhos durante o internato em Rodez, sendo 3 de fevereiro 1944, carvão sobre o papel, e 29 de 1945 a 1946, o que demonstra que a disposição para voltar a desenhar, assim como para escrever, surge com o final das sessões de eletrochoque. Cabe destacar que, se considerarmos os *Sortilégios* de 1937 a 1939 primeiramente como cartas, mas que se utilizam de cores e formas para compor uma mensagem que deve ser transmitida a um interlocutor específico, cumprindo o protocolo do gênero epistolar, a última vez que Artaud de fato concebeu um desenho avulso, sendo a imagem o objetivo central de sua expressão²⁰, foi entre 1924-1926²¹, ou seja, 9 anos antes dos três desenhos de 1944. Todavia, isso não significa uma abstinência imagética, mas endossa a ideia de que o seu processo de escrita foi se tornando cada vez mais imbricado ao elemento gráfico, a ponto de não se conceber mais um sem o outro.

Et depuis un certain jour d'octobre 1939 je n'ai jamais plus écrit sans non plus dessiner.

Or ce que je dessine

ce ne sont plus des thèmes d'Art transposés de l'imagination sur le papier, ce ne sont pas des figures affectives,

ce sont des gestes, un verbe, une grammaire, une arithmétique, une Kabala entière e qui chie à l'autre, qui chie sur l'autre,

aucun dessin fait sur le papier n'est un dessin, la réintégration d'une sensibilité égarée,

c'est une machine qui a souffle [...]”²².

(ARTAUD, 1979, p. 8).

Ao lado das incontáveis imagens que fazem simbiose escrita nas centenas de páginas dos *Cahiers de Rodez* e *Cahiers d'Ivry*, 77 desenhos abrem uma clareira na obra de Artaud entre 1945 e 1948 (46 são dos 21 meses que se seguem à sua saída de Rodez, em maio de 1946, durante a estada em Ivry, até sua morte em 1948), destacando-se por sua singularidade expressiva, ou representativa, no caso dos retratos e autorretratos, e conectando-se tematicamente à pictografia dos cadernos de notas.

São movimentos distintos, mas que compõem uma única cena desse Teatro da

19 Embora haja alguma variação de tamanhos, a maior parte dos desenhos foi feita em papel *raisin*, 65 x 50 cm, formato francês de papel estabelecido pela Associação Francesa de Normatização.

20 Há um desenho de 1927 que é o rascunho de uma cadeira que serviria como objeto cênico para o Teatro Alfred Jarry; dois desenhos de 1935 que são esquemas de palco para a apresentação de *Les Cenci*, registrados nos versos do texto da peça (cf. DERRIDA; THÉVENIN, 1986, p. 20-21).

21 Autorretrato, data não específica (1924-1926), lápis sobre o papel, 23 x 14,5 cm (DERRIDA; THÉVENIN, 1986, p. 19).

22 “E desde um certo dia de outubro de 1939, eu nunca mais escrevi sem também / desenhar. / Ora, isto que eu desenho / não são mais temas de Arte transpostos da imaginação sobre o papel, não / são figuras afetivas, / são gestos, um verbo, uma gramática, uma aritmética, uma Cabala / inteira e que caga na outra, que caga sobre outra, / nenhum desenho feito sobre o papel é um desenho, a reintegração de uma sensibilidade / desgarrada, / é uma máquina que tem respiração [...]” (tradução minha).

Crueldade: “São desenhos escritos, com frases que se encartam nas formas a fim de precipitá-las. Acredito que *desse lado também* cheguei a algo especial, como em meus livros ou no teatro...” (ARTAUD apud DERRIDA, 1998, p. 47. Grifo meu). Fica claro que as disposições gráficas são distintas não só pela realização da imagem, que encarna uma folha avulsa, mas porque Artaud parece também fazê-los funcionar como máquinas que respiram ao lado da sua produção literária, do teatro, das frases encartadas nas formas. Por outro lado, os desenhos escritos dos cadernos de notas já não toleram separação entre a palavra e os demais registros gráficos, chegando a “algo especial”: uma performance única e concreta que surge da precipitação das formas, um estado de expressão análogo ao que ele conseguiu atingir nos seus livros e no teatro.

REFERÊNCIAS

ARTAUD, Antonin. **50 dessins pour assassiner la magie**. Paris: Gallimard, 2004.

_____. **CAHIER Ivry, janvier 1948** [fac-similé]. Paris: Gallimard, 2006a.

_____. Dix ans que le langage est parti; Réponse à *Clarté* sur la guerre du Maroc; Pages de carnet avec dessins. **Luna-Park**, n. 5, oct. 1979. Bruxelas: Transédition, 1979, p. 5-30.

_____. **Linguagem e vida**. Organização de J. Guinsburg, Sílvia Fernandes Telesi e Antonio Mercado Neto. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. O jato de sangue. Tradução de Luis A. Correia. **Cadernos de Teatro**, n. 95. Rio de Janeiro: INACEN, 1982.

_____. **O teatro e seu duplo**. Tradução de Teixeira Coelho. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.
BERGHAUS, G. Artaud's *Le Jet de Sang*: an unperformable surrealist play? In: CROMBEZ, T.; GRONAU, B. **Ritual and the avant-garde**. Documenta Jaargang XXVIII (2010), n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.zombrec.be/crombez-gronau_ritualandtheavantgarde.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.
CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 28. ed. Tradução de Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DERRIDA, Jacques. **Enlouquecer o subjétil**. Pinturas, desenhos e recortes textuais de Lena Bergstein. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. Cotia/São Paulo: Ateliê Editorial/Editora da UNESP/Imprensa Oficial, 1998.

DERRIDA, Jacques; THÉVENIN, Paule. **Antonin Artaud**: dessins et portraits. Paris: Gallimard, 1986.

FAU, Guillaume. Antonin Artaud. Catalogue d'exposition de la Bibliothèque Nationale de France, 7 nov.

2006 - 4 fev. 2007. Paris: Gallimard, 2006.

MÈREDIEU, Florence de. **Eis Antonin Artaud**. Tradução de Isa Kopelman e equipe editorial. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA SOB A PERSPECTIVA INTERTEXTUAL COM ALUNOS DA ESCOLA BÁSICA

Valeria Cristina de Abreu Vale Caetano

Professora Titular do Departamento de Português e Literaturas

Colégio Pedro II – Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: Este artigo é resultante de uma prática docente com base no trabalho de leitura intertextual. As fábulas populares de Esopo e de La Fontaine, também recontadas por Monteiro Lobato são recursos produtivos para se trabalhar a intertextualidade. Esta prática baseia-se em uma metodologia de trabalho com produção textual na perspectiva sociointerativa e dialógica concebida por Bakhtin (1988). Espera-se que este artigo sirva de contribuição ao trabalho com o texto literário na escola, à medida que pretende incentivar outros professores a refletir sobre a sua prática e a buscar alternativas pedagógicas que não se limitam ao material comumente apresentado nos livros didáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária; Dialogismo; Intertextualidade; Fábulas

ABSTRACT: This article is the result of a teaching practice based on intertextual reading work. The popular fables of Aesop and La Fontaine, also recounted by Monteiro Lobato, are productive resources for working on intertextuality. This practice is based on a methodology of work with

textual production in the sociointerative and dialogical perspective conceived by Bakhtin (1988). It is hoped that this article will contribute to the work with the literary text in the school, as it intends to encourage other teachers to reflect on their practice and to look for pedagogical alternatives that are not limited to the material commonly presented in the textbooks.

KEYWORDS: Literary reading; Dialogism; Intertextuality; Fables

1 | INTRODUÇÃO

Esta prática envolve alguns aspectos relacionados ao trabalho com o texto literário na escola. O estudo levou à constatação de que a maioria dos alunos utilizava de forma reduzida a leitura e a escrita na vida cotidiana. A coleta de dados para esta pesquisa foi realizada com alunos do 6º ano do Colégio Pedro II – Campus Tijuca II, onde a autora deste estudo integrava o corpo docente do Departamento de Português e Literaturas.

A leitura de diferentes gêneros, especialmente de fábulas e provérbios sob a perspectiva intertextual possibilitou o estabelecimento da intertextualidade por meio da multiplicidade de temas, conteúdos e enfoques e esse procedimento levou os alunos

a produzirem textos com nível mais alto de informatividade e argumentatividade.

O trabalho consistiu em uma abordagem da leitura a partir dos gêneros textuais fábulas e provérbios que funcionaram como suportes intertextuais e que serviram de estímulo para as produções escritas. As fábulas populares de Esopo e de La Fontaine, também recontadas por outros autores são recursos produtivos para se trabalhar a intertextualidade, visto que o ensinamento, o final moralizante, assim como a linguagem proverbial são vistos como interação social ao meio em que estamos inseridos, possuindo um caráter persuasivo, estratégia esta desejável num texto que objetiva convencer o seu destinatário.

Os provérbios possuem importância no contexto social, por serem verdades absolutas de conhecimento universal e por trazerem, ora explícita, ora implicitamente, esta tentativa de persuasão. São invocados como tradição e autoridade na qual o enunciador não possui voz. Este artigo baseia-se em uma metodologia de trabalho com produção textual na perspectiva sociointerativa, ou seja, a partir de uma concepção da língua vista como uma atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva, sociointerativa e dialógica concebida por Bakhtin (1988), a qual defende que não existe um discurso que já não seja, constitutivamente, permeado de alguma forma por outro dizer. A formação do leitor constitui um desafio constantemente enfrentado por muitos docentes.

O ensino de literatura na contemporaneidade significa pensar a literatura em perspectiva interdisciplinar, relacioná-la com outras manifestações artísticas e culturais. Desta forma, a adoção de práticas de leitura sob a perspectiva intertextual favorece o surgimento de novos objetivos para o ensino de leitura literária na Educação Básica.

Para esta finalidade, foram traçados objetivos, a saber: demonstrar que o trabalho com intertextualidade com base na interação, no dialogismo e na polifonia favorece o aprimoramento da produção escrita dos alunos; verificar como se processa a intertextualidade nas produções escritas dos alunos, de modo a demonstrar os tipos de intertextualidade mais frequentes; estabelecer uma análise comparativa entre as produções escritas analisadas, a fim de verificar se houve ou não um crescimento de qualidade dos textos resultantes do trabalho de leitura de fábulas e provérbios sob a perspectiva intertextual, tomando por base as redações iniciais e as finais.

Os procedimentos metodológicos/didáticos utilizados para a realização das aulas por meio do trabalho de leitura com fábulas e provérbios na perspectiva intertextual, têm o objetivo de gerar as produções escritas dos alunos. Em seguida, será realizada a análise dos dados, a fim de explicitar o modo como foi analisado o *corpus* por meio das categorias de análise adotadas, ou seja, os tipos de intertextualidade encontrados nas produções escritas dos alunos, com base nos suportes teóricos e na metodologia aplicada. E, finalmente, a análise dos resultados, visando a verificar em que medida eles se relacionam com os objetivos propostos.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Intertextualidade: conceito- chave:

A intertextualidade designa não uma soma confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operado por um texto centralizador que detém o comando do sentido.” (Laurent Jenny 1979:14).

Segundo Koch & Elias (2008:86):

“A intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/ leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos.”

No tocante à questão da importância da intertextualidade no processo de leitura e produção de sentido, pode-se dizer que percebemos facilmente a intertextualidade quando o autor do texto recorre a outros textos, com explicitação da fonte do intertexto (citações, referências, menções, resumos, resenhas, traduções). Este é o tipo de intertextualidade explícita.

Porém, nem sempre a intertextualidade se constitui de forma desvelada, ou seja, quando o fenômeno se manifesta de modo implícito, a produção escrita tem como origem outro texto sem a fonte explicitada, principalmente pelo fato de o autor pressupor que o texto original seja do conhecimento do leitor. Este caso consiste no tipo de intertextualidade implícita. Ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para constituir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e ironias.

2.2 Procedimentos metodológicos:

a) *Metodologia para tratamento do corpus*

O *corpus* apresenta a seguinte configuração: 3 (três) redações, uma de cada proposta de produção escrita, ou seja, da “diagnóstica,” que constitui a 1ª proposta de produção escrita a partir da leitura do texto-base “*Segredo de Mulher*”, da intermediária, cujos textos-base foram a fábula “*Festa no céu*” e *provérbios* e da final, a última proposta do trabalho de leitura sob a perspectiva intertextual, em que o texto-base utilizado foi a fábula “*A Cigarra e a Formiga*”, de Esopo e La Fontaine, recontada por Monteiro Lobato nas versões da *Formiga Boa e da Formiga Má*, totalizando 75 redações resultantes do trabalho de leitura de fábulas e provérbios sob a perspectiva intertextual realizado por meio de sequências didáticas intertextuais.

Entende-se por sequências didáticas o “conjunto de atividades escolares organizadas de uma maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2013, p. 97). As sequências didáticas intertextuais incluíram

as seguintes etapas: sensibilização, apresentação do texto-base, sistematização, complementação e proposta de redação.

Primeiramente, foi realizada a análise inicial dos dados, demonstrando o modo como foi analisado o *corpus* por meio das categorias de análise adotadas, ou seja, os tipos de intertextualidade encontrados nas produções escritas dos alunos. Para fins da análise dos dados foram estabelecidas as seguintes categorias, a saber: intertextualidade explícita, intertextualidade implícita, intertextualidade tipológica, intertextualidade intergenérica.

Posteriormente, estabeleceu-se uma análise comparativa entre as redações “diagnósticas,” que constituem a 1ª proposta de produção escrita a partir da leitura do texto-base “*Segredo de Mulher*”, as redações intermediárias, cujos textos-base foram “Festa no céu” e provérbios e as redações finais do *corpus* analisado, resultantes da última proposta do trabalho de leitura de fábulas sob o enfoque intertextual, em que o texto-base utilizado foi a fábula “*A Cigarra e a Formiga*”, de Esopo e La Fontaine, recontada por Monteiro Lobato nas versões da *Formiga Boa e da Formiga Má*. Dessa forma, por meio da análise comparativa entre as redações iniciais, intermediárias e finais, resultantes das propostas de trabalho com as sequências didáticas intertextuais, pôde-se obter uma visão global do *corpus* e realizar uma análise dos resultados de forma mais eficiente, comprovando o progresso dos alunos quanto à escrita.

b) Metodologia de sala de aula

A metodologia aplicada em sala de aula foi baseada em uma prática de leitura e de interpretação de diversas fábulas sob a perspectiva intertextual, realizada por meio de sequências didáticas intertextuais em que foram apresentados aos alunos textos dos gêneros fábulas e provérbios, a fim de se verificar a percepção do uso ou aplicação do recurso intertextualidade e dos seus tipos mais recorrentes, bem como investigar a presença do interdiscurso nas produções escritas dos alunos. Buscou-se com esse trabalho de leitura de fábulas e provérbios sob a perspectiva intertextual, analisar a capacidade de inferência e compreensão global desses textos por parte dos alunos.

A organização das aulas incluiu atividades de leitura de diferentes fábulas sob a perspectiva intertextual, interpretação e produção de texto. Esse trabalho propiciou aos alunos o contato continuado com uma variedade de textos (fábulas) o que permitiu abordagem de uma diversidade de conteúdos e enfoques indispensáveis para a formação de leitores críticos, favorecendo o desenvolvimento da argumentatividade, expressão de ideias e opiniões dos alunos acerca de temas existenciais relacionados à ética e a valores humanos. Assim sendo, houve o “adentramento” crítico dos temas propostos pelos textos. Vejamos, a seguir, duas aulas selecionadas para a coleta de dados e as razões da escolha.

Na primeira semana de coleta de dados escolhi a fábula “*Segredo de Mulher*”, de

Monteiro Lobato não só pela importância que o autor representa, pois é considerado o “pai da Literatura infanto-juvenil brasileira”, mas também devido ao tema por ela abordado: o da mulher “faladeira” que motivou um debate transformando a aula em um espaço de interlocução onde os alunos puderam se posicionar criticamente diante do assunto.

Tendo em vista que na concepção sociointeracionista todo texto é lugar de interação de sujeitos sociais e que a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que nesta atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece (a visão estereotipada da mulher “faladeira”, por exemplo), entraram em jogo os conhecimentos dos alunos/leitores (linguístico, enciclopédico, interacional, e este inclui o superestrutural, além do ilocucional, comunicacional e metacomunicativo). O conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros nos diz que esse texto não é, por exemplo, uma crônica ou conto, mas sim uma fábula, ainda que não contenha de forma explicitada essa categorização.

Esta competência metagenérica, que, segundo Koch & Elias (2008), nos possibilita a produção e a compreensão dos gêneros textuais e também interagir de forma conveniente, na medida em que nos envolvemos nas diversas práticas sociais, é de fundamental importância para a produção de sentido do texto. Para desenvolver esta competência foi realizado com os alunos um trabalho de leitura visando à construção de sentido, levando-os a depreenderem as características do gênero, envolvendo o conhecimento sobre sua composição, conteúdo, estilo e propósito comunicativo das fábulas que nos fazem refletir sobre a natureza humana. A atividade de reescrita da fábula “**Segredo de Mulher**” possibilitou aos alunos estabelecerem conexões intertextuais com o texto-base ou suporte intertextual.

Lobato inicia a fábula com o personagem Zé testando a discrição de sua mulher Fidência. Para tanto, Zé acordou-a uma noite com ar assustado dizendo que tinha ocorrido um “estranho fenômeno” com ele: “havia acabado de botar um ovo...”

A fábula “*Segredo de Mulher*”, de Monteiro Lobato não só possui as determinações tipológicas de uma narrativa, mas também promove uma reflexão sobre o estereótipo da “mulher faladeira”, cumprindo o propósito comunicacional do gênero, ou seja, a fábula nos faz refletir sobre a natureza humana. Remete ao mundo fictício, mas esse recurso funciona apenas como pretexto para se pôr em questão o convencionalismo social legitimado pela ideologia dominante que parte do princípio de que as mulheres são incapazes de guardar segredo. O mundo fictício que serve de cenário ao acontecimento, constitui uma metáfora do mundo real, do comportamento humano. A progressão do tema está vinculada à sequência dos fatos. O percurso da fábula obedece a uma sequência de fatos que constitui o núcleo da metáfora criada referente à frivolidade do comportamento humano e, especialmente, do feminino, ou seja, a vontade incontrolada que a mulher tem de contar um “segredo inviolável”, um fato inusitado: o “estranho fenômeno” do “Zé Galinha.”

O texto como todas as fábulas parece ser apenas uma narrativa curta sem outro grande propósito a não ser o de contar um fato ou relatar uma trama que tem como atores os personagens: o marido Zé, a mulher Fidência, Comadre Teresa, Tia Felizarda, Prima Joaquina, sua amiga Inês, a cidade inteira, numa representação metafórica da convivência humana: a futilidade do comportamento humano. No entanto, a fábula de Lobato, por trás dos episódios narrados, pretende fazer uma avaliação das ações humanas e trazer um ensinamento que vem expresso no final do texto por meio dos comentários críticos dos personagens do Sítio do Picapau Amarelo - Narizinho, Emília, Pedrinho e Visconde - com indicação da moral:

*“- Isso de **contar um conto e aumentar um ponto** é com a senhora Emília – observou a menina.”*

Na quinta semana de coleta de dados foram trabalhados quatro textos. Escolhi trabalhar primeiramente com a versão “A Cigarra e as Formigas”: da perspectiva da formiga boa e da formiga má, de Monteiro Lobato com o objetivo de estabelecer uma interlocução ou diálogo intertextual com a fábula original “A Cigarra e a Formiga”, de Esopo e de La Fontaine. Esta prática de leitura intertextual possibilitou o trabalho com os textos de Monteiro Lobato, ou seja, as versões da formiga boa e da formiga má, que tratam do mesmo tema que a fábula original, mas que apresentam abordagens distintas no que se refere a diferentes perspectivas ou percepções circulantes em nossa sociedade e cultura relacionadas ao papel do trabalho e do lazer. Posteriormente, como atividade de complementação da aula, apliquei uma proposta de trabalho de leitura na perspectiva intertextual com fábula apresentada por Travaglia em seu livro didático que considero muito pertinente. Diferentemente da visão da maioria dos livros didáticos em que o texto é analisado como produto e não como um processo, o autor baseia-se na concepção interacionista e dialógica da Linguística Textual na construção de sentidos, considerando o texto um elemento de interação autor- texto-leitor.

Nesta atividade, os alunos tiveram a oportunidade de perceberem que a fábula tradicional “A Cigarra e a Formiga”, por exemplo, é representativa de que um gênero pode assumir a forma de outro tendo em vista o propósito de comunicação, e ainda assim continuar pertencendo àquele gênero. O texto “A Cigarra e a Formiga” assume a forma de poesia ou de desenho rupestre, mas não a função deles. Há uma mescla de gêneros: o gênero poesia, por exemplo, está a serviço do gênero fábula, mas este preserva a sua função sócio-historicamente constituída a saber: a de transmitir um ensinamento e nos fazer refletir sobre a natureza humana. Portanto, a fábula constituída sob a forma de um poema é um exemplo da concretização do fenômeno da intertextualidade intergêneros (Marcuschi, 2010:33). Como vimos, os gêneros apresentados (poesia, desenho rupestre) que estão a serviço do gênero fábula, produzidos por diferentes autores se constituem com base na fábula original de Esopo e de La Fontaine “A Cigarra e as Formigas” que justifica o título dos textos novos e orienta a produção de sentido, é de fundamental importância para a leitura e construção de sentido dos “novos” textos. A proposta de redação consistiu em imaginar um novo desfecho, ou

seja, um final mediador que conciliasse os pares aparentemente antagônicos: lazer e prazer (canto) x esforço (trabalho), pois tanto um quanto o outro fazem parte da vida de todos nós.

A fábula “*A Cigarra e as Formigas*”, de Monteiro Lobato corresponde às duas versões da fábula original “*A Cigarra e a Formiga*” de Esopo e La Fontaine recontada sob as perspectivas da formiga boa e da formiga má, faz parte do tema desta aula sobre fábulas. Esopo, mestre da prosopopeia, figura de linguagem pela qual animais ou coisas falam, viveu no século VI a.C. Suas fábulas têm inspirado incontáveis criadores através dos séculos, como o escritor Monteiro Lobato. Elas encerram sabedorias eternas nos fazendo refletir sobre a natureza humana.

Narradas por Dona Benta, as versões da fábula original de Esopo “*A Cigarra e a Formiga*” são acompanhadas das perguntas e críticas inteligentes da turma do Sítio do Picapau Amarelo e dos comentários da Emília. A leitura das duas versões – da formiga boa e da formiga má propiciou a reflexão sobre as duas posições, bem como sobre a moral da história que possibilita o questionamento da ideologia dominante que parte da premissa de que os artistas e a arte propriamente dita fazem parte de um mundo alheio à realidade circundante, de um mundo autônomo e isento de propósitos extrínsecos a si mesmos.

Uma obra literária apresenta diversas ideologias, ou seja, um conjunto estruturado de imagens, de representações e mitos que determina outros tipos de comportamento. O escritor, ao organizar seu universo literário, vale-se da linguagem carregada de sentido, que representa as construções linguísticas de sua cultura, de sua ideologia, de sua classe social. Quando um escritor cria um texto com o objetivo específico de conformar o leitor a certos modelos de comportamento ou regras morais de conduta, está sendo autoritário com o leitor porque deseja apresentar-lhe somente uma perspectiva, empobrecendo não só o texto como também subestimando sua capacidade crítica.

A leitura de histórias com fundo moralizante, principalmente as fábulas, também possibilitam aos leitores perceber as intenções escondidas atrás das falas e situações existentes na nossa vida representadas na literatura.

Desta forma, a literatura exerce sua função emancipatória, representando a realidade de tal modo que promova a criatividade e o espaço do leitor para sua liberdade de escolha e crítica, uma vez que é ele próprio que realiza o seu julgamento de valor e não o autor. A obra literária, cuja linguagem não se fecha em si mesma, contém uma função social que consiste em provocar a reflexão do leitor.

Pela sua natureza social, a literatura tem que criar um espaço de interação estética entre o autor e o leitor. Na realidade, é um engano confundir a natureza literária do texto com propostas educativas ou moralizantes, acreditando-se que o caráter formador da literatura é resultante da quantidade de (in) formações que ela propicia ao leitor.

Marisa Lajolo (1982) diz:

A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividades (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana.

Logo, a literatura possui uma capacidade de gerar inúmeras significações a cada nova leitura por utilizar uma linguagem instauradora de realidades e exploradora de sentidos. Segundo Yunes (1989) o texto literário infantil, nas quatro últimas décadas, partiu para uma renovação do recurso tradicional da fantasia, pelo jogo da intertextualidade, pela paródia, pela investigação de estados existenciais infantis e pelo realismo que aparece quebrando tabus e preconceitos, lidando com os problemas cotidianos que atingem a criança. Esta renovação foi proclamada por Monteiro Lobato já na década de 20, ou seja, há quase um século.

3 | RESULTADOS

Dentre os tipos de intertextualidade implícita encontrados no *corpus* deste estudo, temos: *alusão*, *paródia*, *détournement*, *certos tipos de paráfrase*. A *alusão*, uma espécie de referenciação indireta, ou seja, uma retomada implícita, uma sinalização para o coenunciador de que, pelas orientações deixadas no texto, ele deve apelar à memória para encontrar o referente não dito, teve duas (2) ocorrências nas redações iniciais e intermediárias e seis (6) ocorrências nas finais. A *alusão* manifestou-se de duas formas, a saber: *remissão indireta* ao título da fábula original, *alusão* ao filme “*Vida de Inseto*”, da Pixar Filmes, além da referência indireta aos conceitos adquiridos na disciplina Ciências, como estratégia, a fim de provocar o envolvimento do leitor, que contribuíram para o fator informatividade (a cadeia alimentar, classificação dos seres vivos).

Esses dados reafirmam que houve por parte dos alunos um aprimoramento na habilidade de produzir textos mais elaborados, com níveis maiores de argumentatividade e informatividade, por meio da utilização de tipos de intertextualidade mais complexos, tais como, o *détournement*, e a intertextualidade intergenérica.

Vejamos um exemplo de *détournement*, um tipo especial de paródia mais sofisticado, retirado das redações finais: “**A única vez em que riqueza vem antes de trabalho, é no dicionário.**” O enunciado consiste em uma derivação que já faz parte de um texto pré-existente, “**O único lugar onde o sucesso vem antes do trabalho é no dicionário**” cuja autoria é atribuída ao físico alemão Albert Einstein (1879/1955), inventor da Teoria da Relatividade (conforme o livro *Dicionário de Citações*, de Paulo Neves da Silva- Âncora Editora). O *détournement*, efetua-se por meio da substituição operada sobre o enunciado-fonte: “*O único lugar onde o sucesso vem antes do trabalho é no dicionário*”. Neste caso, o produtor do texto (aluno do 6º ano do Ensino

Fundamental) se apropria do enunciado-fonte transformando-o e ressignificando-o: “A única vez em que riqueza vem antes de trabalho, é no dicionário.” Nota-se que o aluno atribui um cunho moralizante à conclusão do texto, ou seja, da redação sobre a fábula “A cigarra e a formiga” ao transformar o enunciado original.

A intertextualidade intergenérica, também um tipo mais elaborado e mais complexo, ocorre quando o produtor do texto conta com o conhecimento prévio dos seus ouvintes/leitores dos gêneros em questão. De acordo com Koch, Bentes e Cavalcante (2007) é a intergenericidade ou intertextualidade (inter) genérica, denominada também por Marcuschi de *configuração híbrida*, ou seja, o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação. Em suma, a hibridização ocorre quando um gênero exerce a função de outro. A título de ilustração, temos como exemplo de hibridização ou de intertextualidade intergêneros, o poema **A Cigarra e a Formiga**. Este poema consiste em produção escrita final de uma aluna do 6º ano do Colégio Pedro II, que parafraseia a versão da “Formiga Boa” da fábula de Esopo e La Fontaine, recontada por Monteiro Lobato. A Fábula “A Formiga Boa” serviu de texto-base para a produção de textos dos alunos a partir do tema: “Recontando fábulas em ritmo de poesia”. Vejamos: **A Cigarra e a Formiga**:

“Num alegre dia de verão/Uma cigarra feliz não saía do chão/Pois gostava sempre de cantar e dançar/Seus dias eram só animação!/Mas como não era somente ela/um ser da floresta/Também havia as formigas/Que só trabalhavam/Daqui para lá, só comida/A trabalhar... [...] E a formiga se lembrando/Da cigarra amiga falou:“- Claro, minha amiga/Podes aqui ficar!/Nos dias duros de trabalho/Sempre vinhas me alegrar/Te darei comida e um lar! E assim, a cigarra passou todo o inverno/Cantando e divertindo suas novas amigas”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que no processo de produção escrita, os alunos escritores utilizavam-se amplamente das possibilidades da memória, demonstrando essa habilidade de modo bastante produtivo. Confirmando as hipóteses formuladas houve nos textos produzidos pelos estudantes do sexto ano de escolaridade, submetidos a essa metodologia de ensino de leitura e de escrita o predomínio de provérbios e frases feitas, gêneros mais evocados intertextualmente. Com base na análise dos resultados, pode-se depreender que os 75 (setenta e cinco) textos resultantes do trabalho de leitura de fábulas e provérbios sob a perspectiva intertextual apresentaram as seguintes ocorrências dos tipos de relação intertextual, a saber:

- a) *Intertextualidade explícita: citação* em 63 (sessenta e três) redações e *referência* em 62 (sessenta e duas) redações.
- b) *Intertextualidade implícita: paráfrase* em 45 (quarenta e cinco) redações;

paródia em 29 (vinte e nove) redações; *détournement* em 6 (seis) redações; *alusão* em 10 (dez) redações e *estilização* em 2 (duas) redações.

c) *Intertextualidade tipológica: sequências narrativas e descritivas* em todas as 75 (setenta e cinco) redações; *sequências argumentativas* em 65 (sessenta e cinco) redações; *sequências injuntivas* em 60 (sessenta redações); *sequências expositivas* em 17 (dezesete) redações e *sequência poética* em 1 (uma) redação.

d) *Intertextualidade intergenérica*: em 1 (uma) redação.

Os resultados constataram o que este estudo pretendeu ressaltar, ou seja, a importância de se realizar um trabalho norteado pela inclusão de diversos gêneros textuais nas aulas de língua materna e, especificamente, fábulas e provérbios, a fim de desenvolver nos alunos a competência de saber mobilizá-los, nas diferentes situações discursivas, em forma de intertextos, entendendo-se esse fator de textualidade como elemento fundador de todos os textos. Portanto, é inegável que o ensino de gêneros exerce uma influência fundamental nas escolhas intertextuais dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. São Paulo, Perspectiva, 1987.

CAETANO, Valeria Cristina de Abreu Vale. **Intertextualidade: uma contribuição para o ensino de produção escrita**. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa/UERJ, 2014.

_____. **A Construção do Sujeito através da Literatura**. Dissertação de Mestrado em Literatura Brasileira/UERJ, 1995;

JENNY, Laurent. **A estratégia da forma**. In: *Poétique*. Coimbra: Livraria Almeida, 1979.

KOCH Ingedore G.V. & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura?** SP, Brasiliense, 1982.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo, Parábola Editorial. 2009.

MONTEIRO LOBATO, J. B. **Fábulas**. São Paulo. Editora Globo, 2010.

SCHEUWLY, B. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas**. In: ROJO, R.: CORDEIRO, G. S. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, S.P. Mercado das Letras, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. ROCHA, Maura Alves de Freitas. ARRUDA- FERNANDES, Vania Maria Bernardes. **A aventura da linguagem**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

YUNES, Eliana (org.) **A formação do leitor: questões culturais e pedagógicas**. Porto Alegre, Cortez, 1989.

PRÁTICAS DE LEITURA NA AMAZÔNIA POR PERSONAGENS-LEITORES MARGINALIZADOS

Regina Barbosa da Costa

Graduada em Letras (UFPA), Mestre em Estudos Literários (UFPA) e Doutoranda em Estudos Literários (UFPA). Contato: anygger@yahoo.com.br

Marlí Tereza Furtado

Professora doutora do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA). Contato: marlitf@ufpa.br

RESUMO: O estudo tem por objetivo analisar a figuração de personagens-leitores marginalizados da ilha do Marajó, presente nos romances do escritor Dalcídio Jurandir (1909-1979), *Chove nos campos de Cachoeira* (1941) e *Marajó* (1947) que abrem o ciclo do *Extremo Norte*, escrito e publicado pelo autor, entre os anos de 1939 e 1978. O foco do trabalho incidirá nos personagens Eutanázio e Ciloca, a partir dos quais é possível dimensionar a proposta literária do escritor e analisá-la a partir de um duplo escopo: o da escrita sobre uma realidade social na Amazônia e o da utilização da arte literária para simular a realidade amazônica.

PALAVRAS-CHAVE: Personagem-leitor; Dalcídio Jurandir; Amazônia; Realidade social

A Amazônia brasileira é percebida de forma singular pelo escritor Dalcídio Jurandir (1909-1979)¹. Como um escritor que se iniciou na década de 1930, não só apresenta a realidade social da região Norte, como se posiciona criticamente perante ela, ao expor as mazelas sociais locais mais evidentes, como a miséria, doenças e o analfabetismo, frutos não só das ruínas de um período econômico (o da borracha), mas também de uma política social excludente aliada a algumas vicissitudes da configuração geográfica da região.

Jurandir simula artisticamente a realidade social da Amazônia paraense, nesse projeto estético-ideológico, emprega um elemento interessante: a criação de personagens que praticam leituras nas narrativas. Esses personagens são aqui denominados de personagens-leitores, visto que são figurados entre atividades de leitura, escrita e narração de histórias de ficção. Neste estudo, focalizaremos dois deles que figuram nos primeiros romances do escritor: Eutanázio, um dos protagonistas de *Chove nos campos de Cachoeira* (1941) e Ciloca, personagem secundário de *Marajó*

1 Dalcídio Jurandir (Ponta de Pedras (PA), 1909 - Rio de Janeiro (RJ), 1979). Além de escritor, foi também jornalista, tendo intensa atuação como redator e colaborador, no Pará, em: *O Imparcial*, *Crítica Estado do Pará*, *Revista Escola*, *Revista Guajarina*, *revista Novidade* e *Revista A Semana*; no Rio de Janeiro em: *O Radical*, *Diretrizes*, *Diário de Notícias*, *Correio da Manhã*, *Tribuna Popular*, *O Jornal*, *Imprensa Popular*, *revista Literatura*, *revista O Cruzeiro*, *semanário Classe Operária*, *Para Todos* e *Problemas*.

(1948).

Esses personagens-leitores, Eutanázio e Ciloca, por serem focalizados nos romances desenvolvendo práticas de leitura e narração de histórias, são distintos dos demais personagens na ficção jurandiana. Apesar disso, são indivíduos marginalizados social e moralmente, o primeiro, por apresentar comportamento antissocial e ter adquirido uma doença venérea que o vitima e o segundo, um padeiro, por ter contraído lepra, doença incurável, na época, mutiladora e que requeria isolamento social.

Analisar esses personagens-leitores, localizados em uma ilha “distante” (a ilha do Marajó), em meio a uma comunidade de analfabetos, nos permite questionar aspectos da cultura local, ou seja, observar como a cultura letrada, de uma classe hegemônica, chega até a ilha e como alguns de seus propagadores, embora à margem, a utilizam como tradutores dela para um público menos privilegiado, mais à margem do que eles.

O LEITOR DA AMAZÔNIA E AS REPRESENTAÇÕES DE PERSONAGENS

Como já foi afirmado, Dalcídio Jurandir percebeu de forma singular a Amazônia brasileira. Essa singularidade faz sua obra diferir de uma série de outras que mais descrevem as paisagens da região do que os dramas dos homens dessa região. Tanto sua produção literária como sua obra jornalística nos coloca frente a um grande e bastante aparatado leitor, de onde resulta a forte presença de imagens de leitura em sua obra romanesca. E assim como nos textos jornalísticos, principalmente nas críticas literárias, questionava obras e a realidade, nos textos literários, criou espaços e personagens que nos conduzem à discussão de problemas sociais, observáveis tanto na Amazônia daquela época, como em outras regiões do Brasil, quando não de outros países.

No premiado livro *Chove nos campos de Cachoeira*, (1941), que insere o escritor Dalcídio Jurandir no mercado editorial brasileiro, percebe-se que a leitura do escritor não é ingênua, mas alinha sua vivência de leitor à situação enfrentada pelo homem da Amazônia. Após este primeiro livro, são produzidos mais nove, que compõem o ciclo do *Extremo Norte: Marajó* (1947), *Três casas e um rio* (1958), *Belém do Grão-Pará* (1960), *Passagem dos Inocentes* (1963), *Primeira manhã* (1967), *Ponte do Galo* (1971), *Os habitantes* (1976), *Chão dos Lobos* (1976) e *Ribanceira* (1978). Todos esses romances nos apresentam os dilemas sociais do homem nortista representados por dezenas de personagens e, entre esses personagens, há um número significativo daqueles que praticam a leitura e narração de histórias. Juntos compõem um universo de leitores fictícios, marcado pela diversidade de maneiras de ler e de interpretar o texto lido.

Cabe ressaltar que esta modalidade de leitor fictício já foi explorada em diversas obras da literatura universal e citamos como exemplo duas delas cujos protagonistas são delineados por suas leituras: *D. Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes y Saavedra (1547-1616), publicado em 1605 e *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert

(1821-1880), publicado em 1857. Por outro lado, o estudo da leitura como processo complexo e dinâmico é analisado por pesquisadores pertencentes à História Cultural, a qual está vinculada à História da Leitura, como Michel de Certeau (2003), Robert Darnton (1990) e Roger Chartier (1994), que produziram pesquisas essenciais para compreender a prática de leitura no contexto social. No Brasil, lembremos das pesquisadoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman².

Como o estudo da representação de personagens-leitores nos permite conhecer a relação dialógica entre leitor e produtor de texto, para nós, em nosso estudo, ela aponta um dos caminhos para a análise da produção do ciclo do *Extremo Norte* de Dalcídio Jurandir, sinalizando para essa relação dialógica. Assinalamos que a base da pesquisa sobre o escritor paraense, está fundamentada nos estudos e projetos acadêmicos da pesquisadora Marlí Tereza Furtado (2010) na dimensão que seus estudos nos dão sobre o escritor e sobre a existência de uma Amazônia “derruída”, no período logo após a queda da economia da borracha.

