

Linguística, Letras e Artes e sua Atuação Multidisciplinar 2



Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Linguística, Letras e Artes e sua Atuação Multidisciplinar 2



Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima

Luiza Batista 2020 by Atena Editora

Maria Alice Pinheiro Copyright © Atena Editora

Edição de Arte Copyright do Texto © 2020 Os autores

Luiza Batista Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Revisão Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora

Os Autores pelos autores.



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

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

- Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Linguística, letras e artes e sua atuação multidisciplinar

2

Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Karine de Lima
Edição de Arte: Luiza Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

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

L755 Linguística, letras e artes e sua atuação multidisciplinar 2 [recurso eletrônico] / Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-206-7

DOI 10.22533/at.ed.067202307

1. Artes. 2. Letras. 3. Linguística. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de.

CDD 410

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E SUA ATUAÇÃO MULTIDISCIPLINAR 2, coletânea de vinte e três capítulos que une pesquisadores de diversas instituições nacionais e internacionais, discute temáticas que circundam a grande área das Letras e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber, como marcado pela proposta multidisciplinar fixada no seu escopo maior.

Destarte, esse volume está ancorado em três eixos maiores: a Linguística, a Letras e as Artes. É assim que o diálogo se dá, sempre observando o entrelaçar com outras áreas, assim como o debatido e refletido a partir de construções sociais para o tema.

No momento dedicado a Linguística, temos doze capítulos que atravessam as variadas correntes analíticas dos estudos linguísticos, dos estudos advindos das contribuições de Saussure até mesmo a aplicação do ensino de língua, seja portuguesa ou inglesa, e a sua interação com o suporte, com o livro didático.

A etapa voltada para a Literatura, apresentamos seis capítulos que mantêm essa proposta de diálogo com a atualidade e com os dilemas sociais do momento, assim observamos discussão que paira os livros infantis e as representações de sentimentos e perturbações humanas na composição literária.

As Artes aqui congregam cinco capítulos que abordam a dramaturgia, a pintura e a música, esta também dialogada com a experiência e o exercício do profissional da área.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados.

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A LÍNGUA COMO ELEMENTO DE PODER: UMA REVISÃO HISTÓRICA A PARTIR DOS EXCERTOS DE SAUSSURE	
Lucas da Silva Paulino	
DOI 10.22533/at.ed.0672023071	
CAPÍTULO 2	15
A INTERFERÊNCIA DOS FATORES EXTRALINGUÍSTICOS NA CONCORDÂNCIA VERBAL	
Renné da Glória Andrade Valéria Viana Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.0672023072	
CAPÍTULO 3	20
CASOS DE FLUTUAÇÃO DO MODO SUBJUNTIVO: ATOS DE FALA DO CAMPO SEMÂNTICO DE DÚVIDA	
Adriana Ferreira de Sousa de Albuquerque Alessandra Zager Tinoco Viana	
DOI 10.22533/at.ed.0672023073	
CAPÍTULO 4	38
ENTRE PALAVRAS E PALAVRÕES CAMINHA A HUMANIDADE: INTERFACES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS	
Samara Trovão Meneguetti Claudia Maris Tullio	
DOI 10.22533/at.ed.0672023074	
CAPÍTULO 5	51
A PERSPECTIVA INTERACIONISTA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA E COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE INTER-RELAÇÕES	
Laíza da Costa Soares Araújo Mônica Mano Trindade Ferraz	
DOI 10.22533/at.ed.0672023075	
CAPÍTULO 6	63
ONDE ESTÁ O SUCESSO? UMA ANÁLISE DA OBRA “O SUCESSO PASSO A PASSO”	
Thiago Barbosa Soares	
DOI 10.22533/at.ed.0672023076	
CAPÍTULO 7	78
POLIFONIA DE ENUNCIADORES E OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO DISCURSO JORNALÍSTICO	
Laíza da Costa Soares Araújo Mônica Mano Trindade Ferraz	
DOI 10.22533/at.ed.0672023077	
CAPÍTULO 8	91
DISCURSO JURÍDICO E PLANEJAMENTO FAMILIAR: ANÁLISE SOB UM VIÉS FOUCAULTIANO	
Felipe Bini Claudia Maris Tullio	
DOI 10.22533/at.ed.0672023078	

CAPÍTULO 9	102
GÊNEROS TEXTUAIS E DOCÊNCIA COMPARTILHADA, UMA PRÁTICA AO AUXÍLIO DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM	
Cleber Cezar da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0672023079	
CAPÍTULO 10	113
ATIVIDADES DE ENSINO DE VOCABULÁRIO EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO: SOB OS ASPECTOS LEXICAIS	
Rosemeire de Souza Pinheiro	
DOI 10.22533/at.ed.06720230710	
CAPÍTULO 11	125
O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA VISÃO HISTÓRICA SOBRE ESTE INSTRUMENTO PEDAGÓGICO	
Gabriela Schmitt Prym Martins	
Roberta Costella	
DOI 10.22533/at.ed.06720230711	
CAPÍTULO 12	137
PRÁTICAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS CURTOS EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO	
Gabriel Marchetto	
DOI 10.22533/at.ed.06720230712	
CAPÍTULO 13	144
A FUNÇÃO SOCIAL DOS LIVROS INFANTIS COM PROTAGONISTAS/PERSONAGENS NEGROS	
Thamiris Adão Ferreira da Silva	
Jovana Aparecida da Silva	
Lídia Maria Nazaré Alves	
DOI 10.22533/at.ed.06720230713	
CAPÍTULO 14	154
PERCEPÇÕES SOBRE O LIVRO CHAPEUZINHOS COLORIDOS DE JOSÉ ROBERTO TORERO E MARCUS AURELIUS PIMENTA	
Katiane Dal Molin	
DOI 10.22533/at.ed.06720230714	
CAPÍTULO 15	164
TEXTURAS E TESSITURAS DA LÍRICA: UM MODO DE LER A POESIA DE MAX MARTINS	
Carolina da Costa de Almeida	
Raphael Bessa Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.06720230715	
CAPÍTULO 16	176
A REPRESENTAÇÃO DA LOUCURA, MORTE E LUTO NO CONTO “A TERCEIRA MARGEM DO RIO” DE JOÃO GUIMARÃES ROSA	
Thaína Martins da Silva	
Lídia Maria Nazaré Alves	
DOI 10.22533/at.ed.06720230716	

CAPÍTULO 17	187
RELACIONAMENTO ABUSIVO COMO MORTE METAFÓRICA: ANÁLISE DA OBRA RETRATOS DE CAROLINA DE LYGIA BOJUNGA	
Ana Carolina de Castro Batista Thiago Alves Valente	
DOI 10.22533/at.ed.06720230717	
CAPÍTULO 18	198
CAMILO CASTELO BRANCO NO SÉCULO XXI	
Luiz Eduardo Martins de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.06720230718	
CAPÍTULO 19	208
O FIO DA NARRATIVA MÍTICA NA TRAMA DE DRAMATURGIAS FEMINISTAS	
Luciana de Fátima Rocha Pereira de Lyra	
DOI 10.22533/at.ed.06720230719	
CAPÍTULO 20	216
A CIÊNCIA AO SERVIÇO DA ARTE E DA CONSERVAÇÃO E RESTAURO: TRÊS CASOS DE ESTUDO EM PINTURAS MURAIS DO PROJETO <i>PRIM'ART</i>	
Milene Gil Duarte Casal	
DOI 10.22533/at.ed.06720230720	
CAPÍTULO 21	227
OS TRANCOS DO PROGRESSO: O OLHAR CAIPIRA SOBRE SÃO PAULO NA MODA DE VIOLA BONDE CAMARÃO	
Carlos da Veiga Feitoza Beatriz Magalhães Castro	
DOI 10.22533/at.ed.06720230721	
CAPÍTULO 22	243
SITUAÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA: ATUAÇÃO MULTIDISCIPLINAR NA E FORA DA ÁREA DE MÚSICA	
Juraci Alves Silva Neto Cíntia Thais Morato	
DOI 10.22533/at.ed.06720230722	
CAPÍTULO 23	258
A MÚSICA E O INGLÊS DE MÃOS DADAS NA “TARDE CULTURAL”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL ROTARY NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN	
Danilo Augusto de Menezes Giann Mendes Ribeiro Rita Célia Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.06720230723	
SOBRE O ORGANIZADOR	269
ÍNDICE REMISSIVO	270

A LÍNGUA COMO ELEMENTO DE PODER: UMA REVISÃO HISTÓRICA A PARTIR DOS EXCERTOS DE SAUSSURE

Data de aceite: 13/07/2020

Data de submissão: 05/05/2020

Lucas da Silva Paulino

Mestrando em Linguística pelo Proling (UFPB) e bacharelado em Relações Internacionais pela mesma universidade.

João Pessoa – PB

<http://lattes.cnpq.br/7456622420300191>

RESUMO: Este artigo discorre sobre o processo de produção de uma pesquisa bibliográfica proposta durante as aulas da disciplina Linguística: história, objetos, teorias, métodos, do programa de pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no primeiro semestre de 2019, ministrada pela Dra. Vera Lúcia Pires, professora visitante na mencionada universidade. Aqui pretende-se descrever e identificar situações em que a língua foi utilizada como instrumento de imposição política em um determinado grupo social, organização ou nação, fundamentados nas ideias do capítulo V, da Introdução do Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure, denominado “Elementos internos e Elementos externos da Língua”. O linguista suíço, embora não atenha seus estudos à língua como elemento de poder político, aborda de maneira breve, porém objetiva, como os elementos

externos da língua afetam os elementos internos da mesma. Segundo o autor, questões históricas, de raça e de civilização norteiam a língua, que por sua vez é um dos pilares que constituem a nação. (Saussure, 2012). Desde os primórdios da organização social, o homem passou a ter necessidade de expressar-se e de interagir com os demais seres humanos, seja através dos gestos, da fala ou da escrita. E a língua (verbalizada ou não), de acordo com a comunidade, a época e os sujeitos que dela fazem uso, passou a ser um elemento crucial para a estruturação e identificação de um determinado povo, Estado, nação etc. A história da humanidade traz em sua trajetória momentos, situações e épocas nas quais esse elemento tão intrínseco às relações humanas é indispensável à manutenção do exercício do poder.

PALAVRAS-CHAVE: Língua; Poder; Saussure.

LANGUAGE AS AN ELEMENT OF POWER: A HISTORICAL REVIEW FROM SAUSSURE EXCERPTS

ABSTRACT: This article discusses the process of producing a bibliographic research proposed during the classes of the Linguistics discipline: history, objects, theories, methods, of the Postgraduate Programme in Linguistics (PROLING) at the Federal University of Paraíba

(UFPB), in the first semester 2019, taught by Dr. Vera Lúcia Pires, Visiting Professor at the University. Here we intend to describe and identify situations in which language was used as an instrument of political imposition in a given social group, organization or nation, based on the ideas of the Chapter V of the Introduction of Ferdinand de Saussure's General Linguistics Course, called "Internal and External Elements of Language". The Swiss linguist, while not addressing his studies of language as an element of political power, briefly but objectively discusses how the external elements of language affect its internal elements. According to the author, historical, race and civilization issues guide the language, which in turn is one of the pillars that constitute the nation. (Saussure, 2012). Since the dawn of social organization, man has needed to express himself and to interact with other human beings, whether through gestures, speech or writing. And language (verbalized or not), according to the community, the time and the subjects who make use of it, has become a crucial element for the structuring and identification of a particular people, state, nation, etc. The history of humanity brings in its trajectory moments, situations and times in which this element so intrinsic to human relations is indispensable to the maintenance of the exercise of power.

KEYWORDS: Language; Power; Saussure.

1 | INTRODUÇÃO

O *Curso de Linguística*, obra precursora dos estudos estruturalistas e da semiologia na Linguística Moderna, depois de cem anos de sua publicação, mostra-se cada dia mais atemporal e atualizada, ao discutir como a linguagem se desenvolve nas relações humanas e como a Linguística faz-se presente nas ciências humanas e sociais de maneira tão efetiva, ao tratar a língua como um elemento de construção de um ideário coletivo de poder político, e de como os elementos externos que rodeiam os seres humanos influem diretamente na maneira como esses se comunicam.

É partindo desse pressuposto que este artigo pretende investigar como Saussure em suas observações sobre a língua como elemento de elementar importância para a consolidação das relações entre seres humanos, observou-a também como um instrumento de poder para a consolidação de hegemonias de grupos sociais ao longo da história da humanidade. Bem como seus apontamentos dão indícios de um campo de estudos dentro da Linguística que surgiria décadas depois para analisar o papel que a(s) língua(s) possui dentro de uma organização social, o que conhecemos hoje como Política Linguística.

A metodologia adotada neste estudo configura-se como a pesquisa bibliográfica de base qualitativa. Tendo como fundamentação, a referência teórica de autores que abordam nas produções aqui apresentadas, a língua como esse recurso de poder na sociedade, como fora defendido por Saussure.

Seis seções constituem este artigo. A primeira traz a relação da língua com o conceito de nação, como fora proposto por Saussure, e como essa imbricação está também presente nas Relações Internacionais como ciência. A segunda trata do exemplo da imposição do latim pelo Império Romano na região que hoje compreende a Península Ibérica. A terceira

trata das línguas europeias e o seu papel no processo de colonização na América. A quarta discorre sobre o papel do francês como língua de unificação do território que hoje compreende a França durante o século XVI. A quinta trata da relação das seções anteriores com o campo de estudos da linguística que hoje compreende a Política Linguística. Por fim, a sexta traz exemplos contemporâneos da língua como instrumento de poder no Brasil e na Espanha nos últimos cem anos.

2 | A LÍNGUA COMO ELEMENTO DE PODER NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

O que chama atenção na proposição de Saussure acerca da relação língua e nação, é o fato de que o linguista já indicava nas aulas em que advieram o *Curso de Linguística Geral*, a “Língua” como um dos elementos caracterizadores de uma nação ou de um Estado-nação, bem antes do surgimento de outras ciências – a exemplo as Relações Internacionais - e de escritos de estudiosos das áreas de humanas e de sociais que passaram a considerar a língua como parte da identificação de um povo.

Eric Hobsbawm, grande historiador marxista do século XX, um dos escritores mais estudados nas Relações Internacionais, em seu livro *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade* aponta que a caracterização de uma nação, divide-se em língua, etnia, território comum, cultura etc. (Hobsbawm, 2004). O Tratado de Versalhes, acordo de paz assinado pelos Estados europeus que cessou a Primeira Guerra Mundial em 1919, proposto pelo então presidente estadunidense, Woodrow Wilson, trouxe a língua e a nacionalidade como características padrão para a criação e reconhecimento de Estados-nação.

Os estudos do nacionalismo pelas Relações Internacionais e pela Ciência Política, consideram a língua e a linguagem interdependentes em sua relação com a questão identitária de um povo. Anderson (2006), afirma em seu famoso livro *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*, que a língua e a linguagem em suas formas escrita e oral constroem um sentimento coletivo de identidade compartilhada entre os sujeitos que constituem um estado-nação. Corroborando com o pressuposto saussuriano de que “[...] os costumes de uma nação têm repercussão na língua e, por outro lado, é em grande parte a língua que constitui a Nação” (Saussure, 2012: p. 53).

3 | A QUESTÃO DO LATIM NO IMPÉRIO ROMANO

Ademais da questão nação, Saussure, mais adiante, trata da língua e da sua relação com a história política. O autor descreve grandes acontecimentos na história da humanidade que trazem a língua como ferramenta para a prescrição de uma ideologia política dominante que inevitavelmente impôs uma língua sobre outra(s), de maneira a instituir um projeto de dominação em novos territórios invadidos e explorados.

Em segundo lugar, cumpre mencionar as relações existentes entre a língua e a história política. Grandes acontecimentos históricos, como a conquista romana, tiveram importância incalculável no tocante a inúmeros fatos linguísticos. A colonização, que não é senão uma forma de conquista, transporta um idioma para meios diferentes, o que acarreta transformações nesse idioma. (SAUSSURE, 2012: p. 53).

O latim, como bem apontou Saussure, é um dos primeiros e principais exemplos de imposição linguística que se tem conhecimento na história da humanidade. À medida que o Império Romano perpetuava-se por toda a Península Ibérica, uma das primeiras ações da legião romana era determinar um processo de conquista da costa do mediterrâneo em direção ao litoral do Atlântico através da fundação de cidades, ao lado da sobreposição do latim - como elemento de integração entre os diversos povos - que sufocou diversos idiomas e dialetos, como: aquitânea, proto-basco, ibérico, tartessiano, indo-europeias, celtibérica, galaica, lusitana, sorotáptica, helênicas, semíticas, fenícia, púnica etc.

Como forma de institucionalizar essa política linguística, o poder político do Império Romano na Península Ibérica exigia a utilização do latim como língua oficial nas documentações oficiais, de modo a depreciar as línguas e dialetos massificados na península, e evidenciar o idioma romano como a língua da cultura superior.

A história da língua latina, particularmente do latim vulgar, está intimamente ligada à do Império Romano. À medida que se expandiam as fronteiras do Império por meio de conquistas e de hábeis alianças, alargava também o espaço territorial do latim. Crescendo com o Império, decaiu com ele, mas não morreu: em situações geográficas e em condições sociais, econômicas e culturais diferentes, do latim vulgar, falado pelas populações deixadas pelo refluxo político de Roma, nasceram às línguas românicas, que o perpetuam. (BASSETO, 2000: p. 99)

Com o passar do tempo, a interação do latim vulgar com outros dialetos e idiomas originou outras línguas, consideradas neolatinas que depois passaram a sobrepor-se entre em si, dentro de um contexto político e histórico específico de uma determinada época, o que será discutido mais a frente, porém, antes, atemo-nos à colonização, outro período da história da humanidade no qual a imposição linguística fora um instrumento essencial para a consolidação do processo de exploração de um povo a outro, também apontada por Saussure.

4 | A COLONIZAÇÃO NA AMÉRICA

Com a chegada dos europeus na América, uma das primeiras ações dos colonizadores, com o apoio da Igreja Católica, era de catequizar os índios através do ensino das línguas colonizadores, lançando mão do uso de suas línguas nativas, as quais os tiravam do isolamento de suas etnias e os colocavam em um espaço mais suscetível às influências europeias. A imposição do português e do espanhol para comunidades indígenas é um dos primeiros exemplos o qual que se tem conhecimento, de uma política impositiva de línguas

estrangeiras em território americano.

O ensino das línguas espanhola e portuguesa aos indígenas pelos jesuítas, além de conseguir adeptos e fieis ao cristianismo católico, servira para instituir, através da língua, uma forma de impor os ideais colonialistas de chegada da civilização europeia ao Novo Mundo, de maneira a facilitar a exploração do continente por meio de uma comunicação mais eficiente.

Nesse processo de “aprender as línguas indígenas, portugueses, espanhóis e índios fazem surgir as línguas gerais indígenas, no intuito de fazer com que pessoas de línguas diferentes pudessem se comunicar (Calháu, 2010, p.34)”, uma ação concreta de gestão linguística que abarca contemporaneamente a Política Linguística e o Planejamento Linguístico, que embora não tenham sido objetos de estudo de Saussure, já é um indicativo apresentado pelo pai da Linguística nas aulas que originaram o Curso de Linguística Geral, de uma futura área de estudos da Linguística a qual relaciona a língua e a linguagem com a vida política e social, quando afirma que a língua é quem constitui a nação, e que há relações existentes entre ela e a história política.

Calvet (2002, p.145), um dos precursores da Política Linguística e do Planejamento Linguístico como área de concentração de estudos da Linguística, define essa ciência como “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e planejamento linguístico a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato.”

No caso do Brasil colônia, especificamente, a língua indígena tupinambá (língua presente nas tribos do litoral brasileiro) passou a ser estudada, ensinada e utilizada como idioma comum em toda a colônia, de maneira que se aproximasse os colonizadores europeus, bem como os padres jesuítas, ao convívio dos indígenas. Objetivando um trabalho de doutrinação e de catequização que seria facilitado através da instrução formal acontecida por meio do processo de alfabetização do português, um exemplo concreto do uso da língua como instrumento de poder político assim como apontou Saussure, e de Política e Planejamento linguístico de acordo com Calvet.

Uma das regras da Companhia de Jesus é que todos aprendam a língua da terra onde residem, se não virem que é mais útil a sua própria. Ao chegarem os padres ao Brasil, sem deixarem a portuguesa, verificaram que, para atrair e catequizar os índios, era indispensável saber a língua deles. Desta regra e desta verificação provieram múltiplas vantagens para a catequese e para a ciência. Os dois principais campos de atividade dos jesuítas, nos primeiros tempos, foram a capitania de S. Vicente e a Baía. A pregação na língua começou simultaneamente em ambas, mas com vantagem em S. Vicente, porque ali iniciaram-na alguns portugueses vindos há muito para a terra, e que ao agregarem-se à Companhia, já dominavam a língua tupi, falada na costa do Brasil. (LEITE, 1938: p. 545)

É notório como a língua, no caso do Brasil, passou a ser um elemento indispensável para a concretização dos interesses da Coroa Portuguesa na Colônia. Aprender o tupinambá, e impor o ensino da língua peninsular para os índios e a difusão dessa através da catequização, facilitou e, de certo modo, acelerou o processo de exploração das terras brasileiras. Posto

que a comunicação dos europeus com os índios, oportunizou a aqueles o conhecimento das regiões da Colônia, nas quais apresentavam condições ideais para futuramente estabelecer plantações de produtos agrícolas, de extrativismo mineral e de exploração de especiarias, sendo esses dois últimos os mais importantes no momento inicial da colonização para a economia portuguesa.

5 | A LÍNGUA E SEU PAPEL NA UNIFICAÇÃO DO TERRITÓRIO FRANCÊS

Além do caso do Imperialismo Romano com o latim e de Portugal com a imposição do português ante as línguas indígenas no Brasil, cabe destacar um outro fato histórico que demarca bem a língua como elemento indispensável para a conquista dos interesses de um determinado grupo: o estabelecimento do francês como idioma de unificação do território da França no período do surgimento dos Estados nacionais europeus durante o século XVI.

Nesse contexto, o então território que hoje compreende a França era constituído de “[...] territórios de diferentes leis e idiomas juntos sob o domínio de uma pessoa ” (Millar, 2005: p. 24, tradução nossa)¹. Havia “[...] idiomas regionais de uso comum: idioma da minoria francesa ‘Francien’ falado por poucos fora da área da Ilha de França.” (Offord, 1996: p. 4, tradução nossa)² . “Formas escritas emergindo ao lado de formas faladas no norte da França” (Millar, 2005: p. 24, tradução nossa)³.

Como forma de privilegiar o francês como língua, institucionalizá-la e torná-la presente nos territórios recém conquistados, o então Rei Francisco I estabeleceu que “[...] as Ordenanças de Villers-Cotterêts em 1539 haviam tornado o dialeto de Paris e da Ilha de França, agora conhecido como francês, o idioma dos documentos oficiais” (ROBB, 2007: p. 52, tradução nossa)⁴

“O uso do francês obrigatório em documentos oficiais com o edital de Villers-Cotterêts de 1539 que excluía o uso do latim, mas também do occitano, picard e outras línguas regionais” (Jack, 1999: p. 35, tradução nossa)⁵ . Com o passo do tempo, a Língua Francesa se sobrepôs às demais línguas presentes no território a partir da difusão do seu ensino nos educandários, nos escritos do Império Francês, bem como na desobrigação de ensinar o latim e os demais idiomas presentes nas regiões que passaram sob o domínio da Coroa.

Essa política expansionista e impositiva do francês perpetuou-se por décadas e séculos com a instituição das colônias ultramarinas africanas que ficaram à mercê do controle do Império Francês. Bem como o estabelecimento das colônias norte-americanas, caribenhas e a sul-americana (a atual Guiana Francesa) que - assim como acontecera com os territórios

1 “territories of different laws and languages together under the rule of one person”

2 “regional languages in common usage: ‘Francien’ French minority language spoken by few outside of the Île-de-France area”

3 ” Written forms emerging alongside spoken forms across northern France”

4 “the Ordinances of Villers-Cotterêts in 1539 had made the dialect of Paris and the Île-de-France, now known as French, the language of official documents.”

5 “The use of french compulsory in official documents with the Villers-Cotterêts edict of 1539 that excluded the use of latin, but also occitan, picard and other regional languages.”

invadidos pelo espanhol, inglês, e português – tiveram a sua comunicação cotidiana sufocada por um idioma estrangeiro e em alguns casos por até vários na vida coletiva dos habitantes, nesse caso os indígenas.

O curioso é que séculos depois, após um período de exploração e de total subserviência à França, o idioma francês nos países que um dia foram colônias francesas continua sendo uma língua de prestígio, de elite e de poder. É o que afirma Khadim Ndiaye, filósofo e pesquisador de temas relacionados à história antiga e colonial na África, em seu artigo “O francês, a francofonia e nós” publicado em 2014 no site “buala.org”.

Ndiaye aponta que os africanos falantes de língua francesa tornaram-na uma língua de elite, prestigiada, a qual permite a promoção ao indivíduo e lhe dá acesso ao poder. Segundo o pesquisador, o francês em alguns países, como o Senegal, por exemplo, é visto como um instrumento de mistificação, de alienação e de manutenção dos ideais de colonização, difundidos ao longo dos séculos. Há uma produção de literatura em língua francesa destinada exclusivamente à França e a Bélgica, que conta a vida dos africanos, mas que não é destinada a eles próprios. Enfim, a francofonia em território africano reforça a hegemonia imperialista de um país que antes impôs o seu idioma e que hoje o utiliza como forma de manutenção de uma cultura colonialista que atende aos interesses da ex-metrópole.

6 | A POLÍTICA LINGUÍSTICA

Além de Calvet (2002), Nynvoles (1991) e Bein (2017) apontam que ações como as descritas anteriormente, nas quais há a intervenção do Estado nas questões relativas a institucionalização de uma língua em detrimento de outras, em prol de uma finalidade de poder é o que se pode caracterizar como planejamento linguístico, conceito esse que está intrinsecamente ligado a ações concretas de políticas linguísticas, que são promovidas pelo Estado, considerando questionamentos essenciais que norteiam a realidade de uma comunidade, a identidade do povo, suas características socioculturais e econômicas.

Baylon (1991), reforça a ideia defendida pelos teóricos acima ao afirmar que o planejamento/ planificação linguística é um conjunto de iniciativas contínuas e sistemáticas que para se fazer presente de maneira efetiva na sociedade, urge do apoio institucional. Esse apoio está diretamente ligado a uma intervenção linguística que afeta efetivamente as relações funcionais de uma língua em relação a outra, em um determinado grupo social ou até mesmo de maneira macro em uma sociedade complexa e heterogênea, corroborando com uma possível ascensão ou talvez com uma depreciação de uma língua.

Essa intervenção linguística apresentada por Baylon (1991), pode caracterizar-se como um ato de poder que historicamente sempre esteve presente na história da humanidade como forma de controlar as grandes massas ou até mesmo de colonizar e invadir territórios, de maneira que impusesse uma cultura dominante e que consolidasse um grupo ou sistema político em determinada região, como nos casos do Imperialismo Romano e do latim na Península Ibérica e da imposição das línguas europeias (espanhol, francês, inglês

e português) no período de colonização da América, como forma de sufocar os dialetos e línguas ameríndias, e africanas nos locais onde houve escravização de negros, especialmente na América Latina, exemplos esses já mencionados anteriormente e citados por Saussure.

7 | A LÍNGUA COMO ELEMENTO DE PODER NA CONTEMPORANEIDADE

Além desses relatos históricos, mais recentemente, há vários exemplos de imposições linguísticas mais palpáveis à nossa realidade. Na própria Europa, berço das imposições linguísticas no mundo ocidental, especialmente na Espanha, houve a proibição do ensino e difusão das línguas regionais espanholas “catalán”, “euskera”, “gallego” durante a ditadura militar de Francisco Franco nos anos de 1936 a 1975, e a imposição do castelhano como único idioma oficial do país.

Durante décadas, essas línguas estiveram mais que ofuscadas pelo espanhol, e na atualidade, há um movimento por parte do País Basco, Navarra, Galiza, Valencia e especialmente na Catalunha de reafirmar os seus idiomas como parte constituinte de suas identidades, colocando o espanhol como língua de segundo plano, de modo a rechaçar a imposição da metrópole madrilenha.

No caso do Brasil contemporâneo, ademais da imposição da Língua Portuguesa na colônia, no século passado tivemos diversos registros de ações advindas do Estado que visavam a não propagação das línguas nativas de imigrantes europeus e asiáticos em dada região do país em decorrência de estratégia geopolítica.

Desde o golpe que levara Getúlio Vargas ao poder em 1930, o presidente tinha a política nacionalista como objetivo principal para manter o Brasil sob controle, longe das influências estrangeiras. No âmbito educacional, em meados da década de 1930, houve uma campanha de nacionalização do ensino em que várias medidas foram adotadas com o intuito de impedir a difusão da cultura e da presença externa nos sistemas educativos de todo o país. No âmbito linguístico, o ensino das Línguas Estrangeiras passou a ser proibido para menores de quatorze anos; as aulas deveriam ser ministradas exclusivamente em língua portuguesa, proibindo o uso das línguas indígenas em sala de aula; o financiamento ou até mesmo a cooperação com instituições educacionais estrangeiras estava estritamente suspensa.

Giralda Seyferth (1999) em seu texto “Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo” destaca que em 1939, com o início da II Guerra Mundial, a situação da pluralidade linguística no país passou a enfrentar situações ainda mais severas como a proibição de se falar línguas estrangeiras em público. Os imigrantes europeus localizados na região Centro-sul do Brasil tiveram de fechar associações, rádios comunitárias, periódicos e de até mesmo celebrar cultos religiosos em língua estrangeira. O exército foi colocado nas ruas para fiscalizar essas regiões que se encontravam principalmente nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Nas redações dos jornais e revistas passou a ser obrigada a presença de redatores brasileiros que se incumbiam de censurar os textos estrangeiros e de publicar artigos com enfoque nacionalista.

Os filhos de imigrantes, que mal sabiam falar português, eram forçados a aprender o idioma oficial do Brasil nas escolas e educandários comunitários de todo o país. O que conseguiam aprender através do letramento da sua língua materna, era ensinado clandestinamente, às escondidas, pelos parentes mais próximos e por membros da mesma comunidade.

Com o passar do tempo, ao passo que as tensões mundiais se acirravam em decorrência da II Guerra Mundial, medidas mais repressoras eram tomadas pelo governo de Getúlio, visto que havia no Palácio do Catete uma preocupação com os rumos da economia e da política brasileira no âmbito internacional, pois o Brasil, embora no governo getulista houvesse uma maior preocupação com a defesa dos ideais nacionalistas, mantinha relações próximas com os Estados Unidos que a qualquer momento poderia intervir no grande conflito euroasiático, e ao mesmo tempo detinha - por questões econômicas - uma certa proximidade com a Alemanha, considerada a grande inimiga da guerra. Manter o país longe de qualquer influência estrangeira, era manter a ordem no Brasil.

Percebe-se que essa perseguição às línguas estrangeiras no Brasil durante esse período passou a ter um caráter imperialista, quando em 1942 o Brasil entra na II Guerra Mundial ao atender os interesses dos EUA e também da Inglaterra, grandes parceiros comerciais do Brasil na época. O inglês não teve a mesma perseguição que outros idiomas, especificamente o alemão, o italiano e japonês, esses três últimos foram efetivamente banidos da imprensa e proibidos de se falar em público, como também tiveram os nomes de ruas, placas, letreiros e cartazes escritos nessas línguas retirados do convívio social.

Falar alemão, italiano e japonês era falar a língua do inimigo, e o governo getulista impedia a todo custo que esses idiomas se perpetuassem nas províncias, pois esses eram os idiomas oficiais das Nações do Eixo: Alemanha, Itália e Japão. O italiano era combatido nas fábricas, no comércio e nas ruas, especialmente em São Paulo, estado onde concentrava-se a maior parcela de imigrantes italianos e de seus descendentes; o japonês era perseguido também em São Paulo e no Paraná, regiões que na época detinham o maior número de imigrantes e de nipo-brasileiros no Brasil; e o alemão (a língua mais reprimida entre as três) no Rio Grande do Sul, estado com a maior quantidade de descendentes diretos e de cidadãos alemães em território brasileiro.

O alemão, na época, tornou-se a língua mais perseguida no Rio Grande do Sul, pois era nesse estado que se encontrava uma das maiores parcelas de judeus no Brasil, os quais foram perseguidos e acusados de constituírem organizações criminosas. Além de terem sua memória histórica como: livros, fotos, documentos, periódicos destruídos, bem como imigrantes aprisionados, torturados e em alguns casos mortos, “[...] o Estado getulista perseguiu certos segmentos como inimigos da pátria e da nação, acusando parte de seus descendentes de nazistas, mas ao mesmo tempo adotou métodos muito semelhantes àqueles vigentes na Alemanha no mesmo período.” (Campos, 2006: p.18).

A imagem a seguir, reproduzida do portal Jornal de Todos os Brasis, replica a ordem verbalizada pelo governo getulista, em março de 1943, para os imigrantes japoneses, italianos e alemães ao proibir de falarem suas respectivas línguas maternas



Fonte: <https://jornalggn.com.br/historia/e-proibido-falar-italiano-alemao-e-japones/>

Gertz (1991) aponta que os descendentes alemães tiveram de se adaptar brutalmente à cultura brasileira, pois repentinamente a comunidade teuto-brasileira teve de deixar

[...] de ser legítima toda uma expressão e organização sócio-cultural permitida por mais de cem anos, tendo sido incentivada e elogiada pelas instâncias oficiais. Houve uma brusca ruptura da rede escolar teuto-brasileira, que contava, então, com 1141 escolas e 1200 professores no Rio Grande do Sul, um cerceamento das estruturas de sociedades recreativo-culturais e „foi proibido falar em língua alemã“, quando uma grande parte (maioria dos que habitavam os núcleos rurais) não sabia o português. (...) Para toda uma geração de imigrantes ficou sendo constrangedor manifestar-se em sua identidade cultural da forma como havia sido construída até aquele momento (p. 77).

Além da perseguição linguística, o governo brasileiro fomentava a repressão do povo contra a comunidade teuto, Fonseca (2007) descreve que em agosto de 1942, na cidade de Pelotas – RS, casas e comércios de imigrantes alemães foram destruídos, além da igreja da comunidade evangélica alemã.

Clubes e associações que até então possuíam nomenclaturas germânicas foram substituídas por expressões em língua portuguesa, desconfigurando assim toda uma identidade que demorou décadas para ser construída, em prol de uma supremacia de uma cultura sobre outra. Além do caso da perseguição do alemão, do italiano e do japonês em território brasileiro no século passado, não poderia deixar de citar uma outra relação de língua como instrumento de poder que vem afetando diretamente o sistema educativo brasileiro: a aprovação da Lei 13.415/2017, conhecida como a Reforma do Ensino Médio que retirou a obrigatoriedade do ensino de uma Língua Estrangeira escolhida pela comunidade escolar, e de uma segunda de acordo também com os interesses da mesma, para impor única e exclusivamente de maneira obrigatória o ensino do inglês nos educandários de todo o país.

Excluindo assim, a diversidade linguística presente nas regiões de fronteira que possui o espanhol como segundo língua e nas comunidades e associações descendentes de povos europeus como italianos e alemães no Sul e Sudeste do país, por exemplo, os quais têm esses idiomas como formas cotidianas de comunicação, e que estudá-los representa a manutenção da identidade e das de seus antepassados e de sua comunidade.

Entende-se a importância do inglês como a língua de comunicação universal, devido ao caráter globalizado que a mesma detém e a força que sua principal mola propulsora, os Estados Unidos, possui em todo globo. No entanto, o que se observa nos países latino-americanos é uma supervalorização dessa língua em detrimento dos demais idiomas presentes em todo o continente. Essa influência é consequência da localização geográfica desses territórios que historicamente sempre estiveram em situação de subversão em relação aos Estados Unidos que, por questões de poder e de hegemonia em toda a América, buscaram manter o seu *status quo* nesse continente ao usar a ideologia política como uma das ferramentas que impede a consolidação de efetivos processos de integração regional, inviabilizando assim, a expansão do estudo das línguas neolatinas em territórios da América Latina e impondo a Língua inglesa como idioma principal nos sistemas educacionais desses Estados.

Esse processo de imposição do inglês como única Língua Estrangeira obrigatória nas escolas de todo o Brasil, agora com a Reforma do Ensino Médio, concerne com a ideia de Cooper (1997) que aponta que a política linguística tem diferentes trajetórias e finalidades, algo considerado muito complexo, visto que diferentes variantes podem afetá-la como: a política, as ideologias e a economia. A língua é uma ferramenta de extrema importância para a sociedade que é controlada por diversas instituições. Partindo desse pressuposto, entende-se que o planejamento linguístico é também o planejamento da sociedade.

A inserção obrigatória e exclusiva da Língua inglesa como segunda língua nos sistemas educativos de diversos países latino-americanos, principalmente o brasileiro, de maneira que desconsidere a relevância dos idiomas falados e difundidos entre os Estados membros dessa região como o guarani, o espanhol e português – especificamente nos países membros do MERCOSUL - bem como as demais manifestações linguísticas advindas de outras culturas de povos, é renegar a globalização e a diversidade presentes nessas culturas, é impor uma visão unilateral de pensamento, de costumes, de práticas sociais, posto que aprender e interagir em língua estrangeira vai mais além do que aprender conceitos gramaticais e/ou expressões idiomáticas.

No caso específico da América do Sul, o estabelecimento de uma ideologia linguística integracionista, assim como fora determinado no Tratado de Assunção que criou o MERCOSUL, entre os povos sulamericanos, especialmente nos sistemas educacionais brasileiros, levaria o espanhol a ser visto não como uma Língua Estrangeira, mas sim como língua co-oficial no Brasil. Bem como o português nas demais nações hispânicas da América do Sul. Combatendo o unilateralismo, especialmente vindo dos Estados Unidos com a Língua Inglesa, que vem impondo uma ideologia linguística neoimperialista na região e estabelecendo um monolinguismo cada vez mais forte e impedindo a difusão mútua entre lusófonos e hispanofalantes dos dois idiomas mais falados na América do Sul.

“Neste espaço, trabalhar o ensino do Português e do Espanhol é um modo de redividir o espaço para torná-lo cada vez mais sulamericano e cada vez menos norte-americano ou europeu, ao lado de trabalhar a resistência ao avanço do inglês, notadamente o americano, como língua de todos. É uma resistência a um certo tipo de monolinguismo”. (GUIMARÃES, 2002, p. 20)

Todas essas intervenções linguísticas, feitas por quem detém o uso do monopólio do exercício do poder, são entendidas de acordo com o que Gilvan Müller de Oliveira (2007) em seu artigo “A ‘virada político-lingüística’ e relevância social da lingüística e dos linguistas”:

A intervenção humana na língua ou nas situações lingüísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou impor à maioria a língua de uma minoria. (p. 89)

Esse jogo de poder está intrinsicamente ligado a um conceito presente dentro da sociolinguística: a ideologia linguística. Esse seguimento de estudo “é uma ponte necessária entre as teorias sociais e linguísticas, pois ele relaciona a microcultura da ação comunicativa a considerações político-econômicas de poder e inequidade social, confrontando limitações macrossociais sobre comportamento linguístico (Woolard e Schieffelin: 1994, p. 72)”.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No *Curso de Linguística Geral*, embora Saussure não aborde a Política Linguística diretamente, ao descrever a Linguística Externa como uma vertente da Linguística que norteia a Linguística Interna, ou seja, quando os elementos históricos, políticos e sociais afetam diretamente a maneira como o uso da língua acontece nos falantes, pode ser considerado como mais uma abordagem que o pai da linguística trouxe em suas teorias, além das consagradas teorias dicotômicas saussurianas.

Enfim, tudo quanto se relaciona com a extensão geográfica das línguas e o fracionamento dialetal releva da Linguística externa. Sem dúvidas, é nesse ponto que a distinção entre ela e a Linguística interna parece mais paradoxal, de tal modo o fenômeno geográfico está intimamente associado à existência de qualquer língua; entretanto, na realidade, ele não afeta o organismo interno do idioma (SAUSSURE, 2012: p. 54).

Como exposto nos registros elencados aqui e na visão saussuriana de língua como ferramenta de conquista e de manutenção de poder descritos no capítulo V, da Introdução do *Curso de Linguística Geral*, conclui-se que uma das primeiras iniciativas de quem assinala a força entre classes é de tentar apagar a cultura do outro, impondo a sua, e a língua é um dos elementos principais, quiçá não seja o primordial, para tentar calar o subserviente, o colonizado, o oprimido e o perseguido. Na história da humanidade, os marginalizados e os excluídos que em muitos casos representam a grande massa tiveram suas vozes silenciadas

por uma minoria que busca sempre a sua hegemonia e a manutenção de seu status quo.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Imagined Communities**. 3a ed. London: Verso, 2006.

BASSETO, Bruno Fregni. **Elementos de filologia românica**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

BAYLON, Christian (1991). **Sociolinguistique; société, langue et discours**. Poitiers, Nathan. p. 184.

BEIN, Roberto. La ruta de las políticas lingüísticas. In: MARTÍNEZ, A.; GONZALO, Y.; BUSALINO, N. (Org.). **Rutas de la Lingüística en la Argentina II**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005, fev. 2017. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>> Acesso em: 23 jul. 2019.

CALHÁU, Socorro. **Existe mesmo uma Educação para o povo? “... e uma Educação pro povo, tem?”**. Et. al. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2010.

CALVET, L. Sociolinguística: uma introdução crítica. São Paulo. Editora Parábola, 2002.

CAMPOS, C. M. **A Política da Língua na Era Vargas**. Proibição do Falar Alemão e Resistências no Sul do Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

COOPER, Robert L. **La planificación lingüística y el cambio social**. Cambridge University Press, 1997, p. 215.

FONSECA, Maria Angela Peter da. **Estratégias para a preservação do germanismo (Deutschtum) - gênese e trajetória de um collegio teutobrasileiro urbano em Pelotas (1898-1942)**, Pelotas, 2007, p. 140.

GERTZ, René. **O perigo alemão**. Porto Alegre: Ed. da Universidade, UFRGS, 1991.

GUIMARÃES, E. Enunciação e Acontecimento. In: **Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas, Pontes, 2002.

HOBSBAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Trad. Maria Celia. p. 15.

JACK, Andrew. **The French Exception: Still so special?** 1999. Second Edition, Profile Books Ltd (London: 2001).

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro/Lisboa: Livraria Portugália/Civilização Brasileira, 1938. TOMO II.

LIA, Cristine Fortes. **A quadrilha de falsários: imigrantes judeus nas ações policiais e judiciais da era Vargas**. Métis: história & cultura, América do Norte. Disponível em: < <http://www.ufrj.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/2087/1236>>. Acesso em: 23 de julho 2019.

NDIAYE, Khadim. O francês, a francofonia e nós. Tradução de Maria José Cartaxo. **Buala**, 2014. Disponível em: < <http://www.buala.org/pt/a-ler/o-frances-a-franconia-e-nos>>. Acesso em: 20 de julho 2019.

NINYOLES, R.L. **Estructura Social y política lingüística** (X. García Cancela, trad.). Vigo, Ir Indo, 1991, p. 11.

OFFORD, Malcolm. **A Reader in French Sociolinguistics**. Multilingual Matters Ltd (Clevedon, Bristol, Adelaide: 1996).

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. A 'virada político-lingüística' e relevância social da lingüística e dos linguistas (2007). In: CORREA, Djane Antonucci (orga). **A Relevância Social da Lingüística: Linguagem, Teoria e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROBB, Graham. **The Discovery of France**, Picador (Basingtoke, Oxford: 2007) in Danielle, L'Ordonnance de Villers-Cotterêts et la langue française: histoire ou interprétation?, in Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance, Vol. 45, No. 3.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Organização: Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio à edição brasileira de; Isaac Nicolau Salum; [tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein]. 28. Ed. – São Paulo: Cultrix, 2012, p. 54-58.

SEYFERTH, Giralda. **Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo**. In: **Repensando o Estado Novo**. Organizadora: Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed.Fundação Getulio Vargas, 1999. p. 345.

WOOLARD, K. A; SCHIEFFELIN, B. **Language Ideology**. Annual Review of Anthropology. v.23, 1994.

A INTERFERÊNCIA DOS FATORES EXTRALINGUÍSTICOS NA CONCORDÂNCIA VERBAL

Data de aceite: 13/07/2020

Data de submissão: 29/05/2020

Renné da Glória Andrade

Mestra pelo programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e bolsista do CAPES / UAB 2013/2015. Vitória da Conquista - Bahia <http://lattes.cnpq.br/0645747592845028>

Valéria Viana Sousa

Orientadora Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (área de concentração em Linguística e em Língua Portuguesa) e coordenadora do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e do Grupo de Pesquisa em Sociofuncionalismo – CNPq. Vitória da Conquista - Bahia <http://lattes.cnpq.br/0179266700190376>

RESUMO: Neste artigo discutimos a concordância verbal em terceira pessoa do plural na perspectiva dos pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos fornecidos pela Teoria da Variação. Este estudo tem como *corpus* três produções textuais e questionário desenvolvido por 20 informantes. Para analisarmos as variáveis extralinguísticas consideramos os fatores: sexo/gênero, nível de escolaridade dos pais e condição financeira das famílias, os quais entendemos que possam favorecer ou não o uso da variante de prestígio. O público escolhido cursava o 9º Ano do Ensino

Fundamental, em uma Instituição Militar, na cidade de Vitória da Conquista – BA.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística; sexo/gênero; escolaridade.

THE INTERFERENCE OF EXTRALINGUISTIC FACTORS IN THE VERBAL CONCORDANCE

ABSTRACT: In this article we discuss third-person plural verbal concordance from the perspective of theoretical assumptions and methodological procedures provided by the Theory of Variation. This study has as *corpus* three textual productions and a questionnaire developed by 20 informants. In order to analyze extralinguistic variables, we considered the factors: sex / gender, parents educational level and the families financial condition, which we believe that may or may not favor the use of the prestige variant. The chosen public was in the 9th year of elementary school, at a military institution, in the city of Vitória da Conquista - BA.

KEYWORDS: Sociolinguistics; sex / gender; schooling.

1 | INTRODUÇÃO

A concordância (ou sua ausência) é sem dúvida um fenômeno linguístico variável no

Português do Brasil. Tal fenômeno, por sua vez, pode servir de elemento balizador para a construção de estereótipos, ou seja, a concordância verbal pode ser vista como um mecanismo velado de discriminação social. Tal situação, manifesta-se na escola e nas outras instâncias da vida social, quando o falante, em situação formal, não aplica a regra de concordância, passa a ser vítima do preconceito.

Para Scherre (2005), a concordância verbal não é regida pelo núcleo do sujeito, mas por traços que podem estar presentes em outras funções sintáticas. O principal traço de concordância é o de número singular ou plural, por ser comum aparecer no núcleo do sujeito, tem-se a ilusão de que é ele que controla a concordância.

Franchi (2006, p. 25), preconiza que todo falante nativo da língua possui uma gramática internalizada, independente da escolaridade, que o faz proferir enunciados permeados de gramática e que obedecem uma sequência lógica com princípios e regras.

Embora tenhamos consciência de que “Falar e escrever” são habilidades que precisam ser desenvolvidas pela escola, principalmente a escrita, que necessita da obediência às normas da linguagem culta, temos um constante desafio que é justamente fazer a intermediação do ensino do padrão, sem estigmatizar as variedades do aluno.

Acreditamos que os resultados obtidos, poderão contribuir para um trabalho mais significativo nas aulas de língua portuguesa.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Nesta pesquisa, foi utilizado o método de análise quantitativa da Sociolinguística Variacionista. Os dados observados nas três produções textuais e na análise do questionário foram codificados e submetidos ao programa estatístico GoldVarb.

Para a análise das produções de textos dos alunos, seguimos as etapas: 1) Seleção dos 20 informantes; 2) Entrega dos termos de consentimento e assentimentos explicando os motivos da pesquisa; 3) Entrega do questionário; 4) Aplicação das atividades de produção textual. Os dados foram discutidos e analisados a partir dos fatores extralinguísticos quantitativos selecionados pelo programa como relevantes.

A comunidade selecionada para a pesquisa foi uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental do Colégio da Polícia Militar – CPM Eraldo Tinoco, que está localizado na cidade de Vitória da Conquista - BA, situado à Av. Brasília, 273, Kadija. A escolha da sala foi feita de forma aleatória, participaram da pesquisa 20 alunos (10 de sexo masculino e 10 do sexo feminino) na faixa etária entre 13 e 17 anos. A maioria dos discentes ingressou no colégio no 6º Ano. A Instituição possui alguns diferenciais básicos para as demais escolas públicas: uma Matriz Curricular diferenciada e a forma de ingresso que é mediante sorteio eletrônico.

Na atividade 1 – produção de um texto narrativo em 3ª pessoa do plural a partir do filme “Os dois Filhos de Francisco” uma releitura da obra.

Na atividade 2 – narração de um texto em que retratasse as situações vivenciadas

pelos personagens da charge fazendo uso da concordância verbal em 3ª pessoa do plural.

Na atividade 3 – Os alunos participaram de uma dinâmica e realizaram uma produção de texto individualmente levando em consideração à organização lógica das imagens atribuindo desfechos diferentes.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste artigo, temos o objetivo de mostrar os resultados percentuais e probabilísticos da influência das variáveis extralinguísticas no emprego da concordância verbal em P6, pois acreditamos que os fatores sociais são de suma relevância na aplicação das regras de concordância verbal, assim como, bem demonstrado por Bortoni Ricardo (2014). As variáveis dependentes observadas foram: sexo/gênero, nível de escolaridade dos pais, e condição financeira das famílias.

Segundo Santos e Silva (2014), o primeiro pesquisador a fazer referência a variável sexo foi Fischer (1958) e desde então as pesquisas na área da sociolinguística tem levado em consideração essa variável. Fischer verificou que as mulheres são mais propensas a realizarem mais concordância verbal que os homens.

Para Labov (1972), em suas pesquisas sobre a relação entre a variável sexo, os homens estão mais sujeitos à influência das variedades linguísticas prestigiadas.

Os resultados obtidos com a nossa pesquisa corroboram com os resultados obtidos por Labov (1972), pois os informantes do sexo masculino aplicaram mais a regra de concordância verbal. Uma das possíveis explicações para o fenômeno se deve ao fato de que a sociedade se constitui de valores e o Colégio Militar estimula à ascensão de valores, quando institui as patentes militares que podem ser alcançadas pelos melhores alunos. As informações do gráfico abaixo mostram, por meio do peso relativo, a aplicação da concordância na variável gênero.

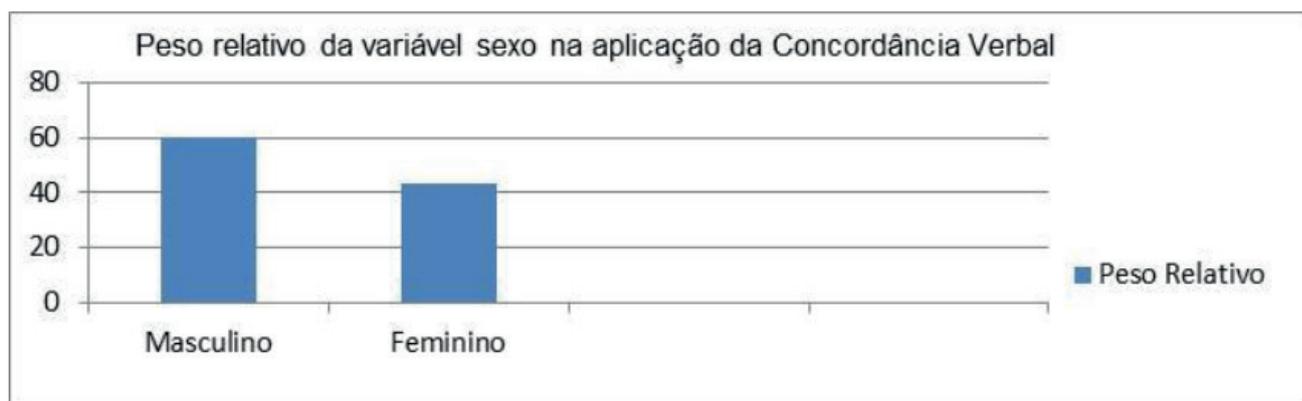


Gráfico 1 – Peso relativo da variável sexo na aplicação da Concordância Verbal

Ao controlarmos a variável “nível de escolaridade dos pais” observamos a importância da convivência familiar e os reflexos desta no comportamento linguístico dos filhos. No

entanto, analisamos separadamente o nível de escolaridade do pai e da mãe e percebemos influências interessantes nos papéis dos genitores. Os meninos filhos de pais que possuem Ensino Médio/Superior processaram 93.2% de concordância, enquanto os meninos filhos de mães que possuem apenas o Ensino Fundamental realizaram 94.7% de concordância verbal em P6.

Podemos perceber uma influência familiar positiva na aplicação da concordância verbal em P6, seja por meio dos diálogos envolvendo a norma culta, seja por meio das orientações, conselhos que despertam no aprendiz o desejo de ascender-se socialmente.

Grupos	Escolaridade	Masculino	Feminino
Nível de escolaridade do pai	Ensino Fundamental	93%	92%
	Ensino Médio e Superior	93.2%	92%
Nível de escolaridade da mãe	Ensino Fundamental	94.7%	93%
	Ensino Médio e Superior	92.6%	91%

Tabela 2 – Nível de escolaridade dos pais e a frequência por sexo na aplicação da concordância verbal em P6.

A variável extralinguística condição financeira das famílias sempre foi debatida como uma das possíveis causas para o fracasso escolar. O modelo de educação vigente estava a serviço dos filhos da elite e os alunos da classe baixa (B) não conseguiam permanecer e evadiam-se.

No intuito de averiguar se as informações eram plausíveis, fizemos o cruzamento da variável sexo X condição financeira das famílias no GoldVarb e os resultados foram surpreendentes. A princípio a nossa hipótese de que ambos os sexos do grupo da classe alta (A) fizessem mais concordância. Resultado este que só se confirma com o sexo masculino que atinge o percentual de 98% de concordância, mas quando analisamos o sexo feminino fomos surpreendidos com um percentual de 98% de concordância para as meninas da classe baixa (B), ou seja, famílias que possuem renda familiar em torno de 1 a 2 salários mínimos.

O que podemos constatar que a condição financeira não constitui um divisor de águas, para a aplicação das regras de concordância verbal. A motivação e o desejo de ascender-se socialmente são elementos muito mais significativos do que a própria condição financeira.

Condição Financeira	Masculino	Feminino
Classe Alta (A)	98%	95%
Classe Média (M)	94%	86%
Classe Baixa (B)	---	98%

Tabela 3 – Cruzamento entre sexo e condição financeira das famílias

Mediante os dados apresentados, podemos dizer que o fracasso na aplicação das regras de concordância verbal, não está na condição financeira das famílias, mas em não despertar no aprendiz a motivação e o desejo de ascender-se socialmente pela educação formal.

4 | CONCLUSÕES

Neste artigo, buscamos os subsídios teóricos que possam dar suporte aos alunos terem acesso às normas que eles ainda não dominam para que possam utilizar-se de diversas normas para dizer uma mesma coisa. Para tal, analisamos os fenômenos extralinguísticos presentes nos dados encontrados pela aplicação do questionário, bem como, nas produções textuais dos discentes.

Enfim, os fatores extralinguísticos só terão de fato uma importância substancial se estiverem associados à motivação interna e externa do aprendiz para a aplicação das regras de concordância verbal em terceira pessoa do plural.

5 | AUTORIZAÇÕES/RECONHECIMENTO

Pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) nº 34147214.1.0000.0055 em 25/09/2014.

“O presente trabalho é um recorte da minha dissertação de mestrado e foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”. Além da Capes, este trabalho foi realizado com o apoio da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – (UESB/Brasil).”

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. S. Paulo: Contexto, 2014.

FRANCHI, Carlos;[com] Negrão, Esmeralda Vailati Negrão & Müller, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo “gramática”?** S. Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008[1972].

SANTOS, Danilo da Silva; SILVA, Jorge Augusto Alves. **As variáveis sociais e o uso da concordância verbal: dados do português popular de Vitória da Conquista-BA**. Fólio: Revista de Letras. v. 6. n. 1 (jan./jun. 2014).