A EXCLUSÃO SOCIAL DE PERSONAGENS-LEITORES

A exclusão social está atrelada à ideia de marginalização, sendo que nesse processo são intensificadas as desigualdades sociais e os sujeitos vítimas da marginalização sobrevivem com hostilidades e discriminações que podem ocasionar sequelas irreversíveis para o resto da vida. Neste sentido, os romances-objeto deste estudo, *Chove nos campos de Cachoeira* e *Marajó*, trazem personagens marcantes para visualizar tal situação.

Por meio da imagem do personagem-leitor marginalizado, Dalcídio Jurandir também discute a situação do intelectual ouartista, que consegue ver além daquilo que uma dada realidade supostamente apresenta. No entanto, este ser crítico, por vezes incompreendido, se revolta e subverte a situação inicial para tornar-se uma vítima social anarquizante, caso de Eutanázio, personagem do livro de estreia e, mais ainda, de Ciloca, personagem do segundo romance do autor.

Eutanázio, de *Chove nos campos de Cachoeira*, é bem emblemático neste processo de exclusão social. Ele representa, na ficção jurandiana, um ser humano que definiu se excluiu dado o deslocamento que sentia no espaço em que habitava. Marcado por uma angústia existencial intensa, despertou para a reflexão crítica a partir de situações sociais que percebeu na cidade de Cachoeira, desprezadas por outros personagens mais eruditos e prestigiados.

A linhagem do personagem-leitor Eutanázio é singular, posto que o pai, Major Alberto, e o irmão, Alfredo, personagem principal da saga do ciclo *Extremo Norte*, são leitores. O personagem em foco morava em Cachoeira com o pai, a madrasta D. Amélia, Mariinha e Alfredo, irmãos por parte de pai. Filho da primeira esposa do Major Alberto, já falecida, tinha três irmãs solteiras, Letícia, Natércia e Marialva, cuja

2 Lembremos de sua obra conjunta *A formação da Leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1998.

caracterização pode ser comparada à de Eutanázio, e juntos representam um estágio de infortúnio do ser humano. As irmãs “[viviam] sós, numa casa triste e gasta, falando baixo como freiras de avental, os cabelos muito compridos, envelhecendo devagar sem vontade de nada” (JURANDIR, 1941, p. 66).

No romance, Eutanázio é descrito como um sujeito de gênio difícil “raquítico, [com] olhos sombrios, [e] dedos trêmulos” (JURANDIR, 1941, p. 35). Sua problemática se traduz em frustração, como pessoa e enquanto escritor e sua inclinação para a vida cultural nasceu na adolescência, quando selecionou as profissões de sua preferência: general, enfermeiro e encadernador. Destas, escolheu, primeiro, o serviço de encadernador, pois segundo ele “os livros, os bacalhaus, os pobres livros maltratados e doentes [...] seriam mais pacientes, mais resignados, mais agradecidos, mais humanos” (JURANDIR, 1941, p. 38), demonstrando de que começou a ter certa afeição pelos livros, como se eles fossem pessoas e não objetos.

Dos episódios sobre Eutanázio, presentes no enredo, merece destaque um trecho em que ele traça considerações críticas a respeito de livros, leitura e produção escrita, que intrigavam seus pensamentos. No episódio, um sujeito bêbado, lhe aparece em forma de miragem e faz os seguintes questionamentos: “por que os livros ficam à margem? [...] Porque também... o homem... Fica também... Na margem da... da... vida? Da nossa própria da... nossa própria... Consciência?” (JURANDIR, 1941, p. 38). Esta aparição, formada por um misto de realidade e ilusão, estimulou o personagem a iniciar uma inclinação que estava latente nele, como se fosse outra vida querendo desabrochar.

Foi a partir deste belíssimo episódio, que o desejo pela leitura se revelou, embora a experimentação de leituras tenha surgido na infância, quando folheava revistas e olhava gravuras de livros da estante de seu pai, Major Alberto. Esses atos de experimentação são ações representativas de uma testagem inicial para a leitura e demonstram que o personagem foi criado em um mundo propício a isso.

Quando Eutanázio se propôs a direcionar melhor seus estudos na escola, tinha a intenção de mudar radicalmente a “face das coisas [...] mudar a viagem do sol [e fazer] o sol nascer na meia-noite” (JURANDIR, 1941, p. 37), no entanto, o medo de receber castigos do professor o transformava num ser maquiavélico “seria capaz de matar o mestre com uma pedrada” (JURANDIR, 1941, p. 37), então, executava pequenas vinganças como a de desenhar a cabeça do mestre de forma deformada e enterrar o desenho no formigueiro para imaginar as formigas devorando a cabeça do monstro professor. Esses dados nos colocam frente à consciência da realidade que as leituras o ajudam a adquirir e, por outro lado, a ser aquele elemento que responde à exclusão e à violência de uma forma anarquizante, como dissemos acima.

A prática de leitura do personagem Eutanázio pode ser considerada como leitura extensiva, termo empregado por Chartier (2007) para designar a modalidade de leitura que abrange variados gêneros e nacionalidades. Haja vista que seu percurso de leitor se iniciou nos catálogos e revistas do pai, ao mesmo tempo que desenvolvia

a leitura ouvida, pois sempre solicitava ao seu tio Jango que lesse para ele um dos livros da Bíblia, denominado *Apocalipse*, que julgava mais interessante. Em seguida, sua prática de leitura foi desenvolvida em contato com a natureza: debaixo ou entre os galhos de árvores “leu o *Paulo e Virgínia, A vingança do Judeu, O Conde de Monte Cristo*” (JURANDIR, 1941, p. 40). Observa-se que, mesmo lendo romances de aventuras, relacionados a outros países, ele consegue fazer relação com o seu mundo amazônica.

Ressalte-se que Eutanázio possuía predileção especial pelo gênero poesia, “decorava o *Se se morre de amor, O Amor e o Medo e o Ouvir Estrelas*. Tinha paixão pelo *As Pombas*” (JURANDIR, 1941, p. 39). Percebe-se que seu processo de leitura literária acontece de modo gradual e o narrador nos apresenta de forma gradual as diferentes fases literárias a que pertencem os textos: do Romantismo, da primeira fase, o *Se se morre de amor*, de Gonçalves Dias; do Romantismo, da segunda fase, *Amor e Medo*, de Casimiro de Abreu; do Parnasianismo, *Ouvir Estrelas*, de Olavo Bilac; e *As Pombas*, de Raimundo Correa.

O leitor Eutanázio não se acomodou apenas com as leituras que fazia. Ele alargou o seu campo cultural e iniciou a produção de versos, porque o seu grande desejo era ser poeta. No entanto, recebeu severas críticas do pai, leitor do cânone, que o queria poeta tradicional como os parnasianos, com métricas e rimas. Eutanázio, porém, não desistiu: “animou-se quando leu isso num Almanaque: [o verso é tudo]” (JURANDIR, 1941, p. 39). Esta observação o fez prosseguir no seu intento de produzir poesias (=poemas), o que não foi muito longe na forma erudita, mas se expandiu na forma popular, como versos para as festas folclóricas.

A preferência deste leitor pela arte literária se propagou, então, com a produção de versos para as festas tradicionais de bois da região. Desta forma, ele alcançou certo reconhecimento, já que “o povo gostava, o boi saía bem ensaiado e original, com as músicas do Miranda e os versos de Eutanázio [...] achava assim que a sua pobre poesia tinha sempre alguma utilidade” (JURANDIR, 1941, p. 109). O momento de representação de seus versos musicados significava, para ele, o ponto máximo de sua arte, por conseguir alegrar um povo tão sofrido, ao vê-lo cantar e representar seus versos que eram encobertos por tristezas. Só assim, era reconhecido e as pessoas podiam usufruir de sua arte.

Além da contribuição às festas tradicionais de Cachoeira, Eutanázio também praticava pequenas ações sociais como a de ler e de escrever cartas para as pessoas analfabetas daquele lugar. Na elaboração das cartas, brincava com essas pessoas analfabetas, especialmente os enamorados, pois sabia que era ele quem iria escrever e ler as cartas, por ter grande disponibilidade para fazer o trabalho e também por ser um dos poucos que sabia ler e escrever em Cachoeira. Desta forma, tirava proveito para se divertir “daquela felicidade analfabeta e cheia de boa-fé” (JURANDIR, 1941, p. 233). Recebia dos correspondentes muitos agradecimentos, porém estes não desconfiavam que as cartas produzidas por ele contivessem outro conteúdo. Aqui,

ressalta-se o grotesco daquela sociedade miserável: o erudito, mesmo que excluído, vingava-se de sua exclusão, naqueles mais excluídos do que ele e Jurandir demarca seu inconformismo com aquela realidade de analfabetos.

A história de vida de Eutanázio é trágica e sua existência sombria, sua figuração de pessoa não era bem vista em Cachoeira e por fim se apagou na meia idade, não conseguiu o objetivo de tornar-se um escritor canônico, não conquistou a mulher por quem era apaixonado, não constituiu uma família, não teve filhos. No entanto, ele foi um personagem que, a seu modo, contribuiu culturalmente para a comunidade de Cachoeira.

Em *Marajó*, o personagem Ciloca, desponta como padeiro, leitor, narrador de histórias e tocador de violão. Ele contraiu uma doença de registro bíblico: a hanseníase, também conhecida como mal de Hansen, mal de Lázaro, morfeia ou lepra. Essa enfermidade, naquela época, era incurável e mutiladora e requeria do doente isolamento social.

O universo retratado na ficção de Jurandir não difere da realidade, pois de acordo com Silva (2009) “uma das estratégias historicamente desenvolvida para barrar o avanço da endemia foi a implementação das colônias de hansenianos, [...] chamadas de leprosários, hospital de lázaros, lazarápolis, sanatório e hospício dos lázaros” (SILVA, 2009, p. 4). Este entendimento sobre a doença não considerava que a área mental do paciente não era afetada, assim seu sofrimento moral, possivelmente, às vezes, se tornava maior do que o sofrimento físico.

Na trama da obra, o personagem Ciloca é convocado pelo oficial de polícia a se recolher a um leprosário. O sentimento de rejeição o revoltava e suscitava nele o desejo de vingança, como “fazer uma necessidade na porta da igreja, [...] servir-se das grandes orelhas de Úrsulo [além de] morre[r] cuspiendo em todos os poços da vila” (JURANDIR, 1947, p. 257). Naquele contexto, a exclusão social de alguns, os doentes, era a saída para liberdade social de outros e, às vezes, de poucos.

Esses poucos pertenciam à elite local, formada principalmente pelos grandes proprietários de terra, no romance, representados pelo personagem do coronel Coutinho, que determinava a exclusão, ao exercer o poder político - partidário e social em sua grande propriedade. Em razão disso, em suas terras, pessoas como Ciloca poderiam ser descartadas para o bem-comum da elite. A figura do coronel latifundiário é bem representativa neste segundo romance de Jurandir e demonstra de que forma os pobres ficaram mais pobres e propensos a doenças naquele universo.

As condições sociais e sanitárias em que vivia o personagem Ciloca são bem assinaladas pelo narrador que asinala que Ciloca morava em uma “casa em ruínas, velha armação derreada cheia de ninhos de cabas. Só restava o quarto esburacado onde dormia” (JURANDIR, 1947, p. 276). No romance, são descritas não só as condições sociais e sanitárias em que viviamos habitantes de Ponta de Pedras, mas também se destacam a falta de higiene e a miséria, elementos indispensáveis para a aquisição de doenças como a hanseníase, a tuberculose, a malária, a helmintíase,

dentre outras que compõem a lista de enfermidades expostas naquela realidade.

A difusão da cultura letrada, canonizada ou não, bem como de narrativas orais dão o diferencial ao personagem Ciloca, uma vez que, apesar de ser marginalizado, percebia a necessidade da leitura e da transmissão destas para outras pessoas, ou seja, ele não guardava pra si o apreendido na leitura. Ele lia para narrar a outros e chegava até a ampliar algumas histórias, dando sua própria versão a respeito do assunto lido, fazendo-se um autor aos seus interlocutores, formados pelos meninos pobres da vila de Ponta de Pedras.

As narrativas de Ciloca, às vezes, eram inventadas e maldosas, possivelmente fruto da rejeição que sofria, no entanto sua capacidade de criar deixava os meninos silenciados e fãs féis de suas narrativas,

contava amores que inventava, vícios que não tinha, padre que vira agarrado às devotas na sacristia, charadas d' 'O Malho' que decifrara, bruxarias de São Cipriano que o livro do santo bruxo não contava. Falava do Pedro Malazarte e de proezas que o herói nunca fizera. (JURANDIR, 1947, p. 37-38).

Como se percebe, as leituras de Ciloca compreendiam principalmente as narrativas de mistério e ocultismo, comédia e pornografia. No entanto são registradas leituras de contos de fada, como *Abela adormecida no bosque*, de Charles Perrault, as histórias de *As mil e uma noites*, especialmente o conto *Ali Babá e os quarenta ladrões*, além de contos e lendas de feiticeiros, como a lenda amazônica do *Pajé Sacaca* e os contos de meninos encantados.

O local escolhido por Ciloca para contar suas narrativas eram os postes da Vila de Ponta de Pedras e as pessoas da comunidade evitavam os postes em que o padeiro se encostava, mas o personagem contrariava a indignação popular e “conta[va] aos meninos anedotas obscenas, ensina[va]-lhes maldade, envenena[va]-lhes a curiosidade” (JURANDIR, 1947, p. 37-38). Ao contrário dos adultos, os meninos não sentiam medo de Ciloca, pelo contrário, estavam sempre disponíveis a conhecer as novidades trazidas pelas histórias narradas, as descrições de amor proibidas e os feitiços e pornografias ensinados por ele.

Os receptores das narrativas de Ciloca não se preocupavam com a doença do personagem, talvez pela pureza de pensamento que ainda possuíam. Por outro lado, numa cidade em que impera a pobreza, o único momento de lazer a eles oferecido era cultivado com prazer, mesmo que acontecesse nos encontros com o personagem estigmatizado. Da mesma forma que contava as misteriosas histórias aos meninos, Ciloca desaparece na narrativa de Jurandir e não ficamos sabendo se ele foi para o leprosário, se cometeu suicídio ou se simplesmente ficou vagando pelos lugares sombrios da comunidade de Ponta de Pedras.

Cabe por fim destacar que os personagens Ciloca e Eutanázio nutriam paixões avassaladoras: Ciloca vivia das lembranças de sua falecida Sinhazinha, com quem foi correspondido, e Eutanázio morreu amando Irene, que nunca correspondeu a seu

amor. A entrega total ao amor representa nos personagens que o sentimento de amor e paixão, fazem parte do ser, que mesmo em situações adversas consegue sonhar, idealizar a realização do amor e, às vezes sublimar tudo por meio da literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mostrou que na construção do ciclo do *Extremo Norte* está presente o empenho do escritor Dalcídio Jurandir, que, com sua leitura e visão crítica, deixou marcas nos textos produzidos por ele e conseguiu criar na narrativa um lugar ficcional para discutir com ele, leitor solidário, a angústia de vera miséria, as doenças e o analfabetismo assolando a população da Amazônia paraense.

A artística simulação da realidade social da Amazônia, elaborada por Jurandir, mostrou que a prática de leitura empreendida pelos personagens-leitores Eutanázio, de *Chove nos campos de Cachoeira* (1941) e Ciloca, de *Marajó* (1947) vai além daquilo que consideramos um parâmetro normal a ser seguido, ou seja, também representa uma subversão de caminhos e normas que podem resultar em excelentes leituras de mundo. No caso, Jurandir ironiza mostrando que os excluídos, além de detentores do saber, sabiamente propagam a muitos o que é desconhecido e ignorado.

Eutanázio e Ciloca são personagens que não viviam de acordo com os paradigmas de sua comunidade no Marajó. Seu convívio social era precário, quer por razões mais existenciais, caso de Eutanázio, quer por razões sociais, caso de Ciloca, o que gerava neles sentimentos de revolta e vingança. Somente a prática da leitura e da narração os destacava dos outros personagens dos enredos desses romances, pois suas práticas culturais se multiplicavam.

É assim que a Amazônia de Jurandir é representada na ficção, com sensibilidade e consciência social; uma região sem idealizações, com todas as suas chagas, como as doenças oriundas da pobreza e da falta de saneamento básico, a exploração dos pobres e analfabetos por coronéis, o sofrimento dos caboclos, não importando suas origens, se brancos ou negros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Antonio et al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

CERTEAU, Michel de. *Ler: uma operação de caça*. In: _____. *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2003.

CERVANTE Y SAAVEDRA, Miguel de. *D. Quixote de La Mancha*. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores e bibliotecas na França entre os séculos XIX e XVIII*. Brasília: Editora UNB, 1994.

_____. (org). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

DARNTON, Robert. *O Beijo de Lamourette*. Denise Bottmann (trad.). São Paulo: Companhia da Letras, 1990.

FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

FURTADO, Marli Tereza. *Universo derruído e corrosão do herói em Dalcídio Jurandir*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

JURANDIR, Dalcídio. *Chove nos campos de Cachoeira*. 1. ed. Rio de Janeiro: Vecchi, 1941.

_____. *Marajó*. 3ª. ed. Belém: CEJUP, 1992.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1998.

NUNES, Benedito; PEREIRA, Ruy; PEREIRA, Soraia Reolon (Org.). *Dalcídio Jurandir: romancista da Amazônia: literatura & memória*. Belém: SECULT, [Rio de Janeiro]: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2006.

SILVA, José Bittencourt. *A ex-colônia de hansenianos de Marituba: Perspectivas histórica, sociológica e etnográfica*. Disponível em: <http://www.naea.ufpa.br/naea/novosite/index.php?action=Publicacao.arquivo&id=215>.

Acesso em; 28 de ago. 2017.

REPERTÓRIO DE VAQUEIRO: TRANSCRIÇÃO E NARRAÇÃO

Joanna de Azambuja Picoli

Centro Universitário Luterano de Palmas
Palmas – Tocantins

Maria de Fátima Rocha Medina

Centro Universitário Luterano de Palmas
Palmas – Tocantins

RESUMO: Por muito tempo, a narração foi extremamente importante no tocante à perpetuação da cultura humana, vez que as histórias e experiências eram compartilhadas entre as pessoas, agregando lições e conhecimentos formadores de identidade individual e social. Todavia, com a dinamização de informações e pobreza de experiências na atualidade, a narração tornou-se arte próxima à extinção, incapaz de prender a atenção das gerações mais novas e de se preservar no tempo (BENJAMIN, 2012). Entretanto, é possível encontrar, ainda hoje em lugares improváveis, genuínos narradores, como é o caso dos vaqueiros do Vale do Pampã-MG. Nos vários registros já transcritos baseados em algumas normas sugeridas por Fávero et al. (2000), vaqueiros aposentados compartilharam, a partir da memória e da experiência, sobre os tempos do ofício. São textos orais, permeados por interrupções e mudanças abruptas de assunto, mas carregados de poesia, nem pelos

próprios autores percebida, que, por fluir de suas bocas com tanta naturalidade, já fazem parte dos discursos de forma inconsciente (MEDINA, 2016). Diferenças socioculturais, de idade e a não participação em todas as etapas das entrevistas, como defendido por Manzini (2017), criam distâncias entre o transcritor e o personagem de estudo que dificultam a incorporação consciente e fiel dos elementos percebidos nos registros na transcrição. Além disso, há a complicada tarefa de transcrever não somente aquilo que é dito, como também demais fatores caracterizadores da fala e da performance. Assim, por uma jornada de tropeços, a transcrição permite a preservação do repertório de vaqueiro, permeado de alegrias, sofrimentos e saudade.

PALAVRAS-CHAVE: Transcrição; vaqueiro; narração.

ABSTRACT: For a long time, the narration was extremely important when it came to the perpetuation of the human culture because the stories and experiences were shared among people, adding lessons and knowledge formers of individual and social identity. However, with the promotion of information and poverty of experiences nowadays, the narration became close to extinction, unable to catch the attention of younger generations and to preserve itself in time (BENJAMIN, 2012). Nevertheless, it's

possible to find, yet today in unusual places, genuine narrators, like the cowherds from Vale do Pampã-MG. In the several records already transcribed based on some of the norms suggested by Fávero et al. (2000), retired cowherds shared, from their memories and experiences, about their work time. They are oral texts permeated by interruptions and abrupt subject changes but loaded with poetry that is not even noticed by their own authors, once it flows so naturally from their mouths, already making part of their speeches unconsciously (MEDINA, 2016). Age and sociocultural differences, as well as the non-participation in all of the interview phases, as defended by Manzini (2017), create distances between transcriber and study character, making it hard to incorporate faithfully the elements noticed from the records in the transcriptions. Furthermore, there's the complicated task of transcribing not only what is said, but also other factors that characterize the speech and performance. Thereby, by a stumbling journey, the transcription allows the preservation of the cowherd's repertory, permeated with joy, suffer and missing.

KEYWORDS: Transcription; cowherd; narration.

1 | INTRODUÇÃO

Por trás do vaqueiro como cuidador do gado, há a figura do narrador, aquele que conta histórias. E, mesmo diante da dinamização de informações, na realidade atual, que põe em risco de extinção as narrações, a partir da memória e das inúmeras experiências, esse trabalhador é capaz de tecer conselhos e compartilhar saberes por meio de narrativas (BENJAMIN, 2012).

Em registros audiovisuais, os vaqueiros contam suas vidas e, através deles, foi possível conhecer a rotina, as intempéries, os prazeres e as dificuldades que o serviço lhes proporcionava e a diversão, ainda que pouca, na época em que trabalhavam com o gado. Apesar de tratarem-se de textos estruturalmente simples, são carregados de poesia e de performance que, muito além da questão linguística, envolve emoção, voz, corpo e, principalmente, o momento narrativo, impossível de ser reproduzido do mesmo modo (MEDINA, 2016; ZUMTHOR, 2014).

A fim de evitar que a narração do vaqueiro caia no esquecimento, há necessidade da transcrição, processo pelo qual são transpostos para a escrita os textos orais compartilhados pelos sujeitos. Ou seja, ao abordar sobre transcrição, este trabalho de registro escrito dos textos mostra a relevância da preservação do repertório oral de vaqueiro frente ao contexto atual de desvalorização da narrativa oral.

O objetivo, portanto, respalda-se no entendimento dos vaqueiros do Vale do Pampã (MG) como sujeitos, narradores e poetas para que se possa identificar do que se constitui seu repertório, a partir da transcrição de registros.

Vale ressaltar que o processo o qual envolve esse trabalho não é tão simples quanto sua definição. Afinal, a oralidade possui características muito peculiares que muitas vezes não podem ou são difíceis de ser colocadas na escrita, como os sotaques,

as hesitações, os gestos e as emoções (FLORES; SILVA, 2005).

Ainda que, segundo Marcuschi (1986), não exista uma maneira melhor de transcrever, para os fins deste trabalho, relacionados à busca de maior fidelidade às falas dos vaqueiros, estabeleceu-se regramento a partir de normas sugeridas por Castilho e Preti (1986) apud Fávero, Andrade e Aquino (2000), com o propósito de padronizar as transcrições. A partir de uma abordagem qualitativa, portanto, buscou-se assistir aos registros algumas vezes, para anotar não somente o que foi falado, como também para visualizar os elementos paralinguísticos, além de realizar correções e adicionar palavras anteriormente não compreendidas.

Enfim, neste artigo pretende-se estabelecer uma sequência lógica através da construção teórica do vaqueiro, de seu papel como narrador, da poética oral, da performance e dos silêncios presentes em suas narrações, bem como da transcrição e seu papel para com o repertório de vaqueiro. Em seguida, há uma análise que combina a teoria com as transcrições já realizadas e, por fim, as considerações finais.

2 | CONTEXTUALIZAÇÃO DO VAQUEIRO

Durante meados do século XX, na região do nordeste de Minas Gerais, a fazenda era um pequeno mundo cujo sistema social era próprio e onde a cada um cabia determinada função e de onde se extraíam as principais formas de sustento. Em agregados como esse, a hierarquia era clara: quem comandava era o dono da fazenda e os demais eram simplesmente seus subordinados.

Ainda assim, existia certo destaque conferido aos vaqueiros por serem eles os responsáveis pelo gado, principal fonte de renda da fazenda (RIBEIRO, 1998). Era comum que o vaqueiro estabelecesse relações mais próximas com seu patrão e tivesse acesso ao casarão da fazenda, afinal, era de interesse do fazendeiro manter seu principal provedor sob seus olhos e controle (RIBEIRO, 1998). Tanto que não era estranho que os vaqueiros se constituíssem como tal ainda na infância. Muitas vezes, filhos dos antigos vaqueiros das fazendas seguiam os passos do pai de forma a criar um ciclo de manipulação difícil de ser rompido.

Apesar de ser enxergado como mero instrumento de riqueza para o fazendeiro, aos olhos da comunidade o vaqueiro era rei. A posição de destaque em relação aos demais, as experiências decorrentes das viagens e os conhecimentos sobre as reses e a mata faziam do vaqueiro herói (RIBEIRO, 1998).

Segundo Cascudo (2001) apud Medina (2016, p. 54),

Ser vaqueiro é ser destemido, corajoso; é ser perseverante, ter paciência e sabedoria. É sua função buscar o gado e encaminhá-lo a seu destino. O vaqueiro dá nome ao boi, sabe como tratá-lo e até conversar com ele. O vaqueiro tem duas características: o aboio e as vestimentas; desde a ilha do Marajó até o sul do país, elas o identificam. Em alguns lugares é o vaqueiro; em outros o boiadeiro, mas é

sempre o ‘homem que toma conta do boi’, ao lado dos seus grandes amigos, o cavalo e o cão.

O “homem que toma conta do boi”, do século XX, tinha múltiplas facetas e funções, atualmente contempladas por profissões diversas à de vaqueiro, propriamente. Naquela época, ele era tirador de leite, veterinário, zootecnista, zelador, cerqueiro e artista.

Longas viagens, boiada arisca, clima desfavorável e situações de risco faziam parte da rotina do vaqueiro que, dia após dia, colocava todo o seu suor na complexa tarefa de guiar o gado. E a partir das experiências de “laçar gado bravo, domar animais de sela, amansar vacas de leite, dar campo em mangas sem fecho, colocar em boiada gado arribado”, o vaqueiro se constituía enquanto formava sua arte e seu saber (RIBEIRO, 1998, p. 137).

3 | A NARRAÇÃO NO REPERTÓRIO DE VAQUEIRO

Por muito tempo contar histórias e compartilhar experiências eram atividades comuns do cotidiano, capazes de entreter e até mesmo de ensinar. Essas atividades constituem a narração, arte que hoje se encontra em processo de extinção (BENJAMIN, 2012). O contexto atual de pobreza das experiências, quantidade massiva de informações e desinteresse humano em pensar e refletir configura o oposto do que o narrador se propõe a fazer: transformar experiências em histórias e, a partir daí, permitir que o ouvinte se conecte a elas a ponto de estabelecer reflexões, delas extrair algo de útil e, quem sabe, até de compartilhá-las com os demais (BENJAMIN, 2012). É óbvio, portanto, que, na vida caótica do século XXI, o narrador está cada vez mais distante e sua voz é, aos poucos, oprimida e silenciada.

Entretanto, com uma busca mais aprofundada, ainda é possível identificar em meio ao caos tecnológico e informatizado da atualidade alguns narradores por excelência. Esse é o caso dos vaqueiros aposentados da região do Vale do Pampã, em Minas Gerais, cuja constituição da profissão iniciou ainda na infância. Eles possuem bagagem emocional e memorial possível de ser contemplada por meio das narrativas orais que compartilham.

Benjamin (2012) buscou estabelecer uma classificação genérica dos narradores, ao dividi-los em dois grupos substanciais: aquele exemplificado pelo marinheiro comerciante, que trazia as histórias e conhecimentos dos lugares distantes e das viagens; e aquele representado pelo camponês sedentário que, vinculado a sua terra e ao seu país, conhece melhor do que ninguém suas histórias e tradições.

Na figura do vaqueiro, esses dois tipos de narradores conversam entre si. Por um lado, tendo vivido por muito tempo imerso nos conhecimentos e segredos das fazendas e do ofício, e compartilhado seus saberes em um contexto mais restrito, o vaqueiro poderia facilmente configurar-se na denominação de narrador semelhante aos

“camponeses sedentários”. Por outro lado, ao analisar o aspecto da vida de vaqueiro que envolvia longas viagens com a boiada, por matas, vilas e estradas, deparando-se com as mais inacreditáveis adversidades e tomando para si nuances culturais diversas, encontra-se nele o que se esperava dos “marinheiros comerciantes”. Assim, ao misturar o que conhecia da sua origem com o que passou a conhecer a partir das experiências de outros, a narração do vaqueiro se tornou singular.

O florescimento da narração se deu no meio artesão, caracterizando-a como própria forma artesanal de comunicação (BENJAMIN, 2012). Isso porque não é de interesse do narrador transmitir seu texto de forma genérica e exatamente igual a como lhe haviam transmitido. Muito pelo contrário, o narrador agrega suas próprias experiências e impressões, e, cada vez que a narrativa é compartilhada. São adicionadas camadas e marcas de cada narrador, transformando-a em algo dinâmico, especial e único, cada vez que é contada (BENJAMIN, 2012).

O vaqueiro, assim como o narrador de Benjamin (2012), tem em suas narrações, raízes no trabalho, na experiência e na memória. Tudo o que conta provém daquilo que conhece, e o conhecimento foi adquirido a partir daquilo que viveu, de uma combinação do que ocorreu no passado e do que acontece no presente, uma constante fusão de lembranças e acontecimentos, que tornam, então, cada história ímpar e extraordinária.

É daí que surge a “magia” dessa arte, porque, diferentemente da informação, que só é válida quando é nova, a narrativa tem esse raro poder de conservar suas forças no tempo e de suscitar, mesmo que depois de anos, novas reflexões e impressões (BENJAMIN, 2012).

4 | A POÉTICA ORAL E O SILÊNCIO NAS NARRATIVAS DE VAQUEIRO

Assim como tudo o que é produzido nos mais diversos ramos do conhecimento e da existência humana, a arte e a literatura possuem seus próprios padrões elitistas e consagrados. E essa consagração extrema fez com que culturas, artes, formas literárias e estéticas fossem desvalorizadas, negligenciadas e desconsideradas e, entre elas, está a poesia oral presente no repertório do vaqueiro (MEDINA, 2016).

A partir da memória, o vaqueiro conta a vida, a rotina, o sofrimento e a diversão. São textos distantes daqueles que têm estrutura e técnica consagradas. E por ter acesso a partir da oralidade, os textos de vaqueiros são permeados por interrupções e mudanças abruptas de assunto, mas aos ouvidos atentos e almas abertas, eles apresentam enorme carga poética. Essa poesia muitas vezes não é sequer percebida ou identificada por seus próprios autores, uma vez que se encontra tão intrínseca e flui com tanta naturalidade que passa a fazer parte dos discursos de forma inconsciente (MEDINA, 2016).

Aliada à poesia das narrativas orais dos vaqueiros há o envolvimento de fatores únicos, como a emoção, a voz e o corpo, caracterizadores da performance e,

consequentemente do *hic et nunc*, o aqui e agora. A performance é, então, a própria concretização em movimento da literatura: envolve o texto, o autor e o público em um momento singular e irreproduzível. (ZUMTHOR, 2014).

Portanto, a narração não é produto exclusivo da voz. A mão influencia, através dos gestos, e demonstra aquilo que foi aprendido na experiência, sustentando o fluxo do que é dito. Há coordenação entre alma, olho e mão, onde quer que a arte de narrar seja praticada (BENJAMIN, 2012).

Muito além do que é dito e feito, a performance é também caracterizada por aquilo que se deixa de dizer ou fazer. São os silêncios do texto oral que revelam verdades e vontades impronunciadas; a cada palavra compartilhada, milhares de outras se escondem sob a infinitude do medo, do trauma, do íntimo, da vergonha, do passado e da memória.

Enquanto a linguagem permite uma estabilização no movimento dos sentidos, tornando-os claros e identificáveis, o silêncio se esconde atrás das cortinas da palavra, atribuindo ao sujeito e ao sentido uma moção incerta, alterável, desconhecida (ORLANDI, 2015). E é justamente atrás dessas cortinas que se encontram os silêncios no repertório de vaqueiro, aquilo de que não se teve coragem de dizer, que foi sentido, mas que não se verbalizou. Tem significado próprio para o falante, mas nem sempre é claro para o ouvinte. Entretanto, o silêncio não é apreciado, afinal, o ser humano possui uma relação tão forte com a linguagem que a sua ausência causa espanto e, dessa forma, tenta apagar o silêncio de forma a atribuir significados verbais para ele, que por si só é matéria significativa por excelência (ORLANDI, 2005).

5 | A TRANSCRIÇÃO NA IDENTIFICAÇÃO DO REPERTÓRIO DE VAQUEIRO

A narração e a transcrição são mecanismos utilizados para preservar saberes antigos e costumes como parte da história e da cultura do Brasil (MEDINA, 2016). Dessa forma, torna-se possível identificar o repertório de vaqueiro e conhecer a rotina, as intempéries, a vida, os prazeres que esse serviço proporcionava e a diversão que tiveram na época em que trabalhavam com o gado a partir das histórias por eles compartilhadas oralmente.

O ato de conversar é a prática mais comum do cotidiano humano, capaz de desenvolver e construir um espaço próprio para o estabelecimento de identidades sociais (MARCUSCHI, 1986). Ainda assim, existe uma “elitização” da escrita, considerada por muitos melhor estruturada e formal quando comparada à fala. Mas há de se lembrar que, inevitavelmente, a oralidade é primária, afinal, o ser humano, antes de escrever, aprende a falar (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2000). Todavia, oralidade e escrita se relacionam, se sobrepõem, se misturam e se distanciam. E ambas são essenciais para suprir as necessidades de comunicação humana nas mais diversas situações sociais (FLÔRES; SILVA, 2000).

A fala, ao contrário da escrita, envolve um sem-número de fatores como pausas, hesitações, repetições, ênfases, truncamentos e, para “visualizar” esses fatores, “existe a transcrição, que nada mais é do que ‘a fala passada a limpo’ através da escrita” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2000; FLÔRES; SILVA, 2000, p.42). Apesar de possuir um conceito simples, a transcrição envolve é uma atividade difícil de ser executada, porque palavras escritas dificilmente traduzirão com fidelidade fenômenos orais como a prosódia, a gestualidade, o movimento do corpo e dos olhos (FLÔRES; SILVA, 2000).

Uma vez que a análise da conversação leva em conta detalhes que vão além do texto verbal, é necessário passar para a transcrição algumas informações adicionais, quando for constatada sua relevância, segundo os objetivos de cada trabalho, o que leva a entender que, de fato, não existe uma maneira melhor ou pior de se transcrever. É preciso, portanto, que o transcritor tenha conhecimento e noção de seus objetivos para que não deixe de assinalar o que lhe convém na transcrição (MARCUSCHI, 1986).

A partir do exposto, destaca-se a importância da transcrição para “dar voz” ao vaqueiro, preservar e perpetuar seus textos e parte de sua cultura, ainda que pela escrita.

6 | METODOLOGIA

Sob o contexto da busca pela identificação do repertório de vaqueiro, a transcrição demonstra sua importância e necessidade ao servir de instrumento para a passagem de registros audiovisuais para a escrita e permitir que os textos orais neles compartilhados possam ser devidamente representados e preservados, a partir de uma abordagem qualitativa.

A transcrição deve-se adequar aos objetivos de cada trabalho e pesquisador através do estabelecimento de regras favoráveis às suas pretensões (MARCUSCHI, 1986). Esse processo “implica em fazer recortes, implica em estabelecer regras e critérios para transcrição” (MANZINI, 2008, p.06).

Dessa forma, esse é um trabalho subjetivo, variável de acordo com cada transcritor e seus objetivos sem, entretanto, deixar de lado regras capazes de estabelecer padrões entre as transcrições. Para os efeitos deste trabalho, algumas normas sugeridas por Castilho e Preti (1986) apud Fávero, Andrade e Aquino (2000) foram utilizadas, de maneira a proporcionar uniformidade entre os diversos registros transcritos e de facilitar o trabalho de diferentes transcritores. Entre elas destacam-se: a) utilização de parênteses vazios quando ocorrer incompreensão de palavras ou segmentos; b) hipótese do que se ouviu colocada entre parênteses; c) pausas representadas por reticências; d) comentários descritivos do transcritor entre parênteses duplos; e) aspas quando forem realizadas citações literais durante o registro.

Ainda que essas regras facilitem até certo ponto o trabalho do transcritor, há

fatores que apresentaram maior dificuldade em serem transcritos, como os sotaques, hesitações, truncamentos, gestos muito específicos, olhares, entonações, suspiros e, principalmente, as emoções.

Além dessas, houve outras dificuldades, resultados de falhas técnicas, sons do ambiente e, de forma mais subjetiva, as distâncias e diferenças de idade e contexto sociocultural e de escolaridade existentes entre informantes e transcritor, além da falta de conhecimento deste acerca dos assuntos tratados nos registros.

Assim, com a finalidade de realizar transcrições de qualidade e que representassem com o máximo de fidelidade possível a fala, de acordo com o propósito da identificação do repertório de vaqueiro, os registros audiovisuais foram assistidos pelo menos três vezes. Na primeira, buscou-se transcrever o máximo possível apenas da fala; na segunda, a atenção foi focada nos elementos extralinguísticos, que foram anotados; já na última, foi realizada revisão geral do audiovisual a fim de adicionar e corrigir palavras e expressões antes não identificadas ou erroneamente colocadas.

7 | ANÁLISE

O trabalho de transcrição foi difícil em decorrência de diversos fatores. Entre eles, a existência de grandes diferenças em termos de espaço, realidade socioeconômica, cultura dos vaqueiros, idade e modo de falar entre transcritor e os vaqueiros entrevistados.

Tudo isso fez com que muitas palavras ditas pelos informantes fossem mal entendidas, confundidas com outras ou não fossem compreendidas de maneira nenhuma. Mesmo assim, cada expressão identificada com clareza ou corrigida promoveu engrandecimento cultural e de vocabulário, permitindo que fosse percebida a importância do trabalho e do projeto para as novas gerações, que estão cada vez mais distantes da cultura e tradições de vaqueiros de décadas passadas.