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação, linguística, mídia e preconceito**. S. Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CASOS DE FLUTUAÇÃO DO MODO SUBJUNTIVO: ATOS DE FALA DO CAMPO SEMÂNTICO DE DÚVIDA

Data de aceite: 13/07/2020

**Adriana Ferreira de Sousa de Albuquerque
Alessandra Zager Tinoco Viana**

RESUMO: As ocorrências de casos de flutuação do modo subjuntivo em orações subordinadas que o demandariam, de acordo com a norma padrão da língua portuguesa, são frequentes no Brasil. Neste artigo, analisamos especificamente os atos de fala do campo semântico da dúvida, que, segundo os manuais de ensino e as gramáticas prescritivas do português, não aceitariam o modo indicativo na oração subordinada. Nosso objetivo geral é descrever e analisar tais ocorrências em Português Língua Materna (PLM) e, assim, fornecer subsídios aos profissionais que trabalham com o ensino e a aprendizagem de Português como Segunda Língua (PL2) ou Língua Estrangeira (PLE), tendo em vista que este conteúdo é bastante relevante para esta área de pesquisa. Dessa forma, tecemos, aqui, algumas considerações sobre estes casos de flutuação, utilizando conceitos teóricos advindos da Gramática Funcional do Discurso (Hengeveld, 2004) e tomando por base a categorização de tipologia semântica dos verbos proposta por Garcia (2004).

PALAVRAS-CHAVE: Subjuntivo; Português brasileiro; Flutuação; Dúvida; Ensino de PL2/PLE.

**FLOATING SUBJUNCTIVE CASES: SPEECH
ACT OF THE SEMANTIC FIELD OF DOUBT**

ABSTRACT: Occurrences of subjunctive mode fluctuation in subordinate clauses that would demand, according to the standard norm of the Portuguese language, are frequent in Brazil. In this article, we specifically analyze the speech acts of the semantic field of doubt, which, according to the teaching manuals and the prescriptive grammars of Portuguese, would not accept the indicative mode in a subordinate clause. Our overall objective is to describe and analyze such occurrences in Portuguese as a Mother Tongue (PLM) and thus provide support to professionals working with the teaching and learning of Portuguese as a Second Language (PL2) or Foreign Language (PLE), with a view to that this content is quite relevant to this research area. Thus, we make some considerations about these fluctuation cases, using theoretical concepts derived from Functional Discourse Grammar (Hengeveld, 2004) and based on the categorization of the semantic typology of verbs proposed by Garcia (2004).

KEYWORDS: Subjunctive; Brazilian Portuguese; Doubt; Fluctuation, Teaching of PL2/PLE.

1 | INTRODUÇÃO

No ensino de Português para falantes de outras línguas, é comum iniciarmos as aulas relativas ao emprego do modo subjuntivo tendo como princípio norteador gramáticas de cunho tradicional, tais como as de BECHARA (1968; 2009) e de CUNHA & CINTRA (2013), com o objetivo de informar aos nossos aprendizes que o referido modo é utilizado quando em referência a fatos duvidosos, prováveis, incertos, irreais etc. Dessa forma, costuma-se afirmar que verbos do campo semântico da dúvida obrigam o uso do subjuntivo, como por exemplo: *Eu duvido que ele compre aquele carro*. Contudo, nas pesquisas realizadas no Programa de Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, temos questionado tal informação e realizado investigações que nos indicam que nem sempre as estruturas que, em princípio, demandariam o uso do subjuntivo têm efetivamente sido realizadas tal como nos prescrevem as gramáticas e os manuais de ensino de português destinados ao ensino e à aprendizagem da língua para aprendizes brasileiros ou estrangeiros.

Assim, apresentamos, neste artigo, parte da pesquisa que realizamos acerca da flutuação no emprego do modo subjuntivo em expressões com atos de fala do campo semântico de dúvida, especificamente as realizadas com o verbo *duvidar*, no português do Brasil. Entendemos por flutuação a ocorrência de construções não previstas pelo falante nativo em estruturas que demandam um determinado modo verbal. No caso do subjuntivo, em particular, acreditamos que ater-se apenas à regularização do emprego dos tempos verbais pode ser um problema para o professor e para o aprendiz de Português como Segunda Língua (PL2) ou Língua Estrangeira (PLE), sobretudo, aqueles que estão em um nível mais avançado, como sinalizam MEDEIROS e MARTINS (2010; p.1):

Essa assimetria entre as regras internalizadas e treinadas pelo aluno nos níveis iniciais e intermediários e as múltiplas novas possibilidades de emprego que ele passa a ser capaz de detectar em um nível avançado gera uma insegurança no uso do subjuntivo, capaz, inclusive, de promover um retrocesso no emprego desse modo verbal (é frequente o aluno de nível avançado, quando confrontado com material oral ou escrito em que o subjuntivo aparece em situações não descritas e/ou trabalhadas, dizer, frustrado, coisas do tipo “eu achava que sabia usar o subjuntivo...”).

Durante o levantamento do *corpus*, realizado no site do Linguateca¹, observou-se a ocorrência de usos do modo indicativo em orações subordinadas nas quais o modo adequado, seguindo os parâmetros das gramáticas prescritivas, seria o subjuntivo, como em (1):

* Eu duvido que você *vai* bem nas provas.

Ou seja, a forma prescrita como correta pela gramática tradicional seria como em (2):

2. Eu duvido que você *vá* bem nas provas.

1 O Linguateca “é um centro de recursos – distribuído – para o processamento computacional da língua portuguesa, cujo objetivo é servir à comunidade que se dedica ao processamento do português”. (Descrição encontrada no *site* <http://linguateca.pt/>).

Sentenças como (1) ocorrem, frequentemente, na modalidade oral da língua e podem trazer dificuldades e questionamentos por parte do estudante estrangeiro, pelo fato de ele, provavelmente, ter aprendido que (2) é a forma que ele deve utilizar, em qualquer contexto de comunicação. Sendo assim, o aprendiz poderá ficar confuso, acreditando não ter compreendido bem o uso do modo subjuntivo, gerando, muitas vezes, uma desmotivação para seguir seus estudos.

Neste sentido, entendemos que a partir de pesquisas que possam descrever e analisar possíveis casos de flutuações do modo subjuntivo, profissionais que trabalham na área de PL2 e de PLE, sejam professores ou produtores de material didático, podem se sentir mais seguros ao terem subsídios fornecidos por estudos acadêmicos de relevância para apresentar aos seus alunos.

Nosso objetivo geral na pesquisa, portanto, é descrever e analisar contextos de flutuação do uso do subjuntivo em atos de fala com o verbo *duvidar* no português do Brasil, e discorrer sobre alguns objetivos específicos, tais como: 1) identificar os casos em que há ocorrência do modo indicativo na oração subordinada após o verbo *duvidar*; 2) analisar se a semântica do verbo que complementa a estrutura com o verbo *duvidar* pode influenciar no nível de aceitabilidade do subjuntivo ou do indicativo; 3) identificar as motivações para as flutuações no modo subjuntivo nesses casos e 4) fornecer subsídios para a produção de material didático relativo ao ensino e à aprendizagem de PL2 e PLE.

2 | A LITERATURA SOBRE O ASSUNTO

Apresentamos, a seguir, algumas considerações sobre as perspectivas de Bechara (1968; 2009), Cunha & Cintra (2013), Perini (1998; 2016) e Castilho (2010) a respeito do emprego do modo subjuntivo.

Como já afirmamos, na tradição gramatical, em geral, o subjuntivo é descrito como o modo da dúvida – “em referência a fatos duvidosos, prováveis, possíveis, etc.” (Bechara, 1968, p.126) –, em oposição à certeza ou realidade do modo indicativo, como afirmam Cunha & Cintra (2013, p. 479-480):

Quando nos servimos do MODO INDICATIVO, consideramos o fato expresso pelo verbo como *certo, real*, seja no presente, seja no passado, seja no futuro. Ao empregarmos o MODO SUBJUNTIVO, é completamente diversa a nossa atitude. Encaramos, então, a existência ou não existência do fato como uma coisa *incerta, duvidosa, eventual* ou, mesmo, *irreal*. É o modo exigido nas orações que dependem de verbos cujo sentido está ligado à ideia de ordem, de proibição, de desejo, de vontade, de súplica, de condição e outras correlatas. É o caso, por exemplo, dos verbos *desejar, duvidar, implorar, lamentar, negar, ordenar, pedir, proibir, querer, rogar e suplicar*.

Nessa perspectiva, não seriam aceitáveis, então, empregos do modo indicativo em orações subordinadas ao verbo *duvidar*, como são os exemplos que esse trabalho visa a analisar.

Bechara (2009) acrescenta que o subjuntivo é utilizado “nas subordinadas em que o

fato é considerado como incerto, duvidoso ou impossível de se realizar” (p. 280) e também “depois dos verbos *duvidar*, *suspeitar*, *desconfiar* e nomes cognatos (dúvida, duvidoso, suspeita, desconfiança, etc.) quando empregados afirmativamente, isto é, quando se trata de dúvida, suspeita ou desconfiança reais (p. 281).

Castilho (2010), apesar de ter uma perspectiva descritiva da língua, no tocante ao subjuntivo, não apresenta muita diferença em relação ao que prescrevem os gramáticos de vertentes mais tradicionais. Ele afirma que cada modo (*modus*) representa uma “avaliação que o falante faz sobre o *dictum*, considerando-o real, irreal, possível ou necessário.” (CASTILHO, 2010, p. 437) e que o subjuntivo evidenciaria o ato de fala das “situações imaginárias que não precisam corresponder ao que acontece no mundo” (CASTILHO, 2010, p. 137-138). Por fim, o autor declara que os verbos declarativos e perceptivos exigem o modo indicativo, mas que os demais verbos demandam o subjuntivo nas orações a eles subordinadas.

Perini (1998), por sua vez, também estuda a língua em uma perspectiva descritiva. O autor defende que só seria admitido nos complementos oracionais do verbo *duvidar* o modo subjuntivo, e não o indicativo. No entanto, em obra mais recente, Perini (2016, p. 295) observa que “a incerteza, dúvida ou negação mencionada na regra se atribui ao Agente da ação principal, não ao falante”.

O autor também afirma que os verbos *suspeitar*, *desconfiar* e *pensar*, pertencentes à mesma categoria que *duvidar*, são geralmente construídos com o modo indicativo. Talvez essas construções ocorram por haver uma maior certeza do falante sobre o que está comunicando.

É importante observar que Perini (2016, p. 306-307) também declara que há uma tendência, no Sul e no Sudeste do país, a reduzir o uso do subjuntivo, “colocando em seu lugar o indicativo ou, em certos casos, o infinitivo”. Entretanto, afirma que é necessária uma formulação mais cuidadosa sobre essa questão, para que se possa chegar a uma conclusão mais científica sobre o que se afirma.

Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada pretende, portanto, identificar e analisar casos em que ocorre o uso do modo indicativo quando o previsto era o modo subjuntivo, pensando em suas motivações, para que possamos melhor categorizar, no campo semântico da dúvida, os usos dos modos indicativo e subjuntivo no português do Brasil e, assim, contribuir para a área de ensino e aprendizagem de PL2 e de PLE.

3 | EMBASAMENTO TEÓRICO

Os pressupostos teóricos com os quais trabalhamos na pesquisa são advindos da Gramática Funcional do Discurso (GFD), proposta por Hengeveld (2004). Para o autor, a gramática é um sistema formalizado que incorpora fenômenos inerentes à construção do discurso pelos interlocutores. Ou seja, quando analisamos um texto objetivando depreender, por meio deste, um sistema de representação formal, tem-se como foco o estrutural, porém, para se entender o estrutural deve se considerar a semântica, a intenção do falante e sua

relação com a construção do discurso, bem como a influência no uso deste, considerando-se que tais relações são expressas por meio de estratégias comunicativas. É neste foco semântico, considerado pela GFD, que vamos nos restringir ao analisar o nosso *corpus*. Não iremos, portanto, discorrer sobre a representação formal, estrutural, proposta também pela referida teoria.

A GFD apresenta-se, segundo CAMACHO (2006), como a projeção de uma nova arquitetura da Gramática Funcional (DIK, 1989), acomodando o discurso como parte integral e bastante significativa do modelo. Por outro lado, o referido autor também afirma que a GFD é uma gramática que se propõe a incorporar fenômenos que são próprios ao processo do discurso entre os interlocutores, e não a elaborar um novo modelo de análise do discurso.

Nesta nova arquitetura, Hengeveld (2004) organiza sua gramática em quatro níveis: o interpessoal e o representacional são associados às operações de formulação, e o morfossintático e o fonológico às operações de codificação. Estes níveis estão internamente organizados em camadas e concebidos como módulos separados. Em nossa pesquisa, utilizamos, apenas, os conceitos de nível interpessoal e representacional, considerando apenas aspectos semânticos apresentados pelo autor.

O nível interpessoal engloba os aspectos formais que contemplam a função de uma determinada unidade linguística na interação falante-ouvinte. Contudo, há neste modo a noção de que os falantes, de forma mais ou menos consciente, empregam estratégias para que consigam alcançar seus objetivos comunicativos. Esse nível, portanto, trata da intenção do falante e das estratégias utilizadas por ele para chegar a determinado fim.

Por sua vez, o nível representacional trata dos aspectos formais que são refletidos no papel de uma unidade linguística ao estabelecer uma relação com a descrição do mundo real ou imaginado independentemente do modo como essa unidade é usada na comunicação. Portanto, esse nível faz referência aos componentes contextuais e cognitivos.

Tanto o nível representacional quanto o interpessoal são subdivididos em algumas categorias, dentre as quais utilizaremos as seguintes:

Nível Interpessoal		Nível Representacional	
Ato	unidade básica de análise; que relaciona os atos discursivos entre si	Conteúdo proposicional	construto mental
Conteúdo comunicado	totalidade do que o falante evoca em sua comunicação	Estado de coisas	eventos e estados; localizáveis no tempo
Subato atributivo	tentativa de evocar uma propriedade/atributo	Propriedade	atribuições ao indivíduo
Subato referencial	referência a um ser, indivíduo ou a um local	Indivíduo/ locação/ tempo	seres ou outros elementos relativos ao tempo; localizáveis no tempo e no espaço

Tabela 1. Níveis Interpessoal e Representacional e suas unidades.

À luz desses dois níveis, representacional e interpessoal, analisaremos os dados encontrados, a fim de verificar em que contextos ocorrem os casos de flutuação do modo

subjuntivo e com que intenção o falante opta pelo modo para o espaço em que o previsto pela gramática normativa seria outro.

3.1 Tipologia verbal

Além dos conceitos da GFD, também utilizamos em nosso estudo a tipologia semântica de verbos proposta por Garcia (2004). O autor divide os verbos em três principais tipos: 1) *os auxiliares*, que acrescentam a outros verbos características de aspecto, fase, modalidade etc; 2) *os relacionais*, que designam uma relação entre dois ou mais elementos e 3) *os ativos*, que estabelecem uma alteração qualquer no *status quo* de um ou mais elementos por eles regidos ou a eles relacionados.

Em nossos dados, não foram encontrados exemplos de todos os tipos verbais apresentados por Garcia (2004). Portanto, é importante ressaltar que a análise aqui empreendida irá descrever mais detalhadamente as subcategorias de tipologia semântica dos verbos presentes na oração subordinada dos exemplos encontrados em nosso *corpus*. Assim, apresentamos, a seguir, apenas, as informações sobre os tipos de verbos e subcategorias que efetivamente encontramos em nossos dados.

3.1.1 Verbos auxiliares

Os verbos auxiliares, segundo Garcia (2004, p. 53), “só admitem complementação por meio de outro verbo ou, mais raramente, por um substituto verbal” e também seu sujeito seria o mesmo que do(s) outro(s) verbo(s). Esta tipologia verbal, portanto, não se divide em subcategorias como as apresentadas para os verbos relacionais e ativos.

3.1.2 Verbos relacionais

Os verbos relacionais são aqueles que estabelecem uma relação “entre os elementos que compõem seus domínios, ou entre eles e a realidade” (Garcia, 2004, p. 53-54), e são subdivididos, segundo a relação por eles expressa, em várias categorias. Encontramos no levantamento de dados apenas as seguintes subcategorias: designativos, existenciais, possessivos e afetivos (cognitivos e avaliativos).

a) **Designativos**, que têm por função acrescentar traços gramaticais de aspecto (representado primariamente pelo “caráter” aspectual do verbo, ou seja, por noções de aspecto incluídas na própria significação do verbo, e secundariamente pelo tempo verbal) a uma relação substantivo/outro elemento.

b) **Existenciais**, que estabelecem relação entre um elemento e o universo, que pode ser real ou imaginado.

c) **Possessivos**, que expressam relação de posse e de contiguidade, inclusão etc.

d) **Afetivos**, que indicam, em sua maioria, um afeto (sensação, estado de alma, emoção, juízo...) e também contém um elemento que é de alguma forma “afetado por outro ou pela situação descrita pelo verbo” (Garcia, 2004, p. 60).

3.1.3 Verbos ativos

Segundo Garcia (2004), os verbos ativos podem ser considerados como respostas a questões do tipo: “O que acontece?” ou “O que alguém faz?”/ “O que algo faz?”.

a) **Operativos**, que expressam a maneira como ocorre uma determinada situação, que é especificada por um elemento do domínio do verbo ou pelo contexto, mas não pelo verbo em si.

b) **Descritivos**, que descrevem os processos que envolvem geralmente apenas o sujeito.

Podemos afirmar que esta tipologia nos auxiliou de forma significativa na identificação dos casos em que há ocorrência do modo indicativo na oração subordinada após o verbo *duvidar*, bem como na análise da intenção do falante ao escolher o referido modo quando a expectativa era a realização com o subjuntivo.

4 | PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Desenvolvemos uma pesquisa de base qualitativa, cujo *corpus* foi construído por meio de dados coletados do site *Linguateca*, mais especificamente nos corpos NILC/São Carlos, Floresta Sintá(c)tica e Corpus Brasileiro.

O *corpus* NILC/São Carlos (Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional), sediado no Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo em São Carlos, é composto por textos em português brasileiro de registro jornalístico (*Folha de São Paulo*), didático, epistolar e também de redações de alunos.

A Floresta Sintá(c)tica é uma colaboração entre o site *Linguateca* e o Projeto VISL (*Visual Interactive Syntax Learning*) – desenvolvido pela University of Southern Denmark. O conjunto de frases disponibilizado nesse *corpus* contém textos em português, tanto do Brasil quanto de Portugal, que são anotados e analisados automaticamente por um analisador sintático e revistos por linguistas.

Por sua vez, o Corpus Brasileiro consiste em uma coletânea de palavras no português brasileiro, produto de um projeto coordenado pelo professor e pesquisador Tony Berber Sardinha, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Esse *corpus* é composto por frases nas modalidades escrita e falada, porém os dados que encontramos pertencem apenas à modalidade escrita e foram retirados de atas de assembleia legislativa.

O levantamento do nosso exemplário limitou-se aos atos de fala “duvidar que”, na primeira e terceira pessoas do discurso (singular e plural); foram descartados os exemplos que continham o verbo *duvidar* flexionado na segunda pessoa do discurso (*tu* ou *vós*), tendo em vista que não representariam verdadeiramente a língua em uso no Brasil, já que são utilizados em contextos muito restritos. Neste recorte do levantamento de dados, ainda, optamos por analisar apenas os casos em que a oração subordinada está no presente do

indicativo, apesar de termos encontrado bastante material com o pretérito perfeito (simples e composto), o futuro do pretérito e o futuro do presente do indicativo.

O percurso percorrido para o levantamento dos exemplos foi pelo Acesso de Recursos do site do Linguateca, no item AC/DC, que se refere aos corpos em português. Ao acessarmos cada um desses corpos, a procura foi realizada por meio das seguintes fórmulas: “duvido” “que”; “duvida” “que”; “duvidamos” “que” e; “duvidam” “que”. Nas opções de resultado, marcamos o item *concordância*.

Apesar de esta ser uma pesquisa qualitativa, consideramos importante informar a quantidade de exemplos encontrada no Linguateca para cada conjunto de orações subordinadas encontrado no modo indicativo e no subjuntivo. Vejamos na tabela a seguir o número de ocorrências encontrado para cada um dos três corpos acessados, de acordo com as fórmulas utilizadas para a busca:

	“duvido que”	“duvida que”	“duvidamos que”	“duvidam que”
NILC/São Carlos	Subjuntivo 27 ocorrências Indicativo 0 ocorrências	Subjuntivo 27 ocorrências Indicativo 17 ocorrências	Subjuntivo 0 ocorrências Indicativo 0 ocorrências	Subjuntivo 14 ocorrências Indicativo 3 ocorrências
Corpus Brasileiro	Subjuntivo 497 ocorrências Indicativo 38 ocorrências	Subjuntivo 394 ocorrências Indicativo 11 ocorrências	Subjuntivo 19 ocorrências Indicativo 6 ocorrências	Subjuntivo 89 ocorrências Indicativo 22 ocorrências
Floresta Sintá(c)tica	Subjuntivo 13 ocorrências Indicativo 2 ocorrências	Subjuntivo 3 ocorrências Indicativo 1 ocorrências	Subjuntivo 0 ocorrências Indicativo 0 ocorrências	Subjuntivo 0 ocorrências Indicativo 0 ocorrências

Tabela 2. Ocorrências dos modos subjuntivo e indicativo

É importante ressaltar que a apresentação dos exemplos está exatamente igual à forma em que foram encontrados no *corpus* do Linguateca. Não há no site a informação precisa de onde foi retirado cada exemplo. Apenas informam, em geral, que são de determinadas fontes, como jornal, atas, artigos acadêmicos etc.

A identificação desses exemplos, para facilitar a análise, será assim: E1 (exemplo 1), E2 (exemplo 2), E3 (exemplo 3) e assim sucessivamente. A ordem de apresentação da análise semântica será da seguinte forma: a) verbos auxiliares, b) verbos relacionais (designativos, existenciais, possessivos e afetivos) e c) verbos ativos (operativos e descritivos). Em seguida a esta análise, apresentamos algumas considerações sobre os elementos periféricos com valor indefinido que acompanharam as estruturas realizadas com o verbo duvidar.

5 | ANÁLISE DE DADOS

5.1 Considerações iniciais

Como expresse anteriormente, escolhemos analisar apenas os casos em que as orações, principal e subordinada, estão no tempo presente do modo indicativo, portanto não abordamos os dados em que a oração subordinada está em outros tempos verbais, como, apenas a título de ilustração, apresentamos a seguir:

(E1) <p>: *Se a gente parar de comprar, **duvido que** continuará tão caro assim .*

(E2) par=*Esporte--94a-2*: «*Se ele ‘tivesse só cantando sua música **duvido que** seria preso .*

(E3) “*Pai **duvida que** filho se afogou nos EUA 05 / 03/97 Locutor desapareceu ao tentar cruzar fronteira entre México e Texas Pai **duvida que** filho se afogou nos Eua da Folha Vale A família do locutor de rádio Marcelo Cavalcanti Mendonça, 26, brasileiro, não acredita que o rapaz tenha morrido afogado nos Estados Unidos .”*

(E4) <p>: *Alguém **duvida que**, dessa briga, tem saído papel para tudo que é lado ?*

(E5) <p>: *Os ortodoxos receberam o número como uma heresia, mas hoje poucos **duvidam que** aquela usina de talentos já funcionava a pleno vapor.*

Na organização da análise, estabelecemos uma divisão dos dados com base na tipologia semântica dos verbos das orações subordinadas, de acordo com Garcia (2004). Além disso, destacamos também, alguns casos em que há elementos indefinidos, que parecem influenciar também na maior aceitação do modo indicativo nos contextos em que é previsto o uso do subjuntivo.

5.1.2 Semântica dos verbos

Os exemplos analisados a seguir são organizados e apresentados de acordo com a categorização semântica de Garcia (2004). A análise é baseada nos conceitos relativos aos níveis representacional e interpessoal, segundo à GFD (Hengeveld, 2004), considerando mais especificamente as seguintes categorias: ato, subato, estado de coisas, indivíduo e propriedade.

5.1.2.1 Verbos auxiliares

Confirme comentado anteriormente, Garcia (2004) aponta que os verbos auxiliares

são aqueles que têm sua complementação por um verbo principal, cujo sujeito é sempre o mesmo do primeiro. Os exemplos com essa categoria verbal foram de menor quantidade, e os exemplos aqui destacados são com o verbo auxiliar *poder*.

(E6) par=Brasil--94b-2: «Os editores da Folha **duvidam que** a cobertura do Brasil, caso queiram, pode ser feita de maneira tão divertida e alegre, e nem por isso menos reveladora, do que aquela que se dedica a coisas lá da América ou Europa?

Nesse exemplo, em uma análise do nível referencial, temos um primeiro *estado de coisas*, expresso na oração principal, constituído por um *indivíduo* (Os editores da Folha), uma *propriedade* (duvidar), seguido por um segundo *estado de coisas* em que há um novo *indivíduo* (a cobertura do Brasil) e outra *propriedade* (poder ser feita). Por sua vez, no que diz respeito ao nível interpessoal, observamos o *ato* de defesa de uma ideia: o locutor, com sua pergunta, tem o objetivo de afirmar que existe a possibilidade de a cobertura do Brasil ser feita “de maneira tão divertida e alegre” quanto a dedicada “a coisas lá da América ou Europa”, caso os editores da Folha queiram.

Ao analisarmos este exemplo, verificamos, então, que a dúvida não está no locutor – ele não tem dúvidas do que afirma –, contudo a ideia de duvidar estaria no primeiro *indivíduo* (editores da Folha) e, talvez por esta razão ocorra a preferência pelo modo indicativo por parte do locutor.

No exemplo a seguir, entretanto, a *propriedade* da dúvida está atrelada ao *indivíduo* (eu), que corresponde ao locutor; o *ato* de duvidar está no locutor.

(E7) <p>: Eu **duvido que** alguém pode traduzir essa frase para o hebraico, já que isto vai muito além do entendimento judaico¹³².

Nesse caso, no ato de fala de duvidar, também podemos perceber uma intenção de desafiar os possíveis ouvintes. Acreditamos que a opção pelo modo indicativo, nesse caso, expressa uma ideia de que o segundo *estado de coisas* (a oração subordinada *alguém pode traduzir essa frase para o hebraico*) ocorre agora, com aspecto contínuo; o modo subjuntivo talvez pudesse representar um *estado de coisas* no futuro, e, neste caso, o locutor tem o objetivo de fazer referência a algo no momento atual, e não de uma possibilidade futura.

No exemplo a seguir, há dois *estados de coisas* (a oração principal *o aluno resistente duvida de algo*; e a oração subordinada *o aluno resistente pode aprender*), em que há o mesmo *indivíduo* (na oração principal, *o aluno resistente*; na oração subordinada, *ele*, retomando *aluno resistente*) ligado à primeira *propriedade* (duvidar) e à segunda (poder aprender).

(E8) <p>: Finalmente, o aluno resistente é do tipo que **duvida que**: (i) ele pode aprender ou se divertir ao tentar alcançar qualquer objetivo proposto por outros; (ii) a

aprendizagem acadêmica compulsória possa auxiliá-lo a alcançar objetivos pessoais ou iniciar mudanças desejadas; e (iii) seus valores pessoais, interesses e objetivos possam ser beneficiados pelos objetivos acadêmicos.

Nesse caso, o modo indicativo é selecionado, porém, nas orações (ii) e (iii), em que os *indivíduos* (a aprendizagem acadêmica compulsória; e seus valores pessoais, interesses e objetivos) não coincidem com os outros *indivíduos* (o aluno resistente; ele) é utilizado o modo subjuntivo. Como a tipologia verbal é a mesma (auxiliar), não parece ser esse o elemento que influencia na escolha dos modos verbais; como na oração (i), a *propriedade* de poder aprender e se divertir parece estar identificada com um aspecto durativo, a começar no presente; nas orações (ii) e (iii), as *propriedades* parecem ser pensadas a longo prazo, têm ideia de futuro, pois alcançar objetivos traz perspectiva futura.

5.1.2.2 Verbos relacionais

a) Designativos

Encontramos exemplos de verbos com valor semântico designativo com os verbos *ser*, com mais recorrências, e *estar*.

(E9) <p>: *Nem os corintianos **duvidam que** o Palmeiras é o melhor.*

Nesse exemplo, no nível interpessoal, percebemos que o *ato* é de defesa de uma ideia (o Palmeiras é o melhor). No nível representacional, temos dois *estados de coisas*: no primeiro, um *indivíduo* (os corintianos) e uma *propriedade* (duvidar); no segundo, um *indivíduo* (o Palmeiras) e uma *propriedade* (ser melhor). Como foi dito, o locutor defende uma ideia, de que o melhor time é o Palmeiras, e a dúvida não está ligada a ele, mas ao primeiro *indivíduo* (os corintianos), rival do time defendido pelo locutor. Tendo em vista que o locutor não tem dúvidas do que defende, sua opção é pelo modo indicativo, para deixar mais clara sua afirmação e certeza.

Em (E10), temos um contexto em que a opção pelo modo indicativo não se dá pela falta de dúvida do locutor, porque ele parece querer expressar, no momento da sua fala, as suas certezas relativas à colocação em prática das propostas feitas por um político, e, para isso, utilizada o verbo duvidar. Vejamos:

(E10) <p>: *As propostas do Fernando Henrique são possíveis, mas **duvido que ele está (sic) fazendo isso**», disse um.*

No nível interpessoal, o locutor tem o objetivo de duvidar da prática das propostas do *subato referencial* (Fernando Henrique), ex-presidente. No nível representacional, no primeiro *estado de coisas*, o *indivíduo* que duvida, “eu”, corresponde ao locutor; no segundo

estado de coisas, o *indivíduo* (ele), correspondente a “Fernando Henrique”, está ligado à propriedade (estar fazendo).

Aqui, parece haver outro caso relativo ao aspecto. Ou seja, o próprio gerúndio - *fazendo* - nos mostra que há uma aspectualidade durativa, portanto, talvez, por esta razão, o presente do indicativo seja escolhido, no lugar do presente do subjuntivo, que traria uma noção de futuro – a dúvida do locutor é na prática das propostas no momento da fala, com noção de continuidade, não em um momento futuro.

b) **Existenciais**

Em (E11) e (E12), no primeiro estado de coisas, o *indivíduo* é *alguém*, ligado à *propriedade* (duvidar).

(E11) <p>: Livro: *Pixinguinha -- Vida e Obra Lançamento: Lumiar Quanto: R\$ 25 (283 págs.) CD-ROM ‘ redescobre ` o Brasil 21/06/97 Ilustração que integra «Viagem pela História do Brasil», livro e CD-ROM lançado pela Companhia das Letras Brasil / Livro / CD-ROM ‘ redescobre ‘ o Brasil MARCELO RUBENS Paiva especial para a Folha Alguém **duvida que há** uma história brasileira subterrânea, e que a contada em livros é a dos vencedores?*

(E12) par=Cotidiano--94b-2: *Será que alguém **duvida que** falta uma pá de nomes importantes na sua lista de «doações»?*

Nos dois casos, a escolha pelo modo indicativo parece ocorrer pela mesma motivação de (E11), já que tratam de uma *propriedade* (haver) e (faltar) com aspecto durativo, pela própria semântica dos verbos, e ocorrem no momento presente. Nos dois exemplos, além disso, não há dúvidas por parte do locutor, que, considerando-se o nível interpessoal, tem por intenção defender a veracidade do *estado de coisas* expresso nas orações subordinadas (*há uma história brasileira subterrânea; falta uma pá de nomes importantes na sua lista de doações*).

c) **Possessivos**

Em (E13), a fala colaborativa de outro locutor contribui para a compreensão da escolha do modo indicativo após o verbo duvidar.

(E13) (...) *Esse aspecto é confirmado pelo entrevistado 9: hoje eu **duvido que** alguma outra empresa da área têxtil tem algum sistema integrado de gestão, com informações como nós temos... O entrevistado 6 completa os relatos anteriores, afirmando:] o Armando colocou um sistema de gestão e deixou a empresa atualizada tecnologicamente... o sistema integrado de gestão permite que nós tenhamos todas as informações em tempo real... Na dimensão tecnologia, vê-se uma empresa equipada*

com sistema de informação altamente institucionalizado, podendo aprimorar seus processos internos a partir da gestão da informação.

Neste exemplo, no nível interpessoal, o *ato* é de duvidar, com a intenção de reafirmar a qualidade da empresa à qual pertence o locutor. Como seu objetivo é defender a excelência de sua empresa têxtil no momento atual – excelência esta que somente ocorreu após as mudanças comentadas pelo outro locutor (“O Armando colocou um sistema de gestão e deixou a empresa atualizada tecnologicamente...”) – compreende-se a preferência pelo modo indicativo, ao expressar um *estado de coisas* (tem algum sistema integrado) relativo ao momento presente, do agora. Ambos os entrevistados obviamente prepararam-se para aquele espaço discursivo da entrevista a fim de defenderem o sucesso da implementação da tecnologia na empresa.

d) Afetivos

Encontramos, na categoria de verbos afetivos, exemplos de dois tipos pertencentes a essa subdivisão: cognitivos (*saber*) e avaliativos (*duvidar*).

(E14) par=Opinião--94b-1: *Ninguém mais **duvida que** o brasileiro sabe votar: elegeru Collor e foi para a rua pedir seu impedimento.*

Nesse exemplo, no primeiro *estado de coisas* (a oração principal *ninguém mais duvida*), a *propriedade* (duvidar) está atrelada ao *indivíduo* (ninguém), representado por um pronome indefinido. No segundo *estado de coisas* (a oração subordinada *o brasileiro sabe votar*), há um novo *indivíduo* (o brasileiro) ligado à *propriedade* (saber votar). Aqui, no nível interpessoal, a intenção do locutor é de ironizar a atitude dos cidadãos brasileiros, que elegeram um presidente para depois impedi-lo de exercer a sua função – o locutor expressa a ideia de que o brasileiro não sabe votar, pois, se o soubesse, não teria se arrependido depois da eleição de Collor.

Sendo assim, o locutor afirma que o brasileiro sabe votar, para afirmar o contrário, realizando uma *ironia* – por não haver a dúvida (*Ninguém mais duvida*), ele opta pelo modo indicativo.

Em (E15), a intenção do locutor é afirmar que não possui dúvidas: se duvida que duvida, conseqüentemente não duvida de nada.

(E15) <p>: *Portanto **duvido que** duvido.*

Desse modo, conseqüentemente, o segundo verbo *duvidar* fica no modo indicativo, e não no subjuntivo.

5.1.2.3 Verbos ativos

a) Operativos

Dentro dessa subcategoria, encontramos exemplo de verbo do tipo cooperativo:

(E16) <p>: 1 *Introdução Mesmo havendo controvérsias a respeito da utilização de defensivos agrícolas, existem poucos que **duvidam que** os agrotóxicos promovem a mais efetiva contribuição para a melhoria da qualidade e o aumento da produção agrícola .*

Em (E16), no nível representacional, temos o estado de coisas (existem poucos) que contém o *indivíduo* (poucos), ligado à *propriedade* (duvidar), seguido do estado de coisas em que há outro *indivíduo* (agrotóxicos), com a *propriedade* (promover) – o primeiro *indivíduo* (poucos) demonstra que a dúvida é pequena, ou seja, há maior certeza do que se afirma no segundo *estado de coisas*, portanto, o modo indicativo é escolhido. Complementar a isso é o que se pode observar no Nível Interpessoal: o locutor tem por finalidade defender que o segundo *estado de coisas* é verídico (os agrotóxicos promovem a mais efetiva contribuição para a melhoria da qualidade e o aumento da produção agrícola).

b) Descritivos

Como exemplo pertencente a essa tipologia, encontramos o verbo *trabalhar*:

(E17) <p>: *Eu **duvido que** hoje não estando dentro de 4 paredes, trabalhando dentro de 4 paredes, eu trabalho muito mais do que eu trabalhava antes .*

Neste exemplo, o *indivíduo* (eu) do primeiro *estado de coisas* (eu duvido que) coincide com o locutor, e, no nível interpessoal, há o *ato* de duvidar – a intenção de quem proferiu o exemplo é de afirmar que trabalha menos do que antes. Apesar de haver a dúvida, e por isso, esperar-se o modo subjuntivo, há o tempo (hoje) que demonstra que o *estado de coisas* de que se fala ocorre no momento presente e, para tanto, o presente do indicativo, como falado anteriormente, parece expressar melhor essa ideia do que o do subjuntivo, que poderia trazer uma ideia de futuro.

Feitas as considerações acerca dos dados que coletamos sobre o emprego do modo indicativo em estruturas que demandariam o subjuntivo, passamos para as observações que realizamos, durante a pesquisa, ao refletirmos sobre os elementos periféricos com valor indefinido que acompanharam os nossos exemplos.

5.2 Os elementos periféricos

Além da tipologia encontrada e analisada acima, um fator curioso e muito frequente, que nos chamou atenção, ao longo desse estudo, foi a presença de termos periféricos de

valor indefinido. Estes elementos parecem tornar os casos de flutuação do modo subjuntivo mais aceitáveis nos contextos em que foram encontrados. O uso do indicativo, nas situações analisadas, parece ganhar um reforço no grau de aceitabilidade, causando, talvez, menos impacto de estranhamento para os usuários da língua no que tange à expectativa de realização do modo subjuntivo.

5.2.1 Estruturas de valor indefinido

É importante ressaltar que, a princípio, nossa pesquisa não tinha por objetivo analisar esses elementos periféricos. No entanto, a identificação de uso dos elementos indefinidos nos permitiu fazer algumas considerações que podem ser objeto de estudos futuros, tendo em vista que se observou uma contradição relativa à ideia de que o subjuntivo seria o modo preferido nas situações analisadas. Esses elementos, pelo contrário, parecem, surpreendentemente, corroborar o uso do modo indicativo.

Os casos encontrados em nosso *corpus* foram realizados com os pronomes *quem*, *alguém/alguma* e *poucos*. Vejamos:

5.2.1.1 Pronome quem

(E18) <p>: Quem é que **duvida que** o governo da República hoje é capaz de tomar decisões?

Em (E18), o locutor tem o objetivo de afirmar que o governo da República tem a capacidade de tomar decisões, portanto, no nível representacional, no primeiro *estado de coisas*, o *indivíduo* (quem) ligado à *propriedade* (duvidar), por ter caráter indefinido, reafirma a ideia do locutor de que é indefinido o indivíduo que duvida da capacidade do governo da República, portanto, a dúvida não existe ou é questionável. No nível interpessoal, o *ato* pode inclusive ser visto como um desafio a quem duvida, ou seja, a quem discorda do locutor.

5.2.1.2 Pronomes indefinidos alguém/ alguma

(E19) par=Opinião--94b-1: Mas alguém **duvida que** São Paulo hoje é mais importante, principalmente seu interior, para as rotas do tráfico de drogas do que o Rio?

Em (E19), ocorre o mesmo que no exemplo anteriormente analisado: a indefinição no primeiro *indivíduo*, ligado à *propriedade* (duvidar), mostra que, para o interlocutor, não há dúvidas quanto ao segundo *estado de coisas* (São Paulo hoje é mais importante para as rotas do tráfico de drogas do que o Rio).

(E13) *Esta postura dá à empresa uma posição de vanguarda em relação ao mercado, exigindo um acompanhamento constante do que está acontecendo no mundo da*

*moda, conforme relata o entrevistado 4: a empresa tem uma presença muito clara mercadologicamente, ela tem uma visão do que está acontecendo no mundo e nos principais mercados, do ponto de vista de produto e tendências da moda... A dimensão sistemas de controle passa a ser compartilhada com o dimensionamento das metas da empresa, sendo elaboradas em conjunto, passando a fazer o compartilhamento de informações e o monitoramento permanente de clientes e mercado, explica o entrevistado 3: hoje não temos um sistema integrado de gestão que nos permite um monitoramento permanente para saber: quem compra, quando compra e qual o resultado que traz para a empresa... o sistema permite fazer um zoneamento geográfico de áreas de interesse para a empresa atuar... Esse aspecto é confirmado pelo entrevistado 9: hoje eu **duvido que alguma** outra empresa da área têxtil tem algum sistema integrado de gestão, com informações como nós temos...*

O exemplo anterior, já analisado no item 5.1.2.2, traz a indefinição no indivíduo (alguma) do segundo estado de coisas, o que demonstra a tese do locutor de que não há empresa com a mesma qualidade que a sua, que ele defende. Sendo assim, a indefinição corrobora para a certeza, a falta de dúvida, culminando, portanto, no uso do modo indicativo na oração subordinada.

5.2.1.3 Pronome indefinido poucos

(E20) <p>: *Diante das evidências de caos observadas em diversos sistemas, Ford (1989) afirmou que poucos observadores duvidam que o caos é encontrado por toda parte na natureza*

Nesse caso, como em (E16), em que há a presença do pronome indefinido *poucos*, por ele ser o *indivíduo* ligado à *propriedade* (duvidar), entende-se que há menos dúvida, portanto, mais certeza, já que a quantidade de observadores que duvidam é pequena. Assim, a intenção do locutor é de confirmar o segundo estado de coisas (o caos é encontrado por toda parte na natureza).

No nível Interpessoal, em alguns casos, percebemos que a opção pelo uso do modo indicativo ocorreu pelo fato de o elemento de que se duvidava ser algo relativo ao momento da fala. Como já afirmamos anteriormente, parece haver uma ideia de que o presente do modo subjuntivo faria referência ao futuro, e não ao presente

Além disso, há outros dados em que é evidente a falta de dúvida do locutor em relação ao que se diz na oração subordinada, o que também pode ser notado devido ao fato de o sujeito ser expresso por um um pronome indefinido de terceira pessoa, e não quem fala:

(E21) par=Revista--94a-2: *Se alguém **duvida que** a Catalunha é mais que uma região 'panhola (seus habitantes explicam que na verdade é um Estado à parte, com cultura e língua particulares) , que vá ao Dalí .*

Neste exemplo, o falante tem certeza de que a Catalunha é “mais que uma região ‘panhola’”, e que ela é, na verdade, “um Estado à parte”. Por esta razão, opta pelo modo indicativo, para deixar claro que ele não tem dúvidas sobre o que está afirmando. Nesse caso, no nível interacional, percebe-se também um desafio; ele apresenta sua opinião e desafia quem pensar diferente: “que vá ao Dalí”.

(E22) par=Mundo--94a-1: *Se **alguém duvida que** o auto-interesse, e não o interesse nacional, é a moeda corrente em Washington, o caso Whitewater fornece ampla confirmação.*

Em (E22), o indivíduo (alguém) do primeiro estado de coisas seria o interlocutor desafiado. Caso esse alguém pense diferente do locutor, este já oferece um argumento para defender sua ideia (“o caso Whitewater fornece ampla confirmação”). Neste contexto, observa-se que o modo indicativo é o preferido para ratificar a sua intenção de desafiar o possível discordante e mostrar a sua convicção sobre o que defende.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da descrição e da análise, aqui empreendidas, ratifica as nossas premissas de que casos de flutuação do modo subjuntivo no campo semântico da dúvida são frequentes no português do Brasil e não se restringem à modalidade oral da língua, tampouco a contextos informais, pois diversos dados foram retirados de atas de assembleia legislativa, textos em que deveria prevalecer um registro mais formal da língua portuguesa, bem como textos jornalísticos, pertencentes ao jornal *Folha de São Paulo*, dirigido a um público de maior escolaridade e, portanto, com maior preocupação em utilizar a norma culta.

Além disso, verificamos que, em se tratando de flutuação do modo subjuntivo, há maior ocorrência de verbos com tipologia semântica relacional, mais especificamente os designativos, como o verbo *ser*, provavelmente por trazer uma aspectualidade contínua, fator que se mostrou importante para a escolha do modo indicativo.

Assim como Perini (2010), acreditamos que, em parte, o aumento dos casos de flutuação no contexto aqui analisado pode ser um dos postulados da economia linguística, pois, se a semântica do subjuntivo (dúvida, desejo, hipótese etc.) já estaria no verbo da oração principal, seria dispensável o subjuntivo na subordinada. Tal tese pode se confirmar em alguns casos, entretanto, neste estudo, observamos que o nível interpessoal, ou seja, o que está relacionado aos fins a que se quer chegar o locutor, bem como a sua intenção no discurso, tem expressiva influência na seleção do modo subjuntivo ou do indicativo. Logo, não é somente uma questão de economia linguística.

Ao terminar esta parte da análise de nossos dados, alguns retirados de contextos relativamente cultos, mostrando maior aceitabilidade, acreditamos que a flutuação, hoje considerada um erro pela tradição gramatical, pode se tornar, em um futuro breve, um

emprego alternativo correto.

Para melhor categorização e compreensão das motivações, bem como das funções das estruturas duvidar que + indicativo ou duvidar que + subjuntivo, sugerimos que outras pesquisas sejam realizadas, averiguando, além das flutuações Presente do Indicativo/ Presente do Subjuntivo, outras análises com os outros tempos na construção da subordinada.

Por fim, seria interessante verificar também dados em que a oração principal estivesse em outros tempos, não apenas no presente do indicativo, analisado neste estudo, e considerando também outros atos de fala que demandam, teoricamente, o uso do subjuntivo, tais como: querer, desejar, pedir, permitir, proibir etc.

Creemos que, dessa forma, haverá mais subsídios, de caráter, efetivamente, funcionais, para os profissionais de PL2/PLE, professores ou elaboradores de material didático, que desejam aprimorar todo o processo que envolve o ensino-aprendizagem do português, sobretudo, para aprendizes estrangeiros.

REFERÊNCIAS

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 13.ed. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1968.

_____. **Moderna gramática portuguesa**. 37.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2009.

CAMACHO, R. G. *Da gramática funcional à gramática funcional do discurso*. In: **Signótica Especial**, n.2, pp. 167-180, 2006.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, C. & CINTRA, L. **Gramática do português contemporâneo**. 6.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DIK, S. C. **The theory of functional Grammar**. Dordrecht Holland/Providence RI -USA, Foris Publications, 1989.

GARCIA, A. da S. *Uma tipologia Semântica do Verbo no Português*. In: **Revista SOLETRAS** online, ISSN 2316 8838, PP. 52-70, Faculdade de Formação de Professores da UERJ, Rio de Janeiro: 2004. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4527/30758>. Acessado em 30/09/2019.

HENGEVELD, K. *The architecture of a Functional Discourse Grammar*. In MACKENZIE, J. L., GÓMEZ-GONZÁLEZ, M. Á. (eds), **A new architecture for Functional Grammar** (Functional Grammar Series 24). Berlin: Mouton de Gruyter Amsterdam, 2004, p. 1-21.

MARTINS, H. & MEDEIROS, V. *Considerações sobre a flutuação no emprego do subjuntivo no português do Brasil e seu impacto no ensino de aluno de português como segunda língua*. Cópia mimeo.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

_____. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis, RJ: Rio de Janeiro, 2016.

Fonte de coleta dos dados: <http://www.linguateca.pt/>

ENTRE PALAVRAS E PALAVRÕES CAMINHA A HUMANIDADE: INTERFACES LINGUÍSTICO- DISCURSIVAS

Data de aceite: 10/07/2020

Samara Trovão Meneguetti

<http://lattes.cnpq.br/6240285046710160>

Claudia Maris Tullio

<http://lattes.cnpq.br/9417865332945400>

RESUMO: Assim como qualquer outro processo comunicativo, o palavrão deve ter seu lugar em estudos acadêmicos. Por este motivo o presente artigo tem como objetivo analisar dez expressões, consideradas de baixo calão pelo tabuísmo que as acompanha, a partir da lexicografia. Portanto, serão comparadas as significações destas dez expressões em três dicionários de épocas diferentes, são eles: *Dicionário de Língua Portuguesa* (1943), de Antenor Nascentes; *Dicionário do palavrão e termos afins* (1980), de Mario Souto Maior e o *Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2015), de Mauro Salles Villar e Francisco Manoel de Mello. A diferença entre os anos de publicações é de suma importância para entender como estas expressões foram tomando novas significações, deixando de ter certas significações e sendo utilizadas de outras maneiras, muitas vezes sem o intuito de ofender o interlocutor.

PALAVRAS-CHAVE: Lexicografia; Linguagens especiais; Palavrão.

ABSTRACT: Like another communicative process, the insulting word must have its place in the academic study. For this reason the presente article seeks to analyze ten expressions, considered bad languages by the taboo that follow them, based on lexicography. Therefore, the ten words significances will be compared on three period diferents dictionaries, will be they: *Dicionário de Língua Portuguesa* (1943), de Antenor Nascentes; *Dicionário do palavrão e termos afins* (1980), de Mario Souto Maior e o *Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2015), de Mauro Salles Villar e Francisco Manoel de Mello. The diference between the publication years has an utmost importance to understand how this expressions were taking new significances, discarding some significances and being used in other ways, sometimes without the intention of offending the interlocutor.

KEYWORDS: Lexicography; Special languages; Insulting words.

INTRODUÇÃO

A gíria é um recurso linguístico que faz parte da sociedade em geral. Segundo Gurgel (1998, p. 28), “a gíria é a manifestação da língua viva. É a expressão dinâmica da maneira de

um grupo social e mesmo de uma sociedade se expressar”. E seguindo esse pensamento, entende-se que por meio da gíria pode acontecer uma aproximação entre os interlocutores que as utilizam, devido ser uma linguagem descontraída e simples.

Por outro lado, a gíria é diretamente relacionada com o tipo de linguagem utilizado por grupos diversos de falantes: malandros, marginais, pobres etc., portanto são consideradas tabu, algo que não agrada aos ouvidos. E, em virtude disso, “ainda não permitiu pesquisadores olharem de forma mais ampla para os mais corriqueiros, e não menos complexos, processos comunicativos” (SANTOS; COSTA, 2013, p. 332).

Já que a língua é heterogênea e as pessoas possuem um convívio no cotidiano com as gírias, estudar a gíria como qualquer outro recurso linguístico se torna um dever dos pesquisadores. Gueiros (1979) divide os tabus em dois grupos: o “Próprio”, no qual a proibição de dizer a palavra é relacionada com uma força sobrenatural, como “diabo”; e “Impróprio” em que a proibição existe por seu sentido imoral ou grosseiro, como “foda”.

As linguagens especiais abordadas por Cabello (2002, p. 176), encontram-se no grupo do “Impróprio”, pois essas “estão ligadas a determinados tipos de variações socioculturais de linguagem e são empregadas para caracterizar a expressão de modos peculiares de pensar e agir ou para nomear atividades específicas”.

E nas linguagens especiais, que possuem sentido imoral ou grosseiro, é possível encontrar o objeto deste estudo: o palavrão. O palavrão é uma gíria obscena em que expressões de baixo calão são proferidas a fim de liberar “a emoção individual de cada falante” (SANTOS; COSTA, 2013, p. 337). O que dá ao palavrão seu tabuísmo é o sentido negativo de medo, nojo e/ou raiva que ele conduz.

As palavras de baixo calão seguem a regra de fazerem parte das palavras e expressões proibidas, pois são entendidas como ‘desrespeitos’. No entanto, não existe um real entendimento do significado do palavrão, nem pelo falante nem pelo ouvinte. É possível substituí-los por palavras eufêmicas, contudo não são seus significados efetivos. Existem os significados do senso comum, que causam uma aceitação popular.

Com o objetivo de analisar “de que forma os sentidos foram sendo constituídos e postos em funcionamento” (FERNANDES; SOUZA, 2013, p. 58), o presente trabalho procura analisar dez expressões, são elas: “bosta”, “caralho”, “cacete”, “cu”, “dar”, “filha da puta!”, “porra”, “puta que o pariu!”, “vai te foder!” e “vai tomar no cu!”, a partir de três dicionários diferentes, a fim de comparar as denotações que cada um destes dá a estas expressões.

A penúltima expressão escolhida, “vai te foder!”, transforma-se em “vai se foder!” a partir da utilização cotidiana na língua portuguesa no Brasil, principalmente, pela exclusão quase completa da segunda pessoa do singular, “tu”, no vocabulário da sociedade. O “tu” é diretamente trocado por “você”, em que todos os “teus”, se tornam “seus” e todos os “te”, como na expressão citada, se tornam “se”.

A análise tem como suporte a lexicografia, linha de pesquisa que aborda os estudos tanto de vocabulários, glossários e enciclopédias quanto de dicionários, dado que estes “constituem uma organização sistemática do léxico, uma espécie de tentativa de descrição do léxico de uma língua” (BIDERMAN, 2001).

É válido ressaltar que existem muitas variedades de dicionários, os bilíngues, os analógicos, os terminológicos, entre outros, porém, apenas um dicionário de palavras no Brasil, intitulado *Dicionário do Palavrão e termos afins*, de Mário Souto Maior, de 1980, que será um dos dicionários a ser comparado com o *Pequeno Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, de 2015 e o *Dicionário de língua portuguesa*, de 1943, de Antenor Nascentes, principalmente pelas alterações que serão notadas por conta dos anos de diferença entre eles.

A sociedade vive em constante mudança bem como a linguagem, conforme Bueno e Orsi (2014, p. 4), “o léxico acompanha as mudanças socioculturais dos falantes”. E, por esse motivo, os dicionários não conseguem se manterem fiéis e estáveis com o léxico de qualquer língua. Eles utilizam significados já obsoletos e constroem o paradigma linguístico dominante, como Luis Fernando Lara (2004) aponta no trecho abaixo.

a) não é uma descrição fiel de uma realidade verbal metódica e estatisticamente estudada em uma determinada população, b) tem um cunho normativo explícito ou implícito, que modifica totalmente esta realidade, e c) é uma obra de caráter utilitário e mercantil. Por isso é tão evidente a quase ausência de uma [...] análise [...] dos dicionários na semântica contemporânea, na pragmática, qualquer que seja sua definição [...] (LARA, 2004, p. 134).

À vista disso, serão analisados os vocábulos de cada uma das dez expressões escolhidas, principalmente, por estes não serem estudados com tanta frequência por acadêmicos e porque “cada vocábulo traz, em suas acepções, marcas do histórico-ideológico [...], o que demonstra que, além de colocar em circulação sentidos já dados, produz novos sentidos, silenciando outros” (FERNANDES; SOUZA, 2013, p. 59).

Portanto, analisaremos, também, aqueles termos que os dicionários excluem, que “silenciam” por fazerem parte somente das linguagens especiais. Os dicionários ignoram os sentidos diversos que essas expressões poderiam ter, além dos sentidos pejorativos, como a norma culta aborda.

A oralidade

Saussure (1970), trabalha com algumas dicotomias e uma das mais conhecidas é a língua/fala. É notório que a fala, item suprimido por Saussure, está contida na oralidade e que a escrita não é uma representação da fala, já que “de tempos em tempos, temos reformas ortográficas e novas regras para a escrita” (MARCUSCHI, 2007, p. 58), o que não acontece com a fala.

O que não quer dizer que uma se sustenta superior em comparação à outra. Existem “práticas sociais mediadas preferencialmente pela tradição escrita e outras pela tradição oral” (MARCUSCHI, 2007, p. 60), e cada uma tem a sua importância nas práticas sociais que se fazem necessárias.

E a escolha por um desses acontece de forma natural, já que, por exemplo, em casos policiais, as testemunhas devem fazer um depoimento, o qual é constituído de oralidade, porém não foi escolhido que assim seria. Tais usos não devem ser analisados “sob a ótica da

escrita, justamente porque a escrita é uma padronização e uma regulamentação da língua que não se verifica na fala” (MARCUSCHI, 2007, p. 59).

O tabu

O que acontece naturalmente, também, é evitar certas ações, por parte do indivíduo, a partir de uma determinação da sociedade da qual ele faz parte. Esse ato de evitar é denominado tabu que “é uma palavra de origem polinésia, *tapu*, que significava tudo o que era sagrado, mas também proibido” (BUENO; ORSI, 2014, p. 5).

O tabu está relacionado com proibições por temer algo. “Na cultura cristã, muitas palavras sagradas acabam por não poderem ser proferidas [...] por se tratarem de palavras relacionadas ao mistério de Deus. A própria Bíblia aconselha [...] não tomar o seu santo nome em vão” (SANTOS; COSTA, 2013, p. 333). Também existe o tabu de não se comer certos tipos de carne em certas datas, na Igreja Católica, pois isso representaria alguma maldição para quem o fizesse.

É possível observar a carga semântica que tais palavras carregam, o medo que as representam. Por isso existe o tabu linguístico, que aborda a proibição de certas expressões, por se tratarem de palavras que carregam algo desagradável. Entre essas expressões, as principais são as que estão relacionadas ao âmbito da sexualidade e aos órgãos excretórios.

Orsi (2011 *apud* Zotelli Filho e Maeda, p. 108) define o tabu linguístico como “um sistema de superstições relacionados a valores morais [...] [e] sinônimo de transgressão; estipula o que é autorizado e o que não se permite em determinada sociedade”. Portanto, existem expressões que não podem ser ditas em certas ocasiões, como os palavrões que “quando pronunciados em público causam espanto, e, então, o tabu se faz presente e constrói barreiras em torno do assunto” (BUENO; ORSI, 2014, p. 6).

A sociedade impõe o tabuísmo dos palavrões para manter a aparência de ordem e controle. Para isso, são utilizados os eufemismos das palavras de baixo calão. Os eufemismos são criados para a desconsideração de tais expressões como tabus, mas com a intenção de tentar manter a função dos palavrões, que são caracterizadas como: “expressar emoções e desejos humanos, como: sexo, raiva, frustração”, sendo “palavras que lidam com o íntimo de cada pessoa” (BUENO; ORSI, 2014, p. 6).

Lexicografia

A lexicografia é uma atividade muito antiga e tradicional, pois sempre foi necessário existir algo que explicasse o significado das palavras utilizadas no cotidiano, como Lara (2004) aborda: “A lexicografia nasceu como uma necessidade social e informativa muito tempo antes de que a linguística se constituísse como ciência.”

Segundo Silva (1996, *apud* FERNANDES; SOUZA, 2013), no dicionário podemos encontrar a completude e a constância do sentido e a legitimidade da língua portuguesa, porém, nesse, o termo “palavrão” possui um significado de obsceno ou grosseiro, ignorando que a sua utilização vai além disso.

O palavrão muitas vezes pode apontar uma qualidade positiva, evidenciar afetividade, entre outros significados possíveis para o termo. Portanto, é possível afirmar que esse “é carente de definição nos dicionários, diante do seu atual emprego na língua portuguesa” (ZOTELLI FILHO; MAEDA, 2014, p. 110).

Assim, sua utilização foge de sua definição, não só do termo “palavrão”, mas também das palavras e expressões que o compõem. Muitas vezes os interlocutores que utilizam os palavrões e os recebem não reconhecem seu significado efetivo. Por conta disso, serão comparados os significados de dez expressões de baixo calão a partir de três dicionários, considerando as diferentes datas de publicação.

O primeiro dicionário no qual as expressões serão analisadas é o *Dicionário da língua portuguesa*, de Antenor Nascentes, publicado no ano de 1943, dividido em quatro volumes a fim de abordar todas as letras do alfabeto. Por ser o dicionário mais antigo, haverá termos que não estarão presentes nele, já que as palavras vão sendo criadas, modificadas e utilizadas através do tempo.

O segundo dicionário será o *Dicionário do palavrão e termos afins*, de Mario Souto Maior, que foi publicado no ano de 1980. É incontestável que os cientistas e pesquisadores não dão devido valor aos estudos de palavras de baixo calão, ainda que sejam recursos linguísticos como todo e qualquer termo das gramáticas, principalmente, por esse ser o único dicionário de palavrões do Brasil.

E o último dicionário verificado será o mais atual, *Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa*, de Mauro Salles Villar e Francisco Manoel de Mello, publicado em 2015, portanto é mais incorporado com a contemporaneidade e, dessa forma, será possível analisar a diferença com os outros que são mais antigos.

Entre os dicionários estão os palavrões

As expressões serão dispostas a partir da ordem alfabética, enquanto os dicionários serão dispostos a partir da ordem cronológica, do mais antigo ao mais atual. Portanto, vejamos os vocábulos do termo “bosta”, a seguir.

NASCENTES, 1943

bosta. S.f. Excremento de gado bovino, muar, cavalariça e de outras espécies. (Derivado regressivo do ant. *bostal*, curral de bois, do lat. *bostare*).

MAIOR, 1980

Bosta: a) “Merda”, conforme Aurélio Buarque de Holanda; b) “Pessoa ou coisa que não presta”. Abon.: “O homem que não tem condições e a equipe é uma bosta”; c) Bordel (Sul).

HOUAISS, 2015

bosta (bos.ta) s.f. **1** excremento animal ou humano **2** fig. pej. indivíduo mole, preguiçoso **3** fig. pej. coisa malfeita interj. **4** gros. expressa aborrecimento, desprazer, descontentamento

Observa-se que nos três dicionários permaneceu a ideia de associação do termo “bosta” com os termos “merda” ou “excremento”, existindo, então uma permanência do sentido

em relação à diacronia. Ou seja, mesmo com a grande diferença dos anos de publicações dos dicionários, a ideia do seu sentido estar relacionado com fezes se manteve nos três dicionários nas três épocas.

No primeiro dicionário, é apresentada a etimologia do termo, algo que não foi feito nos outros dicionários, mostrando a aproximação que ainda havia na época com a língua latina. Enquanto, no segundo dicionário é acrescentado que no sul do país, o termo “bosta” pode significar bordel, portanto o *Dicionário do palavrão* (1980) possui um sentido mais amplo em relação aos significados de cada expressão.

Porém, como não existe apenas um sentido para qualquer que seja a palavra – inclusive para os palavrões – existe outro sentido não pejorativo que se faz presente apenas no Houaiss (2015), em que houve a inclusão de algo que expressa um descontentamento, tal como um desabafo sem a intenção de ofender qualquer pessoa.

O próximo termo a ser analisado é “cacete”. Examinemos:

NASCENTES, 1943

cacête. (ka'seti) S.m. Pedaco, curto e grosso, de pau, usado como arma. Bordão, maça. || Adj. (Pop.) Maçador, importuno, impertinente. || U.t.c.s. Pessoa cacête. Que não tem o menor sinal do pelo nem nas partes encobertas (cavalo). (Do fr. casse-tête, com haplologia).

MAIOR, 1980

Cacete. Pênis (Nordeste, Sul, registram Ariel Tacla e Tomé Cabral) Abon.: “Ele puxou o cacete para fora das calças e retrucou: Só se eu cortar o pau”.

HOUAISS, 2015

cacete (ca.ce.te) /ê/ s.m. **1** bastão de madeira, us. para dar pancadas, servir de apoio etc. **2** algo cuja forma comprida e/ou cilíndrica lembra a desse bastão **3** gros. pênis, caceta **4** B infm. Cacetada, bordoadada **5** p. ext. ifrm surra [...] **6** (o) que provoca tédio, aborrecimento; maçante interj. **7** gros. expressa apreensão, lembrança repentina, aborrecimento pra c. B infm. gros. muito, em grande quantidade ou intensidade.

O primeiro dicionário aponta que o termo pode ser usado em diferentes ocasiões, podendo ser um substantivo masculino ou um adjetivo. O adjetivo foi o surpreendente, pois, então, naquela época “cacete” havia sentido de importuno, ou seja, poderia chamar alguém de “cacete” sem existir uma grosseria.

E, mais uma vez, o dicionário mais antigo aborda sua etimologia como francesa, que veio do termo “cacetete” e aconteceu uma haplologia, ou seja, extinguiu-se uma das sílabas iguais, tornando, assim, a expressão que utilizamos hoje em dia como baixo calão, o “cacete”.

O Houaiss (2015) e o Nascentes (1943) trazem como significado principal “bastão de madeira” ou “pedaço de pau”, o que nem sequer é citado no Maior (1980), pois foca apenas no órgão sexual masculino, abordado, também, em Houaiss (2015), mas apenas como o terceiro significado do termo, usado menos do que como “bastão de madeira”.

Assim como em “bosta”, o terceiro dicionário encontra um significado para “cacete” de que este “expressa [...] aborrecimento” (HOUAISS, 2015, p. 147) e não tem intenção de ofender alguém. É possível relacionar com o que Santos e Costa (2013, p. 337) apontaram

sobre o palavrão, que este serve para “liberar a emoção individual de cada falante”. E é nesse sentido que “bosta” e “cacete” são formas de demonstrar um desagrado pessoal.

Quando o interlocutor utiliza a seguinte oração “Minha cama é grande pra cacete”, não há como negar que o “pra cacete” está sendo utilizado como advérbio de intensidade e, acredito, que esse seja o emprego mais comum que as pessoas dão ao termo “cacete”. No entanto, ele ainda é visto como algo obsceno e não permitido, haja vista que nem no próprio *Dicionário do palavrão* (1980) existe esse sentido para o termo, mas apenas no Houaiss (2015), por ser mais contemporâneo.

Analisaremos a seguir o palavrão “caralho” e seus significados a partir dos dicionários:

MAIOR, 1980

Caralho. Pênis. Segundo L. Spitzer, vem do latim *characulu*, diminutivo de Kharax, palavra grega que significa estaca, pau, registra Silveira Bueno. Este vocábulo também é bastante usado em Portugal e, conforme informação do repórter Luís Rosa Duarte, do jornal *A Capital* de Lisboa, muda a intensidade de sua significação: no Norte de Portugal, por exemplo, *caralho* tem o mesmo significado que no Sul, mas no Sul é um termo altamente obsceno, o que não acontece no Norte onde as pessoas costumam usar o vocábulo sem aquela intensidade altamente obscena [...]

HOUAISS, 2015

caralho (ca.ra.lho) s.m. gros. **1** pênis interj. gros. **2** expressa admiração, entusiasmo <c., que maravilha!>**3** exprime raiva, indignação <c., queimei o dedo> **pra c.** B gros. **1** muito, demais <gostou pra c. do filme; pra cacete>**2** em grande quantidade; à beça <veio gente pra c. à apresentação; pra cacete>

Esta expressão de baixo calão não foi encontrada no *Dicionário da língua portuguesa* (1943), o que pode significar duas coisas: a primeira é que tal expressão podia existir, porém trazia um significado tão obsceno a ponto de não adicionarem ao dicionário, e a segunda é que pode ser que o termo não era utilizado frequentemente ainda, e, por esse motivo, não está presente no dicionário da época.

O *Dicionário do palavrão*, de Mário Souto Maior (1980), aborda apenas um significado do termo “caralho”, mas traz toda sua etimologia vinda da Grécia e o como aumenta sua intensidade em cada parte de Portugal, por exemplo, que no Sul é mais obsceno que no Norte.

Diferente de Maior (1980), o Houaiss (2015) aborda vários significados além do principal que é idêntico ao único significado do *Dicionário do Palavrão* (1980). “Pênis”, nome do órgão sexual masculino, é representado, então, por “caralho” e “cacete”, de acordo com os dicionários analisados.

Contudo, da mesma maneira que aconteceu nos outros termos, o último dicionário aborda os significados relacionados às emoções, tanto para um entusiasmo, como está grafado com exemplo de “caralho, que maravilha!” (HOUAISS, 2015, p. 181), quanto para uma frustração, como no exemplo de “caralho, queimei meu dedo!” (HOUAISS, 2015, p. 181).

E, mais uma vez, aproximando-se do termo “cacete”, o termo “caralho”, também, é

utilizado muitas vezes como advérbio de intensidade, como comprovado no exemplo “gostou pra caralho do filme” (HOUAISS, 2015, p. 181). E o próprio dicionário faz essa aproximação colocando que “pra caralho” pode ser substituído por “pra cacete”.

O próximo termo a ser analisado é o “cu”. Observemos as seguintes significações em cada dicionário.

NASCENTES, 1943

cu. ('ku) S.m. (Chulo) Ânus. Parte do corpo sôbre a qual homem e animais se apóiam quando se assentam. || (*Náut.*) Extremidade do moitão ou bigota, oposta à cabeça. (Do lat. *culu*).

MAIOR, 1980

Cu. “Ânus”, registra Aurélio Buarque de Holanda. [...]

HOUAISS, 2015

cu. s.m. *gros.* o final do intestino grosso, por onde saem as fezes; ânus.

Os três dicionários concordam em relação a significação do termo, abordando “cu” como o “ânus”, parte do corpo por onde saem as fezes e apontando como uma expressão chula ou grosseira. Portanto, é possível concluir que tal termo não passou por alterações através do tempo.

Apenas o significado náutico que estava presente no *Dicionário da língua portuguesa* (1943), no trecho “Extremidade do moitão ou bigota, oposta à cabeça” deixou de existir, pois não encontramos nos outros dicionários mais atuais. Talvez, porque, na época, as navegações eram mais comuns comparadas à atualmente.

Mais uma vez, em Nascentes (1943), é possível saber mais sobre a etimologia do termo, pois este traz que a origem do termo “cu” é o termo em latim “*culu*”. Em contrapartida, os outros dicionários não abordam nada além do significado “ânus” e outras maneiras de explicá-lo.

O termo a seguir é um verbo – “dar” –, portanto possui diversas significações completamente distantes de um cunho vulgar.

NASCENTES, 1943

dar. ('dar) V.tr. Transferir gratuitamente, sem formalidades, com a simples entrega, a propriedade de uma coisa. Entregar. Transferir. Doar. Presentear. Fazer esmola. Produzir. Destinar. Realizar. Incumbir. Conferir. Prescrever. Ministrir. Admitir, supor. Consentir. Apresentar. Expor. || V. pron. Entregar-se a novos hábitos, costumes de qualquer modo, sem ideia de transformação, como que conformando-se. (Do lat. *dare*).

MAIOR, 1980

Dar. “Como verbo intransitivo, dar significa estar o homem praticando o homossexualismo e a mulher tendo relações sexuais”, registra Raimundo Girão. [...]

HOUAISS, 2015

dar. v. t.d.i. **1** (prep. a) pôr na posse de; entregar [...] **2** (prep. a.) oferecer como presente [...] **3** (prep. a) pôr à disposição de; oferecer; conceder [...] 23 (prep. com) ter contato com;

relacionar-se; <d.-se com os vizinhos> **d. com** deparar-se com; topar, encontrar <deu com o avô ao virar a esquina>**d. de** começar a <deu de chorar e não parava>**d. em cima de** B. infm. **1** procurar com fins amorosos <d. em cima da nova vizinha>**2** exigir muito; pressionar <deu em cima dos empregados> [...]

Como já foi dito, existem muitos significados para o verbo “dar”, por esse motivo foram selecionados apenas alguns dos significados dos dicionários, diminuindo o número de exemplos em cada um deles. É possível perceber que no primeiro e no terceiro dicionário, as significações estão próximas, porém essas estão distantes do único significado do segundo.

O *Dicionário do palavrão* (1980) aborda apenas o significado obsceno, fazendo jus com o seu título. O termo “dar” é o ato sexual, seja para mulher com homens, seja para homens com homens. É válido perceber que o ato sexual do homem para com a mulher não pode ser utilizado este termo, apenas o “homossexualismo”.

Nos outros dois dicionários, tanto o mais antigo quanto o mais atual, não apresentam algum aspecto de obscenidade. O mais próximo disso que foi encontrado, foi em Houaiss (2015), quando é colocado o “dar em cima de” que pode significar “procurar com fins amorosos” (HOUAISS, 2015, p. 283). Mas ainda não é considerado pelos autores como obsceno, apenas como informalidade.

A seguir, será analisada a expressão “filho da puta”, a partir de dicionários.

MAIOR, 1980

Filho-da-puta. O significado da expressão está contido na mesma. Trata-se da maior ofensa que se possa fazer a outra pessoa, pois atinge àquela que nos deu a vida. Quando proferida por crianças – principalmente – dá briga na certa; entre adultos, tem motivado até homicídios. Apesar de continuar sendo ofensa das maiores, a expressão ganhou, agora, uma conotação diferente entre os jovens. Um jogo de futebol bom é um jogo *filho-da-puta*, o mesmo acontece com uma boa festa (uma festa *filha-da-puta*) e outros acontecimentos e coisas excepcionais. Origenes Lessa explica: “*Filho-da-puta* hoje não ofende ninguém. Depende da intenção. Quando você quer dizer que um cara é bacana, você não diz que ele é *filho-da-puta* de bom, *filho-da-puta* de bonito, *filho-da-puta* de forte?”. Como se vê, a expressão é uma faca de dois gumes: fere profundamente ou elogia desbragadamente, tudo dependendo da intenção aliada à entonação da voz de quem a profere, como da região (entre os sertanejos o uso da expressão é motivo de bala). [...]

HOUAISS, 2015

filho da puta (fi.lho da pu.ta) [pl.: *filhos da puta*] s.m. gros. pessoa não confiável, traiçoeira, desonesta etc.; filho da mãe pode ser empr. ironicamente como elogio ou em linguagem afetiva, com o que perde o caráter pejorativo.

Assim como o termo “caralho”, “filho da puta” não está contido no *Dicionário da língua portuguesa* (1943), de Antenor Nascentes, talvez por ainda não ser comum seu uso no cotidiano da época, ou, mais uma vez, por ser algo tão pejorativo, como é citado em Maior (1980) “trata-se da maior ofensa que se possa fazer a outra pessoa” (p. 55), que existia um tabu até mesmo por parte dos dicionários.

O *Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2015) aborda a expressão resumidamente, apontando como algo ruim, como uma pessoa que não se pode confiar,

fazendo-o como sinônimo de “filho da mãe”. Apesar de esse ser exatamente um eufemismo de “filho da puta”, buscado pelas pessoas que não gostam de falar palavrões, mas precisam expressar um sentimento.

Contudo, o Houaiss (2015), também apresenta a utilização do termo como um elogio irônico e como uma “linguagem afetiva” (HOUAISS, 2015, p. 455), quando o sentido obsceno é desprezado. Assim como Maior (1980), traz inclusive com exemplos o lado em que “filho da puta” é utilizado para exaltar algo, como em “Um jogo de futebol bom é um jogo *filho-da-puta*” (MAIOR, 1980, p. 55).

Dessa forma, fica claro como as expressões de baixo calão não estão apenas para os significados pejorativos, mas também são utilizadas cotidianamente para elogiar ou confirmar uma relação amigável, como é visto em ambos os dicionários. Mesmo que Maior (1980) aborde o significado decente do termo, também aponta que é o pior palavrão a ser utilizado, por ofender a mãe de quem o recebe e não apenas a pessoa.

Apesar de não mostrar a etimologia da expressão, o *Dicionário do palavrão* (1980) aborda todos os significados possíveis, colocando mais exemplos que foram cortados por nós, a fim de confirmar que com crianças e sertanejos o termo pode trazer um sentido e com jovens pode trazer outro sentido.

A próxima expressão a ser analisada, é a expressão “porra”. Vejamos.

MAIOR, 1980

Porra. “Cacete, pau, bastão, bengala forte, clava. Do Latim, *porrum*, *aliumporrum*, alho grande, alho de cabeça grande. O nome foi dado a este bastão, a esta clava, por causa da forma, pois termina numa protuberância, numa cabeça quase sempre encastoadada de metal para maior resistência e peso na pancada, tal como o *porro*, alho, que embora tenha a haste delgada, termina pela cabeça a que se dá nome de *alho*. Por causa dessa mesma semelhança houve um tempo em que na gíria, se dava o nome de porra ao membro viril. Continuando ainda a metáfora, porque o alho porro produz líquido alvacento, de cheiro acre e rapidamente coagulável, se passou a designar, na linguagem chula do povo o esperma humano com o mesmo nome de *porra*”, registra Silveira Bueno.

HOUAISS, 2015

porra (por.ra) /ô/ s.f. **1** espécie de clava us. como arma **2** pedaço de pau; porrete **3** gros. o pênis **4** gros. esperma **5** gros. algo muito ruim; porcaria interj. infm. gros. **6** expressão de surpresa, espanto, **7** expressa tb. uma reação de dor ou aborrecimento

Essa expressão de baixo calão, assim como algumas das que foram analisadas acima, também não se faz presente no *Dicionário da língua portuguesa* (1943), possivelmente por um dos dois motivos já citados.

O primeiro dicionário aborda “porra” em três significados, são eles: pênis, clava e esperma. As três significações são explicadas a partir da origem do termo, que veio do latim “*alium porrum*”, alho porro, mais conhecido como alho poró, por seu formato que se aproxima de uma clava e de um pênis e pelo seu líquido que se aproxima do esperma humano.

O dicionário Houaiss (2015) aponta sete significações para o termo, sendo as três já citadas acima por Maior (1980), adicionado à utilização desse termo como forma de expressar algo, como surpresa, aborrecimento e coisa negativa. É perceptível, então, que o dicionário

mais atual apresenta as significações tradicionais e as que são faladas pela sociedade. Ou seja, não apenas o lado obscuro do termo, mas tudo que o envolve.

Analisaremos a seguir o termo “puta-que-o-pariu”, mais conhecido como “puta que pariu”.

MAIOR, 1980

Putaqueo-pariu. Interjetiva de admiração ou aborrecimento (Portugal, Brasil). Abons.: 1. “Vá para a puta-que-o-pariu/ E vá parar ao inferno” [...]

O termo está presente em apenas um dos três dicionários estudados, apesar da afirmação que o *Dicionário do palavrão* (1980) fez de que este palavrão é utilizado tanto no Brasil quanto em Portugal, o que deveria ser comum no cotidiano e deveria estar contido nos outros dicionários. No entanto, é possível observar que Maior (1980) considera o termo apenas como uma sentença que expressa emoções, sejam elas de admiração ou aborrecimento.

O dicionário não aborda a etimologia de “puta-que-o-pariu”, mas dá exemplos da sua utilização a partir de trechos de livros portugueses. O que mostra como é comum, no cotidiano de Portugal, essa expressão.

As duas últimas expressões são “vai-te-foder” e “vai-tomar-no-cu”, que, também, estão contidas apenas no *Dicionário do palavrão* (1980), de Mário Souto Maior, sendo excluídas do *Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2015) e do *Dicionário da língua portuguesa* (1943). Portanto, tal exclusão não está relacionada com o tempo, pois os dicionários que foram excluídas são antigos e atuais.

MAIOR, 1980

Vai-te-foder! O mesmo que *vai-dar!*

[...]

Vai-tomar-no-cu! O mesmo que *vai-dar!*

Ambas as expressões possuem a mesma significação que “vai-dar” e por esse motivo foi procurado no mesmo dicionário o termo referenciado. O que quer dizer que possuem o mesmo significado entre si, podendo considerá-los como sinônimos. Observemos como “vai-dar” é trabalhado no *Dicionário do palavrão* (1980).

MAIOR, 1980

Vai-dar! Expressão interjetiva de ódio, de revolta, de desabafo, sugerindo que o interlocutor vá ser pederasta (Nordeste).

Portanto, assim como “vai-dar”, “vai-te-foder” e “vai-tomar-no-cu” são formas de expressar sentimentos, tais como “de ódio, de revolta, de desabafo” (MAIOR, 1980, p. 134). A partir dos parênteses, é possível analisar que tais expressões são utilizadas mais comumente no nordeste do país e, quando ditas, estão mandando o receptor ir a algum

lugar, que pejorativamente, trata-se de uma forma de aliviar o sentimento ruim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário ressaltar que quando a expressão estava contida em mais de um dicionário analisado, suas significações conversavam entre si, concordando em pelo menos um significado de cada dicionário.

O *Dicionário da língua portuguesa* (1943), por ser mais antigo, possuía apenas quatro das dez expressões analisadas e focava, principalmente, ou em uma significação mais relacionada ao lado obscuro do palavrão ou ignorando a obscenidade e relacionando a algo do dia-a-dia, como em “dar”, por exemplo.

O *Dicionário do palavrão* (1980), por ser focado apenas nesse tipo de linguagem, abordava diversos exemplos de cada expressão e continha todos os dez palavrões analisados. Algumas vezes trazia os termos como expressão de sentimentos e algumas vezes trazia a origem de cada termo.

O *Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2015), por ser o mais atual, apontava as utilizações cotidianas, principalmente, como locuções interjetivas. Esse possuía apenas sete das dez palavras analisadas, o que mostra uma maior introdução do palavrão na fala da sociedade em comparação com o dicionário de 1943.

Tais análises são importantes, pois “cada vocábulo traz, em suas acepções, marcas do histórico-ideológico [...], o que demonstra que, além de colocar em circulação sentidos já dados, produz novos sentidos, [muitas vezes] silenciando outros” (FERNANDES; SOUZA, 2013, p. 59).

O palavrão está presente nas linguagens especiais, o que não o exclui da língua portuguesa, pelo contrário, assim como a gíria, são muito escutados em situações de informalidades. Dessa forma, devem-se abrir caminhos para os estudos destas expressões tão significativas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gisele Santos; ARAÚJO E SOUSA, Marcus Roberto de. **Gírias, códigos linguísticos como uma afirmação e identidade de um grupo**: uma análise e reflexão da possibilidade de uso no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Belém: sem lugar de postagem nem ano.

BESSA, Waldemberg Araújo. **Gíria**: uma perspectiva de uso em sala de aula. Porto Alegre: UniRitter, 2013.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (org.). **As ciências do léxico**. Campo Grande: Editora UFMS, 2001.

BUENO, Matheus; ORSI, Vivian. **Os palavrões e os dicionários**: estudo contrastivo entre o português brasileiro e o italiano sobre itens tabus. São José do Rio Preto: Memento, 2014.

CABELLO, Ana R. G. **Linguagens especiais**: realidade linguística operante. São Paulo: Uniletras, 2002.

COELHO, Izete Lehmkuhl. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

CORREA, Julio César Portela. **Gíria**: O universo linguístico de adolescentes infratores do Paraná. Londrina: UEL, 2008.

COSTA, Lucimara Alves da Conceição. **Reflexões sobre a variação terminológica na lexicografia corrente no Brasil e a construção das bases teórico-metodológicas para o dicionário de lexicografia brasileira**. São José do Rio Preto: UNESP, 2015.

FERNANDES, Fernanda Surubi; SOUZA, Olimpia Maluf. **De puta às profissionais do sexo**: uma memória da língua. Araguaína: Entreletras, 2013.

GUEIROS, Rosário Farâni Mansur. **Tabus linguísticos**. São Paulo: Nacional, 1979.

GURGEL, João Bosco Serra e. **Dicionário de Gíria**: Modismo Linguístico. O equipamento do brasileiro. Brasília: J.B Serra e Gurgel, 1998.

LARA, Luís Fernando. O dicionário e suas disciplinas. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria da Graça (org.). **As ciências do léxico**, v. 2. Campo Grande: Editora UFMS, 2004.

MAIOR, Mário Souto. **Dicionário do palavrão**: e termos afins. Recife: Guararapes, 1980.

MARCUSCHI, Luiz. **Fala e escrita**. Belo horizonte: Autência, 2007.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Porto Alegre: Editora Globo, 1943.

SANTOS, Demócrito Cruz; COSTA, Kátia R. L. C. **Palavrão**: um olhar sobre a possível não-arbitrariedade deste signo linguístico. Campo Grande: Sociodialeto, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2008.

ZOTELLI FILHO, Natanael Luiz; MAEDA, Raimunda Madalena Araújo. **O palavrão**: contrastes sociolinguísticos entre as definições dicionarizadas e o emprego prático na fala de jovens de Mato Grosso do Sul. Aquidauana: Primeira Escrita, 2014.

A PERSPECTIVA INTERACIONISTA NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA E COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE INTER-RELAÇÕES

Data de aceite: 13/07/2020

Laíza da Costa Soares Araújo

Mestranda em Linguística pela Universidade
Federal da Paraíba - UFPB
laizamare@hotmail.com

Mônica Mano Trindade Ferraz

Doutora em Linguística e professora da
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
monicatrin@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho traz discussões teóricas a respeito do ensino-aprendizagem da língua portuguesa em contextos de língua estrangeira e língua materna dentro de uma perspectiva interacionista, com o objetivo de fornecer subsídios teóricos para professores e pesquisadores nos campos de PLE e PLM e nos estudos de Linguística Aplicada. A insistência do ensino tradicional metalinguístico nas salas de aula mostra a necessidade de continuarmos com os estudos que reforçam a importância da língua como lugar de interação em ambos os campos, já que apresentam interferências e, ao mesmo tempo, relações que beneficiam as duas áreas. Além disso, segundo Corder (1967, apud VENTURI, 2013, p. 121) é importante para o professor de línguas não apenas “conhecer a teoria da linguagem para sistematizar o assunto ensinado”, mas também “ser um

pesquisador dos problemas de aquisição de uma língua estrangeira como *aprendizes reais, num contexto institucional*”, o que ressalta a importância dos subsídios disponibilizados em trabalhos sobre aquisição da linguagem. No que tange especificamente ao ensino de PLE, o estudo se mostra importante devido à crescente expansão da Língua Portuguesa nos últimos anos como língua falada por não nativos, tanto em instituições de ensino superior em vários países, como em contextos profissionais no Brasil, com uma crescente quantidade de estrangeiros que chegam ao país com o objetivo de trabalhar ou estudar, seja de forma permanente ou temporária. Essa demanda leva à necessidade de ampliação do conhecimento por parte dos professores para um trabalho mais eficiente, contribuindo com a expansão do conhecimento e ensino da língua portuguesa no Brasil e no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Português como língua estrangeira; português como língua materna; perspectiva interacionista; ensino.

ABSTRACT: This paper brings theoretical discussions about the teaching-learning of the Portuguese language in contexts of foreign language and mother tongue within an interactionist perspective, with the objective of providing theoretical subsidies for teachers and researchers in the fields of PLE and PLM

and in studies of Applied Linguist. The insistence of traditional metalinguistic teaching in classrooms shows the need to continue with studies that reinforce the importance of language as a place of interaction in both fields, since they present interferences and, at the same time, relationships that benefit both areas. Furthermore, according to Corder (1967, apud VENTURI, 2013, p, 121) it is important for the language teacher not only “to know the theory of language to systematize the subject taught”, but also “to be a researcher on the problems of acquiring a foreign language as real apprentices, in an institutional context”, which highlights the importance of the subsidies available in works on language acquisition. With regard specifically to the teaching of PLE, the study is important due to the growing expansion of the Portuguese language in recent years as a language spoken by non-natives, both in higher education institutions in several countries, and in professional contexts in Brazil, with a increasing number of foreigners arriving in the country with the objective of working or studying, either permanently or temporarily. This demand leads to the need for the expansion of knowledge on the part of teachers for more efficient work, contributing to the expansion of knowledge and teaching of the Portuguese language in Brazil and in the world.

KEYWORDS: Portuguese as a foreign language; portuguese as a mother tongue; interactionist perspective; teaching.

1 | INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa pode ser estudada em diferentes contextos e direcionada a diferentes públicos: para os falantes nativos, é ensinada no ensino fundamental, médio e superior; para o público estrangeiro, o português é ensinado para falantes de nível básico, intermediário e avançado. Assim, entendemos que a língua percorre os dois campos de forma semelhante, porém os direcionamentos teóricos e metodológicos mudam de acordo com o público. Tais direcionamentos, embora diferentes, possuem pontos que se complementam e se interligam, permitindo, assim, um diálogo entre si, tanto nos aspectos positivos, como nos negativos.

Atualmente, no ensino de PLM, apesar das grandes discussões e pesquisas no meio acadêmico voltadas para a necessidade de se ter um ensino de gramática interativo, que leve o aluno a refletir e ter consciência do uso da língua nas situações reais do cotidiano, o que prevalece nas sala de aula é o ensino tradicional metalinguístico, que apenas descreve a língua e desconsidera o sentido que os elementos linguísticos provocam no texto, bem como sua adequação ao contexto comunicativo. Do mesmo modo, as discussões e pesquisas voltadas para PLE sugerem o ensino de Língua a partir de uma perspectiva que ressaltem os valores culturais e baseiam-se nas situações de uso da língua. Entretanto, embora a perspectiva interacionista no ensino de PLE seja amplamente discutida e conhecida pelos professores como o método mais eficaz no aprendizado de uma língua estrangeira, prevalecem, ainda, as situações em que é com ensino explícito de gramática em sala de aula de PLM, ou seja, as práticas tradicionais de ensino de PLM são trazidas para as aulas de PLE. Por outro lado, se há evolução nos métodos de ensino de PLM, no sentido de enxergar a língua

como objeto de interação, essa evolução também será refletida nos contextos de PLE, com uma abordagem diferenciada voltada para este público. Assim, percebe-se a necessidade de ambos os campos serem pautados por uma visão interacionista, porém adaptando-os ao público. Essa perspectiva permite estabelecer pontes que servem de recursos para o garantir um melhor aproveitamento em ambos os contextos. O objetivo deste trabalho é discutir essas relações promovendo um direcionamento para um ensino mais reflexivo e interativo de PLM e PLE.

A importância desse estudo no campo de PLM se dá pela necessidade de um redirecionamento do nosso objeto de estudo, utilizando-se de abordagens voltadas para o desenvolvimento real das competências comunicativas do aluno, as quais, no contexto de PLM, permitem que o aluno compreenda a língua não apenas do ponto de vista gramatical, mas também interativo, observando as aplicações dessas estruturas no mundo real.

O estudo também é favorável no que tange ao ensino de PLE, uma vez que a Língua Portuguesa tem crescido vigorosamente nos últimos anos, expandindo-se em instituições de ensino superior nos diversos continentes. No Brasil, essa expansão ocorre devido à quantidade de estrangeiros que vêm ao país a trabalho ou estudos. Essa demanda leva à necessidade de professores melhor capacitados e conscientes quanto a importância de um ensino eficaz e significativo, uma vez que as consequências disso refletem significativamente no aprendizado do aluno.

Para a abordagem dos objetivos propostos na pesquisa, este projeto está estruturado da seguinte forma: a primeira parte busca esclarecer o uso das terminologias nos estudos de ensino-aprendizagem de línguas; a segunda parte promove uma discussão acerca do cenário atual no ensino de PLE e PLM e a necessidade de se discutir e implementar uma visão interacionista da língua em sala de aula; a terceira parte apresenta as relações entre os dois campos e discute os possíveis diálogos que podem ser feitos entre essas áreas, de modo que ambas se beneficiem; a última parte conclui o trabalho, retomando os assuntos aqui levantados e apresentando os avanços e desafios presentes na questão do ensino de línguas na perspectiva interacionista.

2 | LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para um direcionamento mais claro nos estudos aqui propostos, é interessante explicarmos algumas terminologias utilizadas nas discussões de ensino de línguas, que são “língua estrangeira e segunda língua”, “língua materna” e “aquisição e aprendizagem”

Embora os termos “língua estrangeira” e “segunda língua” sejam utilizados comumente como sinônimos, possuem definições distintas que podem levar a compreensões diferentes. Para Leffa (1998), o termo “segunda língua” é utilizado para se referir a uma língua aprendida em um contexto de imersão. É uma língua adquirida pela necessidade de comunicação em sociedade por um sujeito que tenta falar uma língua diferente da sua língua de nascimento, seria o caso de um alemão aprendendo português no Brasil, por exemplo. Já o termo “Língua

estrangeira” seria o caso de uma língua aprendida fora de uma comunidade linguística de falantes dessa língua, por exemplo, um alemão aprendendo português na Alemanha. Brumfit e Roberts (1983 apud ALMEIDA FILHO; CUNHA, 2007) entendem por língua estrangeira, aquela falada no meio externo ao lugar onde a pessoa nasceu e cresceu. É uma língua utilizada na comunicação com falantes que fazem parte de uma comunidade linguística diferente.

A Sociedade Internacional de Português- Língua Estrangeira – SIPLE utiliza o termo “língua estrangeira” por considerar que a referência deve ser feita “a partir do ‘Outro’, o não falante do português, para quem a língua é ‘estrangeira’” (ALMEIDA FILHO; CUNHA, 2007, p. 21). Nesse sentido, “língua estrangeira” se aplica a todo o falante de português como língua não nativa, pois, independentemente do local onde o aprendiz se encontra, uma língua diferente da sua sempre será considerada estrangeira. Como se percebe, o uso dos termos é bastante abrangente e se cruzam em algum ponto, porém, percebe-se uma preferência ao termo “segunda língua” quando se trata das teorias de aquisição da linguagem. No presente trabalho, opta-se pelo termo “língua estrangeira”, já que estamos nos referindo ao ensino de português como língua não nativa do aprendiz, seja este ensino dado ou não em contexto de imersão cultural.

Já os termos “aprendizagem” e “aquisição” são menos controversos. Enquanto “aprendizagem” se volta para o “desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras”, ou seja, o ato de aprender uma língua em um contexto de sala de aula”, a “aquisição” é o contrário disso, “é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente” (LEFFA, 1998). Neste trabalho, enfatiza-se o termo “aprendizagem”, já que estamos nos referindo a uma perspectiva de ensino de línguas dentro de uma sala de aula com a ajuda de um professor.

A definição de língua materna, embora seja um tanto óbvia, é importante enfatizar o valor que a semântica do termo carrega no sentido de construção de identidade do indivíduo. A língua materna não é necessariamente a língua da mãe, mas é normalmente a língua com a qual a pessoa nasce, “a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade” (SPINASSÉ, 2006, p. 4). A respeito da constituição da língua materna como fator de identidade do indivíduo, Spinassé (2006, p. 4) traz uma reflexão interessante ao afirmar que a língua materna está diretamente integrada ao conhecimento de mundo construído pelo sujeito, “pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais”. Essa reflexão conduz a um entendimento de língua materna como instrumento/objeto de comunicação ampla que se materializa em diversos contextos de uso, fazendo com que o sujeito se identifique como parte de uma família e de uma comunidade. Em consonância a isso, Almeida Filho (2005, p. 8) afirma que a língua materna “é a língua que se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural de uma pessoa”.

Existem, ainda, vários fatores a serem considerados na definição de uma língua materna, como a língua falada pela mãe, pelo pai, pela comunidade linguística, etc, os quais

não se inserem nos objetivos aqui propostos. O presente estudo é pautado no ensino de português como língua materna na sala de aula, ou seja, o ensino de português para nativos da língua portuguesa, e dentro de uma comunidade onde o português é falado como língua oficial e predominante.

3 | O ENSINO INTERACIONISTA EM PLM E PLE: CAMPOS DIFERENTES COM CENÁRIOS SEMELHANTES

O ensino de PLM na perspectiva da gramática tradicional comunica-se com a visão da linguística estruturalista amparada por Saussure (2006), a qual vê a língua como um sistema homogêneo, em que as normas definem o seu funcionamento. O aspecto diverso e mutável, por outro lado, faz parte do âmbito da fala, o que não pode ser estudado dentro do sistema de regras da linguística estruturalista. Essa forma de estudo da língua já sofreu várias críticas ao longo do tempo, devido ao modo restrito em que é trabalhada. Dessa forma, aponta-se que o estudo da língua como sistema, desconsidera os aspectos dinâmicos da fala e possui uma visão da língua como algo inacabado e reproduzido por gerações (BAKHTIN, 1981). Outra crítica com relação ao ensino metalinguístico é apresentada por Luft (1985, p. 52), ao afirmar que “um menino não aprende a língua materna pela definição do adjetivo, substantivo, como não aprendemos a respirar estudando gravuras de pulmões”.

Nesse sentido, embora haja muitas discussões acerca do uso reflexivo da língua em sala de aula, é intrigante o fato de a visão tradicional ainda ser predominante, uma realidade que mostra o descompasso entre as pesquisas acadêmicas e a realidade na sala de aula. As possíveis hipóteses que podem justificar essa insistência é a dificuldade em se promover as mudanças desejadas no ensino, já que o método tradicional já está tão enraizado no meio escolar, dificultando, na prática, a associação entre gramática e uso, o que leva muitos professores a ensinar gramática dissociada de leitura, escrita, oralidade, e outros aspectos de uso real da língua. Dessa forma, na tentativa de partir de um ensino baseado no uso da língua, é comum a introdução de elementos comunicativos com a intenção de observar apenas as estruturas gramaticais, o que Cordeiro e Rojo (2004, p.9) afirmam ser o uso do texto como “um pretexto para o ensino da gramática normativa”. Para Pivovar (1999), ainda não há uma preocupação com a concepção de linguagem por parte dos professores ou essa concepção não é mesmo compreendida. Além disso, o autor ainda aponta a necessidade de as discussões teóricas saírem do discurso científico e serem realmente aplicadas ao ensino:

O rigor científico acaba produzindo discursos que servem mais ao embate ideológico do que efetivamente ao ensino. Daí se repetirem as críticas, daí não se ter ido além das “questões prévias” (a necessidade de se estabelecer uma concepção de linguagem), daí se repetirem as constatações de fracasso (PIVOVAR, 1999, p. 14)

No ensino de PLE o cenário não é muito diferente, embora tenha sofrido evoluções no tocante aos métodos de ensino. Inicialmente, a perspectiva predominante era baseada no

método da gramática da tradução, o qual consiste no estudo da estrutura linguística da língua alvo comparando-a com a LM, esclarecendo o sentido a partir da tradução das palavras e, em seguida, partindo-se para o estudo da estrutura das frases no processo de tradução (LEFFA, 1988). Consiste na memorização de palavras e no ensino de regras gramaticais para construções de frases e traduções.

Entretanto, para suprir as lacunas do método da gramática comunicativa, surgiu, então, o método audiolingual, que consiste no ensino a partir de estímulos e de respostas visuais e sonoras, configurando uma aprendizagem baseada em uma conduta de reflexos (CORACINE; BERTOLDO, 2003). Esse método foi muito influenciado pelo behaviorismo e utilizado no treinamento de línguas no exército americano, durante a segunda guerra mundial. O intuito era garantir uma aprendizagem rápida da língua alvo, focando nas necessidades básicas de comunicação imediata. Diferente da gramática da tradução, o método audiolingual tem como premissas: “língua é fala, não escrita [...]; língua é um conjunto de hábitos [...]; ensine a língua, não sobre a língua [...] as línguas são diferentes [...]”. (LEFFA, 1998). Entretanto, esse método mostrou-se insuficiente, pois, em situações reais de interação, o aluno, que só aprendera a repetir enunciados, sentia-se paralisado, sem saber se comunicar em uma situação nova e real.

Assim, a partir da década de 1970, surgiu o método comunicativo, com uma perspectiva interacionista de ensino-aprendizagem de línguas, priorizando não mais o código linguístico, como na linguística estruturalista, mas o sentido. Esse método utiliza como referência as situações de uso durante a aprendizagem do idioma, desenvolvendo, assim, a competência comunicativa do aluno, conceito definido por Hymes (1970) como sendo o desenvolvimento das habilidades de competências culturais, sociolinguísticas, discursivas e estratégicas. Dessa forma, a aprendizagem da língua se dá pela ênfase no uso e não apenas na forma da língua alvo.

A perspectiva interacionista amplia o conceito de língua para além da estrutura, explorando-a de forma mais real, como um conjunto de práticas sociais e de linguagem que estão situados dentro de um contexto sócio-cultural específico, como aponta Bakhtin (1992, p. 280) ao afirmar que:

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua.

A linguagem é o instrumento pelo qual as relações sociais acontecem, ou seja, é a partir das interações que se concretizam os discursos, considerando as condições sociais e históricas como parte dessa interação. Dessa forma, a linguagem é mais do que codificar e reproduzir informações, mas realizar ações (TRAVAGLIA, 1998), com um foco dado ao desenvolvimento de habilidades de ‘uso da língua’, e não de ensino ‘sobre a língua’, já que o objetivo do ensino não é formar analistas, mas usuários competentes da língua, capazes de usá-la de modo adequado nas diferentes situações de interação comunicativa, combinando

os efeitos de sentido com as intenções comunicativas do falante. Ainda segundo o autor, o ensino explícito de gramática em sala de aula deveria ficar em segundo plano pelas seguintes razões:

- a) para a esmagadora maioria dos falantes / usuários de uma língua, o que importa é ser comunicativamente competente na mesma; e
- b) que ter conhecimento sobre a língua e/ou ser analista da mesma importa a pouca gente (lingüistas, gramáticos, teóricos da língua em geral, professores de língua materna e estrangeira, e em menor grau a alguns profissionais que se valem muito diretamente da linguagem, tais como jornalistas, publicitários, revisores); (TRAVAGLIA, 2002, p. 137)

Assim, ensino explícito da gramática funcionaria apenas como uma ferramenta para aprofundar os conhecimentos sobre a língua ou auxiliar o aluno em trabalhos que envolva e necessite do conhecimento explícito da língua. Por outro lado, no que se refere ao professor, é inquestionável a necessidade de um conhecimento teórico amplo, para que possa estruturar com sucesso as atividades relativas ao ensino que possuam fins de uso e com determinações específicas e claras (TRAVAGLIA, 2002). Além disso, o ensino das diferentes variedades da língua, principalmente no que se refere à língua materna, deve ser considerado, já que o aluno geralmente só possui conhecimento de uma variedade e precisa desenvolver as habilidades de adequação de uso da língua em diferentes contextos situacionais, bem como a compreensão adequada dentro de tais contextos. Almeida Filho (2005, p. 9) afirma que o ensino de L1 pode ser concebido como ensinar o aluno a se reconhecer numa determinada variante, a valorizá-la e ainda transitar por outras variantes, porém a variante em que se expressa deve ser trabalhada e aprimorada, podendo receber traços de uma variante padrão de prestígio elegida em “estilos e níveis de formalidade diversos”.

É interessante pensar que essa visão interacionista é muito considerada nos estudos textuais, como os apontados por Koch (2010), os quais afirmam que a interpretação e a compreensão de qualquer texto são feitas a partir do acionamento de conhecimentos prévios, leituras de mundo, análise do contexto em que a produção se aplica e outros elementos relacionados ao texto. Dessa forma, o indivíduo deixa de ser visto como fruto do sistema linguístico e passa a ser visto como indivíduo ativo que se relaciona com os sentidos estabelecidos do texto, construindo-os a partir de seu lugar de interação.

Entretanto, assim como ocorre no ensino de PLM, as salas de PLE e os livros didáticos ainda persistem no estudo tradicional da língua disfarçado de uma abordagem situacional (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 66). A partir disso, podemos apontar que:

A tradição forte, medular, da centralidade da gramática não nos deixará tão cedo para conforto dos gramaticalistas de todos os matizes e inquietação dos comunicativistas, textualistas e sócio-interacionistas que gostariam de ver o prosaísmo do ensino ocupado pela construção livre do sentido que já possa ser circulado entre os aprendizes de limitada capacidade de compreensão da nova língua “estudada”. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 39-40)

Ainda há muito a ser discutido e muitos desafios a serem enfrentados no que diz respeito

a abrir mão de um ensino totalmente gramatical para abraçar um ensino interacionista da língua nos campos de PLE e PLM. Portanto, uma formação específica no ensino de PLE e sua inclusão no componente curricular do curso de letras permite uma ampliação nas discussões sobre a necessidade de se ter um ensino interacionista da língua e promover um diálogo entre os dois campos. Essa realidade está mudando com a implantação de disciplinas específicas no currículo de Letras ainda que em processo de implantação, e a Linguística Aplicada agrega como área de estudo muito importante na formação do conhecimento no ensino e aprendizagem de línguas e sua relação com a sociedade (ALMEIDA FILHO, 2005).

4 | APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE OS CAMPOS DE PLE E PLM

Embora os estudos demonstrem que há diferença entre os ensinos de PLE e PLM, tanto no que diz respeito às teorias, como às práticas em sala de aula (ALMEIDA FILHO, 2009; FONSECA, 2009), ambos compartilham aspectos que se relacionam, como a busca por um ensino de línguas com base no uso.

Assim, o estudo das peculiaridades dos campos PLE e PLM, relacionando as diferenças e similaridades nas metodologias e práticas pedagógicas, contribui para que ambos os tipos de ensino se beneficiem com as pesquisas e os resultados obtidos no que se refere à perspectiva interacionista no ensino de língua portuguesa. Tais estudos marcam principalmente as diferenças entre o processo de aquisição e aprendizado em cada campo. A respeito, entendemos que enquanto o estudo de PLM é marcado pela necessidade de sobrevivência e comunicação dos nativos, o estudo de PLE é marcado por um processo mais artificial, uma vez que o indivíduo não nasce em um contexto que necessita da língua alvo para sobreviver. Dessa forma, a aprendizagem recebe influência das inferências que o indivíduo faz das estruturas da língua alvo baseadas no conhecimento que possui de sua língua materna. Essa forma de estudo, pode, muitas vezes, direcionar o aluno para uma aprendizagem mais metalinguística do que situacional da língua alvo, gerando uma generalização de algumas regras ou a não utilização destas no aprendizado da língua alvo, associando as estruturas linguísticas da sua língua materna com as estruturas da língua-alvo. Entretanto, essas interferências também possuem um caráter positivo, já que, conforme Vasseur (2013, p. 89), todas as produções do aprendiz são manifestações potenciais de sua gramática” e a recorrência à língua materna também é uma forma de se construir como sujeito competente na língua estrangeira, pois a “a gramática que o aprendiz constrói para si depende dos modelos com os quais este último está em contato, logo, depende das situações e modos de comunicação que ele encontra” (CORDER, 1980 apud VASSEUR, 2013, p. 88-89). Daí a necessidade de promover esse contato dentro de razões comunicativas reais e de socialização para tornar o processo o mais natural possível, já que os pressupostos cognitivos diferem dos já internalizados pelo indivíduo no processo de aquisição de sua língua materna (SPINASSÉ, 2006).

Outro aspecto importante quanto às diferenças entre PLE e PLM é o conhecimento

cultural. O falante nativo da língua portuguesa cresce inserido dentro da cultura em que a língua é utilizada, o que possibilita maior familiaridade com as situações e os aspectos culturais que influenciam no uso da língua. Por outro lado, o falante não nativo pode apresentar certas estranhezas e sentir-se desconfortável diante de algumas situações com as quais não esteja familiarizado, uma vez que, ao iniciar o contato com a língua alvo, já possui em si uma carga cultural que prevê a maneira como se relaciona consigo mesmo e com a sociedade (SANTOS, 2005, p. 45). Tal fato pode ser amparado pelas teorias gerativistas, as quais apontam que:

[...] o conhecimento linguístico é adquirido somente por meio da participação da criança nas interações verbais entre os membros de sua comunidade linguística, sem que isso envolva qualquer estimulação específica ou qualquer correção por parte dos pais ou das pessoas com as quais elas interagem. (FIORIN, 2012, p. 96)

Essa carga cultural e linguística permite que o aluno acesse os conhecimentos linguísticos e culturais da sua língua mãe para melhor assimilação dos conhecimentos da língua alvo, ao mesmo tempo que interage com uma nova cultura e um novo contexto social.

A inter-relação entre os dois campos pode ser vista, mediante a capacidade de aprender e utilizar uma língua, que é inerente a todas as línguas, independentemente do ambiente linguístico ou das condições socioeconômicas em que a criança cresce, conforme os princípios da Gramática Universal, que sustenta que o estado inicial da faculdade da linguagem de qualquer criança é o mesmo, de modo que “em termos desse estado inicial, não existem diferenças entre crianças nascidas no hemisfério Norte ou Sul, entre crianças pobres e ricas, entre filhos de nobres e plebeus” (FIORIN, 2012, p. 97). Isso implica dizer que todos possuem uma capacidade de desenvolvimento da linguagem, embora a forma como esse desenvolvimento mude conforme o público, fator que deve ser considerado em todos os contextos de contato com a língua. Assim, tanto nos contextos de PLE como nos de PLM há aspectos que podem ser considerados quanto aos fatores que influenciam no aprendizado da língua. Conforme Santos (2010, p. 164) “é possível considerar que fatores como sexo, faixa etária, afetividade, motivação, estilos e estratégias e ainda fatores socioculturais são tão responsáveis quanto à instituição, o professor e o material didático”. Do mesmo modo, indivíduos que possuem maior familiaridade e um amplo repertório linguístico da língua materna aprende uma língua estrangeira com mais facilidade. O fator faixa etária também pode influenciar no aprendizado de uma nova língua, uma vez que:

[...] a aquisição do léxico e a capacidade de planejar o discurso numa segunda língua podem ser facilitadas pela maturidade, através de estratégias metalinguísticas conscientes que se concentrem nos procedimentos depois transferidos para o uso da língua. Para essas habilidades, então, quanto maior for o domínio linguístico na língua nativa, tanto mais facilitado o caminho para a proficiência nas segundas línguas nessas habilidades (VENTURI, 2006, p. 124)

Outro aspecto similar entre o ensino de PLE e PLM é a influência das correntes

pragmáticas que beneficiam ambos os campos. Em PLM, têm-se as concepções da linguística do uso, enquanto em PLE, as concepções da abordagem comunicativa, inserindo ambos os campos na perspectiva interacionista, considerando as situações de uso na língua nas produções linguísticas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias interacionistas se destacam pela amplitude de seus estudos e tendem a cumprir com mais eficácia as necessidades do falante aprendiz no que diz respeito às construções de sentido a partir da interação com o outro.

A preparação por parte do professor se constitui como fator primordial no sentido de propor um ensino pautado na interação e na situação comunicativa, envolvendo o aluno em propostas de situações reais de comunicação, familiarizando-o o máximo possível com os temas trabalhados, para que este, possa construir o conhecimento de forma ativa, constituindo-se, assim, como sujeito da linguagem e agente transformador do seu discurso. Ao estudar uma língua estrangeira, o aluno não está apenas aprendendo um idioma diferente, mas está se envolvendo também como uma cultura e uma sociedade diferente. No que se refere ao ensino de língua materna, o objetivo não é apenas aprender a língua em seu aspecto metalinguístico, mas trata-se de se reconhecer como sujeito pertencente a um todo maior, que é a comunidade a qual está inserido.

É nesse aspecto que precisamos perceber a importância de ensinar do ponto de vista do uso da língua. Para um aluno falante de uma língua estrangeira não basta apenas saber o que é um artigo, um pronome ou advérbio, nem muito menos classificá-los numa frase, o mais importante é conhecer os termos linguísticos e em quais situações podem diferenciar-se uns dos outros e quando e como podem ser utilizados no momento da interação, como o simples fato de fazer compras, ir ao cinema, sacar um dinheiro no banco, trabalhar, expressar opinião etc. É dessa forma que caminhamos para um ensino da língua classificado não apenas como mera reprodução, mas como fator social e cultural.

Os estudos direcionados a formação em língua portuguesa no Brasil apontam que ainda há uma prevalência da língua como norma, resultado de um processo histórico que ainda hoje causa uma separação entre uma língua de prestígio e outra usada no cotidiano das pessoas. Embora o cenário ainda seja desafiador, os trabalhos desenvolvidos na linguística têm se empenhado bastante e mostrado resultados no que se refere a mostrar o valor da língua em suas diversas formas, que não só a padrão, partindo dos usos reais para, então, apresentar uma variedade com a qual os alunos ainda não estão familiarizados, ou seja, o objetivo é partir do sujeito, do conhecimento que já domina para, então, chegar ao nível desejado de competência comunicativa.

Ainda não dispomos de uma política tão explícita em PLE nas Universidades, porém as pesquisas na área estão aumentando, e a crescente expansão do português como língua falada por outros povos tem contribuindo com esse aumento. Assim, as investigações

acadêmicas avançam em direção a um novo olhar para o ensino de línguas e apresentam melhorias nas propostas de ensino, embora as teorias ainda reflitam pouco nas salas de aula de PLE e PLM. Tal insistência é de certa forma, compreensível, uma vez que para que as melhorias sejam efetivadas nos contextos de ensino é preciso haver mudanças não apenas nos procedimentos metodológicos de cada professor individualmente, mas também nos valores que a sociedade e as categorias educacionais possuem da educação e do ensino-aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas. Brasília, DF: EdUnB – Editora da Universidade de Brasília; Campinas, SP: Pontes editores, 2007.

_____. Linguística aplicada – ensino de línguas e comunicação. 2. ed. Campinas: Pontes, ArteLíngua, 2007.

_____. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. Museu da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>>. acesso em: 03/02/2020.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. Os gêneros do discurso (1952-1953). In.: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 280.

CORACINE, M. J.; BERTOLDO, E. S. O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

FIORIN, J. L. Introdução à linguística. São Paulo: Contexto, 2012; p 96, 97.

HYMES, D. On communicative competence. In: GUMPERZ, J.J. & HYMES, D. (Orgs.) Directions in Sociolinguistics. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LUFT, C. P. Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua materna e seu ensino. Porto Alegre: LP&M, 1985.

PIVOVAR, A. A leitura e escrita: a captura de um objeto de ensino. Curitiba, 1999, 142f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná.

SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira. 2 ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2010.

SPINASSÉ K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. Revista Contingentia, Rio Grande do Sul 2006, Vol. 1, 01–10, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Para que ensinar teoria gramatical. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.135-231, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3160137/mod_resource/content/1/ensino_de_gramatica_Travaglia.pdf. Acesso em 03/02/2020.

VASSEUR, M. T. Aquisição de L2: compreender como se aprende para compreender o desenvolvimento da competência em interagir em L2. In: DEL RÉ, Alessandra (Org.). Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. P. 85-111.

VENTURI, M. A. Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados. In: _____. Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. P. 113-134.

_____. Tópicos de aquisição e ensino de língua estrangeira. 2 ed. São Paulo: Humanitas, 2008.

ONDE ESTÁ O SUCESSO? UMA ANÁLISE DA OBRA “O SUCESSO PASSO A PASSO”

Data de aceite: 13/07/2020

Thiago Barbosa Soares

Professor adjunto da graduação em Letras e da pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

E-mail: thiago.soares@mail.uft.edu.br.

RESUMO: Este artigo tem por objetivo descrever e interpretar, sob a ótica da Análise do Discurso francesa (AD) derivada principalmente dos trabalhos de Michel Pêcheux, a construção do(s) sentido(s) de sucesso na obra “O sucesso passo a passo” de Max Gehringer e perceber, a partir do interdiscurso, a constituição de um discurso do sucesso na atual sociedade brasileira. Para tanto, empregaremos a metodologia qualitativa de descrição e exame de trechos do livro por meio dos conceitos, como formação discursiva, interdiscurso, intradiscurso e sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: análise do discurso; “o sucesso passo a passo”; sucesso.