Por vezes, nos registros, a nostalgia, o reencontro e as emoções tomaram conta das vozes dos vaqueiros que, ao falarem rapidamente ou baixo demais, não deram chances de transcrever fiel e totalmente. É claro que, aliado a isso, houve outros tipos de dificuldade: áudio ruim, interferências, pouco conhecimento do transcritor acerca de certos assuntos e expressões, distância espacial e sociocultural entre transcritor e informante, além das diferenças de idade. Mesmo com esses desafios, a essência foi mantida e foi possível, aos poucos, identificar do que o repertório de vaqueiro é composto.

Ribeiro (1998) trata sobre a dificuldade do trabalho do vaqueiro que, além de viajar com a boiada, realizava tarefas que, atualmente, são destinadas a profissionais como veterinários e zootecnistas, transformando seu ofício em algo muito mais complexo e especializado do que se parecia. E em uma conversa bastante descontraída, os vaqueiros aposentados Laurindo e Valdomiro trataram sobre isso. Ao relembrem

seus tempos de vaqueiros, contaram suas trajetórias, desde quando iniciaram o ofício, entre a infância e a adolescência, até a aposentadoria, que não agradou muito os patrões. Falaram da difícil rotina, que exigia uma jornada extremamente longa e exaustiva de trabalho, intempéries e riscos, além dos dias de festa e dança. Ribeiro (1998) conta de uma festa específica realizada na região, a festa do Boi-Duro, que movimentava as cidadelas e traçava o vaqueiro como herói e estabelece relação com o que os informantes abordaram.

Tudo que nós fez, nós sofreu, trabalhou com sofrimento. (Registro MIV_0537: Valdomiro, em 27/12/13, São Pedro do Pampã-MG).

Edevaldo demonstrou que já naquele tempo tinha consciência do tamanho da exploração que sofria, ao falar sobre o que menos gostava em seu ofício, que, aliás, se tratava de uma tarefa que não lhe cabia como vaqueiro:

A coisa que eu menos gostava na fazenda... ((pensou)) era tampar, fazer cerca. É. Fazia, mas eu falava pro meu ajudante: "isso aqui não é serviço nosso, não. Nós somos vaqueiro, nós temo que cuidar do gado, mas como nós tá cuidando e nós quer ver o gado separado, vamos fazer esse pedacinho de cerca aqui". Aí botava cinco, seis estaca no buraco, pregava com o grampo, tal, tal. Mas eu lembro que eu fazia contra a minha vontade! (Registro MIV_0550: Edevaldo, em 02/01/2014, Teixeira de Freitas-BA).

Demonstrando a exploração desmedida sofrida pelo vaqueiro por parte do fazendeiro, que não queria ver sua principal fonte de lucro longe (RIBEIRO, 1998), Edevaldo conta uma situação indignante:

(...) quando foi umas sete horas da noite, meu patrão, nem foi o gerente, me ligou que tinha um incêndio na fazenda aqui, oh ((apontou para trás)). Aí, eu saí às vinte, ainda bem que tinha carro lá pra vim pra cá. Eu peguei carona, me voltei lá, cheguei lá tinha um lixo queimando na beira da pista, nem dentro da fazenda não era, só pra não me ver fora, né. (Registro MIV_0550: Edevaldo, em 02/01/2014, Teixeira de Freitas-BA).

Nos registros, os vaqueiros lembraram também de amigos que já se foram, de momentos empolgantes em suas vidas e de muita bebedeira.

(Guida) morreu, Pedro morreu, (Zira) morreu. Cê sabe que o (Zira) morreu? (...) Morreu tudo. (...) Aquele povo foi cabando, ficou muito pouca gente. (Registro MIV_0537: Valdomiro e Laurindo, em 27/12/13, São Pedro do Pampã-MG).

Dia de domingo: 'hoje tem festa pra São Pedro do Pampã!'. ((riu)) Pra beber... Aí ia pra lá aquela galera, era bom demais! É o tempo que não volta mais, né? ((suspirou)). (Registro MIV_0550: Edevaldo, em 02/01/2014, Teixeira de Freitas-BA).

Apesar de as entrevistas terem sido realizadas em datas e locais distintos, com sujeitos diferentes também, os vaqueiros repetiram uma informação que, apesar de

pequena, revela a falta de estrutura e as dificuldades do trabalho:

Até tirar leite, descalço, dentro da lama (...) e não tinha bota de borracha. (Registro MIV_0537: Laurindo e Valdomiro, em 27/12/2013, São Pedro do Pampã-MG).

O curral não tinha coberta, não tinha nada, era na lama mesmo. Naquele tempo que eu comecei, não existia bota de borracha, não existia nada, né? (Registro MIV_0549: Edevaldo, em 02/01/2014, Teixeira de Freitas-BA).

Edevaldo arremata em poucas palavras o sentimento vivido por todos os anos de trabalho árduo, longo e exaustivo. Sentimento que foi compartilhado por seus colegas: “Era escravidão, né?”.

Apesar do sofrimento e exploração desse ofício o qual os trabalhadores foram obrigados a executar ainda crianças, eles demonstraram saudade do tempo que passou, da juventude, do gado, da vida que um dia viveram:

Tenho saudade do tempo véi que a gente mexia [com gado]. (Registro MIV_0537: Valdomiro e Laurindo, em 27/12/13, São Pedro do Pampã-MG).

Naquele tempo, o povo fala que era ruim, eu não acho que era ruim, não. (Registro MIV_0537: Valdomiro e Laurindo, em 27/12/13, São Pedro do Pampã-MG).

É, era ruim, não era bom mesmo, não. Mas a gente tem saudade da (porqueira). ((riram)). (Registro MIV_0537: Valdomiro e Laurindo, em 27/12/13, São Pedro do Pampã-MG).

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades encontradas durante a transcrição existem. Não entender o que é dito, ou entender algo diferente, desconhecer alguma palavra e ficar confuso com as repentinas trocas de assunto pode ser frustrante para quem está iniciando como transcritor. Mas não deixa de ser algo comum, afinal, diferenças e dificuldades existem e podem ser aos poucos superadas. E é isso o que fez a transcrição dos registros de vaqueiro ser ainda mais importante, pois além de ser a base textual para a construção do repertório desses profissionais, permite que se crie mais força de vontade e que se construam novos conhecimentos na vida de quem transcreve.

Através das palavras ditas pelos vaqueiros, provenientes de toda a sua bagagem emocional, laboral e memorial, e por meio das transcrições, busca-se preservar a voz do verdadeiro narrador, aquele capaz de encantar, divertir e despertar todo tipo de sentimento em quem ouve. Além de inspirar a perpetuação das poéticas orais no tempo, ainda que não seja de forma ideal, pela escrita.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 213-240.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia; AQUINO, Zilda. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FLORES, Onici; SILVA, Mozara Rossetto da. **Da oralidade à escrita: uma busca da mediação multicultural e plurilinguística**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

LOPES, Laurindo; MEDINA, Valdomiro Francisco. Registro de vídeo no. MIV_0537, realizado em São Pedro do Pampã, Minas Gerais, no dia 27 de dezembro de 2013.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista. 2008. Acesso em 17 de mar. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MEDINA, Maria de Fátima Rocha e MEDINA, Maria Aparecida da Rocha. Do cotidiano nas fazendas à realidade estético-memorial: a poética oral de vaqueiros. E-book do V Congresso de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia. Organização: Tânia Sarmiento Pantoja, et al. Belém: Programa de Pós-Graduação em Letras. UFPA, 2016. ISBN: 978-85-67747-09-5. pp. 219-232. Disponível em: <http://www.ciella.com.br/>. Acesso em: 30 out. 2017.

ORLANDI, Eni Puccnelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6.ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

PEREIRA, Edevaldo Alves. Registros de vídeo nos. MIV_0549, MIV_0550, realizados em Teixeira de Freitas, Bahia, no dia 02 de janeiro de 2014.

RIBEIRO, Eduardo Magalhães. **Vaqueiros, bois e boiadas** – trabalho, negócio e cultura na pecuária do nordeste mineiro. Estudos Sociedade e Agricultura, 10, abril 1998, p. 135-164. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/dez/eduardo10.htm>. Acesso em: 27 de dez. 2016.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

ROSAURA, A ENJEITADA (1883): EFÍGIE OU ESFINGE DE BERNARDO GUIMARÃES?

Marcus Caetano Domingos

Professor do CEFET/Araxá – MG e Doutorando/
UNESP/Franca – SP

RESUMO: É um fato reconhecido que no romance *Rosaura, a enjeitada*, Bernardo Guimarães (BG) teria se autorretratado como estudante de direito na São Paulo da década de 1840. Apesar de ter se apresentado como um jovem pobre e moreno, na pele do personagem *Belmiro*, em reiteradas ocasiões BG tem sido visto como rico, branco e até como um aristocrata. Com base em pesquisa biográfica inédita, pretendo levantar a hipótese de que além do suposto autorretrato, que BG chamou de *efígie*, e de *busto*, *Belmiro*, o autor possa ter se mostrado na obra de outra maneira, a qual representaria uma *esfinge* a ser desvendada, e que estaria entranhada em meio à temática, ao enredo e seus personagens. Proponho, ainda, com base em pesquisa biográfica fartamente documentada, que a suposta *esfinge* guardaria correlações com os segredos que integraram a vida da familiar de BG. O próprio escritor, em carta a um amigo, em 1883, pode ter levantado a questão. Com ironia, considerou: *será o meu busto verônica?*

PALAVRAS-CHAVE: efígie; hierarquias; enjeitamento; esfinge; macabro.

ABSTRACT: It is a well-known fact that Bernardo Guimarães (BG) would have self-portrayed as a law student in São Paulo in the 1840s in the novel *Rosaura*, the outspoken. Despite presenting himself as a poor and dark young man in the role of *Belmiro*, on repeated occasions BG has been seen as rich, white and even as an aristocrat. Based on unpublished biographical research, I intend to raise the hypothesis that in addition to the supposed self-portrait, which BG called the effigy, and bust, *Belmiro*, the author may have shown in the work in another way, which would represent a sphinx to be unveiled, and that it would be entangled in the middle of the thematic, to the plot and its personages. I also propose, based on well documented biographical research, that the supposed sphinx would maintain correlations with the secrets that integrated the life of the relative of BG. The writer himself, in a letter to a friend in 1883, may have raised the question. Ironically, he considered: Will it be my veronica bust?

KEYWORDS: effigy; hierarchies; straightenment; sphinx; macabre.

1 | INTRODUÇÃO

Bernardo Guimarães (BG) escreveu o seu último livro - *Rosaura, a enjeitada* - no apagar

das luzes. Foi uma de suas últimas publicações, junto à coletânea de versos *Folhas de Outono*, ambas publicadas no ano de 1883. Em *Folhas de outono*, Bernardo Guimarães reuniu e deu publicidade a algumas composições suas, assim como de seu falecido pai, João Joaquim da Silva Guimarães. O autor morreu no ano seguinte, no dia 10 de março de 1884. *Rosaura* é um romance que tem sido lembrado devido ao fato de que nele BG retratou São Paulo, pouco antes da rápida urbanização que a cidade sofreu na segunda metade do século XIX. Além disso, também contém um autorretrato de BG, realizado na forma de um personagem, *Belmiro*, um boêmio estudante da antiga Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, a qual trata-se, atualmente, da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP).

O romance *Rosaura, a enjeitada* não é percebido como uma das maiores contribuições do escritor mineiro para a literatura. A respeito da obra, Wilson Martins (1996) considerou que o livro fez parte de uma série pouco inspirada de obras de BG, escritas no ano de 1883, dentre as quais o crítico tomou a obra como exemplo. Esses livros, segundo o mesmo Martins, “pode-se dizer que nada tinham de novo, nem mesmo a letra do autor” (MARTINS, 1996, p. 123). Para Martins, a “letra” empregada por Bernardo Guimarães em *Rosaura* “era a mesma do *Garimpeiro* e d’ *A Escrava Isaura*”, publicado em 1875 pela Garnier, é, certamente, a obra mais famosa de Bernardo Guimarães. No romance, BG narrou os sofrimentos de uma bela escrava branca que vivia em uma fazenda na região norte do estado do Rio de Janeiro, na região de Campos dos Goytacazes. *A Escrava Isaura*, adaptado para a televisão pela Rede Globo de Televisão entre 1976 e 1977, fez um estrondoso sucesso não só no Brasil, mas no mundo todo. Segundo dados oficiais da emissora, a novela televisiva já foi exibida em 104 países (MEMÓRIA GLOBO, 2013, s/p).

Nos romances *A Escrava Isaura* e *Rosaura, a enjeitada*, Bernardo Guimarães buscou denunciar nuances dos sofrimentos decorrentes da escravidão. As obras apresentam críticas à sociedade escravista e são obras de sua *pena* abolicionista. Apesar de tratar de temas análogos, *Rosaura, a enjeitada* é uma obra desconhecida, enquanto *A Escrava Isaura* é celebrada mundialmente. O que teria motivado a diferença entre o imenso sucesso alcançado por uma obra e o ocaso no qual permanece a outra?

Certamente, é de se supor que o fato, em parte, é explicado pelo fato de que o romance *A Escrava Isaura* é amplamente conhecido e *Rosaura, a enjeitada* é uma obra pouco editada, quase desconhecida, muito pouco lida. O livro é raro, difícil de ser encontrado. Ainda não o tive fisicamente, enquanto livro impresso, em minhas mãos. A exceção fica por conta do formato digital no qual o romance é encontrado, disponível para baixar, sem custos, por exemplo, no *website* mantido pelos descendentes de BG, *Bernardo Guimarães, (1825-1884), vida e obra*. A obra também é pouco analisada na academia, mesmo entre especialistas em Literatura, em comparação com outras obras de BG. O primeiro (*Isaura*) é um livro de leitura rápida, de enredo simples. O segundo (*Rosaura*) é uma obra volumosa, que contém uma trama mais densa, complexa.

Outro fator pode ser aventado para as diferentes recepções que tiveram as

duas obras abolicionistas de Bernardo Guimarães: as diferenças físicas entre as protagonistas. Embora em situação análoga, pois ambas eram escravas, uma era branca, Isaura, enquanto a outra, nascida de ventre livre e escravizada (logo, injustamente), Rosaura, era morena, “da cor do jambo”. Nas análises a respeito do romance *Escrava Isaura*, este fator racial é constantemente apontado como uma das razões para que o drama vivido pela protagonista (escrava-branca) tenha ganhado tamanho apelo junto ao público leitor.

Conforme foi dito, foi o próprio autor quem tratou seu romance *Rosaura, a enjeitada*, em correspondências privadas, como um autorretrato. Em suas cartas, o autor chamou o livro de “retrato”, “busto”, “portraiture”, “verônica”. Segundo confidenciou ao amigo, em Rosaura estaria “a minha velha efígie, quero dizer retrato, (*ma portraiture*, como dizia Balzac)”. Lembro ao leitor que Verônica, personagem bíblica, teria enxugado o rosto ensanguentado de Jesus usando um pano, formando nele um retrato do Cristo. Porém, o mesmo BG deu outro sentido possível para a expressão, usando letra minúscula para escrever verônica, na epístola ao amigo Saldanha Moreira. Na aludida carta ao jovem amigo, o velho BG declarou “agora, falando sério, o meu busto é verônica?” (*vero* = verdade; *nica* = imagem). Ou seja, seria uma imagem verdadeira? (VIDA E OBRA DE BERNARDO GUIMARÃES. Carta de Bernardo Guimarães a Fernando Saldanha Moreira, em 8 de novembro de 1882). Fernando Saldanha Moreira, nascido em Juiz de Fora, MG, assim como BG, também foi um advogado. À época da carta ainda era estudante de Direito em São Paulo. Fernando Saldanha Moreira foi aluno da 55^a, sua colação de grau foi em 22/11/1886. (Dados da ASSOCIAÇÃO DOS ANTIGOS ALUNOS DA FDUSP).

O presente artigo procura explorar essa interrogação lançada por Bernardo Guimarães e se destina a expor resultados parciais de investigações, levantadas enquanto hipóteses, a respeito da possibilidade do autor ter deixado mais de um retrato “seu” em sua obra *Rosaura, a enjeitada*. O primeiro: uma *efígie*, ou seja, um retrato; o segundo: uma *esfinge*, um enigma, uma charada a respeito de sua real origem social. Farei uma descrição sucinta da *efígie* contida na obra, o personagem *Belmiro* e, ainda, uma investigação a respeito de uma possível *esfinge* contida em meio ao enredo e à temática do romance, enfim, entremeada ao corpo do livro.

A hipótese levantada é que a suposta *esfinge* conteria segredos que comporiam a verdadeira alma da obra *Rosaura* e, conseqüentemente, da situação racial e social do autor e de sua família. As questões que compreendem a investigação da suposta *esfinge* envolvem uma pesquisa biográfica, que inclui elementos desconhecidos a respeito dos antepassados de BG, em especial de sua família materna. A hipótese é fruto de conclusões parciais e incompletas baseadas em evidências e provas retiradas de pesquisas feitas em fontes primárias em arquivos de Minas Gerais e de São Paulo, em especial.

2 | DESENVOLVIMENTO

Como já foi dito, Bernardo Guimarães estudou direito na Faculdade do Largo de São Francisco, em São Paulo. Foi lá que o mineiro Bernardo Joaquim da Silva Guimarães se formou no ano de 1851, na 20ª turma, colando grau tardiamente em relação aos colegas, em 15/03/1852 (Dados da ASSOCIAÇÃO DOS ANTIGOS ALUNOS DA FDUSP). O estudante de direito Bernardo-*Belmiro* tornou-se “amigo inseparável” dos poetas Álvares de Azevedo (1831-1852) e Aureliano Lessa (1828-1861) durante os anos na *Paulicéia*, conforme o mesmo descreveu em *Rosaura*. Os três e outros estudantes fundaram a Sociedade Epicuréia, à qual foram atribuídas “*coisas fantásticas*” que repercutiram na sociedade paulistana, segundo o biógrafo Basílio de Magalhães (MAGALHÃES, 1926). O grupo teria como inspiração o poeta britânico *Lord Byron* e o movimento fundado por eles gerou uma intensa e pródiga produção literária estudantil.

Em *Rosaura*, Bernardo é *Belmiro*; Aureliano Lessa, *Aurélio*; e, finalmente, Álvares de Azevedo, *Azevedo*. Bernardo, descrevendo *Belmiro*, diz a respeito do personagem, logo, possivelmente, de si próprio, no capítulo V, que era “alto, corado, de cabelos pretos... cara de lobisomem... posto que não disforme, não era bonito; como estudante pobre, que era não podia trajar-se com a elegância e primor de seus companheiros”. A descrição é a de um jovem boêmio, embora tímido, talentoso e inteligente; porém pobre e moreno. A personagem Adelaide, uma moça bela e rica, porém mestiça, e com “fumos aristocráticos”, é a mãe da protagonista Rosaura. Adelaide foi obrigada a enjeitar (dar para adoção) a filha. Quando era moça solteira, Adelaide era galanteada pelos estudantes Belmiro, Aurélio e Azevedo. Ela descreveu Belmiro, em resposta a uma pergunta de Azevedo, rival dele nas intenções românticas para com a (então) donzela. O “rapaz” (Belmiro) era “alto, corado, de cabelos pretos”. Ou seja, Bernardo se descreveu, na pele de *Belmiro*, como um estudante talentoso, embora relapso, e, principalmente, como um jovem pobre e moreno. Adelaide viveu um tórrido romance com um empregado de seu pai, do qual engravidou, tendo recebido ajuda dos criados da casa para conduzir e esconder a gravidez até o nascimento da filha e, por fim, para enjeitá-la, longe dos olhos da sociedade. A personagem Nhá Tuca, que recebeu a recém-nascida Rosaura, a trocou com a filha natimorta de uma escrava sua, tornando Rosaura, que nasceu livre, uma escrava, dando a entender a todos que a criança enjeitada teria morrido, engano que se desfez somente no final do romance.

Ao contrário da descrição feita de Belmiro, *efígie* e suposta *esfinge* de BG, normalmente o autor é visto como um homem branco, até mesmo como um aristocrata. Muñoz (2016), em sua tentativa de realizar uma leitura pós-colonialista da obra *Rosaura*, declarou, a respeito de BG, que o autor “fazendo uso de seu poder, como escritor branco, de representar, (ele) concebe e reafirma a imagem do negro como um ser inferior e apto à civilização somente por meio da mestiçagem com o branco”. Segundo a pesquisadora, “assim fazendo, ele (BG) marginaliza o sujeito negro no

processo de construção da nação e se posiciona no centro do discurso”. (MUÑOZ, 2016, pp. 63-81). Já para Alves (2010), que foi além na aristocratização do autor, haveria a “existência de um projeto político implícito nos enredos de nosso literato cuja condição de bacharel é indicativa de sua posição de classe semelhante à de muitos outros literatos”. A posição a que se refere é a de homem branco e abastado (rico). (ALVES, 2010, p. 17).

Diferentemente de seu autorretrato, o personagem *Belmiro*, o retrato traçado pelos dois pesquisadores citados descreve BG como um homem rico e branco (MUÑOZ), e como filho de família aristocrática (ALVES). Logo, assim sendo, o pai de BG, João Joaquim da Silva Guimarães, deveria ter sido homem rico e branco, como o pai dos seus colegas aristocratas da Academia Jurídica de São Paulo e de outras elites similares, o que não é um fato verídico. O testamento de João Joaquim, levantado na pesquisa biográfica, é prova de que ele foi um funcionário público de médio escalão e também de que morreu pobre, ou, no máximo, como um membro dos estratos medianos da escala social. Segundo palavras de João Joaquim, constantes de seu testamento:

“O que tenho livre he unicamente a Pensão do Monte Pio dos Servidores do Estado, que he metade de 1:650\$000 reis, as quaes se repartirão com as quatro filhas, com o meu filho Lourenço por ser inepto, e nervoso, sendo sua Tutora minha filha Izabel, que receberá com o seu quinhão o que lhe couber para o sustentar, e vestir...Dei de dote o que pude as filhas primeiras... e com os Filhos Doutores, e Padre o que pude, e minhas molestias já de annos, e a carestia dos viveres, e pouco ganho, me fizerão grande empenho. Meus filhos não farão questão sobre o que dei as filhas, antes, e depois da morte da minha mulher, porque se o fizerem terão de pagar tudo quanto fico a dever. Devo figura meu Cunhado o Cura do Sacramento na Corte, o Conego da Capella Imperial o Snr. Antonio Joze da Silva a quem muito rogo seja meu primeiro testamenteiro, e queira pela amizade que temos aceitar, e fazer-me esta esmolla ultima pelo Amor de Deus, e para sucego de minha consciência, e salvação de minha Alma, cumprindo o que lhe deixo em carta fechada, e vendendo as casas, única couza que deixo, para pagamento dos meus credores”. (AHMI. Arquivo Histórico do Museu da Inconfidência, 1858).

Logo, questiono, o pai de BG era um homem rico? Não me parece ser verdadeira a informação dos citados autores. O Suplemento do jornal Minas Gerais (1925) deixa entender que pode ter havido uma construção em torno da imagem BG como aristocrata e boêmio posterior à morte do escritor mineiro. Segundo o autor anônimo da reportagem,

“Em 1925 já havia quem notasse, na imprensa mineira, que estava acontecendo uma construção em torno de sua riqueza, de sua posição social, o que seria fruto de sua fama de boêmio, “mas Bernardo deixou umas obras literária vultosa; viveu com poucos recursos e não deixou uma só dívida. Aí está: sua enorme boêmia é apenas uma lenda!”. (SUPLEMENTO. Jornal: Minas Gerais, 1925, s/p).

Segundo entendimento de Flávio Heinz (2006), as elites não são apenas econômicas. Nem sempre alguém que ocupa um espaço político, ou social, ou literário

- caso do Brasil, que emergiu de uma hierarquizada sociedade de Antigo Regime, em situação colonial, na qual pesou por quase quatro séculos o escravismo - é rico, ou oriundo de famílias ricas. É complexo e vago apenas classificar como sendo da elite alguém que está no topo de algum grupo que detém poder, influência, prestígio, privilégios. Antigamente, na historiografia, isto foi muito aceito, e muito se escreveu sobre as elites, de uma forma heroica e heroizante. Atualmente, outra história das elites, segundo Heinz, estaria sendo buscada, e nela o objetivo seria encontrar regularidades, sinais comuns, condicionamentos sociais e culturais na vida de homens e coletividades (HEINZ, 2006, p. 8).

Iniciei as pesquisas biográficas a respeito dos parentes de BG, especificamente a respeito seu pai e de seu tio Antônio José da Silva, justamente pela razão apontada por Heinz: encontrar regularidades no grupo junto ao qual os dois parentes de BG participaram na eleição da Junta de Governo Provisório da província de Minas, eleita em 20 de setembro de 1821, tema de minhas pesquisas atuais no doutorado, em curso na UNESP/Franca. Mesmo não sendo potentados, os dois pesquisados tomaram parte na eleição do governo mineiro, o que os teria colocado como integrantes de uma elite política na província. Há motivos para crer que os dois podem ter tomado parte em um grupo formado por homens de setores médios da sociedade mineira, que na ocasião se auto intitulavam *Constitucionais*. Trabalho com a hipótese de que na ata da eleição eles podem ter sido registrados como *Cidadãos*, enquanto as elites econômicas foram inscritas no mesmo documento sob o epíteto de *Bons do Povo*. Investigo o grupo dos *Constitucionais/Cidadãos*. Tenho por hipótese que o mesmo era composto por pessoas de médio estrato social, tais como padres, militares, funcionários públicos. Não eram ricos e, mesmo podendo ter sido mestiços, de certa forma, podem ter sido parte de uma elite social e política. A questão da exclusão desses homens mestiços e socialmente incluídos do processo político foi aventada na ocasião, e sua condição racial pode ter sido politizada durante o processo de crise política em Minas Gerais, entre 1821 e 1822. Daí o interesse em biografar os cunhados, o que levou à pesquisa sobre o tio (Antônio José da Silva) e a mãe (Constança Beatriz de Oliveira) de BG, o que, acidentalmente, por sua vez, abriu o caminho para que pudesse ser proposta a hipótese da questão da *esfinge* de BG, contida na obra *Rosaura, a enjeitada*, conforme se verá adiante. Desde o meu mestrado, concluído em 2007, quando analisei a participação do maior rival político do tio de BG (padre Antônio José da Silva, pároco em Uberaba MG), o padre Hermógenes Cassimiro de Araújo Brunswick, vigário de Desemboque/MG no processo de crise política em Minas, já havia percebido que faltavam dados importantes na biografia do tio de BG, o padre Antônio, conhecido, atualmente, em Uberaba como Vigário Silva, apelido com o qual dá nome a uma importante rua daquela cidade (DOMINGOS, 2007).

Não havia dados a respeito do nome da mãe e nem do pai de Antônio José da Silva, o Vigário Silva. Também não havia dados sobre o local ou a data de seu nascimento e eram incertos, ainda, o local e a data de sua morte. Não havia nada a

respeito de seu pai e dos avós. O Vigário Silva foi Intendente do Município de Uberaba, participou da Câmara Municipal, foi Deputado pela Província de Minas, em mais de uma legislatura, e foi Deputado Imperial. Já sabia que era tio de BG, mas não sabia se tratava-se de um irmão do pai ou da mãe. Com o retorno dos dois à minha pesquisa atual, como membros de um mal definido grupo que tomou parte na eleição de 1821, ao qual me referi anteriormente, aumentou o interesse em biografá-los. Afinal, o padre Antônio, ou Vigário Silva, era irmão do pai ou da mãe de BG? Eram informações importantes para saber a respeito do calibre social dos dois parentes, João Joaquim e Antônio. Por fim, seriam irmãos ou cunhados os dois *Cidadãos*. A dificuldade de biografá-los foi, e ainda está sendo, imensa.

O processo de *Genere et Moribus* de Antônio José da Silva não foi fácil de ser encontrado pois não havia, em suas biografias, nenhuma informação a respeito de sua ordenação. Devido ao rigor que normalmente cerca os atos oficiais da Igreja Católica, analisar a ordenação era a chance mais concreta de descobrir os dados biográficos do padre. Após muito esforço e laudos gastos, levantei a informação de que sua ordenação se deu em duas etapas, realizadas em lugares distintos. Teve início em São Paulo, em 1817, e foi complementada em Mariana, em 1818. Na parte do processo encontrada em São Paulo, houve uma “Carta de Segredo”, que foi lida, segundo consta, mas que não integra mais o processo. Através dela a cúria paulista foi informada que continha “Grave impedimento no Bispado de origem”, ou seja, em Minas, no bispado de Mariana, onde se informa que nasceu o ordenando. No processo, Antônio declarou ter nascido em Vila Rica, não disse quando, e afirmou ser filho de pai incógnito e de Maria Caetana de Oliveira. O processo não revelou sua idade ou a de sua mãe. Antônio confessou que havia graves impedimentos à sua ordenação e no *caput* de seu processo da mesma, nos seguintes termos:

“Diz Antônio José da Silva natural de Villa Rica, Bispado de Mariana, morador nesta Cidade, onde está compatriotado pela sentença junta, filho de Pai incógnito, e de Maria Caetana de Oliveira exposta, neto tanto paterno, como materno de Avós incógnitos, que elle tem muita vocação ao Estado Sacerdotal, e para o conseguir deseja ser admitido as deligências de genere nesta Cidade onde tem testemunhas, visto notório impedimento, que há no seu Bispado, ficando deste modo izempto das deligências das origens, e das competentes Certidoens”. (ARQUIVO ECLESIASTICO DA CÚRIA METROPOLITANA DE SÃO PAULO, 1817).

O que, à primeira vista, nos pareceu um contrassenso, pois a Constituição Primeira do Arcebispado da Bahia, do ano de 1703, lei que regia as ordenações naquele tempo, prescrevia rigorosa inquirição, justamente para que se soubesse se havia impedimentos, em especial quanto as *impurezas de sangue*, parte das chamadas *desobrigas*, nas quais os habilitandos deveriam comprovar que inexistiam impedimentos legais à sua ordenação. O habilitando Antônio confessou vários impedimentos.

Na verdade, Antônio confessou que não era filho legítimo, desconhecia o nome do pai, era neto de avós incógnitos e, interessante para o caso da análise da *esfinge*

contida em *Rosaura*, tema do presente artigo, que sua mãe fora uma exposta, ou seja, uma criança enjeitada. Pela primeira vez o tema da obra *Rosaura, a enjeitada* veio à baila na pesquisa documental. Por conhecer o livro, pelo menos a sua existência, o enjeitamento confessado foi algo que chamou a atenção. Imediatamente procurei e li a obra. As etapas seguintes da pesquisa biográfica já aconteceram de posse das informações contidas no romance, que passou a servir de uma espécie de guia para determinadas pesquisas pontuais. Logo, fui notando correlações, coincidências entre a trajetória familiar e dos personagens femininos do livro, em especial a questão do enjeitamento e dos preconceitos de cor-raça. Os estigmas decorrentes da escravidão, com os quais sofreram os personagens do livro e os parentes, se não o próprio Bernardo Guimarães.

Não representa nenhuma surpresa que Antônio José da Silva tenha sido habilitado, mesmo pesando contra ele tão sérios impedimentos legais, pois, segundo Augustin Wernet (1987), Dom Mateus de Abreu Pereira (1795-1824), o bispo de São Paulo no período da ordenação do habilitando Antônio, seria “relaxado com as desobrigas, ordenando pessoas com graves impedimentos ou sem vocação” (WERNET, 1987). Pois foi justamente o caso, mesmo com os graves impedimentos que Antônio confessara, o habilitando saiu (quase) ordenado de São Paulo em 1817.

Por causa das deficiências na ordenação de 1817, o padre Antônio teve que completar a mesma em seu bispado de origem, o bispado de Mariana, o que fez em 1818. Na segunda parte de sua ordenação, o padre Antônio entrou com uma petição, no dia 22 de janeiro, para que pudesse “usar de Suas Ordens”, para o que “necessitaria constituir Seo patrimônio nos bens constantes do papel junto, que lhe fez Sua Mãe” (AEAM, ARQUIVO ECLESIAÍSTICO DA ARQUIDIOCESE DE MARIANA, 1818). Conclui-se, com base na leitura do processo de 1818, que o padre Antônio já tinha recebido as “ordens menores”, logo, já era padre, mas não era presbítero e desejava alcançar o presbiterato, alcançando as “ordens maiores”, o que conseguiu em Mariana.

Na verdade, penso que parece haver mais questões sendo resolvidas no processo, mesmo que de forma não assumida na redação do mesmo. Tive a sensação de que foi empregado um esforço no sentido de perfilhá-lo, e de informar a respeito de sua parentela na segunda parte do processo de *Genere et Moribus*. A sua mãe, Maria Caetana de Oliveira, o perfilou de forma adequada, mas subliminar, e também repassou patrimônio ao filho, com a anuência da sua irmã, Constança Beatriz de Oliveira, e do seu marido, João Joaquim da Silva Guimarães. Conforme comprovou em suas pesquisas, Anderson José Machado de Oliveira (2008), a ordenação era um investimento familiar, e não individual, suas benesses, sejam as simbólicas ou as concretas, atingiam o grupo que investia na ordenação (OLIVEIRA, 2008). O que se observa na ordenação do “Vigário Silva” está de acordo com a sua teoria, pois tanto a mãe quanto a irmã e seu marido, os pais de BG, abriram mão de patrimônio na ordenação do Vigário Silva.

Com o documento de 1818, primeiramente, descobri que Antônio e João Joaquim eram cunhados, não eram irmãos, conforme pensei inicialmente, pois a mãe de Bernardo, Constança Beatriz de Oliveira, era a irmã do padre. Primeira dúvida desfeita. Porém, foi também desfeita parte da reputação de “Dona” Constança. Segundo consta, são poucas as informações disponíveis respeito das origens de Constança. As que existem, possivelmente, ao que indicam as fontes de Kléberson Alves (2010), têm base na memória familiar, que considerava “D. Constança Beatriz de Oliveira, filha de abastados lusitanos de Bragança. Senhora culta e de rígidos princípios morais” (ALVES, 2010, p. 18).

Constança e Antônio provinham de família simples, e o que veio a ser levantado na pesquisa, a simplicidade da origem da família se revelaria mais ainda com o desenvolvimento da pesquisa. Apareceu no processo de *Genere et Moribus*, de 1818, o nome da avó do habilitando, a mãe de sua mãe, Thereza de Jesus de Oliveira, que trouxe à baila novas questões. Logo descobri que havia mais infrações, ou furos, nas desobrigas realizadas durante a habilitação de Antônio. Do testamento de Thereza de Jesus de Oliveira, levantado pela pesquisa, retirei a informação de que a mesma era filha de pai incógnito e que sua mãe era Catharina de Oliveira (AHMI, 1814).

Thereza, que nasceu em 1735, havia falecido em 1814, aos 79 anos. Seu testamenteiro foi o marido de sua neta Constança Beatriz, João Joaquim da Silva Guimarães. A mesma confessou, no leito de morte, que enjeitara dois filhos, enquanto solteira:

“Declaro que sou natural da Freguezia de Nossa Senhora da com.^{cam} da Catas Altas termo da Cidade de Mariana filha natural (mãe solteira) de Catharina de Oliveira já falecida, e ser posto fui cazada com Manoel Vieira da Cunha já falecido contudo delle não tive filhos, mas sim no Estado de Solteira tive dois filhos de nomes Manoel Pereira de Oliveira e Maria Caetana, e posto que fossem Baptizados como expostos com tudo os reconheço por meos filhos e como taes os instituo por meos universaes herdeiros”. (AEAM, Catas Altas, MG, 1735).

Logo, a mãe do habilitando tinha um irmão. O nome do tio do Vigário Silva e de sua irmã Constança era Manoel Pereira de Oliveira Rocha. Formava-se para o habilitando uma grande parentela, uma grande mudança em relação ao que ele declarou em 1817.

Mas por que o habilitando Antônio José da Silva não declarou toda esta parentela em 1817, ou em 1818, já que era do conhecimento da família a origem familiar? É da certidão de nascimento de sua avó Thereza que se conclui a razão. Do documento desprende-se o maior segredo da família, o qual o habilitando Antônio procurou manter em segredo, pois impedia a sua habilitação e manchava a ascensão da família, que estava em curso havia gerações, e que prosseguiria na geração de Bernardo, mesmo após a sua morte, como já foi visto:

“Aos tres dias domes de Março de mil, e setecentos, e trinta e sinco annos na pia

baptismal desta Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição das Catas Altas... baptizou, e poz os Santos Oleos à Thereza filha de pay incognito, e de Catherina de Oliveyra parda forra, e forão padrinhos o Sargento Mor Manoel Ferreira Pinto, e Thereza Jozefa da Cunha mulher de Francisco Viegas de Brito”.

A bisavó do habilitando, Catharina de Oliveira, tataravó de BG, era uma parda e forra. Logo, havia uma mancha de sangue na família, oriunda de africanos e da escravidão. Fora o fato de que por três gerações os nascidos naquela família não tiveram o nome dos pais nos registros.

Com a descoberta da certidão de nascimento de sua tataravó Thereza, o escritor Bernardo Guimarães tornou-se, de forma documentada, creio, um afrodescendente. Em toda a ordenação de Antônio José da Silva, entre 1817 e 1818, nos dois processos de *Genere et Moribus*, havia notado a ausência do tema cor-raça a respeito do habilitando. A declaração de sua avó constituía mais um notório impedimento que pesava sobre o habilitando e sobre as gerações que o precederam. Porém, não era incomum a ordenação de padres de cor, conforme tem comprovado repetidamente Anderson Machado de Oliveira (2008). Porém, os habilitandos pediam a “dispensa do defeito de cor”, e isto não foi feito em nenhum dos dois processos de Antônio (OLIVEIRA, 2008, p. 1).

Maria Caetana se autodeclarou branca no processo de *Genere et Moribus*, em 1818. Sua mãe, Thereza, foi de irmandade que só aceitava mulheres brancas, a Ordem Terceira do Carmo de Vila Rica, à qual pertenceu, segundo informa em seu testamento. Ao que parece, o pai de BG tinha condições parecidas, ele era irmão da Ordem Terceira de São Francisco de Assis, informa seu testamento. A ordem, teoricamente, era restrita aos brancos e abastados.

É difícil fazer conjecturas a respeito das condições e qualidades de João Joaquim, são poucas as informações disponíveis. Há quem desconfie, e que avente, a possibilidade de que João Joaquim (também) tenha sido mestiço. Desconfia-se que seu pai pode ter sido um português, e sua mãe, escrava dele. Certo colega pesquisador me confessou nutrir tal desconfiança, pois havia indícios neste sentido. Quais? Ele não revelou em seu doutorado, já concluído e, por esta razão, ele permanecerá incógnito. Há uma imagem, em daguerreotipo do mesmo, assim como de Antônio José da Silva, e seus traços são condizentes com a informação de que eram mestiços. O testamento de João Joaquim da Silva Guimarães nada informa a respeito, consta apenas que havia sido batizado na Matriz de Nossa Senhora, na cidade de Sabará, e que os seus pais já não existiam, além de que tinha 78 anos de idade. Logo, ele nasceu por volta de 1780 (AHMI, 1858). Se não houvesse razões para negar informações a respeito do nome dos pais, por que ele teria agido de tal maneira? A sua atitude alimenta as desconfianças a respeito de uma possível origem “impura”.

Segundo Renato Pinto Venâncio (2002), até mesmo para a primeira tonsura (que Antônio conseguiu em 1817) a Igreja exigia que se investigasse a limpeza de sangue do candidato. Conforme visto, isto não fora um impedimento para Antônio em São

Paulo, em Mariana. Venâncio lembra que se devia investigar se o habilitando tinha ascendência moura, judaica ou negra, consideradas como raças infectas, conforme exigia a lei que regulava o assunto, a Constituição Primeira do Arcebispado da Bahia, de 1703.

Um caso particular analisado por Anderson Oliveira (2008) contém uma declaração de autoridade eclesiástica, expressa e literal, a respeito do que foi considerado por Renato Pinto Venâncio. Segundo consta em caso estudado pelo pesquisador, o Provisor do bispado (RJ), Francisco Gomes Villasboas, teria despachado, em 1791, favoravelmente a pedido de habilitando “de cor”. Teria alegado que “não via contra o suplicante nenhuma outra irregularidade senão a do “defeito da cor”. Afirmava que embora o Direito Canônico repelisse os neófitos recém-convertidos à fé católica, este não era o caso (de José Maurício); além do fato de a mesma legislação abrir espaço para admitir ao sacerdócio aqueles que, mesmo neófitos, dessem provas de sua perseverança, de boa conduta e observância das leis e preceitos da Santa Madre Igreja. Argumentava que, embora as Constituições da Bahia levantassem o impedimento do “defeito da cor”, elas eram somente diretivas e não preceptivas ao Direito Canônico e que, portanto, a dispensa podia ser dada (OLIVEIRA, 2008, p. 2).

Se a lei impedia a ordenação de “impuros” e era burlada, em muitos casos, ainda, segundo Renato Pinto Venâncio, a legislação eclesiástica também não ajudava os abandonados (enjeitados) que pretendessem seguir a carreira eclesiástica. Mas, Antônio fora abandonado pela mãe? É possível que tenha sido. É o que se deduz de outra ação conduzida por João Joaquim enquanto testamenteiro de Thereza de Jesus de Oliveira, avó de sua esposa. No dia 28 de setembro de 1813, João Joaquim da Silva Guimarães deu entrada no Senado da Câmara de Vila Rica em uma cobrança, feita em nome de sua representada, Thereza de Jesus de Oliveira, para receber pela criação de nove crianças enjeitadas. Tanto o serviço da criação de enjeitados quanto a cobrança pelo mesmo serviço eram fatos comuns no período. Há uma coincidência entre os nomes dos expostos listados na cobrança feita à Câmara de Vila Rica e os nomes dos filhos conhecidos de Maria Caetana: Antônio e Constança Beatriz, assim como de outro possível irmão, Carlos José da Silva. As crianças criadas por Thereza, e que justificavam o pedido de ressarcimento eram: Antônio, Francisco, Joaquim, José, Camillo, Luís, Beatriz, Francisca e Ana (CASA DOS CONTOS. Fundo: CMOP, 1813). Dois anos antes, a própria Thereza tentou receber o que ela acreditava que a Câmara de Vila Rica lhe devia. (CASA DOS CONTOS. Fundo: CMOP, 1811).

Não está descartada a hipótese de que no criadouro de crianças de Thereza de Jesus de Oliveira tenham sido criados os netos, enjeitados pela sua filha Maria Caetana de Oliveira. O fato de que Antônio precisara ser perfiliado pela mãe no processo de 1818 reforça a hipótese. Mais um problema para a ordenação de Antônio. Como visto, segundo Venâncio, a “exigência da filiação legítima consistia em uma barreira para o ingresso na carreira sacerdotal para os filhos de pais desconhecidos”. Segundo o mesmo, como acontecia em várias esferas da vida colonial, a lei não era cumprida

com muito rigor pelos responsáveis e dirigentes dos seminários (VENÂNCIO, 2002, p. 138).

O fato de terem sido longevas e de haver um verdadeiro “criatório” de gente cria uma correlação possível entre Thereza de Jesus de Oliveira, que tinha um “criatório de enjeitados”, e a personagem do romance *Rosaura, a enjeitada*, a velha Nhá Tuca, que também tinha um criadouro, um “viveiro de escravos”. Segundo narra BG, o lucro mais avultado da velha Nhá Tuca “provinha da venda das ‘crias de suas sete escravas... de forma que seu estabelecimento se podia chamar de um viveiro de escravos”. (*Rosaura, a enjeitada*. Volume I, p. 136). Há uma série de coincidências entre as trajetórias de ambas. Nhá Tuca gozava “de respeito e consideração entre a vizinhança, e era tida em conta de uma boa honesta senhora, reputação que devia mais aos seus haveres do que a qualidades reais”. (*Rosaura, a enjeitada*. Volume I, p. 135). Porém, ela não era a pessoa que a sua boa reputação fazia transparecer, já que foi ela quem trocou Rosaura, nascitura e enjeitada, pelo bebê natimorto de uma escrava sua, causando o drama que alimenta o enredo do romance. A sua “boa reputação” lembra a de Thereza, a avó de Antônio, irmã terceira da Ordem do Carmo, e que, enquanto solteira, expôs dois filhos. Ambas, apenas no leito de morte, assumiram e, em parte, desfizeram seus malfeitos.

3 | CONCLUSÃO

Na carta já citada, BG declarou ao seu amigo Saldanha Marinho, a respeito de sua obra, *Rosaura*,

“estamos outra vez às voltas com os parentes (que parentalha aborrecida!) Aristóteles, Sardanápalo, Castro Urso, Inês de Castro, Camões, D. Quixote, Gambetta, o Padre Fidélis da Caderneta, Sancho Pança, Mefistófeles e Fausto, *Lord Byron* e a minha reverendíssima pessoa.”

A conjugação dos significados das trajetórias de vida dos três citados em destaque deixa uma mensagem subliminar, a de que Bernardo confessou em *Rosaura* todas as suas mazelas. Gerações de ilegitimidade. Segundo a Wikipédia, Sardanápalo (em grego: Σαρδανάπαλος; transl.: Sardanápalos; em latim: Sardanapalus ou Sardanapallus) foi, segundo o autor grego Ctésias de Cnido (século V a.C.), o último rei da Assíria, uma distinção que é atualmente atribuída a Assuruballit II (612–609 a.C.). A obra *Persica*, em que Ctésias menciona Sardanápalo não chegou aos nossos dias, mas é conhecida através de compilações posteriores e da obra de Diodoro Sículo (II.27; século I a.C.). Segundo os escritos deste último, Sardanápalo teria vivido no século VII a.C. e é retratado como uma figura decadente que passou a vida em autoindulgência e morreu numa orgia de destruição. O nome é, provavelmente, uma deturpação de Assurbanípal, o último soberano do Império Assírio, que reinou entre

c. 668 e 627 a. C.

Já Inês de Castro aparece no bilhete em um trocadilho com o nome Castro Urso. Castro Urso era uma pessoa com demência que vivia pelas ruas do Rio de Janeiro, onde morou BG. Era um tipo popular, segundo Melo Moraes Filho, era “bizarro e monstruoso”. Faleceu no dia 21 de setembro de 1889, aos 60 anos de idade (ENGEL, 2201, pp. 26-27). Inês de Castro foi uma vítima da famosa, triste e ilustre tragédia real, sem trocadilhos, ocorrida na história da monarquia portuguesa. Morta por ordem do rei D. Afonso IV, pai de seu amante, o herdeiro Príncipe D. Pedro, futuro monarca D. Pedro I, de Portugal, é claro. Após a morte da amante, aia da corte, mãe de quatro filhos seus, o príncipe, duas vezes viúvo, já que a esposa e a amante haviam morrido alguns anos após ter sido coroado rei, fez a declaração de Cantanhede, legitimando os filhos ilegítimos ao afirmar que tinha se casado secretamente com D. Inês, em 1354, em Bragança. Bragança é a suposta terra de origem da aristocrática “Dona” Constança Beatriz de Oliveira, segundo consta a memória familiar, conforme já foi dito anteriormente. Mais uma ironia de Bernardo Guimarães.

A origem no cativo. A vergonha. O opróbio. É o que o une BG ao caso de Inês de Castro. *Rosaura* é sua declaração de Cantanhede, só que ao contrário. Em vez do reconhecimento de filhos ilegítimos, é o reconhecimento da ilegitimidade de sua origem. Como Sardanápalo, Bernardo demonstra autoindugência durante toda a correspondência, e também em *Rosaura*. O romance teria sido sua orgia de autodestruição. O livro seria um anagrama de seu retrato-monstro. Um antibusto. Bernardo usou a loucura, como Castro Urso, para se defender, dizer a verdade. Dizer a verdade é algo que apenas os loucos, as crianças e os tolos fazem. *Rosaura* serviu para BG dizer a verdade, que é feia, como o era o louco Castro Urso. Ali ele revelou o que tinha de feio, de torto e anômalo. Não para ele, entenda-se, mas para a sociedade do país.

Segundo Santos (2009), o grotesco é algo presente na obra poética do autor (SANTOS, 2009). “Esta recorrente categoria estética, presente em muitos de seus poemas, surge normalmente sob a forma de imagens estranhas e inesperadas que sugerem um universo lírico extravagante e rebelde, muitas vezes, oposto às convenções estéticas tradicionais”. Os exemplos acima, contidos na carta, em meu entendimento, seriam uma grande mostra, de seu senso *byroniano*, de seu humor macabro, de sua inteligência e vasta cultura. Sem que se decifre a *esfinge* que é BG, a sua obra ficará sem ser compreendida, sem que sua real relevância seja percebida: é a obra de um escritor afro-descendente.

Vale para sua família o que BG escreveu ao amigo Saldanha Marinho, em frase pilhérica, aqui sendo aproveitada, fora do contexto da frase original, porém cheia de significado e correlação como o tema do livro, do retrato da família e do país: “Pobres mortais! Infeliz mundo! Desgraçada Pátria! Mísero gênero humano! Infelizes pais!... Miserandas mães, Tristes filhos!...”.

REFERÊNCIAS

- Arquivo da Cúria Metropolitana de São Paulo. **Processo de habilitação de *genere et moribus*. Habilitando: Antônio José da Silva**, 1817. FamilySearch. Disponível em: <<https://familysearch.org/pal:/MM9.3.1/TH-1-14088-37947-43?cc=2177299&wc=M5JH-BZS:371870001,374386301,374396401>>. Acesso em: 28 mar. 2015.
- AEAM. Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Mariana. **Batismo de Tereza de Jesus de Oliveira**. Batismos – Catas Altas – 1730-1742. [fl. 44]. Ano, 1735.
- AEAM. Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Mariana. Cúria Metropolitana. **Processo de habilitação de *genere et moribus*. Habilitando: Antônio José da Silva**. Número: 154. Ano: 1818.
- AHMI. Arquivo Histórico do Museu da Inconfidência. **Testamento de João Joaquim da Silva Guimarães**. Testamenteiro Antônio José da Silva. Ficha 485 – Códice 350 – Auto 7299 – 1º. Ofício. Casa do Pilar/Ouro Preto, MG, 1858.
- AHMI. Arquivo Histórico Museu da Inconfidência. Casa do Pilar. **Testamento de Tereza de Jesus de Oliveira**. Ficha 803. Códice 416. Auto 8254. Testamenteiro Cap. João Joaquim da Silva Guimarães. Ano 1814.
- ALVES, Kléberson da Silva. “**Por que não libertaram esta menina?: discurso emancipacionista e perfil do liberto ideal no romance *Escrava Isaura***”. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em História Regional e Local da Universidade do Estado da Bahia (PPGHIS/UNEB), 2010.
- ASSOCIAÇÃO DOS ANTIGOS ALUNOS DA FACULDADE DE DIREITO DA USP. **Antigos Alunos**. Disponível em: <http://www.arcadas.org.br/antigos_alunos.php>. Acesso em: 16 set. 2018.
- Bernardo Guimarães - um discípulo de Byron no sertão. **Migalhas Online**. Migalhas, Revista digital, Nº 4206, dia 27 de novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.migalhas.com.br>>. ISSN 1983-392X. Acesso em: 29 set. 2017.
- CASA DOS CONTOS. FUNDO CMOP. **Criação de enjeitados**. CC. Cx. 82, doc. 46, em 28-04-1813.
- CASA DOS CONTOS. FUNDO CMOP. CC. Cx. 140 – 21244. Rolo : 542. Conteúdo: “**Requerimento de Thereza de Jesus de Oliveira sobre a emissão de certidão de pagamento pela criação de expostos**”. Requerimento sobre Certidões. Pagamento de Expostos e enjeitados. 20-11-1811.
- DOMINGOS, Marcus Caetano. **D. Hermógenes e a eleição para as Cortes de Lisboa na comarca de Paracatu e na província de Minas Gerais: 1821-1822**. Mestrado em História Social (Dissertação). São Paulo. USP, 2007.
- DOMINGOS, Marcus Caetano. **Rosaura, a enjeitada (1883): Efégie ou Esfinge de Bernardo Guimarães?** Comunicação. ABRALIC/Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522169228.pdf. Acesso em: 19-09-2018.
- ENGEL, Magali Gouveia. **Os delírios da razão: médicos, loucos e hospícios (Rio de Janeiro, 1830-1930)** [online]. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001. 352 p. Loucura & Civilização collection. ISBN: 85-85676-94-9. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/7htrv/pdf/engel-9788575412534.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.
- ESCRAVA Isaura. Curiosidades. **Memória Globo Online**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/escrava-isaura/curiosidades.htm>>. Acesso em: 16 set. 2018.
- GUIMARÃES, Bernardo. **Rosaura, a enjeitada**. Livro virtual. Site do Bernardo Guimarães (1825-1884), obra e vida, desde 24 abr. 2009. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/sitedobg/Home/downloads>>. Acesso em: 17 set. 2018.

HEINZ, Flávio M. (org). **Por outra história das elites**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

MAGALHÃES, Basílio. **Bernardo Guimarães (Esboço biográfico e crítico)**. Rio de Janeiro: Tipografia do Anuário do Brasil, 1926.

MARTINS, Wilson. **História da Inteligência brasileira**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996. Volume IV (1877-1896).

MINAS GERAIS, Jornal. **Suplemento**. Nº 197, s/p. Belo Horizonte, 1925.

MUÑOZ, Juliana Fillies Testa. **Repensando a identidade nacional: uma leitura pós-colonialista de Bernardo Guimarães**. Universität zu Köln. Caligrama. Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 63-81, 2016.

OLIVEIRA, Anderson José Machado de. **Suplicando a “dispensa do defeito da cor”: clero secular e estratégias de mobilidade social no Bispado do Rio de Janeiro – século XVIII**. (Comunicação). ANPUH-RJ, 2008.

SANTOS, Fabiano Rodrigo da Silva. **Lira dissonante: considerações sobre aspectos do grotesco na poesia de Bernardo Guimarães e Cruz e Sousa (tese)**, Pós-graduação em Estudos Literários - FCLAR, Araraquara, 2009.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Infância e pobreza no Rio de Janeiro, 1750-1808**. História: Questões & Debates, Curitiba: UFPR, n. 36, p. 129-159, 2002.

Vida e Obra de Bernardo Guimarães. **Carta de Bernardo Guimarães a Fernando Saldanha Moreira, em 8 de novembro de 1882**. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/paulopes.geo/cfern1.htm>>. Acesso em 16 set. 2018.

WERNET, Augustin. **A Igreja Paulista no século XIX**. São Paulo: Ática, 1987.

SUPRESSÃO DAS VOGAL /A/ INICIAL NO DIALETO MOCAJUBENSE

Ana Cristina Braga Barros

Many Taiane Silva Ferreira

Maria Rosa Gonçalves Barreiros

Murilo Lima de Oliveira

Graduandos do curso de letras licenciatura sem Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará

RESUMO: Este trabalho apresenta um estudo descritivo sobre “A supressão da vogal /a/ inicial no falar Mocajubense”, como ocorre em palavras, como aqui > qui; assoalho > soalho; agente > genti; acontece > contece; aparece > parece, amanhece > manhece”. A verificação deste fenômeno bastante habitual na língua vernacular dos falantes do Município de Mocajuba/PA, objetiva observar os fatores linguísticos e não linguísticos que motivam a ocorrência desse apagamento inicial do fonema vocálico /a/ em início de vocábulos. E para isso, adotou-se os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1968), a qual prevê que não há variação aleatória e sim motivações linguísticas e sociais que favorecem a escolha de uma forma e não outra da língua. Logo, esta pesquisa associa traços linguísticos e sociais relacionados ao apagamento do fonema inicial

desses vocábulos. O *corpus* para análise foi constituído da fala espontânea de 4 (quatro) informantes, estratificados em: faixa etária (02 na faixa etária I - 25 à 40 anos; e 02 na faixa etária II - de 45 à 60 anos); sexo (02 Masculino; e 02 feminino. Sendo que todos os 04 (quatro) informantes são procedentes da zona urbana do município de Mocajuba-Pará. Como resultado, observamos que o apagamento não é a variante de maior frequência no falar mocajubense, pois apresentou percentual de uso de apenas 31,8%, enquanto a presença manifestou alto índice de uso 68,2%.¹

PALAVRA CHAVE: supressão da vogal baixa “a” Inicial; variação recorrente da fala; variável e variante.

1 | INTRODUÇÃO

Buscamos, com este trabalho, descrever um fenômeno bastante habitual no linguajar vernacular, dos falantes do Município de Mocajuba/PA, que é “a supressão da vogal /a/ inicial no falar Mocajubense”, como ocorre em palavras (aqui>qui; assoalho>soalho; agente>genti; acontece>contece; aparece>parece. Nossa pesquisa associa traços linguísticos e sociais ao fenômeno, que é

¹ Ensaio entregue a Faculdade de Linguagem, orientado pela professora Dr^a. Raquel Maria da Silva Costa como pré-requisito avaliativo da disciplina Sociolinguística.

o apagamento do fonema inicial desses vocábulos. Para isso, foi analisada e registrada a fala espontânea de 4 (quatro) informantes, estratificados em: faixa etária (02 na faixa etária I - 25 à 40 anos; e 02 na faixa etária II - de 45 à 60 anos); sexo (02 Masculino; e 02 feminino), conforme tabela 01. Sendo que todos os 04 (quatro) informantes, são procedentes da zona urbana do município de Mocajuba-Pará.

Faixa etárias	Sexo
25 a 40 Anos (2)	F
	M
45 a 60 anos (2)	F
	M
Total	04 informantes

Quadro 1. Amostra estratificada dos informantes em faixa etária e sexo

Fonte: Própria

A seleção dos informantes obedeceu a alguns critérios como: serem nascidos na cidade de Mocajuba/PA, não terem se ausentado da localidade por mais de 3 anos consecutivos, e possuir dentição completa. Este último critério torna-se relevante e impreterível nesta pesquisa, pois a variação em análise é de cunho fonético, portanto a pronúncia do fonema deveria ser o mais natural possível e a falta de dentição completa afetaria na articulação dos fonemas

Para a obtenção de dados linguísticos confiáveis e de uma fala natural e próxima do vernáculo, deixou-se sempre a vontade os informantes, para que não houvesse constrangimento e nem se sentissem pressionados diante do gravador, e assim garantimos que a gravação colhesse a fala natural de cada um.

Cada informante da pesquisa, para sua melhor identificação dos informantes GOLDVARB X, recebeu um código, elaborado a partir das características sociais individuais, como verificado na figura 02.

INF	Informante
MOC	Mocajuba
01,02,03...	Ordem
I, II,II ...	Faixa etária
M/F	

	Sexo
A/B/C/D	
	Escolaridade
ZU	
	Zona urbana
L	
Fonte própria	Entrevista livre

Figura 2 – Código dos informantes

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A linguagem humana sempre foi e ainda é motivo de curiosidade para o estudo das variações recorrentes da fala dos seres humanos, em todas as línguas vários estudos, pesquisas e experiências são feitas para se saber como surgiu em tempos passados ou como seria no futuro uma linguagem única, as pesquisas que se realizam sempre trazem novos olhares para as variações recorrentes de uma coisa tão natural que é a linguagem.

Considerado o pioneiro nos estudos referentes a língua/linguagem, Saussure (1916) apresenta através Curso de linguística geral, no início do século XX, um estudo que desencadeou todos os outros estudos referentes a linguagem, inaugurando assim a linguística moderna delimitando e definindo seu objeto de estudo e estabelecendo seus princípios gerais e seu método de abordagem. Saussure é um marco da corrente linguística denominada **estruturalismo**. Para a sustentação de seu estudo Saussure isola a língua da fala, podendo assim fundamentar seus estudos teóricos.

Nos anos de 1960 surge nos Estados Unidos uma corrente chamada **gerativismo**, o qual, Noam Chomsky segue a frente dessas pesquisas, e o que interessa ao gerativista é o sistema abstrato de regras de formação de sentenças gramaticais.

Tanto o estruturalismo como o gerativismo tratam a língua como uma estrutura, desvinculando-a dos fatores sociais, ou seja, estuda apenas seu esboço isolado, não levando em conta a influencias do meio social.

Surge então um opositor a essas duas correntes William Labov, com sua **Sociolinguística laboviana**, também chamada de “*Teoria da variação e mudança*” ou de “*Sociolinguística quantitativa*”, Coelho *et al* (2010, p. 16) leva em consideração o meio social como influência nas variações da língua, “conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma, ora outra, ora uma variante, ora outra”.

E é neste contexto da Sociolinguística Variacionista que passamos ao estudo das variantes aqui apresentadas neste ensaio, pela fundamentação de Labov, em seus estudos, o qual passou a ter defensores de suas teorias, variantes e variáveis da

língua, como cita Mollica (2015, p. 10).

“O fenômeno da diversidade linguística é diferente do que entendemos por multilinguísmos. Um país pode conviver com mais de uma língua, é como é o caso do Brasil: somos polílingues, pois, além do português, há em nosso território, cerca de 180 línguas indígenas, de comunidades ético-culturalmente diferenciadas, ... A linguística volta-se para todas as comunidades com o mesmo interesse científico e a Sociolinguística considerada a importância social da linguagem dos pequenos grupos socioculturais e das comunidades maiores.”

Para Mollica (2015, p.10), variante e variável de uma língua, são consideradas formas alternativas. ou seja, a variável de uma língua é o lugar na gramática em que se localiza a variação de uma forma mais abstrata, e a variante dessa variável, são as formas individuais que “disputam” pela expressão da variável

“constitui um fenômeno universal e pressupõe a existência de uma forma linguística alternativa denominada variante. Entendemos então por variante as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável, tecnicamente chamado de variável dependente”.

Geralmente a identificação de fenômenos linguísticos é atribuída a classe mais baixa da população, menos escolarizada, de renda inferior ou as classes com pouca informação social, gerando assim um preconceito linguístico referente aos grupos como desprestigiados de nossa sociedade, no que define Marcos Bagno (2015), em seu livro “preconceito Linguístico”.

“...ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 200 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc.” (BAGNO, 2015, p. 26)

Sob o estudo da linguística sobrecarrega a incoerência, de alguns estudiosos, de não conhece-la, com taxativas aos linguistas, de quererem que todos falem “errado” como sujeitam os desinformados, não trata de impor mudança alguma, e sim de mostrar que a fala é dinâmica e que temos diferenças linguísticas, o que torna nossa diversidade mais rica, mostra que devemos respeitar as diversidades da língua e não apaga-la brutalmente como se tem feito.

“...Antes de empreender qualquer trabalho pedagógico, é necessário reconhecer e conhecer a realidade social linguística do público-alvo, para que se possa partir dela em direção a ampliação do repertório linguístico e da competência comunicativa dos aprendizes.” (BAGNO, 2015, p 34)

“...Exatamente como Rodrigues, eu também desejo ardentemente que qualquer “menino do povo” possa “entender Drummond, adorar Drummond, odiar Drummond e um dia, quem sabe, superar Drummond”. Só não quero que isso seja

feito por meio de uma pedagogia repressora, autoritária, baseada numa concepção de língua arcaica, que trate a heterogeneidade linguística como um “mal social” que deve ser extirpado a todo custo.” (BAGNO, 2015, p 36)

Queremos aqui identificar um fenômeno comum em nosso município, não se tratando de “erro” e sim de variação que se dá na fala cotidiana e prazerosa de cada comunidade como vernácula, que acontece e de forma natural sem qualquer preocupação, por quem fala, de que se tenha ocorrido um “desacerto”, Fernando Tarallo (2007, p. 19) assim define a língua vernácula

...é o veículo linguístico de comunicação usado em situações naturais de interação social, do tipo comunicação face a face. É a língua que usamos nos nossos lares ao interagir com os demais membros das nossas famílias, é a língua usada nos botequins, clubes pequenos, rodas de amigos; nos corredores e pátio das escolas, longe da tutela dos professores. É a língua falada entre amigos, inimigos, amantes e apaixonados.

Uma linguagem descompromissada da norma padrão, a fala pura pelo prazer da comunicação do dia a dia, sem a cobrança de normas, tendo o objetivo de interação social, em que os entendimentos comunicativos se associam e são compreendidos pelo falante/ouvinte.

3 | ANÁLISE DOS DADOS

os dados da fala espontânea dos informantes que foram feitas de acordo com a faixa etária, tonicidade, gênero/sexo e de acordo com o fonema que sucede a vogal /a/, foi elaborada 05(cinco) tabelas para segmentação e cálculo de cada presença da vogal baixa/a/ e ausência da vogal baixa /a/, com resultados em números de variáveis ou não e sua porcentagem. O fenômeno que foi motivo desta pesquisa era a verificação de um alto índice de supressão da referida vogal no início dos vocábulos.

Mostraremos na primeira tabela que as variáveis dependentes da vogal baixa /a/, foram segmentadas em permanência e ausência, percebemos que houve mais a permanência do que sua ausência da vogal baixa /a/ no vocábulo Mocajubense, conforme os dados seguintes:

Variável dependente	Aplicação/Total de dados	Frequência/ Percentual
Apagamento da vogal baixa	27/85	31.8%
Permanência da vogal baixa	58/85	68.2%
Total de dados 85		

Tabela 1 – O apagamento da vogal baixa /a/ no início dos vocábulos no português falado na zona urbana de Mocajuba-PA.

Fonte: própria

Passamos a analisar a segunda tabela, observou-se a tonicidade em relação a vogal /a/ no início do vocábulo, constatamos que quando a vogal /a/ for átona, sua supressão é em maior grau, e quando ela apresenta-se como tônica não ocorreu a supressão da mesma, o que nos leva a considerar, que quando /a/ forônico no início de palavras seu apagamento é mínimo como mostram os dados expostos na tabela 2

A atuação da Tonicidade	Aplicação/Total de dados	Frequência/ Percentual
Vogal tônica /a/ do vocábulo	0/16	00%
Vogal átona /a/ do vocábulo	27/69	39.1%
Total de dados 85		

Tabela 2 – Tonicidade no português falado na zona urbana de Mocajuba-PA.

Fonte: própria

Quanto a importância do fonema consonantal que sucede a vogal /a/, constatou-se que nos fonemas nasais que sucedem esta vogal tais como (m, n nh), não apresentaram a ocorrência de supressão, porém quando a mesma vogal antecede as vogais africadas (f, v, s, z, ch, j, r) ou oclusivas (p, t, c, b, d, g), o fenômeno é acentuado em maior grau de ocorrência, principalmente antes das africadas que apresentaram percentual mais elevado do que as oclusivas.

Fonema que sucede a vogal /a/	Aplicação/Total de dados	Frequência/ Percentual
Nasal (m, n nh)	0/17	00%
Fricativa/africada (f, v, s, z, ch, j, r)	16/24	66.7%
Oclusiva (p, t, c, b, d, g)	11/44	25.0 %
Total de dados 85		

Tabela 3 – A importância do fonema que sucede a vogal /a/ no português falado na zona urbana de Mocajuba-PA.

Fonte: própria

Com relação a faixa etária dos informantes do grupo I, de idade inferior a 40 anos em relação aos informantes do grupo II acima de 45, pudemos notar que os informantes de maior idade tiveram maior índice de apagamento da vogal inicial /a/ do que o grupo II o que veremos da tabela 4.

Faixa etária	Aplicação/Total de dados	Frequência/ Percentual
25 a 40 anos	10/47	21.3%
45 à 60 anos	17/38	44.7%
Total de dados 85		

Tabela 4 – A faixa etária na flexão de número no português falado em Mocajuba-PA.

Fonte: própria

Passamos então a última análise que foi considerada, relacionada ao gênero dos informantes em que pudemos verificar que o maior índice de ocorrências apresenta-se em relação ao sexo masculino, mostrando que os homens tendem a apagar mais o /a/ do início dos vocábulos

Gênero	Aplicação/Total de dados	Frequência/ Percentual
Masculino	18/49	36.7%
Feminino	09/36	25%
Total de dados 85		

Tabela 5– O sexo/gênero no português falado em Mocajuba-PA.

Fonte: própria

Nossa pesquisa mostrou que o /a/ baixo inicial dos vocábulos em sua maioria tende a permanecer, e que em algumas ocorrências devido a tonicidade seu apagamento ocorre com mais frequência, porém, há alguns casos que merecem um estudo mais aprofundado, como o de outros fatores sociais que aqui não foram apresentado, por exemplo, renda, escolaridade, bairro etc... para que se possa ter uma eficácia mais precisa. A análise revelou que há realmente maior índice de permanência da vogal /a/ no entanto há nessa nesse estudo uma palavra que merece destaque que é “agente”, em que o /a/ deste vocábulo apaga frequentemente na fala espontânea.

4 | CONCLUSÃO

Completando a pesquisa em relação ao apagamento da vogal baixa /a/ no falar urbano dos Mocajubense, levantamos a questão de que haveria um maior índice de apagamentos relacionado a esta vogal, no entanto os resultados apontaram o contrário, que há elevada permanência de 68,2% contra apenas 31,8% de ausência da referida vogal.

Trazemos Tarallo (2007, p. 63) para mostrar que direção os resultados da análise das variantes podem apontar, “... apontam, de maneira geral para duas direções distintas: 1. a estabilidade das adversárias, ... 2. A mudança em progresso”, as

variantes sempre disputam e duelam entre elas, uma seguindo a norma padrão e a outra a não padrão, vence a que resistir em maior grau o tempo e o espaço que ela passa a ocupar na sociedade.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos – **Preconceito linguístico** – 56ª ed revista e ampliada – São Paulo: Parábola Editorial, 2015

COELHO, Izete Lehmkuhl ... [et al.] - **Sociolinguística** – Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.172 p.

MOLICA, Maria Cecília, Maria Luzia Braga*(org.)- **Introdução a sociolinguística, o tratamento da variação**- 4 ed.3ª reimpressão- são Paulo: Contexto, 2015

TARALLO, Fernando – **Pesquisa sociolinguística** – 8ª ed – São Paulo: Ática, 2007, 96p. – (Princípios; 9)

UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A VOZ DE SUCESSO NA REVISTA CARTA CAPITAL

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Porto Nacional - TO

RESUMO: Este artigo analisa os discursos sobre a voz de sucesso na mídia, em especial ao se instaurar o sucesso através de práticas discursivas que se referem à construção discursiva da voz famosa. Vista a importância adquirida pelo discurso midiático do sucesso e sua pouca investigação, sobretudo do ponto de vista discursivo, observaremos sua materialidade em suas respectivas repercussões na dinâmica complexa entre texto, mídia e sociedade. Para tanto, afunilaremos nosso escopo voltando-nos para a relação sobre os dizeres das vozes famosas na conformação de sujeitos e de sentidos do sucesso na mídia, em específico, na revista Carta Capital. Posto isso, rastreamos alguns mecanismos discursivos de constituição dos sentidos na mídia, circunscrevendo-nos a duas matérias encontradas na revista Carta Capital nos anos de 2013 e de 2015.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso; Discurso do sucesso midiático; Voz.

ABSTRACT: This article analyzes the discourses about the voice of success in the media, especially when instituting success through

discursive practices that refer to the discursive construction of the famous voice. Given the importance acquired by the media discourse of success and its little research, especially from the discursive point of view, we will observe its materiality in its respective repercussions in the complex dynamics between text, media and society. To do so, we will tap our scope by turning to the relation on the sayings of the famous voices in the conformation of subjects and of meanings of success in the media, in particular, in the magazine Carta Capital. Having said this, we have traced some discursive mechanisms of sense-making in the media, circumscribing us to two articles found in Carta Capital magazine in the years of 2013 and 2015.

KEYWORDS: Discourse analysis; Discourse of media success; Voice.

1 | INTRODUÇÃO

Neste texto, empreenderemos duas análises cujo objetivo é descrever e interpretar o funcionamento dos dizeres acerca das vozes do sucesso midiático. Para tanto, faremos amplo emprego do referencial teórico e metodológico da Análise do Discurso derivada dos pressupostos dos trabalhos de Michel Pêcheux e de seu grupo, entretanto, não nos

furtaremos, assim que se fizer necessário, a acionar textos e autores que possam iluminar nosso objeto de investigação. Observaremos, portanto, as regularidades e as diferenças marcadas no tecido discursivo que frequenta um texto inserido no universo de circulação virtual da revistas Carta Capital.

"Parece, entretanto, que, se a análise se quer exaustiva, buscando atingir, para designar-lhe um lugar na estrutura, o detalhe absoluto, a unidade insecável, a transição fugitiva, deve fatalmente encontrar notações que" (cf. BARTHES, 2004, p. 182) possam, sobretudo se reiteradas, proporcionar o avanço da pesquisa. Ora, é sabido das ciências da linguagem que, se a língua não é transparente, os sentidos circulantes também não podem ser.

No discurso é onde residem os sentidos atravessados pela história, se encontram as constrições de força e o embate ideológico. Sendo o texto a efetivação linguística da qual se valem os sujeitos em suas práticas discursivas. É também no discurso que estão as múltiplas interpretações margeadas pelo texto e, conseqüentemente, as leituras dessas. Se o texto é a unidade de sentido estruturada linguisticamente, o discurso é dispersão e cerceamentos dos sentidos socialmente (SOARES, 2018a, p. 83).

Nessa toada, encontram-se os dizeres sobre as vozes no espaço da mídia, um mecanismo altamente denso na reprodução dos discursos sociais (ANGENOT, 2015). Não existindo literalidade para a Análise do discurso, rastreamos, portanto, quais efeitos são fabricados e como são veiculados nas formulações nas quais consta a voz como um núcleo arregimentador do sucesso de certas personalidades midiáticas no campo musical. Em vista dessa proposta, deixaremos as próprias análises trazerem à luz os dispositivos de construção textual e de mobilização dos discursivos integrantes da constituição dos dizeres sobre as vozes do sucesso midiático.

2 | CARTA CAPITAL: UM PANORAMA

Carta Capital é uma revista brasileira de publicação semanal em formato impresso e diária em formato virtual. Foi fundada em 1994 pelo jornalista ítalo-brasileiro Mino Carta, como é conhecido Demétrio Carta. Mino, antes de fundar a Carta Capital, trabalhou na criação editorial de revistas que fizeram história na imprensa brasileira, como Quatro Rodas, o Jornal da Tarde, Veja, e Isto É.

Uma das principais marcas da revista é sua orientação progressista presente sobretudo nas matérias acerca de política. É, portanto, uma alternativa às revistas congêneres cujo posicionamento ideológico visa formar sujeitos pouco críticos, pois servem a interesses de grandes empresas sobre as quais pesam o interesse dos lucros. Suas seções são compostas por: Política, Economia, Internacional, Opinião, Diversidade, Cultura, Esporte, Humor. Os mesmos textos oferecidos na versão impressa também estão disponíveis no site da revista com ínfimas modificações.

No site da Carta Capital, há uma ferramenta de busca da qual fizemos uso para encontrar matérias cuja voz fosse comentada, de modo ser essa uma das razões integrantes às quais seu portador é noticiado. Os critérios que nós utilizamos, mais especificamente, foram: a voz estar manifestamente expressa e caracterizada textualmente e a personalidade da qual se diz ser uma celebridade midiática. Tais critérios acabaram por nos levar ao campo da música no qual as vozes recebem algum tipo de comentários e/ou de avaliações. Assim, vamos analisar as matérias que lá encontramos intituladas **Para ler Michael Jackson** (2013) e **Billie Holiday** (2015).

Essas foram recortadas com objetivo de manter o subtítulo e o parágrafo no qual a voz é mencionada e qualificada explicitamente. Os recortes feitos estão no início das análises para que, a partir de suas respectivas organizações, composições e discursividades, possam ser consultados e retomados quando necessário. Dito isso, a seguir passamos às análises a respeito do discurso sobre a voz no discurso do sucesso detectado na revista Carta Capital.

3 | RECORTE I

Para ler Michael Jackson (Publicado em 07/03/2013)

Biografia contestada do astro pop analisa a origem aberrante da indústria de entretenimento dos Estados Unidos

Segundo o jornalista Bill Wyman, na revista *The New Yorker*, Jackson realizou a aspiração de muitos artistas ao cruzar fronteiras de mercado. “Ele conquistou uma popularidade e uma autonomia econômica nunca antes sonhadas por um artista negro”, escreveu. “Em meados dos anos 1980 era o maior astro negro da história ao evitar percepções convencionais de negritude.” Wyman afirma que o cantor, com sua **voz** infantil, aparência andrógina e pele cada vez mais branca, tornou literal o desejo de uma estética universal.

Noticiar uma biografia parece estar mais bem alinhado com uma concepção de cultura mais elitista, na qual o livro é o artefato cultural de maior valor simbólico na estruturação da cultura. Se, por um lado, é, em princípio, de leitura que se trata a reportagem acima, por outro, é de uma personalidade de sucesso, o que denuncia, ou pelo menos elucida, o fato de o sucesso atualmente ser considerado integrante da cultura. Por isso, o incentivo dado pelo título da notícia de se *ler Michael Jackson*, porquanto a literatura, que nunca saiu ilesa das tendências da época, é um dos redutos do sucesso produzido pela mídia. *Michael Jackson* é tanto para ser ouvido, quanto para ser lido.