ABSTRACT: This article aims to describe and interpret, from the perspective of French Discourse Analysis (AD) derived mainly from the works of Michel Pêcheux, the construction of the sense (s) of success in the work “O sucesso passo a passo” of Max Gehringer and perceive, from the interdiscourse, the constitution of a

discourse of success in the current Brazilian society. For that, we will use the qualitative methodology of description and examination of excerpts from the book through the concepts, such as discursive formation, interdiscourse, intradiscurso and subject.

KEYWORDS: discourse analysis; “o sucesso passo a passo”; success.

1 | INTRODUÇÃO

O que é o sucesso em uma sociedade altamente complexa? Pode-se encontrar respostas a essa pergunta que fogem da questão da circulação dos sentidos. O sucesso alcançou a ordem do discurso e passou a ser um valor inerente à vida contemporânea; por isso podemos buscá-lo em qualquer campo da atuação humana. Contudo, existem espaços de produção e circulação de sentidos que objetivam não apenas construir a ponte para o sucesso como também vendê-lo por um preço acessível a quem possa por ele pagar. Há mais de um tipo de sucesso ou esse está tão bem alinhado ao discurso social (ANGENOT, 2015) que impera como uma injunção não importando de que “natureza” seja? Encontra-se aqui, na investigação da obra “O sucesso passo a passo”, questões de como o sucesso é construído

discursivamente em um suposto manual para encontrá-lo/praticá-lo. Para dar sustentação teórica e o aporte metodológico a esta análise, empregamos a Análise do Discurso francesa derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux. Portanto, consideramos que

No discurso é onde residem os sentidos atravessados pela história, encontram-se as construições 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 circulantes (SOARES, 2018a, p. 83).

É, então, no funcionamento discursivo da obra “O sucesso passo a passo” que aplicaremos os conceitos de formação discursiva (doravante FD) para depreender traços sociais, ideológicos e linguísticos presentes na constituição enunciativa do texto; de interdiscurso e sua contínua relação com o intradiscurso para demonstrar as relações externas e internas concernentes às condições de produção dos trechos sob análise; de sujeito para observar as variações textuais-discursivas na disseminação dos (efeitos de) sentidos do sucesso na fabricação do assujeitamento a uma ideologia dominante. Ora, ainda sim não nos furtaremos a buscar outras literaturas especializadas visando maiores contribuições que possam aclarar nosso agora objeto de exame e para qual passamos imediatamente.

2 | EM ANÁLISE: “O SUCESSO PASSO A PASSO”

O autor da obra, cujo título está acima, é Max Gehringer. Trata-se de alguém que, segundo a orelha do livro, possui um programa na rádio “CBN”. Além disso, era comentarista do programa de televisão “Fantástico”, escreve artigos para revistas, como “Época”, entre outras; e, ainda, tem outros livros publicados, faz conferências e possui uma longa carreira como executivo. Dados que conferem o efeito de verdade ao seu dizer e, entre outras coisas, retomam interdiscursivamente a concepção de que se alguém escreve e fala, sobretudo na mídia, esse mereceu e merece atenção pelo que diz. Com isso, molda-se o traçado da leitura a ser seguido pelo leitor.

Somado a essas informações, na ficha catalográfica encontramos, o ano dessa 1^o edição de 2010. Sobre os campos do saber aos quais se liga a obra, estão: “profissões”, “metas”, “realização” e “sucesso”, sendo o sintagma “sucesso” especificado por “aspectos psicológicos”. Não haveria necessidades de relacionarmos o título “O Sucesso passo a passo” com seus temas catalográficos para principiarmos uma ilação, qual seja, a de que o autor visa ensinar o(s) caminho(s) para se alcançar o sucesso. Ou melhor, Gehringer, conhecedor dos passos para o sucesso, vai dar lições bem explicadas para que os seus leitores tenham condições de dar passos (não em qualquer direção), mormente, na direção do sucesso almejado (pelo interlocutor desse autor).

Outro ponto a ser ressaltado concerne à configuração interna do livro, porquanto esse não possui capítulos *estrito senso*, mas pequenos ensaios em tom de crônica. No total são

88, dentre esses há alguns com duas páginas e outros com quatro. No entanto, antes de qualquer passo, Gehringer faz uma introdução na qual ele tenta ligar todos os assuntos tratados em seus pequenos ensaios, porque esses versam sobre uma gama muito grande de temas, indo de como falar até como se vestir. Já de saída, o autor (re)produz o sucesso enquanto conquista, na medida em que essa é efeito de se saber executar, realizar, fazer inúmeras atividades. Além das dicas de comportamentos em muitas situações.

Nesse sentido, podemos entender que estamos diante de uma espécie de manual do sucesso. Como todo manual, “O sucesso passo a passo” visa ensinar o percurso, entre outras coisas, “mais fácil”, “rápido” para se atingir um objetivo, o sucesso. Portanto, esse será o todo para o qual os passos desenvolvidos por Gehringer convergem, de modo que nos deteremos nas partes em que o sucesso for mais vivamente materializado através do discurso-texto, haja vista estar em jogo o sucesso em todo o livro.

Em sua breve introdução, Max Gehringer traz uma espécie de compreensão global de sucesso fundamental para o desenvolvimento da obra. Com vistas a observar isso, é no desenrolar do fio da relação entre o linguístico e o discursivo no qual nos apoiamos para a realização da análise. Vejamos, então, o trecho com o qual se inicia essa seção:

Quando lemos a biografia de alguém que conseguiu se tornar um sucesso em sua atividade profissional, não é raro nos surpreendermos pensando: “Mas essa pessoa teve uma infância igual a minha!”, Ou então: “Ela não fez nada que eu também não possa fazer!”. É verdade. Os profissionais que fazem sucesso não são muito diferentes das outras pessoas. *O que vai torná-los diferentes é exatamente o sucesso* (GEHRINGER, 2010, p. 9; grifo do autor).

De início, podemos afirmar que Gehringer concebe o sucesso dentro da profissão. A partir dessa constatação, encontramos nas condições de produção da obra o fio do eixo interdiscursivo, em específico, o interdiscurso em que “O sucesso está no equilíbrio”. Nessa produção discursiva, o sucesso também, mas não só, era compreendido na *atividade profissional*. Entretanto, haveria outro tipo de sucesso, na sociedade capitalista hodierna, senão ligado à profissão? Não é através dela que o capital gira suas engrenagens, proporcionando aos sujeitos possibilidades de consumo? Existiria outro tipo de sucesso a ser compartilhado socialmente e, por conseguinte, necessitaria de massiva exposição midiática que não fosse o profissional? Se para essas questões houvesse outro sucesso que não pertencesse ao trabalho, não trataríamos de um sujeito social, algo obtuso para se cogitar. Porém, o mais sintomático no recorte acima é a admissão do sucesso como o diferenciador, portanto, “todos”, em princípio, parecem ser iguais para o autor. Todos podem fazer o que os sujeitos de sucesso fazem, mas então o que é o sucesso? *Os profissionais que fazem sucesso não são muito diferentes das outras pessoas, o que os torna diferentes é exatamente o sucesso*. Ao ser usada a construção linguística “*não são muito diferentes*” para atenuar a dissimetria entre aqueles que fazem sucesso e os que não o fazem, percebemos um meio pelo qual a diferença, que não é muita/grande, é destacada como fundamental para o sujeito autor do livro, uma vez que fez questão de registrá-la. Além disso, vemos que o autor expressa o sucesso como algo que é feito, isto é, sucesso é um objeto direto do

verbo “fazer”. Um dos efeitos de sentido do sucesso como objeto é justamente ser produto de (dadas) ações, e, essas poderem ser realizadas por *outras pessoas*. Dessa forma, há um funcionamento lógico para que “O sucesso passo a passo” ganhe significado.

Outro ponto importante ainda em relação ao recorte supracitado é o uso sintagmático de sucesso. Temos *um sucesso* como complementador (CASTILHO, 2012) de *se tornar*, em que o sucesso não é da ordem do conhecido, não sendo especificado. Diferentemente de *Os profissionais que fazem sucesso*, porque aqui sucesso funciona como um adjetivo especificando o tipo de profissional para o qual o determinador “os” é índice de pré-construído(s). Assim, os profissionais que o autor não cita serão, pelo leitor, buscados na rede de memória do interdiscurso. Pois *O que vai torná-los diferentes é exatamente o sucesso* e conhecidos, conseqüentemente. Porém, o que mais chama atenção nesse último emprego de sucesso é sua função sujeito, em que o padrão SVO é modificado, não sem razão, criando um efeito de evidência para *o sucesso*. Dito isso, o mesmo não se daria numa sentença como: “O sucesso é exatamente o que vai torná-los diferentes”. Ou seja, ao se iniciar o período com tal oração subordinada, cria-se uma expectativa em torno do núcleo do sintagma nominal sucesso que encerra oportunamente a última sentença do primeiro parágrafo da introdução de “O sucesso passo a passo”. Desse modo, o sucesso ganha efeitos de sentidos diferentes para alcançar a evidência, como a finalidade (tanto na formulação linguística quanto) da *atividade profissional*.

Adiante, ainda na introdução, Max Gehringer, em vias de encerrá-la faz algumas afirmações acerca do sucesso:

A estrada do sucesso não é uma reta. É cheia de subidas, descidas, recuos estratégicos e desvios de percurso. O importante é que cada passo dado tenha um sentido, uma finalidade e uma direção. É preciso ter coragem, sempre, mas sem jamais perder o bom senso (2010, p. 13).

Uma finalização textual significativa, pois, por um lado, não promete mudar a vida de ninguém, por outro lado, deixa a *estrada do sucesso* “difícil”, de forma que um manual para ajudar a percorrê-la seja necessário. Não ser reta, cheia de subidas, descidas são características constituintes de um tipo de caminho muito pouco agradável, portanto, para que tanto esforço? Uma pergunta que parece ter uma resposta óbvia, como diz Benveniste: “A pergunta pode surpreender, como tudo o que parece questionar a evidência, mas às vezes é útil pedir à evidência que se justifique” (2005, p. 284). Contudo, nesse caso o que justificaria, a despeito de tudo, a ânsia pelo sucesso? Gehringer não toca, nem de longe, esse questionamento, posto o sucesso ser a necessidade cujo livro “O sucesso passo a passo” visa atender.

Por isso, o autor segue em seus “passos” dando lições de como um candidato a uma vaga de emprego deve se comportar na entrevista, chegando a pontuar conteúdos e tempos para a fala pretendente. Para tanto, ele dá exemplos de como adquirir êxito em processos de seleção, de maneira explicativa. Tendo por objetivo mostrar o porquê de alguns comportamentos serem aceitos e outros não, no contexto de contratação profissional. Entre

esses pontos iniciais abordados, encontra-se a perspectiva de tempo. Gehringer assevera:

O erro que muitos jovens profissionais cometem é o de pensar nos objetivos de longo prazo antes mesmo de terem feito a lição de casa no curto e médio prazo. Se um estagiário começar a pensar e a falar como gerente, apontando erros e soluções que vê para empresa, muito provavelmente não será efetivado (2010, p. 32).

Tem de veras razão o escritor em expressar esse raciocínio, porquanto é tal qual o título diz, isto é, “Sucesso passo a passo”. Nesse diapasão, não há sentido, na sociedade brasileira contemporânea na qual o poder emana de poucos, para que *jovens profissionais* pensem em objetivos de longo prazo, muito menos para que apontem *erros e soluções* percebidos numa empresa. Em poucas palavras, o intradiscorso produzido por Max Gehringer se aloja na rede discursiva cujo tecido viabiliza efeitos de sentido como “o trabalhador deve necessariamente começar de baixo”. A partir disso, podemos sustentar que a sociedade cujo trabalhador tem de inicialmente estar por “baixo” apresenta a segmentação dos sujeitos, na qual o enfrentamento pode se dar de várias formas. Entre elas, uma espécie de subserviência postulada no trecho acima na qual somos capazes de ouvir o eco da crítica de Sérgio Buarque de Holanda às “raízes” do Brasil, em filigrana, a formação do trabalhador, pois:

O trabalhador, ao contrário, é aquele que enxerga primeiro a dificuldade a vencer, não o triunfo a alcançar. O esforço lento, pouco compensador e persistente, que, no entanto, mede todas as possibilidades de desperdício e sabe tirar proveito do insignificante, tem sentido bem nítido para ele. Seu campo visual é naturalmente restrito. A parte maior do que o todo (HOLLANDA, 1998, p. 44).

Isso nos traz um forte indício de que os “passos” do escritor chancelam práticas ideológicas de manutenção do *status quo* ante a sociedade. Portanto, é tão importante para jovens profissionais adquirirem, ou melhor, chegarem ao sucesso, não “passarem o carro na frente dos bois”. Noutros termos, o futuro precisa vir depois do presente, pois o sucesso está nesse tempo distante, no qual *objetivos de longo prazo* devem permanecer dando forças ao profissional, que tem suas dificuldades no hodierno. Assim, o trabalhador em seu “esforço lento” ao prover seu sustento promove ao mesmo tempo a continuidade da estratificação de si, por extensão, da sociedade. Quiçá uma tácita forma de sucesso para Gehringer seja o aparelho capitalista prosseguir “passo a passo”.

Nesse sentido, o escritor parece demonstrar conhecimentos a respeito do mundo profissional, junto a uma posição assumida de destaque, porquanto ele discorre em tom aconselhativo sobre como adquirir ou *fazer* sucesso. Em termos metafóricos, para um estrategista recomendar determinadas táticas, ele as deve conhecer bem, sobretudo, as circunstâncias de seus empregos. Dito isso, o autor se inscreve na FD do sucesso com o foco mais ou menos específico no âmbito do trabalho.

Nota-se a corroboração desse enfoque entre tantos momentos da obra, mas um em específico ajuda-nos a refletir sobre o que o escritor considera um primeiro passo para o sucesso. Noutras palavras, a introdução no mundo do trabalho como ascensão na atual

sociedade de consumo. Para tanto, ele expressa os cursos técnicos como “portas”. Depois de discorrer brevemente sobre esse assunto, sintetiza suas ideias num parágrafo final, qual seja:

Em resumo, para quem precisa trabalhar, o curso técnico ainda é a via mais fácil de ingressar no mercado de trabalho, porque a concorrência é menor. O curso tecnológico é a opção para quem tem um foco bem definido e não pensa em dar grandes saltos na carreira em médio prazo. O bacharelado poderá proporcionar uma carreira mais ampla, mas a concorrência para conseguir o primeiro emprego será muito maior. Por isso, quem não tem bom círculo de relacionamento, o dito *networking*, sofrerá bem menos se optar por um curso técnico ou pelo tecnológico correto (GEHRINGER, 2010, p. 51; grifo do autor).

No geral, a passagem acima apresenta um ponto de vista simplista e quase mecânico a respeito do mercado de trabalho hodierno no Brasil. No nível superficial, Max Gehringer repete a *doxa*, de forma a dizer o que muitos acham ser verdade. Não fica difícil perceber isso, já que ele não traz qualquer referência para chancelar sua ideia; quer dizer, faz uso de uma lógica argumentativa já aceita socialmente na medida em que ele se constrói como um especialista desse assunto. É através desse, entre outros, mecanismos discursivos que o autor (re)cria efeitos de verdade.

Dito isso, o escritor dá suas dicas, ou melhor, os passos *para quem precisa trabalhar*. Certamente Gehringer pretende abarcar um amplo público, visto que somente uma minúscula parcela da atual sociedade brasileira não precisa trabalhar. Até esse ponto, o autor não toca a questão do sucesso explicitamente, desse modo, suas observações são apenas *para quem precisa trabalhar*. Assim, ou o sucesso é o trabalhar, ou é justamente posterior a esse último como uma consequência. Portanto, a necessidade de alusão à inserção no mundo empregatício através de já-ditos no interior do discurso sobre o mercado de trabalho. Nesse sentido, o autor traz materializado no texto a formação ideológica que governa o funcionamento social e da qual compartilha. Não é sem razão que ele sustenta que sua orientação é *para quem quer trabalhar*.

Nessa toada, Gehringer propõe algumas formas de ensino não como fins em si mesmas, mas, isto sim, como meios de entradas no importante *mercado de trabalho*. Baseado em seu suposto saber, emanado de sua “experiência”, no qual percebemos o funcionamento interdiscursivo, que o autor afirma ser o curso técnico a via mais fácil de entrada no trabalho, em detrimento do bacharelado. O primeiro é mais rápido em relação ao último, pois tanto um quanto o outro seguem diretrizes governamentais dentro das quais, via de regra, o número mínimo de horas teórico-práticas nos cursos técnicos são menores do que nos bacharelados. Contudo, esse não é o argumento usado pelo autor, que afiança a concorrência ser menor nos primeiros do que nos últimos. Em outras palavras, Gehringer, além de reduzir toda e qualquer complexidade da escolha na formação profissional do sujeito do discurso, ele inverte a lógica de mercado ao afirmar que profissionais oriundos de cursos técnicos irão enfrentar menor concorrência no mercado de trabalho. Isto é, não há razão para profissionais formados tão rápido, em relação a outros cujo tempo de formação é maior, terem seu ingresso mais fácil no âmbito trabalhista. Pelo contrário, um dos maiores responsáveis pela demanda de

determinados tipos de funcionários é o próprio mercado. Porém o autor ignora isso, talvez não só pelo senso comum de que faz uso, mas porque ele se dirige *para quem precisa trabalhar*. Nesse *para quem*, o escritor se volta a alguém que precisa estar pronto para o mercado o quanto antes – não se trata de alguém especificamente não trabalhador, porquanto o grosso da camada social brasileira já o faz antes de concluir estudos técnicos ou superiores –, pois para esse o trabalho antecede a formação. Ou seja, se estuda o necessário para que o trabalho seja o melhor possível. Assim, o significado de “tempo” parece ter adquirido, no trecho acima, o significante “concorrência”, efetuando uma mudança de sentido tal como preconiza Pêcheux (2011 [1971]) (2009 [1975]) em relação às FDs deferentes. Em outros termos, o autor emprega o sintagma “concorrência” para efetivamente dizer do “tempo”. Nesse diapasão, o enunciado acima ganha, entre outros, o efeito de realidade, de verídico, de real.

Além disso, Gehringer acrescenta ao final do trecho, supracitado, em tom de advertência que *quem não tem bom círculo de relacionamento* sofre menos em um curso técnico ou o *tecnólogo correto*. Ele afirma isso em relação à entrada de candidatos no mercado de trabalho. Entretanto, podemos num *gesto de leitura* entender que o autor dá inicialmente certa credibilidade a cursos técnicos, mas a toma de volta, já que sustenta com outras palavras que esses são *para quem não tem bom círculo de relacionamento*. Vejamos que esse juízo um tanto quanto excludente expresso no último período é relativamente bem construído do ponto de vista linguístico e argumentativo, de maneira que chega a suscitar superficialmente o bom “politicamente correto”. E, assim, encontramos a prosaica explicação do motivo da pouca concorrência entre profissionais oriundos de curso técnico, isto é, eles *não têm bom círculo de relacionamento*. Nessa lógica, aqueles que têm o dito networking, façam o que fizerem, terão melhores “chances ao sol”.

O conselho, ou melhor, esse passo para o sucesso que Max Gehringer ensina, possui foco profissional. Na verdade os outros seguem também, em maior ou menor medida, o mundo do trabalho. Prova disso pode ser vista em um dos passos que o autor comenta a promoção e seus percalços. Gehringer levanta a questão dos prováveis motivos desse tão esperado salto na carreira não vir mesmo depois de anos trabalhados na mesma empresa. Desse modo, ele desenvolve pontos que acha estarem vinculados com: liderança, personalidade, traquejo com os negócios, por fim:

O último conselho é prestar atenção às pessoas que foram promovidas recentemente. O que a empresa viu nelas é o que verá nos futuros promovidos (GEHRINGER, 2010, p. 74).

É com esse sucinto parágrafo que o escritor termina suas orientações sobre a promoção. Sendo esses condicionantes desconhecidos até mesmo para o autor, todavia, segundo ele, devemos voltar a atenção às *pessoas que foram promovidas recentemente*, porque nas “ações” delas que se encontra a chave para *futuros promovidos*. Quer dizer, Gehringer propõe tacitamente para os que almejam o salto na carreira uma mimetização daqueles *promovidos recentemente*. O autor de “O sucesso passo a passo”, no trecho acima, sustenta que prestar

atenção é, junto a tudo que se pode fazer, fundamental, pois o caminho para o sucesso já foi aberto antes – tanto que o sucesso é (se dá) passo a passo –. Ou seja, ninguém cria uma trajetória própria para o sucesso, vai seguir o passo a passo do outro. Não é justamente a proposta formulada no título do livro (?).

Diante disto, Gehringer denomina sua obra “O Sucesso passo a passo”, fato que discursivamente abre possibilidades para discussão, uma vez que nesse enunciado intitulado não se trata de qualquer tipo de sucesso, mas, isto sim, “o sucesso”. Às expensas do pré-construído virtualmente existente através do artigo definido “o”, o autor alvitra o leitor a buscar o que “todos” querem, o que sociedade contemporânea preconiza como fundamentalmente necessário, portanto, algo de cujo conhecimento faz parte do imaginário coletivo. Numa palavra, o sucesso. O autor, além de permitir essa interpretação, corrobora esse raciocínio com seu argumento no tocante à imitação, pois é necessário *prestar atenção às pessoas* de sucesso. Quer dizer, é criando um simulacro daqueles que atingem o sucesso que, segundo o escritor, o interlocutor condiciona circunstâncias de ascensão ao sucesso. Nesse sentido, o *último conselho* não serve apenas à carreira empresarial estrito senso, mas para qualquer profissão, sobretudo, àquelas cuja mídia (re)produz seu foco. Gehringer (re) produz a manifestação, no intradiscorso, de um interdiscorso no qual sua formação ideológica ganha corpo na FD do sucesso que funciona em seu texto. Dessa maneira, seus passos são progressivos, nos quais podemos perceber uma preocupação com o movimento do sujeito, que não é senão social, dissimulada pelo trabalho.

Para ilustrar um pouco do que foi dito a esse respeito, com as próprias palavras de Max Gehringer, vejamos um trecho no qual ele discorre sobre a carreira profissional.

Você sabia que a palavra carreira derivou de carro? Em ambos os casos, a satisfação vem da mobilidade. Uma carreira estacionada é como um carro que jamais sai da garagem. Não parece, mas a cada dia ele está se desvalorizando. Para que a carreira não fique no acostamento, é preciso evitar o trabalho chato, aquele que não leva a lugar algum (2010, p. 87).

Acima temos o parágrafo em que o escritor introduz o tópico, ou melhor, o passo “Acelere, não pare”. Ele parte de um tópico frasal interrogativo pelo qual desenvolve sua reflexão metafórica. Assim, a pergunta *Você sabia que a palavra carreira derivou de carro?* serve a mais de um propósito, entre eles, demonstrar certo saber, no caso, o etimológico, fato esse já criador de um efeito de sentido de instrução. Em outros termos, é importante para se adquirir credibilidade de interlocutores, ao tratar de dado assunto, mostrar conhecimentos, preferencialmente, veiculados ao objeto abordado. Nesse sentido, Gehringer (re)produz este efeito de sentido de instrução respondendo a própria indagação nela mesma; desse modo, entendemos os esquecimentos nº 1 e nº 2 (PÊCHEUX, 2009 [1975]) (PÊCHEUX; FUCHS, 2010 [1975]) funcionando como elementos fundamentais do processo discursivo (re)criador de efeitos de sentidos entre interlocutores.

Tal carreira da qual discorre o autor é uma busca incessante por “mais”. Ao comparar a satisfação do – provável uso – carro com a da carreira profissional, ele depõe a favor de

suas próprias opiniões, de maneira a expor um dos alicerces da FD à qual pertence, a saber, a do sucesso. Explicando de outro modo, Gehringer não identifica o trabalho na sociedade brasileira hodierna com o veículo automotor sem razão, porque esse está constantemente em movimento, acelerando sempre na melhor direção que não é outra senão o sucesso. Diante disso, *a carreira estacionada está se desvalorizando*, quer dizer, é praticamente imperativo que todos, que não querem a carreira desvalorizando, acelerem seus motores, não parem sob o risco da desvalorização. Ainda, um conselho, que de ingênuo pode ter seu interlocutor, é dado para ninguém ficar para trás: *é preciso evitar o trabalho chato, aquele que não leva a lugar algum*. Dificilmente alguém gostaria de um trabalho chato e, ao dizer isso, ele cai mais uma vez no senso comum, ou pior, na necessidade de se exprimir, manifestar, produz um dizer oco. Todavia, tal como o autor enuncia, a profissão parece ter sentido em si mesma e não é um meio pelo qual sujeitos têm acesso a bens e a serviços.

Nesse diapasão, compreendemos o processo ideológico subjacente às condições de produção discursiva, das quais emanam sentidos do texto de Max Gehringer, ligados ao excesso de dizeres, produzindo um efeito de *completude* (ORLANDI, 2011). Noutros termos, a ideologia representa essa saturação, sustentando-se sobre já-ditos, sentidos admitidos por todos como simplesmente “naturais”, os quais são responsáveis pela (re)criação do efeito de evidência. Esses, por sua vez, compõem como um tipo de recheio, às vezes denso, de “O Sucesso passo a passo”, demonstrando, portanto, que a ideologia transita de formas materiais a outras sempre se (dis)simulando. E, desse modo, as formulações linguísticas, entre as que citamos e outras no interior do mesmo livro, estão ancoradas na rede discursiva em constante atualização por Gehringer, promovendo o discurso do sucesso.

Dito isso, percorreremos uma possível interpretação dos efeitos metafóricos (PÊCHEUX, 2010 [1969]) produzidos no trecho acima que consistem num jogo interessante no qual a carreira é carro. Assim a comparação do carro parado na garagem serve para dizer que não se pode estagnar no âmbito profissional, porquanto, como ocorreria com o carro, a carreira é desvalorizada. Temos:

Uma carreira estacionada (é) um carro que jamais sai da garagem, (portanto) a cada dia ele está se desvalorizando.

Todavia, um ponto nevrálgico em que um contraponto derruba o argumento criado a partir do efeito metafórico é justamente atribuímos ao carro um estatuto diferente, qual seja, o de coleção. Explicando com outras palavras, caso o carro fosse para colecionador, quanto mais tempo na garagem mais valorizado. Ou seja, ao modificarmos o valor histórico-econômico atribuído ao referido objeto resvalamos o tecido social, encontrando, então, uma brecha na formação ideológica do autor. Diante disso, nos deparamos com o leitor (ideal) para quem Gehringer escreve, a saber, o sujeito cujo carro é desvalorizado dia a dia, quem tem de correr atrás do prejuízo consuetudinário. “Se pensarmos que o autor necessariamente constitui sua escrita na relação com um interlocutor” (ORLANDI, 2011, p. 190), temos uma conjuntura discursiva na qual prevalece a dissimetria social, dado que quem escreve está acima daqueles para quem o faz. Em outros termos, Max Gehringer detém uma espécie de saber – é o funcionamento do *sujeito ideológico* e do *sujeito falante* dos quais discorre

Courtine (2009) – com o qual presenteia o universo livresco, sobretudo, os ansiosos pelo sucesso. Todavia, o sujeito leitor de “O Sucesso passo a passo” pode ou não se aproximar das circunstâncias descritas pelo autor seguindo tais passos, porém, é inelutavelmente a busca quase frenética pelo sucesso na sociedade brasileira hodierna que se materializa na produção discursiva da obra.

Tendo isso em vista, mesmo que os passos ensinados por Gehringer estejam vinculados ao sucesso na área profissional, representam forte indício de quais sentidos e sujeitos são produzidos hodiernamente. Como exemplo do que postulamos, destacamos outro trecho do livro em questão:

Em uma reunião, o mais importante é ser o centro das atenções. Quem não é visto nem ouvido, não será lembrado (2010, p. 110).

Esse recorte é o primeiro parágrafo de uma seção intitulada “Na mira do holofote” na qual podemos perceber os desdobramentos do enunciado acima, porquanto o desenvolvimento textual não é senão levantar situações nas quais se pode *ser o centro das atenções*. Dito isso, alguns pontos na formulação desses dois períodos acima carecem de questionamentos. Começamos pela não marcação de um sujeito sintático explicitamente pessoal, ou seja, não há um alguém ocupando a posição sintática de sujeito. Tal fato fica nítido no primeiro período, o qual pode ganhar destaque ao ser reformulado da seguinte forma:

O mais importante é ser o centro das atenções em uma reunião.

Desse modo, na estrutura vista em SVO temos o sujeito oracional representado por: *o mais importante*. Sendo esse sujeito um sintagma como explana Castilho (2012, p. 696):

Unidade da análise sintática composta de um núcleo (um verbo, um nome, um adjetivo, um advérbio, uma preposição), uma margem esquerda (preenchida pelos especificadores) e uma margem direita (preenchida pelos complementizadores). A designação do sintagma dependerá da classe de palavras que preenche seu núcleo.

Assim, mais precisamente, temos um sintagma nominal na medida em que seu núcleo é um substantivo que, por sua vez, recebe dois especificadores, “o” e “mais”. Ambos agem conjuntamente em prol do realce do âmago do sujeito sintático, *importante*. É nesse aspecto que a ênfase dada em *importante* recai no predicado cujo sintagma o *centro das atenções* tem seu cerne. Em filigrana, esse sintagma nominal é depositário do primeiro, visto que *o mais importante* é o que nesse contexto, senão o *centro das atenções* (?). Com efeito, é fabricada uma equação entre esses dois sintagmas nominais de forma que um passa a equivaler ao outro quase como juízos sintéticos na concepção kantiana, produzindo o efeito de descoberta de segredo, pois um passo para o sucesso foi revelado, senão *o mais importante, ser o centro das atenções*. Em comunhão com isso, encontramos a situação afunilada na qual a equação se aplica, *em uma reunião*. No entanto, esse sintagma não tem relação de sinonímia com “em determinada reunião”, mas, isto sim, com “qualquer reunião”, ou melhor, “toda reunião”. Não haveria a mesma adequação discursiva produzida se *em uma*

reunião não se dissimulasse “toda reunião”. Noutros termos, é por meio do efeito metafórico que X se torna Y e pelo qual compreendemos um possível índice textual/discursivo da FD do sucesso, isto é, a indeterminação. Todavia, essa não é qualquer tipo de indeterminação, pois parece estar vinculada a qualquer sujeito que não represente o sucesso. Chega a lembrar o que Charaudeau afiança como:

A indeterminação, que se opõe ao processo de *denominação*, encontra-se em certos gêneros que inscrevem o relato numa atemporalidade (“*Numa dia de maio*”, “*Era uma tarde de verão*”) e em lugares não identificados (“*Em algum lugar*”, “*Um vale deserto, próximo às montanhas do Cáucaso*”) (2012, p. 133).

Entretanto, a indeterminação tal qual conjecturamos não se limita ao encadeamento linguístico, na qual o sentido está numa relação preestabelecida das palavras entre si. Quer dizer, a indeterminação, enquanto um dos prováveis recursos na produção de efeitos de sentido na FD do sucesso, da qual tratamos na expressão *em uma reunião*, assemelha-se a um efeito de sentido diametralmente oposto ao comumente esperado da base linguística. Não obstante, haja nesse próprio sintagma a congregação tanto da atemporalidade quanto da não identificação do espaço de que trata acima Charaudeau, o tempo é o sempre (efêmero) e a identificação é a de “toda reunião”. Nesse sentido, todos estão “aptos” para tomarem como verdade e colocarem em prática o passo: *Em uma reunião, o mais importante é ser o centro das atenções*.

Nesse diapasão, o adágio “*quem não é visto nem ouvido, não será lembrado*” corrobora a importância de se obter atenção. Nesse sentido, “quanto mais alguém é visto e ouvido, mais será lembrado” funciona como premissa na produção de efeitos de sentido do enunciado, haja vista que há uma boa dose do “conhecimento popular” inserido nessa maneira de pensar. Em outras palavras, fazer uso de sequências verbais consagradas pelo senso comum, é, entre outras coisas, um meio de criar identificação com o interlocutor. Posto ser a classe média brasileira para quem escreve Max Gehringer, nada mais persuasivo do que utilizar elementos da formação ideológica e, por conseguinte, discursiva do próprio público a quem se destina. Desse modo, o leitor encontra em quase todo o texto o retorno do já dito. Ao tratar de uma temática atual na sociedade, isto é, o sucesso, o autor parte dos procedimentos a serem seguidos a fim de alcançá-lo, ou melhor, constrói um tipo de manual do sucesso, mas qual forma de fazê-lo senão a partir de uma ancoragem no que o leitor de antemão sabe(?). Gehringer produz enunciados nos quais o cerne do sentido possui circulação na sociedade na qual discursos variados querem ser, cada qual, detentores da verdade. Assim, fazer uso de provérbios, máximas, ditados populares é um artifício tenaz para ganhar a confiança de sujeitos para os quais: *estando em Roma, haja como romano*.

Considerando isso, o autor faz emprego, em muitos trechos, de formas pronominais que não remetem “à ‘realidade’ nem a posições “objetivas” no espaço ou no tempo” (BENVENISTE, 2005, p. 280; aspas do autor), tal como “*quem*”. Esse é um dos muitos pronomes indeterminados encontrados em “O Sucesso passo a passo”, por essa razão levanta alguns questionamentos do ponto de vista discursivo. Em outras palavras, a

indeterminação do sujeito sintático do segundo período do trecho supracitado, pode estar vinculada à possibilidade real na qual todo indivíduo é passível de se tornar esse “*quem*”. Não há objetividade na formulação das marcas do sujeito, quiçá podemos aventar um caráter objetivo no tempo verbal constituinte da sentença, a saber, o presente seguido pelo futuro do indicativo. Fato que corrobora a atualidade do enunciado, que, por sua vez, não é senão uma atualização de axioma popular.

Portanto, é diante de certos aspectos indeterminados mencionados que encontramos nesse recorte e, por extensão, em outros, um modo de organização textual cujos resultados, entre outros, é a integração do leitor ao texto. Isto é, o interlocutor de Gehringer é enlaçado pelas situações que lhe são expostas; sobretudo, aquele que desejoso de encontrar o verdadeiro caminho para o sucesso percebe, na leitura, circunstâncias cotidianas nas quais, se não se encontra totalmente, são extremamente semelhantes as suas. Com efeito, essa possível repercussão, muito certamente, deriva de mecanismos de construção textual, em filigrana, de uma forma pronominal chamada *exófora*, da qual Marcuschi (2012, p. 68) assevera: “A **exófora** (...) diz respeito a elementos situacionais, externos ao texto e recuperáveis na situação diretamente e não pela via de expressões correferentes dentro do texto” (grifo do autor). Portanto, “A *exófora* comprova reciprocidade da interação entre o uso da linguagem e a situação deste uso, que atualiza as estratégias de recepção” (*ibid.*, p. 69). Na esteira de Marcuschi, podemos hipotetizar condições de produção em “O Sucesso passo a passo” não somente se referindo a uma exterioridade linguística, mas, isto sim, a certa exterioridade sócio-histórica-ideológica na qual o sujeito contemporâneo brasileiro está imerso. Elementos *exofóricos*, como *em uma reunião e quem*, servem para ampliar a significação global do enunciado, por não referirem especificamente nem a situação e nem a alguém, podendo serem atribuídos a conjuntura vivida pelo interlocutor.

Nesse sentido, compreendemos o uso, do qual o autor faz, de recursos textuais como uma maneira tática de “conquistar” o público. Ninguém poderia afirmar que isso seja errado ou ruim, haja vista ter até manuais de retórica ou mesmo de persuasão. Todavia, é de um compromisso ético a produção de sentidos na sociedade, e cabe a Análise do Discurso entender os mecanismos de produção dos discursos (PÊCHEUX, 2006 [1983]), tal como o discurso de sucesso. Esse no qual Max Gehringer (re)constrói situações nas quais supostamente pode-se “dar passos” em direção ao sonho, o sucesso. Será “O Sucesso passo a passo” não mais do que uma receita do bolo prestígio? Quiçá será algo mais “subjetivo”, porquanto o próprio autor por mais que tenha tentado apresentar o sucesso de uma forma ou de outra, ao chegar no final, sua receita parece ter desandado. Quer dizer, ele mesmo expõe derradeiramente a definição um tanto quanto controversa de sucesso:

Successus é o participio passado do verbo latino *succedere*, acontecer. Ou seja, sucesso é apenas um fato acontecido. Qualquer um, mesmo o mais banal. A maneira como situamos esses fatos dentro do contexto de nossas vidas é que nos dá a percepção, puramente pessoal, de algo extraordinário. É por isso que cada um enxerga o sucesso de seu jeito (GEHRINGER, 2010, p. 214, grifo do autor).

Mais uma vez o autor pretende criar o efeito de erudição, recorrendo, para isso, à etimologia de sucesso para fazer desse *apenas um fato acontecido*. Depois de duramente ensinar os passos do sucesso, Gehringer o reduz praticamente a qualquer coisa. Todavia, vemos nessa produção discursiva mais do que um relativismo, pois é justamente a partir desse sentido, mais frouxo possível, atribuído ao sucesso cuja efetiva participação de todos é possível. Dizendo com outras palavras, posteriormente a todos os passos na trilha do sucesso, certamente alguns não atingiriam o escopo. Mas, segundo o efeito de relatividade criado pelo autor ao final da saga, ninguém precisa se preocupar em ter ou não alcançado o auge, visto que o importante é *a maneira como situamos esses fatos dentro do contexto de nossas vidas*. Além disso, é na literalidade do vocábulo sucesso que o autor se apóia para enunciá-lo enquanto subjetivo, todavia sabemos da não literalidade das palavras (PÊCHEUX, 2009 [1975]). Quer dizer, o sucesso é subjetivo na medida em que ele não é obtido socialmente.

Gehringer, então, não estaria na contramão do discurso do sucesso, mas pelo contrário, dissimularia o sucesso como subjetivo, *por isso que cada um enxerga o sucesso de seu jeito*. Objetivamente o autor sabe da circulação social da ideologia do sucesso hodiernamente no Brasil, posto o título emblemático de sua obra “O Sucesso passo a passo”. Além disso, ele congrega dessa ideologia, pois, como vimos acima, a FD cuja regulação de sentidos (re) produz em seu discurso retomadas interdiscursivas é, mormente, a do sucesso. Portanto, essa “amenização”, numa palavra, politicamente correta, não tem significativo poder de construir o efeito de subjetividade pretendido pelo autor. Seria tão improvável essa subjetividade, de forma análoga, tal como ser dito nos tempos atuais a um escravo que seus serviços são de fundamental importância para seu senhor, pois sem ele, o amo não existiria e sem senhor não haveria escravo. Assim, subjetivar a escravidão para que o escravo se sujeite a ela. Em contraposição, o sucesso na sociedade brasileira contemporânea não é, de longe, apenas subjetivo, mas, antes de mais nada, objetivo, tanto o é que existem passos para atingi-lo, como demonstrou Max Gehringer.

3 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesse traçado, podemos dizer que o viés adotado pelo autor de “O sucesso passo a passo” “É o de mostrar caminhos possíveis e os percalços de cada um deles” (GEHRINGER, 2010, p. 13), isto é, “A estrada do sucesso (...) (*ibid.*)”. Portanto, nesta obra o sucesso não é estado, fenômeno, objeto ou atributo, mas, antes, uma meta, uma finalidade ou mesmo um lugar (social) a ser alcançado. E, com isso em vista, Gehringer expõe um *modo* de se chegar ao lugar desejado, *passo a passo*, ensinando que o sucesso, mormente, no universo profissional, depende muito mais do sujeito do que das condições de vida desse. Se não for assim, seria contar com a sorte, e “Ter sorte é eliminar previamente as possibilidades de algo sair errado. Sorte é estar no lugar e no momento em que as coisas boas vão acontecer” (*ibid.*, p. 10). Deste modo, depende do sujeito chegar ao lugar de sucesso, contudo o meio

conhecido por Gehringer para se ensinar/aprender o caminho para o sucesso é seguindo o seu *passo a passo*.

O crescente desenvolvimento da literatura de autoajuda orientada para o sucesso em suas múltiplas áreas associado ao deslocamento da filosofia para o restrito mundo acadêmico cedeu à primeira as condições de emergência e de consolidação necessárias para seu estado atual. A autorreflexão, o autocontrole e a autoindagação são empregados levemente nos textos da literatura de autoajuda, desrespeitando o caminho trilhado pelo discurso filosófico que previa a saída do sujeito da caverna platônica. A marca etimológica presente em filosofia, amar (philéo) e saber (sophía), evidencia a busca por saber algo que não se tem e, portanto, compreender a ausência como inerente ao próprio ato de filosofar e conseqüentemente viver. O discurso do sucesso de autoajuda complementa essa ausência ontológica por meio do sucesso, fazendo-o uma necessidade qual uma importante mercadoria a ser adquirida. Nesse diapasão, os danos sociais não são perceptíveis a olho nu, mas podem ser sentidos por uma desenfreada busca em consumir os manuais do sucesso, os produtos do sucesso, em fazer-se sujeito do sucesso (SOARES, 2018b, p. 178-179).

Ora, o complexo com dominância neoliberal individualista parece já ter feito morada na sociedade brasileira contemporânea, tecendo sua rede discursiva em diversos meios de circulação. “Passo a passo se vai ao longe”, entretanto, aí pouco se observou o sentido de longe; hoje longe é o sucesso, um pré-construído oriundo dos embates e das desigualdades da sociedade onde emerge. Ao seu funcionamento dissociado de uma efetiva mudança nas estruturas político-ideológicas cabe a resistência que pode e deve se dar pela interpretação de seus efeitos e pelo conhecimento crítico a sua FD. Onde está o sucesso? “Ao longe”.

REFERÊNCIAS

ANGENOT, Marc. *O discurso social e as retóricas da incompreensão: consensos e conflitos na arte de (não) persuadir*. Carlos Piovezani (org.) São Carlos, SP: EdUFSCar, 2015.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

CASTILHO, Ataliba de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Trad. Angéla M. S. et al. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COURTINE, Jean-Jacques. *A análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. Trad. Patrícia C. R. Reuillard et al. São Carlos, SP, EdUFSCar, 2009.

GEHRINGER, Max. *Sucesso passo a passo*. São Paulo: Globo, 2010.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas [1975]. In. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Françoise Gadet e Tony Hak (orgs); Trad. Bethania S. Mariani et. al. 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, Michel. [1969] 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.] 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, Michel. [1971]. Língua, linguagem, discurso. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice. (orgs.). *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011.

PÊCHEUX, Michel. [1975] *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, Michel. [1983] *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2006.

SOARES, Thiago Barbosa. *Percorso linguístico: Conceitos, críticas e apontamentos*. Campinas, SP: Pontes, 2018a.

SOARES, Thiago Barbosa. Sucesso: discursos contemporâneos de capitalização dos sujeitos. In. SOARES, Thiago Barbosa (Org.). *Múltiplas perspectivas em Análise do Discurso: objetos variados*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018b.

POLIFONIA DE ENUNCIADORES E OPERADORES ARGUMENTATIVOS NO DISCURSO JORNALÍSTICO

Data de aceite: 13/07/2020

Laíza da Costa Soares Araújo

Mestranda em Linguística pela Universidade
Federal da Paraíba - UFPB
laizamare@hotmail.com

Mônica Mano Trindade Ferraz

Doutora em Linguística e professora da
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
monicatrin@hotmail.com

RESUMO: Sabe-se que, no texto jornalístico, há uma certa preocupação com a imparcialidade na descrição dos fatos, porém, é comum, nesse tipo de texto, a presença de discursos implícitos que não são identificados em sua estrutura superficial, os quais são responsáveis pela quebra dessa imparcialidade, evidenciando que, além da intenção de informar, há outras intenções, como convencer ou expor um posicionamento a respeito dos fatos. Os recursos linguísticos utilizados vão desde o uso de operadores argumentativos ao uso de formas que marcam a isenção de responsabilidade quanto ao discurso do outro, o que evidencia o cruzamento de vozes no texto. É nesse sentido que este trabalho busca analisar um texto jornalístico publicado pelo Jornal G1, a respeito do discurso de Sérgio Moro no Senado, com o objetivo de identificar de que forma são

utilizadas as estratégias argumentativas da língua para direcionar o leitor a um determinado propósito. Do mesmo modo, pretende-se analisar as vozes que permeiam a reportagem na montagem do discurso rumo a uma relação dialógica da linguagem. Para tanto, partimos das teorias da argumentação da linguagem, amparadas, principalmente, por Ducrot (1988) e Koch (2006), para sustentar que o discurso é heterogêneo, ou seja, há diferentes vozes com diferentes pontos de vista que se estruturam em prol de um argumento no fazer linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Polifonia de enunciadores; texto jornalístico; discurso; operadores argumentativos.

ABSTRACT: It is understood that, in the journalistic text, there is a certain concern with impartiality in the description of the facts, however, it is common, in this type of text, the presence of implicit speeches that are not identified in the surface structure of the text, which are responsible for the breach of this impartiality, showing that in addition to the intention to inform, there are other intentions, such as convincing or exposing a position regarding the facts. The linguistic resources used range from the use of argumentative operators, to the use of forms that mark the exemption of responsibility regarding the speech of the other, which shows the crossing of voices in the text.

It is in this sense, that this work seeks to analyze a journalistic text published by Jornal G1, regarding the speech of former Minister Sérgio Moro in the Senate, with the objective of identifying how the language's argumentative strategies are used to direct the reader to a certain purpose, in addition to analyzing the voices that permeate the report in the assembly of the discourse towards a dialogical relation of language. For that, we start from the theories of language argumentation, supported mainly by Ducrot (1988) and Koch (2006), to maintain that the discourse is heterogeneous, that is, there are different voices with different points of view that are structured in favor of an argument in making language.

KEYWORDS: Speaker polyphony; journalistic text; speech; argumentative operators.

1 | INTRODUÇÃO

Embora a linguagem sirva para comunicar e transmitir informação, essa comunicação não funciona apenas como troca de informações, muito pelo contrário, o uso da linguagem (oral ou escrita) é essencialmente argumentativo e intencional (KOCH, 2006). Ou seja, todo enunciado possui uma intenção e uma finalidade, e sua construção segue um caráter argumentativo, orientando os enunciados a uma determinada conclusão que se alinha com a finalidade argumentativa maior. Essas construções podem ocorrer de forma explícita ou implícita, dependendo do gênero, do veículo de comunicação e da intenção do locutor, disponibilizando recursos linguísticos para que o locutor compreenda o enunciado de forma alinhada com os propósitos principais da argumentação.

A polifonia (diferentes vozes) presente no discurso jornalístico funciona como um recurso argumentativo muito válido, pois, uma vez reconhecida a voz responsável por determinado enunciado, é possível identificar o direcionamento argumentativo do discurso analisado. A pressuposição também é um fenômeno marcante nesse tipo de texto, pois possibilita o discurso implícito construído pelo locutor, que por sua vez, oferece uma interpretação junto com o interlocutor

Nesse sentido, sob a orientação teórica da semântica argumentativa, amparando-se nos estudos de Ducrot (1987), no que diz respeito ao fenômeno da polifonia, e Koch (2006) na argumentação como manifestação da língua, este trabalho pretende analisar uma reportagem jornalística, explicitando as diferentes vozes e as interpretações que o interlocutor pode obter a partir dos enunciados implícitos. Outra preocupação da análise é apresentar como é construída a estrutura argumentativa do texto, partindo das diferentes perspectivas de enunciações, e como os argumentos encontrados orientam o discurso para se chegar a uma determinada conclusão.

A reportagem analisada se refere ao depoimento do ex Ministro Sérgio Moro no Senado, quando acusado de orientar a atuação de integrantes da força-tarefa da Lava Jato enquanto estava à frente do processo.

2 | A ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO JORNALÍSTICO

O discurso jornalístico, embora seja conhecido por seu caráter imparcial, seu objetivo não é apenas informar, mas transmitir uma opinião ou juízo de valor a respeito de acontecimentos, pessoas ou instituições, com o intuito de convencer o leitor do que foi escrito. Para Koch (2006), nenhum discurso está isento de ideologia, pois usar a língua é argumentar, e em todos os contextos sociais o homem precisará da língua para se comunicar. Isso implica dizer então que, seja qual for a atividade humana comunicativa realizada por meio da língua, estaremos constantemente argumentando.

A isso, Koch (2006) acrescenta ainda que “o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. Sendo assim, a neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia - a de sua própria objetividade.

Assim, no texto jornalístico, as estratégias argumentativas, tais como discurso de autoridade, uso de aspas, discurso indireto, seleção de palavras ou expressões, posição das palavras ou deixar uma informação implícita na frase validam o caráter parcial desse tipo de discurso. O uso das aspas, em particular, é um recurso muito utilizado, já que, segundo Souza (2008), serve pra distanciar o autor do texto e eliminar a responsabilidade sobre o que foi dito por outra pessoa e garantir maior credibilidade por parte do receptor, que vai se identificar e assumir um posicionamento favorável ou não ao texto. Outro recurso que serve para se distanciar do discurso do outro é o uso do futuro do pretérito que, conforme Souza (2008, p. 3), “é utilizado quando o locutor se isenta do discurso produzido e confere toda a responsabilidade da enunciação e seus possíveis efeitos a outra voz citada em sua locução”. Assim, a polifonia é gerada pela inserção da fala do outro no próprio discurso é um recurso para embasar os propósitos comunicativos do locutor, que pode aderir ou não à tese afirmada e, assim, ocorrer a interação desejada.

A esse respeito, Bakhtin (2006) afirma que a língua é uma prática social em que o papel do outro é muito importante na constituição do significado, já que o texto é construído e dirigido a partir da visão que se tem do outro. Ainda conforme o autor, essa relação de confronto é primordial para a formação da língua como prática social, uma vez que é esta é resultado dos fatores histórico-sociais de uma sociedade.

No discurso jornalístico, muito se fala acerca de existir essa neutralidade, de que se mantenha uma imparcialidade na descrição dos fatos abordados nas matérias. Além disso, conforme, Fiorin (1998, p.37), há um “culto” na sociedade à individualidade e a originalidade e um olhar negativo para a “reprodução” ou “cópia” de algo já feito por alguém. No entanto, embora a produção de um texto seja individual, o discurso é construído socialmente, e todo discurso cita outro, e não há discurso único ou “irrepetível” (FIORIN, 1998, p. 41)

Entretanto, como Koch (2006) e outros linguísticas já puderam postular, trata-se de um mito, uma vez que todos os nossos discursos estão comportados com intenções, além dos objetivos que pretendemos com os atos comunicativos de fala apontados postulados por

Austin (1990), quando do dizer é fazer. A respeito disso, Fiorin (1998, p. 74) afirma que

“quando um enunciador comunica alguma coisa, tem em vista agir no mundo. Ao exercer seu fazer informativo, produz um sentido com a finalidade de influir sobre os outros. Deseja que o enunciatário creia no que ele diz, faça alguma coisa, mude de comportamento ou de opinião etc. Ao comunicar, age no sentido de fazer-fazer. Entretanto, mesmo que não pretenda que o destinatário aja, ao fazê-lo saber alguma coisa, realiza uma ação, pois torna o outro detentor de um certo saber.

Com Grice (1982), entendemos que o sentido de um enunciado vai além do seu significado concreto, pois muito do que é dito está em um campo implícito, que precisa do contexto para se chegar a uma compreensão mais ampla. A Teoria da Argumentação defendida por Ducrot (1987) defende que também é possível encontrar esses implícitos no próprio enunciado através da identificação das vozes que permeiam o texto e também pelo não dito, denunciando, por sua vez, o seu direcionamento argumentativo, isso porque a significação está na língua e os sentidos gerados são essencialmente argumentativos.

Portanto, mesmo o contexto de produção jornalística não se abstém desse fato concreto do funcionamento da língua, que anula o posicionamento imparcial no fazer jornalístico. A respeito disso, Citelli (1991) afirma que a escolha de determinados elementos linguísticos em detrimento de outros revela o posicionamento do locutor.

Se as palavras, por exemplo, nascem neutras, mais ou menos como estão em estado de dicionário, ao se contextualizarem, passam a expandir valores, conceitos, pré-conceitos. Nós iremos viver e aprender em contato com outros homens, mediados pelas palavras, que irão nos informar e formar. As palavras serão por nós absorvidas, transformadas e reproduzidas, criando um círculo de formação e reformulação de nossas consciências. (CITELLI, 1991, p. 28)

É nesse sentido que, no discurso jornalístico, a argumentação é construída com o intuito de convencer ou apresentar uma opinião ao público leitor, que é uma peça fundamental nesse processo, já que sempre há uma preocupação com a forma de como este irá receber a mensagem que foi transmitida. Segundo Silva (2012), a teoria da argumentação, proposta apresentada por Ducrot e colaboradores (1988) em Teoria da Argumentação da Língua (TAL), é uma resposta à concepção tradicional da argumentação. A teoria avança com uma noção de que os contextos contribuem para a forma como o enunciado é produzido, e que a língua não trata apenas de informar sobre o mundo, mas também se comporta como “um meio para construir discursos” (Ducrot, 1994, p. 193). Segundo o autor a significação é feita a partir da língua.

Tendo esclarecido como o texto jornalístico é isento de imparcialidade e que, a luz das teorias linguísticas da argumentação, a comunicação na língua também é um ato, e esse ato é essencialmente argumentativo, na próxima sessão trataremos da polifonia de enunciadores amparada por Ducrot (1994)

3 | A TEORIA POLIFÔNICA DA ENUNCIÇÃO

Para Bakhtin (2006), o texto nunca é isento de outras vozes, mas incorpora outros sujeitos, formando uma relação dialógica, que se dá por palavras isolas ou por um enunciado completo. É dessa forma que a língua se constitui na interação, de forma dialógica, pois os discursos se cruzam durante a enunciação. Essa relação, segundo Barros (1999), gera um confronto de vozes que se manifestam a partir do momento em que podem ser ouvidas pela polifonia construída, ou seja, é a interação gerada pelo discurso que expõe a polifonia dos enunciadores. Pedrosa (2007) afirma que é esse cruzamento de textos presente nas diferentes práticas linguísticas que forma essa pluralidade de vozes, uma polifonia, que se constitui como fator importante na construção do sentido da linguagem. Conforme Fiorin (1998, p. 38):

[...] O mesmo discurso pode ser manifesto por diferentes textos e estes podem ser construídos com materiais de expressões diversos.

[...] quando um discurso é expresso por dois textos diferentes, ambos reproduzem o sentido básico do discurso, mas cada um apresenta certas peculiaridades significativas.

Assim, a polifonia pode ser definida, de modo geral, como o fenômeno que apresenta a voz de um texto em outro. Segundo Silva (2012), a polifonia é um conceito literário que é reaproveitado para os estudos linguísticos por Ducrot (1988). Segundo este, o termo apresenta uma noção de que “o autor de um enunciado não se expressa nunca diretamente, mas que põe em cena no mesmo enunciado um certo número de personagens.” Ou seja, é comum em um enunciado haver diversos sujeitos e suas respectivas vozes que possuem status linguísticos diferentes e podem se confrontar. As marcas linguísticas presentes no enunciado podem ajudar na identificação do locutor (SILVA, 2012, 50,51)

Na teoria polifônica da enunciação, a ideia de sujeito é extremamente relevante, mas para entendermos o sujeito devemos compreender alguns conceitos correlacionados, como, por exemplo, o de *sujeito empírico*, de *locutor* e o de *enunciador*. O sujeito empírico, para Ducrot (1988), “é o autor efetivo, o produtor do enunciado”. Quanto ao locutor, é a pessoa responsável pela enunciação (DUCROT, 1988).

A polifonia de locutores, ainda segundo Ducrot, diz respeito à “presença de vários personagens em um único enunciado”. Pode ser encontrada no “discurso relatado em estilo direto” (DUCROT, 1987, p. 185), como por exemplo em “o médico pediu: pare de fumar”. Neste exemplo, temos o que Ducrot chama de discurso direto, onde há um menor comprometimento do locutor, já que no discurso um outro locutor é invocado, neste caso uma pessoa de autoridade. Também existe o discurso relatado de forma indireta, como no exemplo “o médico pediu para que eu parasse de fumar, em que existe um maior comprometimento já que o enunciado é produzido pelo próprio locutor, e não mencionado, como no caso do discurso direto exemplificado anteriormente.