Para ler Michael Jackson se inscreve no interdiscurso da recomendação de leitura por fazer uso da fórmula, em sentido amplo, *para ler...* Michael Jackson não era um escritor para ser lido metonimicamente por meio de sua obra, mas, sim, um cantor. Ler e ouvir são práticas distintas, do ponto de vista semântico, que, quando figuram como

recomendação em uma manchete, selecionam o público leitor. *Para ouvir Michael Jackson* remeteria a uma coletânea de músicas. No entanto, a formulação *Para ler Michael Jackson* não exclui aqueles que ouviam e ouvem suas canções para se centrar em quem lê, ao contrário, chama ouvintes a se tornarem leitores, e, no limite, leitores a se tornarem ouvintes.

Para o discurso midiático, por intermédio do discurso do sucesso, transformar fãs de um vulto do setor musical em consumidores de outro artefato de venda, livros dessa personagem, é excelente negócio, pois há a movimentação de mais um nicho de lucros que, por sua vez, aquece outros tantos. *Para ler Michael Jackson* é sintoma materializado linguisticamente do que afirmou Althusser (1992, p. 94): «A ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos». A ideologia do sucesso visa interpelar (o já interpelado) o ouvinte de Michael Jackson em um leitor e, como ricochete, tornar não ouvintes em leitores, por conseguinte, estes serem interpelados em consumidores das músicas do cantor. Estratégia discursiva de reaproveitamento massivo dos existentes recursos comercializados somada à capitação de mais adeptos ao sucesso do *astro pop*.

Para ler Michael Jackson ganha seus contornos de justificativa (do porque *ler Michael Jackson*) no interior da matéria. O subtítulo *Biografia contestada do astro pop analisa a origem aberrante da indústria de entretenimento dos Estados Unidos* auxilia no rastreamento das condições de produção e emergência da própria notícia, pois «é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis» (PÊCHEUX, 2010, p.78; itálicos do autor). Em vista disso, *Biografia contestada do astro pop* remonta não só a *para ler Michael Jackson* como também ao sucesso das celebridades midiáticas, ou seja, ao discurso do sucesso que as encarna. Quem tem uma biografia contestada que analisa a origem aberrante da indústria de entretenimento dos Estados Unidos sendo recomendada em título de uma revista estrangeira? A resposta é o já-dito que recupera o sujeito do discurso do sucesso, o *astro pop, Michael Jackson*.

Ao seguirmos o fio do discurso tecido no texto, encontramos a caracterização de biografia pela unidade lexical *contestada*, denotando um possível avesso do que se veicula comumente por apenas biografia. Noutras palavras, a biografia em questão trará não apenas os fatos mas também contestará os fatos que foram edificados pela *indústria de entretenimento dos Estados Unidos*. Esse é, então, mais um mecanismo textual de (re)construção discursiva do sucesso de Michael Jackson, porquanto dirá a "verdade" por contestação, que não deve ser outra coisa senão a heroicização do cantor. Além de ser uma *biografia contestada*, a obra *analisa a origem aberrante da indústria de entretenimento dos Estados Unidos*. O modificador *aberrante* traz ao trecho um traço da formação discursiva que critica a indústria de entretenimento dos Estados Unidos. Ora, a face perversa da indústria cultural de entretenimento norteamericana já fora escrutinada a fundo por muitos outros, sobretudo pelos membros da Escola de

Frankfurt, não sem razão Adorno e Horkheimer dizem a esse respeito:

A fusão atual da cultura e do entretenimento não se realiza apenas como depreciação da cultura, mas igualmente como espiritualização forçada da diversão. Ela já está presente no fato de que só temos acesso a ela em suas reproduções, como a cinefotografia ou emissão radiofônica. (...) Quanto mais firmes se tornam as posições da indústria cultural, mais sumariamente ela pode proceder com as necessidades dos consumidores, produzindo-as, dirigindo-as, disciplinando-as e, inclusive suspendendo a diversão: nenhuma barreira se eleva contra o progresso cultural. (...) Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado (p. 118-119).

Adorno e Horkheimer deixam claro o poder da indústria cultural de entretenimento de coisificar a vida. Uma biografia de Michael Jackson é integrante inevitável do processo de glorificação de uma celebridade pelo aparato dessa indústria *aberrante*. Tal crítica feita nessa obra se assemelha à hipotética indignação do homem com o fogo trazido do Olimpo por Prometeu, depois de tê-lo muito usufruído para fazer tudo que lhe é exequível com o benefício. "Crítico para conquistar" serviria como um rótulo para muitos dos que representam o sucesso e pretendem angariar mais fãs asseverando a desaprovação à mídia ou à *indústria de entretenimentos*.

Como outro recurso de discursivização do sucesso de *Michael Jackson*, a notícia tem estruturas sintáticas cujos modelos são as formas de discurso indireto e direto, cada qual gerando efeitos de sentidos complementares na retomada e constituição do interdiscurso do qual o intradiscurso extrai sua significação. Então, para se dizer que *Jackson realizou a aspiração de muitos artistas ao cruzar fronteiras de mercado*, evoca-se a figura de um jornalista norteamericano, Bill Wyman, da revista de mesma nacionalidade, empregando aí a forma de discurso indireto. Sobre esse tipo de expressão, Platão e Fiorin explicam:

O discurso indireto não se interessa pela individualidade do falante revelada no modo como ele diz as coisas. Por isso é a forma preferida nos textos de natureza filosófica, científica, política, etc., quando se expõem as opiniões dos outros com a finalidade de criticá-las, rejeitá-las ou **incorporá-las** (p. 185; grifo nosso).

Diante das demais partes desta reportagem, pode-se afirmar que a opinião do jornalista Bill Wyman foi incorporada ao conjunto de ideais exteriorizadas. Todavia, o desempenho do sujeito responsável pelo dito não deixa de ser levado em consideração, pois ele não é qualquer pessoa, é jornalista *na revista The New Yorker*. Portanto, o efeito de «objetividade analítica», tal como entendido por Platão e Fiorin (1993, p. 184), fica comprometido pela parcialidade impressa no texto. E na busca de criar o efeito de verdade, o discurso direto é mobilizado em: *“Ele conquistou uma popularidade e uma autonomia econômica nunca antes sonhadas por um artista negro”* e *“Em meados dos anos 1980 era o maior astro negro da história ao evitar percepções convencionais de negritude.”* Ao optar pelo discurso direto, o narrador cria um efeito de verdade, dando

a impressão de que preservou a integridade do discurso citado e a autenticidade do que reproduziu" (ibid.).

A reportagem serve-se de tantos mecanismos, ao (re)construir o sucesso do cantor, que não é preciso *ler* a biografia para se saber que ela o enaltece ainda mais. Nessa toada, o discurso indireto é repetido no seguinte fragmento: *Wyman afirma que o cantor, com sua voz infantil, aparência andrógina e pele cada vez mais branca, tornou literal o desejo de uma estética universal*. Aqui múltiplos elementos carecem de exame, como a negritude do cantor, sua voz e o *desejo de uma estética universal*. A começar pela negritude, progressivamente rechaçada por Michael Jackson em sua própria pele, cujo principal sinal é o de materialização do discurso racista de discriminação.

O *astro pop* desempenhou vivamente o papel de agente do sucesso como uma celebridade com enorme visibilidade, no entanto foi impelido pelo discurso da discriminação a marcar a ideologia dominante na pele, que de negra passou a praticamente branca. Ora, o discurso do sucesso é o discurso das classes detentoras dos meios de produção da vida social – geradoras fundamentais das desigualdades e discriminações – travestido das significações de glória midiática, de autonomia financeira, de realização pessoal e profissional, tão potentes que algemam boa parte do potencial combativo do cantor na luta contra o racismo. Quem poderia ter maior aderência do grande público, de seus fãs e demais setores da sociedade para se opor as práticas de racismo foi justamente quem comprovou que «Toda ideologia interpela os indivíduos concretos enquanto sujeitos concretos, através do funcionamento da categoria de sujeito» (ALTHUSSER, 1992, 96).

A ideologia tem suas raízes profundas no inconsciente, agindo, muitas vezes, sorrateiramente na elaboração dos sujeitos "bons" (ibid.), por isso quem não lhe reconhece e lhe é contrário chama-se sujeito "mau" ou subversivo. O sujeito do sucesso não pode ser mau, ao contrário, precisa ser um sujeito bom para ter seus atributos inflamados pela mídia. "A mídia nesse sentido, não é apenas o *instrumento* de imposição legitimada de um padrão, mas também a *arena* das disputas de espaço pela construção de práticas significativas dentro de uma cultura em luta" (MARTINO, 2010, p. 147; grifos do autor). A *pele cada vez mais branca* gesta no interdiscurso os sentidos aos quais todos que não são brancos estão submetidos, o clareamento da pele de um *astro pop* são alguns de seus efeitos.

A mídia conserva a hegemonia ideológica em suas práticas discursivas, de modo a perpetuar o edifício do sucesso e seus atributos, num apelo sutil a um item da sentença do imperador Vespasiano: "pão e **circos** para o povo". Eis, assim, que a voz do cantor surge no tecido textual unida à *aparência andrógina* como marca do sucesso de Michael Jackson. A voz do *astro pop* é caracterizada como *infantil*, nos remetendo ao início da ópera na Itália em que os cantores eram castrados em tenra idade para manterem um timbre infantil ou feminino. A esse respeito, o filme *Farinelli, Il Castrato* demonstra em seu enredo como a fama de um jovem castrado foi se estabelecendo

como uma espécie de padrão.

Wajcman (2012), acerca do cantor de ópera castrado, diz: "*Le castrat tient en quelque sorte la position de la voix off, disant la raison du désir qui lie l'homme à la femme. Voix ailleurs, il est la voix du désir, son Autre à la fois présent et ignoré*" (p. 34) (Em tradução livre: "O castrado mantém de algum modo a posição da voz de fora, dizendo que é razão para o desejo de que liga o homem a mulher. Voz é, além disso, a voz do desejo, seu Outro presente e ignorado."). É essa voz infantil, também traço presente na voz feminina, que trouxe a muitos cantores de ópera de séculos passados e a *Michael Jackson* o reconhecimento e a fama. A voz *infantil* como um desejo do outro, desejo no qual é arrolado homem e mulher, tal como alude Wajcman; por ser a voz de fora, isto é, nem a voz do homem, nem a voz da mulher, mas lhes constituindo na origem, é a voz do desejo reprimido. A voz dita infantil realiza o retorno do que já não é mais, o encontro com a falta insistentemente presente no Outro e o encadeamento do retorno à falta.

Portanto, a voz *infantil do astro pop* sustenta e dá vazão a discursos sobre a voz e lhes imprime as peculiaridades do discurso do sucesso assentadas no acabamento mercadológico da voz. É a voz *infantil, aparência andrógina e a pele branca* a literalidade do *desejo de uma estética universal*. Desse modo, não só é criado o efeito de exaltação da figura do cantor como também são estabelecidos componentes hegemônicos da estética do sucesso.

A criação de um padrão estético e sua propagação pela mídia é um elemento na construção de hegemonias, identidades e práticas entre os receptores, mais ou menos dispostos a pensar nesses elementos quando de sua apropriação da mensagem dos meios (MARTINO, 2010, p.147).

O desejo de uma estética universal é, no fio do discurso, uma preconstituição do próprio sucesso. A capitalização da estética do sucesso dura o tempo da representatividade midiática de seu sujeito, quando essa cessa, outra personalidade assume o lugar – invariavelmente isso ocorrerá, dadas as crescentes demandas preparadas para o consumo – ou o mercado em conjunto com a mídia lança produtos que difundam e vendam a celebridade, aproveitando, assim, do alastramento do seu sucesso, como uma biografia *Para ler Michael Jackson*.

4 | RECORTE II

Billie Holiday (Publicado em 08/04/2015)

Adjetivos como "ícone" e "autêntica" não bastam para descrever a importância de "Lady Day". Poucos conseguiram dar vida à música como ela: sua influência é sentida cem anos após seu nascimento

Ela tinha apenas 17 anos, um pouco acima do peso, perfeitamente bela e

absolutamente desconhecida. E cantou como se realmente tivesse vivido [o que a canção dizia]." Assim o produtor musical John Hammond descreve seu primeiro encontro com Billie Holiday. Ele foi confrontado com a **voz** única dela em 1933, numa casa noturna em Nova York.

Outro recorte de matéria oriunda do segmento Cultura da revista Carta Capital. Na matéria acima, a seção de Cultura da revista traz informações sobre uma cantora estadunidense, caracterizando, com isso, um enfoque, no quesito cultural, abundantemente estrangeiro quando da menção de voz. O norteamericanismo marca sua presença assídua na difusão do sucesso, sendo tratado como um item da cultura brasileira do qual leitores têm necessidade de tomar não apenas nota mas também incorporarem ao seus saberes cotidianos. A influência dos atores do sucesso norteamericano no plano midiático brasileiro parece estar relacionada a uma padronização do *establishment* do sucesso. A notícia *Billie Holiday* acentua a integração das importações estadunidenses como «propriedades» nacionais, porquanto, como um título, apela ao pré-construído "*quem é*" cuja resposta não se dá pelo acesso ao interdiscurso, e sim pelo intradiscurso.

A construção *Billie Holiday* (feita apenas como epíteto artístico) segue as mesmas utilizadas em textos jornalísticos sobre celebridades brasileiras, salvo os casos em que se antecipa o conteúdo principal noticiado com elementos presentes na matéria, como *Xuxa mostra seu lado solidário em SP* (cf. SOARES, 2017, p. 140). Portanto, se há uma estrutura relativamente estável de abrir os dizeres acerca de celebridades nacionais, quando se faz uso dela para enunciar o que quer seja sobre uma personalidade estrangeira, cria-se o efeito de reconhecimento de sua importância no Brasil. Os mecanismos discursivos de formulação dos intradisursos reconhecem a significação de organizações sintáticas e de seus constituintes, de modo que quando um componente carece de paridade com outros de volumosa circulação, no caso o nome, emprega-se o já consolidado hipocorístico ou o próprio nome como centro privilegiado de gravitação de pré-construídos, qual o título: *Shirley Mallmann* (cf. *ibid*, p. 152).

"Há, portanto, determinações históricas, sociais e culturais na atribuição dos nomes e apelidos, vislumbrando sua condição de sujeito singular e sua integração e valorização social" (PIOVEZANI, 2012, p.11) e, nesse traçado, Eleanora Fagan Gough passa a ser *Billie Holiday* e *Lady Day*. As formas de chamamento e evocação carregam a historicidade de suas condições de produção e emergência para o momento de retomadas. Há no uso desse procedimento o assujeitamento de quem recebe um ou mais nomes pelo fato de necessariamente se ver reconhecido na designação. Raros são os caso de quem escolhe como se chamará ou qual será sua alcunha, pois a sujeição está em sermos apreendidos pelas teias ideológicas da língua que se materializam nos discursos e, por conseguinte, nos nomes.

É na língua que se marcam as cores e tonalidades de que se revestem os nomes. A carga disfórica ou eufórica se presentifica na orientação de efeitos de sentido que a

essas denominações se dá, tal como se pode verificar em *Billie Holiday* e *Lady Day*. De *Billie Holiday* a Adjetivos como "ícone" e "autêntica" não bastam para descrever a importância de "Lady Day" constitui a cadeia de deslizamento metafórico, «Isso significa dizer que não se passa necessariamente de uma sequência discursiva a outra apenas por uma substituição, mas que as duas sequências estão, em geral, ligadas uma a outra por uma série de efeitos metafóricos (PÊCHEUX, 2010, p. 99).

A cantora é recuperada em vários trechos da reportagem, de maneira que a estruturação desses seja ancoradouro de investigação. A ocorrência dos lexemas "ícone", "autêntica" e importância conferem à cantora e a seus demais atributos legitimidade. *Billie Holiday*, também afamada pela acunha de *Lady Day*, não é qualquer personalidade do sucesso, adjetivos como "ícone" e "autêntica" não bastam para descrever a importância sua. Ora, a carga eufórica está disseminada nos dizeres acerca da cantora e, somado a isso, os limites do efeito de seu sucesso são recobertos por ultrapassarem os possíveis sentidos contidos nas atribuições: ícone e autêntica.

Não se pode deixar de notar a semelhança fonológica da antonomásia *Lady Day* com a da falecida princesa da Inglaterra, Diana, chamada popularmente de *Lady Di*. Essa ganhou um hipocorístico feito a partir de seu próprio nome, aquela recebeu um epíteto artístico por ser mais do que um ícone e autêntica em *dar vida à música* e ter sua *influência sentida cem anos após seu nascimento*. Contudo, qual o significado, para além da designação de uma celebridade do universo musical, de *Lady Day* em língua inglesa? O sintagma em questão significa, em língua inglesa, «festa da anunciação da virgem Maria» (Informação extraída e traduzida livremente do dicionário online Dictionary.com [cf. <http://www.dictionary.com/browse/lady-day>]. Também constam em uma das entradas de *Lady Day*, o nome da cantora, Eleanora Fagan, a data de nascimento e de falecimento e o gênero musical que cantava jazz), em 25 de março, também chamada *Annunciation Day*. Portanto, a gênese de seu uso está atrelada ao discurso religioso no qual Maria, uma virgem, é a mulher que dá à luz ao salvador do mundo, Jesus Cristo. Posto isso, o discurso religioso e suas condições de produção são recortadas na discursivização do nome *Lady Day*, abrindo, no interdiscurso, efeitos de sentido possíveis de serem referidos a *Billie Holiday*.

Dessa perspectiva é interessante notar que, uma vez detectado esse caráter religioso atuando em diferentes processos de significação, podemos perceber que os vários discursos da cultura ocidental são atravessados pelo discurso religioso: o pedagógico, o jurídico, o acadêmico, o das minorias, o das «alternativas» etc (ORLANDI, 1987, p. 9; grifo da autora).

A partir de Orlandi e da verificação da presença do discurso religioso na construção do sucesso de *Billie Holiday*, é lícito reconhecer o efeito de *a anunciada* arregimentado no âmbito midiático, quando do emprego de *Lady Day*. A cantora é *a anunciada* tal qual a Maria bíblica, entretanto, diferente dela, traz ao mundo *vida à música* e sua *influência sentida cem anos após seu nascimento*. Para o mercado, parceiro efetivo

da mídia, o recurso discursivo é estratégico porque soa convidativo aos ouvintes e consumidores. Ora, "Tudo o que é sólido e estável se volatiliza, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente obrigados a encarar com sobriedade e sem ilusões sua posição na vida" (cf. MARX; ENGELS, 1996, p. 69).

A incorporação de traços do discurso religioso pelo discurso do sucesso faz jus a mercadologização do mundo, sobretudo, dos artefatos de maior poder simbólico. Evocar figura tão significativa na sagrada narrativa ocidental para intitular uma personalidade midiaticizada é, entre outras coisas, mostrar a ilimitada capacidade de sujeição pelo discurso e capitalizar o maior número de participantes de religiões para aderirem à celebridade. "As palavras 'mudam de sentido' ao passar de uma formação discursiva para outra" (PÊCHEUX, 2011, p. 73; grifo do autor), contudo a historicidade presente nas condições de produção dos discursos pode ser recuperada via interdiscurso, de maneira que justamente os efeitos de sentido vinculados a essa historicidade possam ser utilizados no engendramento de outras formações discursivas, como neste caso.

Diante do exposto, é admissível a relação entre discursos cuja base orientacional porte traços ideológicos similares ou a apropriação de elementos característicos de um discurso por outro, tal como visto acima e como pode ser verificado no seguinte trecho: "*Ela tinha apenas 17 anos, um pouco acima do peso, perfeitamente bela e absolutamente desconhecida*". Trecho atribuído ao produtor musical John Hammond que está atado ao discurso da beleza efetivamente presente também em um conjunto variado de outros dizeres sobre as vozes de sucesso (SOARES, 2018b). É a partir da recuperação dos imperativos contidos no interdiscurso sustentador do discurso da beleza que interpretamos mais essa conjunção discursiva no interior desta notícia.

A idade quando enunciada em textos informativos, como observada em *Morre Whitney Houston, diva da música pop americana*, traz um conjunto considerável de dizeres passíveis de observação. *Tinha apenas 17 anos* cria, pelo circunstanciador adverbial *apenas*, uma moça jovem, contudo na década de 30 do século passado, aos 17 anos tanto mulheres quanto homens já eram considerados adultos e muitos já desempenhavam o papel de «chefes» de famílias. Os 17 anos estão também caracterizados por *um pouco acima do peso* que, por sua vez, é contraposto por *perfeitamente bela e absolutamente desconhecida*. *Um pouco acima do peso*, **mas** *perfeitamente bela e absolutamente desconhecida* é o efeito de contraposição cumprindo seu ofício quando a legitimação de uma personalidade de sucesso passa pela higienização do discurso da beleza.

As lentes que captam a forma física da celebridade e lhe atribuem *um pouco acima do peso*, **mas** *perfeitamente bela e absolutamente desconhecida* são as de um agente do sucesso musical, logo, "entendem do assunto". Tanto é verdade que, por intermédio de John Hammond, de *absolutamente desconhecida* passou a *Billie Holiday* e a *Lady Day*. Estamos perante o discurso autorizado, tal como lhe define Ferreira (2010, p. 95). Portanto, o aspecto físico do sujeito do sucesso precisa encarnar as prescrições impostas pelo discurso da beleza, que dita desde peso, estatura, cor de

pele, cor de cabelo, cor de olhos, delineamento muscular até como os itens anteriores devem estar dispostos. *Billie Holiday* passou no teste com a ressalva de encontrar-se *um pouco acima do peso*.

A **voz** da cantora é trazida à tona sendo caracterizada como única. A respeito dos dizeres sobre a voz, o adjetivo única pouco revela sobre a voz de Billie Holiday, já que cada voz é única no que tange a sua composição de traços, timbre, altura, velocidade, tessitura e potência. "*Pour un artiste, un mélomane ou une cantatrice, la voix est caractérisée par son timbre, son ampleur, sa tessiture, son registre, son volume dans la gamme musicale, ses harmoniques dans une culture*" (VASSE, 2010, p. 80) (Em tradução livre: "Para um artista, um amante da música ou um cantor, a voz é caracterizada pelo seu timbre, sua tessitura, seu registro, seu volume na escala musical, seus harmônicos em uma cultura"). Entretanto, é uma *voz única* porque é uma "encantadora" voz do sucesso. A singularidade desta *voz* está aliada à *perfeitamente bela*, uma vez que a invisibilidade da primeira se manifesta na visibilidade da segunda.

O encontro entre o discurso sobre a voz e o discurso do sucesso, nesta matéria jornalística, se dá sob circunstâncias segundo as quais a criação de efeitos de sentido faz remissão à historicidade, que, então, precisa ser examinada. Melhor explicando: no trecho em que a *voz única* é enunciada, seu lugar de ocorrência também o é, qual seja, *casa noturna*. A *voz única* é *confrontada* na *casa noturna em Nova York*, um dos centros financeiros mais importantes dos Estados Unidos. O lugar em que é única evoca o discurso da prostituição. Casa noturna, ainda que atualmente tenha passado por transformações em seu emprego, equivale a bordel, a cabaré, a prostíbulo, a lupanar, à boate etc. Em vista disso, pode-se considerar a utilização de *casa noturna* como um eufemismo por se tratar de uma figura pública com consolidado prestígio midiático. Portanto, as condições de emergência da publicidade da voz de Billie Holiday estão conectadas as suas condições de vida, que precisam ser maquiadas, quando não apagadas, para integrarem o sucesso da cantora.

A *voz única* está no lugar em que as demais vozes não são ouvidas, tampouco conhecidas. Uma voz reconhecida por quem tem a chancela da indústria da voz para fazê-lo. A *voz única* passa, ao deixar a *casa noturna* para ganhar as telas e microfones do mundo do sucesso, pela higienização do discurso conservador da moral e dos bons costumes que, por todo seu aparato midiático e retórico-discursivo, lhe transforma na figura imaculada de *Lady Day*.

5 | BREVES CONSIDERAÇÕES

A revista Carta Capital veicula em sua seção Cultura reportagens sobre personalidades afamadas pela mídia e, conseqüentemente, pela sociedade em um discreto movimento publicitário. Parece não haver saída à publicidade, porquanto essa é agenciadora de recursos que lhe promove a continuidade, mesmo em veículo

progressista de comunicação. Por nossas buscas nos terem levado sempre ao âmbito da cultura, no que diz respeito à classificação dada pela revista à matéria antes analisada, podemos usar da inferência para dizer que as vozes do sucesso alcançaram o patamar de artefatos culturais. Os mesmos podem ser comercializados e, para tanto, precisam de visibilidade, quanto maior for essa, maior poderá ser sua comercialização.

Na análise, percebemos os diversos expedientes a partir dos quais o discurso do sucesso lança mão para (re)criar celebridades, de maneira a lhes naturalizar o sucesso da voz. A potente é interlocução de discursos no interior das notícias, reforçando a proposição dialógica dos sentidos, defendida por Bakhtin/Volochínov (1981), perfaz trilhas intrínsecas à voz no discurso do sucesso, quais sejam: a beleza, a autoridade, o enigma (para os menos conhecidos), a negritude, a feminilidade, o sagrado, a higienização etc. Esses postos em marcha como efeitos de sentidos necessários aos dizeres sobre os portadores de vozes do sucesso mobilizam outras produções discursivas que se efetivam na língua, na ideologia e no inconsciente, visto que «Na produção do discurso, o sujeito sofre a tripla determinação: a da língua, a da ideologia e a do inconsciente» (BARONAS, 2011, p.16).

Nas análises, percebemos os diversos expedientes a partir dos quais o discurso do sucesso lança mão para (re)criar celebridades, de maneira a lhes naturalizar o sucesso da voz. A potente interlocução de discursos no interior das notícias, reforçando a proposição dialógica dos sentidos, defendida por Bakhtin/Volochínov (1981), perfaz trilhas intrínsecas à voz no discurso do sucesso, quais sejam: a beleza, a autoridade, o enigma (para os menos conhecidos), a norteamericanização das Américas, a negritude, a feminilidade, o sagrado, a higienização etc. Esses postos em marcha como efeitos de sentidos necessários aos dizeres sobre os portadores de vozes do sucesso mobilizam outras produções discursivas que se efetivam na língua, na ideologia e no inconsciente, visto que "Na produção do discurso, o sujeito sofre a tripla determinação: a da língua, a da ideologia e a do inconsciente" (BARONAS, 2011, p.16).

O discurso do sucesso examinado na revista se assenta, em boa parte, no universalismo norteamericano. Assim, há uma marcante recorrência da difusão de personalidades norteamericanas cuja fama tem de ser edificada também no Brasil. A presença de cantores estadunidenses é flagrante, corroborando, entre outras coisas, uma possível importação do caráter propagandístico da música na América do Norte, como tal nos expõe Adorno (1999):

A música, com todos os atributos do etéreo e do sublime que lhes são outorgados com liberalidade, é utilizada sobretudo nos Estados Unidos, como instrumento para a propaganda comercial de mercadorias que é preciso comprar para poder ouvir música (p. 77).

Portanto, a voz, a música e o sujeito do sucesso constituem as bases de mecanismos de propagação do comércio de artefatos culturais, as vozes do sucesso.

Notícias "inocentemente" trazidas a público com vistas a informar, a entreter e a influenciar leitores, encaminham-lhes para o mercado musical da indústria cultural, fomentando direta e indiretamente o consumo e a geração de produtos desse nicho e de outros a ele ligados. Pois,

O mercado musical se constrói transnacionalmente, de maneira centralizada, a partir do monopólio de grandes gravadoras multinacionais que trabalharam, até a década de 1980, de maneira verticalizada e centralizada, dominando as principais etapas do negócio de discos, desde a gravação em estúdios próprios, passando pela prensagem até a distribuição. Sistema que conta ainda, em seus quadros, com especialistas que tentam antecipar as tendências de consumo e formatar os produtos, no caso, o elenco de contratados numa pletera de artistas hierarquicamente organizados: *popstars* grandes vendedores de discos e músicos *cult* que não vendem tanto mas legitimam culturalmente um catálogo. O mercado musical se articula, por um lado, a uma indústria fonográfica independente, que ocupa nichos específicos, e, por outro, a todo um sistema de mídia formado por programas de rádio e televisão, revistas e jornais especializados em crítica musical, *shows* etc (SÁ, 2007, 51-52; grifos da autora).

Desse modo, o mercado associado à indústria musical é excepcionalmente amplo e vasto, como dimensiona Sá, conseqüentemente, articula a mídia, até a mais progressista, em seu favor, lhe fazendo repercutir a intersecção do discurso do sucesso com o discurso sobre a voz. A raridade com a qual os dizeres sobre a voz são encontrados na revista, sobretudo no tocante às celebridades do mundo do canto, pode sinalizar para a naturalização meritocrática do sucesso nesse âmbito. A voz que é *privilegiada, poderosa, infantil, única*, alcança os píncaros do sucesso, não só por ter esses atributos, mas, antes, por esses lhe serem naturais e apropriados pela indústria musical para servir de mercadoria.

A voz, então, é uma mercadoria com idiosincrasias invisíveis aos olhos, porém perceptíveis aos sentidos sensoriais e, ainda mais, sentida e propagada no inconsciente como desejo:

L'élaboration lacanienne situe enfin la voix dans la dialectique du rapport de désir, mais du rapport de désir de l'Autre (au sens de «chez» l'Autre). (...) la voix se constituait comme objet, dans le désir de l'Autre impliqué dans la signification que celui-ci attribue aux cris ou aux vocalisations de l'enfant et dans la réponse qu'il leur donne. Si écouter c'est obéir, c'est dans la mesure où écouter c'est se soumettre au désir de l'Autre (POIZAT, 2001, p. 139; grifo do autor).

Em tradução livre: «A elaboração lacaniana situa finalmente a voz na dialética da relação do desejo, mas da relação do desejo do outro (no sentido de «casa» do outro). (...) a voz se constituiu como objeto do desejo, no desejo do outro implicado na significação que atribui aos gritos ou vocalizações da criança e na resposta que a eles se dá. Se ouvir é obedecer, é na medida em que ouvir é se submeter ao desejo do Outro».

Ora, a voz é o objeto do desejo que, por sua vez, é matéria-prima consumida no mercado musical. Assim, a inscrição da voz dos sujeitos do sucesso no inconsciente

não é tão somente o desejo de ouvi-la, mas o desejo de submeter-se a ela. Logo, o discurso do sucesso abre e põe em atuação seus inúmeros tentáculos para levar os sujeitos do sucesso e suas vozes a todos os lugares.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. Trad. Luiz João Baraúna e João Marcos Coelho. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALTHUSSER, A. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: Notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro 6ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ANGENOT, M. **O discurso social e as retóricas da incompreensão**: consensos e conflitos na arte de (não) persuadir. Carlos Piovezani (org.) São Carlos, SP: EdUFSCar, 2015.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2ª ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARONAS, R. L. Michel Pêcheux: um pensamento sob o signo da inquietude. In: BARONAS, R. L. **Ensaio em análise de discurso**: questões análico-teóricas. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2011.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. Trad. Mario Laranjeira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão**: princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTINO, L. M. S. **Comunicação e identidade**: quem você pensa que é. São Paulo: Paulus, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. **Apresentação**. In: ORLANDI, E. (org.). *Palavra, fé, poder*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani [et. al.] 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, M. Língua, linguagem, discurso. In: PIOVEZANI, C; SARGENTINI, V. (orgs.). **Legados de Michel Pêcheux inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.

PIOVEZANI, C. Identidades e metamorfoses na denominação dos jogadores de futebol no Brasil. In: **Esporte e Sociedade**: Identidades e metamorfoses. Ano 7, n 19, março 2012.

PLATÃO, F. S.; FIORIN, J. L. **Para entender o texto**: leitura e redação. 7ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

POIZAT, M. **Vox populi, vox Dei**: voix et pouvoir. Paris: Métailié, 2001.

SÁ, S. M. A. P. Música eletrônica, DJs e consumo. In: BARROS FILHO, C.; CASTRO, G. (orgs.). **Comunicação e práticas de consumo**. São Paulo: Saraiva, 2007.

SOARES, T. B. **Discursos do sucesso**: a produção de sujeitos e sentidos do sucesso no Brasil contemporâneo. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2017.

SOARES, T. B. **Percurso linguístico**: Conceitos, críticas e apontamentos. Campinas, SP: Pontes, 2018a.

SOARES, T. B. **Vozes do sucesso**: uma análise dos discursos sobre os vícios e virtudes da voz na mídia brasileira contemporânea. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística). São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2018b.

VASSE, D. **L'arbre de la voix**. France: Bayard, 2010.

WAJCMAN, G. **Voix suivi de chut!** Paris: Nous, 2012.

VOZES MÚLTIPLAS NA CANÇÃO DE ITAMAR ASSUMPÇÃO

Bruno César Ribeiro Barbosa

Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
Maceió, Alagoas

Susana Souto Silva

Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
Maceió, Alagoas

RESUMO: Este trabalho apresenta uma leitura das canções “Não há saídas”, de Itamar Assumpção e Régis Bonvicino; e “Venha até São Paulo”, de Itamar Assumpção — músico, compositor, poeta e performer, e um dos nomes mais representativos da “Vanguarda Paulista” — cena musical bastante irreverente e criativa, e que despontou inicialmente nos limites do pequeno teatro Lira Paulistana — também um selo de música independente, no qual Itamar Assumpção gravou seu primeiro LP, o *Beleléu leléu eu*, em 1981. Além de Itamar, o movimento também contou com outros importantes nomes na música brasileira, tais como Arrigo Barnabé, Tetê Espíndola, Grupo Rumo, Premeditando o Breque, entre outros. Entre as diferentes estratégias utilizadas por Itamar Assumpção, destaco, neste estudo, um modelo composicional que privilegia a multiplicidade de vozes e de gêneros, estabelecendo, assim, diálogos com sua memória cultural e/ou afetiva,

como veremos nas canções analisadas. A análise tem como base, sobretudo, as noções de voz e oralidade, de Paul Zumthor (2010); de “vozes plurais”, de Adriana Cavarero (2011); polifonia e dialogismo, de Bakhtin (2011); memória, de Jacques Le Goff (2013); e canção e entoação, de Luiz Tatit, (2002).

PALAVRAS-CHAVE: Itamar Assumpção; canção; poesia; vozes

ABSTRACT: This work presents a reading of the songs “Não há saídas”, by Itamar Assumpção and Régis Bonvicino; and “Venha até São Paulo”, by Itamar Assumpção — musician, composer, poet and performer, and one of the most representative names of the “Vanguarda Paulista” — a very irreverent and creative musical scene that initially emerged within the limits of the small theater Lira Paulistana — also an independent music label, in which Itamar Assumpção recorded his first LP, *Beleléu leléu eu*, in 1981. Besides Itamar, the movement also had other important names in Brazilian music such as Arrigo Barnabé, Tetê Espíndola, Grupo Rumo, Premeditando o Breque, among others. Among the different strategies used by Itamar Assumpção, I highlight in this study a compositional model that privileges the multiplicity of voices and genres, thus establishing dialogues with their cultural and / or affective memory, as we will see in the

songs analyzed. The analysis is based, above all, on the notions of voice and orality, by Paul Zumthor (2010); of “plural voices”, by Adriana Cavarero (2011); polyphony and dialogism, by Bakhtin (2011); Memory, by Jacques Le Goff (2013); and song and intonation, by Luiz Tatit, (2002).

KEYWORDS: Itamar Assumpção; song; poetry; voices

1 | INTRODUÇÃO

A poética de Itamar Assumpção coaduna bem com a de outros músicos e grupos de sua geração, que surge em São Paulo no início dos anos 1980. Entre eles, destaque para Arrigo Barnabé, Tetê Espíndola e Grupo Rumo, que, junto com Itamar, formaram o que a crítica denominou de Vanguarda Paulista.

Esses músicos, cada um à sua maneira, conscientemente sobrepuseram à tradição da música brasileira marcas de diversos outros gêneros musicais, como o rock e o reggae, além da irreverência, do humor e de elementos da música experimental e de vanguarda, inclusive erudita, como é o caso especificamente de Arrigo Barnabé. A filiação de Itamar a esse grupo bastante diversificado está em íntima consonância com os percursos que sua obra trilharia e também com a contínua abertura de sua poética para a inclusão de elementos díspares, bem como para a realização de trabalhos coletivos.

Com oito discos lançados, incluindo as trilogias *Bicho de 7 cabeças* (1993) e *Pretobrás* (1998/2010), o paulista de Tietê, filho de Januário Assumpção e Maria Aparecida Silva de Assumpção, desenvolveu uma poética que envolve diferentes estratégias: do experimentalismo vocal, com a constante participação de cantoras e cantores inventivos e talentosos, às regravações de Ataulfo Alves e à parceria com o percussionista Naná Vasconcelos. Seus discos, editados às expensas do compositor — com exceção do *Intercontinental! Quem diria! Era só o que faltava!!!*, gravado e lançado pela gravadora Continental, em 1988 —, receberam nomes provocativos, tais como *Beleléu, Ieléu, eu* (1981), *Às próprias custas S.A* (1982), *Sampa midnight – isso não vai ficar assim* (1985).

Nesse contexto, a obra de Itamar Assumpção, desde seus primeiros discos, já apontava para a criação de um modelo composicional bastante peculiar, em que a multiplicidade — de gêneros musicais, de performance e de vozes — é elemento-chave em suas canções. Em suas primeiras composições, já se observam algumas marcas desse modelo composicional. Desde a diversidade de gêneros musicais, quanto a de vozes, citações e referências.

2 | VOZES MÚLTIPLAS EM ITAMAR ASSUMPÇÃO:

A noção de “vozes múltiplas” que figura no título deste trabalho foi livremente

inspirada a partir das leituras de Adriana Cavarero, em seu *Vozes plurais: filosofia da expressão vocal*, de 2011. A autora, professora de Filosofia Política na Universidade de Verona e estudiosa do pensamento feminista e de Hannah Arendt, apesar de encaminhar, no referido livro, suas reflexões para, entre outras coisas, a corporeidade da voz — algo que, segundo a autora, a filosofia teria se ocupado pouco ao longo de sua história —, aponta também para a sua unicidade, indicando que

[...] o próprio da voz não está no puro som; está mais na unicidade relacional de uma emissão fônica que, longe de contradizê-lo, anuncia e leva a seu destino o fato especificamente humano da palavra (CAVARERO, 2011, p. 30)

Percebe-se, na citação acima, que Cavarero chama a atenção para o fato de que a voz carrega consigo o corpo de seu emissor e o anuncia, articulando, assim, de nodo indissolúvel, corpo e palavra. Além disso, e mais adiante no mesmo livro, a autora destaca outro ponto importante referente à unicidade da voz. Ela aponta que, no contexto da crítica literária, a

‘voz’ é hoje um termo técnico que indica a peculiaridade do estilo de um poeta ou, mais genericamente, de um autor. Esse uso é interessante principalmente por remeter a uma unicidade vocálica que permanece subtendida e que, ao mesmo tempo, é alterada e deslocada de seu registro sonoro: ‘o fato de que não existem duas vozes humanas absolutamente idênticas faz com que, na literatura, ‘voz’ se torne equivalente geral de diferença expressiva [...]. (CAVARERO, 2011, p. 113. Grifos da autora)

Desse modo, seguindo essa linha de raciocínio defendida por Cavarero, e relacionando-a às discussões propostas neste trabalho, a voz de Itamar Assumpção — ou, no sentido metafórico indicado acima, o seu estilo de compor e de cantar, conforme veremos mais adiante — não só o apresenta ao público, como corpo e voz literalmente, em performance, como também apresenta a esse mesmo público um modelo composicional marcado pela pluralidade de vozes, como indicador de seu estilo, justamente por não haver “duas vozes absolutamente idênticas”, como dito acima. E ainda que esse sentido de voz como “equivalente geral de diferença expressiva” possa também nos ajudar a entender as especificidades da produção poética de Itamar Assumpção, não será este o foco das análises, pois Itamar assume, já desde seus primeiros discos, que sua voz (ou seu estilo) é, na verdade, uma grande colcha de retalhos, uma soma constante das múltiplas vozes que o acompanham o tempo todo, como ressonâncias e canto; tanto no eco das vozes das cantoras que o acompanham, quanto nas ressonâncias advindas de sua memória enquanto ouvinte, leitor e compositor.

Essa multiplicidade de vozes, como elemento distintivo da produção musical e poética de Itamar Assumpção, sobretudo por seu caráter performático, nos faz lembrar das importantes considerações sobre os temas *poesia oral e performance*, do teórico

constitui um acontecimento do mundo sonoro, do mesmo modo que todo movimento corporal o é do mundo visual e tátil. Entretanto, ela escapa, de algum modo, da plena captação sensorial: no mundo da matéria, apresenta uma espécie de misteriosa incongruência. Por isso, ela informa sobre a pessoa, por meio do corpo que a produziu: mais do que por seu olhar, pela expressão do seu rosto, uma pessoa é traída “por sua voz” [...]. A enunciação da palavra ganha em si mesma valor de ato simbólico: graças à voz ela é exibição e dom, agressão, conquista e esperança de consumação do outro; interioridade manifesta, livre da necessidade de invadir fisicamente o objeto de seu desejo; o som vocalizado vai de interior a interior e liga, sem outra mediação, duas existências. (ZUMTHOR, 2010, p. 13)

Tais proposições de Zumthor são bastante úteis para este estudo, uma vez que também ele, assim como Cavarero, destaca o fato de que a voz revela, “informa sobre a pessoa, por meio do corpo que a produziu”, buscando, com isso, seduzir o outro, no caso, o/a ouvinte, pois ela, a voz, segundo o autor, é “esperança de consumação do outro” (ZUMTHOR, 2010, p. 13).

Assim, para este trabalho, considero necessário pensar em “voz”, tanto no sentido mais corrente, relacionado aos que executam uma canção, como também em um sentido metafórico, como indicação de uma visão específica de canção, arte, referências, tradições e ressonâncias. Desse modo, uma das estratégias mais utilizadas por Itamar Assumpção, na tentativa de sedução de seu público ouvinte, é a presença constante de múltiplas vozes em suas canções, seja pela presença de cantoras inventivas e talentosas, como Tetê Espíndola, Ná Ozzetti, Mirian Maria, entre outras, que participavam das gravações de vários de seus discos; seja pela experimentação que Itamar realizava, ao brincar com sua própria voz, não raro, deslizando do canto para a fala, apagando as barreiras entre ambos e evocando a oralidade das conversas cotidianas. Há, portanto, na produção de Itamar Assumpção, uma disposição para agregar pessoas, referências, tons, compondo, de modo bastante inusitado, *shows* e discos. Há uma celebração do encontro de vozes.

E nessa espécie de tapeçaria vocal, tecida ao longo de seus discos, os diversos elementos que a constituem, ao mesmo tempo mantêm e transcendem sua singularidade, pois, juntos, formam um novo objeto, o qual, no entanto, mantém nítidos os traços que o compuseram, como num mosaico. E nessa tapeçaria (ou nesse mosaico), uma voz se destaca inicialmente: a do personagem marginalizado Benedito João dos Santos Silva, o Beleléu, vivenciado por Itamar em seu primeiro disco e em suas primeiras performances. É ela quem comanda as outras vozes, que ecoam, sobretudo, no canto das *backing vocals*. Sua voz aciona múltiplos sentidos, pois representa as vozes comumente silenciadas pelas narrativas oficiais, como a do bandido, do marginal, narrada pela voz dos outros, mas, quase sempre, sem espaço para contar sua própria história, marcada por violências cometidas contra ela e também por ela.

Sobre essa multiplicidade, escreveu o também músico e compositor — além

de professor e pesquisador — Luiz Tatit, em um ensaio chamado “A transmutação do artista”, de 2014, no qual ele analisa boa parte da trajetória musical de Itamar. Segundo Tatit, Itamar Assumpção

sempre precisou dizer (ou cantar) diversas frases ao mesmo tempo, inserir numa simples cantiga numerosos acontecimentos musicais e, mesmo assim, sua obra só se completava no disco integral, pleno de retomadas, vinhetas e comentários de toda espécie. (2014, p. 311)

Esse método de composição pode ser percebido já em seu primeiro disco, em que os diálogos intertextuais, presentes em algumas letras, se estendem também a outros gêneros do universo sonoro, como vinhetas e locuções radiofônicas (quando é feita a apresentação dos músicos, por exemplo). Itamar Assumpção já anunciava neste disco o viés performático de suas apresentações, tanto ao vivo quanto no estúdio, no momento da execução de suas canções, como no caso de “Luzia”, em que as vocalistas assumem papel decisivo na performance, dando voz (ou vozes) à mulher do personagem que dá nome ao disco. A marginalidade de Nego Dito fica clara, inclusive nas violências que comete contra Luzia, representada pelas múltiplas vozes das cantoras, como se o disco, desse modo, falasse das muitas mulheres vítimas de parceiros violentos em seu cotidiano, num país em que ainda vigoram altos índices de violência contra a mulher.

No entanto, é certamente a partir de seu terceiro álbum, *Sampa midnight – isso não vai ficar assim*, gravado originalmente pelo selo independente Mifune Produções, em 1985, que Itamar começa a abrir terreno para que outras vozes possam assumir a enunciação do discurso — e não mais apenas aquela do marginalizado, que guiou os primeiros álbuns do compositor. Entretanto, a voz do marginalizado nunca sairá totalmente de cena.

É também a partir desse álbum que as referências à cidade de São Paulo passam a ficar mais evidentes, sobretudo na canção homônima ao disco: “Sampa midnight”, em que, além da referência explícita no título, a cidade aparece também como cenário para uma narrativa repleta de mistérios e cenas do sobrenatural.

Tais referências, diretas ou indiretas, têm, a meu ver, íntima relação com o modelo composicional utilizado por Itamar Assumpção em muitas de suas canções. A cidade onde se deu a maior parte da formação artística do compositor é por ele recortada e, em seguida, recomposta como uma colcha de retalhos, costurada através das múltiplas vozes que permeiam o interior de suas canções, e que decerto são oriundas de sua memória afetiva e/ou cultural.

3 | SÃO PAULO: UMA CIDADE NÃO EXÓTICA

Desde o início do século XX, a cidade de São Paulo foi protagonista de importantes

movimentos culturais, como o Modernismo literário, cujo marco foi a Semana de Arte Moderna, em 1922, no Teatro Municipal de São Paulo. Nomes importantes da literatura e da música, por exemplo, despontaram a partir do movimento, tais como Oswald de Andrade, Mario de Andrade e Villa-Lobos.

Desses nomes, enfatizo aqui inicialmente o do poeta e pensador Oswald de Andrade, um dos líderes do movimento, além de idealizador e criador dos manifestos “Poesia Pau-Brasil” (1924) e “Antropofágico” (1928). Neste último manifesto, Oswald defendia a devoração crítica do legado cultural universal como forma de buscar, a partir de então, a autonomia da cultura brasileira, combinando nacionalismo e universalismo.

Assim, segundo Benedito Nunes, o movimento

deveria impregnar os produtos da civilização técnico-industrial para assimilá-los à paisagem, às condições locais. Depois de intelectualmente digeridos, tornar-se-iam também fatos de nossa cultura, esteticamente significativos (NUNES, 1979, p. 33).

Nesse sentido, a obra de Itamar Assumpção (assim como a de outros nomes da Vanguarda Paulista), mesmo décadas distante do modernismo literário, apresenta alguma herança do movimento, já que também incorporou aspectos e produtos da “civilização técnico-industrial” e procurou promover contínuos diálogos entre elementos comumente considerados díspares, tanto em relação a gêneros musicais distintos (samba, rock, reggae, entre outros), quanto às citações e às parcerias com diversos nomes da música e da literatura brasileiras.

Essa aproximação entre o modernismo do início do século XX e a Vanguarda paulista, na década de 1980 — da qual Itamar foi importante integrante — se deve, em parte, à própria formação da cidade, que, segundo o professor e pesquisador Willi Bolle, em estudo sobre a obra de Mario de Andrade e sua relação com a cidade de São Paulo, “exigia técnicas novas de representação artística” (1989, p.14), já que se tratava de um novo tipo de metrópole industrial, surgida no início do século passado.

Ainda segundo Bolle,

o Modernismo brasileiro partiu de uma cidade que, diferentemente das outras, não era exótica [...]. O programa literário dos modernistas implicava a ruptura com um complexo romântico da literatura brasileira, que consistia em acentuar sua autonomia por uma espécie de fixação exótica”. (Idem, p. 14)

O desejo dos modernistas de romper com essa tal “fixação exótica”, aliado ao contexto no qual estava inserido e à influência das vanguardas europeias, fez com que nossos autores buscassem, através da literatura, novos métodos e técnicas de representação artística que tivessem, entre outras coisas, alguma relação com a cidade onde se deu o movimento. Isso pode ser percebido, por exemplo, na obra *Pauliceia desvairada*, de Mario de Andrade, publicada em 1922, que, segundo Bolle, apresenta pela primeira vez na literatura brasileira a cidade de São Paulo como protagonista.

Nela, o crítico destaca alguns procedimentos técnicos utilizados pelo poeta, e que passariam a fazer parte do programa literário dos modernistas, como a polifonia, cujos “elementos de construção são a estética do fragmento, a sintaxe telegráfica, o instantâneo, a antítese, a superposição...” (Idem, p. 15).

Esse procedimento também pode ser encontrado em boa parte das canções de Itamar Assumpção. Conforme já mencionei, há em Itamar um método composicional que privilegia o diálogo, o cruzamento constante de vozes. E esse diálogo pode vir explicitamente, através das vozes do cantor e das *backing vocals*, quanto no próprio corpo da canção, no texto, a partir das costumeiras citações e referências.

4 | TUDO DEPRESSA ACONTECE: VENHA ATÉ SÃO PAULO

Segundo Mikhail Bakhtin (2011), todo discurso concreto (enunciação) é um entrelaçamento de outros discursos que o precedem e aos quais responde, uma vez que o ouvinte, em relação ao falante, assume uma atitude responsiva, pois

[...] concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira fala do falante. (2011, p. 271).

Se escrever (ou compor) é, então, um processo operado por uma diversificada memória — de temas, procedimentos, referências —, e realizado por meio do dialogismo, então pode-se dizer que Itamar Assumpção, ao compor suas canções, também se utilizava de sua memória cultural adquirida a partir do que ouviu e leu durante toda a sua formação, afinal “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje...” (LE GOFF, 2013, p. 435. Grifo do autor). A construção, portanto, dessa identidade, que se faz como múltipla e em contínua transformação, é realizada, na produção de Itamar a partir da apropriação de diversas outras vozes, que ele incorpora a sua própria e que reivindica como sua, na medida em que as memórias são transmutadas em novas composições, abertas a outros diálogos. Além disso, e segundo Júlia Kristeva, em diálogo com Bakhtin, “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (2012, p. 64).

Dessa forma, a cidade de São Paulo passa a ser uma importante referência nas composições de Itamar, uma vez que também ela vem sendo construída desde o início do século XX como um imenso mosaico de referências culturais e arquitetônicas, além de ter sido o lugar onde se deu boa parte da formação musical do compositor.

Assim, na canção “Venha até São Paulo”, por exemplo, Itamar parece se utilizar dessa memória dialógica e convidar seu ouvinte a não só conhecer a referida cidade,

mesmo que de forma irônica, mas também a participar ativamente da canção, em uma atitude responsiva, o que pode ser observado claramente em seu título, cuja forma verbal “venha”, no imperativo, enfatiza o convite ao ouvinte. Vejamos:

São Paulo tem socorro, tem liberdade, tem bom retiro
Tem esperança, tem gente e mais gente, cabe invade
São Paulo tem muitos santos espalhados pelo estado
Tem são judas, são caetano, santo andré, tem são bernardo
Tem são miguel, são vicente, do outro lado tem são carlos
Tem santo que nem me lembro são joão clímaco, santo amaro e a capital são paulo
Tem o largo de são bento no centro
E no litoral tem santos, há santas também
É claro, santa efigênia, santana, santa cecília,
Tem santa clara...

Venha até são paulo ver o que é bom pra tosse
Venha até são paulo dance e pule o rock and rush
Entre no meu carro vamos ao largo do arouche
Liberdade é bairro mas como japão fosse
Venha nesse embalo concrete fax telex
Igreja praça da sé faça logo sua prece
Quem vem pra são paulo meu bem jamais se esquece
Não tem intervalo tudo depressa acontece
Não tem intervalo
Vai e vem e tchan e tchum êta sobe desce
Gente do nordeste, do norte aqui no sudeste
Batalhando nesse mundaréu de mundo que só cresce
Só carece
Venha até são paulo relaxar ficar relax
Tire um xérox, admire um triplex
Venha até são paulo viver à beira do stress
Fuligem catarro assaltos no dia dez (ASSUMPÇÃO, 2010)

“Venha até São Paulo” é a segunda música do primeiro disco da trilogia *Bicho de 7 cabeças* — o quinto álbum do compositor —, e nela é possível notar um recurso estilístico também observado em outras canções, tanto da mesma trilogia quanto em canções de outros discos.

Tal recurso só pode ser percebido, no entanto, no momento da audição da música, uma vez que Itamar costumava acrescentar palavras, frases, versos e informações das mais variadas à letra de boa parte de suas composições. No caso desta, Itamar inicia sua homenagem à cidade enumerando alguns bairros ou regiões de São Paulo, de nomes provocantes — o que fez com que o compositor brincasse com eles de forma criativa ao deixá-los como substantivos comuns, como “socorro”, “liberdade”, “esperança”, sugerindo aí um duplo sentido. Além destes citados na letra, outros nomes são percebidos apenas no momento em que se ouve a canção, já que não estão registrados na letra (“saúde”, “luz”, “concordia”, entre outros), comprovando a observação de Luiz Tatit (já mencionada neste trabalho) de que a obra de Itamar “só se completava no disco integral, pleno de retomadas, vinhetas e comentários de toda

espécie”. (2014, p. 311). Em seguida, há, como se pode notar na letra, uma referência às muitas homenagens a santos e santas da cidade e de todo o estado de São Paulo.

Logo após esse primeiro momento de enumerações — que, na audição da música, se percebe o canto entoado de Itamar, próximo da fala cotidiana —, surge o verso que irá guiar toda a canção, como uma espécie de refrão: “venha até São Paulo ver o que é bom pra tosse”. Nele, já se pode notar aquela ruptura com o complexo romântico de idealização e de fixação exótica sobre o espaço urbano, conforme apontava Willi Bolle (1989) em seu estudo sobre a obra de Mario de Andrade. O convite é feito de forma irônica, quando o compositor, ao se apropriar da expressão popular (“ver o que é bom pra tosse”), aponta para uma cidade que, apesar de ter suas belezas (“bom retiro”, “liberdade”, “luz”...), também sofre com as consequências da poluição típica de uma grande metrópole (“tosse”, “fuligem”, “catarro”). Além de enfatizar a violência e as carências de uma cidade que, quanto mais cresce, mais carece (“... mundaréu de mundo que só cresce / carece”).

E por ser uma grande metrópole, a cidade já exigia de seus poetas, desde o início do século XX, novas técnicas de composição que lhe representasse mais adequadamente, as quais, novamente segundo Bolle (1989), teriam sido criadas inicialmente pelos modernistas de 1922, sobretudo por Mario de Andrade, através do uso da polifonia nos poemas que compõem o livro *Pauliceia desvairada*.

Essa pluralidade de sons, vozes e referências são recorrentes em boa parte das composições de Itamar Assumpção, principalmente a partir da trilogia *Bicho de 7 cabeças*, quando houve uma mudança significativa na formação dos músicos que o acompanhavam. Se no primeiro disco havia apenas uma voz guiando e comandando seu “perigosíssimo bando” (ou a banda Isca de Polícia), em *Bicho de 7 cabeças*, as vozes são múltiplas e concretizam-se na presença marcante das vozes femininas de sua nova banda: as Orquídeas do Brasil.

Em “venha até São Paulo”, há ainda a participação da cantora e compositora Rita Lee, cuja voz se mistura às demais, e, juntas, enfatizam, sobretudo, as

ressonâncias dos sons sibilantes (em *s*) ou chiantes (em *ch*), que espalhavam o refrão ‘venha até São Paulo ver o que é bom pra tosse’ por toda a canção, através de palavras como ‘rush’, ‘Arouche’, telex’, ‘prece’, ‘esquece’, ‘sudeste’, etc. (TATIT, 2014, p. 320. Grifos do autor)

São Paulo é uma cidade que, como diz a letra, “não tem intervalo tudo depressa acontece”. E é esse o sentimento que parece ter guiado a canção, praticamente sem intervalo entre as vozes do canto entoado, apenas “sobre uma base de acompanhamento que [...] segurava a levada para que as vozes dissessem tudo o que tinham a dizer sem perder o ritmo” (Idem, p. 320).

Luiz Chagas, outro músico que o acompanhou em boa parte de sua jornada musical, explica que “as canções de Itamar soam complicadas porque vêm em camadas. Suas bandas, notadamente a Isca de Polícia e Orquídeas do Brasil, têm por

volta de oito elementos que tocam e trocam informações o tempo todo”. (2006, p. 12)

Está aí um dos fatores que certamente contribuíram para a originalidade de sua obra: a troca constante de informações, seja com a tradição da música, da literatura, ou mesmo entre seus parceiros e músicos que o acompanharam. Afinal, segundo a musicista Clara Bastos, uma das orquídeas, muitos deixaram a sua marca basicamente porque

sua música não permitia um envolvimento superficial dos músicos. Compartilhava conversas e refeições. Não era possível fazer “mais ou menos” parte. Isso gerava conflitos em alguns casos. Resolvidos ou não, esses conflitos mostravam ao menos a presença de vitalidade nas relações entre as pessoas, o que refletia beneficentemente no resultado final: gravação ou show. (2006, p. 82)

Daí a singularidade das composições de Itamar. As canções nunca eram executadas da mesma maneira nas apresentações ao vivo (ou em regravações), já que cada instrumentista (incluindo as *backing vocals*) contribuía para a *performance* (no palco ou no estúdio) com alguma informação.

5 | NÃO HÁ SAÍDAS: UMA POÉTICA DE RUPTURA

A poética de Itamar Assumpção não se limita, portanto, a recursos linguísticos ou poéticos presentes em suas letras. Ela é antes uma atitude de ruptura, seja com os modelos convencionais de composição ou com o mercado da indústria fonográfica. Atitude, aliás, muito semelhante a de outros músicos e grupos de sua geração. Sua poética envolve diferentes estratégias: do experimentalismo vocal com arranjos arrojados às regravações de Ataulfo Alves e à parceria com o percussionista Naná Vasconcelos. Além das muitas outras parcerias que surgiram ao longo de sua carreira, como já foi exposto aqui, neste trabalho.

Em uma dessas parcerias, com o poeta paulistano Regis Bonvincino, e gravada em seu quarto álbum, *o Intercontinental! Quem diria! Era só o que faltava!!!*, de 1988, Itamar cria na canção “Não há saídas” a imagem de uma grande cidade como São Paulo, repleta de ruas, viadutos, avenidas, para servir como metáfora para os desvios, os desdobramentos que o compositor popular deve buscar com sua música, mesmo diante muitas vezes de um universo nebuloso e cheio de barreiras e dificuldades. Isso, no entanto, não é percebido apenas com a leitura do poema — seja no original ou no encarte do disco de Itamar, como letra de música. Observemos:

Não há saídas, só ruas
viadutos e avenidas (ASSUMPÇÃO, 2010)

A imagem da cidade de São Paulo retratada por Itamar na canção, a partir do poema de Regis Bonvincino, só pode ser percebida no momento da audição, uma

vez que ela dialoga com outras duas canções da música popular brasileira, são elas: “Sampa”, de Caetano Veloso, e “São Paulo meu amor”, de Tom Zé. Esse diálogo, entretanto, não é realizado através da letra, mas a partir do arranjo instrumental e das vocalizações ocorridas na execução da música, conforme aponta a informação presente no encarte do disco: “citações: ‘São São Paulo meu amor’ (Tom Zé) / ‘Sampa’ (Caetano Veloso)”.

Neste caso, há mais uma vez um exemplo de um modelo composicional muito utilizado por Itamar, e já apresentado aqui, no qual o diálogo e a memória são elementos-chave em sua criação artística. A parceria, nesta música especificamente, se estende aos compositores Caetano Veloso e Tom Zé, uma vez que as letras de suas canções — as quais também homenageiam a cidade de São Paulo, mas sem idealizações ou descrições exóticas — ecoam na memória de quem ouve a música de Itamar e, assim, acrescentam-lhe novos significados.

Essa apropriação feita por Itamar Assumpção reforça a centralidade da voz na circulação do poema, que teve, como nos ensina Zumthor, durante muitos e muitos séculos, o corpo como mídia privilegiada para a sua circulação, sustentada pela voz dos/as que compuseram o poema e/ou o guardaram em suas memórias para partilhá-lo com outras vozes, para inscrevê-lo em outras memórias.

REFERÊNCIAS

- ASSUMPÇÃO, Itamar. **Beleléu, leléu, eu**. São Paulo: Baratos Afins, 1989. 1 LP.
- _____. **Venha até São Paulo**. In: **Bicho de 7 cabeças**, vol. 1. Caixa preta (discografia). São Paulo: Sesc, 2010. 1 CD.
- _____. **Não há saídas**. In: **Intercontinental! Quem diria! Era só o que faltava!!!**. Caixa preta (discografia). Itamar Assumpção. São Paulo: Sesc, 2010. 1 CD.
- _____. **Sampa Midnight – isso não vai ficar assim**. In.: **Caixa preta** (discografia). São Paulo: Sesc, 2010. 1 CD.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BASTOS, Clara. **Livro de canções**. In.: CHAGAS, Luiz; TARANTINO, Mônica. (org.) **Pretobrás: Por que que eu não pensei nisso antes?** O livro de canções e histórias de Itamar Assumpção. São Paulo: Ediouro, 2006.
- BOLLE, Willi. **A cidade sem nenhum caráter**. Leitura de Pauliceia Desvairada de Mário de Andrade. In: **Espaços & Debates**. Revista de Estudos Regionais e Urbanos. Ano IX – 1989. Nº 27
- CASTRO, Riba de. **Lira Paulistana: um delírio de porão**. São Paulo: Edição do Autor, 2014.
- CAVARERO, Adriana. **Vozes plurais: filosofia da expressão vocal**. Trad. Flavio Terrigno Barbeitas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.)
- CHAGAS, Luiz; TARANTINO, Mônica. (org.) **Pretobrás: Por que que eu não pensei nisso antes?** O

livro de canções e histórias de Itamar Assumpção. São Paulo: Ediouro, 2006.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise**. Trad.: Lúcia Helena França. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad.: Bernardo Leitão, et al. 7.ed. revista. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

NUNES, Benedito. **Oswald Canibal**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TATIT, Luiz. **O Cancionista**. Composição de canções no Brasil. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2002.

_____. **Todos entoam: ensaios, conversas e lembranças**. 2.ed. revista e ampliada. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2014.

ZUNTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

“SUBA EM DIAGONAL, PARA A DIREITA, EM UM ÂNGULO OBTUSO, UNS 4CM”: DESCOMPARTIMENTANDO SABERES E HABILIDADES DE LEITURA EM MATEMÁTICA E EM LÍNGUA PORTUGUESA

Adriano de Souza

Universidade Federal do Pampa, Curso de Letras
– Português e Literatura de Língua Portuguesa
(licenciatura)

Bagé – Rio Grande do Sul

Sônia Maria da Silva Junqueira

Universidade Federal do Pampa, Curso de
Matemática (licenciatura)

Bagé – Rio Grande do Sul

RESUMO: O presente trabalho propõe compreender como a prática de leitura e compreensão transversaliza e aproxima os trabalhos em educação linguística e ensino de matemática. Para tanto, realizamos um relato de experiência sobre uma atividade realizada em contexto de formação continuada de educadores/as de matemática e de língua portuguesa, cujo foco era mobilizar diferentes conhecimentos sobre compreensão e leitura em ambiente escolar. Nossas reflexões permitem desenvolver que a noção de leitura que buscamos construir no contexto escolar deve, em alguma medida, superar a compartimentação a ela imposta pela fragmentação do saber em disciplinas e áreas específicas. Buscamos ressaltar, por fim, justamente os aspectos em que os saberes são igualmente necessários à compreensão de um texto ou problema matemático.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; educação

linguística; ensino de matemática.

ABSTRACT: The present work proposes to understand how the practice of reading transversalizes and bring near work between linguistic education and mathematics education. Thus, we performed an experience report about an activity developed in the context of continued education of teachers of mathematics and Portuguese, whose focus was to mobilize different knowledge about comprehension and reading. We understand that the notion of reading that we construct in the school context must, somehow, overcome the compartmentalization imposed by the fragmentation of knowledge in specific disciplines and areas. Finally, we present the aspects in which some knowledges is equally necessary both for the comprehension of a text and a mathematical problem.

KEYWORDS: reading; linguistic education; mathematics teaching.

O presente artigo nasceu de nossa experiência com a formação continuada de educadores/as da rede pública municipal de educação básica, mais especificamente anos finais do Ensino Fundamental (EF), das áreas de Língua Portuguesa (LP) e Matemática. Nessa ocasião, aceitamos o desafio de, em aproximadamente oito horas de trabalho,

divididas em dois turnos (manhã e tarde), abordar o tema da leitura no EF de maneira geral; e, de forma específica, articular os saberes das áreas de LP e Matemática com vistas a refletir sobre estratégias para a melhoria de competências leitoras do alunado e, conseqüentemente, provocar a discussão sobre a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Uma primeira versão desse trabalho foi apresentada no “Seminário Internacional de Pesquisa em Leitura, Literatura e Linguagens: novas topografias textuais”, em outubro de 2017, em Passo Fundo, RS, (Cf. SOUZA & JUNQUEIRA, 2018). Na presente versão, revisamos alguns elementos do texto anterior, com vistas a ressaltar o que nos pareceu, em alguma medida, incipiente naquele texto, a saber, a necessidade de descompartmentar o trabalho de ampliação de habilidades e competências de leitura, ainda restrito ao domínio da disciplina de LP.

Com efeito, nosso interesse mais geral permanece sendo o de discutir a respeito de como podemos avançar na ampliação de habilidades leitoras de nossos estudantes, a fim de superar “os graves efeitos da compartimentação dos saberes e a incapacidade de articulá-los” (MORIN, 2003, p. 16), buscando encontrar os pontos de diálogo dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática.

1 | DESCOMPARTIMENTAR A LEITURA PARA IR ALÉM DE ÍNDICES

Como se sabe, o IDEB é calculado pela nota da Prova Brasil – que avalia o aprendizado em LP e Matemática – multiplicada pela chamada taxa de aprovação, que avalia o fluxo escolar. O produto dessa operação é, atualmente, o principal mecanismo para aferir a qualidade da educação no país. No contexto do IDEB de 2015 dos anos finais da rede pública do EF, a cidade de Bagé-RS (onde foi realizada a experiência de formação continuada que originou este artigo) cresceu, mas não atingiu a meta, daí a necessidade de situarmos essa discussão dentro das especificidades ora apresentadas.

Não é nova a postura emergencialista de setores governamentais, responsáveis pela gestão da educação pública, ante a necessidade de aumentar índices de educação, leitura, alfabetização etc. Sabemos, no entanto, que diante do agravamento da precarização das relações trabalhistas no setor público da educação formal, não há como improvisar soluções, não obstante a criatividade – e até boa vontade – de muitos dirigentes, gestores e administradores da máquina pública.

Admitimos a necessidade de avançarmos na maneira pela qual avaliamos a educação brasileira e entendemos, acompanhados de extensa literatura a respeito, que o modelo do IDEB, enquanto instrumento de avaliação em larga escala, está bem longe da perfeição. Entretanto, para fins destas reflexões, nosso interesse não residirá na crítica à Prova Brasil ou ao IDEB. Tentaremos pensar a respeito de como podemos avançar na ampliação das habilidades leitoras de nossos estudantes para

além de índices de avaliação em larga escala e acreditamos que esse movimento passa por assumir a atividade sistemática e sistematizada de leitura em ambiente escolar como tarefa coletiva. Para tanto, num esforço de superar a compartimentação do saber acadêmico, nos propomos a pensar de maneira conjunta, buscando colocar em diálogo Língua Portuguesa e Matemática a propósito do tema da leitura. Em outras palavras, buscaremos compreender como a prática da leitura e compreensão de textos transversaliza e aproxima LP e Matemática.

Uma proposta de construção de uma pedagogia da leitura que transversaliza o ensino de língua materna e de matemática pode encontrar respaldo no marco teórico-conceitual sociointeracionista, posição que considera os aspectos sistemáticos da língua, mas procura observá-la em seu funcionamento social, como atividade sociohistórica, cognitiva e interativa, ou seja, um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas (MARCUSCHI, 2008). Nessa perspectiva de trabalho, leitura e compreensão são atividades inferenciais altamente complexas que se correlacionam, se complementam e se equivalem.

Não parece desnecessário acrescentar que a abordagem que propomos não é essencialmente nova. Mollica & Leal (2012, p. 182) assinalam que diversos autores - p. ex. Cândido (2001), Machado (2001), Mollica, Leal (2006, 2007, 2009, 2010a, 2010b), Silva, Rêgo (2006), Smole, Diniz (2001) - já fizeram um trabalho integrado em sala de aula nas áreas de português e matemática e demonstraram o quanto a prática é importante e pouco difundida. Por outro lado, como a abordagem que trazemos para a presente reflexão é fruto de nossa experiência com a formação continuada de educadores/as da rede pública municipal de educação básica da cidade de Bagé-RS, das áreas de Língua Portuguesa (LP) e Matemática, entendemos que reside aí um elemento bastante particular para uma reflexão mais detida.

Motivados pelo projeto de extensão „Formação Permanente de Profissionais do Magistério para Educação Básica“, nossa atuação no contexto de formação continuada com educadores de Matemática e LP resumiu-se a aproximadamente oito horas de trabalho, divididas em dois turnos (manhã e tarde), nas quais abordamos o tema da leitura no Ensino Fundamental de maneira geral; e, de forma específica, buscamos articular os saberes das áreas de LP e Matemática com vistas a refletir sobre estratégias para a melhoria de competências leitoras dos/as estudantes e, conseqüentemente, discutir o tema do IDEB. A seguir, passamos a um relato mais detido sobre a fundamentação da atividade.

2 | O QUE FUNDAMENTA UM TRABALHO DE DESCOMPARTIMENTAÇÃO?

A competência leitora de problemas matemáticos pode ser um bom ponto de partida para buscar uma relação que aproxime o nosso foco de interesse, ou seja, o tema da leitura no Ensino Fundamental e, conseqüentemente, os obstáculos que

possam ser igualmente confrontados em aulas de Língua Portuguesa e Matemática.

Partimos então do pressuposto defendido por Smole e Diniz (2001) de que muitos professores acreditam que as dificuldades apresentadas por seus alunos em ler e interpretar um problema ou exercício de matemática estão associadas à pouca competência que têm para leitura. Tais autoras também sinalizam que é comum a concepção, por parte dos professores, de que uma maior fluência na leitura, desenvolvida com os alunos nas aulas de língua materna, conseqüentemente implicaria em um melhor leitor nas aulas de matemática.

No entanto, para Smole e Diniz (2001) as dificuldades que os alunos encontram em ler e compreender textos de problemas matemáticos estão, entre outras coisas, ligadas à ausência de um trabalho pedagógico específico com o texto desses problemas em aulas de matemática. Destacam ainda que essas dificuldades são majoradas, uma vez que no processo de leitura e compreensão de um problema matemático, além de leitura de palavras da língua materna é indispensável domínio e uso da linguagem específica da matemática.

E garantem que são geradores dessas dificuldades o estilo nos quais geralmente os problemas de matemática são escritos, a falta de compreensão de um conceito matemático, o uso de termos específicos ausentes do cotidiano do aluno, e mesmo palavras que têm significados diferentes na matemática e fora dela, constituindo-se, esses aspectos, em obstáculos para que a compreensão de um problema matemático ocorra de forma a garantir que a competência mínima para o trabalho na resolução do problema seja atingida. Nesse sentido, as autoras chamam a atenção para o fato de que a habilidade de ler, escrever e resolver problemas é, em geral, tratada de forma fragmentada nos processos de ensino.

Sobre a resolução de problemas, Polya (1995) admite um modelo conceitual, segundo o qual podemos encontrar quatro passos para a resolução de problemas. Um primeiro passo, nesse sentido, envolve a compreensão do problema. Em que as habilidades de ler, anotar as quantidades, identificar as incógnitas, elaborar um esquema e reformular o problema seriam condições necessárias para o sujeito ser capaz de perceber claramente o que é necessário para a tarefa que se coloca no primeiro contato com o problema.

Um segundo passo diz respeito a perceber como os itens do problema estão relacionados, e exige habilidades de pensar e, em alguns casos, tentar resolver um problema correlato, fazer diagramas, identificar as ferramentas necessárias à resolução do problema, fixar as condicionantes essenciais e verificar se utilizou os dados necessários nessa resolução.

Polya (1995) destaca como terceiro passo a execução do problema, que implica em executar a estratégia de resolução, registrar notas dessa tarefa, verificar e testar os resultados e estratégias utilizadas. Se encontrar erros, contradições ou falta de informação para prosseguir, é natural repensar o plano.

E, como quarto e último passo, aponta o retrospecto da resolução completa,

revisando e discutindo as etapas de resolução do problema, sendo para isso necessário, confirmar os resultados, verificar os cálculos, testar a consistência dos resultados e escrever a solução encontrada.

Apontamos que em todas as áreas do conhecimento, desenvolver a habilidade de resolver problemas é um fator fundamental, habilidade essa que pode ser requerida por meio do trabalho efetivo de ampliação e sofisticação da capacidade leitora dos sujeitos. Portanto, ler em todas as áreas, implica definitivamente inserir de modo intensivo e sistemático a leitura também em aulas de Matemática.

Contribui nessa discussão o reformar o pensamento proposto por Edgar Morin (2003). Para esse autor o espírito humano é movido pela resolução de problemas, o que exige o desenvolvimento de aptidões gerais da mente, que conseqüentemente permite o desenvolvimento de competências particulares ou especializadas.

Quanto mais desenvolvida é a inteligência geral, maior é sua capacidade de tratar problemas especiais. A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral. (MORIN, 2003, p. 22).

Para Morin (2003) o desenvolvimento dessa inteligência geral requer a ativação do pensamento crítico, exercício que se liga à dúvida, o que é exercido sobre a configuração e resolução de um problema. Ainda, o ensino matemático no decorrer dos anos de aprendizagem deveria valorizar progressivamente o diálogo entre o pensamento matemático e o desenvolvimento do conhecimento científico, numa relação dialógica, que pode até compreender o cálculo, mas que deve ir muito além do cálculo.

Colabora a esse respeito, Malta (2004, p. 41), acerca da importância da linguagem no processo de aprendizagem de matemática, destacando que o aprender a ler matemática deve ser um dos objetivos das disciplinas básicas e que esse aprendizado somente se concretiza na „experiência efetiva do aprender Matemática, lendo“. Para esse autor, não são recentes os indicativos de um sistema de ensino doente em que configurem-se simultaneamente deficiências no uso e compreensão da linguagem escrita e Matemática. Há uma relação de causa e efeito nessa suposição que data mais de duas décadas, implicando que sem o desenvolvimento do domínio da linguagem necessária à apreensão de conceitos abstratos não há o desenvolvimento do pensamento matemático.

2.1 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICO-MATEMÁTICA E VICE-VERSA

Machado (2014), em seu turno, apresenta uma interessante comparação entre os papéis em que a Matemática e os contos de fada desempenham na formação das crianças. O autor ressalta que nas histórias infantis, há uma nitidez absoluta, praticamente binária, que distingue o bem e o mal, o herói e o vilão, a bruxa malvada

e a fada madrinha.

No entanto, nos contextos da realidade, a vida não é tão simples, e há uma linha tênue que nem sempre permite distinguir bem e mal. Desse modo, esse autor sugere que o enfrentamento das complexidades das situações reais e vitais, poderia ser mais bem delimitado se previamente fosse construído um repertório de referências a fim de simplificar as tomadas de decisões.

Para Machado (2014, p. 67), os contos de fadas divertem e emocionam as crianças, mas, sobretudo, fornecem pistas relativas a valores e atitudes. “Na formação inicial das crianças, a assertividade no que se refere ao certo e ao errado é fundamental para a construção e fixação de um repertório de papéis e situações que orientarão suas ações no futuro.”