Já a polifonia de enunciadores refere-se “aos diferentes pontos de vista que se apresentam no enunciado” (DUCROT, 1987, p.20). Tais pontos de vista são identificados

como enunciadores, os quais são interligados à enunciação do locutor, formando as diferentes vozes que compõem o discurso. Segundo Ducrot (1987, 142), as origens dessas vozes podem ser referidas “ao(s) interlocutor (es), a terceiros ou à opinião pública em geral”. A pressuposição, o humor, a ironia e a negação são exemplos de polifonia de enunciadores. O locutor pode, em relação aos enunciadores, posicionar-se da seguinte forma: a) Identificar-se como um dos enunciadores; a) Aprovar um ponto de vista; b) Opor-se a um ponto de vista.

As teorias elencadas até aqui, serviram para justificar o caráter não individual da linguagem e a existência de várias vozes no discurso, porém na constituição da análise do *corpus*, usaremos como base a argumentação da língua apresentada por Ducrot (1987) e Koch (2006).

4 | DISCUSSÃO E ANÁLISE DO *CORPUS*

Nesta seção, tentaremos identificar como essas relações dialógicas acontecem e como os operadores argumentativos são organizados de modo a conduzir o leitor a reagir de forma favorável aos propósitos apresentados na interação.

Na reportagem, conseguimos mapear os seguintes locutores: L1) jornalistas autores do texto; L2) Sérgio Moro e L3) parlamentares presentes na reunião da sessão no CCJ, da qual a reportagem trata e, sendo assim, termina por, nos momentos em que L1 se utiliza do discurso direto e indireto, invocar o discurso de L2 e L3, já que o modelo da reportagem propõe uma descrição do que foi dito pelas pessoas presentes na reunião, além do próprio Sérgio Moro, conforme demonstrado nos trechos a seguir.

a) *Moro diz no Senado que não tem nada a esconder e não tem apego ao cargo de ministro*

- E1: Existem provas que acusam Moro;
L2: Rechaça E1
- 5. E2: Não existem provas que acusam Moro;
L2: Concorda com E2
- E3: Moro teme perder o cargo de ministro;
L2: Rechaça E3
- E4: Moro não teme perder o cargo de ministro;
L2: Concorda com E4

No exemplo acima, percebemos o uso do discurso indireto por parte L1 para marcar o distanciamento do discurso de L2. A presença das duas negações mostra que o fato de “não tem nada a esconder” não se relaciona diretamente com “não tem medo de perder o cargo de ministro”, levando um questionamento para o leitor de que se o ex Ministro fala da possibilidade de perder o cargo, talvez tenha algo a esconder sim. Dessa forma, L1 rechaça o discurso de L2, em “não tem nada a esconder”, assumindo que é provável que o discurso de L2 seja falso, concorda com L2 em “não tem apego ao cargo de Ministro”.

b) **Em diversos momentos da sessão**, Sérgio Moro **disse** *desconfiar da autenticidade das mensagens publicadas pelo The Intercept e afirmou que, na avaliação dele, a divulgação dos diálogos foi feita de forma “sensacionalista” por parte do site.*

O trecho acima levanta os seguintes enunciadores:

- E1: Houve mais de um momento na sessão
L1: Concorda com E1
L2: Concorda com E1
- E2: Houve conversas divulgadas
L1: Concorda com E2
L2: Concorda com E2
- E3: Houve conversas não autênticas
L1: Não se posiciona diretamente
L2: Concorda com E3
- E4: Houve conversas autênticas
L1: Não se posiciona diretamente
L2: Rechaça E4
- E5: A divulgação foi sensacionalista
L1: Não se posiciona diretamente
L2: Concorda com E5
- E6: A divulgação não foi sensacionalista
L1: Não se posiciona diretamente
L2: Rechaça E6

Aqui, percebe-se que o autor da reportagem enfatiza o fato de que Sérgio Moro repetiu a afirmação várias vezes durante a sessão, o que, no ponto de vista do jornalista, seria uma atitude um tanto questionável. Além disso, a presença do discurso indireto em “disse”, “na avaliação dele” e “sensacionalista”, mostra a preocupação, por parte de L1, em se isentar da responsabilidade do discurso de L2, ao mesmo tempo que se distancia deste, supondo que o discurso de L2 é questionável.

c) *Utilizando-se da expressão “sensacionalista”, repetida várias vezes por Moro ao longo da audiência, o senador baiano indagou ao ex-juiz: “Foi uma medida sensacionalista divulgar as conversas grampeadas da presidente Dilma Rousseff?”, referindo-se ao fato de o ministro ter autorizado, à época em que era magistrado, a divulgação de conversas telefônicas da petista com o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.*

O trecho acima levanta os seguintes enunciadores:

- E1: A divulgação das conversas da ex Presidente Dilma foi ilegal.
L1: Não assume diretamente o E1
L2: Rechaça E1
L3: Concorda com E1

- E2: A divulgação das conversas da ex Presidente Dilma não foi ilegal.
L1: Não se posiciona diretamente
L2: Concorda com E2
L3: Rechaça E2
- E3: Sérgio Moro autorizou a divulgação das conversas da ex Presidente.
L1: Concorda com E3
L2: Concorda com E3
L3: Concorda com E3
- E4: Houve uma divulgação de conversas da Presidente Dilma.
L1: Concorda com E3
L2: Concorda com E3
L3: Concorda com E3

Mais adiante, a reportagem enfatiza o uso demorado do termo “sensacionalista” por parte do ex Ministro, dessa vez, utilizando-se do discurso de L3. Percebe-se que L1 ainda complementa o discurso de L3 explicando o fato que contradiz a fala de L1. Assim, L1 rechaça o discurso de L2, e adota o de L3.

d) Ao tratar do tema no Senado, Moro disse que “ninguém é a favor do abuso de autoridade”. Para ele, o tema deve ser discutido com “muita ponderação” para evitar uma “precipitação” que gere “retrocesso”.

O trecho acima levanta os seguintes enunciadores:

- E1: Ninguém é a favor do abuso de autoridade;
L1: Não se posiciona diretamente
L2: concorda com E1
- E2: O tema deve ser discutido com ponderação;
L1: Não se posiciona diretamente
L2: Concorda com E2
- E3: O tema não deve ser discutido com ponderação;
L1: Não se posiciona diretamente. Mas direciona o leitor para concordar com E3
L2: Rechaça E3
- E4: A falta de ponderação na discussão do tema pode gerar retrocesso;
L1: Não se posiciona diretamente. Mas direciona o leitor para rechaçar E4
L2: Concorda com E4

Aqui, pode ser percebido o uso dos discursos direto e indireto, o que demonstra bastante preocupação por parte do jornalista em se distanciar das falas ex Ministro e responsabilizá-lo pelo dito, ao mesmo tempo que expressa uma crítica à fala do outro, quase questionando o seu discurso diante do leitor. Além disso, os termos destacados por aspas estão relacionados

de modo a pressupor que o ex Ministro está tentando diminuir o peso das acusações e teme a repercussão destas. Assim, percebe-se que L2 rechaça o discurso de L1 dado em “ninguém é a favor do abuso de autoridade” e “muita ponderação”, adotando novamente a posição de questionamento diante do discurso de L2

e) **Apesar das críticas, também houve afagos de aliados ao trabalho de Sérgio Moro na condução dos processos da Lava Jato no Paraná. Fazendo coro ao ministro, senadores governistas afirmaram que houve ilegalidade na obtenção e divulgação das mensagens do Telegram.**

- E1: Houve críticas ao discurso de Sérgio Moro;
 - L1: Concorda com E1
 - L2: Concorda com E1
 - L3: Concorda com E1

- E2: Houve afagos de aliados ao trabalho de Sérgio Moro;
 - L1: Concorda com E1
 - L2: Não se posiciona diretamente
 - L3: Concorda com E2

- E3: Houve ilegalidade na obtenção e divulgação das mensagens;
 - L1: Não se posiciona diretamente. Mas induz o leitor a rechaçar E3
 - L2: Concorda com E3
 - L3: Concorda com E3

- E4: Não houve ilegalidade na obtenção e divulgação das mensagens;
 - L1: Não se posiciona diretamente. Mas induz o leitor a concordar com E4
 - L2: Rechaça E4
 - L3: Rechaça E4

Em alguns momentos, no uso do discurso indireto, os autores da reportagem transparecem as suas subjetividades, no sentido de concordar ou não, e/ou até mesmo questionar o que esses próprios locutores enunciam, como no exemplo acima, em que é usado um recurso de generalização de um enunciado para dar ênfase de que vários locutores estavam apoiando o ministro, o que fica ainda mais claro, principalmente pelo uso das palavras “coro” e “afagos”. Além disso, também temos o uso dos termos “apesar de” e “também”, enfatizando o segundo argumento como mais forte. Aqui, L1 adota os primeiros enunciados, pelo uso desses termos e rechaça o discurso de L3 em “afirmaram que houve ilegalidade na obtenção e divulgação das mensagens do Telegram”.

f) *Veja um resumo dos principais pontos da audiência do Senado com Sérgio Moro: Ministro **negou** “conluio” com o Ministério Público para atingir grupos políticos; **disse** que está absolutamente tranquilo sobre a “correção” das decisões que tomou como juiz; **afirmou** que não tem apego ao cargo de ministro da Justiça; **levantou suspeita** sobre o conteúdo das mensagens divulgadas pelo site *The Intercept*; **sugeriu** que material entregue ao site foi obtido por meio de uma invasão de celulares de autoridades feita por um “grupo criminoso”; **disse** não ter medo da divulgação de novos diálogos e desafiou o site a divulgar “tudo de uma vez”.*

- E1: Alguém acusou Moro de “conluio”;
L1: Concorda com E1
L2: Concorda com E1
- E2: Grupos políticos foram atingidos;
L1: Concorda com E2
L2: Concorda com E2
- E3: Moro tem apego ao cargo de ministro;
L1: Não se posiciona diretamente
L2: Rechaça E3
- E4: Moro não tem apego o cargo de ministro;
L1: Não se posiciona diretamente
L2: Concorda com E5
- E5: O conteúdo das mensagens é verdadeiro;
L1: Não se posiciona diretamente
L2: Rechaça E5
- E6: O conteúdo das mensagens é falso;
L1: Não se posiciona diretamente
L2: Concorda com E6
- E7: O site não divulgou as mensagens por completo;
L1: Concorda com E7
L2: Concorda com E7

O uso de “disse”, “levantou suspeita”, “negou”, “sugeriu”, mostra uma preocupação por parte de L1 em se distanciar do discurso de L2 e se mostrar imparcial, ao mesmo tempo que, de forma sutil, mostra sua parcialidade, que seria a rejeição ao discurso de L2. Outro exemplo que evidencia essa crítica à fala de L2 se mostra quando o autor da reportagem usa aspas no trecho “**sugeriu** que material entregue ao site foi obtido por meio de uma invasão de celulares de autoridades feita por um “**grupo criminoso**””, entregando isso nas mãos do leitor para que este tire suas próprias conclusões, se, do ponto de vista do senso comum, seria ou não errado espionar uma conversa para descobrir um crime. Além disso, o uso do termo “levantou suspeita” também aponta um questionamento para o leitor.

*g) Parlamentares da oposição fizeram as perguntas **mais** duras ao ex-magistrado. Os senadores Jaques Wagner (PT-BA) e Weverton (PDT-MA) chegaram a indagar se, diante das mensagens divulgadas pelo The Intercept, não seria o caso de o ministro pedir demissão do governo federal*

- E1: Houve perguntas mais duras ao ex-ministro;
L1: Concorda com E1
L3: Concorda com E1

- E2: Senadores sugerem o afastamento de Sérgio Moro;
L1: Concorda com E1
L3: Concorda com E2

No exemplo acima, podem ser notados, no primeiro trecho da reportagem, o uso de operador argumentativo “mais”, que estabelece uma relação de comparação entre os elementos, a favor de uma determinada conclusão, manifestando a opinião do locutor acerca do que está sendo abordado. O uso do “mais” ativa a pressuposição de que houve perguntas menos duras, de modo que os senadores que compõem os partidos da oposição tenderam a fazer perguntas com maior dureza do que aqueles que não eram oposição, o que reforça a ideia de que alguns senadores não foram tão duros nos questionamentos porque estavam apoiando o Ministro de alguma forma.

*h) **Embora** tenha ouvido diversas manifestações de apoio e elogios de aliados do Palácio do Planalto, Sérgio Moro **também** escutou, ao longo das quase nove horas de audiência, críticas inflamadas sobre sua atuação como magistrado de senadores da oposição e ironias de parlamentares do Centrão.*

No uso primeiro uso do “embora”, na segunda linha do quadro, percebe-se uma ênfase para contrastar a ocasião em que o Sérgio Moro tem apoio de aliados com a tensão negativa que é descrita depois. Introduce-se o enunciado com uma certa leveza quanto ao ocorrido na sessão, para gradativamente se ter o emprego de um argumento com carga mais forte, sob suporte do operador “embora”, que costuma vir antes do argumento e antecipa, de antemão, que o primeiro argumento será sucedido por um outro que o anule ou diminua. O uso de “também” serve para indicar essa relação entre os dois argumentos, enfatizando o mais forte. Assim, percebe-se que L1, ao apresentar os fatos, ressalta que o Ministro recebeu mais críticas do que apoio durante seu discurso. Novamente, aqui, percebe-se o questionamento que é direcionado para o leitor, seguindo a “dica” que foi dada por L2 para guiá-lo a um posicionamento alinhado com a opinião do jornal.

*i) O chamado pacote das 10 medidas anticorrupção foi aprovado, em 2016, pela Câmara, **mas** sofreu alterações que desfiguraram a proposta. À época, **além de** retirarem diversas propostas do texto original, os deputados incluíram no projeto a proposta de punição de juízes e membros do Ministério Público por abuso de autoridade.*

No exemplo acima, o uso do “mas” estabelece uma relação de oposição entre o primeiro argumento, de que as medidas anticorrupção foram aprovadas e o segundo, de que, apesar disso, foi de maneira desfigurada. O uso do “mas” tem, então, um forte valor de contrapor as perspectivas elencadas acerca de um mesmo fato, para corroborar em conclusões contrárias. Também é importante atentar para o uso do “além de”, que com seu valor de emprego aditivo permite que mais argumentos possam ser elencados para agregar o que se está defendendo. No caso, estaria reforçando a ideia de que os parlamentares alteraram e

deixaram “brechas” no projeto anticorrupção para favorecer envolvidos. Além disso, a própria escolha de inserir esse trecho na reportagem, mostrando os contrapontos entre o projeto que foi sugerido, “mas” que foi alterado, enfatiza essa rejeição de L1 ao discurso de L2.

De acordo com as análises acima, os autores do texto jornalístico utilizam os dois tipos de discurso, a depender da necessidade da descrição dos fatos, recorrendo, na maioria das vezes, ao uso das aspas. Existe, então, ao que parece, uma certa necessidade de deixar claro um menor comprometimento com o que foi debatido na seção, ou seja, um distanciamento das palavras dos sujeitos invocados no texto. Além disso, foi possível identificar o uso de operadores argumentativos que orientam o interlocutor a elaborar certas conclusões. Os operadores selecionados para a argumentação ora somam elementos a favor de uma mesma conclusão, ora elencam os enunciados em uma escala argumentativa, em que o último argumento possui mais força do que o primeiro. As diferentes vozes apresentadas no discurso se chocam, de modo que L1 não se mostra favorável ao discurso de L2, evidenciando isso pelas estratégias utilizadas para apresentar, de forma sutil, sua parcialidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do *corpus* analisado observou-se como as estratégias argumentativas se estruturam no discurso jornalístico, caracterizando-o como um texto em que o locutor tenta isentar sua responsabilidade nos enunciados. Essa tentativa acaba por trazer uma multiplicidade de vozes que constituem um movimento polifônico no discurso. Em vários momentos na reportagem, é possível notar o uso de aspas, dos discursos direto ou indireto e de operadores argumentativos que funcionam como marcas linguísticas que direcionam o posicionamento argumentativo do locutor. Existe, então, por parte do locutor, uma necessidade de deixar claro um menor comprometimento com o que foi debatido na sessão ou com as afirmações do ministro, ou seja, um distanciamento das palavras dos sujeitos invocados no texto. Todavia, em alguns momentos, no uso do discurso indireto, o autor da reportagem (L1) transparece as suas subjetividades, mostrando um grau de comprometido quanto ao discurso de L2. Quanto aos operadores argumentativos, L1 os utiliza de forma que orienta o interlocutor a obter certas conclusões. Assim, esta análise aponta que o discurso jornalístico se utiliza sim de manobras argumentativas que dialogam com o interlocutor rumo a uma conclusão, o que, do ponto de vista linguístico trata-se de uma construção a partir de posições de confronto e subjetividade dentro da língua.

É importante ressaltar que não é objetivo deste trabalho questionar o posicionamento do jornalista ao noticiar os fatos, mas esclarecer que, do ponto de vista linguístico, dentro das teorias aqui apresentadas, que a linguagem se constitui a partir desse entrelaçamento de vozes, e que o sentido se constrói a partir do outro. Além disso, a ideia de que, mesmo quando intentamos apenas passar uma informação, trazemos outras vozes para o nosso discurso, que ao mesmo tempo se cruza com nosso para, então, ser repassado novamente para o outro, e o processo se reinicia, marcando o dialogismo constante, do qual a linguagem

se constitui.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. Quando dizer é fazer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990

BARROS, D. L. B. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. Dialogismo, polifonia, intertextualidade. São Paulo: Edusp, 1999

DUCROT, O. Polifonia y argumentacion. Universidade del Valle - Cali. 1988.

_____, O. O Dizer e o Dito. Campinas, Pontes, 1988.

_____, O. Les topi dans la théorie de l'argumentation dans la langue. In: Platin, C. (ed.). lieux communs, topoi, stéréotypes. Paris: Kimé, 1994

FIORIN, J.L. linguagem e ideologia. 6 ed. São Paulo: Ática, 1998.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: Fundamentos Metodológicos da Linguística. Marcelo DASCAL (org.) Vol. IV. Campinas, 1982.

KOCH, I. G. V. Argumentação e Linguagem. 2 a ed. São Paulo: Cortez. 1987.

KOCH, I. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, M. A. Os operadores de contraposição no gênero resumo acadêmico: perspectiva linguístico-discursiva. (Tese de Doutorado em Linguística). UFPB, Programa de PósGraduação em Linguística, 2012.

BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. (2006)

MAINGUENEAU, D. Análise de textos de comunicação. Trad. Cecília P. Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2000

CITELLI, A. Linguagem e persuasão. São Paulo: Ática. (1991)

PEDROSA, C. E. F. Dialogismo, aspecto constitutivo do discurso uma releitura de Bakhtin a partir de autores nacionais. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, v. 10, n. 04, ago. 2007.

SOUZA, A. A. Análise dos índices de polifonia no gênero editorial. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/anaisjornal/jornal4/comunicacoesPDF/28_polifoniaSOUZA.pdf. Acesso em: 11 de abr. 2020

DISCURSO JURÍDICO E PLANEJAMENTO FAMILIAR: ANÁLISE SOB UM VIÉS FOUCAULTIANO

Data de aceite: 13/07/2020

Data de Submissão: 14/04/2020

Felipe Bini

Universidade Estadual do Centro Oeste
(UNICENTRO)
Guarapuava – PR
<http://lattes.cnpq.br/0648436830334642>

Claudia Maris Tullio

Universidade Estadual do Centro Oeste
(UNICENTRO)
Guarapuava – PR
<http://lattes.cnpq.br/9417865332945400>

RESUMO: O presente trabalho é uma análise de discurso foucaultiana referente a lei 9.263 de 1996, conhecida como a lei do Planejamento Familiar, identificando os enunciados e a articulação do conceito de biopoder, também de Foucault. Assim, se levantou conceitualmente a noção de biopoder e a forma específica de análise do discurso de Michel Foucault. Com a análise, localizou-se duas formações discursivas que entram em conflito, especialmente no que se refere ao artigo 10, que versa sobre procedimentos de esterilização

PALAVRAS-CHAVE: Análise de discurso; Michel Foucault; biopoder.

LEGAL DISCOURSE AND FAMILY PLANNING: ANALYSIS FROM A FOUCAULTIAN PERSPECTIVE

ABSTRACT: The present work is a discourse analysis related to Law 9.263 of 1996, known as the Family Planning Law, identifying the statements and articulating the concept of biopower, also by Foucault. Thus, a concept of biopower and a specific form of analysis of discourse through Foucault were conceived. With the analysis, two discursive formations were found that come into conflict, especially with regard to article 10, which deals with sterilization procedures.

KEYWORDS: Discourse analysis; Michel Foucault; biopower.

INTRODUÇÃO

A constituição federal de 1988 assegura a liberdade no planejamento familiar a todo brasileiro, deixando ao Estado a responsabilidade de propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedando qualquer coerção por parte de instituições. Por sua vez, é a Lei Federal 9.263/96 que de fato trata de tal planejamento, garantindo esse direito a todo cidadão, entendendo-o “como o conjunto de ações de regulação da fecundidade que garanta

direitos iguais de constituição, limitação ou aumento da prole pela mulher, pelo homem ou pelo casal.” (BRASIL, 1996). Assim, as informações pertinentes ao planejamento, bem como o acesso aos instrumentos e ações para a regulação da fecundidade, se tornam uma obrigação do Estado, através do Sistema Único de Saúde.

Entre tais ações, a lei recorta, em seu artigo 10, os métodos de esterilização voluntária, estabelecendo situações em que os mesmos são permitidos. Essas situações surgem como critérios específicos, tais como idade e quantidade, bem como um certo fluxo de procedimentos anteriores, como o prazo de sessenta dias entre a solicitação do cidadão e o ato cirúrgico, ou mesmo em situações de risco aos indivíduos. Além disso, também institui os métodos, a saber, a vasectomia e a laqueadura tubária, abrindo espaço para outros “método cientificamente aceito” (BRASIL, 1996).

A L9263 apresenta-se, então, como um texto jurídico que estabelece um fluxo ou uma regulação de corpos e procedimentos, visando garantir um direito e, em seu art. 10, exercendo um poder sobre algumas formas de acesso a esse direito, poder esse exercido por profissionais de saúde através, espera-se, de critérios técnicos.

Diante disso, a presente pesquisa tem o objetivo de identificar o jogo de relações discursivas produzido pela lei na sistematização e regulação desses corpos. Para tanto, utiliza-se das noções de Michel Foucault para analisar o discurso presente no texto, bem como o conceito de biopoder desenvolvido pelo mesmo, entendido aqui como uma forma de política da população, voltada para o corpo vivente e seus processos biológicos:

o conceito de ‘biopoder’ serve para trazer à tona um campo composto por tentativas mais ou menos racionalizadas de intervir sobre as características vitais da existência humana. As características vitais dos seres humanos, seres viventes que nascem, crescem, habitam um corpo que pode ser treinado e aumentado, e por fim adoecem e morrem. E as características vitais das coletividades ou populações compostas de tais seres viventes (RABINOW & ROSE, 2006, p; 27)

A pesquisa justifica-se como um campo de relevância para áreas voltadas a saúde e políticas públicas, permitindo um olhar mais amplo para os profissionais que, direta ou indiretamente, fazem parte do exercício de poder dessa lei. Ademais, o estudante de Letras pode encontrar aqui novos balizamentos e referências aos conceitos clássicos de análise do discurso, bem como sua utilização dentro de uma aproximação entre linguística e direito.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, essa pesquisa teve dois momentos: o de pesquisa bibliográfica e a subsequente análise do discurso. Em um primeiro momento, a realização de um levantamento bibliográfico sobre a Lei 9.263, seguido de leitura das obras de Michel Foucault *A Arqueologia do Saber* (2015), *Vigiar e Punir* (2014a) e *A Ordem do Discurso* (2014b), com os textos complementares de comentadores, como Nadir & Ramminger (2012), Nadir e Silva (2004), Milanez (2004), Fischer (2001).

Com a delimitação dos textos e as discussões realizadas, deve-se seguir para a tessitura da fundamentação teórica, explicitando os conceitos a seres utilizados, para então, com essa base, poder ser realizado a análise *per se*.

A constituição federal de 88 instaura, em seu § 7 do art. 226, o direito ao planejamento familiar do homem, mulher ou casal, sendo posteriormente regulado pela lei 9263 de 1996. O planejamento familiar consiste, como consta no art 2º dessa mesma lei “o conjunto de ações de regulação da fecundidade que garanta direitos iguais de constituição, limitação ou aumento da prole pela mulher, pelo homem ou pelo casal” (BRASIL, 1996, p.1), garantindo assim um direito básico de cidadania: gerar ou não filhos. Considerando, então, que a mesma lei se propõe a regular e estabelecer critérios e penalidades para o acesso a esse direito, em especial no que se refere aos procedimentos de laqueadura tubaria e vasectomia, torna-se inevitável para os fins de uma análise dos efeitos desse discurso passar pelo conceito de biopoder, estabelecido por Michel Foucault ao longo de suas obras.

Em *Vigiar e Punir* (2014a), Foucault trabalha o surgimento da prisão e dos métodos políticos de repressão, punição e disciplina. Aqui, entreve-se a ligação entre saber e poder, especialmente aquela que se refere a formalização dos saberes sobre os corpos e como o poder se exerce através desses conhecimentos. Ao retomar os saberes sobre o corpo produzidos até então, localiza que vem sendo abordado por duas vertentes gerais: o corpo biológico, com toda sua complexidade e patologias, e o corpo político, marcado pelo poder em um nível econômico, produtivo, de dominação e submissão, mas bem como também de necessidade. Essa sujeição, porém, do corpo político não é unicamente obtido através da violência ou de ideologia, mas sim de um saber que engloba as duas vertentes antes postas: “pode haver um ‘saber’ do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo” (FOUCAULT, 2014a, p. 30). As instituições ou os aparelhos do Estado não possuem a localidade ou a nascente dessa tecnologia, mas antes recorreriam a ela: “Trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e forças” (ibidem).

Assim, esse corpo político, a partir do poder e do saber, toma outra forma. Foucault realça que poder e saber estão mutuamente implicados, materializando então elementos e técnicas que perpassariam o corpo humano e o submeteriam à forma de objeto de saber. Logo, também, submetidas como objetos de poder por políticas do Estado.

É essencial entender que o biopoder está associado a essa maneira de controlar a vida dos indivíduos através de saberes normalizadores (NARDI & RAMMINGER, 2012). Milanez (2004) acentua que o biopoder está associado aos direitos de vida e de morte ligados aos poderes jurídicos, mais especificamente como direito de causar a vida ou de devolver à morte “O poder exercer-se-á, portanto, por meio de procedimentos que caracterizam tanto a disciplina quanto a mecânica de processos biológicos, controlando a qualidade e a duração da vida em nossa sociedade” (p. 197). Assim, a disciplina que Foucault (2014a) localizara

em ambientes como a escola, a prisão e a estrutura militar, com suas regras de repetição de atividades do corpo, de serialização e rigor do tempo, as fileiras ou lugares dos corpos, também abre para espaços que lhes corresponde, como a ideia de quadro: “O quadro, no século XVIII, é ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber. Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma ‘ordem’” (FOUCAULT, 2014a, p. 145). Essa técnica-processo, tal como outros frutos da disciplina, permite a ligar o singular e o múltiplo, através da mecânica dos processos biológicos, como citado por Milanez:

Cria-se, assim, um jogo em que o poder se estende e envolve a produção e reprodução de vida. A disciplinaridade dos corpos como meio anátomo-político do corpo humano desenha-o como máquina, individual na sua reutilização, mas social no que concerne a sua seriação, despersonalizando-o, ao tratar de uma biopolítica da população (MILANEZ, 2004, p. 198)

É importante ressaltar que Foucault localiza a disciplina dentro do modelo de sociedade disciplinar do século XIX, mas o modelo instituído no século XX seria a sociedade de controle. Apesar disso, as considerações aqui levantadas sobre a disciplina e o biopoder não são abandonadas, visto que apenas adquirem novas formas

O conjunto da sociedade torna-se uma grande prisão, pois o controle se exerce de forma imaterial: ele não se acha mais limitado a um espaço fechado, prescindindo das instituições concretas que lhe serviam de suporte para se apoderar apenas da lógica inerente a elas. Isso quer dizer que a lógica disciplinar, enquanto exercício do poder, continua presente, mas, desta vez, de uma forma volátil. É a essa volatilização da lógica disciplinar que Deleuze (1990) se refere quando fala que as novas formas de dominação se produzem num meio a céu aberto. (NARDI & SILVA, 2004, p. 193)

Seja numa sociedade disciplinar, seja em uma de controle, o biopoder precisa ser constituído pelo saber-poder. Essa constituição está atrelada, como já se delineou, pela produção de conhecimento e de práticas, sendo autorizadas e geradas por discursos ao mesmo tempo que autorizando e gerando novos discursos. Para Fischer (2001), a prática discursiva nos moldes foucaultianos se corporifica em técnicas e efeitos e, na outra via, “as técnicas, as práticas e as relações sociais, em que estão investidos os enunciados, constituem-se ou mesmo se modificam exatamente através da ação desses mesmos enunciados” (p. 217).

É necessário entender que para Foucault o discurso tem regulações internas e externas. Para ele, a produção dos discursos é “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2014b, p. 8). Das externas, localiza três regulações ou exclusões: a palavra proibida, a exclusão e a vontade de verdade. Entre os sistemas de regulação interna, localiza a disciplina ou, talvez, seria melhor dizer, localiza parte da constituição da disciplina também no discurso. Ela funciona aqui como uma regulação interna do discurso, juntamente com

as noções de autor, comentário e de posição do sujeito. Todas essas regulações colocam o discurso no jogo do poder e do desejo e fazem constituir, também, os saberes.

Para além de pensar o discurso como parte desse processo de instituir o poder-saber, como uma forma de engendrar disciplinas e dispositivos de controle, Foucault (2015) propõe um método de análise de discurso

Trata-se de uma empresa pela qual se tenta medir as mutações que se operam, em geral, no domínio da história; empresa onde são postos em questão os métodos, os limites, os temas próprios da história das ideias; empresa pela qual se tenta desfazer as últimas sujeições antropológicas; empresa que quer, em troca, mostrar como essas sujeições puderam-se formar. (p. 18)

Para tanto, ele movimenta duas noções: de formações discursivas e de enunciado “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2015, p. 143). Para entender melhor essa conceituação, Fischer (2001) explicita o enunciado enquanto uma função que atravessa a linguagem. “Atravessa”, pois, enquanto enunciado, carrega um quê de materialidade, de prática

A ideia contida nas expressões “condições de existência”, “domínio”, “grupo individualizável” e “prática regulamentada”, usadas nas definições anteriores, é básica para entendermos a definição de enunciado como “função de existência”, a qual se exerce sobre unidades como a frase, a proposição ou o ato de linguagem. (FISCHER, 2001, p. 201)

Essa referência é importante para entender que o enunciado está para além da frase ou das proposições lógicas. É possível entender essas formulações como enunciados, desde que se possuam quatro elementos básicos: um referencial (entendido como um princípio de diferenciação), um sujeito (enquanto uma posição a ser ocupada), um campo associado (coexistindo com outros enunciados) e uma materialidade (não só a substância, mas também um estatuto com regras de transcrição, usos possíveis e mesmo reutilização). Fischer esclarece “Descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar” (2001, p. 202).

Essa descrição dos enunciados é o que permite demarcar uma formação discursiva o que, por sua vez, propicia revelar algo dos enunciados. Foucault estabelece então que é preciso compreender a formação discursiva como

[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (FOUCAULT, 2015, p. 88)

Fischer (2001) alerta sobre uma diferenciação importante, especialmente para o

presente trabalho: a formação discursiva não é uma descrição de disciplinas, mesmo que essa segunda possa ter sua manifestação analisada a partir de seus enunciados e constituir, assim, formações discursivas. Ela deve ser vista “como o ‘princípio de dispersão e de repartição’ dos enunciados [...] segundo o qual se ‘sabe’ o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo” (FISCHER, 2001, p. 203).

Portanto, o analista do discurso foucaultiano deve constituir, da dispersão dos enunciados, unidades, tendo em mente que elas não estão dadas pelo objeto (FISCHER, 2015). É, assim, um trabalho de constituição, desde que esteja mostrando no interior de um discurso como aparecem e se distribuem os enunciados. Também se faz necessário determinar qual a posição de sujeito que pode ocupar-se daquele enunciado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A lei 9263/96 traça dois caminhos em direção ao direito reprodutivo: em seus primeiros artigos, estabelece justamente o direito, definindo-se o planejamento familiar e instaurando como parte da cidadania seu acesso a ele; lentamente, estabelece a maneira como o Estado – em seus dispositivos – deve lidar com esse direito, definindo o que deve ser feito enquanto prática, culminando no artigo 10 no estabelecimento de procedimentos científicos para a esterilização, indicando arestas tanto para o cidadão que deseja acessar esses métodos quanto aos profissionais que abrirão as portas.

A partir da definição dos quatro elementos básicos que constituem um enunciado e orientado pelos objetivos desse trabalho, foram separados então os seguintes artigos para análise: artigos 1º, 2º, 5º, 9º e 10º.

Os artigos 1º e 2º formam um só enunciado. Eles se referem ao estabelecimento do planejamento familiar, tanto enquanto direito “de todo cidadão” quanto como definição “entende-se planejamento familiar como o conjunto de ações de regulação da fecundidade que garanta direitos iguais de constituição, limitação ou aumento da prole pela mulher, pelo homem ou pelo casal”.

Deste enunciado ocupa-se diversos sujeitos, aquele de direito, aquele que exerce a prática jurídica, uma própria noção quase transcendente de lei como reguladora de verdade (aqui indicado nas formas de “observado o disposto nesta lei” e “para fins desta Lei”). Esses diferentes lugares de onde se fala esse enunciado ajuda a entender os locais de onde ele pode se ocupar: o sujeito de direito se refere ao homem, mulher ou casal que de fato pode se valer do enunciado para fins de acesso ao planejamento; o sujeito jurídico aponta para todos os profissionais e órgãos que se utilizam dessas definições dentro de instituições que necessitem desse enunciado, instituições também jurídicas; a Lei enquanto reguladora define também o enunciado para a materialidade em seus diversos lugares: não só em modelos municipais ou estaduais para o exercício do planejamento familiar, mas também aos próprios profissionais de saúde, as instituições privadas que podem oferecer os serviços (como fica

disposto no art. 7º) e, enfim, a própria Lei ao ser posta nesses diversos movimentos. Seria possível definir também como sujeitos possíveis os profissionais de saúde e de assistência social que se ocupam dessa lei ou aos pesquisadores de diversas áreas.

Ao definir os sujeitos, já se entreve também os campos associados. O discurso jurídico onde ela se encontra com mais proeminência se associa dentro da lei como um todo (nos demais artigos), mas também se derrama ao discurso da saúde, da mulher, da maternidade e paternidade, uma vez que abre para esses campos possibilidades de retomar, recortar, relacionar esse enunciado. Enquanto lei, estabelece a esses diversos campos possibilidades e impossibilidades de dizer e de fazeres. Materialmente, o enunciado aparece no escrito da lei, no diário oficial da união, podendo ser retomado em protocolos, planejamentos municipais e estaduais, na fala daqueles que se valem dela. O que diferencia esse enunciado – formado pelos dois artigos – é que sua definição, ao ser usada por esses sujeitos nessas diversas materialidades, apontam então para os diversos campos elencados práticas específicas. Assim sendo, definir o planejamento familiar como esse conjunto de ações de regulação de fecundidade para esses cidadãos especificamente, enquanto uma lei, permite articular realidades diversas, conjugando o poder-saber e movimentando o enunciado pelos corpos.

Esse primeiro enunciado estabelece também uma relação de contraste com os demais. Considerando que todos os artigos estão diretamente relacionados a essa definição de planejamento familiar, movimenta a análise e a constituição de suas unidades de forma singular. Segue-se agora para o artigo 5º, permitindo visualizar melhor esse contraste.

Para o exercício do planejamento familiar, o Estado deve “promover condições e recursos informativos, educacionais, técnicos e científicos”, através principalmente do Sistema Único de Saúde (SUS) e, quando couber, do sistema educacional. Aqui não se refere mais à definição de planejamento familiar, mesmo que se relacione com o campo do primeiro enunciado, mas ao que compete ao Estado, ou seja, ao seu fazer. Os sujeitos que articulam se mantem quase os mesmos, dando uma ênfase maior nos servidores de saúde – uma vez que se elege o SUS como principal meio, bem como se estabelece esses recursos enquanto técnicos e científicos – e também aos educacionais, como servidores da rede pública e privada de educação. Não há uma mudança significativa na materialidade (salvo, talvez, a possibilidade de que o enunciado se presentifique em informativos diversos), mas aos campos associados se volta aos discursos da pedagogia e da medicina com mais ênfase, definindo uma competência.

Percebe-se, paulatinamente, o aparecimento mais recorrente do “técnico” e científico: no artigo 4º e em seu parágrafo único, esses termos já aparecem, mas é no artigo 5º que começam a articular com a prática referente ao planejamento familiar. Assim, a lei pouco a pouco estabelece uma disciplina específica que cuidará de procedimentos referentes a esse direito, garantindo - como se verá no próximo enunciado – o movimento do poder para ela.

O artigo 9º estabelece então a oferta de todos os métodos e técnica para concepção e contracepção desde que aceitos cientificamente e que não coloquem a vida e a saúde das pessoas em risco. Garante, por fim, a liberdade de se optar por quaisquer destes métodos. No artigo 10º é posto, por fim, os critérios para o acesso se a opção desejada for a esterilização

voluntária.

Define-se que homens e mulheres maiores de vinte e cinco anos ou com, ao menos, dois filhos vivos, e em plena capacidade civil, podem realizar o procedimento “desde que observado o prazo mínimo de sessenta dias entre a manifestação da vontade e o ato cirúrgico”. Dentro desses sessenta dias, os solicitantes terão acesso a serviços de regulação da fecundidade e aconselhamento por uma equipe multidisciplinar com o objetivo de desencorajar a esterilização precoce. Outra possibilidade de acesso ao serviço, no parágrafo II é o “risco à vida ou à saúde da mulher ou do futuro concepto, testemunhado em relatório escrito e assinado por dois médicos”.

Isso define especificamente os sujeitos que se utilizarão desse enunciado, sendo todo cidadão desde que não seja qualquer pessoa. Os critérios para isso, para essa limitação de autonomia (ou talvez, para a escolha de quem tenha autonomia) aponta para formações discursivas fora da lei: noções como a maturidade de quem tem 25 anos ou mais, a subjetividade de quem já tem dois filhos vivos e, portanto, não viria a se “arrepender” do processo, e a garantia de que essa subjetividade e maturidade estejam em pleno desenvolvimento a partir do desencorajamento por uma equipe multidisciplinar. O uso de “equipe multidisciplinar” movimenta tantas outras formações discursivas quanto possíveis, desde que se encaixe dentro de um campo geral de “disciplinas” reconhecidas cientificamente.

Outras condições associadas ao acesso são colocadas em seguida: a proibição da esterilização em mulheres em períodos de parto ou aborto; registro escrito e firmado da manifestação da vontade após a “informação a respeito dos riscos da cirurgia, possíveis efeitos colaterais, dificuldades de sua reversão e opções de contracepção reversíveis existentes”; que os procedimentos utilizados para a esterilização sejam a laqueadura tubária, a vasectomia ou outros métodos cientificamente aceitos, com exceção da histerectomia e ooforectomia; que em casos de casais, necessita-se do consentimento de ambas as partes; a necessidade de autorização judicial para pessoas “absolutamente incapazes”; e a definição de que não se pode considerar como “manifestação de vontade” na ocorrência “de alterações na capacidade de discernimento por influência de álcool, drogas, estados emocionais alterados ou incapacidade mental temporária ou permanente”.

Assim, o art. 10 define as possibilidades da prática da esterilização voluntária, mas parece preferenciar certos sujeitos e disciplinas, apontando para campos de saberes mais específicos que outros, a saber, a da medicina e as de radical *psi* (psicologia e psiquiatria).

Se, por um lado, a manifestação da vontade de forma escrita se encaixa ao registro jurídico, as condições de sua validade estão em outro lugar. As alterações no discernimento enunciam o surgimento de, pelo menos, os dois campos supracitados: álcool e droga para a medicina em contexto amplo (visto as diferentes ferramentas que podem ser utilizadas para sua medição), enquanto estados emocionais alterados e incapacidade mental se refeririam ao fragmentado campo “*psi*”.

Nardi e Silva (2004), a partir de Foucault, demonstram o surgimento de um saber psicológico como parte do desenvolvimento da sociedade de controle, marcado por uma experiência voltada a individualização dos atos e dos controles. Enquanto em uma sociedade

disciplinar, marcada sobretudo pelos muros da prisão, necessita de um controle “fechado”, procedimentos sutis a “céu aberto” necessitam de processos mais flexíveis (NARDI & SILVA, 2004).

que muda são basicamente as formas de atualização do poder através de outras estratégias disciplinares: daqui em diante, para exercê-lo, não basta controlar os corpos por meio do seu confinamento dentro de determinados espaços fechados na tentativa de domesticá-los. O controle doravante deverá se exercer através de formas cada vez mais sutis de assujeitamento, moldando nossos corpos não apenas do exterior, mas, sobretudo, do interior, através de uma homogeneização dos nossos modos de pensar, agir e sentir. (Nardi & Silva, 2004, p. 192)

Tornando-se um objeto de investigação, o indivíduo transforma-se numa ideia abstrata de experiências subjetivas homogêneas. Para tanto, as disciplinas “psi” contribuem para uma prática de normatividade dos comportamentos dos corpos nos espaços sociais, sem, no entanto, pensar na relação do sujeito com o espaço social, mas sim dele consigo mesmo.

Mas o que isso tem a ver com essa condição de acesso ao planejamento familiar? Ao definir uma não expressão de vontade a partir “de alterações na capacidade de discernimento por influência de álcool, drogas, estados emocionais alterados ou incapacidade mental temporária ou permanente”, a lei 9.234 articula, ao contrário do que parecia ocorrer até então, uma completa verticalização na relação entre o cidadão com o médico. Nesse sentido, o que os outros artigos tinham de se colocar, por assim dizer, “na boca” do cidadão, do sujeito de direito, enfim, do indivíduo que manifesta sua vontade, aqui a balança do poder pesa para um sujeito dotado de um poder-saber específico: o médico ou o psicólogo.

Esse mesmo enunciado aponta para outra formação discursiva, isso é, para a feminista. Dado o caráter patriarcal da sociedade que historicamente associa à mulher concepções de loucura ou de humores voláteis, o disposto na lei vai na contramão daquilo que define logo no seu art. 2º: garantir direitos iguais de controle da fecundidade. Torna-se assim o critério de alterações de discernimento em uma ferramenta mais poderosa contra a mulher. O mesmo poderia ser dito do consentimento expresso por parte do cônjuge.

O que se percebe, por fim, é que no artigo 10 se define um biopoder especificamente exercido pelo profissional de saúde, mobilizando os enunciados à práticas e saberes que comportam os sujeitos que possuam acesso a esse discurso sobre os corpos daqueles que teriam, conforme previamente instituído, direito em acessar procedimentos para si.

CONCLUSÕES

A análise empreendida nesse artigo se baseou em um recorte específico das teorias de Michel Foucault, mais especificamente em sua forma “arqueológica” em detrimento da “genealógica”. Mesmo assim, é importante ressaltar que a unidade composta aqui permitiu localizar algumas características importantes da lei 9.263.

Talvez o ponto mais polêmico da pesquisa seja a existência de duas formações discursivas bem definidas: uma que articula a autonomia dos sujeitos e lhes concede um

poder emancipatório e decisão importante, especialmente para as mulheres; e outro que vai de encontro com o primeiro, quando a balança de poder no artigo 10 pende para o lado do profissional de saúde. Naturalmente, de acordo com o método de Foucault, poderia se identificar outras, mas que de um ponto a outro esbarraria em uma dessas duas.

A relação dos enunciados a uma prática de poder também parece ficar clara paulatinamente, uma vez que os artigos seguem evoluindo para uma maior consideração das técnicas e procedimentos a serem exercidos nos corpos, mas especificando quais corpos e quem os define.

Fica a possibilidade de novas análises dessa lei, relacionando a outros discursos, como o discurso feminista ou da loucura. Também é importante salientar que a lei 9.263 segue tendo uma importância significativa no que se refere aos direitos reprodutivos. O que se mostra, com a análise, é um ponto de fragilidade quando se refere ao acesso de indivíduos a procedimentos de esterilização por serem assujeitados a definições e práticas unilaterais e homogenizadoras. O trabalho de Nardi e Silva (2004) oferece importantes contribuições para uma leitura mais aprofundada, sob a mesma ótica foucaultiana.

Por fim, com as considerações já elencadas, conclui-se que o trabalho alcançou os objetivos específicos, localizando os enunciados, identificando os jogos de poder e o exercício do biopoder. Como bem salienta Fischer (2004) “Se os acontecimentos são apenas marcados pela linguagem e dissolvidos pelas ideias, há um lugar em que definitivamente se inscrevem: a superfície dos corpos” (p. 218). Foi aí, na superfície dos corpos, que se encontra a articulação desses enunciados e é, justamente por isso, que se torna relevante a análise e a intervenção sobre esses enunciados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Artigo nº 226, de 5 de novembro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art226§7>. Acesso em: 19 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996. **Regula o § 7º do art. 226 da Constituição Federal, que trata do planejamento familiar, estabelece penalidades e dá outras providências**. Lei Nº 9.263, de 12 de Janeiro de 1996. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9263.htm>. Acesso em: 19 mar. 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 114, p. 197-223, Nov. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 de Junho de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. 254 p. Tradução de: Luiz Felipe Baeta Neves.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a. 74 p. Tradução de: Laura Fraga de Almeida Sampaio

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b. 302 p. Tradução de: Raquel Ramallete.

MILANEZ, Nilton. A disciplinaridade dos corpos: o sentido em revista. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (Org.). **M. Foucault e os domínios da linguagem: Discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 183-200.

NARDI, Henrique Caetano; SILVA, Rosane Neves da. A emergência de um saber psicológico e as políticas de individualização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p.187-198, jan./jun. 2004.

NARDI, Henrique Caetano; RAMMINGER, Tatiana. Políticas públicas em saúde mental e trabalho: desafios políticos e epistemológicos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 374-387, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 de Junho de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000200008>.

RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas. O Conceito de Biopoder Hoje. **Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais**, João Pessoa, v. 1, n. 24, p.27-57, 24 abr. 2006

GÊNEROS TEXTUAIS E DOCÊNCIA COMPARTILHADA, UMA PRÁTICA AO AUXÍLIO DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Data de aceite: 13/07/2020

Cleber Cezar da Silva

<http://lattes.cnpq.br/6785390145821148>

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo apresentar as contribuições do uso de gêneros textuais, na docência compartilhada, em um turma de 1º ano, do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. O método submetido é a pesquisa-ação em uma abordagem qualitativa. A metodologia se dá com a aplicação de três textos – crônica Vida em Manchetes, Luís Fernando Veríssimo, o conto Oração do Milho, Cora Coralina e o romance Vidas Secas, capítulo Contas, Graciliano Ramos –, a sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004) foi tomada como modelo e norteou esse processo. A execução das atividades pedagógicas se deu em três momentos – total de doze aulas –, cada gênero textual teve a participação de dois grupos de professores, área do ensino médio e técnica. Assim, como observado pelos teóricos da linguística textual e os PCN's (1997), que o ensino de língua portuguesa é por meio de textos, percebe-se na docência compartilhada, que o texto é fundamental para a aprendizagem do educando em qualquer disciplina, seja

da área técnica ou não. Percebe-se que o ensino com gêneros textuais é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizado do educando. Afinal, o trabalho em sala de aula com os diversos gêneros contribui para o aluno ter acesso à língua em funcionamento, o que permite ao aprendiz maiores condições para receber e produzir diversos textos, constituídos em áreas diversas do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais; Docência compartilhada; Ensino-aprendizado.

TEXTUAL GENRES AND SHARED TEACHING, A PRACTICE TO AID THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

ABSTRACT: This research aims to present the contributions of the use of textual genres, in shared teaching, in a class of 1st year, of the Technical Course in Agriculture Integrated to High School, from the Federal Goiano Institute - Campus Urutaí. The method submitted is action research in a qualitative approach. The methodology occurs with the application of three texts - chronicle Vida em Manchetes, Luís Fernando Veríssimo, the short story Oração do Milho, Cora Coralina and the novel Vidas Secas, chapter Contas, Graciliano Ramos -, the didactic sequence by Schneuwly and Dolz (2004) was taken as a model and guided this process. The execution of the pedagogical

activities took place in three moments - total of twelve classes -, each textual genre had the participation of two groups of teachers, high school and technical area. Thus, as noted by the theoreticians of textual linguistics and the PCN's (1997), that the teaching of the Portuguese language is through texts, it is perceived in the shared teaching, that the text is fundamental for the learning of the student in any discipline, be it technical area or not. It is noticed that teaching with textual genres is of fundamental importance in the student's teaching-learning process. After all, working in the classroom with different genres contributes to the student having access to the working language, which allows the learner greater conditions to receive and produce different texts, constituted in different areas of knowledge.

KEYWORDS: Textual genres; Shared teaching; Teaching-learning.

1 | INTRODUÇÃO

A linguagem é interação humana, e no decorrer de sua vida o homem convive com diferentes tipos de linguagem, na qual vai se aprimorando e construindo na interação com o outro o seu código linguístico. A linguagem é entendida por Bakhtin (2010) de tal modo que o sujeito passa a ocupar papel de destaque em qualquer situação de interação, uma vez que, é a partir dele que se torna possível a compreensão das diversas relações sócio-históricas que caracterizam uma sociedade.

É por meio da linguagem que nos são apresentados os gêneros textuais, que fazem parte da vida escolar e cotidiana do indivíduo. Os gêneros textuais são práticas textuais vinculados à vida social, entidades sócio-discursivas e formas de ação social que fazem parte da situação comunicativa. Surgem lado a lado às necessidades interacionais.

No contexto de sala de aula, trabalhar com gêneros textuais é conduzir o educando a outros mundos, bem como a construir o seu próprio mundo de leitor e escritor de textos. E enquanto professores, nós é que somos o elo desta construção de mundos, assim, tomamos por base nesta pesquisa à docência compartilhada para conduzir o aluno enquanto leitor a fazer os vários paralelos em um único texto com as áreas de ensino médio e técnico (agropecuária),

Esta pesquisa surgiu a partir do projeto *Leitura trans-formando leitores no ensino médio*, financiado pela FAPEG (Fundação de Amparo e Pesquisa do Estado de Goiás), em parceria com professores do Instituto Federal Goiano e Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Letras. Assim, nessa pesquisa faz a junção dos gêneros textuais e à docência compartilhada, que visou auxiliar na execução do Projeto e aplicação na sala de aula da primeira série do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Em um contexto heterogêneo que é a sala de aula e em especial de uma escola de ensino médio técnico, usar da docência compartilhada é uma situação inovadora e com o suporte de textos, os gêneros textuais, é enriquecedor. Na efetivação do projeto, foram elaborados os planos de aula que contemplavam o conteúdo e as disciplinas que iriam fazer parte de cada fase. Ao todo foram utilizadas 12 aulas, sendo 4 aulas para cada texto, são eles: i) Crônica – Vida em Manchetes, Luís Fernando Veríssimo (1994); ii) Conto – Oração

do Milho, Cora Coralina (1962); iii) Romance – Vidas Secas – capítulo Contas, Graciliano Ramos (1985). Os textos foram escolhidos pelos coordenadores do projeto, e, desta forma as disciplinas para integrarem a execução das atividades foram eleitas de forma que tivessem relação com os textos, a de língua portuguesa, era o eixo central de toda a atividade.

Os objetivos principais das atividades e que constaram nos planos de elaboração das aulas são: i) incentivar a prática de leitura de textos literários como fonte de conhecimentos interdisciplinares, ii) exercitar a leitura e ampliar a capacidade de letramento do aluno; iii) compartilhar com outras áreas do conhecimento conteúdos importantes para a aprendizagem do aluno; iv) refletir sobre o espaço docente em sala de aula e a possibilidade de compartilhar esses espaços em uma perspectiva interdisciplinar. Enquanto professor colaborador deste projeto, a partir das observações feitas em sala de aula proponho compartilhar a experiência exitosa obtida.

2 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DE GÊNEROS TEXTUAIS E DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Entrecruzar duas áreas distintas, mas ao final com o mesmo objetivo é de grande valia, pois cada uma delas com suas peculiaridades proporcionam o mesmo fim, o processo ensino e aprendizagem do educando. Nesse contexto vale ressaltar que:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria que se pode aprender. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1997, p. 34).

Tomamos por base essa cita dos PCN's, para justificar que o ensino por meio de textos torna o aprendizado mais significativo, pois tanto na escola quanto fora dela o aluno deve ser capaz de discernir que o uso do texto é recorrente ao contexto em que está inserido, mas o papel da escola é fundamental para que o mesmo saiba fazer uso desta distinção ou adequação ao texto, e é na escola que o mesmo irá conhecer o processo da significância e uso destes textos. Essa gama de textos que envolvem os nossos educandos se advém com a era tecnológica, que tem trago muitas informações e novos gêneros textuais para o cotidiano escolar.

Assim, destacamos que o

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Desta forma, o trabalho didático-pedagógico com os gêneros presentes na sociedade pode tornar as aulas diversificadas e interessantes, desenvolver nos alunos suas habilidades e competências com textos, tanto na leitura quanto na escrita, e, também, contribuir para que o aluno faça o uso da comunicação nas diversas esferas da comunicação humana que se constituem na interação social. Apropriar-se dos gêneros textuais é desenvolver o próprio processo da comunicação do homem na sociedade em que está inserido. Pois,

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como **modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas (MARCUSCHI, 2011, p. 18, grifos do autor).

Há de se considerar também que os gêneros textuais são formas de discurso proferidos em diferentes tipos de situações que os homens interagem entre si e com o meio em que vivem. Por isso, revelam aspectos sociais que são materializados em forma de textos, sejam eles orais ou escritos. Schneuwly e Dolz (2004) chamam a atenção para os vários elementos que identificam esses gêneros:

Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros; Três elementos os caracterizam: conteúdo temático, estilo, construção composicional; A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 25).

É assim que os gêneros se tornam uma prática social da linguagem e seu reconhecimento e aprendizagem são necessários para as diversas situações de interação que o homem vive em seu cotidiano. O ensino dos inúmeros gêneros textuais na escola deve ser algo baseado na diversidade metodológica, instigando o aluno a ter diferentes olhares sobre os textos, não somente nos aspectos referentes à língua, mas nas possibilidades de comunicação, nas questões socioculturais envolvidas nos textos, nas informações intrínsecas trazidas por cada texto, bem como o contexto em que está inserido.

Nestas perspectivas vale mencionar que:

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia (MARCUSCHI, 2002, p.19).

Diante dessas considerações, percebemos que o ensino com gêneros textuais é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizado da língua. Afinal, o trabalho em sala de aula com os diversos gêneros contribui para o aluno ter acesso à língua em funcionamento, o que permite ao aprendiz maiores condições para receber e produzir diversos textos, bem como no ato comunicacional ter um desenvolvimento positivo auxiliando

no processo de interação com o outro.

O ensino a partir dos gêneros textuais potencializam investigações para que a pesquisa e a prática pedagógica possam ir além das regularidades típicas dos gêneros, permitindo explorar também regularidades nas esferas sociais onde os gêneros são utilizados. A imensa diversidade de gêneros forma a língua e, sabemos que, gêneros não são entidades fixas, que permanecem estáticos, independentemente do tempo e das mudanças ocorridas na sociedade. Sabemos que, ao contrário de serem estáticos, há gêneros que desaparecem e outros que nascem dependendo das necessidades dos falantes que os utilizam.

Em relação ao ensino de língua portuguesa por meio de textos deve-se considerar a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade e levar em conta a necessidade de tornar os alunos leitores e produtores de textos proficientes. O desafio docente está em criar situações em sala de aula que permitem aos alunos a apropriação desta diversidade, valendo-se de metodologias eficientes que envolvam o educando significativamente.

Os gêneros textuais, além de sua carga sócio cultural, historicamente construída, servem como ferramenta essencial na socialização do aluno, na construção de conhecimentos não especificamente ao ensino de língua portuguesa, mas isso deve ser planejado para tal fim. Como alicerce desse processo de ensino-aprendizado além das aulas de língua portuguesa, aliamos à docência compartilhada, para que juntamente com outras disciplinas pudessemos efetivar o ensino interdisciplinar.

Segundo Traversini (2012) à docência compartilhada exige reinventar o exercício da docência, em dois aspectos: na atuação pedagógica e na forma de escolher e abordar os conteúdos escolares. Neste contexto, cada um dos professores passa a fazer a desconstrução do seu modo de ser docente para construir outro. E, de acordo com Samuel Fernández (1993), compartilhar a docência “permite a utilização flexível e eficiente do tempo do professor e se beneficia dos diferentes estilos de ensino, da colaboração entre profissionais e da utilização de alternativas de ensino”.