Nesse sentido, destaca que na matemática, de forma análoga a essa distinção entre o bem e mal dos contos de fadas, a nitidez das distinções entre o verdadeiro e o falso, o certo e o errado, tem função formativa semelhante. Assim, precisamos dessas simplificações das abstrações matemáticas e distinções nítidas no que diz respeito às verdades e não verdades matemáticas, a fim de dar pistas para enfrentar as situações mais complexas que se apresentam nos problemas da realidade.

Nos problemas que a realidade nos propõe, também não é tão nítida a distinção entre o certo e o errado, o verdadeiro e o falso quanto o é na Matemática. Ao expressar matematicamente um problema, as respostas são assertivas: há o verdadeiro e há o falso, há o certo e o errado, não há muito espaço para tergiversar. (MACHADO, 2014, p. 67).

A matemática e os contos de fada são, portanto, uma preparação espiritual para a vida. Os contos de fadas são binários: bem, mal, herói, bandido, bruxa, fada. Análogo a isso, a matemática é também binária. Ou as coisas são verdadeiras, ou são falsas. Porém, como nos contos de fadas, essa binariedade da matemática é necessária só para começar, pois a matemática não se esgota nessa polaridade. Nessa comparação, Machado (2014) aponta que os contextos ficcionais, em ambos os casos, apresentam uma coerência interna da qual resultam inevitavelmente consequências lógicas, como uma “moral da história”, não uma moral única, mas, diferentes morais em função dos diferentes repertórios e circunstâncias dos ouvintes.

Nessa direção, o autor sugere que narrativas bem arquitetadas possam contribuir na construção do significado em uma aula de matemática, “[...] um bom professor, em especial um bom professor de matemática, é sempre um bom contador de histórias.” (MACHADO, 2014, p. 70). Aqueles/as mais habituados/as em transitar pelos caminhos e descaminhos teórico-metodológico da Linguística Aplicada, possivelmente encontrarão, nas palavras de Machado (2014), elementos mais do que suficientes para trazer à tona as tarefas para a construção, no contexto brasileiro, de uma Educação Linguística (BAGNO; RANGEL, 2005). Para esses autores, a superação da crise educacional proveniente do descompasso entre políticas públicas, demandas sociais e formação de

professores passa pela construção de uma pedagogia de língua materna que redefina suas bases de atuação, entre as quais o Letramento cumpre papel fundamental.

Nessa direção, se o processo de ativação e produção de sentido, que se dá no exercício de práticas sociais entre agentes e sujeitos sociais, é habilidade fundante tanto para as práticas letradas de educação matemática, quanto para as práticas letradas de educação linguística, não seria o momento de pensarmos numa educação linguístico-matemática/matemático-linguística?

Em ambas as áreas, é preciso transitar com habilidade entre as fronteiras das diferentes realidades que a linguagem permite criar e, com isso, permitir-se ir além da fragmentação da disciplina, que dilui o interesse dos/as estudantes. Nos processos escolares de ensino o conteúdo é meio para a formação do indivíduo, não finalidade em si mesmo. Essa inversão meio/fim do conteúdo leva à perda do significado, e ainda está presente em todas as áreas do saber dentro das escolas. Para Machado (2014) é preciso reencantar a matemática e, para isso, é absolutamente fundamental aproximá-la da educação linguística.

3 | DO PONTO DE VISTA PRÁTICO, O QUE É POSSÍVEL?

Há pelo menos duas noções de leitura inseridas no contexto escolar, independentemente do lugar no/do qual se esteja falando. A primeira, conforme desenvolve Marcuschi (2008, p.237), diz respeito à noção de compreensão enquanto prática de decodificação, da qual subjaz uma noção de língua enquanto código. A segunda noção, nos levaria a pensar a compreensão enquanto processo de inferência, de onde emerge uma noção de língua enquanto atividade sociointerativa e cognitiva.

As teorias [...] que postulam a compreensão como decodificação, conduzem à metáfora da língua como veículo ou instrumento de construção de sentido e envolvem um sujeito isolado no processo. Centram-se no código e na forma linguística como o principal objeto de análise. Os textos seriam portadores de significações e conteúdos objetivos por eles transportados e nós, como leitores ou ouvintes, teríamos a missão de apreender esses sentidos ali objetivamente instalados. [...] Já nos casos das teorias [...], que postulam a compreensão como inferência, toda a compreensão será sempre atingida mediante processos em que atuam planos de atividades desenvolvidos em vários níveis e em especial com a participação decisiva do leitor ou ouvinte numa ação colaborativa. Aqui poderíamos adotar a metáfora da compreensão como construção. A língua é vista como uma atividade e não como um instrumento; uma atividade sempre interativa, ou seja, o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva. (MARCUSCHI, 2008, p.237-238).

Como forma de mobilizar diferentes conhecimentos sobre compreensão e leitura na prática de formação continuada que serviu de base para estas reflexões, desenvolvemos a seguinte prática que passamos a relatar.

Primeiramente dividimos o grupo de professores em trios compostos de maneira

interdisciplinar, ou seja, havia em cada grupo pelo menos um integrante professor de matemática e um integrante professor de língua. Em seguida, distribuimos aos trios duas figuras geométricas, mais especificamente dois polígonos semelhantes aos apresentados na figura 1:

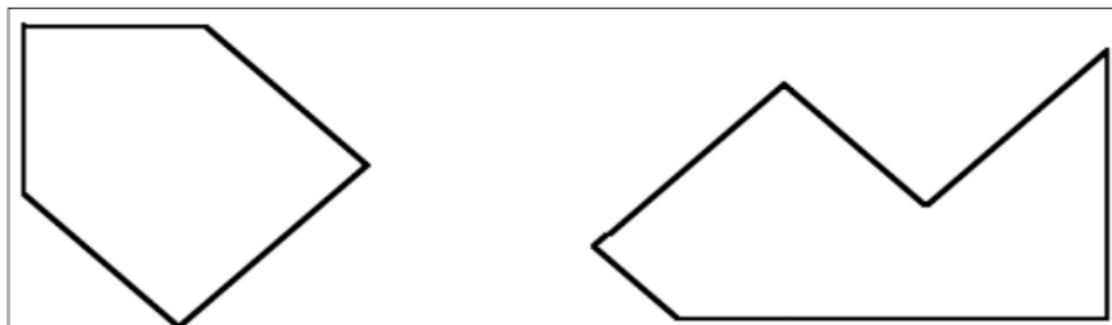


Fig. 1- Polígono Convexo e Não Convexo

Fonte: Autores

Ocorre, porém, que apenas dois integrantes do trio tiveram acesso ao desenho, os quais foram incumbidos de elaborar uma instrução descritiva dos polígonos, que serviria de base para que o terceiro integrante – o que não teve acesso às figuras – desenhasse os polígonos apenas lendo a instrução descritiva organizada pelos colegas de trio.

Evidentemente nenhum grupo conseguiu reproduzir o desenho com a exatidão do modelo, não obstante a correção e criatividade das instruções descritivas elaboradas. A título de exemplificação, assim foi organizada a instrução descritiva de um dos grupos para a segunda forma apresentada na figura 1: “*Sem tirar a caneta do quadro: 1. Trace um segmento de reta da esquerda para a direita (10 cm). 2. Trace da ponta direita um novo segmento subindo em um ângulo de 90° (7 cm). 3. Deste ponto, desça em diagonal, na direção da reta inicial uns 5 cm. 4. Suba em diagonal, para a direita, em um ângulo obtuso, uns 4 cm. 5. Desça, em diagonal, uns 6 cm, passando do ponto de partida do primeiro segmento de reta. 6. Faça um traço que ligue as duas extremidades finais.*”

A partir da descrição apresentada, alguns fatores podem ser ressaltados nesse processo de interpretação exigido para a compreensão leitora da figura e, conseqüentemente, sua descrição, nova leitura e execução do desenho.

Destacamos o fato de que ao ler um texto matemático, em geral, buscamos compreender cada frase por vez, com a intenção de que esse procedimento conduza à compreensão do todo. No entanto, ao ver o detalhe, podemos perder a compreensão da figura completa, como quando muito nos aproximamos de uma imagem, ou quando uma imagem virtual é fragmentada em *pixel*. O fragmento revela detalhes da figura, mas não ajuda a compreender a sua forma completa.

A fragmentação está muito presente no ensino da matemática, implicando

inclusive que essa forma de dividir em pequenas partes ocorra até mesmo na simples leitura de um problema. O problema é dividido em frases e busca-se compreender o que cada frase está pedindo que seja respondido. Nesse sentido, destacamos que a matemática escolar está permeada pelo descompasso entre o que se ensina e o que de fato poderia ser definido como conhecimento matemático, o que conforme Morin (2003, 2013) resume um ensino disciplinar da matemática, que de tão fragmentado, limita e corrompe a visão do todo.

Quando lemos um conto de fadas, por exemplo, não paramos para pensar em cada frase ou sentença individual, mas lemos o todo, buscamos pela mensagem da história lida. Em matemática não deveria ser diferente, precisamos entender a mensagem em toda a sua complexidade, que não apenas de suas partes fragmentadas dentro das frases, e nem na binariedade do verdadeiro ou falso (MACHADO, 2014).

A leitura matemática não é um processo linear, ela exige sim referências cruzadas inseridas em campos específicos do conhecimento matemático, mas também em outros campos dos saberes, entre eles as linguagens. No caso da descrição apresentada, a compreensão da leitura do texto dado em língua materna exige do leitor também a compreensão de fenômenos matemáticos próprios da geometria plana e espacial, das grandezas e medidas, ou seja, pressupostos matemáticos que dão suporte à estruturação do raciocínio lógico que determinará a compreensão total do texto. Entretanto, esses aspectos se complementam de tal modo que justificam a lógica da figura a ser desenhada e não deveriam ser buscados em seus campos específicos de justificação e classificação disciplinar, como se estivessem engavetados.

Além disso, convém destacar que muito pouco adiantaria saber desenhar, reconhecer e/ou identificar um polígono convexo se não estiver em jogo, em alguma medida, um interesse maior em contextualizar a figura geométrica dentro de um quadro maior de suas funcionalidades possíveis. Nesse sentido, naturalmente talvez nossa proposta pudesse induzir ao erro seus participantes, já que não propunha inserir a atividade de leitura e compreensão dentro de alguma prática social da qual o polígono fizesse parte enquanto instrumento a serviço de determinada finalidade. Neste caso, questionamos a mera escolarização da tarefa leitora no ambiente escolar, sem levar em conta a dimensão mais ampla de sua funcionalidade.

Juntamos a esse fato, que o processo de escrever matemática também passa pelas mesmas experiências de ler matemática, e no nosso exemplo, a clareza da descrição está limitada também pela compreensão que os primeiros leitores tiveram ao ler a figura 1. A leitura da figura geométrica e respectiva descrição em língua materna, ou seja, a forma de descrevê-la em texto foi um desafio que colocou os professores em uma situação caracterizada por estranhamento e descentramento (LINS, 2006), pois de algum modo, tornaram-se sensíveis aos estranhamentos de seus alunos, ao perceberem a dificuldade de entender do que o outro fala, enquanto se constituíram sujeitos na busca de modos de produção de significados em um espaço comunicativo.

Por fim, com a atividade foi possível desenvolver que a noção de compreensão

que busacamos construir no contexto escolar deve, em alguma medida, superar a noção da mera decodificação. Em outras palavras, observamos, com essa atividade, que a prática da decodificação, que toma a língua como simples veículo de informação, não é suficiente para dar conta da complexidade do ato comunicativo.

4 | POR UMA CONCEPÇÃO DE LEITURA NÃO COMPARTIMENTADA

Quais são os limites do conhecimento escolar e quem os define? Quem pode cancelar onde começa “o meu assunto” e onde termina “a minha matéria ou a minha disciplina”? Essas perguntas nos colocam no centro do problema epistemológico de que estamos tratando, qual seja, o de tratar a construção e o desenvolvimento de competências de leitura e compreensão como prática social contextualizada e como eixo integrador dos diferentes saberes mobilizadas ao longo, especialmente, do Ensino Fundamental.

Dito isto de outro modo, o ensino da leitura, especialmente no espaço escolar, deve ser tratado como uma tarefa conjunta, que integre as diferentes áreas do saber. Tal fato nos levaria, primeiramente, a reconhecer que estamos ilhados no nosso campo de ação pedagógica e, posteriormente, a construir pontes no intuito de superar as distâncias criadas pelos currículos disciplinares e compartimentados.

Nesse sentido, a tarefa primeira que nos uniria como professores e professoras, antes de ensinar “conteúdos” de língua, de matemática ou de ciências seria a tarefa da construção de uma pedagogia da leitura. Lopes, Cobucci & Machado (2012, p. 244) nos dão algumas pistas de como construir estratégias para um movimento nessa direção. Em primeiro lugar, trata-se de definir “objetivos para cada leitura”, há que se pensar em objetivos gerais para uma pedagogia da leitura no EF – por exemplo, os descritores de LP da Prova Brasil poderiam ser esses objetivos gerais – e objetivos específicos de leitura para cada área do conhecimento.

Há que se pensar, também, na “preparação para a leitura: acionamento e atualização do conhecimento prévio; contextualização; motivação”. Trata-se, portanto, da construção de estratégias comuns de abordar a tarefa de ler, o que poderia despertar em nossos/as estudantes a ideia de que, de fato, ler é uma tarefa complexa e, por isso, necessariamente fundamental em diversos campos de atuação de vida social. Nessa mesma linha de preparação para a leitura, há que se pensar também em estratégias e procedimentos a serem desenvolvidos durante o processo de leitura para a produção de uma “condução ancorada em perguntas” necessárias à compreensão. Esta etapa de questionamentos da atividade leitora passaria por estabelecer relações de mediação entre os diferentes textos lidos e a linguagem utilizada, a relação com outros textos e os diferentes conhecimentos movimentados pelo texto.

Com isso queremos dizer que a construção de uma pedagogia da leitura não compartimentada no EF passaria inevitavelmente pela definição de um procedimental

minimamente comum de abordagem do texto, respeitando, evidentemente, os diferentes olhares e intenções de leitura em cada atividade escolar.

As reflexões levantadas em nossa abordagem apontam para a necessidade de um esforço maior na superação da compartimentação disciplinar dos saberes acadêmico e escolar, como estratégia para a ampliação das habilidades leitoras discentes. Concluimos, com essa abordagem, reafirmando o que já manifestamos alhures, que é, além de necessário, possível articular as disciplinas e, neste sentido, Educação Linguística e Matemática podem ser um bom ponto de partida.

Nos termos do que propõe Morin (2013), há um descompasso entre o que se ensina – saberes desunidos, divididos, compartimentados – e o que se expressa no concreto da realidade, que são situações e problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, globais e multidimensionais. Para Morin (2013, p.91), “o ensino realizado por meio de disciplinas fechadas nelas mesmas atrofia a atitude natural do espírito para situar e contextualizar”.

Há que se buscar e questionar, incessantemente, a pertinência do conhecimento, pois ela frequentemente reside na capacidade de contextualizar e de resgatar a habilidade intelectual de movimentar-se das partes para o todo e do todo para as partes. Para o autor de “Educação e Complexidade”, a educação do futuro deverá necessariamente ensinar a condição humana, o que significa situar o ser humano no universo para questionar sua posição dentro e acerca do próprio universo. Daí a necessidade em que tanto se tem insistido de reconstruir a fragmentação do conhecimento compartimentado. A Sociologia, a Psicologia, a História, a Economia, cada qual preocupada respectivamente com o destino social, individual, histórico e econômico do ser humano apontam para o isolamento da percepção da condição humana.

Assim, ensinar acerca da condição humana – a tarefa escolar por excelência –, pelo prisma dos diferentes saberes acerca dessa condição, passa por restaurar essa unidade complexa (física, matemática, biológica, social, psicológica, história e cultural) desintegrada, na educação, por meio da abordagem disciplinar. Nesse sentido, a construção de uma pedagogia da leitura é uma possível estratégia para esta reconfiguração dos saberes.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, p. 63-82, 2005.

CÂNDIDO, P. Comunicação em Matemática. In: SMOLE, K, C, S., DINIZ, M^a I. de S. V. (orgs). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LINS, R. C. Characterizing the mathematics of the mathematics teacher from the point of view of meaning production. In: 10th INTERNATIONAL CONGRESS ON MATHEMATICAL EDUCATION, COPENHAGEN, 2006. Copenhagen. **Proceedings... Copenhagen: Plenary and Regular Lectures**,

2006.

LOPES, I. A.; COBUCCI, P. MACHADO, V. R. O que aprendemos? Recomendações para uma pedagogia da leitura. In: BORTONI-RICARDO, S.M.; et al. (orgs). **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

MACHADO, N. J. Ensino de matemática: das concepções às ações docentes. In: MACHADO, N. J. ; D'AMBRÓSIO, U. **Ensino de Matemática: pontos e contrapontos**. (Org) Valéria Amorim Arantes. São Paulo: Summus Editorial, 2014.

MACHADO, N. J. **Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua**. São Paulo: Cortez, 2001.

MALTA, I. Linguagem, leitura e matemática in CURY, H. N. **Disciplinas matemáticas em cursos superiores: reflexões, relatos, propostas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. Lendo Matemática. In: BORTONI-RICARDO, S.M.; et al. (orgs). **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. Competências subjacentes à leitura: pilares de acesso aos saberes formais. In: MOLLICA, M. C.; LEAL, M. (orgs). **Construindo o capital formal das linguagens**. Curitiba: Editora CRV, 2010a.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M.. Modos de ancoragem na interpretação da leitura de algumas bulas e listas. **Revista de Lingu@gem**, n.1, p. 115-130, 2010b.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. Letramentos na escola e na vida. In: SOUZA DA SILVEIRA, M. L. (orgs). **Educação Popular e leituras do mundo**. Rio de Janeiro: UFRJ/PR-5, 2007.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. Português e Matemática: parceria indispensável em política educacional. IN: HORA, D. da, CHRISTIANO, M. E. A., ROSA, C. (orgs). **Linguística: práticas pedagógicas**. Santa Maria: Editora Palloti, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, A.; RÊGO, R. Matemática e literatura infantil: um estudo sobre a formação do conceito de multiplicação. In: BRITO, M. R. F. (org). **Educação matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2009.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M.I. (orgs.) **Ler, Escrever e Resolver Problemas: Habilidades Básicas para Aprender Matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUZA, A.; JUNQUEIRA, S. M. S. Leitura ao quadrado: ampliando as competências de leitura pela aproximação entre língua portuguesa e matemática. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM LEITURA, LITERATURA E LINGUAGENS: NOVAS TOPOGRAFIAS TEXTUAIS, N. 1., 2017. Passo Fundo. **Anais do Seminário Internacional de Pesquisa em Leitura, Literatura e Linguagens: novas topografias textuais**. Ed. Universidade de Passo Fundo, 2018, p. 1-13.

A ATUALIDADE DA CRÍTICA DE LIMA BARRETO AOS PODERES CONSTITUÍDOS NA REPÚBLICA VELHA

Renato dos Santos Pinto

UFF - Universidade Federal Fluminense –
Instituto de Letras
Niterói - RJ

RESUMO: Neste texto serão abordadas questões relacionadas a poder e autoritarismo na virada para o séc. XX no Brasil, durante a República Velha, nos romances *Recordações do escrívão Isaías Caminha* e *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. A imprensa e o Estado podem ser vistos enquanto instrumentos de exercício do poder no discurso dos narradores, que, por vezes, toma emprestado o olhar do homem comum, pertencente às classes menos favorecidas. E, passados mais de cem anos, poderemos constatar que muitos aspectos dos relatos e denúncias contidos em sua obra permanecem atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Lima Barreto; República Velha; Autoritarismo; Imprensa.

ABSTRACT: This text will approach issues related to power and authoritarianism at the turn of the 20th century in Brazil, during the old republic, in the novels *Recordações do escrívão Isaías Caminha* and *Triste fim de Policarpo Quaresma*, by Lima Barreto. The press and the state can be viewed as a power exercise

instrument in the narrator discourse that, sometimes, it borrows the look of the ordinary man belonging to the less favored strata. And after more than a hundred years we will can verify that many aspects of the reports and the denunciations contained in his literary work remain current.

KEYWORDS: Lima Barreto; Old Republic; Authoritarianism; Press.

Não se é jamais desculpável ser-se mau, mas há algum mérito em saber que se é; o mais irreparável dos vícios é fazer o mal por estupidez (Charles Baudelaire)

A narrativa de Lima Barreto esteve fora de seu tempo? Nascido em 1881, sua produção literária se dá a partir da virada para o séc. XX, durante o período conhecido como República Velha no Brasil. Sua narrativa, exposta de forma direta e ferina, em romances, contos, crônicas e crítica literária, aborda temas polêmicos para sua época, como: nossa subserviência às culturas europeia e norte americana; racismo; feminismo e direitos da mulher, com posições que se alternam entre progressistas e conservadoras; casamento e divórcio; o papel militante da literatura; a imprensa e sua relação com o governo e a sociedade; os bastidores dos poderes exercidos durante a República Velha.

Tudo isso, tendo como cenário as ruas e bairros da cidade do Rio de Janeiro, capital federal na época.

Entre os discursos assumidos para a implementação da República no Brasil do final do séc. XIX, aparecia o argumento de que o poder seria descentralizado e aumentaria a participação popular nas decisões de Estado. O conceito de Pátria a ser cultuada e idolatrada ganha novas dimensões. Para uma melhor compreensão quanto à abordagem da narrativa de Lima Barreto sobre o assunto, previamente serão realizadas algumas reflexões sobre as relações entre poder, Estado e regimes autoritários. Segundo Michel Foucault:

Quando se definem os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica desse mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser essa uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (Foucault, 2012, p. 44 e 45)

Portanto, é possível inferir que a força, a repressão e a suspensão de direitos seriam recursos extremos, utilizados quando outras possibilidades de domínio e manutenção do poder apresentem sinais de esgotamento, pois embora tenham sua eficácia em curto tempo, nos médio e longo prazos tendem ao desgaste. Como exemplo ficcionalizado de estratégia de domínio, tomemos uma passagem extraída de *Baudolino*, de Umberto Eco, em que, durante o século XII, um Sábio, de nome Oto, sugere a seu aprendiz, o protagonista Baudolino, que busque com habilidade convencer o Imperador Frederico a dominar determinada região sem uso de violência. Nas palavras do sábio:

Ouve. Sabes que procurei fazer com que o imperador entendesse as razões das cidades além dos alpes Pireneus. O imperador não pode fazer mais do que submetê-las a seu domínio e, todavia, há maneiras e maneiras de reconhecer a submissão, e quem sabe pode-se até encontrar um caminho que não seja o cerco e o massacre. Assim, pois, tu, a quem o imperador ouve, e que, apesar de tudo, és filho daquelas terras, procura fazer o melhor para conciliar as exigências de nosso imperador com as de tuas cidades, para que morra menos gente possível, e para que todos se deem por satisfeitos. (Eco, 2001, p. 54)

Nesse caso, a submissão ao domínio não está mais em questão, restando definir somente em que circunstâncias e a que preço ela se dará. Essa tensão entre imposição e aceitação de poder está presente ao longo da história da humanidade e sua tendência para um lado ou para outro acaba por definir entre regimes políticos autoritários ou participativos e as diversas nuances entre os extremos.

Já que mencionamos nuances ou matizes, sob o ponto de vista da atuação do Estado, uma outra perspectiva se coloca em relação àqueles que são submetidos aos regimes políticos vigentes. Tomando modelos e contextos históricos como exemplo, tanto em *A República* de Platão (2017) ou em *A Utopia* de Thomas Morus (1997), quanto nos tempos do império brasileiro, com segmentos da sociedade compostos por famílias cristãs, os sistemas políticos adotados são cruéis, sanguinários e totalitários para as pessoas tornadas escravas, sejam povos derrotados e subjugados, sejam negros trazidos do continente africano. E mesmo hoje, passados quase cento e trinta anos de sua abolição no Brasil, nos sucessivos processos de exploração, discriminação e exclusão, permanecem situações análogas à escravidão, inclusive em termos de violência, independentemente dos regimes considerados participativos ou autoritários que vêm atravessando a história.

Desde o início do Séc. XX, a cena social no Rio de Janeiro de Lima Barreto já apresentava um olhar do homem comum, oriundo das camadas menos favorecidas. Para a História, enquanto ciência humana, essa mudança de perspectiva ficou mais evidente na segunda metade do mesmo século, a partir de sua apreensão enquanto discurso, portanto, emitido de algum lugar, sob determinado ponto de vista. Mudança essa que permite sua fragmentação e uma multiplicidade de ângulos para interpretar um mesmo fato histórico. Assim, uma história rigorosamente datada, progressiva, marcada por feitos de grandes personagens, vai dando lugar a uma nova história, múltipla, do cotidiano, com diferentes versões daquela de cunho oficial, que também é narrativa, normalmente contada pelos detentores do poder.

Nos regimes de exceção, as autoridades tendem a ser menos tolerantes a esses discursos múltiplos e fragmentados que dão vez, inclusive, às visões marginalizadas da sociedade. Preferem, sempre que possível, a descrição de eventos vinculados a datas e heróis, reduzindo os conflitos históricos à dicotomia entre o bem e o mal, o que facilita o domínio sobre o discurso histórico. Retomando a tensão entre o autoritarismo e os regimes participativos, passemos para um outro exemplo, contextualizado em Portugal durante o Salazarismo. Na peça *A palavra é de ouro*, de Augusto Abelaira, mãe e filha dialogam sobre os tempos de silêncio e os tempos de mentiras, fazendo alusão à liberdade de expressão:

Guilhermina: Sabias que milhões de mulheres tinham filhos quando havia jornais, quando as palavras eram livres? Uma rainha, uma atriz de cinema... As outras? Os jornais não falavam das outras. Não sabias mais acerca do mundo do que sabes hoje... Os jornais mentiam. Esqueceste-te, não te lembras já de que os jornais mentiam?

Lúcia: Prefiro a mentira ao silêncio, minha mãe. Na mentira ainda posso descortinar a verdade, mas quanto ao silêncio, só o silêncio me responde. E os homens emudeceram. Não os vê, minha mãe. (Abelaira, 1973, p.59)

Assim, para a personagem Lúcia, a possibilidade de expressão, mesmo que deliberadamente falaciosa, será sempre melhor do que a imposição do silêncio. É

bom salientar que a relação entre imprensa e Estado é sempre complexa e coexiste num espaço entre a liberdade de expressão e a imposição do silêncio, passando por cooptação pelo próprio Estado ou pelas forças de oposição, dependendo das circunstâncias históricas vividas naquele momento.

Deste lado do Atlântico, no Brasil dos anos 1970, também emudecido sob um regime autoritário, aprendia-se a história à moda antiga nos frios bancos escolares. Datas, personalidades e eventos que visavam a consolidação da República, buscando a simplificação e a transformação do discurso em fatos ocorridos. Assim, conhecíamos os “heróis” da República Velha e seu esforço para consolidar um regime que culminaria em liberdades individuais e na participação de todos, encobrendo, feito cortina de fumaça, os meandros de disputa de poder, denunciados por Lima Barreto na época, cujos interesses eram caros somente às classes dominantes, ratificando seu poder de geração a geração.

Em 1989, ano das primeiras eleições diretas presidenciais no Brasil, após o Golpe Militar de 1964, em Artigo sobre Lima Barreto publicado na revista da USP, por conta do centenário da república, Beatriz Rezende (1989) comenta:

É curioso observarmos que os aspectos mais vulneráveis à crítica nos primeiros anos da República são os mesmos que ainda hoje aparecem como os mais mobilizadores da opinião pública: a corrupção, o abuso do poder, a má administração, a malversação do dinheiro público, tudo isso se transformando numa falta de confiança nos homens públicos e, mais do que isso, na própria política. (Rezende, 1989, p. 93) “A República no Brasil é o régimen da corrupção. Todas as opiniões devem, por esta ou aquela paga, ser estabelecidas pelos poderosos do dia” (Barreto apud Rezende, 1989). E ainda: (A política) “Eu a encaro, como o povo a vê, isto é, um ajuntamento de piratas mais ou menos diplomados, que exploram a desgraça e a miséria dos humildes” (Ibid).

Esses humildes aos quais Lima Barreto se refere formam um enorme contingente de excluídos, tratados com os requintes autoritários dos períodos mais nebulosos da história, mesmo durante a vigência de regimes que se propõem democráticos e participativos para uma outra parcela da população. Dessa forma, aquilo que nos alertava Lima Barreto no início do século permaneceu atual em 1989 e continua no prazo de validade. Até quando? É certo que, entre ondas progressistas e conservadoras, avançamos um pouco, porém, certamente, muito aquém do que Lima Barreto desejaria com sua literatura militante.

Recordações do escritor Isaiás Caminha foi o romance de estreia de Lima Barreto, publicado inicialmente em folhetim nos periódicos do final da primeira década do séc. XX. O autor tinha a intenção de trazer para o debate, além de um papel militante para a literatura, questões sociais como racismo e as relações entre imprensa e poder público durante a república velha. A imprensa é apresentada como ferramenta de exercício de poder, demonstrando nos seus bastidores os interesses que movem suas reportagens, muito distantes de uma busca pela verdade dos fatos e pelo bem coletivo. Ou seja, era feita para parecer imparcial, sem sê-lo. A resposta da grande imprensa

às provocações de Lima Barreto através do romance *Recordações do escrivão Isaías Caminha* foi o silêncio. E mesmo as poucas críticas feitas no período enfatizavam aspectos de vingança pessoal do autor, que mal disfarçava as instituições e pessoas que buscava atingir com suas personagens caricatas, o que foi visto como prática de uma literatura menor com a pecha de *Roman à Clef*.

Narrado em primeira pessoa, o escrivão Isaías Caminha conta suas memórias: mulato e pobre, vindo do interior para estudar na capital da República. Desvirtuou-se de seus objetivos iniciais e sucumbiu à lógica de interesses menores que então predominava, a partir de sua contratação como contínuo num grande jornal da época: O Globo, nome fictício do então poderoso Correio da Manhã. A cena carioca, contendo corrupção, escândalos e revoltas populares, é lembrada pelo escrivão. Na passagem seguinte, selecionada do romance, é possível observar a contraposição entre potencialidade e ignorância das massas, a partir de uma revolta popular:

A irritação do espírito popular que eu tinha observado na minha própria casa não me fez pensar nem temer. Julguei-a especial àqueles a quem tocavam e nunca que aquelas observações ingênuas se tivessem transformado em grito de guerra, em amuleto excitador para a multidão toda. Mais tarde, entretanto, verifiquei que a crença de que o Governo pretendia operar violentamente os homens e mulheres de pés grandes, como os Chinas, é que tinha impressionado fortemente os espíritos levando-os ao sangrento motim que estalou. (Barreto, 1994, p. 142)

Segundo Lilia Schwarcz (2017), o caso denominado pelo narrador como Revolta do Sapato seria ficcional, guardando alguma relação com a Revolta da Vacina, que agitou as ruas do Rio de Janeiro na época, principalmente em função de sua obrigatoriedade e carência de informações e esclarecimento sobre a sua importância. Ainda sobre o evento, cabe ressaltar o desinteresse do Estado pelas questões públicas e, também, o poderio de que gozava a imprensa que, além de influenciar diretamente as decisões dos agentes do Estado, se locupletava com cargos e regalias pagos, obviamente, com recursos públicos, como podemos observar nesse outro excerto:

O motim obrigara o Presidente a demitir a maioria dos Ministros, isto é, os Ministros atacados pelo O Globo; o prefeito e o chefe de polícia também saíram. A lei dos sapatos foi para as coleções legislativas e o empréstimo ficou prometido ao Rodrigues. O diário de Loberant ficou sendo quase a sétima Secretaria do Estado. As nomeações saíam de lá e as demissões também. Bastava um aceno seu para um chefe ser dispensado, e bastava qualquer dos seus empregados abrir a boca para obter os mais rendosos lugares. Leporace foi nomeado Diretor das antiguidades egípcias do Museu Nacional; e Rolim, o Rolim dos grandes pés, subdiretor da Repartição Cartográfica da República. Leiva fora modesto: pediu e obtivera o lugar de quarto escriturário do Tribunal de Contas, independente de concurso. Os empregos foram assim satisfazendo a natural voracidade dos auxiliares de Loberant. Todos eles viviam agora calmos, sorridentes, satisfeitos, convencidos de que tinham moralizado a República. (Barreto, 1994, p. 147)

No trecho narrado acima, o entrelaçamento entre imprensa e Estado é flagrante. À margem do poder, o povo demonstra sua força para reagir às injustiças cometidas

por tal aliança espúria, mas, ao mesmo tempo, transparece sua incapacidade de perceber nitidamente qual o foco do problema a ser combatido, diluindo sua energia em questões periféricas, secundárias e por vezes existentes somente em seu imaginário. Circunstância que justifica os motivos de se restringir, deliberadamente, o acesso ao ensino de qualidade a toda a população. Como percebemos, o problema para o qual parece simples uma solução, caso houvesse vontade política, é histórico e tende à perpetuidade. Darcy Ribeiro já dizia na década de 1970 em seu livro *Sobre o óbvio* que “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa”. (Ribeiro, 1986, p. 10)

Já no início de sua carreira literária, Lima Barreto desafiava a tudo e a todos, utilizando sua narrativa militante em busca de debate e aprofundamento das questões que considerava essenciais aos brasileiros. Nessa batalha não poupou seus colegas escritores, dos quais cobrava uma maior objetividade e propósitos para além do esteticismo em sua ficção, nem o meio jornalístico, do qual denunciava o descaso com a busca da verdade e o comprometimento somente com aqueles que, de alguma forma, pudessem trazer algum benefício pessoal ou corporativo. Sobre o assunto, Lilia Schwarcz (2017) comenta:

À sua maneira, o amanuense ia fazendo carreira ruidosa, com suas crônicas provocativas, contos igualmente críticos e romances bastante escandalosos. Isaías Caminha, de 1909, não fora sucesso de crítica, mas lhe conferira certa notoriedade de enfant terrible. A pecha lhe custara, contudo, muito caro. Por causa das denúncias à imprensa, definida por ele como “o quarto poder da República”, a obra mereceu, como vimos, certo silêncio dos colegas... E Triste fim parecia seguir a mesma trilha. (Schwarcz, 2017, p. 287)

Triste fim de Policarpo Quaresma, “divulgado pela primeira vez na edição vespertina do Jornal do Comércio entre 11 de agosto e 19 de outubro de 1911, viraria livro no final de 1915” (Id, p. 300). É o romance mais conhecido e lido de Lima Barreto. Inclusive, houve uma adaptação para cinema em 1998 com o título: *Policarpo Quaresma – Herói do Brasil*, dirigido por Paulo Thiago e estrelado por Paulo José.

Narrado em terceira pessoa, o romance pode ser dividido em três partes: I - o personagem Policarpo Quaresma é um servidor público tratado com respeito e distanciamento pela sociedade em função de seus hábitos nacionalistas a extremo e críticos em relação à cópia de modelos de costumes europeus em detrimento de uma riqueza cultural genuinamente brasileira; II - Com a saúde mental fragilizada em função da resposta da sociedade frente sua tentativa de trazer a língua e os costumes nativos para a seara oficial, refugia-se no campo, onde tenta, sem sucesso, explorar a agricultura em suas terras, constantemente atacadas pelas saúvas e pelas intrigas da política local; III - Posteriormente, ressurge na capital federal para apoiar o governo de Floriano Peixoto, por princípios patrióticos, em levante realizado pelas forças armadas oposicionistas – A Revolta da Armada. Percebe um descaso desse mesmo governo para os problemas relevantes, além de um excesso nos castigos imputados aos

desafetos e, ao denunciar a situação ao presidente, é encarcerado arbitrariamente, acusado de traição.

O aspecto principal trazido para este texto concentra-se na terceira parte e se refere ao desmascaramento da república velha dos tempos de Floriano Peixoto enquanto modelo representativo do povo e revela a face ditatorial do estadista e as arbitrariedades cometidas contra os adversários políticos, as classes menos favorecidas ou qualquer um que ameaçasse os poderes constituídos na república velha.

Não se pudera conter. Aquela leva de desgraçados a sair assim, a desoras, escolhidos a esmo, para uma carniçaria distante, falara fundo a todos os seus sentimentos; pusera diante dos seus olhos todos os seus princípios morais; desafiaram a sua coragem moral e a sua solidariedade humana; e ele escrevera a carta com veemência, com paixão, indignado. Nada omitiu do seu pensamento; falou claro, franca e nitidamente... Iria morrer, quem sabe se naquela noite mesmo? E que tinha ele feito de sua vida? Nada. Levara toda ela atrás da miragem de estudar a pátria, por amá-la e querê-la muito, no intuito de contribuir para a sua felicidade e prosperidade... A pátria que quisera ter era um mito; era um fantasma criado por ele no silêncio do seu gabinete. Nem a física, nem a moral, nem a intelectual, nem a política que julgava existir, havia. A que existia de fato era a do tenente Antonino, a do Doutor Campos, a do homem do Itamarati. Contudo, quem sabe se outros que lhe seguissem as pegadas não seriam mais felizes? E logo respondeu a si mesmo: mas como? Se não se fizera comunicar, se nada dissera e não prendera o seu sonho, dando-lhe substância? E esse seguimento adiantaria alguma coisa? E essa continuidade traria enfim para a terra alguma felicidade? Há quantos anos vidas mais valiosas que a dele, se vinham oferecendo, sacrificando e as coisas ficaram na mesma, a terra na mesma miséria, na mesma opressão, na mesma tristeza... Não havia mais piedade, não havia mais simpatia, nem respeito pela vida humana; o que era necessário era dar exemplo de um massacre à turca, porém clandestino, para que jamais o poder constituído fosse atacado ou mesmo discutido. Era a filosofia social da época, com forças de religião, com os seus fanáticos, com os seus sacerdotes e pregadores, e ela agia com a maldade de uma crença forte, sobre a qual fizéssemos repousar a felicidade de muitos. (Barreto, 2003, p. 58)

Passados cem anos, as principais diferenças na conjuntura são reflexo muito mais das inovações tecnológicas do que de mudanças nas mentalidades por esse Brasil afora. Ao reler sua obra fica a nítida impressão de que a história tende a se repetir, com nuances e energias diferentes entre os agentes opressores e oprimidos, que fazem, ou não, a diferença.

Conforme duas destacadas biografias sobre Lima Barreto realizadas por Francisco de Assis Barbosa, em 1952, e por Lilia Schwarcz, agora em 2017, há muito da experiência pessoal do escritor Lima Barreto em sua narrativa. Entretanto, sua obra não esteve aprisionada em seu tempo. Ela caminha do particular para o universal, como desejava em sua militância literária. Criticou a cópia dos modelos europeus e norte-americanos antes dos modernistas e suas adaptações da realidade, subestimadas no período em que escrevia, foram consagradas posteriormente na Autoficção e suas variantes.

As ambiguidades encontradas nas opiniões de Lima Barreto em temas

relacionados ao feminismo e ao carnaval, por exemplo, reforçam sua honestidade intelectual e refletem um modo de pensar contemporâneo, em que a linearidade e determinismo históricos são colocados em questão e os conceitos permitem que as coisas sejam uma “e” outra, conforme a experiência, o momento, o enfoque, o estado de espírito de quem observa etc. Assim, conceitos como casamento e família podem ser bons se derivam em orientação e respeito ao próximo, mas podem também ser extremamente negativos se derivam em exclusão, discriminação ou nepotismo; religião pode pender para harmonia e paz interior, mas também para repressão e alienação, e por aí seguem a história e a literatura...

REFERÊNCIAS

ABELAIRA, Augusto. **A palavra é de ouro**. Amadora: Livraria Bertrand, 1973.

BAUDELAIRE, Charles. **A moeda falsa**. In Pequenos poemas em prosa. 4ª ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BARBOSA, Francisco de Assis. **A vida de Lima Barreto: 1881-1922**. 11ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BARRETO, Lima. **Recordações do escrivão Isaías Caminha**. São Paulo: Ática, 1994.

BARRETO, Lima. **Prosa Seleta**. Eliane Vasconcellos (org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001.

BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. Curitiba: Coração Brasil, 2003.

BOTELHO, Denilson. **A pátria que quisera ter era um mito: História, literatura e política em Lima Barreto**. Curitiba: Prismas, 2017.

ECO, Umberto. **Baudolino**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Roberto Machado (org.), 25ª ed. São Paulo: Graal, 2012.

LINS, Osman. **Lima Barreto e o espaço romanescos**. São Paulo: Ática, 1976.

MENDONÇA, Jorge Eduardo Magalhães de. **A questão de tecnologia e comunicação no teatro de Augusto Abelaira**. Comunicação apresentada no Congresso 100 Futurismo realizado no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, em Niterói-RJ, no dia 02 de junho de 2017.

MORUS, Tomás. **A Utopia**, São Paulo: L&PM Pocket, 1997.

PLATÃO. **A República**, Coleção grandes obras do pensamento universal, São Paulo: Lafonte, 2017.

RESENDE, Beatriz. **Lima Barreto e a República**. In Dossiê 100 anos de República, disponível em <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/65409>>. acesso em: 15 jan. 2017 22:00:00

RESENDE, Beatriz. **Lima Barreto e o Rio de Janeiro em fragmentos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SCHWARCZ, Lília M. **Lima Barreto: Triste visionário**. São Paulo: Cia das Letras, 2017.

A PROSÓDIA DOS VOCATIVOS NO PORTUGUÊS DO LIBOLO EM FALA SEMIESPONTÂNEA

Vinícius Gonçalves dos Santos

Universidade de São Paulo

São Paulo – SP

RESUMO: Neste capítulo exploramos a prosódia dos vocativos do português angolano do Libolo que expressam dois significados pragmáticos distintos: o chamamento inicial e o chamamento insistente (este sendo produzido quando não se há resposta para aquele). A partir de dados de fala semiespontânea, observamos que tanto o chamamento inicial quanto o chamamento insistente podem ser expressos por três tipos distintos de contornos entoacionais: ascendente-suspensivo $L+H^* !H\%$, ascendente-descendente $L+H^* L\%$ ou descendente $H+L^* L\%$. Os dois primeiros contornos são também atestados em variedades europeias e brasileiras de português (e.g. FROTA; MORAES, 2016). Nos casos em que o mesmo padrão é atribuído aos dois tipos de vocativos em sequência, altura tonal e alongamento silábico extra são elementos de contrastividade, visto que, no geral, chamamentos insistentes são mais longos e normalmente possuem frequências fundamentais mais altas. Em comparação com outras variedades de português já investigadas (e.g. MORAES; SILVA, 2011; FROTA, 2014; FROTA et al., 2015), a descrição dos vocativos do português libolense indica diferenças/

semelhanças semânticas e sistêmicas (LADD, 2008 [1996]) no sistema prosódico da língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Português do Libolo (Angola); fonologia; prosódia; entoação; vocativo.

ABSTRACT: In this chapter we investigate the prosody of vocatives conveying two different pragmatic meanings – initial call and insistent call (this one being uttered when there is no response to the first call) – in the Angolan variety of Portuguese as spoken in Libolo. Based on semi-spontaneous speech data, we found that both initial calls and insistent calls can be expressed by three different intonational contours: sustained pitch $L+H^* !H\%$, rising-falling $L+H^* L\%$ or falling $H+L^* L\%$. The first two contours were also found in European and Brazilian varieties of Portuguese (e.g. FOTA; MORAES, 2016). In cases where the same pattern is associated with both types of vocatives in a sequence, pitch height and extra syllabic lengthening are contrastive factors, since insistent calls are longer and usually have higher fundamental frequencies. Compared to other varieties of Portuguese already studied (e.g. MORAES; SILVA, 2011; FROTA, 2014; FROTA et al., 2015), the analysis of vocatives in Libolo Portuguese indicates semantic and systemic differences/similarities (LADD, 2008

[1996]) in Portuguese prosodic system.

KEYWORDS: Libolo Portuguese (Angola); phonology; prosody; intonation; vocative.

1 | INTRODUÇÃO

O português do Libolo (PLB) é uma variedade de português falada pela população do Libolo, município localizado no interior de Angola, na Província do Kwanza-Sul, a cerca de 270 km da capital Luanda. Com uma extensa área de aproximadamente 9.000 km², o Libolo possuía, até 2011, uma população de 87.244 habitantes (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2013). Assim como a maior parte do território angolano, o Libolo é uma área de grupos étnicos bantos, formado predominantemente pelos ambundos, falantes maternos de quimbundo, uma língua tonal (XAVIER, 2010; ANGENOT; MFUWA; RIBEIRO, 2011). Apesar da grande variedade multietnolingüística de Angola, o português é única língua oficial do país, sendo utilizado nos órgãos oficiais e no ensino; porém, o uso das línguas nacionais também se faz presente, como, por exemplo, em programas de televisão.

Recentemente, o cenário em que se tem o português como língua não materna no Libolo sofreu mudanças, uma vez que ele é, atualmente, a língua materna da população mais jovem, principalmente das regiões mais centrais. Do ponto de vista linguístico, estudos recentes desenvolvidos pelo Projeto Libolo vêm mostrando que existem traços morfossintáticos no PLB que são comparáveis aos encontrados no quimbundo (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2013; FIGUEIREDO; JORGE; OLIVEIRA, 2016; ARAÚJO; PETTER; JOSÉ, 2018; FIGUEIREDO, 2018). O “Projeto Libolo – Município do Libolo, Kwanza Sul, Angola: aspectos linguístico-educacionais, histórico-culturais e sócio-identitários”, coordenado pelos Profs. Drs. Carlos Figueiredo (Universidade de Macau, China) e Márcia Oliveira (Universidade de São Paulo, Brasil), é um projeto multidisciplinar (em linguística, ensino, história, antropologia) que, na área de linguística, pretende estudar as variedades de português e quimbundo falados no Libolo (confira: <http://projetolibolo.com>). No âmbito desse projeto, há um programa de pesquisa que busca descrever e analisar – num conjunto variado de tipos frásicos e significados pragmáticos – o sistema prosódico do PLB e suas singularidades, potencialmente advindas do contato com o quimbundo (ver SANTOS, a sair; SANTOS; FERNANDES-SVARTMAN, a sair). Inserido nesse programa, o presente estudo consiste na primeira análise da prosódia dos vocativos do PLB.

Vocativos têm a função de chamar o interlocutor a fim de ativar ou reestabelecer o canal de comunicação. Em português, podem transmitir, pelo menos, dois tipos de significados pragmáticos: o chamamento inicial (ou de saudação) e o chamamento insistente (ou impaciente), este último produzido quando não se há resposta para o chamamento inicial (FROTA et al., 2015). Entoacionalmente, chamamentos em português europeu e brasileiro foram descritos, em uma abordagem fonológica

autossegmental e métrica da entoação (e.g. PIERREHUMBERT, 1980; LADD, 2008 [1996]), apresentando duas melodias principais distintas: *vocative chant* (L+H* !H%) e *low call* (L+H* L%). No entanto, cada uma dessas variedades de português utiliza tais melodias, acompanhadas de combinações diferentes de alongamento silábico extra e variação da gama tonal, de forma distinta para expressar o mesmo significado pragmático (MORAES; SILVA, 2011; FROTA et al., 2015; FROTA; MORAES, 2016). Nesse sentido, este estudo visa a descrever e analisar os vocativos do PL_B, a fim de se observar suas características prosódicas e, então, compará-las às características prosódicas dos vocativos já descritas para outras variedades de português.

2 | CORPUS E METODOLOGIA

Para a obtenção dos dados de análise, foi utilizado o *teste para completar o discurso* (DCT, *Discourse Completion Test*) do InAPoP (*Interactive Atlas of the Prosody of Portuguese*), projeto coordenado pela Profa. Dra. Sónia Frota (Universidade de Lisboa, Portugal), que busca fazer um mapeamento da prosódia (entoação, ritmo, fraseamento) de variedades europeias, brasileiras e africanas de português (confira: <http://labfon.letras.ulisboa.pt/InAPoP/>).

O DCT, adaptado dos estudos da pragmática aos da prosódia (VANRELL; FELDHAUSEN; ASTRUC, a sair), é um questionário com contextos discursivos para a eliciação de diferentes tipos de sentenças e significados pragmáticos de forma semiespontânea. Entre as sentenças do DCT do InAPoP estão *declarativas*, *interrogativas*, *perguntas eco*, *imperativos* e *vocativos*. Nessa tarefa, o entrevistador apresenta oralmente o contexto – uma descrição de situações do cotidiano – e o participante tem de se imaginar em cada situação, sendo conduzidos pelo entrevistador a produzir um enunciado específico.

Em uma pesquisa de campo no Libolo, realizada em junho de 2016 através do Projeto Libolo, adaptamos os contextos ao PL_B com a ajuda de falantes nativos a partir das versões em português europeu e brasileiro já existentes do DCT. Em seguida, os vocativos do DCT adaptado foram aplicados a participantes libolenses em sequência, consistindo em uma única repetição, visto que o contexto de um é dependente do contexto do outro. Os contextos adaptados para a produção dos vocativos no PL_B, bem como as respostas esperadas, são apresentados em (1) e (2).

(1) Chamamento Inicial

CONTEXTO: Você quer que a Marina venha pra cozinha pra jantar. Chama ela.

RESPOSTA: *Marina!*

(2) Chamamento Insistente

CONTEXTO: Passaram dez segundos e ela ainda não veio. Volta a chamar ela.

Para este estudo foram considerados os dados produzidos por três homens (SF, AJ, JD) e uma mulher (MJ), de perfil sociolinguístico semelhante: (i) têm entre 23 e 31 anos (23, 31, 30, 24 respectivamente); (ii) são bilíngues em português e quimbundo; (iii) possuem ensino básico angolano completo (cursaram até a 12^a classe), a não ser um deles (JD), que estava cursando a 9^a classe à época; e (iv) são naturais da Banza dos Dambos, uma aldeota a mais ou menos 8 km dos bairros centrais da sede do município do Libolo, a vila de Calulo.

A performance dos falantes na tarefa foi gravada com um microfone externo de lapela Sennheiser EW122-P G3 e um gravador Marantz PMD-661 (.wav, monofônico, 44 kHz, 16 bits, 705-1411 Kbps). No total, foram selecionados 34 enunciados, que correspondem aos dois contextos de vocativo produzidos pelos quatro falantes ora mencionados, sendo cada conjunto de contextos repetidos de três a cinco vezes por cada um dos participantes [34 enunciados = 2 contextos × 4 falantes × 3–5 repetições]. Os arquivos de áudio dos enunciados obtidos foram submetidos ao *software* de análise de fala P_{RAAT} (BOERSMA; WEENINK, 2018) para a produção do oscilograma, espectrograma e curva da frequência fundamental (F_0) e para a transcrição prosódica.

Na transcrição prosódica, foi utilizado o P_ToBI (*Portuguese Tone and Break Indices*) (FROTA; OLIVEIRA et al., 2015), um sistema de anotações desenvolvido a partir de estudos realizados no âmbito do InAPoP. Esse sistema possui três camadas de anotação: Tons, Ortografia e Fraseamento.

A camada de “Tons” (originalmente *Tones*) contém a transcrição fonológica do contorno entoacional de acordo com a Fonologia Entoacional Autossegmental e Métrica (e.g. PIERREHUMBERT, 1980; LADD, 2008 [1996]), teoria que representa a variação melódica por meio de eventos tonais, compostos por apenas dois níveis de altura tonal: alto (H, *high*) e baixo (L, *low*). Entre os eventos tonais de maior relevância na descrição de propriedades entoacionais do português estão os acentos tonais e os tons de fronteira (FROTA, 2000; TENANI, 2002; CRUZ, 2013; FROTA et al., 2015; SANTOS, 2015; BRAGA, 2018). Os *acentos tonais* são movimentos melódicos (alto: H*; baixo: L*; ascendente: L*+H, L+H*; descendente: H+L*, H*+L) associados a sílabas metricamente proeminentes, ou seja, portadoras de acento lexical; nesses eventos tonais, o asterisco indica o tom alinhado à sílaba tônica, e o sinal ‘+’ indica que o acento tonal resulta da combinação de dois tons. Já os *tons de fronteira* são os movimentos melódicos (alto: H%; suspenso: !H%; baixo: L%; ascendente: LH%; descendente: HL%) associados a fronteiras de constituintes prosódicos, realizados nas sílabas limites desses constituintes; nesses eventos tonais, o sinal ‘%’ indica que o tom está associado à fronteira de uma unidade prosódica, e o sinal ‘!’ indica que o tom H é realizado em *downstep*, isto é, em um nível de altura mais baixo que o nível do tom H precedente.

Acamada “Ortografia” (originalmente *Orthography*) contém a transcrição ortográfica

de cada palavra do enunciado. Já a camada “Fraseamento” (originalmente *Break Indices* ‘índices de ruptura’) contém o mapeamento do enunciado em constituintes prosódicos de acordo com a Fonologia Prosódica (NESPOR; VOGEL, 2007 [1986]). Um índice numérico de 0 a 4 indica o grau de juntura. No caso dos vocativos deste estudo, apenas o índice 4, que representa o sintagma entoacional (*intonational phrase*), é relevante e indicado na transcrição.

Somadas às três camadas ora descritas, foram criadas outras três camadas pertinentes a este estudo: Segmentos, Frequência e Duração. Na camada “Segmentos”, foram delimitadas consoantes e vogais, afim de estabelecer *onsets*, *offsets* e centros de cada vogal. Na camada “Frequência”, foram anotadas, em Hertz (Hz), as medidas de F_0 das sílabas: (i) pretônica – no centro da vogal, em casos de estabilidade de F_0 , ou no início da vogal, em casos em que F_0 apresente uma curva ascendente; (ii) tônica – no valor máximo atingido por F_0 dentro da vogal; e (iii) postônica – no centro da vogal, em casos de estabilidade de F_0 , ou no fim da vogal, em casos em que F_0 apresente uma curva descendente. Na camada “Duração” foram anotadas a duração total dos enunciados em milissegundos (ms). As seis camadas de transcrição podem ser observadas na figura 1.

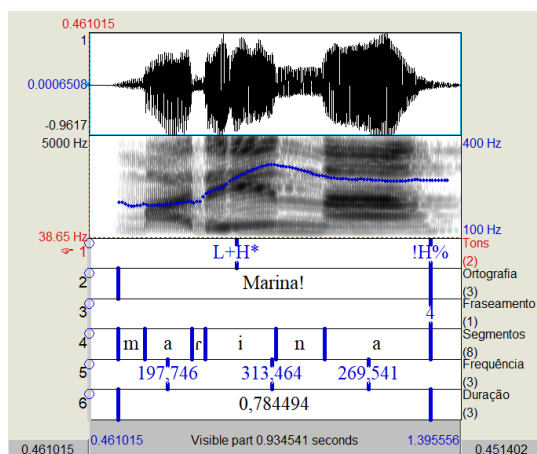


Figura 1 – Captura de tela do *software* PRAAT exemplificando as anotações prosódicas em seis camadas.

Fonte: Elaboração própria.

3 | RESULTADOS

Os vocativos do PLB podem ser expressos por três contornos entoacionais distintos: ascendente-suspensivo /L+H* !H%/, ascendente-descendente /L+H* L%/ e descendente /H+L* L%/. Os dois primeiros padrões são também os que caracterizam os vocativos de variedades do português brasileiro (variedades da Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo) e do português europeu (variedades do Alentejo, Algarve, Lisboa, Porto) já estudadas (MORAES; SILVA, 2011; FROTA et al., 2015; FROTA; MORAES, 2016; entre outros). A exceção é a variedade do Rio Grande do Sul, que

apresenta um contorno distinto, ascendente-descendente /L* HL%/ . Entretanto, Frota et al. (2015, p.277) afirmam que esse contorno é apenas o resultado de um alinhamento tonal diferente de um mesmo formato melódico LHL também presente nos vocativos das demais variedades de português.

No PLB, o primeiro tipo de contorno (ver figura 2a), ascendente-suspensivo L+H* !H% (denominado na literatura de *vocative chant* ‘canto vocativo’ ou *sustained pitch* ‘tom suspensivo’), é caracterizado por uma ascendência cujo pico se realiza na sílaba tônica (acento tonal L+H*), seguida de um tom alto em *downstep*, que se mantém no mesmo nível tonal – ou seja, suspenso – até o fim da sílaba postônica (tom de fronteira !H%). Diferente dos demais, esse contorno é sempre acompanhado de alongamento silábico extra na sílaba postônica.

Já o segundo tipo de contorno (ver figura 2b), ascendente-descendente L+H* L% (denominado na literatura de *low vocative chant* ‘canto vocativo baixo’ ou *low call* ‘chamamento baixo’), é também caracterizado por uma ascendência cujo pico se realiza na sílaba tônica (acento tonal L+H*), porém, o tom se realiza baixo na sílaba postônica (tom de fronteira L%).

Por sua vez, o terceiro tipo de contorno (ver figura 2c), descendente H+L* L%, é caracterizado por uma descendência cujo vale se realiza na sílaba tônica (acento tonal H+L*) e o tom permanece baixo até o fim da sílaba postônica (tom de fronteira L%).

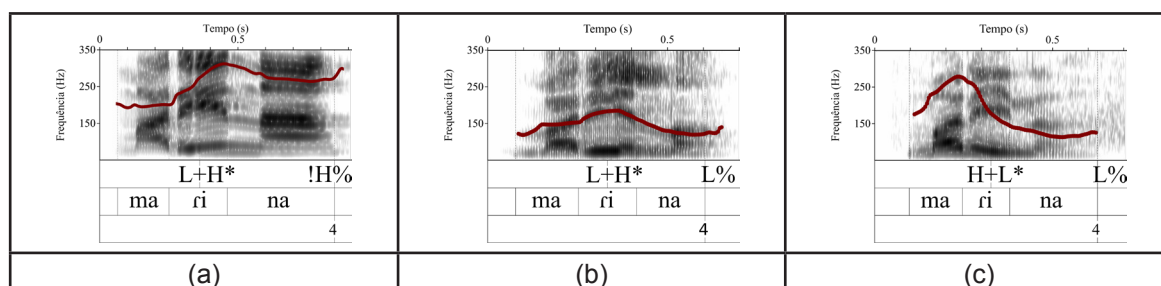


Figura 2 – Contornos entoacionais encontrados para os vocativos do PLB exemplificados através do chamamento inicial de MJ, AJ e JD respectivamente.

Fonte: Elaboração própria.

A tabela 1 apresenta a distribuição das ocorrências de cada contorno entre os falantes para os dois tipos de vocativo; as áreas sombreadas indicam os contornos predominantes para cada falante. É possível observar que *sustained pitch* (L+H* !H%) é o tipo de contorno entoacional relativamente mais realizado para chamamentos iniciais no PLB para a maioria dos falantes (MJ, SF, AJ). Contudo, para chamamentos insistentes, *sustained pitch* é relativamente mais frequente para apenas dois falantes (SF, AJ), enquanto *low call* (L+H* L%) é o mais frequente para um falante (MJ). Vale notar que o padrão tonal descendente (H+L* L%) é exclusivo de um falante (JD), ocorrendo para seus dois tipos de vocativos.

	Chamamento Inicial					Chamamento Insistente				
	MJ	SF	AJ	JD	Total	MJ	SF	AJ	JD	Total
L+H* !H%	2	4	3	-	9	L+H* !H%	-	4	4	8
L+H* L%	1	1	1	-	3	L+H* L%	3	1	-	4
H+L* L%	-	-	-	5	5	H+L* L%	-	-	5	5

Tabela 1 – Ocorrência dos contornos entoacionais dos vocativos no PLB.

Fonte: Elaboração própria.

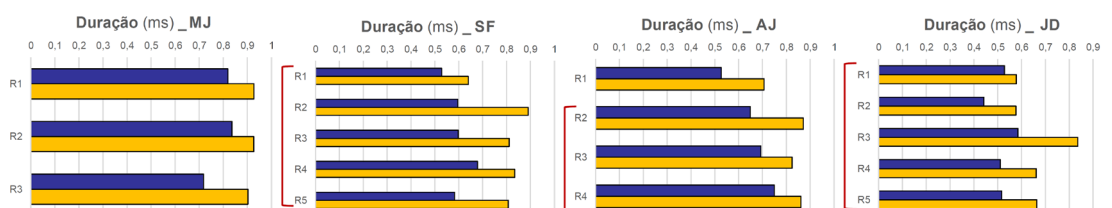
Cabe notar, a partir dos dados da tabela 1, que existem certas repetições nas quais a mesma melodia é atribuída à produção sequencial dos vocativos. Em outras palavras, na realização da tarefa de produção dos vocativos, que são aplicados em sequência em dada repetição (isto é, aplica-se primeiro o contexto do chamamento inicial e, em seguida, o contexto do chamamento insistente), o falante produziu os dois enunciados com a mesma configuração tonal. Nesses casos, que correspondem a 82.4% ($n=14/17$) das repetições (ver tabela 2), altura tonal e duração são elementos de contrastividade, visto que chamamentos insistentes são sempre mais longos (100%, $n=17/17$) (ver gráficos 1) e normalmente possuem frequências fundamentais mais altas (76.5%, $n=13/17$) (ver gráficos 2) que chamamentos iniciais.

Nos gráficos 1 e 2, atente-se para a seguinte legenda: (i) *R1, R2...R5* = primeira repetição, segunda repetição... quinta repetição; (ii) *barra ou linha azul* = chamamento inicial; (iii) *barra ou linha laranja* = chamamento insistente; (iv) *colchete vermelho* = repetições produzidas com contornos entoacionais idênticos.

	MJ	SF	AJ	JD	Total
Diferente	2	-	1	-	3
Idêntico	1	5	3	5	14

Tabela 2 – Ocorrência de contornos entoacionais diferentes e idênticos nas sequências dos vocativos do PLB.

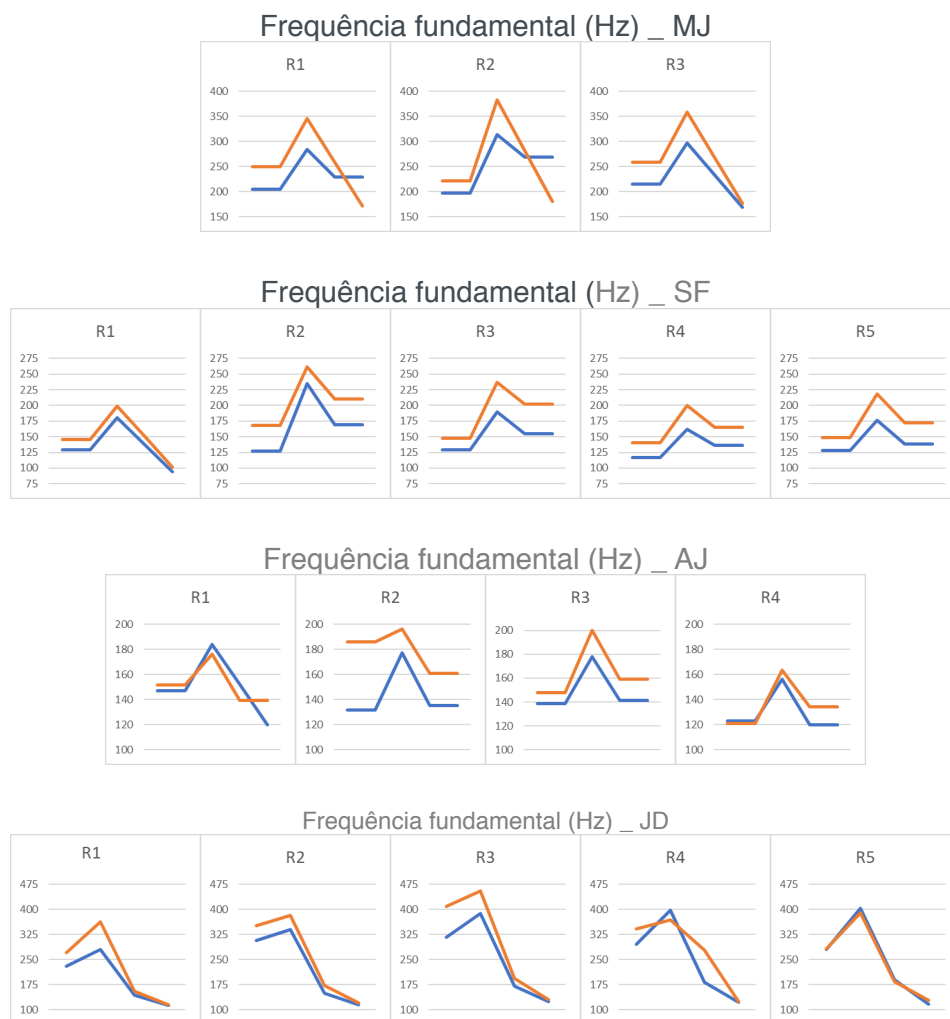
Fonte: Elaboração própria.



Gráficos 1 – Duração dos vocativos no PLB.

Fonte: Elaboração própria.

Os chamamentos insistentes são, em média, 159 milissegundos (MJ=128 ms, SF=200 ms, AJ=161 ms, JD=147 ms) mais longos que os chamamentos iniciais. Quando consideramos apenas os vocativos com contornos entoacionais idênticos, essa diferença média é de 167 milissegundos (SF=200 ms, AJ=155 ms, JD=147 ms).



Gráficos 2 – Frequência fundamental dos vocativos no PLB.

Fonte: Elaboração própria.

Além disso, os chamamentos insistentes possuem em média picos tonais 37.8 Hertz (MJ=37.4 Hz, SF=34.5 Hz, AJ=16 Hz, JD=63.4 Hz) mais altos que chamamentos iniciais. Considerando apenas os vocativos com contornos entoacionais idênticos, esse valor médio maior se mantém muito próximo ao anterior: 38 Hertz (SF=34.5 Hz, AJ=16 Hz, JD=63.4 Hz).

Vale destacar que a diferença entre os vocativos, assim como ocorre para o PLB, não é entoacionalmente marcada em todas as variedades de português, sobretudo na brasileira. Isso quer dizer que nem sempre existem duas melodias distintas para cada um dos vocativos, embora expressem significados pragmáticos distintos.

Em português europeu (PE), a diferença entre chamamentos tem se mostrado mais regular: na maioria de suas variedades (Algarve, Lisboa, Porto), L+H* !H% caracteriza o chamamento inicial, e L+H* L%, o chamamento insistente (FROTA et al.

2015). Essa mesma regularidade é encontrada no português brasileiro (PB) paulista e mineiro (FROTA et al. 2015). No entanto, no PE alentejano e no PB baiano, L+H* !H% é empregado nos dois chamamentos (FROTA et al., 2015a). Já no PB carioca (MORAES; SILVA, 2011; FROTA; MORAES, 2016) e no PB gaúcho (FROTA et al., 2015), L+H* L% e L* HL%, respectivamente, são os padrões associados aos dois tipos de vocativo. Para todas essas variedades, o contraste entre chamamento inicial e chamamento insistente é capturado por diferenças na gama de variação tonal maior e no alongamento silábico extra de um dos vocativos, à semelhança do que foi observado para o PL_B no presente estudo.

Em suma, podemos afirmar que, com a análise do PL_B, as considerações de Frota et al. ainda permanecem consistentes para o português:

Em geral, LH!H ou LHL são as formas melódicas dos chamamentos no português. Entre as variedades, essas formas melódicas podem apresentar diferenças sistemáticas em como os eventos tonais são organizados na melodia e são associados ao texto. Quando uma determinada variedade usa a mesma melodia para os dois tipos de chamamento, a duração parece desempenhar um papel para diferenciá-los (FROTA et al., 2015, p.277, tradução nossa).

No que se refere ao padrão tonal descendente H+L* L% do PL_B, muito embora não esteja presente um início tonal baixo saliente – (L)HL –, podemos observar nele uma similaridade com o formato melódico LHL. Paralelamente a isso, o prefixo L dos vocativos do PE tem sido analisado como opcional, visto que sua realização fonética é variável e, assim, são propostas as representações (L+)H* !H% e (L+)H* L% (FROTA et al., 2015). Consequentemente, podemos argumentar em favor de uma regularidade de formatos melódicos dos vocativos no português, mesmo considerando o padrão tonal descendente exclusivo do PL_B: (i) LH!H, com as realizações L+H* !H% e (L+)H* !H%; e (ii) LHL, com as realizações L+H* L%, (L+)H* L%, L* HL% e (L)H+L* L%.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo explorar a prosódia dos vocativos do português angolano do Libolo (PL_B) – uma variedade de português em contato com uma língua banta tonal, o quimbundo –, por meio de enunciados com dois significados pragmáticos distintos: o chamamento inicial e o chamamento insistente.

A partir da análise de um *corpus* de fala semiespontânea, o estudo revela que tanto o chamamento inicial quanto o chamamento insistente podem ser expressos por três tipos distintos de contornos entoacionais, a depender do falante: ascendente-suspensivo /L+H* !H%/, ascendente-descendente /L+H* L%/ ou descendente /H+L* L%/. Nos casos em que o mesmo padrão tonal é atribuído aos dois vocativos, altura tonal e duração transmitem a diferença pragmática entre os chamamentos.

Em comparação com outras variedades de português já investigadas

entoacionalmente, os resultados encontrados para os vocativos do PL_B indicam diferenças e semelhanças semânticas e sistêmicas, no sentido de Ladd (2008 [1996], p.116), em relação ao sistema prosódico dos vocativos da língua portuguesa, visto que: (i) semanticamente, certas melodias (L+H* !H%, L+H* L%) dos vocativos do PL_B – e propriedades prosódicas duracionais e de variação da gama tonal que as acompanha – transmitem os mesmos significados que essas mesmas melodias transmitem aos vocativos de outras variedades de português; e (ii) sistemicamente, há um tipo fonologicamente diferente de melodia (H+L* L%) no inventário entoacional dos vocativos do PL_B que não foi atestado, até o momento, em outras variedades de português (embora se possa encontrar correspondência entre seu formato melódico e o das outras variedades).

Em trabalhos futuros, será investigado se a propriedade duracional contrastiva dos vocativos reside ou não em uma sílaba particular (se na tônica e/ou na postônica).

5 | AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é parte de um projeto de doutorado apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) e desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Agradeço à Profa. Dra. Flaviane R. Fernandes Svartman (DLCV / FFLCH / USP) pelas leituras e orientações durante a execução do projeto. Agradeço ainda aos libolenses que gentilmente cederam sua fala para a pesquisa e à audiência da “Jornada Itinerante dos 40 anos do GELNE: Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste – 2ª parada: UFS/ Aracaju”, na qual uma versão deste trabalho foi apresentada e discutida.

REFERÊNCIAS

ANGENOT, J.-P.; MFUWA, N.; RIBEIRO, M.A. As classes nominais do kibala-ngoya, um falar bantu de Angola não documentado, na intersecção dos grupos kimbundu [H20] e umbundu [R10]. **PAPIA** – Revista brasileira de estudos do contato linguístico, v.21, n.2, p.253-266, 2011.

ARAÚJO, P.J.P; PETTER, M.M.T.; JOSÉ, J.A. Variedade de português angolano e línguas bantas em contato. In: OLIVEIRA, M.S.D.; ARAÚJO, G.A. (Orgs.). **Português na África Atlântica**. São Paulo: Humanitas-FAPESP, 2018. p.17-45.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **Praat**: doing phonetics by computer. Versão 6.0.40, 2018. Disponível em: <<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRAGA, G. **Prosódia do português de São Tomé**: o contorno entoacional nas sentenças declarativas neutras. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CRUZ, M. **Prosodic variation in European Portuguese**: phrasing, intonation and rhythm in central-southern varieties. Thesis (PhD in Linguistics) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

- FIGUEIREDO, C.F.G. Aspectos histórico-culturais e sociolinguísticos do Libolo: aproximações com o Brasil. In: OLIVEIRA, M.S.D.; ARAUJO, G.A. (Orgs.). **Português na África Atlântica**. São Paulo: Humanitas-FAPESP, 2018. p.47-100.
- FIGUEIREDO, C.F.G.; JORGE, L.T.L.; OLIVEIRA, M.S.D. Clítico argumental “lhe” no português do Libolo: estrutura formal e caso (abstracto). In: FIGUEIREDO, C.F.G.; OLIVEIRA, M.S.D. (Orgs.). **‘Projeto Libolo’ – Município do Libolo, Kwanza-Sul, Angola: aspectos linguístico-educacionais, histórico-culturais, antropológicos e sócio-identitários**. Lisboa: Chiado, 2016. v.1. p.253-264.
- FIGUEIREDO, C.F.G.; OLIVEIRA, M.S.D. Português do Libolo, Angola, e português afro-indígena de Jurussaca, Brasil: cotejando os sistemas de pronominalização. **PAPIA** – Revista brasileira de estudos do contato linguístico, v.23, n.2, p.105-185, 2013.
- FROTA, S. **Prosody and focus in European Portuguese: phonological phrasing and intonation**. New York: Garland Publishing, 2000.
- FROTA, S. et al. Intonational variation in Portuguese: European and Brazilian varieties. In: FROTA, S.; PRIETO, P. (Eds.). **Intonational in Romance**. Oxford: Oxford University Press, 2015. p.235-283.
- FROTA, S.; MORAES, J.A. Intonation of European and Brazilian Portuguese. In: WETZELS, W.L.; MENUZZI, S.; COSTA, J. (Eds.). **The handbook of Portuguese linguistics**. Malden: Willey-Blackwell, 2016. p.141-166.
- FROTA, S.; OLIVEIRA, P.; CRUZ, M.; VIGÁRIO, M. **P_ToBI: tools for the transcription of Portuguese prosody**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2015. Disponível em: <<http://labfon.letras.ulisboa.pt/InAPoP/P-ToBI/>>. Acesso em: 15 set. 2018.
- LADD, R. **Intonational phonology**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008 [1996].
- MORAES, J.A.; SILVA, H.T. A entoação de vocativos e apostos no português do Brasil. In: COUTO, L.R.; LOPES, C.R.S. (Eds.). **As formas de tratamento em português e em espanhol: variação, mudança e funções conversacionais**. Niterói: Editora da UFF, 2011. p.103-124.
- NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic phonology: with a new foreword**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2007 [1986].
- PIERREHUMBERT, J. **The phonology and phonetics of English intonation**. Thesis (PhD) – Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Mass., 1980.
- SANTOS, V.G. **Aspectos prosódicos do português de Guiné-Bissau: a entoação do contorno neutro**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SANTOS, V.G. **Aspectos prosódicos do português angolano do Libolo: entoação e fraseamento**. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, a sair.
- SANTOS, V.G.; FERNANDES-SVARTMAN, F.R. Padrões tonais nucleares de declarativas e interrogativas neutras do português angolano do Libolo. **Linguística**, v.36, 2020. A sair.
- TENANI, L.E. **Domínios prosódicos no português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- VANRELL, M.M.; FELDHAUSEN, I.; ASTRUC, L. The Discourse Completion Task in Romance prosody research: status quo and outlook. In: FELDHAUSEN, I.; FLIESSBACH, J.; VANRELL, M.M. (Eds.).

Methods in prosody: a Romance language perspective. Berlin: Language Science Press. A sair. Studies in Laboratory Phonology Series.

XAVIER, F.S. **Fonologia segmental e supra-segmental do quimbundo:** variedades de Luanda, Bengo, Quanza Norte e Malange. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOBRE A ORGANIZADORA

Angela Maria Gomes - Licenciada em Letras e Especialista em Gestão de Pessoas e Gestão de Treinamento & Desenvolvimento de Pessoas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR).

Atuação na Educação Formal como: Supervisora de Ensino; Docente em Ensino Médio e Curso preparatório para concursos na área de Língua Portuguesa; Docente em Ensino Superior nas áreas Português Instrumental e Gestão de Pessoas; Relatora do CEP – comitê de Ética em Pesquisa.

Atuação na Educação Profissionalizante como Técnica em Educação Profissional, coordenando cursos de aprendizagem, capacitação e aperfeiçoamento; Instrutora de Desenvolvimento Pessoal.

Participante do Programa Uaná de voluntariado executivo do ISAE/FGV – Curitiba/Pr.

Palestrante nos temas: “Educação: Processo de construção, dos agentes à influência na vida profissional.” ; “Competência Humana como Diferencial Competitivo: Contrata-se pelo currículo, demite-se pelas atitudes.”; “Comunicação Assertiva”;

Atualmente atua na Associação Menonita - Faculdade Fidelis - como docente e revisora dos artigos da Revista científica Cognition, assim como Técnica de Atividades no Serviço Social do Comércio/SESC – Curitiba/Pr coordenando projetos na área de Educação.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-071-1