O compartilhar de tempo, recursos e alunos por dois ou mais professores é algo inovador no âmbito de escola pública. Além de vir ao encontro dos interesses tão presentes e atuais que dizem respeito à interdisciplinaridade, bem como à interação entre membros de dada comunidade escolar. Desta forma, torna-se importante estimular o trabalho em equipe, pois:

Uma pessoa sozinha pode aprender, mas se aprende melhor em grupo, é mais rentável. Um professor isolado pode inovar, mas os limites são mais estreitos e o esforço muito maior para um rendimento menor. Na escola, tudo é grupal: os alunos nas aulas; os professores nos ciclos, departamentos e direção. Trabalhar em grupo é uma condição. Isto não é fácil, mas a aprendizagem compartilhada, o trabalho cooperativo, são mais eficientes para assegurar maior qualidade e resultados mais sólidos. A atribuição de melhorar o ensino requer muitos ombros juntos (CURTO, 2000, p. 94).

A docência compartilhada, portanto, passa a ter um significado de completude, um responder as inquietações do outro, a alteridade, pois “reveste-se de uma missão comum”, os docentes compartilham anseios e dúvidas que se encontram, incompletudes que se completam, inseguranças que são superadas, saberes que se complementam, alunos que

necessitam viver em coletividade e construir um processo ensino-aprendizagem de forma significativa, a base da alteridade.

Thurler (1995) defende a ideia de uma cultura de cooperação profissional, que leva os atores a investirem-se de uma missão comum e a construírem um quadro de referências compartilhado. Não deixando de reconhecer e reforçar o ponto de vista dos atores individuais, busca o acordo sobre as finalidades educativas, a coerência entre os objetivos e as práticas e o controle dos fins almejados (TITTON, 2003, p. 28).

Essa prática do docente se unir aos demais (cooperação profissional), toma uma posição integradora e inovadora para a docência, provavelmente, essa ação terá reflexo no processo ensino-aprendizagem, favorecendo aos discentes aulas atrativas que irão resultar em seu sucesso.

3 | O CONTEXTO E A METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia a qual se submeteu a nossa pesquisa foi à pesquisa-ação em uma abordagem qualitativa pautada em algumas literaturas. De acordo com estudos realizados por Bell (2017), a pesquisa-ação trata de uma pesquisa aplicada, realizada por profissionais que por conta própria identificaram um problema, necessidade de mudança ou melhora. É nessa perspectiva que conduzimos a nossa pesquisa, buscamos fazê-la utilizando as Novas Tecnologias alicerçadas na aprendizagem colaborativa. E,

Em resumo, as origens da pesquisa-ação com Lewin apontam para uma investigação cuja meta é a transformação de determinada realidade, implicando diretamente a participação dos sujeitos envolvidos no processo, atribuindo ao pesquisador os papéis de pesquisador e de participante e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos, na direção da mudança de percepção e de comportamento (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 216).

Essa observação nos fez buscar a abordagem do método que se revela qualitativo, conforme Lüdke; André (1986, p. 18) apontam: “o estudo qualitativo, como já foi visto, é que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. E o caso pode até ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. E geralmente são naturalísticos, ou seja, coletam dados no seu ambiente e momento natural de ocorrência.

Esta pesquisa faz a junção dos gêneros textuais e à docência compartilhada, que visou auxiliar na execução do Projeto e aplicação na sala de aula da primeira série do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Na efetivação do projeto, foram elaborados os planos de aula que contemplavam o conteúdo e as disciplinas que iriam fazer parte de cada fase. Ao todo foram utilizadas 12 aulas, sendo 4 aulas para cada texto. Apresentamos na sequência os três textos e as disciplinas que integraram cada módulo da execução do

projeto: i) Crônica – Vida em Manchetes, Luís Fernando Veríssimo (1994): Língua Portuguesa, Sociologia, Zootecnia, Física, Arte e História; ii) Conto – Oração do Milho, Cora Coralina (1962): Língua Portuguesa, Zootecnia, Desenho técnico, Agricultura geral, Matemática e Tecnologia em alimentos; iii) Romance – Vidas Secas – capítulo Contas, Graciliano Ramos (1985): Língua Portuguesa, Matemática e Administração rural.

Os textos foram escolhidos pelos coordenadores do projeto, e, desta forma as disciplinas para integrarem a execução das atividades foram eleitas de forma que tivessem relação com os textos, a de língua portuguesa, era o eixo central de toda a atividade. E, os objetivos era: i) incentivar a prática de leitura de textos literários como fonte de conhecimentos interdisciplinares, ii) exercitar a leitura e ampliar a capacidade de letramento do aluno; iii) compartilhar com outras áreas do conhecimento conteúdos importantes para a aprendizagem do aluno; iv) refletir sobre o espaço docente em sala de aula e a possibilidade de compartilhar esses espaços em uma perspectiva interdisciplinar.

Apar dos objetivos estabelecidos, utilizamos de acordo com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) o procedimento sequência didática, que é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever.

4 | DISCUSSÃO A PARTIR DA EXECUÇÃO E OBSERVAÇÃO DAS AULAS

A sala de aula é um espaço de troca de conhecimentos e de (trans)formação do aluno, em que levamos o mesmo a dar sentido a sua vida e ir em busca de novos horizontes, nesse sentido a leitura é o fio condutor de tais transformações. De acordo com Orlandi (2012), o ato de ler um texto é compreender os processos de produção de sentidos que nele circundam e que nem sempre são transparentes. Segundo a autora, é necessário enxergar os sentidos que se escondem e circulam num texto em sua relação com a exterioridade, levar em conta o contexto de produção da escrita e da leitura e os sentidos múltiplos que se escondem num texto.

A leitura de diferentes gêneros permite conhecer as várias possibilidades de práticas de linguagem, cumprindo os objetivos dos participantes que interagem em grupos sociais e situações específicos. Portanto, “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, P. 23). Desta forma,

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das interações comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados (BRASIL, 1998, p. 21).

Esta pesquisa faz a junção dos gêneros textuais e à docência compartilhada, que visou auxiliar na execução do Projeto e aplicação na sala de aula da primeira série do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Na efetivação do projeto, foram elaborados os planos de aula que contemplavam o conteúdo e as disciplinas que fizeram parte de cada fase. Ao todo foram utilizadas 12 aulas, sendo 4 aulas para cada texto. Apresentamos na sequência os três textos e as disciplinas que integraram cada módulo da execução do projeto.

O primeiro texto trabalhado foi a crônica *Vida em Manchetes*, Luís Fernando Veríssimo, 1994. As disciplinas que fizeram parte deste momento foram: Língua Portuguesa, Literatura, Sociologia, Zootecnia, Física, Arte e História. De início nos preocupamos em explicar aos alunos a qual tipo de texto se referia o que seria trabalhado, assim, a crônica é uma forma textual no estilo de narração que tem por base fatos que acontecem em nosso cotidiano. Uma de suas maiores características é o caráter contemporâneo, sendo muito relacionada com a ideia de tempo e relatando os fatos cotidianos de seu registro numa linguagem conotativa e literária.

No decorrer, as disciplinas envolvidas foram capazes de a partir do texto trabalhado abordar temas e desenvolver o estímulo do aluno. A Língua Portuguesa destacou além da tipologia textual, conteúdos relacionados a gramática (advérbios e pronomes), o uso da linguagem, bem como as marcas de oralidade presente no texto. Na Literatura foi feito a análise do texto, para melhor compreensão e entendimento, e especificar a importância dela, pois trata do homem e do mundo ao seu redor. Em Zootecnia observou-se o botulismo e os riscos de contaminação com enlatados e, também, com os derivados dos animais. A disciplina de Física orientou-se sobre a lei da gravidade. Em Sociologia, a partir de Durkheim, enfatizou sobre o suicídio e que o mesmo é social, não uma escolha individual. Por fim, História e Artes se integraram e trouxeram as contribuições que as revoluções no decorrer da história do Brasil e do mundo fizeram com a vida do homem, de forma positiva e negativa.

O objetivo central dessa atividade foi o de incentivar a leitura de textos literários, ressaltando a sua importância na contemporaneidade, mostrando que ela perpassa pelas diversas áreas do conhecimento, não somente como aparato, mas como completude para estimular a integração no conhecimento junto à docência compartilhada, desenvolvendo a interdisciplinaridade em um contexto de escola técnica.

O poema *Oração do Milho* de Cora Coralina, publicado em 1962, foi o segundo texto a ser trabalhado e integraram as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura, Zootecnia, Desenho Técnico, Agricultura geral, Matemática e Tecnologia em Alimentos. O poema é um gênero textual relacionado com os gêneros literários. É impossível dissociar o poema da literatura, arte que tem a palavra como matéria-prima. O mesmo pode ser em prosa ou verso, as rimas e métricas são algo observável. A linguagem pode ser verbal ou também não verbal, visual.

O texto trabalhado parte-se de um intertexto, já que sua estrutura é a de uma oração, e usa de referências históricas e literárias, usando de figuras de linguagem para dar sentido (vida) ao pão, assim a disciplina de Literatura se encarregou de fazer essas observações e análise do texto. Como o texto é usa recursos de pontuações, a Língua Portuguesa explorou

esse conteúdo, enfatizando a importância da pontuação, bem como o uso de vocativo e a semântica das palavras a partir de “milho”, que é utilizado como tema central do poema. A disciplina de Zootecnia, teve o cuidado de trazer sobre a alimentação do animal a partir do milho, que é tomado como trato. Junto a isso, Desenho Técnico e a Matemática ficaram por conta de auxiliar nas medições e planejamento da área para o plantio de uma roça de milho, concomitante, a Agricultura Geral observou a forma e os cuidados que se deve ter com o plantio do milho. Por fim, a Tecnologia de Alimentos trouxe o processo e benefícios dos alimentos feitos com o milho, e após o término dessa etapa foi servido aos envolvidos na atividade um lanche apenas com alimentos oriundos do milho.

O principal a ser observado nesta fase foi exercitar a leitura e ampliar a capacidade de letramento, compartilhado com outras áreas do conhecimento e conteúdos importantes para o desenvolvimento e aprendizado do educando. A atuação dos docentes envolvidos foi fundamental para chegar aos objetivos propostos nessa fase.

A última fase da atividade da docência compartilhada mediada por gêneros textuais foi o romance *Vidas Secas*, capítulo X Contas de Graciliano Ramos, publicado em 1938. As disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Matemática e Administração Rural integraram esse momento. Ao início, a disciplina de Literatura se encarregou de explicar o que é Romance, uma obra literária que apresenta narrativa em prosa, normalmente longa, com fatos criados ou relacionados a personagens, que vivem diferentes conflitos ou situações dramáticas, numa sequência de tempo relativamente ampla, assim contemplando o tipo de texto. E, nesse interim fez-se uma análise do contexto histórico e literário do romance estudado.

O uso da lexicologia e lexicografia deve ser amplamente difundido na educação, pois os educandos em alguns em sua maioria desconhecem a forma de uso e construção dos dicionários, vocabulários e glossário. Com o intento de assegurar aos envolvidos nas aulas, a disciplina de Língua Portuguesa desenvolveu a atividade de construção de um glossário, já que, pelo ano de publicação do texto, 1938, algumas palavras causaram estranhamentos aos alunos. Assim, foi explicado a forma e as nomenclaturas que se dão aos verbetes, desde entrada, cabeça e sentido, o processo semasiológico. As disciplinas de Matemática e Administração Rural se encarregaram de a partir das quatro operações e porcentagem desenvolver atividades ligadas ao meio técnico, a agropecuária.

Esta atividade, além do letramento, objetivou-se em incentivar a prática de leitura e o mais importante, refletir sobre o espaço docente em sala de aula e a possibilidade de se compartilhar o espaço da sala de aula e obter resultados positivos no processo ensino e aprendizagem em uma perspectiva interdisciplinar.

Por fim, observando em Traversini (2012) os gêneros textuais são produtos sociais heterogêneos, o que possibilitam infinitas construções durante a comunicação. Essas construções deram-se por meio da docência compartilhada, já que, exige reinventar o exercício da docência, em dois aspectos: na atuação pedagógica e na forma de escolher e abordar os conteúdos escolares. Neste contexto, cada um dos professores passa a fazer a desconstrução do seu modo de ser docente para construir outro. Aqui é notório que a

atuação dos docentes contemplou ambos os aspectos observados e por meio dos gêneros textuais e à docência compartilhada atingiu-se o que foi proposto no início das atividades.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é simples o objetivo almejado por esta forma de organizar o ensino, especificamente, por meio de gêneros textuais e à docência compartilhada. No entanto, é notório, fazer meramente o trivial, sem jamais se arriscar, não condiz com aqueles que se predispõem a viver a carreira docente. Pois, ensinar é compartilhar e nesse sentido à docência compartilhada levou o ensino aos discentes, bem como, aos docentes.

Está pesquisa é o relato de experiência da execução do projeto *Leitura trans-formando leitores no ensino médio*, financiado pela FAPEG (Fundação de Amparo e Pesquisa do Estado de Goiás), em parceria com professores do Instituto Federal Goiano e Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Letras. Tendo como principal objetivo de incentivar a prática de leitura de textos literários como fonte de conhecimento interdisciplinar, pois a prática interdisciplinar em sala de aula é considerada cada vez mais uma preocupação importante para o desenvolvimento das atividades pedagógicas na escola. Pensar interdisciplinarmente é fundamental para o professor e agir interdisciplinarmente é imprescindível à aprendizagem escolar. Assim, é que entendemos o texto literário como meio interdisciplinar e o temos como elemento de relação entre vários conhecimentos, o que nos permite, em sala de aula, uma prática docente cada vez mais compartilhada.

Especificamente a junção dos gêneros textuais e à docência compartilhada, na sala de aula da primeira série do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, veio corroborar com as necessidades mais específicas de: i) incentivar a prática de leitura de textos literários como fonte de conhecimentos interdisciplinares, ii) exercitar a leitura e ampliar a capacidade de letramento do aluno; iii) compartilhar com outras áreas do conhecimento conteúdos importantes para a aprendizagem do aluno; iv) refletir sobre o espaço docente em sala de aula e a possibilidade de compartilhar esses espaços em uma perspectiva interdisciplinar.

Ao final desta pesquisa podemos perceber a importância de o leitor compreender que a leitura constitui uma prática social de diferentes funções, é por meio dela que temos acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, sua prática amplia nossa comunicação, nossa visão de mundo e senso crítico. A leitura é, portanto, fonte de saber pelo qual transformamos a nós mesmos e a realidade que nos cerca. Isso, só foi capaz de ser destacado, especialmente, a partir dos gêneros textuais utilizados para na execução das atividades.

O processo ensino e aprendizado junto as atividades desenvolvidas nesta pesquisa só pode ser alcançado mediante o comprometimento dos envolvidos, deixando claro que a docência compartilhada, auxiliou a nós docentes a deixarmos a nossa zona de conforto, dividindo o mesmo espaço, a sala de aula, em prol de um bem comum e ressignificamos a prática docente. Esses momentos foram onde os compartilhamos anseios que se encontram, incompletudes que se completam, inseguranças que são superadas, saberes que se

complementam, alunos que necessitam viver em coletividade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14ª ed. São Paulo-SP: Hucitec, 2010.

BELL, Judith. Abordagens de pesquisa. In: _____. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4. ed. Porto Alegre-RS: Artmed/Bookman, 2017, p. 13-30

BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais. Ensino Fundamental: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília-DF. MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares Nacionais. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília-DF. MEC/SEF, 1997.

CURTO, Lluís Maruny. **Escrever e ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FERNÁNDEZ, Samuel. La Educación Adaptativa como Respuesta a la Diversidad. In: **Signos**. Teoría y práctica de la educación, 8/9 Enero/Junio de 1993. Páginas 128-139. ISSN: 1131-8600. Disponível em <<http://www.quadernsdigitals.net>>. Acesso em: agos. 2018.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia da pesquisa-ação. In: _____. **Questões de método da pesquisa em educação**. São Paulo-SP: Cortez, 2008, p. 211-218.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed., São Paulo-SP: Parábola, 2011, p. 19-36.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo-SP: Editora Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro-RJ: Lucerna, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo-SP: EPU, 1986, p. 11-24.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____ (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Currículo e avaliação na contemporaneidade: há lugar para a diferença em tempos de imperativo dos números? In: **X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo** – 4,5 e 6 de setembro de 2012. Belo Horizonte-MG: FAE- UFMG, 2012.

_____. (Org.). Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte-MG, v. 28, n. 02, p.259-282, jun. 2012.

ATIVIDADES DE ENSINO DE VOCABULÁRIO EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO: SOB OS ASPECTOS LEXICAIS

Data de aceite: 13/07/2020

Data de submissão: 05/06/2020

Rosemeire de Souza Pinheiro

IF Goiano

Iporá- Go

<http://lattes.cnpq.br/5317044351540374>

RESUMO: Baseado nos estudos lexicais, tendo como recorte o livro didático (LD), propomos observar a frequência de unidades léxicas de especialidade e verificar se os exercícios pós-vocabulários contribuem com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos de ensino médio. O *corpus* deste trabalho é formado por 3 (três) coleções de livros didáticos de língua portuguesa do Brasil, de 1º ao 3º ano, essas coleções foram aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Sob os parâmetros terminográficos, percebemos que os vocabulários são superficialmente trabalhados, não atendendo as necessidades dos discentes para a construção de um ensino-aprendizagem voltado para o aprimoramento lexical.

PALAVRAS- CHAVE: Léxico; Vocabulário; Livro didático

VOCABULARY TEACHING ACTIVITIES IN HIGH SCHOOL TEXTBOOKS: UNDER LEXICAL ASPECTS

ABSTRACT: Based on lexical studies, with the textbook (LD) as a clipping, we propose to observe the frequency of lexical units of specialty and check if post-vocabulary exercises contribute to the teaching-learning process of high school students. The corpus of this work is formed by 3 (three) collections of didactic books of Portuguese language from Brazil, from 1st to 3rd grade, these collections were approved by the National Textbook Program (PNLD). Under the terminographic parameters, we realize that the vocabularies are superficially worked, not meeting the needs of the students for the construction of teaching-learning aimed at lexical improvement.

KEYWORDS: Lexicon; Vocabulary; Textbook

1 | INTRODUÇÃO

O léxico é um saber sociocultural que registra o conhecimento da humanidade. Isto é, as mudanças, evoluções e avanços históricos, tecnológicos, sociais, culturais e econômicos são representados por este saber lexical, podendo continuamente ser ampliado.

Dentro dos estudos lexicais, o vocabulário abarca um conjunto de palavras pertencentes a

uma comunidade linguística, em um lugar e tempo determinado, auxiliando textos orais e/ou escritos, como nos livros literários e didáticos.

No livro didático, o vocabulário vem ao lado e/ou no final do texto ou do livro, com o objetivo de esclarecer unidades léxicas pertencentes a um determinado contexto sócio-histórico ou de especialidade. Desta forma, o vocabulário, seja para textos literários, técnicos ou outros, contribui para a formação proficiente do leitor e escritor.

O vocabulário de texto técnico apresenta uma terminologia de um ou vários domínios associados, com o intuito de facilitar a leitura do texto. O estudo de unidades terminológicas permite ao aluno adentrar em um mundo, talvez, distinto do seu, e entender o contexto de especialidade apresentado no livro.

Ao entender a essência da unidade terminológica, conhecer suas acepções e compreendê-la no seu contexto e fora, o aluno pode reproduzi-la na fala e/ou escrita. Diante destas reflexões que tangem léxico e vocabulário terminológico, este trabalho objetivou a analisar as temáticas resgatadas nos vocabulários do livro didático, com +foco nos vocábulos técnicos, e a verificar a contribuição dos exercícios pós-vocabulário no processo ensino-aprendizagem.

Atualmente, podemos perceber que o livro didático tem apresentado textos com diferentes contextos: literário, técnico e outros. Um mundo tecnológico e de especialidade tem sido apresentado de forma sutil aos discentes. Diante destas reflexões, cabe-nos refletir: O vocabulário terminológico presente no livro didático de ensino médio tem sido abordado nos exercícios ou são apenas utilizados a favor do texto, sem uma futura reflexão? Quais são os temas mais abordados nos vocabulários? Para refletir sobre tais questionamentos, este estudo foi organizado em três etapas: a primeira foi a constituição do *corpus* de análise, o qual contou com três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, de 1º a 3º série de ensino médio, aprovadas pelo PNLD. O livro didático de Língua Portuguesa foi escolhido para este estudo, por ser uma ferramenta que faz parte do dia-a-dia do estudante, sendo avaliado e disponibilizado gratuitamente às escolas públicas de educação das redes federal, estadual, municipal e distrital. Na segunda etapa, dedicamos a análise e classificação dos conteúdos dos vocabulários, e a na terceira, focamos na análise dos exercícios pós- vocabulário.

Fundamentado em teóricos como: Kleiman (1996), Bezerra(1999), Treville e Duquette (1998), Cabré (2005), Coelho(2006) e Antunes (2012), este trabalho faz uma reflexão sobre o vocabulário e os exercícios pós-vocabulários.

2 | O SABER LEXICAL

O léxico é um sistema aberto, estando constantemente pronto para ser renovado, reinventado e recriado. Na dinâmica das palavras, com o passar do tempo, alguns vocábulos aparecem outros desaparecem, alguns pertencem ao campo da língua geral outros da especialidade.

Cabré (2005) defende que a palavra é “uma unidade descrita por um conjunto de características linguísticas sistemáticas e dotada da propriedade de se referir a um elemento

da realidade¹”(p.25). Enquanto o termo se configura como uma unidade de “características linguísticas similares, utilizada em um domínio de especialidade. Deste ponto de vista, uma palavra que forme parte de um âmbito especializado seria um termo²” (p.25). A mesma autora salienta que existem características que aproximam e que distanciam o termo e a palavra, depende da análise realizada. No entanto, “os aspetos pragmáticos são os que melhor permitem diferenciar os termos das palavras³” (CABRÉ 2005, p.26). Ou seja, os usuários, as situações, as temáticas e os discursos que delimitam a “barreira” entre o termo e a palavra.

O saber lexical e terminológico tem sido apresentado em dicionários, glossários, vocabulários, e em outros materiais que portam a mesma natureza: registrar a língua. Assim, neste trabalho, dedicamo-nos a focar no estudo dos exercícios pós-vocabulário apresentados no livro didático.

2.1 Vocabulário no livro didático

A língua é formada por um sistema lexical e gramatical que compõem a competência individual. Na medida em que o indivíduo estabelece contato com a língua mais amplia suas competências.

A competência lexical envolve um “repertório de vocábulos dominado e utilizado na codificação e decodificação das mensagens verbais” (COELHO, 2006 p. 94). Seja por meio da competência oral ou escrita, faz-se necessário que o indivíduo adquira uma competência lexical suficiente que o possibilite ouvir, falar, ler e escrever de forma clara e segura.

O estudo do vocabulário está diretamente vinculado à competência, pois a lexical segundo Trévillle e Duquette (1996) referenciado por Bezerra (1998), compreende cinco componentes:

Componente lingüístico (relativo à palavra e à frase) – constituído pelo conhecimento das formas oral e escrita dos itens lexicais, de sua estrutura, de seus diversos sentidos, de suas relações morfossintáticas e de seus contextos privilegiados;

Componente discursivo – constituído pelo conhecimento da combinação das palavras com as séries lexicais que apresentam relações lógico-semânticas entre si (regras de coesão, coerência, co-ocorrência);

Componente referencial – conhecimento relativo às experiências pessoais, aos objetos do mundo e suas relações e que permite prever, no discurso, as seqüências lexicais correspondentes a estereótipos de comportamentos sociais;

Componente sociocultural – constituído pelo conhecimento do valor das palavras de acordo com os registros lingüísticos, de seus significados culturais e de seu emprego de acordo com as situações de comunicação;

Componente estratégico – capacidade de manusear as palavras em suas redes associativas com o objetivo de esclarecer, resolver um problema de comunicação e capacidade de superar o desconhecimento de palavras por procedimentos de inferência a partir de pistas contextuais (compreensão) ou de formulações aproximadas, paráfrases e definições (produção) (TRÉVILLE e DUQUETTE, 1996, apud BEZERRA, 1998, p.98).

1 una unidad descrita por un conjunto de características linguísticas sistemáticas y dotada de la propiedad de referirse a un elemento de la realidad (Tradução nossa).

2 una unidad de características linguísticas similares, utilizada en un domínio de especialidad. Desde este punto de vista, una palabra que forme parte de un ámbito especializado sería un término. (Tradução nossa).

3 Los aspectos pragmáticos son los que mejor permiten diferenciar los términos de las palabra.

Quando o vocabulário não é utilizado apenas para auxiliar no entendimento do texto, mas para o desenvolvimento da competência lexical, o discente passa a compreender as diferentes estruturas léxicas e seus múltiplos sentidos em diferentes contextos de uso, levando em conta o ambiente sociocultural em que a comunicação é proferida. Também se sente hábil a fazer inferência diante do desconhecido, e passa a utilizar as palavras aprendidas em seu contexto de uso.

Durante muitos anos, a preocupação dos livros didáticos estava em abordar a gramática, posteriormente passaram a focar em interpretação de texto e análises literárias. Atualmente, de forma muito singela, têm abordado o vocabulário, muitos livros apresentam um vocabulário ao final do texto, contento os vocábulos considerados de “difíceis entendimento” ou que merecem ser pontuados e definidos. Para tanto, sabemos que o sentido é construído em um contexto harmonioso ente léxico e gramática.

Ampliar o vocabulário dos alunos, expandir seu repertório lexical esteve, durante muito tempo escolar, fora do foco. Os ‘erros de gramática’, sobretudo aqueles ligados à sintaxe, assumiram a liderança na procura das dificuldades a superar.

“Falar e escrever sem erros” ainda é, em muitas escolas, o parâmetro que subjaz aos juízos da avaliação corriqueira, que subjaz a um grande número de livros, cujo conteúdo se resume à exposição de regras do como dizer “para não falar errado”. Para além do erro, parece não existem horizontes (ANTUNES, 2012, p.97).

Nas últimas décadas, o vocabulário passou a ter espaço nos livros didáticos, porém ainda é pouco explorado e exposto apenas para clarear significados. Poucos livros utilizam os vocabulários como ferramentas que ampliam a qualidade e o domínio no discurso oral e escrito.

Antunes (2012) afirma que no âmbito da linguagem como ação discursiva poderia discorrer dos conhecimentos lexicais no desenvolvimento das competências para:

a produção de um discurso claro, fluente, com uma grande possibilidade de variação vocabular, conforme as demandas e conveniências de cada situação comunicativa;
a compreensão bem-sucedida de textos orais e escritos mais formais, complexos e com exigências de um vocabulário mais especializado (ANTUNES, 2012, p.154).

A mesma autora salienta que na perspectiva vocabular, os estudos lexicais deveriam incluir quanto à coesão e coerência:

quanto à coesão, o que implica o estudo da repetição de palavras em textos de diferentes gêneros orais e escritos, sua frequência, seus modos de ocorrência, sua distribuição pelas partes do texto; esse ponto inclui ainda a exploração da possível variação de uma palavra por seu sinônimo ou hiperônimo, bem como a associação semântica entre as palavras, ou seja, aquilo que se conhece como palavras semanticamente afins; nesse âmbito, convém, lembrar também o fato de as palavras adotarem nos textos certas combinações preferenciais, o que resulta nas chamadas ‘lexias complexas’ (como, por exemplo ‘modéstia à parte’) e, mais tarde, nas ‘lexias compostas’ (como, por exemplo, ‘rés-do-chão);
quanto à coerência do texto, o que inclui os pontos referidos no item anterior, sobretudo o

que se chamou de palavras semanticamente afins; a título de lembrete, reforçar o princípio de que conhecer o domínio a que pertence o objeto sobre o qual se vai falar é condição básica para conseguir achar as palavras certas (ANTUNES, 2012, p.154 e 155).

Nesta perspectiva, o discente conseguiria ampliar sua percepção frente aos diferentes gêneros orais e escritos, além de entender o processo de variação, associação e substituição lexical, assim, melhorando na seleção vocabular dos textos orais e escritos.

O estudo do vocabulário, de forma didática, ampla e exploratória, pode proporcionar uma aquisição da proficiência na leitura, na arguição e na escrita. Para tanto, o vocabulário não deve ser apenas um suporte para o entendimento de palavras “desconhecidas”, mas para adentrar no universo semântico e internalizar os novos vocábulos e conceitos.

3 | PASSOS METODOLÓGICOS E DISCUSSÃO

Sob os aspectos lexicais e o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, este estudo parte de uma revisão bibliográfica e análise de livros didáticos utilizados no Brasil. Para o desenvolvimento desta pesquisa, primeiramente preocupamo-nos com a seleção dos livros didáticos de ensino médio, em segundo lugar dedicamo-nos a classificação do conteúdo dos vocabulários, e em terceiro lugar, focalizamos na análise dos exercícios pós-vocabulário. Para sistematizar as análises e reflexões, foram construídos tabelas e gráficos e exemplificados com e exemplos de exercícios pós-vocabulário.

3.1 Seleção dos materiais para o desenvolvimento desta pesquisa

Baseando nos livros selecionados pelo PNLD, foram selecionadas três coleções, com três volumes cada, a saber:

- 1) Veredas da palavra, de Hernandes e Martin (2016);
- 2) Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso, de Cereja, Vianna e Damien (2016);
- 3) Português: contexto, interlocução e sentido, de Abaurre e Pontara (2016).

Dos livros de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD, elegemos os três volumes das coleções, para que pudéssemos comparar as obras e as séries, a fim de verificar a ocorrência dos contextos técnicos e analisar a utilização dos vocabulários nos exercícios.

3.2 Análise do conteúdo dos vocabulários

A segunda etapa foi composta pela análise dos conteúdos dos vocabulários na constituição e organização das tabelas com a quantidade de vocabulário, separado por temas.

Obra	Qt.	Temas
Português Contexto, Interlocução e sentido 1	48	Textos literários (amor, futebol, mulher, casualidade, etc).
Português Contexto, Interlocução e sentido 1	7	Outros : Blog (p. 177), Espetáculo de humor (p.187), Biologia (p. 214), Globo (p.236), Carta (p.262), Blog (p.276), Jornal Folha de São Paulo (p.300).
Português Contexto, Interlocução e sentido 2	95	Textos literários (amor, futebol, mulher, casualidade, etc).
Português Contexto, Interlocução e sentido 2	5	Outros: Calvin(p.289), Divulgação científica (p.325), Carta (p.331) e Revistas (p.337 e 345).
Português Contexto, Interlocução e sentido 3	88	Textos literários (amor, futebol, mulher, casualidade, etc).
Português Contexto, Interlocução e sentido 3	3	Outros: Relatório e Cena de filme (p.319), Vestibular(p.326).
Total	231	Vocabulários de textos literários
Total	15	Vocabulário de temas variados (técnico, etc)
Total de textos que apresentam vocabulário	246	

Quadro 1- Quantidade de vocabulários nas obras de *Português Contexto, Interlocução e sentido*.

Autoria própria

Na obra *Português contexto, interlocução e sentido*, de Abaurre e Pontara (2016), podemos observar dois aspectos lexicais: primeiro que de 246 textos apenas 15 não apresentam contextos literários; segundo ponto observado é que o livro de 1º série é o que mais apresenta assuntos diversos, contendo um maior número de vocábulo técnico e de diferentes áreas do conhecimento.

Obra	Qt	Temas
Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 1	30	Textos literários (amor, religião, elementos da natureza, futebol, mulher, casualidade, etc)
Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 1	0	Outros
Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 2	18	Textos literários (amor, religião, elementos da natureza, futebol, mulher, casualidade, etc)
Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 2	02	Outros: Filme (p.301) e Revista (p.321).
Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 3	26	Textos literários (amor, religião, relato de experiência, futebol, mulher, casualidade, etc)
Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 3	03	Internet (p.49), Música (p.120), Carta (p.170).
Total	74	Vocabulários de textos literários
Total	05	Vocabulário de temas variados (técnico, etc)
Total de textos que apresentam vocabulário	79	

Quadro 2- Quantidade de vocabulários nas obras de *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*.

Autoria própria

Em *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja, Vianna e Damien (2016), a obra destinada para alunos de 1º série, trabalha apenas com vocabulário literário. Já nas 2º e 3º séries, apresentam de 79 vocabulários, apenas 5 de conteúdos técnicos e/ou diversos.

Obra	Qt.	Temas
Veredas das palavras 1	30	Textos literários (cultura afro, colonial, religião, relato de experiência, mulher, etc)
Veredas das palavras 1	15	Conteúdo literário, linguístico e de leitura
Veredas das palavras 1	04	Outros : Entrevista(p.28), Jornal Folha de São Paulo (p.143), Texto da Internet (p146) e Música (p.184).
Veredas das palavras 2	68	Textos literários (cultura afro, colonial, religião, relato de experiência, mulher, etc)
Veredas das palavras 2	01	Música (p.261)
Veredas das palavras 3	67	Textos literários (cultura afro, colonial, religião, relato de experiência, mulher, etc)
Veredas das palavras 3	01	Música (p.313)
Total	180	Vocabulários de textos literários
Total	06	Vocabulário de temas variados (técnico, etc)
Total de textos que apresentam vocabulário	186	

Quadro 3- Quantidade de vocabulários na coleção de *Veredas das palavras*.

Autoria própria

Na obra *Veredas da palavra*, de Hernandes e Martin (2016) destinada para alunos de 1º série, não somente os textos apresentam vocabulário, mas alguns conteúdos também. Isto é, o conteúdo do vocabulário da obra foi dividido em três características: Textos literários (30), conteúdos literários, linguísticos e de leitura (15) e “outros” que estão os vocabulários técnicos, apenas com (04) frequência, porém apresentaram melhor resultado que os livros de 2º e 3º série que cada um apresentou apenas um vocabulário que não fosse de literatura.

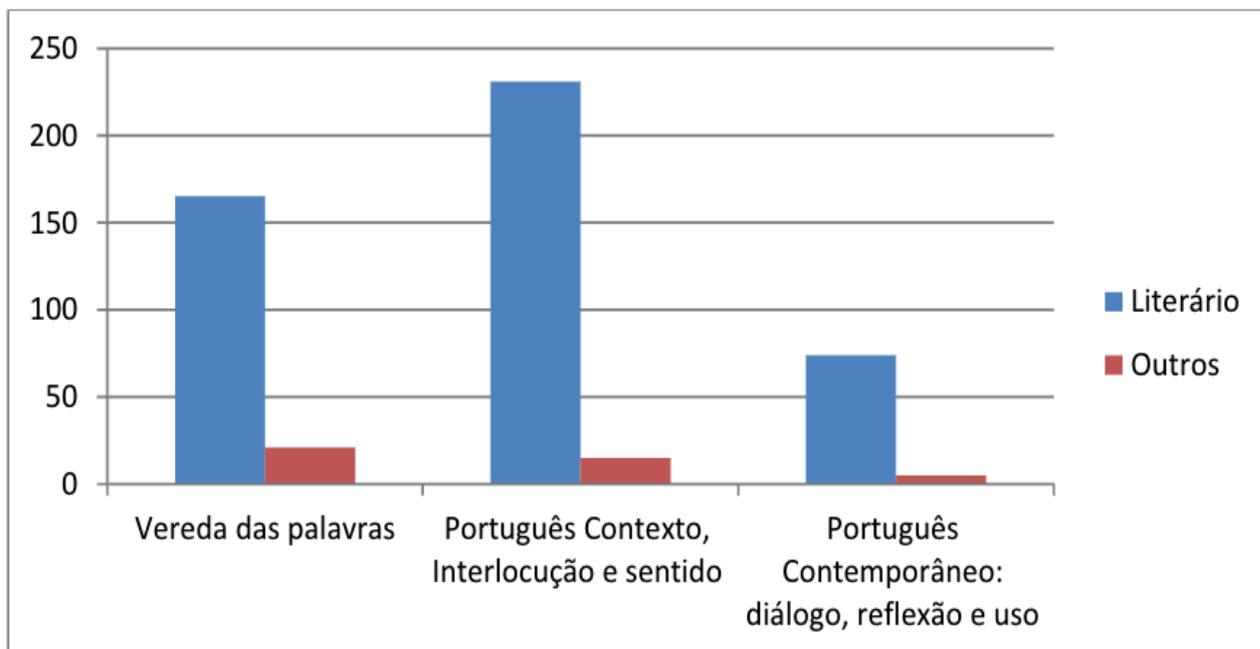


Gráfico 1- Frequência dos conteúdos literário e outros (técnicos) nas três coleções
 Autoria própria

Os três gráficos juntos mostram que, nas três coleções, os vocabulários literários têm uma maior ocorrência do que os *outros*. Também, podemos perceber que a coleção *Português Contexto, Interlocução e Sentido* apresenta mais vocabulários que os demais, com (246) de frequência, enquanto *Veredas das palavras* totaliza (186) e *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (79).

Nas três coleções analisadas, os termos técnicos não estão presentes apenas no contexto “outros”, mas também juntamente com o contexto literário, assim, podemos citar vocabulários terminológicos:

- 1) *Veredas das palavras*: Religião, texto técnico, jornal, etc.
- 2) *Português Contexto, Interlocução e Sentido*: Blog, jornais, revistas, divulgação científica, carta, relatório, futebol, etc.
- 3) *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*: Religião, futebol, revista, redes sociais, texto técnico, etc.

Separamos os vocabulários “literários” dos “outros”, pois poucos literários apresentavam terminologia utilizada atualmente, muitos são referentes a outras épocas, culturas e regiões (Portugal e África).

Logo, percebemos também que assim como a obra destinada a 1º série do *Veredas das palavras* apresenta vocabulário para textos e para alguns conteúdos que julgam necessário, as demais obras, mesmo apresentando vocabulário somente para os textos, estão empenhados em trazer informações lexicográficas para o usuário.

O Deus-Verme

Neste soneto, o eu lírico trata da morte em sua dimensão física.

Factor universal do transformismo,
Filho da teleológica matéria,
Na superabundância ou na miséria,
Verme — é o seu nome obscuro de batismo.

Jamais emprega o acérrimo exorcismo
Em sua diária ocupação funérea,
E vive em contubérnio com a bactéria,
Livre das roupas do antropomorfismo.

Almoça a podridão das drupas agras,
Janta hidrópicos, rói vísceras magras,
E dos defuntos novos incha a mão...

Ah! Para ele é que a carne podre fica,
E no inventário da matéria rica
Cabe aos seus filhos a maior porção!

ANJOS, Augusto dos. Eu. In: BUENO, Alexei (Org.). *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996. p. 209.

Teleológica: (filosofia) diz-se de argumento, conhecimento ou explicação que relaciona um fato com sua causa final.

Acérrimo: muito acre, ácido, amargo.

Contubérnio: camaradagem, familiaridade, vida em comum.

Antropomorfismo: atribuição de características e comportamentos típicos da condição humana às formas inanimadas da natureza ou aos seres vivos irracionais.

Drupas: frutos carnosos, como o pêssego e a manga

Agras: de sabor acre, ácido ou azedo.

Hidrópicos: que ou aqueles que se caracterizam por inchação ou retenção de líquido

Visceras: entranhas.

1. Uma das características da obra de Augusto dos Anjos é a incorporação de um vocabulário científico à poesia. No soneto transcrito, quais palavras justificam essa afirmação?
 - ▶ Além do uso de termos da ciência, o assunto tratado no poema chama a atenção: a “caracterização” do verme que se alimenta dos corpos em decomposição. Qual é essa caracterização?
2. O tema da morte é abordado por muitos poetas, que tratam de sua dimensão espiritual ou sentimental. Como a morte é apresentada no poema “O Deus-Verme”?
 - ▶ No título do poema, o verme é definido como um “deus” a quem se destina “a carne podre”. Explique de que maneira esse processo de “divinização” dos vermes revela uma visão racional da morte.
3. Por que a poesia de Augusto dos Anjos se opõe à estética parnasiana, que predominava como gosto literário no início do século XX?
 - ▶ Transcreva no seu caderno, dos versos de “O Deus-Verme”, elementos que podem ter provocado uma reação desfavorável dos leitores habituados ao gosto parnasiano.

Figura 2- Extraída do livro Português contexto, interlocução e sentido 3 (2016)

(ABAURRE, ABAURRE e PONTARA, 2016)

O texto *O Deus-Verme* é literário, mas apresenta um vocabulário científico, de suma importância para o enriquecimento lexical do discente. Entretanto, o exercício de número 1 cita a “incorporação de um vocabulário científico” e solicita para que aluno volte ao texto para encontrar palavras que justifique sua resposta. O fator positivo é que o exercício leva o aluno a uma releitura do texto, isto pode ajudar a perceber os vocábulos. Mas, o exercício poderia orientar o aluno a inferir sobre o significado das unidades que compõem o vocabulário científico, também não sugere que o aluno não leia nenhuma vez o vocabulário. Logo, deixam de oferecer aos alunos, exercícios que os levem a se apropriar do vocabulário na fala e na escrita.

Kleiman (1996) defende que o ensino da inferência lexical é fundamental para apropriação do vocabulário, contribuindo para expansão lexical do discente.

Com isso, as coletâneas analisadas, em relação ao estudo dos exercícios pós-vocabulários, não têm explorado os vocabulários e tem utilizado muito pouco as terminologias, estas que podiam esclarecer a leitura e enriquecer a expressão oral e escrita do falante.

A análise minuciosa nos mostrou que o vocabulário é formado de acordo com o que o autor julga mais difícil ou desconhecido pelo aluno. Logo, oferece um esclarecimento dos vocábulos selecionados, e não propõe exercícios abordando esse vocabulário. Não são oferecidas estratégias para o ensino-aprendizagem aplicadas nestes exercícios observados.

Com isso, percebemos que os exercícios pós-vocabulários podiam não somente explicar sobre elementos gramaticais, literários e interpretativos, mas lexicais, pois o vocabulário além de possibilitar uma melhor compreensão do texto, auxilia no processo de leitura e fornece dados lexicais para uma escrita mais sofisticada e esclarecedora.

Outro problema detectado é que as atividades analisadas não trazem nenhuma reflexão ou conhecimento prévio do aluno sobre o sentido das palavras do vocabulário, pois não levam o aluno a tentar deduzir o significado por meio do contexto ou a busca em um dicionário ou outra ferramenta.

O indivíduo, que está em constante ampliação lexical, tem probabilidade de ler com mais rapidez e eficiência, absorvendo o suficiente para reproduzir na oralidade e na escrita.

Os livros didáticos precisam apresentar exercícios que levem o aluno a fazer inferência, pois há as palavras que exigem o significado fidedigno do dicionário, e outras que podem ser compreendidas por inferência de acordo com o contexto. A inferência lexical é “um processo adequado de aprendizagem de vocabulário quando o sentido aproximado da palavra é suficiente para compreender a leitura” (Kleimam, 1966, p.69).

Oliveira (2006, p.50) defende que “com relação ao enriquecimento do vocabulário, o ensino escolar dispõe de estratégias didáticas satisfatórias, recorrendo à leitura, ao hábito de consultar dicionários e ao estudo dos processos de formação de palavras”. Portanto, o autor continua sua reflexão frisando que o grande desafio é “levar o aluno a empregar o vocabulário com propriedade.”

Para tanto, necessita-se estudar gramática, tendo como foco a norma-padrão, mas é de suma importância trabalhar as competências múltiplas para responder as exigências ditadas pelo mundo moderno. Logo, seria fundamental que o livro didático oferecesse diferentes suportes para desenvolver a competência lexical do discente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos lexicais não têm recebido a atenção necessária no livro didático de Língua Portuguesa do ensino médio brasileiro, pois priorizam a fixação da gramática e a interpretação de textos, de preferência de cunho literário.

O vocabulário nos livros didáticos analisados tem se apresentado como uma listagem de palavras intituladas “difíceis” que vem acompanhadas dos significados, pois as obras não apresentam um trabalho introdutório que considere o conhecimento prévio do discente.

Esse material pedagógico precisa de exercícios que ofereçam estratégias de compreensão e produção textual, para que o aluno consiga além de compreender o vocábulo, atribuir o significado, saber reconhecer e utilizar em diferentes contextos. Isto é, o vocabulário não pode ser trabalhado com a única finalidade de um entendimento rápido e eficaz, mas sob estratégias de ensino, que leve o indivíduo a inferir, refletir e internalizar este léxico, sendo na escrita e/ou fala.

Assim, inferimos que se por um lado a presença de unidades terminológicas nos livros

didáticos de língua portuguesa tenha sido um avanço, por outro lado, os exercícios, em geral, não fazem menção explícita ao seu vocabulário especializado, sendo ensinado de forma superficial sem desenvolver reflexões mais concretas em que aproveitem melhor o contexto especializado.

Logo, podemos afirmar que o livro didático precisa de trabalhar o léxico geral e específico de forma didática e prática, levando em conta a interação e o contexto de uso do aluno, para que seja mais que um saber lexical da escola, mas para a vida.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M., ABAURRE, M. B. M., PONTARA, M. (2016). **Português contexto, interlocução e sentido**. São Paulo. Editora Moderna. (Vol. 1, 2 e 3).

ANTUNES, I. (2007). *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17730/1/AmpliacaoVocabularGlossario.pdf>

ANTUNES, I. (2012). **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial.

BEZERRA, M. A. (1999). **Leitura e escrita: condições para aquisição de vocabulário**. In: Intercâmbio. PUCSP; VIII; 169; 178; Português; 1413-4055. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4034>.

Acesso em: outubro 2018

CABRÉ, M. T. (2005). **La terminologia una disciplina en evolución: pasado, presente y algunos elementos futuros**. Revista Debate Terminológico.

CEREJA, W., VIANNA, C. D., E DAMIEN, C. (2016). **Português Contemporâneo**: diálogo, reflexão e uso. São Paulo. Editora Saraiva. (Vol. 1, 2 e 3).

COELHO, B. J. (, 2006). **Linguagem**: conceitos básicos. Goiânia: Trilhas Urbanas.

HERNANDES, R. E MARTINS, L. M. (2016). **Veredas das Palavras**. São Paulo. Editora Ática. (Vol. 1, 2 e 3)

KLEIMAN, A. (1996). **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes.

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA VISÃO HISTÓRICA SOBRE ESTE INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Data de aceite: 13/07/2020

Gabriela Schmitt Prym Martins

Doutoranda em Letras no Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. gabrielaprym@upf.br
(UPF)

Roberta Costella

Doutoranda em Letras no Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. robertacost@upf.br
(UPF)

RESUMO: Como recurso didático pedagógico frequentemente usado em aulas da Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, o livro didático tem sido corpus de pesquisas e questionamentos que refletem sobre sua eficácia e sobre as metodologias e atividades utilizadas e propostas por ele. A LDB (1996), lei que regulariza a educação brasileira, assume como direito do aluno o acesso a livros didáticos de todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa bibliográfica em que buscamos refletir sobre a história do livro didático na educação brasileira, sobretudo no ensino de língua portuguesa. No Brasil, tradicionalmente, o livro didático é utilizado nas escolas como recurso didático e pedagógico, sendo um instrumento de mediação de

conhecimentos. Por algumas vezes esse papel até se confunde em sala de aula. Com o percurso histórico do livro didático e observando as mudanças culturais e sociais em relação ao seu uso, percebe-se que, em muitos casos, o livro é um dos únicos gêneros impressos com o qual os alunos mantêm contato com a língua escrita, realizando a primeira e talvez a principal inserção na cultura linguística escrita. Ele também é um dos poucos instrumentos didáticos utilizados quase que diariamente na realidade escolar, sendo que através dele se organizam os saberes linguísticos, sociais, culturais e literários.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Língua Portuguesa. Livro didático.

ABSTRACT: As a pedagogical didactic resource often used in Basic Education classes, especially in High School, the textbook has been a corpus of research and questioning that reflects on its effectiveness and on the methodologies and activities used and proposed by it. LDB (1996), a law that regulates Brazilian education, assumes as a right of the student the access to textbooks in all areas of knowledge. In this sense, we carried out a bibliographical research in which we sought to reflect on the history of textbooks in Brazilian education, especially in Portuguese language teaching. In Brazil, traditionally, the textbook is used in schools as a didactic and

pedagogical resource, and is an instrument for mediation of knowledge. For some times this role even gets confused in the classroom. With the historical course of the textbook and observing the cultural and social changes in relation to its use, it is noticed that, in many cases, the book is one of the only printed genres with which the students maintain contact with the written language, realizing the first and perhaps the main insertion in written linguistic culture. It is also one of the few educational tools used almost daily in the school reality, and through it are organized linguistic, social, cultural and literary knowledge.

KEYWORDS: Teaching. Portuguese. Textbook.

1 | INTRODUÇÃO

Neste artigo, refletimos sobre o livro didático como recurso pedagógico em relação ao ensino de língua materna no Ensino Médio. Para isso, em um primeiro momento é necessário contextualizar, de forma breve, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. Em seguida, trabalhamos com os parâmetros curriculares para a disciplina e os recursos didáticos e pedagógicos sugeridos para o componente e para a etapa. Finalmente, apresentamos estudos sobre a história do livro didático, tomando teóricos que se debruçam sobre o assunto, como Roxane Rojo e Clédio Bunzen. E, por último, trazemos à tona o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que organizou a presença do livro didático na escola pública brasileira.

2 | PROBLEMÁTICAS EM RELAÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO LIVRO DIDÁTICO

Regularizadora da Educação Básica brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada inicialmente em 1961, estabelece o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica do país.

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (LDB – BRASIL – 2016).

Em relação ao currículo e aos conteúdos básicos, a LDB (1996) prevê algumas diretrizes, dentre as quais destacamos: o Ensino Médio deve tratar “a Língua Portuguesa

como instrumento de comunicação”; e, ao final do Ensino Médio, o aluno concluinte deverá demonstrar “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”. Porém, apesar de apresentar algumas diretrizes básicas, a LDB não é responsável por regularizar e orientar o currículo do Ensino Médio. Essa instrução fica a cargo de documentos nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular, e específicos de cada estado, como, no Rio Grande do Sul, os Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande.

Por muito tempo, o componente de Língua Portuguesa na Educação Básica tem motivado questionamentos e pesquisas, sobretudo pelos índices e níveis alarmantes dos resultados de avaliações externas, como o ENEM, que avalia alunos concluintes do Ensino Médio, e a Provinha Brasil – avaliação da alfabetização infantil realizada pelos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental público brasileiro. São preocupantes, ainda, as observações que se fazem em relação às habilidades de escrita, compreensão e interpretação dos alunos, sobretudo no Ensino Médio, etapa que deveria exigir, no mínimo, competências e habilidades discursivas e textuais básicas.

A aula de Língua Portuguesa, historicamente, desenvolve diferentes habilidades nos educandos, como a oralidade, expressão, interpretação e produção de textos de diferentes gêneros. Dessa forma, geralmente, estimula e acata diferentes conhecimentos e competências dos alunos. Entretanto, percebemos que ainda existem muitas metodologias de ensino que se preocupam apenas com a classificação e sistematização da língua, ou seja, apresentam apenas a gramática da Língua Portuguesa. É possível que esse seja o motivo de resultados tão falhos em relação ao uso da língua pelos educandos.

A Língua Portuguesa, desde 1971, regulamentada pela Lei 5.692/71, está vinculada à disciplina de Literatura, sugestão também feita pelo Referencial Curricular do Rio Grande do Sul. Essa relação entre as duas disciplinas aparece nos livros didáticos, que, enviados às escolas públicas, trazem os dois componentes no mesmo livro, além de acrescentar capítulos destinados à produção textual. Infelizmente, essa abordagem, mesmo que feita na mesma coleção, apresenta atividades isoladas, sem vincular de fato os componentes. Por exemplo, o livro traz no mesmo capítulo questões sobre o Romantismo Brasileiro, apresenta na proposta de produção textual o texto dissertativo, mas atividades gramaticais e de interpretação desvinculadas dos gêneros e das abordagens propostas.

Tanto as lições do Rio Grande do Sul quanto os PCNs para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular apresentam competências básicas que devem ser abordadas em Língua Portuguesa, estimulando os processos de ensino e de aprendizagem no Ensino Médio. Através dessas competências, não se especificam os conhecimentos, mas se determinam as habilidades de um ano concluinte da Educação Básica.

Ao todo são dez competências, das quais seis estão diretamente relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que se voltam à ideia de que toda linguagem transporta em seu interior uma visão de mundo, repleta de significados. Estes, por sua vez, ultrapassam o aspecto formal da língua, pois o estudo isolado desse aspecto, sem levar em conta a inter-relação pragmática, semântica e gramatical própria da funcionalidade da língua,

desvincularia o aluno do seu caráter social. Nesse caso, a língua materna, tanto na modalidade oral como na escrita, teria o papel de viabilizar o entendimento e o encontro dos discursos empregados nas mais diversas situações da vida social (SILVA DA; DA SILVA NETO, 2013, p. 298).

As próprias competências e habilidades desses documentos que regularizam a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio relacionam a língua com seu caráter social. Em todo o momento, nesses referenciais e parâmetros, a língua é vinculada à construção do sentido e ao uso em diferentes esferas sociais. Assim, é inevitável questionar por que essas referências não aparecem em situações de sala de aula, muito menos nos resultados obtidos nas avaliações e percebidos pelos docentes e pela sociedade.

É, pois, dentro dessa perspectiva que, segundo esses documentos, o ensino da disciplina de Língua Portuguesa deve procurar desenvolver, no aluno dessa última etapa da educação básica, uma competência linguística cuja essência não se pauta na exclusividade do domínio técnico do uso da língua “padrão”, mas, sobretudo, no saber empregar a língua na sua diversidade, em que se leva em consideração o contexto interativo (SILVA DA; SILVA NETO, 2013, p. 299).

De alguma forma, há uma desconexão entre as perspectivas apresentadas nesses documentos oficiais e o observado nos livros didáticos de língua materna e nas aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, as avaliações externas, como o ENEM, estão em consonância com os documentos. Em algum momento, essas orientações se perdem e o resultado são educandos incapazes de se comunicarem efetivamente na sua língua.

É possível que essa intransigência ocorra porque quem pensa e escreve os referenciais não são as mesmas pessoas e nem possuem as mesmas perspectivas daqueles que produzem os livros didáticos e daqueles que os usam na escola. Quem elabora os referenciais são profissionais experientes, com formação especializada, vinculados às universidades; quem produz os livros são professores que precisam atender aos referenciais e às exigências do mercado editorial; quem usa o livro didático são professores da Educação Básica, que muitas vezes não entendem nem os documentos externos, nem os materiais didáticos que chegam até eles.

2.1 O livro didático na educação brasileira

Como recurso didático pedagógico frequentemente usado em aulas da Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, o livro didático tem sido corpus de pesquisas e questionamentos que refletem sobre sua eficácia e sobre as metodologias e atividades utilizadas e propostas por ele. A LDB prevê no artigo 4º, inciso VII, que “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático” (BRASIL, 1996, p. 3). A lei que regulariza a educação brasileira prevê como direito do aluno o acesso a livros didáticos de todas as áreas do conhecimento.

Apesar de não fazer menção específica ao Ensino Médio, esse dever do estado com

o provimento de livros didáticos se estende também à etapa final da Educação Básica. No Brasil, tradicionalmente, o livro didático é utilizado nas escolas públicas e privadas como instrumento didático e pedagógico, sendo, de certa forma, um instrumento de mediação de conhecimentos, utilizado pelo docente. Por algumas vezes esse papel até se confunde em sala de aula.

A educação escolar se caracteriza pela mediação didático pedagógica que se estabelece entre conhecimentos práticos e teóricos. Dessa forma, seus procedimentos e conteúdos devem adequar-se tanto à situação específica da escola e ao desenvolvimento do aluno quanto aos diferentes saberes a que recorrem. Surge, assim, a importância do livro didático como instrumento de reflexão dessa situação particular, atendendo à dupla exigência: de um lado, os procedimentos, as informações e os conceitos propostos nos manuais; de outro lado, os procedimentos, as informações e conceitos que devem ser apropriados à situação didático-pedagógica a que se destinam (VERCEZE; SILVINO, 2008, p. 85).

A utilização do livro didático pelas escolas brasileiras de Educação Básica foi regularizada pela Legislação Federal criada em 1938. Até então, o livro era visto como um instrumento de educação política e não apenas didático e era o Estado que predeterminava os livros que depois seriam escolhidos pelos professores que tinham como base uma deliberação legal. O livro, segundo a Constituição Federal, era um direito constitucional do estudante brasileiro, fato que se mantém até os dias de hoje.

Entretanto, segundo pesquisadores como Batista (2001; 2003), foi a partir de 1960, com a ditadura militar, que o livro se caracterizou como instrumento estruturador do conhecimento, em um processo de expansão do capitalismo que exigia a formação de novos profissionais escolarizados. Foi assim que o livro didático chegou à escola pública, atendendo a um novo perfil de alunos e professores que, geralmente, tinham o primeiro contato com a língua escrita e o conhecimento formal na escola através dele.

Até então, os professores eram pertencentes a uma “elite” sociocultural. A carreira docente era buscada por jovens mulheres de classe média e alta que tinham a oportunidade de ler e estudar. Além disso, a política salarial do magistério também atraía as “moças de família”. Na década de 60 ocorre uma descentralização da formação de professores feita pelo estado e pelos municípios. Assim, jovens de elite passam a se interessar por outras profissões e os pertencentes às classes mais baixas têm a oportunidade de ingressar na carreira docente e ascender social e culturalmente.

Alguns autores, como Bagno (2005), ainda percebem preconceitos quanto a essa antiga elitização do ensino. Segundo ele, a sociedade ainda não aceita esse desinteresse da classe alta pela carreira docente, e professores, assim como alunos, oriundos de camadas mais baixas da sociedade ainda sofrem preconceito, sobretudo no quesito linguístico.

Muitas regras cristalizadas na gramática tradicional não fazem parte do Português falado no Brasil, nem mesmo pelos falantes plenamente escolarizados, com grau de escolaridade superior, e sobrevivem apenas na língua escrita, mais especificamente nas variedades de letramento e nos gêneros de texto em que um grau cada vez maior de monitoramento corresponde a um grau maior de conservadorismo gramatical, por força da tradição grafocêntrica da instituição escola, isto é, a tradição de achar que só a língua escrita mais monitorada merece ser estudada (BAGNO, 2005, p. 161).

Os novos educadores e os novos alunos presentes nas salas de aula não tinham as mesmas oportunidades culturais e educacionais que os anteriores e também não tinham acesso à formação de qualidade e a salários justos, o que ocasionou uma má preparação dos professores em relação à situação formal de sala de aula. Foi nesse sentido que surgiu um novo livro didático, com caráter muito mais instrutor que os antecedentes. Até os anos 1950, os professores utilizavam gramáticas, dicionários, livros de Literatura, entre outros. A partir da década de 1960, com as mudanças no perfil docente, todos esses materiais didáticos foram incorporados em um só, o livro didático.

Essa hibridização de todos esses instrumentos de ensino de língua – dicionários, gramáticas, e outros – em um livro didático, tornaram, segundo Bunzen e Rojo (2008), o livro de Língua Portuguesa e Literatura um gênero do discurso, um suporte no qual textos de diferentes gêneros estão presentes, objetivando o ensino de língua. Por exemplo, um anúncio publicitário utilizado em uma atividade de Língua Portuguesa está fora de seu suporte e discurso original. O seu objetivo deixa de ser anunciar ou vender um produto e passa a ser o ensino de língua – se é que isso é possível. O seu suporte não é mais a revista, ou o outdoor, mas outro gênero discursivo, o livro didático.

Deixamos de ter apenas gramáticas que não tinham um caráter puramente didático, pois não possuíam comentários pedagógicos ou atividades; ou as antologias que traziam apenas uma seleção de textos literários consagrados, mas sem uma preocupação com comentários, explicações, exercícios ou questionários. E é nessa direção que os LDPs começam, por exemplo, a incluir exercícios e a dar informações mais detalhadas para o professor. Inicia-se, assim, um processo de configuração didática, ainda presente em muitos manuais: exercícios de vocabulário, de interpretação de texto, de redação e de gramática. As escolas “deixam”, então, de utilizar uma gramática e uma coletânea de textos (seleta, antologia) e os conteúdos gramaticais e textos literários começam a conviver em um gênero só (BUZEN, 2005, p. 40).

Em todo esse contexto, também surge o livro do professor, instrumento que colabora com a “formação” desse novo perfil de docente, oriundo de diferentes classes sociais e formações profissionais. Em 1971, com a regularização da LDB, como citado anteriormente, que trata a língua como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira, os livros didáticos passam a trabalhar noções como a teoria da comunicação e apresentam, de certa forma, atividades de compreensão textual (GONZÁLES, 2013).

O saber a respeito de língua deixou, de certa forma, de ser o enfoque principal, dando vez à compressão e ao estudo dos códigos comunicacionais. Desta forma, os autores de LDPs, ao (re)pensarem os objetos de ensino e a concepção de ensino-aprendizagem de língua materna, não utilizavam mais apenas textos literários que ditavam o “modelo correto de língua” e começaram a trabalhar com textos informativos, literários, publicitários, etc. (BUZEN, apud GONZÁLES, 2013, p. 69).

Os livros começaram a preocupar-se com aspectos de compreensão textual de diferentes gêneros e inseriram conteúdos sobre o estudo dos códigos comunicacionais.

Entretanto, o processo de língua como instrumento de comunicação ainda não é percebido no livro didático e na sala de aula de Língua Portuguesa. Tradicionalmente, a comunicação que existe nas situações de ensino é entre um professor que fala e um aluno que escuta.

Apesar de propor atividades com base em textos de diferentes gêneros, os livros didáticos ainda apresentam exercícios e enunciados que priorizam a língua como sistema de classificação. Mesmo tendo contato com uma variedade de textos e gêneros, o aluno ainda percebe a Língua Portuguesa como conjunto de regras e nomenclaturas e não como instrumento de comunicação e interação entre sujeitos.

Diante dessas circunstâncias, é necessária uma reflexão em relação ao uso do livro didático de Língua Portuguesa observando as perspectivas de língua adotadas por ele. Afinal, é no livro que se materializam as práticas de linguagem que implicam, no aluno, diferentes habilidades linguísticas e sociais. Além disso, conforme Oliveira (2010, p. 714),

O interesse pelo processo de apropriação do LD justifica-se em função de sua relevância social, porquanto o uso que se faz desse mega-instrumento pode influenciar na qualidade do ensino de Língua Portuguesa (LP) e, por conseguinte, no desenvolvimento da competência comunicativa³ dos alunos. É importante ainda porque se centra num contexto de ação específico – prática docente mediada pelo LD. Sua importância também reside no fato de que, em algumas escolas, é o único instrumento presente, podendo contribuir para um melhor ensino, se consideradas as suas especificidades.

Nesse sentido, o livro didático caracteriza-se como um material escrito, editado, vendido e comprado, tendo como finalidade específica ser utilizado, sistematicamente, no ensino. Além disso, ele é constituído, geralmente, de manual de professor e manual de aluno e é dividido em capítulos ou/e unidades que, por sua vez, subdividem-se em seções e subseções. Além disso, nele, encontra-se uma intercalação de textos de gêneros e esferas diversas (OLIVEIRA, 2010). O livro é, de fato, um material heterogêneo.

Com todo percurso histórico do livro didático e observando-se as mudanças culturais e sociais em relação ao seu uso, percebe-se que, em muitos casos, o livro é um dos únicos gêneros impressos com o qual os alunos mantêm contato com a língua escrita através de diferentes gêneros, realizando a primeira e talvez a principal inserção na cultura linguística escrita. Ele também é um dos poucos instrumentos didáticos utilizados quase que diariamente na realidade escolar, sendo que através dele se organizam e selecionam os saberes linguísticos, sociais, culturais e literários.

O livro didático, utilizado por todas as escolas públicas de ensino fundamental e médio brasileiro, tornou-se, em nossa realidade capitalista, uma mercadoria. “Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado” (MANAKATA, 2012, 183). Ou seja, o livro didático é um produto destinado a um mercado específico, a escola.

Em relação à comercialização do livro didático, autores como Célia Cassiano, desenvolveram pesquisas específicas, concluindo que “por ser recurso obrigatório no sistema de ensino, é que o livro didático representa algo à parte no ramo dos livros. Mas, apesar de não ter status de Literatura, no mercado editorial brasileiro o manual escolar é considerado

o mais rentável do setor” (CASSIANO, 2007, p. 27). Assim sendo, editoras internacionais também se inseriram no mercado editorial brasileiro.

Desde a edição até a circulação, o processo de entrega do livro didático à escola é uma operação extremamente complexa. A organização dos conteúdos, a escolha de textos de diferentes gêneros e a elaboração de atividades são apenas os passos iniciais para que o livro chegue às mãos do professor que irá mediar o processo de contato entre o livro e os alunos. É até difícil pensar em toda a logística envolvida para que os milhões de exemplares de livros sejam distribuídos para todas as escolas públicas brasileiras no início dos anos letivos.

Para regularizar todo esse processo e selecionar os livros destinados aos alunos da escola pública básica brasileira, existe o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa é necessário sendo que no Brasil, os livros didáticos assumem, sobretudo, uma função estruturadora da aula. Em outras palavras: o livro didático tem função de eleger objetos de estudo e metodologias de ensino e de propor atividades e exercícios, mediando a relação entre professores e alunos. (GONZÁLES, 2013). E o PNLD tem função de indicar as obras e distribuí-las às escolas.

2.1.1 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Criado e regularizado pelo Ministério da Educação, o PNLD visa avaliar, adquirir e distribuir universal e gratuitamente livros didáticos para a escola básica pública brasileira. O princípio fundador do PNLD está em um decreto-lei de 1938, que criou a Comissão Nacional do Livro Didático, órgão responsável por garantir a produção, a importação e a utilização de livros didáticos no Brasil (GONZÁLES, 2013).

Seus objetivos básicos (do PNLD) são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro. Realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental (BATISTA, 2003, p. 25).¹

Desde a década de 1960, a qualidade do livro didático tem estado em questão. A partir de então, as pesquisas em relação à qualidade da produção didática brasileira apontam para a ineficiência do livro como instrumento didático pedagógico que, infelizmente, foi e é caracterizado como uma das poucas formas de material de leitura, pesquisa e consulta utilizada por professores e alunos.

Foi neste contexto que, em 1985, o PNLD foi executado em modelo muito similar ao atual, regulamentado pelo Decreto nº 9154/85. A partir desse ano, as diretrizes que descrevem o programa foram estabelecidas:

¹ É importante salientar que a partir de 1998 o PNLD passou a incluir e distribuir obras para o Ensino Médio.

1. os livros são reutilizáveis (à exceção dos livros de filosofia, de sociologia, de línguas estrangeiras e de alfabetização linguística e matemática); 2. os livros são escolhidos pelos professores; 3. A distribuição dos livros é gratuita e 4. os recursos para o estabelecimento do programa provêm do governo federal (GONZÁLES, 2013, p. 70).

O que mudou nesses 30 anos foi o caráter instrucional do PNLD. A partir de 1996, o Programa desenvolveu um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, coordenado pela Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos (Comdipe) da Secretaria da Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC). (BATISTA, 2003).

Antes desse ano, o MEC era um órgão que apenas estabelecia uma relação intermediária entre professores e editoras, não influenciando no processo de elaboração ou seleção dos livros didáticos. O Ministério pouco interferia no método de escolha dos livros e eles não tinham a obrigação de seguir preceitos e objetivos de documentos regularizadores como os PCN e as Diretrizes Curriculares.

A partir daquele ano, estabeleceu-se um processo de avaliação dos livros que visava a garantir um padrão mínimo de qualidade ao livro didático, além de articular o PNLD à LDB, às diretrizes curriculares propostas pelo CNE e aos PCN. Naquele momento, o processo de avaliação dos livros previa apenas dois critérios de eliminação: os livros não poderiam expressar preconceitos de quaisquer naturezas, nem poderiam induzir o leitor a erros. Por outro lado, estabeleceu-se uma série de critérios comuns e específicos para a avaliação dos LDs. Entre os critérios comuns estavam: adequação didática e pedagógica, qualidade editorial e gráfica, pertinência do Manual do professor para a utilização do LD e para a atualização docente (GONZÁLES, 2013, p. 71).

Essa medida proposta pelo MEC em 1996 fez com que o PNLD executasse parâmetros para avaliar de forma sistemática e continuada o livro didático brasileiro e para debater, com os diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um norte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade (BATISTA, 2003). O Programa passou, portanto, a observar de forma mais minuciosa os livros indicados e destinados às escolas.

Mesmo que até meados da década de 1990, o processo de compra e distribuição dos livros já custava milhões de reais ao governo brasileiro, o Estado não se preocupava de forma direta e sistemática a refletir sobre a qualidade e a correção dos livros que adquiria e distribuía aos alunos brasileiros. É interessante pensar que muitos dos jovens profissionais da atualidade, inclusive professores de língua, são frutos de uma educação que utilizava livros didáticos “não regulamentados”.

Em contrapartida, preocupante inclusive, a academia, desde a década de 1960, discutia e questionava o papel do livro didático nas salas de aula e a sua ineficiência e má qualidade. Pesquisas mostravam que o livro era – e acreditamos em que ainda seja – o principal recurso impresso utilizado por professores e alunos.

Seja em razão de uma inadequada formação de professores (inicial ou continuada), seja em razão de precárias condições de trabalho docente, seja, ainda, em razão das dificuldades enfrentadas para produzir e fazer circular o livro no Brasil (particularmente, para fazê-lo

circular na escola), **o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos**. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula. (BATISTA, 2003, p. 28 – grifo nosso).

A partir de 1996, os critérios sugeridos pelo PNLD passaram a classificar os livros como: excluídos – por apresentarem incorreções, induzirem ao erro ou expressar preconceitos; não recomendados – por apresentarem insuficiências que comprometiam sua eficácia didático-pedagógica; recomendado com ressalvas – por apresentarem as qualidades mínimas para sua recomendação e por possuírem insuficiências que se levadas em consideração pelo professor, poderiam não afetar sua eficácia; e os recomendados – aqueles que atendem satisfatoriamente todos os critérios comuns e específicos avaliados pelo Programa (GONZÁLES, 2013). O PNLD começou a indicar de forma mais direta os livros, que, segundo os analisadores, atendiam às expectativas do ensino na Educação Básica.

Foi também em 1996 que o Programa apresentou pela primeira vez um guia de livros didáticos que trazia resenhas feitas por uma equipe de professores em relação aos livros recomendados e recomendados com ressalvas. Além desse guia, passou a oferecer um catálogo que apresentava todos os livros e seus sumários, com exceção dos livros excluídos.

No ano de 1998, criou-se uma nova categoria, a dos livros recomendados com distinção, ou seja, “manuais que se destacassem por apresentar propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com o ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações pedagógicas” (BATISTA, 2003, p. 33). No PNLD de 1999, eliminou-se a categoria dos não recomendados.

Apesar das classificações indicadas aos livros, Batista (2003) apresenta em sua pesquisa que, em 1997, por exemplo, a escolha dos professores recaiu – e isso se repetiu em outros anos – sobre os livros não recomendados. Além disso, professores relatam dificuldades em escolher e utilizar os livros recomendados e recomendados com distinção. Segundo Batista, isso se dá por alguns fatores.

Os fatores mencionados apontam para a formação de professores, que parece não oferecer aos docentes instrumentos por meio dos quais possam ler com autonomia as propostas dos livros mais recomendados. Além disso, havia as diferenças entre as expectativas dos professores e do MEC, que podem ser resultado do próprio processo de escolha dos livros didáticos, marcado por um curto prazo, pelo acesso unicamente dos guias e não dos livros pelos professores e pelas poucas possibilidades de debates entre os docentes na escolha dos livros.

Um outro fator que pode contribuir para a compressão dessas diferenças vem sendo, nos últimos anos, apontado pela pesquisa sobre a formação e a atuação docentes: as condições de trabalho do professor, as necessidades a que está exposto, em razão das formas de organização do trabalho na escola, dentre outros fatores, tendem a construir um ponto de vista singular sobre os fenômenos escolares – neles incluídos os padrões de qualidade do livro didático – que é necessário acolher, conhecer e articular, de modo mais adequado, ao PNLD (BATISTA, 2003, p. 50).

Desde então, pouco mudou em relação à seleção dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD. Essa escolha passa por um edital de seleção que possui critérios gerais, dos quais três são eliminatórios: “1. correção dos conceitos e informações básicas; 2. coerência e adequação metodológicas; 3. observância aos preceitos legais e jurídicos” (BRASIL, 2006). Esse edital é publicado pelo MEC e, após a inscrição das obras elaboradas pelas editoras, o governo lança um edital com o resultado.

Em toda essa conjuntura, percebemos que há diversos atores sociais que se relacionam e entram, de certa forma, em conflito quando se trata do PNLD e da utilização do recurso em si em situações de ensino de língua materna. O livro didático está, portanto, num espaço de múltiplos interesses e relações, o que o constitui como um instrumento complexo e heterogêneo através do qual se criam questionamentos e reflexões.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático chega, atualmente, em uma escola heterogênea, que recebe alunos e professores de diferentes realidades e com diferentes objetivos. Muitos dos estudantes são também trabalhadores, assim como muitos professores possuem jornadas duplas ou triplas de trabalho. O livro surge na escola como facilitador e não como objeto de estudo, de pesquisa e consulta. Até porque a maioria dos alunos busca informações em outros meios, e não em livros.

Essa mudança nos perfis dos sujeitos presentes na escola modificou também o livro didático que, inclusive, traz um manual para que os professores sigam as orientações sugeridas. Entretanto, pensamos que há alguns professores que não conseguem compreendê-las ou organizar-se através do livro e, assim, não o exploram de forma significativa. Os livros possuem pontos positivos que devem ser trabalhados por professores e alunos.

É possível que essa intransigência entre os documentos externos, os livros e os professores que os utilizam na Educação Básica ocorra pelo diferente acesso ao conhecimento que cada um possui. Os professores e estudiosos que elaboram os documentos reguladores como os PCN e a BNCC são, geralmente, profissionais de universidades que possuem conhecimentos teóricos; os professores que criam os livros didáticos, também, na maioria das vezes são professores universitários, ou muito experientes na área, os quais, além de atender aos documentos oficiais, precisam preocupar-se com o mercado editorial; o professor que escolhe, recebe e utiliza o livro em sala de aula, muitas vezes, tem pouca prática ou muita experiência com questões tradicionais, além disso, alguns possuem pouco tempo para a formação e estudo e veem o livro como um subsídio para suas aulas.

É preocupante pensar que três décadas depois da criação do PNLD, vinte anos depois do início da intervenção do Estado no processo de escolha dos livros e de mais de dez depois da citação de Batista, não se pode afirmar que houve alguma mudança em relação ao uso do livro didático na realidade escolar brasileira. Levando em consideração todas as

mudanças ocorridas em nossa sociedade nesses anos, sobretudo em relação ao perfil do aluno, é alarmante pensar que pouco mudou em relação ao uso do livro didático.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Dramática da Língua Portuguesa*. Tradição gramatical, mídia e exclusão social. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola. 2005.
- BATISTA, Antônio A. Gomes *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- _____. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – *Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília-DF: MEC, 1996.
- _____. _____. *Base Nacional Comum Curricular* – Documento preliminar. Brasília, DF: MEC, 2016.
- GONZÁLEZ, César Augusto. *Norma e variação nos livros didáticos de língua portuguesa e literatura aprovados pelo programa nacional do livro para o ensino médio de 2009*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.
- MANUKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História e Educação*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.
- BUNZEN JR., Clécio dos S. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas-SP, 2005.
- BUNZEN JR., Clécio dos S.; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. das G.; MARCUSCHI, Beth. (Org.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- OLIVEIRA, Márcia Andréa Almeida de. Formando o professor para usar o livro didático: desafios e possibilidades. *Anais. SETA*, Número 4, 2010, p.713.
- SILVA, C. M. M. B da; SILVA NETO, J. G. da. A língua portuguesa no ensino médio: conteúdos de ensino e o desenvolvimento da aula. *The Portuguese language in high school: teaching content and class development*. *Alfa*, São Paulo, v.57, n.1, p.295-314, 2013.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.
- VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-mirim. *Práxis Educacional Vitória da Conquista*, v. 4, n. 4 p. 83-102 jan./jun. 2008

PRÁTICAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS CURTOS EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 13/07/2020

Data da submissão: 07/04/2020

Gabriel Marchetto

Professor Efetivo de Língua Inglesa (SEDUC-MT) e Mestrando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso *campus* de Cuiabá-MT.

Campo Novo do Parecis, Mato Grosso.
<http://lattes.cnpq.br/2635598445549368>

RESUMO: O presente trabalho se baseia na elaboração e execução de um projeto de leitura e interpretação de textos em inglês para um grupo de alunos do 3º ano do ensino médio regular de uma escola estadual localizada no município de Campo Novo do Parecis, região norte do Estado de Mato Grosso. Esta pesquisa objetiva fomentar o interesse pela leitura de textos curtos em língua inglesa e desenvolver a habilidade de leitura e compreensão global no idioma. Portanto, apesar de muitos estudantes relatarem possuir grande dificuldade na compreensão de frases e textos em língua inglesa, constatou-se que a partir da execução do presente projeto foi possível conscientizar os alunos acerca da extrema importância da língua inglesa tanto no meio acadêmico quanto profissional, além de contribuir para o desenvolvimento da habilidade de leitura e interpretação de textos curtos em inglês.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Ensino Médio. Língua Inglesa.

READING PRACTICES AND INTERPRETATION OF SHORT TEXTS IN ENGLISH LANGUAGE IN HIGH SCHOOL CLASSES

ABSTRACT: This work is based on the elaboration and execution of a project of reading and interpreting texts in English for a group of 3rd year students of regular high school of a state school located in the municipality of Campo Novo do Parecis, northern region of the State of Mato Grosso. This research aims to foster interest in reading short texts in English and to develop the ability to read and globally understand the language. Therefore, although many students report having great difficulty in understanding phrases and texts in English, it was found that from the execution of this project it was possible to raise students' awareness of the extreme importance of the English language both in the academic and professional environment, in addition to contributing to the development of the ability to read and interpret short texts in English.

KEYWORDS: Reading. High School. English.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados da aplicação de um projeto de leitura e interpretação textual em Língua Inglesa que se trata de um conjunto de atividades elaboradas para alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual localizada no município de Campo Novo do Parecis-MT, as quais foram realizadas pelo próprio autor enquanto professor regente de língua inglesa no ano de 2018.

A pesquisa, de maneira geral, visa desenvolver a habilidade de leitura e compreensão global de diversos gêneros textuais em língua inglesa, pois a habilidade de leitura em uma língua estrangeira se caracteriza enquanto uma habilidade constantemente exigida em diversos momentos da trajetória acadêmica dos alunos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeira (1998, p. 27), diferentemente do que ocorre em outras disciplinas do currículo, na aprendizagem de línguas o que se tem a aprender é também, imediatamente, o uso do conhecimento, ou seja, o que se aprende e o seu uso devem vir juntos no processo de ensinar e aprender línguas. Assim, caracterizar o objeto de ensino significa caracterizar os conhecimentos e os usos que as pessoas fazem deles ao agirem na sociedade.

Portanto, ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social.

Ademais, percebeu-se que muitos estudantes têm grande dificuldade em compreender diversos textos em língua inglesa, principalmente quando avaliados em vestibulares. Dessa maneira, a partir da execução deste projeto foi possível conscientizar os alunos acerca da extrema importância da língua inglesa no meio acadêmico, além de instruí-los a respeito das técnicas que eles podem utilizar na leitura e compreensão de textos em inglês, visto que eles certamente utilizarão os conhecimentos deste projeto durante toda sua trajetória acadêmica, principalmente no ensino superior.

O projeto foi realizado com uma turma do 3º ano do ensino médio de uma escola estadual na cidade de Campo Novo do Parecis-MT em formato de oficina, com aulas teóricas e práticas, as quais foram ministradas durante o período matutino, entre os dias 04 à 25 de outubro de 2019.

Para a execução deste projeto foram utilizados quatro encontros, com uma hora de duração cada, durante o período normal de aulas da escola, totalizando quatro horas de atividades teóricas e práticas. Em um primeiro momento foi feita a exposição dos conteúdos com o intuito de fomentar a participação ativa dos estudantes e averiguar o conhecimento prévio dos mesmos acerca da língua inglesa.

Durante a realização desta pesquisa foram utilizados quadro negro, giz, papéis sulfite, caixa de som e aparelho de projeção de áudio e vídeo para exposição de textos e contextualização dos conteúdos ministrados.

Nesta perspectiva, o professor pesquisador caracterizou-se como agente mediador

no processo de ensino e aprendizagem ao possibilitar que os alunos questionassem, interpretassem e discutissem o objeto de estudo em questão. Dessa maneira, proporcionando um ambiente livre e democrático de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

2 | PARÂMETROS CURRICULARES E DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de língua estrangeira, os principais objetivos do ensino de língua estrangeira no Brasil centram-se em propostas que privilegiam o desenvolvimento e compreensão da habilidade escrita, o que não parece resultar de uma análise das necessidades dos alunos.

O PCN (1998, p. 24) ainda aponta para a precária situação do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas brasileiras: “falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente”. Indubitavelmente, mesmo após 22 anos, tais debilidades continuam presentes em muitas instituições públicas de ensino brasileiras.

As questões que retratam a busca por métodos ideais de ensino de línguas estrangeiras vêm ocupando grande parte das preocupações de especialistas de várias áreas do conhecimento. No entanto, é muito delicado apontar um “culpado” para tais situações e a respeito disso, Leffa (2011) apresenta as teorias denominadas: criação de bodes, carnavalização e cumplicidade, as quais procuram refletir a respeito do ensino e aprendizagem de língua estrangeira nas escolas brasileiras.

O texto de Leffa foi baseado em um depoimento de um aluno que se decepcionou com o ensino de inglês na escola pública, este depoimento é chamado de narrativa 14. Neste depoimento, um aluno descreveu sua relação com a língua inglesa no ensino fundamental, ensino médio e universidade. O primeiro contato com o inglês se deu na 5º série do ensino fundamental, e para o aluno “a ideia de aprender inglês era fantástica. Tínhamos a ilusão de que realmente iríamos aprender a falar inglês na escola” (LEFFA, 2011, p. 13).

No entanto, o aluno demonstrou grande insatisfação quando descobriu que nem mesmo seus professores de inglês conheciam o idioma e por conta disso não conseguiam ensinar algo que não dominavam.

Por conseguinte, no penúltimo ano do ensino médio, o aluno conseguiu se matricular em uma escola de idiomas e estudou apenas um semestre, mas ele relatou que mesmo em pouco tempo, havia conseguido aprender muita coisa e a partir daí resolveu cursar letras e ser professor de inglês, devido à grande afinidade pelo idioma.

Segundo o PCN (1998), os principais objetivos do ensino de língua estrangeira no Brasil centram em propostas que privilegiam o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita. No entanto, apesar de a escola regular ainda, aparentemente, negligenciar as habilidades orais e estar muito voltada para a modalidade escrita e gramatical da língua

estrangeira, percebe-se que, muitas vezes, os alunos não conseguem sequer obter um bom desenvolvimento nem mesmo na escrita e leitura.

3 | OS GÊNEROS TEXTUAIS E A PRÁTICA DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Ler é vivenciar uma construção de sentido na qual o leitor interage com o texto, podendo concordar ou não com as ideias nele contidas. No processo de leitura, a compreensão do texto está diretamente relacionada ao uso, não só de uma única estratégia de leitura, mas de várias estratégias que possibilitam ao leitor entender as informações do texto (MARCUSCHI, 2000). Ao lermos e seguirmos instruções presentes em uma receita culinária, por exemplo, realizamos uma espécie de leitura que não pode ser comparada à leitura de um romance.

Nós estamos em contato com diversos enunciados em nosso cotidiano, como por exemplo, e-mail, bula de remédio, dicionário, receita, reportagem, poema, bilhete, outdoor, aula virtual ou expositiva, notícia, inquérito policial, enfim, os mais variados textos escritos ou orais que chamamos de gêneros textuais.

Marcuschi (2000, p. 155) define os gêneros textuais como os textos que encontramos em nossa vida diária e que “apresentam padrões sócio comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2000, p. 155).

Conscientes da diversificação tanto de textos escritos quanto orais, devemos levar em consideração, como necessidade básica para a construção do sentido, a identificação de três elementos vinculados diretamente ao texto: o tema, a finalidade e o público alvo. O tema é definido pelas diversas temáticas presentes nos mais variados textos; a finalidade consiste no objetivo que o autor pretende alcançar com determinado texto, por exemplo, instruir, entreter, criticar, opinar, etc. e o público alvo são aqueles os quais os textos são destinados.

Um outro tópico importante no processo de construção de sentido do texto, ao comentarmos especificamente acerca da leitura e interpretação de textos em língua inglesa, refere-se às palavras cognatas. Elas também são chamadas de palavras transparentes e são vocábulos da língua inglesa que por serem semelhantes ao português na grafia, pronúncia e significado, facilitam o processo de leitura e compreensão.

No entanto, devemos ter cuidado com os falsos cognatos que representam os vocábulos em língua inglesa que se assemelham com as palavras em língua portuguesa, mas que na verdade possuem sentido completamente diferente do que inicialmente podemos imaginar.

4 | O PROJETO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

A primeira etapa do projeto foi realizada no dia 04 de outubro de 2019 com a apresentação das atividades propostas para uma turma do 3º ano do ensino médio. O professor apresentou, também, o cronograma das atividades e dialogou com os alunos a respeito da importância da leitura em nossas vidas e como os textos em língua inglesa estão presentes no cotidiano das pessoas e muitas vezes podem passar despercebidos.

Todos os alunos demonstraram grande interesse com o projeto e realizaram inúmeras perguntas, principalmente sobre a questão da presença da língua inglesa nas atividades cotidianas. No entanto, alguns estudantes demonstraram certa insegurança com relação à compreensão e ao uso do idioma, relatando suas experiências com músicas, filmes e séries em língua inglesa.

Já em uma segunda aula, iniciou-se a discussão acerca das palavras cognatas, falsas cognatas e empréstimos linguísticos. O professor escreveu uma frase simples na lousa contendo inúmeras palavras cognatas: “*The universe is composed by different things: water, air, fire, human beings, plants and animals, they are part of an immense, dynamic world. To learn this is to discover the secret of life*”¹ (Trecho 01, autoria própria).

Inicialmente, o professor solicitou para que os alunos lessem o excerto acima e tentassem inferir o seu possível significado, a partir de seus conhecimentos e previsões. Logo após, o professor apontou palavra por palavra do trecho na lousa e pediu para que os alunos falassem em voz alta suas possíveis traduções. Portanto, os alunos prontamente iniciaram a tradução de cada uma das palavras em voz alta e demonstraram uma grande animação com o êxito de suas previsões.

A aceitação da passagem 01 foi tão grande que, inclusive aqueles alunos que inicialmente demonstraram pouco interesse no projeto, na primeira aula, foram instigados a começarem a participar da atividade. A eficácia da sentença pode ser atribuída a sua fácil compreensão e, também, pela valorização do conhecimento prévio dos próprios estudantes ao possibilitar que eles percebessem que já conhecem inúmeras palavras em língua inglesa.

A atividade também contribuiu para desmistificar uma das crenças muito presentes nas falas dos alunos participantes: “eu não sei absolutamente nada em inglês”, pois os estudantes puderam perceber que possuem um vasto conhecimento vocabular no idioma.

A partir do fragmento 01, o professor iniciou uma discussão com os alunos acerca das palavras cognatas e como vários textos em língua inglesa apresentam inúmeras palavras semelhantes à língua portuguesa. Logo após, foram discutidas a existência de vários empréstimos linguísticos que são comumente utilizados e muitas vezes acabam passando despercebidos em nosso cotidiano, como por exemplo, *hot dog, outdoor, design, shopping, jeans, gloss, blush*, internet, entre outras.

Com o intuito de exemplificar a existência de várias palavras conhecidas em língua

1 O universo é composto por diferentes coisas: água, ar, fogo, seres humanos, plantas e animais, eles são parte de um mundo imenso e dinâmico. Ao aprender isto, descobrimos o segredo da vida. Tradução nossa.

inglesa que são utilizadas em nosso cotidiano, foi elaborado um excerto cômico utilizando vários empréstimos linguísticos: “*Using my jeans and my Nike* fui ao *shopping center* com *my big brother*. A gente pegou o *bus*. No *shopping* comemos um *hot dog* e tomamos uma *coke* no *Bob’s*. Dai peguei *my cellular* e fiz um *call* para um amigo” (Trecho 02, autoria própria).

Todos os alunos acharam o excerto 02 muito engraçado e confessaram que não havia uma só palavra desconhecida na passagem acima. A partir disso, também foi empreendida uma discussão sobre falsos cognatos e como poderíamos identifica-los nos textos. O professor, também, apresentou os conceitos de *skimming* e *scanning* como técnicas para a leitura e compreensão de textos em língua inglesa, as quais podemos destacar a busca por palavras-chave, destaque de termos conhecidos, entre outros.

A última etapa do projeto consistiu em uma seleção de um texto curto do livro didático de língua inglesa dos alunos. O texto apresentou inúmeros cognatos e falsos cognatos. Primeiramente, o professor solicitou para que os alunos utilizassem as técnicas de *skimming* e *scanning* e os estudantes sublinharam as palavras cognatas, falsas cognatas e as palavras que eles já conheciam. Após isto, o professor auxiliou os alunos na compreensão do sentido global do texto, evitando se ater a traduções extensas e a existência de palavras desconhecidas, mas pelo contrário, olhando as imagens, o título e as palavras já conhecidas pelos estudantes.

Muitos alunos demonstraram certa resistência para ler o texto em inglês, pois eles queriam traduzir palavra por palavra do texto, tornando o ato de leitura exaustivo. No entanto, após iniciar a leitura com as palavras que eles já conheciam, eles perceberam que o processo de leitura ficava mais prazeroso e de fácil compreensão ao levar em consideração o sentido global do texto como um todo e não a sua fragmentação a partir da tradução de cada uma das palavras presentes nele de forma descontextualizada.

O projeto foi finalizado no dia 25 de outubro de 2019 e foi possível perceber que sua execução proporcionou bons momentos de prática com a língua inglesa, o que muitas vezes estes alunos não têm oportunidade de realizar no cotidiano de sala de aula de língua estrangeira na escola pública, pois passam muito tempo “falando sobre” a língua e suas regras normativas, mas não utilizando a língua efetivamente e ativamente em situações cotidianas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da execução deste estudo foi possível perceber que uma das limitações da pesquisa foi com relação a duração das aulas e das atividades propostas. O professor não conseguiu executar tudo aquilo que havia planejado devido a carga horária disponível para aulas de língua inglesa no ensino médio em Mato Grosso, qual seja apenas uma aula por semana.

Por conseguinte, pela falta de tempo hábil o professor decidiu não aplicar exercícios escritos para os alunos, pois não teria tempo disponível para auxiliá-los durante as aulas.

Desta forma, optou-se pela discussão, exemplificação e prática dos conteúdos propostos a das técnicas de leitura para compreensão de textos.

O professor acredita que a experiência de realização do projeto foi surpreendentemente boa e produtiva tanto para sua própria reflexão profissional enquanto docente, mas principalmente para os alunos participantes. A partir de um planejamento prévio e detalhado, foi possível perceber que, mesmo levando em conta as dificuldades com relação aos casos de indisciplina dos alunos, carga horária reduzida em sala e materiais didáticos limitados, as aulas de língua inglesa podem ser potencializadas e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos pode ser eficientemente aprimorado.

A realização desta pesquisa possibilitou a reflexão da prática docente e a valorização do conhecimento do alunado. Já com relação a participação dos alunos, o professor pôde notar que vários deles estavam inseguros com a ideia de um projeto sobre leitura e interpretação de textos em língua inglesa, pois muitos acreditam que a leitura em língua estrangeira estaria associada a uma prática de tradução descontextualizada e exaustiva de textos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: 2011-2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192> Acesso em: 25 de setembro de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade IN: **Inglês em escolas públicas não funciona?** LIMA, D. C. (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-31.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

A FUNÇÃO SOCIAL DOS LIVROS INFANTIS COM PROTAGONISTAS/PERSONAGENS NEGROS

Data de aceite: 13/07/2020

Data de submissão: 23/04/2020

Thamiris Adão Ferreira da Silva

Graduanda em Letras pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Campus Carangola – MG
<http://lattes.cnpq.br/0957632163072304>

Jovana Aparecida da Silva

Graduanda em Letras pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Campus Carangola – MG
<http://lattes.cnpq.br/1900487790735660>

Lídia Maria Nazaré Alves

Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense
<http://lattes.cnpq.br/2845413992599596>

RESUMO: Este artigo visa abordar aspectos que permeiam a literatura infanto-juvenil e sua função social para com o público negro. Grupo este que corresponde a maior parcela da população brasileira. Além disso, vamos visibilizar alguns livros que trazem personagens protagonistas negras e que trabalham a questão da representação/valorização da etnia africana, bem como sua cultura e costumes. O presente artigo foi desenvolvido ante a necessidade de viabilizar a expansão de representação do público negro por meio de obras literárias,

para isto, o estudo será baseado em ideias e pressupostos de teóricos que possuem importância significativa para a construção da análise a ser realizada. Sendo assim, os objetos a serem estudados serão de fontes primárias como trabalhos acadêmicos, artigos, livros e afins, que foram selecionados, os quais contribuirão para comprovar a importância da veiculação de livros que possuam em si representações referentes ao público negro, uma vez que ao possuírem, podem denotar caráter de cunho social.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Infantojuvenil; Função Social; Negros.

THE SOCIAL FUNCTION OF CHILDREN'S BOOKS WITH BLACK PROTAGONISTS/ CHARACTERS

ABSTRACT: This article intends to show aspects that permeate the children's literature and its social function towards the black public, which corresponds to most of the Brazilian population. Besides, we intend to show some books that has black people as main protagonists and that includes the representation/appreciation of the African ethnicity, such as their culture and mores. This article was developed in view of the need to expand the black people representation per literary works; therefore, the study will be based on ideas and theoretical assumptions

that has a significant importance for this article's analysis. Thus, the objects to be study will be of primary fonts such as academic papers, articles, books and related, that were previously selected, which will contribute to prove the importance of books' publication and circulation that have representation referring to the black audience, once they have this representation, they may denote a social character.

KEYWORDS: Literature; Children; Social Function; Black People.

1 | INTRODUÇÃO

Neste artigo encararemos o texto literário como um espaço de representação social de modo a evidenciar a ligação direta que o Brasil possui com a África, ligação que não é da consciência de muitos brasileiros e, também, africanos. O elo estabelecido entre as duas nações revela-se, devido suas características comuns com as do povo colonizador, de ambos os países, ou de pelo menos boa parte deles, ou seja, Portugal.

A população negra, embora seja maioria no Brasil, ainda hoje não é bem representada nos veículos midiáticos usuais, dentre os quais, encontram-se os livros. Atentemo-nos, especificamente, aos livros infantis, de que maneira as crianças afrodescendentes formarão sua identidade, autoaceitação e valorização de seu povo e cultura, sem pontos de referência ou algo para se espelharem? É justamente este aspecto que o presente artigo visa abordar. O livro infantil torna-se muito importante, principalmente os que apresentam personagens negras, como protagonistas de sua própria história, livros que exaltam a beleza e a cultura do povo africano que foram rechaçadas ao serem trazidas para Brasil durante o processo de escravização, bem como, posteriormente. Como afirma a professora Nelly Novaes Coelho (COELHO, 2000) “é ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e jovens.” Então, cabe aos professores, pais e responsáveis tornar possível às crianças o acesso aos livros infantis que as representam, seja por sua cor, condição social ou contexto familiar. Permitindo-lhes, deste modo, desde o início, maior desenvolvimento pessoal e enriquecimento cultural. Pois, continuando, a crítica supracitada afirma que a Literatura Infantil é a

Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo. (COELHO, 1991, p. 5).

Para isso, elaboramos o seguinte problema: A carga cultural similar de colonização influenciou diretamente na aproximação do Brasil com a África, embora o processo de apoderamento dos territórios não tenha se dado de forma igualitária. Os resquícios culturais do país colonizador permaneceram em ambas as nações. E não somente permaneceram, como também, contribuíram para que, durante o processo migratório de escravos, chegasse e se estabelecesse no Brasil características próprias da África, como a culinária, crenças,

cultura, além de diversificadas manifestações da língua portuguesa e religião, oriundas de Portugal. Diante disso, pergunta-se: considerando-se a relação entre as culturas ser um fato, a literatura pode servir de instrumento para apresentar à sociedade atual essa proximidade, de forma a contribuir para o desenvolvimento da identidade da criança negra, em sala de aula e na sociedade?

Uma possível resposta para essa questão é que a Literatura possui cunho educacional, sendo capaz de transmitir informações de formas diversas. Além de ser um veículo comunicacional capaz de disponibilizar libertação ao ser humano, auxiliando no seu desenvolvimento psicológico, tornando possível que o homem conheça não somente um único mundo, mas qual ele quiser, por meio de seu imaginário.

Este artigo se justifica porque, como alunas do curso de Letras, entendemos que a Literatura, com as teorias que sustentem as leituras, constitui um espaço de experimentação que contribui para o amadurecimento das interpretações. Noutro ponto, como cidadãs, acreditamos que este artigo possa colaborar para a ampliação da discussão acerca da representatividade na literatura, em especial no que diz respeito aos negros como protagonistas de sua própria história. Sendo assim, nosso objetivo é realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico, abordando os aspectos que circundam o negro na literatura infantil e propor novos meios para que, de fato, haja a inserção de personagens ligados à África, uma vez que a população negra e mestiça no país é predominante. Os autores que iluminarão a discussão serão o professor, sociólogo e crítico-literário Antônio Cândido (1999), que aponta a literatura como um caminho para a libertação e formação do homem, pensamento congruente com a temática do artigo em questão. Além de fazermos uso das palavras do psiquiatra e filósofo de ascendência francesa e africana, Frantz Fanon (2008), e do escritor malinês Amadou Hampâté Bâ (2010). E também, não menos importante, a professora, ensaísta e crítica literária autora de livros infantis, Nelly Novaes Coelho (2000).

O artigo está desenvolvido à luz de escritores renomados da área da literatura brasileira. Como suporte utilizaremos a obra infantil “O Menino Marrom” (1986) do escritor mineiro Ziraldo Alves Pinto, que é uma das quais buscamos abordar, uma vez que em seu conteúdo é encontrado cunho descritivo de crianças, principalmente negras, ou marrons, como o próprio autor criativamente aborda. Além de ser uma obra altamente interativa entre o autor-narrador e o leitor, o que auxilia na proximidade e relação com o público infantojuvenil. Entre outras obras como “O cabelo de Lelê”, da autora Valéria Belém, “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, “As tranças de Bintou”, de Sylviane Anna Diouf, “Maju não vai à festa”, de Monica Pimentel, e “O desafio de Santcho Fula: o macaquinho” de Lídia Maria Nazaré Alves e Aparecida Gomes Oliveira, que também contam histórias de personagens infantis negras, com leveza, e resgatam raízes culturais africanas.

2 | A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA TRADICIONAL

Desde os inícios da literatura brasileira, havia a representação da realidade nos textos, porém esta realidade não era totalmente fiel, pois o negro quase nunca aparecia, mesmo sendo a maioria da população brasileira há vários séculos. Quando acontecia de encontrar relatos ou personagens propriamente ditos negros na literatura, era sempre em papéis subalternos e apresentados como inferiores às demais pessoas da história ou da obra em questão. Como bem afirma o professor Domício Proença Filho:

Como os demais grupos étnicos, ele é parte da comunidade que fez e faz o país. Se a luta em que se empenha se tornou e continua necessária, isto se deve, como é sabido, ao fato de ter-se tornado alvo de tratamento social e historicamente discriminatório. (PROENÇA FILHO, 2004.)

Devido aos fatos históricos ocorridos, envolvendo os negros trazidos da África, o menosprezo por esses cidadãos e a desvalorização da sua cultura, ainda hoje há resquícios do período, marcado pela colonização e utilização de mão de obra escrava, a fim da obtenção de lucros do colonizador português. Marcas essas que refletem em todos os seguimentos sociais e também na literatura que os mimetiza. Nos livros didáticos e na maioria das obras em que os negros aparecem, por exemplo, apenas a história dos vencedores é contada, a do colonizador, que saiu vitorioso de uma situação na qual os colonizados nem tiveram chances de lutar ou resistir, esquecendo-se de que o povo que foi subjugado, antes possuía uma vida, uma história e uma cultura.

Uma vez que o povo brasileiro é composto por uma mistura de povos e etnias, a história e veiculação da literatura, que mostra a sociedade, deveria representar a versão do colonizador e do colonizado, valorizar suas contribuições para a nação, bem como as suas origens. Mas por vezes, a história do povo negro é contada e repassada adiante apenas superficialmente, nas escolas, e isso faz com que as crianças e jovens se distanciem cada vez mais da cultura afro-brasileira e da tradição negra à qual a maioria pertence.

Desse modo, Araujo (2007, p.5) ressalta a relevância da necessidade de que a história do povo africano seja reconhecida, pois está intensamente atrelada a nossa cultura brasileira, que por sua vez abraçou para si costumes de um povo que até então não era devidamente contemplado de forma merecida, tendo traçado um caminho de muitas lutas, que fora construído historicamente de forma silenciosa.

Assim, diante do cenário da literatura nacional, há alguns anos, era possível observar que o pouco espaço destinado ao negro era para ocupar os lugares de serviçais nas casas de pessoas da elite, empregados que serviam aos patrões, ou então quando protagonistas, era retratados como moradores de favelas e cortiços em meados do século XX, vivendo em condições precárias e lidando com as mazelas do cotidiano da época, onde havia caos e situações extremas. Contexto bem diferente das obras com personagens protagonistas brancos com traços europeus, cuja história era contada com mais leveza e encantamento, muito proveniente da alegoria associada aos contos de fadas, nos quais quase não se vê

personagens negros e a vida transcorre com harmonia. O ponto deste artigo é este contraste existente nas obras literárias, mas especificamente a função social das obras infantojuvenis com personagens/protagonistas negros, a representatividade inerente a eles e seu valor cultural para as crianças e jovens.

3 | A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA MODERNIDADE/CONTEMPORANEIDADE

Como visto, a literatura tradicional ainda carece de personagens negros ou que remetam às raízes africanas. O estudo da história da África muitas vezes é deixado de lado, bem como sua contribuição cultural para a atual sociedade, assim, a contemporaneidade se viu obrigada a voltar um olhar, mesmo que de rastro, à história deste povo tão antigo e rico culturalmente. Por conta disso, em 9 de janeiro de 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira, nas instituições de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares no Brasil. Além da inclusão do dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ no calendário escolar.

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003)

Esta lei foi um dos aspectos responsáveis pelas representações da criança negra na literatura, tanto que pouco depois, houve a publicação de alguns livros do gênero, como “O cabelo de Lelê” (2007), da autora Valéria Belém, e “As tranças de Bintou” também do mesmo ano, de Sylviane Anna Diouf, além das obras recentes “Maju não vai à festa” (2016), de Monica Pimentel, e “O desafio de Santcho Fula: o macaquinho”, de Lídia Maria Nazaré Alves e Aparecida Gomes Oliveira, de 2019, que visamos abordar neste artigo.

Os estudos de literatura infanto-juvenil nos instigaram a buscar outros livros, que embora pouco circulados, trazem representações positivas do negro para a sociedade, uma vez que mais do que nunca é necessário dissipar o preconceito racial ainda existente na sociedade, sobretudo, praticado pela camada que se julga dominante e superior às outras, simplesmente por possuir pele clara ou maior poder aquisitivo. Marcas deixadas pela escravidão, pois “o Brasil foi o último país independente do Ocidente a dar fim a esse regime, após muita relutância dos que por ela se beneficiavam”, de acordo com David Brookshaw (1983, p.24). Embora tenha sido abolida há mais de um século, os descendentes dos africanos ainda recebem julgamentos e olhares tortos na sociedade preconceituosa em que vivemos, neste contexto, a literatura se faz necessária, uma vez que ela é capaz de driblar o preconceito e abrir espaço para amplas discussões acerca de tudo o que nos rodeia e que gera divergência de pensamentos.

No que diz respeito ao início da literatura infantojuvenil no Brasil, a professora Suely Dulce de Castilho (2004) aponta:

No Brasil, Monteiro Lobato foi o precursor da Literatura Infanto-Juvenil. Foi um escritor brilhante que emocionou gerações. Inovou em suas narrativas dando às crianças iniciativas criadoras, irreverência, amor, compromisso, com a invenção e com a liberdade, direito ao questionamento, revelou suas inquietações, enfim, humanizou as crianças através dos personagens (Emília, Pedrinho, Narizinho) e levou ao conhecimento das crianças uma visão política do Brasil. (2004, p.41)

Desse modo, nota-se a importância da literatura para a formação das crianças, além da necessidade da representação delas nas obras literárias. Como dito acima, a maioria da população brasileira é afrodescendente, tornando-se indispensável a introdução de personagens e histórias que se relacionem com as origens afro-brasileiras e africanas de fato, para que as crianças e jovens se vejam realmente representadas física e culturalmente, se valorizem mais e resgatem/criem um vínculo com as suas raízes tão pouco exploradas.

Neste sentido, apresentamos em ordem cronológica as obras abordadas neste estudo, “O Menino Marrom” (1986) do escritor mineiro Ziraldo Alves Pinto, que em seu conteúdo de caráter descritivo, destaca crianças, principalmente negras, ou marrons, como o próprio autor criativamente menciona. Ao longo do livro, Ziraldo aponta as características físicas do menino marrom, com toque de leveza e poesia, brinca com as palavras e traz humor à literatura infantojuvenil nos anos de 1980, além de focar a representatividade da criança negra na literatura, o que foi algo inovador na época.

O autor inicia o texto da seguinte maneira:

Era uma vez um menino marrom. Ele era um menino muito bonito. Acho que dá para se ter uma ideia pelo desenho (que está logo aí, na virada da página 4). Caprichei no desenho do menino, mas acho que ele era muito mais bonito pessoalmente. Vou ter até que ajudar com algumas informações, que é para a descrição do menino marrom ficar mais completa. Sua pele era cor de chocolate. Chocolate puro, não aqueles misturados com leite (não gosto de chocolate com leite, daí achar a cor do chocolate puro mais bonita). Os olhos dele eram muito vivos, grandes. As bolinhas dos olhos pareciam duas jabuticabas: pretinhas. Aliás, pretinhas, não. Jabuticabas não são pretas. Para falar a verdade, tem muito pouca coisa realmente preta na natureza. (ZIRALDO, 2013, p.3)

Ao valorizar as características do Menino Marrom, Ziraldo implicitamente faz menção a todo um povo que vive às margens da sociedade por conta do preconceito racial somático de séculos na sociedade. Para a época em que foi publicado e ainda nos dias de hoje, este livro possui muita relevância, pois exalta algo que todos olham, mas não percebem, realmente, que é a beleza das pessoas negras, os traços africanos e a carga milenar de cultura e tradição estampados na pele.

Acerca da descrição da cor do menino, Israel Pedrosa (2014) pondera:

Percebemos, desde já, um comentário definitivo sobre a cor particular do menino. O narrador procura situar os leitores dentro da percepção exata, ou melhor, na cor crua (já que falamos de cores) exata a que ele quer se referir. De acordo com Israel Pedrosa: a cor não tem existência material: é apenas sensação produzida por certas organizações nervosas sob a ação da luz – mais precisamente, é a sensação provocada pela ação da luz sobre o órgão da visão. Seu aparecimento está condicionado, portanto, à existência

de dois elementos: a luz (objeto físico, agindo como estímulo) e o olho (aparelho receptor, funcionando como decifrador do fluxo luminoso, decompondo-o ou alterando-o através da função seletora da retina). (2004, p.20.)

Prossigamos nossa abordagem com a análise de outro livro da mesma temática e época, “Menina bonita do laço de fita” (1986), de Ana Maria Machado, que conta a estória de uma menina negra e de um coelho branco que deseja ter uma filha com a cor que ele tanto admira na menina, bem pretinha, como descrita na obra.

Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem pelo da pantera-negra quando pula na chuva. (MACHADO, 2001, p.3.)

A descrição que exalta os traços da menina e a beleza dela, sendo negra, contrariando o ideal de beleza europeia, mas, mesmo assim, a obra teve grande circulação e resistiu ao tempo, sendo utilizada nas salas de aula até hoje. A função social dessa obra é justamente destacar o belo do povo negro, da menina em questão, uma vez que atualmente há milhares de meninas negras nas escolas que não se julgam tão bonitas quanto as de pele clara. Esta obra serve de apoio para quebrar o tabu de que o branco é superior, mais bonito e que a cultura europeia é melhor. Sendo que cultura é diversidade, não há melhor nem pior, apenas aspectos diferentes das tradições que caracterizam um determinado povo.

Acerca da arte que evidencia os problemas histórico-sociais do Brasil, Antonio Candido (2000), revela que

A arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles sentimentos dos valores sociais. (2000, p. 20)

Analisamos também um trio de obras que se assemelham por sua temática, mas que ao mesmo tempo são singulares pela maneira de contar as estórias e descrever as características dos protagonistas infantis negros. São elas: “O cabelo de Lelê” (2007), da autora Valéria Belém, “As tranças de Bintou” (2007), de Sylviane Anna Diouf, e “Maju não vai à festa” (2016), de Monica Pimentel, essas obras têm em comum o caráter expositivo, e faz com que a criança se sinta representada, pois no início destes livros, as personagens não se identificam com o cabelo crespo que possuem, desconhecem sua origem e querem mudar a aparência dele por conta disso. E, infelizmente, essa é a realidade de muitas meninas afro-brasileiras e que por essa razão, além da pele negra, possuem baixa autoestima devido ao cabelo encaracolado. Os livros apresentados aqui têm a função de quebrar este paradigma, do estereótipo do modelo europeu que dita a aparência, do cabelo considerado bonito, sendo o liso ou ondulado. O que pontua Silva (1995), ao abordar que a criança, sendo negra ou branca, cria um autoconceito a partir de sua colocação na sociedade, por meio dos julgamentos e comparações aos quais é exposta, assim tornando-se sensível aos modos de

tratamento dos outros sujeitos de seu meio social, que por sua vez, proporciona a concepção da própria imagem corporal, além da autoestima ligada a ela.

Ao longo dos livros, as personagens vão se descobrindo, buscam suas raízes e entendem o porquê de possuírem tais características físicas, como herança genética de povos africanos tão antigos, belos e ricos culturalmente. É essa provocação que estes textos visam causar, o reconhecimento da origem das crianças e jovens, o sentimento de pertencer a um grupo social, a sua raça de fato, com olhar consciente de sua história e contribuição para a cultura brasileira.

Uma vez que as crianças tenham acesso aos livros como esses, que as representem, a visão delas sobre si próprias tendem a mudar, afinal só se gosta daquilo que se conhece, e como afirma Silva (2010):

Nesta perspectiva, a literatura infantil afro-brasileira colabora para a construção de um imaginário infantil em que a criança se sente representada em um enredo cujo personagem principal é negro, o que permite que ela reconheça sua origem e construa uma identidade positiva de si. (SILVA, 2010.)

4 | FORMAS ALEGÓRICAS DE REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO “O DESAFIO DE SANTCHO FULA: O MACAQUINHO”

Passemos para outro tipo de representação do negro na literatura infantojuvenil, sendo realizada por meio de alegorias. Primeiramente, vamos apresentar o conceito de alegoria. Uma alegoria é aquilo que representa uma coisa, para dar a ideia de outra, através de uma ilação moral, ou seja, uma história utilizada para trazer um preceito de cunho moral. Há autores que defendem a existência de dois tipos de alegorias, um deles é o estudioso Hansen (2006), que afirma:

A rigor, A rigor, [...] não se pode falar simplesmente de “a alegoria”, porque há duas: uma alegoria construtiva ou retórica, uma alegoria interpretativa ou hermenêutica. Elas são complementares, podendo-se dizer que simetricamente inversas: como expressão, a alegoria dos poetas é uma maneira de falar e escrever; como *interpretação*, a alegoria dos teólogos é um modo de entender e decifrar. Nos seus estudos sobre Dante, C. S. Singleton escreve que a alegoria expressiva é intencionalmente tecida na estrutura da própria obra de ficção – ou, como diz R. Hollander, ela é “criativa”, ao passo que a de interpretação é “crítica”. O verbo grego *allegorein*, por exemplo, tanto significa “falar alegoricamente” quanto “interpretar alegoricamente”. (2006, p.8)

Este capítulo trata-se da alegoria interpretativa, que praticamente se utiliza de metáfora para expor determinado assunto ou situação. Tomemos como elemento de análise a obra “O desafio de Santcho Fula: o macaquinho” (2018), de Aparecida Gomes Oliveira e Lídia Maria Nazaré Alves, que escrevem com o intuito de valorizar a cultura africana, mais especificamente a região da Guiné-Bissau. Na obra há traços da língua crioula e dos valores africanos, o que legitima o povo e a tradição local apresentados no livro infantil. Além

disso, tais aspectos são formas alegóricas de representação do negro, porque embora se trate de diálogos e situações entre animais, e tenha uma moral ao final da leitura, há na obra alegorias que representam o negro por meio de metáforas, uma vez que o macaquinho Santcho é inicialmente menosprezado e tido como inferior pelos outros, no livro pela bela e elegante Girafa e pelo forte e robusto Leão. Que remetem à vivência do negro na sociedade, o fato de muitas vezes ser visto como inferior pelos colonizadores e seus pares, ao longo da história, e pela camada dominante, sendo o negro representado pelo macaquinho e as outras pessoas que o subjugam, pela Girafa e pelo Leão. Esta estória nos faz refletir, ao passo que no decorrer da trama, Santcho propõe um desafio que é descascar uma banana, o que os animais que zombavam dele não conseguem fazer, assim, como desfecho temos a moral de que o desafio visibiliza que todos têm algo próprio, especial, que deve ser compartilhado e valorizado por nós mesmos e pelos demais, além de respeitar as diferenças, e de exaltarmos as habilidades e talentos uns dos outros. O livro é recomendado a todos, mas principalmente para as crianças em idade escolar, pois por meio da alegoria realizada pela metáfora na obra, a criança é capaz de ver-se representada, de interpretar seu ensinamento, internalizar tal lição e adotá-la para si.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta foi apontar a literatura como um espaço de representação que contempla a criança negra como protagonista de sua própria história, a fim de oferecer-lhe um espelho fictício que possa intermediar a formação de sua identidade, de forma positiva, por meio do realce dos aspectos que enaltecem a sua cultura original, a partir das análises discursivas e pictóricas das obras selecionadas.

Como vimos, ainda há um longo caminho a percorrer a respeito da representatividade do sujeito negro e principalmente de crianças no cenário literário. Porém, os livros que apresentamos aqui, dois deles clássicos da literatura infantil e publicados nos anos 1980, além dos mais recentes e igualmente renomados, nos mostram que a literatura infantojuvenil tem tudo para se adequar ao público leitor, ao passo em que as pessoas e principalmente as crianças em formação tenham acesso aos livros que as representem e contem histórias do povo colonizado, as raízes africanas e afro-brasileiras, segundo o olhar do povo original.

É fato que os africanos tiveram um papel importante na formação cultural brasileira, pois por meio da inserção de suas práticas e seus costumes, contribuíram para a formação de uma identidade cultural afro-brasileira ainda existente e que necessita de mais visibilidade e resgate das tradições. Atestamos que a literatura é um bom caminho para isso, sobretudo a infantojuvenil que se enquadra no período de formação identitária do leitor e faz com que o indivíduo se reconheça como pertencente a um povo rico histórica e culturalmente.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Emanuel. **Viva Cultura, Viva o Povo Brasileiro**. Museu Nacional: São Paulo, 2007.

BÁ, A. Hampaté. **A tradição viva**. KI-ZERBO, Joseph. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BROOKSHAW, David. **Raça & cor na literatura brasileira**. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1983.

CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...* Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**: estudos de teoria e história literária. São Paulo: Queros, 2000.

CEIA, C. Sobre o conceito de alegoria. In: Matraga. Ponta Grossa, PR, 1998, v.10. Disponível em < <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/nrsantigos/matraga10ceia.pdf>>. Acesso em: 25 de set. 2019. CASTILHO, Suely Dulce. A Representação do Negro na literatura Brasileira. **Novas Perspectivas**, v.7 n°01, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. 7ª edição. São Paulo: Moderna, 2000.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

HANSEN, J.A. **Alegoria: construção e interpretação da metáfora**. Campinas: Unicamp, 2006, p.7-36.

OLIVEIRA, Aparecida Gomes, Alves, Lídia Maria Nazaré. **O desafio de Sancho Fula: o macaquinho**. 1ª edição, Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

PEDROSA, Israel. **Da cor à cor inexistente**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2014.

PIMENTEL, M. **Maju não vai à festa**. 1 ed. 2016.

PROENÇA FILHO, Domício. **A trajetória do negro na literatura brasileira**. São Paulo: Scielo Brasil, 2004.

SILVA, A. C. da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: KABENGUELE, M. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-38. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 03 out. 2019.

ZIRALDO. **O Menino Marrom**. 32ª Edição. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

PERCEPÇÕES SOBRE O LIVRO CHAPEUZINHOS COLORIDOS DE JOSÉ ROBERTO TORERO E MARCUS AURELIUS PIMENTA

Data de aceite: 14/07/2020

Katiane Dal Molin

Professora da rede pública, atuando com Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

RESUMO: Este artigo versa sobre percepções sobre o livro de Literatura Infantil, *Chapeuzinhos Coloridos* de autoria de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, com ilustrações de Marília Pirillo. O artigo traz um pequeno resumo sobre as seis histórias apresentadas no livro e traz algumas elucidações e questionamentos sobre as *Chapeuzinhos Coloridos*.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil. Literatura Infantojuvenil. *Chapeuzinhos Coloridos*.

PERCEPTIONS ABOUT THE BOOK COLORFUL CHAPEUZINHOS BY JOSÉ ROBERTO TORERO AND MARCUS AURELIUS PIMENTA

ABSTRACT: This article is about perceptions about the Children's Literature book, *Colorful Little Hats* by José Roberto Torero and Marcus Aurelius Pimenta, with illustrations by Marília Pirillo. The article brings a short summary about the six stories presented in the book and brings some clarifications and questions about the

Little Colorful Hats.

KEYWORDS: Children's Literature, *Colorful Little Hats*, Children's Literature.

INTRODUÇÃO

Neste artigo propõe um estudo do livro *Chapeuzinhos Coloridos* de autoria de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta com ilustrações belíssimas de Marília Pirillo. Com uma narrativa envolvente o livro apresenta seis versões para o conto tradicional da *Chapeuzinho Vermelho* publicado primeira vez por Charles Perrault e depois pelos Irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm), sendo uma das histórias mais conhecidas no mundo todo. Cada uma das *Chapeuzinhos* propostas pelo livro tem uma cor diferenciada, significativa e também uma personalidade marcante.

(...) o conto *O Chapeuzinho Vermelho* registra um “momento significativo” na vida da menina: ir à casa da avó; desobedecer à proibição da mãe, ao seguir pelo caminho em que poderia encontrar o Lobo; encontrá-lo e acabar facilitando a ele o ataque à avó e a ela própria. Esse fragmento de vida, como é fácil notar, pertence a um todo, isto é, às normas de comportamento de uma comunidade que procurava preservar suas jovens das ameaças de uma “fera”, que vivia por ali sempre alerta para possíveis ataques. Qualquer que seja

a interpretação dada a essa situação conflituosa, a estrutura básica do conto é sempre a mesma: a de um “momento significativo” na vida da personagem. (Coelho, p. 72, 2000)

Torero e Pimenta revisitam o texto canônico ao início de todas as histórias sobre as Chapeuzinhos Coloridos. As histórias iniciam com a mãe pedindo a Chapeuzinho que leve algo para sua avó que mora na floresta. No caminho encontra o lobo que convence Chapeuzinho a ir pelo caminho mais longo e ele chega antes à casa da vovó. Depois desta pequena história em comum, cada Chapeuzinho cria sua própria história.

Para Bettelheim:

[...] a tarefa mais importante e também a mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida. Muitas experiências de crescimento são necessárias para se chegar a isso. A criança, à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor, com isso, torna-se mais capaz de entender os outros e, eventualmente, pode se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa (2018, p.11 e 12).

O livro Chapeuzinhos Coloridos possibilita a criança a vivenciar experiências que talvez em sua vida cotidiana não tenha contato com aquelas situações diversificadas. Possibilita a criança um enriquecimento de vivências e experiências imaginárias para ajudá-la em seu crescimento cognitivo.

Para Belmiro (2012, p. 843), “O livro de literatura infantil contemporâneo tem se constituído sobre o tripé: texto, imagem, formato do suporte para embasar a construção da narrativa”. Assim o livro Chapeuzinhos Coloridos também se enquadra nessa regra. Com belas ilustrações, ricas em detalhes e sutilezas, Marília Pirillo consegue dar suporte ao texto abordado em cada narrativa do livro.

Para Nunes¹,

(...) o poder das ilustrações não está exclusivamente na proporção ou no traçado, isto é, como elas são constituídas para representar a realidade, mas a partir da perspectiva na qual elas surgem e se colocam à disposição para serem vistas. Assim, elas conseguem estabelecer uma relação com quem as observa, de maneira que esse sujeito exerça o seu papel não à distância (...) (p.1005 e 1006).

O livro Chapeuzinhos Coloridos está indicado como uma das obras literárias como leituras preparatórias para a 9ª Jornadinha Nacional de Passo Fundo organizada pela Universidade de Passo Fundo e promovida pela Prefeitura de Passo Fundo juntamente com a Universidade de Passo Fundo.

Iniciaremos a apresentação da obra na seguinte ordem: Chapeuzinho Azul, Chapeuzinho Cor de Abóbora, Chapeuzinho Verde, Chapeuzinho Branco, Chapeuzinho Lilás e Chapeuzinho Preto, seguindo a ordem das histórias apresentadas no livro.

1 Por se tratar de artigo de meio eletrônico, não dispomos ano de publicação.

1 | Chapeuzinho Azul

O livro inicia com a história com a mãe pedindo para Chapeuzinho Azul levar uma torta de amoras azuis para sua avó. No caminho ela encontra o lobo que convence a menina colher uns miosótis azuis para a avó no caminho mais longo. O lobo parte em direção a casa da avó e é recebido por ela que dispara com a espingarda e acerta um tiro que mata o lobo. Depois de algum tempo Chapeuzinho chega à casa da avó e as duas vão comer o lobo que estava sendo assado no forno. Depois de comer o lobo as duas vão tirar uma soneca e passa um caçador e escuta o ronco das duas e descobre que elas mataram um lobo em extinção e as levam algemas a delegacia. No dia seguinte a mãe de Chapeuzinho Azul paga a fiança na delegacia e todos ficam felizes, menos o lobo.

Para Dantas² (2019) as cores têm toda uma simbologia, um significado. A cor azul, por exemplo, produz segurança, compreensão. Propicia saúde emocional e simboliza lealdade, confiança e tranquilidade. No caso da história da Chapeuzinho Azul, essa confiança e lealdade se estabelece na relação da avó com a neta, ambas sabiam que tinham condições de capturar os lobos e não ser vítima deles.

Bettelheim (2018, p. 12), afirma que

[...] pode-se aprender mais sobre os problemas íntimos dos seres humanos e sobre as soluções corretas para suas dificuldades em qualquer sociedade do que com qualquer outros tipo de histórias compreensível por uma criança. Como a criança está exposta a cada momento à sociedade em que vive, certamente aprenderá a enfrentar suas condições, desde que seus recursos íntimos lhe possibilitem fazê-lo.

A história de Chapeuzinho Azul pode soar como excêntrica, quando avó e neta matam e comem o lobo assado, porém o conto traz uma reflexão sobre os problemas de animais em extinção, sobre a atitude da avó e da netinha que mataram e comeram o lobo assado. Será que a atitude das duas foi correta? Como elas poderiam ter se livrado do lobo? O que poderia ser feito para que os lobos não estivessem mais em extinção? Esses questionamentos podem ser empregados ao ler a história, e a criança pode trazer respostas a estes questionamentos dentro do mundo de experiências que ela tem.

2 | Chapeuzinho Cor de Abóbora

Chapeuzinho Cor de Abóbora vai à casa de sua avó levar uma torta de abóbora com cobertura de chantili, já que sua avó está muito magrinha, no caminho o lobo convence a ir pelo caminho mais longo para colher frutas. O lobo chega à casa da avó e a engole de uma só vez. Quando chega a casa da avó, Chapeuzinho Cor de Abóbora também é engolida pelo lobo. O caçador que escutou o ronco do lobo e foi lá para ajudar a avó e a netinha, também é engolido por ele. Mas o lobo achou o caçador salgado e resolve comer a torta de abóbora com chantili e depois para completar a farta refeição, comeu a cereja do bolo e então explodiu. Ninguém sobreviveu à explosão.

2 Por se tratar de artigo de meio eletrônico, não dispomos de paginação.

(...) Se por um lado os contos de fadas não nos fornecem as lições morais e mensagens adequadas pelas quais às vezes ansiamos, por outro continuam a nos proporcionar oportunidades para pensar sobre as angústias e desejos a que dão forma, para refletir sobre os valores condensados nas narrativas discuti-los, e para contemplar os perigos e possibilidades revelados pela história.

Hoje reconhecemos que os contos de fadas versam tanto sobre conflitos e violência quanto sobre encantamento e desfechos do tipo “e foram felizes para sempre”. (Tatar, p.12, 2004)

Chapeuzinho Cor de Abóbora, não traz um final feliz para seus personagens, ao contrário, traz um final trágico para todos os personagens. A avó, a netinha e o caçador que foram engolidos pelo lobo que explodiu por comer em demasia. E a mãe de Chapeuzinho Cor de Abóbora que ficou sem mãe e sem filha neste triste incidente.

Com relação a cor alaranjada aplicada a narrativa, Dantas (2019) atribui significado de movimento, espontaneidade, tolerância, gentileza, a cor laranja além de ser é uma cor estimulante, auxilia nos processos de digestão. Na história da Chapeuzinho Cor de Abóbora, o apetite dos personagens é algo evidenciado pela gula dos mesmos. O lobo come tanto que ao final da história chega a explodir. A Chapeuzinho Cor de Abóbora gostaria de comer os doces que está levando a vovó, isso fica evidenciado na cantilena que entoia ao passar pela floresta.

Ao longo dos séculos (quando não de milênios) durante os quais os contos de fadas, ao serem recontados, foram se tornando cada vez mais refinados, eles passaram a transmitir ao mesmo tempo significados manifestos e latentes – passaram a falar simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana, comunicando de uma maneira que atinge a mente ineducada da criança tanto quanto a do adulto sofisticado. Aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente e à inconsciente, seja em que nível for que cada uma esteja funcionando no momento. Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, essas histórias falam ao ego que desabrocha e encorajam o seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes. À medida que as histórias se desenrolam, dão crédito consciente e corpo às pressões do id, mostrando caminhos para satisfazê-las que estão de acordo com as exigências do ego e do superego. (BETTELHEIM, p. 12 e 13, 2018)

Na citação acima, Bettelheim (2018) aborda como as crianças lidam com problemas humanos universais. Na narrativa da Chapeuzinho Cor de Abóbora, um questionamento que pode afligir a mente das crianças em geral é se alguém pode explodir depois de comer em demasia. A gula exagerada que o lobo apresenta, pode trazer conseqüências sérias para seus portadores. Chapeuzinho Cor de Abóbora nesta narrativa teria aprendido a seguinte lição, se tivesse sobrevivido: “Nunca se deve comer a última cerejinha” (Torero, Pimenta, p. 18, 2018)

Além da temática da gula exposta na história, outra temática importante é a morte dos personagens. Temas como a morte sempre são uma questão delicada para ser abordadas no trato com crianças. A narrativa de Chapeuzinho Cor de Abóbora consegue proporcionar uma experiência tragicômica nesta história com a explosão final de todos os personagens,

com exceção da mãe de Chapeuzinho Cor de Abóbora.

3 | Chapeuzinho Verde

Chapeuzinho Verde vai à casa de sua avó (que é muito avarenta), levar uma torta de limão. No caminho encontra-se com o lobo e este a convence ir pelo caminho mais longo uma vez que ali existe uma fonte dos desejos e as pessoas jogam moedas e ela pode pegar algumas para ela. O lobo chega à casa da avó e a engole, depois chega Chapeuzinho Verde e ele engole-a também. Como estava com a barriga cheia o lobo tira uma soneca e ronca alto, passa um caçador que se interessa ao ver pêlo do animal e começa a retirar a pele do mesmo. Quando o caçador percebe que dentro do lobo têm pessoas, ele pede quanto estas podem pagar a ele para que retire avó e neta dali, uma vez que isso levará bastante tempo e requer muito esforço. A avó entrega suas joias do cofre e Chapeuzinho Verde as moedas coletadas na fonte. E o caçador vai embora com as joias, as moedas e a pele do lobo que valia um bom dinheiro.

Segundo Dantas (2019) a cor verde simboliza a esperança, perseverança, calma, vigor e juventude. Nessa história, a cor verde apresentada na Chapeuzinho, faz uma clara referência à cor do dinheiro, uma vez que Chapeuzinho Verde era mesquinha e sua avó era muito avarenta, e o caçador também era ganancioso.

Os contos de fadas são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis pela criança como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos. (BETTELHEIM, p. 21, 2018).

A narrativa de Chapeuzinho Verde possibilita a criança formar conceitos sobre o valores. O valor do dinheiro, como se deve gastá-lo, de que forma ele pode trazer vantagens ou desvantagens para quem o possui. Questiona também o próprio valor da vida, será que se a avó e a netinha não tivessem pagado o dinheiro ao caçador ele teria tirado ambas da barriga do lobo e teria as salvo? Dúvidas e questionamentos que ao ler e refletir sobre a história a criança vai formulando conceitos e opiniões que podem vir a mudar com o passar do tempo, e de novas leituras.

Por meio de histórias, adultos podem conversar com crianças sobre o que é importante em suas vidas, sobre questões que vão do medo do abandono e da morte a fantasia de vingança e triunfos que levam a finais “felizes para sempre”. Enquanto olham figuras, lêem episódios e viram páginas, adultos e crianças podem estabelecer o que a crítica cultural Ellen Handler-Spitz chama “leitura interativa”, diálogos que ponderam os efeitos da história e oferecem orientação para o pensamento sobre assuntos similares do mundo real. Esse tipo de leitura pode assumir feições diferentes: séria, brincalhona, mediativa, didática, empática ou intelectual. (Tatar, p.12, 2004)

Por meio desta narrativa Chapeuzinho Verde, os mediadores da leitura podem propor as crianças reflexões sobre o dinheiro, seus usos no mundo contemporâneo. Que outras formas de dinheiro existem atualmente nas sociedades é outra reflexão pertinente nesta história.

4 | Chapeuzinho Branco

Chapeuzinho Branco era órfã de pai. Sua avó morava na floresta e sua mãe pediu que a menina fosse até lá levar uns suspiros para ela. No caminho encontra um lobo que convence Chapeuzinho Branco a ir pelo caminho mais longo para se encontrar com mais crianças e brincar com elas. Ela aceita a proposta do lobo de ir pelo caminho mais longo, só que infelizmente não encontra ninguém no caminho. O lobo sentia-se solitário também. Quando chegou a casa da avó, ela ficou feliz, pois mesmo que fosse ser engolida pelo lobo, ao menos teria companhia por algum tempo. Quando Chapeuzinho Branco chegou à casa da vovó, reconheceu o lobo e disse que não se importava de morrer, pois sua vida era muito triste. O lobo, que era muito emotivo, ficou comovido com a situação e pôs-se a chorar. Um caçador que passava por ali ouviu todo aquele barulho e foi ver do que se tratava a situação. Ao ver a cena, o lobo e Chapeuzinho Branco chorando juntos, o caçador colocou as balas na espingarda e quando ia atirar ouviu um barulho na porta de entrada da casa era a mãe de Chapeuzinho Branco que chegava. O caçador e a mãe da menina se reconheceram de quando eram crianças e esse reencontro fez com que os dois se apaixonassem novamente. Então decidiram casar, e a avó foi tirada na barriga do lobo com um aperto bem forte. A avó foi morar com eles que adotaram o lobo como animal de estimação. Todos, de uma forma ou de outra acabaram com o sentimento de solidão existente dentro de cada um deles.

Para Dantas (2019) “a cor branca remete a paz, sinceridade, pureza, verdade, inocência, calma”.

[...] a mensagem que os contos de fadas transmitem à criança de forma variada: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – mas que, se a pessoa não se intimida e se defronta resolutamente com as provações inesperadas e muitas vezes injustas, dominará todos os obstáculos e ao fim emergirá vitoriosa. (BETTELHEIM, p. 15, 2018)

Ao enfrentar o medo da solidão, os personagens da narrativa Chapeuzinho Branco descobrem que podem superar essa dificuldade. A vovó de Chapeuzinho que não estaria mais solitária morando em sua casa na floresta, o lobo que ao ser adotado como animal de estimação na nova família passou a ser querido por estes, Chapeuzinho Branco que passou a ter padrasto e uma família completa, e a mãe de Chapeuzinho Branco e o Caçador que se reencontram depois de longos anos afastados culminando com o casamento deles.

Vivenciando essa história no livro, algumas crianças podem criar empatia com Chapeuzinho Branco, identificando-se na personagem protagonista. Ao visualizar que a menina do livro obteve um bom fim, a criança que vivencia essa experiência na vida real, pode enxergar possibilidades para a sua situação de solidão.

De acordo do TATAR

Os contos de fadas são íntimos e pessoais, contando-nos sobre a busca de romance e riquezas, de poder e privilégio e, o mais importante, sobre um caminho para sair da floresta e voltar à proteção e segurança de casa. Dando um caráter aos mitos e pensando-os em termos humanos em vez de heróicos, os contos de fadas imprimem um efeito familiar às histórias no arquivo de nossa imaginação coletiva. (...) Os contos de fadas nos arrastam para uma realidade que é familiar no duplo sentido da palavra – profundamente pessoal e ao mesmo tempo centrada na família e em seus conflitos, não no que está em jogo no mundo em geral. (p.9, 2004)

Na narrativa *Chapeuzinho Branco*, os personagens vivenciam um problema das sociedades contemporâneas, o sentimento de solidão. Compartilhando da ideia de Tatar, que os contos de fadas buscam um efeito familiar, possibilitando possíveis soluções ou reflexões sobre determinada realidade. Na história acaba tendo um final feliz a todos os personagens envolvidos, por todos findam vivendo felizes e em harmonia, terminando com o sentimento de solidão que perturbava suas tristes vidas.

5 | Chapeuzinho Lilás

Chapeuzinho Lilás foi levar umas revistas de fofoca para sua avó. No caminho encontrou o lobo que a convence de ir pelo caminho mais longo para pegar uns lilases para ela. O lobo chega à casa da vovó que atende a porta, mas não tem ninguém lá, pois o lobo teve uma crise de consciência e resolveu desistir da situação. Depois chega a netinha e ambas ficam lendo e rindo das revistas. Leram muito e Chapeuzinho Lilás e sua vovó ficaram cansadas, adormecendo de cansaço, o lobo pulou para dentro do quarto onde as duas estavam e pôs-se a dormir com elas. Um caçador que passava por ali ouviu o ronco do lobo e mata-o, salvando a avó e netinha. O caçador, a netinha e a avó ficam famosos pela façanha.

Segundo Dantas (2019) a cor violeta remete ao significado de sinceridade, dignidade, prosperidade, respeito. A cor lilás possibilita tranquilizar, acalmar mentes.

Para Bettelheim (2018, p.29) “Os contos de fadas enriquecem a vida da criança e lhe dão uma dimensão encantada exatamente porque ela sabe absolutamente como as histórias levaram a cabo seu encantamento sobre ela.” Assim, a criança ao entrar em contato com a história da *Chapeuzinho Lilás* e perceber que o lobo mau sofreu uma crise de consciência sobre suas atitudes e depois também teve compaixão ao ver das duas avó e netinha conversando sobre a cama e não esboçar um ato violento contra elas, a criança pode perceber que talvez nem todos são totalmente maus, e nem todos são totalmente bons e que a fama que o lobo tinha era de ser mau. Vendo a cena do lobo dormindo no mesmo quarto que a avó e a netinha o caçador, dispara contra o lobo que neste caso era absolutamente inocente e o mata, somente por causa de sua fama de mau. Talvez coubesse nessa narrativa uma breve elucidação as crianças ouvintes e leitoras sobre o que são notícias falsas e suas possíveis consequências na vida das pessoas. Pode-se propor uma reflexão também sobre os cuidados que deve-se ter com os pré-julgamentos e como pode-se evitá-los. Questionar as crianças sobre quais sentimentos tem-se buscado, cultivado e assim propor uma conversa

dirigida, elucidações sobre esses questionamentos, com base nos textos lidos.

De acordo com Arthur Schlesinger Jr. (apud Tatar, p. 8, 2004), os contos clássicos “contam às crianças o que elas inconscientemente sabem – que a natureza humana não é inatamente boa, que o conflito é real, que a vida é severa antes de ser feliz -, e com isso as tranquilizam com relação a seus próprios medos e a seu próprio senso de individualidade”.

6 | Chapeuzinho Preto

Chapeuzinho Preto vai levar umas jabuticabas à casa da sua avó. No caminho encontra-se com o lobo que convence a menina de ir pelo caminho mais longo para colher umas sempre-vivas. Quando o lobo chega à casa da avó, esta já o esperava, e como previa ele a engoliu. Quando Chapeuzinho Preto chega à casa da avó já está uma mulher, e encontra-se com o lobo com que comem as jabuticabas juntos e o lobo fala que ele vai engolir ela, mas não naquele momento. Os dois tiram uma soneca e um caçador que passava por ali, coloca balas na espingarda e atira, errando todos os tiros. O lobo convence Chapeuzinho Preto e o Caçador a serem amigos dele enquanto o dia de ser engolido pelo lobo não chega.

Para Dantas (2019) “a cor preta permite a autoanálise, a introspecção, pode significar também dignidade, está associado ao mistério”. A história da Chapeuzinho Preto tem toda uma ambientação misteriosa, pois a menina sai da casa da mãe ainda criança e chega à casa da avó já uma mulher.

Para dominar os problemas psicológicos do crescimento – superando decepções narcisistas, dilemas edipianos, rivalidades fraternas, tornando-se capaz de abandonar dependências infantis; adquirindo um sentimento de individualidade e de autoestima e um sentimento de obrigação moral – a criança precisa entender o que se passando dentro de seu consciente para que possa também enfrentar o que se passa em seu inconsciente. Ela pode atingir esse entendimento e, com ele, a capacidade de enfrentamento, não pela compreensão racional da natureza e do conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele graças à fabricação de devaneios – ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos fabulares apropriados em resposta a pressões inconscientes. Assim fazendo, a criança adapta o seu conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, e isso a capacita a lidar com esse conteúdo. É aqui que o conto de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ele seria incapaz de descobrir por si só de modo tão verdadeiro. Mais importante ainda: sua forma e estrutura sugerem à criança imagens com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida. (BETTELHEIM, p.14, 2018)

Para Bettelheim (2018), o conto de fadas possibilita a criança o entendimento de algumas questões de difícil compreensão, nesta fase da vida. Como na narrativa da Chapeuzinho Preto, a história faz uma clara referência ao tempo, que com o passar do tempo existe a possibilidade eminente da perda de nossos entes queridos. Ao tornar o lobo como a personificação do tempo, isso gera uma melhor capacidade de compreensão ao cognitivo da criança.

Ao fazer referência ao tempo, quando o lobo chega à casa da avó, esta já o esperava, e ainda complementa, demorou a chegar. Na conversa em que o lobo tem com a Chapeuzinho Preto, ele avisa que um dia ele vai engoli-la, mas não naquele momento, e que é melhor eles

serem amigos enquanto esse tempo não chega. Pois tudo neste mundo tem seu tempo certo para acontecer.

CONCLUSÃO

O livro de literatura infantil *Chapeuzinhos Coloridos*, José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta revisita o texto canônico *Chapeuzinho Vermelho*³, apresentada uma moderna e contemporânea narrativa sobre fatos que acontecem as diversas *Chapeuzinhos*, suas mães, suas avós, aos caçadores e aos lobos.

O livro aborda diferentes *Chapeuzinhos*, todas com características e cores próprias, que condizem com a narrativa apresentada na obra. Toda uma simbologia das cores são evidenciadas e exploradas nas diferentes histórias. Há um rico potencial a ser abordado e observado com as crianças sobre essa questão da simbologia das cores.

Temáticas envolventes como dinheiro, fama, solidão, morte, gula, extinção de animais, dissimulação de atitudes são apresentadas nas narrativas do decorrer das histórias, proporcionando ao leitor uma importante reflexão sobre as virtudes e valores de cada personagem.

Ao findar as narrativas, o livro apresenta uma página com dezesseis desenhos de *Chapeuzinhos Coloridos*, cada uma com uma nova forma de apresentação possibilitando a criança inventar, criar, brincar com novas histórias, novas narrativas, novos finais para cada uma das meninas propostos desta página.

REFERÊNCIAS

BELMIRO, Célia Abicalil. Narrativa literária: suporte para a infância, texto para a juventude. **Perspectiva**, Florianópolis, v.30, n.3, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n3p843/24383>> Acesso em 31 mar 2019

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad.: Arlene Caetano. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Trad.: Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

DANTAS, Patrícia Lopes. **Significado das Cores**. Disponível em: <<http://m.mundoeducacao.bol.uol.com.br> > [s.d.] Acesso em 11 jul 2019.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil brasileira: uma nova outra/história**. Curitiba: PUPRRess, 2017.

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

NUNES, Marília Forgearini. **Livro de Imagem: A literatura Infantil como experiência de Leitura da Imagem**. Disponível em: <http://www.ufgrs.br/gearte/artigos/artigo_marilia02.pdf> [s.d.] Acesso em: 31 mar 2019.

3 Fábula Européia apresentada em sua primeira versão por Charles Perrault e depois pelos Irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm).

TATAR, Maria. Introdução e cenas de contadores de histórias. In: **Contos de Fadas**: edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2004

TORERO, José Roberto. PIMENTA, Marcus Aurelius. **Chapeuzinhos Coloridos**. Ilustrações: Marília Pirillo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

TEXTURAS E TESSITURAS DA LÍRICA: UM MODO DE LER A POESIA DE MAX MARTINS

Data de aceite: 13/07/2020

Data de submissão: 27/05/2020

Carolina da Costa de Almeida

Universidade do Estado do Pará – Curso de Letras
Belém – PA

<http://lattes.cnpq.br/5271383735137977>

Raphael Bessa Ferreira

Universidade do Estado do Pará - DLLT
Belém – PA

<http://lattes.cnpq.br/9646299144638951>

RESUMO: O presente trabalho propõe-se a analisar os aspectos expressivos do estilo composicional presentes na poesia do escritor Max Martins, mais precisamente a partir da leitura do poema “Auto-retrato com colagem”, pertencente ao livro intitulado *Colmando a Lacuna* (2015). Desse modo, caberá aqui aliar a uma sucinta interpretação dos elementos estilísticos presentes na estrutura da citada obra o reconhecimento de uma influência propagada pela lírica moderna desde o simbolismo francês, marco de ruptura na história da literatura. Max Martins trabalha com a forma poética em consonância à construção de uma composição polimórfica (em que há a construção e desconstrução da imagem de cada signo visual da palavra) e plurissignificativa. Assim, como

suporte teórico à pesquisa, serão de grande valor as contribuições de investigadores da Estilística Literária, tais como Cohen (1982), Levin (1975), Guiraud (1978) e Marouzeau (1979); bem como de autores como Paz (2012), Cavalcanti (2012) e Friedrich (1959), que discutem sobre a lírica moderna e a relação entre signo linguístico e signo não-linguístico na poesia.

PALAVRAS-CHAVE: Max Martins. “Auto-retrato com colagem”. Poética. Lírica Moderna. Leitura de Poesia.

TEXTURES AND TESSITURES OF THE LÍRICA: A WAY TO READ THE POETRY OF MAX MARTINS

ABSTRACT: The present work proposes to analyze the expressive aspects of the compositional style present in the poetry of the writer Max Martins, more precisely from the reading of the poem “Auto-retrato com colagem”, belonging to the book entitled *Colmando a Lacuna* (2015). In this way, it is up to here to combine with a succinct interpretation of the stylistic elements present in the structure of the aforementioned work the recognition of an influence propagated by modern lyricism since French symbolism, a landmark of rupture in the history of literature. Max Martins works with the poetic form in line with the construction of a polymorphic composition (in which there

is the construction and deconstruction of the image of each visual sign of the word) and plurisignificant. Thus, as theoretical support to the research, the contributions of literary stylistic researchers such as Cohen (1982), Levin (1975), Guiraud (1978) and Marouzeau (1979) will be of great value; as well as authors such as Paz (2012), Cavalcanti (2012) and Friedrich (1959), who discuss modern lyricism and the relationship between linguistic and non-linguistic signs in poetry.

KEYWORDS: Max Martins. “Auto-retrato com colagem”. Poetic. Modern Lyric. Poetry reading.

1 | INTRODUÇÃO

Se a linguagem poética se vale da língua em seu uso cotidiano, de modo a promover cargas significativas ao estabelecimento suprassensível de uma gama de construções e recriações balizadas no limite da língua, e oriundas dos procedimentos realizados pelo artesão das palavras: o poeta; e se, de igual modo, a pertinência de alguns fatores dessa estética traduz-se em delimitar à escrita os usos da fala comum, coloquial e cotidiana; constata-se, então, o impasse da produção reflexiva de uma abordagem transgressora do principal meio de uso à literatura: a palavra.

É falacioso, por isso, crer que a linguagem poética não radicaliza a língua que lhe é constitutiva, ao contrário, aquela sempre se mostrou radical empreendedora na atuação por uma dessacralização do uso dicionarizado e banal ao qual esta usualmente se deixa escamotear. O impulso atuante de certos poetas por uma ruptura da linguagem comum, contudo, é o que, desde certo tempo, tem se mostrado pouco profícuo nas letras nacionais.

A frequente estagnação do código linguístico por boa parte dos poetas de língua portuguesa – identificados aqui pelas não inovações no plano expressivo, como ocorrera na poesia concreta, por exemplo, – identifica à poética contemporânea um achatamento em torno do próprio pensamento artístico de uma arte que se soube legítima graças à filiação ao seu objeto específico: a língua.

Nesse sentido, o que se observa em nosso objeto de discussão é uma guinada no que diz respeito ao foco da arte da palavra, derivando, atualmente, em engajamentos sociais, culturais e políticos; e desviando, assim, o eixo que sempre lhe fora uma particularidade, o do trabalho com a língua e com o fruir estético, dando lugar à exposição de interesses íntimos (poesia confessional) e/ou políticos (poesia panfletária de cunho pseudo-social).

Antevê-se, diante de tal contexto, a obsessão crescente pela produção textual de uma ficção que esgota a linguagem ao sentido escasso do seu uso público, de modo a enaltecer ideias politiquieiras ou intimistas. Como argumenta Octavio Paz: “A moral do escritor não está em seus temas nem em seus propósitos, mas no seu comportamento perante à linguagem” (PAZ, 2013, p.313).

Tal descompromisso à arte e à língua cria uma poesia de propaganda, o que, em verdade, nem pode se tratar de poesia, “mas de *marketing* de poder” (CAVALCANTI, 2012, p.170). Nesse momento, tanto o real poeta quanto o autêntico leitor de poesia reencontrarão

na produção crítico-reflexiva da linguagem poética a afirmação do projeto primevo da arte da palavra, e não mais se deslumbrarão ao fenômeno alienante dos divertimentos cotidianos e da “arte” barata, de caráter massificado, que esvazia a língua, seja em seu sentido universal, seja em seu uso como material poético.

Os autores de poesia em língua portuguesa, apesar de tudo, têm mostrado que ainda é possível discorrer sobre os efeitos revolucionários que esta ferramenta, a palavra, - verdadeiro arcabouço do manancial histórico, cultural e social da humanidade - reflete. A necessidade de expressão dessa exigência constitutiva da poesia encontra ressonâncias na obra do escritor paraense Max Martins, por exemplo.

Oriundo de uma fase seminal de tons existencialistas, Max – principalmente nos trabalhos produzidos a partir de seu segundo livro, *Anti-Retrato* (1960) – apresenta uma mudança de paradigma não apenas à sua poética, como também das reflexões e inquietações manifestas no material linguageiro: a tensão inerente à crise moderna da poesia.

Principalmente sob a égide da transgressão de uma lírica já esfacelada e banalizada, Max passa a dar lugar a uma rigorosa experimentação da língua, da estrutura e do formato da poesia, rompendo os limites desta no intuito de assimilar uma relação conflituosa entre o poeta, a poesia e a língua.

Neste estudo, procuraremos mostrar como a caótica relação entre o material poético por excelência, a língua, almeja se ajustar, em harmoniosa perspectiva, à configuração temática da obra, situada nos extremos da criação e da expressividade linguística. Afinal, é na tentativa de conciliação entre a matéria verbal redimensionada poeticamente que Max Martins enriquece a língua graças aos seus desdobramentos estilísticos.

Assim, o presente trabalho propõe-se a analisar os aspectos expressivos do estilo composicional presentes no poema “Auto-retrato com colagem”, pertencente ao livro intitulado *Colmando a Lacuna* (2015), do autor supracitado, de modo a aliar a uma sucinta interpretação dos elementos estilísticos presentes na estrutura do poema o reconhecimento de uma influência propagada pela lírica moderna desde o simbolismo francês, marco de ruptura na história da literatura. Afinal, Max Martins trabalha com a forma poética em consonância à construção de uma composição polimórfica (em que há a construção e desconstrução da imagem de cada signo visual da palavra) e plurissignificativa. Assim, como suporte teórico à pesquisa, serão de grande valor as contribuições de investigadores da Estilística Literária, tais como Cohen (1982), Levin (1975), Guiraud (1978) e Marouzeau (1979); bem como de autores como Paz (2012), Cavalcanti (2012) e Friedrich (1959), que discutem sobre a lírica moderna e a relação entre signo linguístico e signo não-linguístico na poesia.

2 | A LÍRICA MODERNA: POR UM NOVO MODO DE LEITURA DE POESIA

Sabendo-se que desde os simbolistas franceses, ainda no final do século XIX, mais precisamente a partir do lançamento das obras *Le Spleen De Paris*, de Charles Baudelaire, e *Um coup de dés jamais n'abolira le hasard*, de Stéphane Mallarmé, a estrutura e as formas da

poesia entram, na modernidade, em tenção com a até então chamada forma fixa, ou método clássico de estruturação de poemas. Sendo, na verdade, dissonâncias das tendências em voga à época, as obras destes autores passaram a ser conhecidas dentro da crítica literária como constituídas de jogos de linguagem, da readequação do uso do espaço gráfico da página, dentre outros recursos da língua, o que, para muitos, demandava, inclusive, um novo modo de se ler poesia e interpretar o material poético. Não apenas como algo hermético, como queriam alguns, mas sim como um objeto artístico que se vale das potencialidades da língua, de modo a revalorizar esta enquanto meio comunicacional.

Tais técnicas passam a exigir mais da experiência interpretativa do leitor médio, e mesmo do leitor fluente e imerso no universo literário (tais como críticos e intérpretes acadêmicos). Mais do que nunca, ultrapassasse a mera fruição estética imbuída no ato da leitura para dialogar com a obra enquanto jogo lúdico, labiríntico, que almeja ser desvelado graças ao auxílio do papel do leitor, que torna-se não mais um mero leitor passivo, mas agora um leitor ativo. Esse verdadeiro movimento de desconstrução da poesia indica não apenas uma experiência de transgressão da arte, como também um modo de recriação desta. Sobre isso, Geraldo Holanda Cavalcanti afirma que “quanto mais avançamos na modernidade, mais parece que os poetas se enredam, ou se envolvem, em nuvens de obscuridade” (CAVALCANTI, 2012, p.396). Tal afirmação corrobora também o pensamento de Hugo Friedrich, que, na seminal obra sobre esta problemática, *Estructura de la Lírica Moderna*, afirma que

Esa tensión disonante del poema moderno se manifiesta también en otros sentidos: por ejemplo, ciertos rasgos de origen arcaico, místico y ocultista se dan en contraste con un agudo intelectualismo, ciertas formas muy sencillas de expresión concurren con la complicación de lo expresado, la rotundidad del lenguaje con la absurdidad, la futilidad de los motivos con el más arrebatado movimiento estilístico. (FRIEDRICH, 1955, p.15)

Ora, se a partir daí, com os movimentos de vanguarda literária nascidos no século XX e movimentos posteriores a esta – como no caso brasileiro do Concretismo dos irmãos Campos; ou mesmo da Poesia-Práxis, de Mario Chamie, a título de exemplificação –, o que se constata é que o formato do poema, bem como a esfera comunicativa com a qual a linguagem poética tenta se transmitir ao leitor, vai caminhando a um esquema de supressão de nitidez do seu conteúdo, ou da temática abordada na obra, em detrimento da valorização da construção de seus recursos formais, no plano expressivo.

Não por acaso, o uso incessante de uma linguagem poética mais elaborada (e não menos caudalosa) que não denota transparência – sendo muitas das vezes chamada de “anti-poética” –, provoca nos estudos acadêmicos uma série de reverberações em pesquisas e em pensamentos teórico-analíticos que pudessem dar conta de tais revoluções decorrentes na história da literatura quanto às efemérides acerca do poético.

Críticos formalistas e da estilística, ambas correntes oriundas dos estudos linguísticos, passaram a observar, no conjunto de obras literárias de sua época, um verdadeiro arcabouço incentivador ao desenvolvimento de novas teorias e métodos que pudessem “traduzir” para o leitor as até então intrigantes realidades incomunicáveis do poema. Sem sombra de dúvida,

novos modos de se fazer a arte impõem novos modos de se entender a arte.

A esta altura, é graças a estas duas correntes de pensamento interpretativo que a urgência de transparência na interpretação dos até então obscuros poetas modernos pôde se tornar possível. Ademais, se colocadas dentro de um mesmo diapasão, as correntes ora consideradas estilísticas, formalistas ou estruturalistas do estudo literário designam, em verdade, o estudo estrutural do estilo poético, o que, conforme Yllera, adequa-se aos objetivos epistemológicos de uma análise do estilo poético de linha francesa, denominado também de estilística das formas, cujos principais representantes são Levin, Guiraud, Cohen e Marouzeau (YLLERA, 1979, p.38).

E é com o auxílio destas vozes epistemológicas que se fará possível a análise dos aspectos expressivos do estilo composicional presentes no poema “Auto-retrato com colagem”, de Max Martins, tendo em vista que a obra do escritor paraense dialoga com uma linhagem de autores que revolucionaram a lírica, tal como se vê em E.E. Cummings, Pound, Eliot e outros.

Esta herança cultural e, digamos, artística, voltou-se às problematizações da lírica enquanto *mediun* das relações entre signo linguístico e signo não-linguístico, mote à poética da modernidade e das correntes vanguardistas. Acerca disso, Benedito Nunes (NUNES, 2001, p.27) destaca na poética de Max “a incorporação do espaço como distribuidor de ritmo e revelador visual do significado”, o que corrobora ainda o pensamento de Arrigucci Jr., para quem a poesia de Max Martins impregna-se de estilos como os de:

Pound à frente, com a afirmação do poema curto, centrado na metáfora insólita e na feitura de detalhes concretos e exatos de um objeto ou cena claramente apreensível, além de seu contato com o Oriente, através da porta aberta por Erns Fenollosa; de Bashô, com seus *haiku*, dos *koans* zen-budistas, dos hexagramas e mutações do *I Ching*; das agruras cabralinas, com sua alta consciência do ofício, lucidamente debruçada sobre o trabalho da arte; da palavra solta no branco da página na nova sintaxe dos espaços significativos para os concretistas, defensores da poesia liberta do verso a quem denominaram *verbovocovisual*. (ARRIGUCCI JR., 2015, p.15-16)

Conforme visto, a poética de Max Martins detém o teor formal vislumbrado por autores de renome do século XX, no ocidente, e mesmo de vates do extremo oriente, o que implica numa poesia que centra-se no poético, ou mesmo em uma discussão metapoética e metalinguística. Segundo Tarso de Melo, é em *Colmando a lacuna* (livro que contém o poema a ser aqui analisado), inclusive, que “a fusão – ou troca intensa – entre corpo, natureza e linguagem, já tantas vezes experimentada na poética de Max, é levada a seus extremos” (MELO, 2015, p.15). Isto posto, passemos à análise do poema objeto de estudo.

3 | “AUTO-RETRATO COM COLAGEM”: TESSITURA DE UMA POÉTICA DESPOETIZANTE

Auto-retrato com colagem

Pacífico, meio-reflexivo sorriso
deste lado do paraíso,
o outro lado, este lugar, o lugarejo
paralítico,
onde uma vez meio-me-beijaste sem
e com
o uso do contraste
endovenoso
semi-semovente.
o céu abaixo deslizando
teu longo azul, os jorros do teu corpo,
tua substância branca
manuscrita
espelho abaixo: a boca meio-se-torcendo,
harpa de nervos entre
meia-noite e meia e a sombra da cisterna
da vigília
semi-cega
renascendo
para seu fim
de cinzas,
pó de poema. (MARTINS, 2015, p.23)

Em “Auto-retrato com Colagem” o leitor depara-se, à primeira vista, com versos e estrofes dispostos de forma não linear ao longo da página. A lírica moderna faz-se aqui presente não apenas na organização da estrutura do todo poético fragmentário, como também no trabalho com a linguagem. Esta, ainda que aparentemente hermética, nada mais é do que a insurgência de uma reflexão que é própria ao fazer poético, de modo que o emprego habilidoso da língua espelha, em verdade, possibilidades estéticas e linguísticas necessárias a uma poesia que se quer metalinguística.

O título explora tal temática ao juntar ao autorretrato – retrato feito por um indivíduo de si mesmo, sob forma de “desenho, pintura, gravura ou descrição de forma escrita ou oral” (HOUAISS, 2009, p.352) – o vocábulo “colagem”, advindo de um tipo de arte pictórico-figurativa em que a mescla com colagens (possivelmente recortes e fragmentos) modifica o tom ébrio do retrato feito pelo próprio artesão.

As “colagens” são as técnicas estéticas que o poeta se utilizará ao longo da tessitura ficcional. No poema, tais colagens são os recursos da criação neológica das palavras-frase, tais como ocorre em “meio-reflexivo”, “meio-me-beijaste”, “semi-semovente”, “meio-se-torcendo”, “semi-cega”. Como se recortadas, as palavras acabam por serem coladas à composição poética (palavras compostas por justaposição), tal qual se faz inerente o seu conceito enquanto mote revelador das técnicas empregadas pelo próprio escritor. Afinal, discorre-se sobre um autorretrato, ou seja, o poeta revela a si mesmo, sua poesia é retratada desnudada no poema.

Os vocábulos ligados semanticamente à noção de corpo são realçados constantemente ao longo do poema de Max Martins: “onde uma vez meio-me-beijaste”, “os jorros do teu corpo”, “a boca meio-se-torcendo”. Destaca-se aqui que a estrutura do poema – ora com três ou quatro versos consecutivos alinhados à esquerda, ora com um ou três versos dispostos à margem direita da página – incursionando à leitura um movimento de ir e vir. Não por acaso, palavras ligadas ao espaço aqui ganham tom de destaque: “deste lado”, “o outro lado”, “este lugar”, “o lugarejo”, “o céu abaixo deslizando”, “espelho abaixo”.

Vejamos abaixo como o poeta aloca os versos no espaço gráfico da página. Optamos por negritar os versos alocados à esquerda e deixar em itálico os versos alocados à direita, de modo a demonstrar melhor o esquema estrófico combinado pelo autor:

1 Pacífico, meio-reflexivo sorriso
2 deste lado do paraíso,
3 o outro lado, este lugar, o lugarejo
4 *paralítico,*
1 onde uma vez meio-me-beijaste sem
2 e com
3 o uso do contraste
4 endovenoso
5 *semi-semovente.*
1 o céu abaixo deslizando
2 teu longo azul, os jorros do teu corpo,
3 tua substância branca
4 *manuscrita*
1 espelho abaixo: a boca meio-se-torcendo,
2 harpa de nervos entre
3 meia-noite e meia e a sombra da cisterna
4 *da vigília*
5 *semi-cega*
6 *renascendo*
7 para seu fim
8 de cinzas,
9 pó de poema.
(MARTINS, 2015, p.23, grifos e itálicos nossos)

Com cinco grandes momentos, no que seriam estrofes, que se dispõem gráfica e espacialmente de forma distinta entre si, o poema renova a esse elo estrutural um último suspiro; em movimentos deslocados uns aos outros e num ritmo de finitude, o que pode se chamar de última estrofe agrega palavras com sentido de fundamento: “para seu fim/ de cinzas/ pó de poema”.

As estrofes são compostas, em uma leitura primária, de quatro a 5 versos. Sendo que os três ou quatro primeiros versos estão sempre à esquerda (no caso da segunda estrofe), enquanto que o verso final está disposto à direita da página. Nota-se ainda que os versos finais de cada estrofe contêm unicamente uma palavra em sua linha (“paralítico”, “semi-

semovente” e “manuscrita”), excetuando-se o último caso (“da vigília”).

O que seriam as partes constituintes de um verso mostram-se, em verdade, partes quebradas de uma estrofe e dispostas de modo diferenciado em outros versos, tal qual fossem as colagens do que fora recortado:

1 espelho abaixo: a boca meio-se-torcendo,
2 harpa de nervos entre
3 meia-noite e meia e a sombra da cisterna
4 *da vigília*
5 *semi-cega*
6 *renascendo*
(MARTINS, 2015, p.23, grifos e itálicos nossos)

O leitor precisa aferir a possibilidade de que o verso 3, “meia-noite e meia e a sombra da cisterna”, possui um *enjambement* nos versos seguintes, 4, 5 e 6, no que seria:

meia-noite e meia e a sombra da cisterna
da vigília semi-cega renascendo

Contudo, esse mesmo cavalcamento pode ser lido ainda nos versos finais da obra, quebrados, diga-se de passagem, e dispersos na página em sentido escalonado, descendente, da esquerda à direita da página:

para seu fim
de cinzas,
pó de poema. (MARTINS, 2015, p.23)

Ao leitor cabe supor que, originariamente, os versos estariam dispostos da seguinte forma:

meia-noite e meia e a sombra da cisterna
da vigília semi-cega renascendo
para seu fim de cinzas, pó de poema.

O desalinhamento da estrutura métrica e formal do verso clássico passa, na lírica moderna, a ser elemento de extrema valia na composição da arquitetura poética. O aspecto semântico e metafórico do poema não cabe mais apenas às palavras e frases agregadas nos versos no esquema sintático padronizado. Ao contrário, rompe-se agora a regra de estruturação clássica dos versos, destituindo-os de um caráter expressivo gregário, em conjunto. A lírica moderna revela um tom transgressor à criação literária a partir do momento em que o que antes era parte constitutiva do verso e da estrofe passe a ser organizado de modo fragmentário, como um vidro estilhaçado, cujas partes terão de ser coladas.

Tal estratégia retórica reitera uma espacialização gráfica na página que, conforme

postula Jean Cohen (1982), corrobora que a redundância não informa, mas exprime; nesse caso, o poema causa à leitura uma perfeita expressão metalinguística e metapoética do posicionamento dos versos e das estrofes no fluxo de leitura ocidentalizada da poesia, da esquerda para a direita. Ou seja, o verso cede lugar à expressão em sua forma mais eloquente, solapando o caráter informativo que antes era bastante comum e de praxe quanto à escrita de poesia, se tomarmos como referência as produções anteriores aos simbolistas franceses.

Lembremo-nos da máxima de Jakobson, que, em seus estudos sobre as funções da linguagem, firmou à função poética uma equivalência entre o eixo da seleção sobre o eixo da combinação (JAKOBSON, 1985). Isto é, o código linguístico da poesia não reside apenas na mera representação informativa da linguagem, o que seria, nas palavras dos formalistas russos, nada menos que manter a língua em seu estado prosaico, mas sim em torna-la poética, desautomatizando-a e compreendendo que o funcionamento do poema faz com que a palavra seja convertida a sentidos outros, diversificando seu conteúdo e tornando-a mais expressiva portanto.

Voltando ao poema de Max Martins, em outro momento, já de convergência com os sentidos expressos nas fases interpretativas anteriores (corpo, lugares e sentido de finitude), semas e sensações ligados ao prazer reluzem ao texto poético carga significativa sensorial: “Pacífico”, “paraíso”, “lugarejo”, “beijaste”, “céu”, “boca”, “nervos”.

Aqui, a chave do poema se mostra, qual um autorretrato, na tessitura poética. A recorrência de termos ligados à espacialização e relacionados ao prazer e às sensações luxuriosas, “jorros do teu corpo” e “tua substância branca”, revelam a face metaforizada do espaço em branco (a “substância”) e o movimento pendular dos versos: a escrita do poema – a escrita do sujeito, a escrita de si. Escrita que é prazer, “Pacífico”, onde o poeta encara “deste lado do paraíso” o “outro lado”, o papel, o “lugar, o lugarejo/ paralítico”.

Nesse encontro a relação amorosa acontece: “onde uma vez meio-me-beijaste” e, nesse fluir “semi-semovente” do poeta, do papel e da palavra, no jorro do corpo, qual “céu abaixo deslizante” de cor “azul”, visualiza-se aí a caneta (com tinta de cor azul, manuscrito, portanto, o poema), derramando-se no branco leitoso do papel: o sêmen, a semente, o sema, o significado, o sentido do texto.

Mais tarde, o erotismo enseja ao mote da escrita uma relação contígua do amor entre o poeta e a palavra: “nervos”, “boca-meio-se-torcendo” e o ápice, atingido pela labuta “da vigília”, que extasia, enfim, o poeta, “semi-cega” (quase cego), recriando a língua, as palavras e o poema, bem como a relação do artesão com o objeto que manuseia – resignificando a si próprio. Afinal, reitera-se aqui o teor metalinguístico visto no título da composição, advindo de uma forma do criador da poesia se enxergar: “meio-reflexivo”, “uso do contraste”, “espelho abaixo”.

Contudo, a consciência poética atinge ponto derradeiro quando finda-se – qual o amor e o Eros sexual – a tessitura, o seu fim: “de cinzas/pó de poema”. O acréscimo, ou junção do “pó”, símbolo-mor do término da existência, ao “poema”, vida que transcende pelo ato da escrita, torna a relação do artífice com o próprio existir verdadeira tessitura

poética. Ademais, em sua expressividade fônica, nota-se um cacófato que deriva em “pode o poema” (pódepoema), mostrando a força volitiva da linguagem poética, qual uma fênix, que se insurge ao fim de sua leitura, já na recepção do texto pelo leitor.

pó de poema. [pode poema/ pode o poema]

Colagens das palavras entre si, seja das que mantêm relação semântica similar, seja a das que se colam (justapostas ou aglutinadas), e união do poema ao poeta, do poeta com a língua, do poeta e da palavra – pó que se faz poesia “deste lado do paraíso” –; o poema “Auto-retrato com Colagem” reflete a pertinência do escritor na lida de sua busca pela palavra, pelo verso, estrofe e obra perfeita em íntima relação com a língua, pois, como afirma Marouzeau (1969), a língua é um repertório de possibilidades e os seus usuários devem fazer escolhas de acordo com suas necessidades de expressão.

Ao escrever a palavra como algo que está “deslizando” sob o papel (“substância branca”), metáfora à representação da caneta (paralítico – perda de movimento), o poeta, escrevendo à mão, “manuscrita”, reafirma sua metapoesia graças à íntima relação com a qual tem com as palavras. Relação em que “a boca meio-se-torcendo” comprova o estado de trânsito, de quase alcançar o que se quer realmente dizer. Daí o recurso da criação vocabular, os neologismos, que ocorrem por meio da utilização do prefixo *semi-* (“semi-semovente”, “semi-cega”) e do elemento de composição de caráter virtualizante *meio-* (“meio-reflexivo”, “meio-me-beijaste”, “meio-se-torcendo”). Remetendo-se sempre ao “quase”, ao “meio” e à “metade”, o trabalho do poeta encontrasse no meio-termo, ou, literalmente, naquilo que “está a meia distância entre os dois”, ou “palavras dúbias” (HOUAISS, 2009).

Ora, o artifício do recurso da neologia subleva ao poema uma verdadeira composição de unidades equivalentes acopladas morfo-semanticamente entre si, e que por isso provocam ao todo da poesia um formato coeso e significativo à sua própria leitura, qual uma pista gráfica sobre seu significado. Afinal, conforme postula Samuel Levin:

Quando essas equivalências existem entre as unidades verbais ou palavras individuais, e quando tais unidades equivalentes são colocadas em posições equivalentes dos sintagmas, temos acoplamento poético, e é esse tipo de acoplamento que serve para fundir forma e significado num poema. (LEVIN, 1975, p.67)

Nisso reside a arte poética, já que somente ela renova a linguagem comum e cotidiana, jamais cessando (“pó”) a língua. Ao adentrar no poema, a linguagem reinventa a si própria, tornando-se poética e deixando no relevo da página o traço característico constitutivo de um estilo individual de escrita, ou, em outras palavras, “um modo de falar particular, que se afasta do uso normal”, posto que todo afastamento da norma da linguagem “reflete um afastamento em algum outro domínio” (GUIRAUD, 1978, p.100).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mostrado no artigo, o processo de leitura da poesia moderna enseja ao leitor/intérprete modos e meios distintos para a compreensão do poema em si, tendo em vista que este tipo de lírica assenta-se em procedimentos próprios que não aqueles da lírica mais usual, típica perpetuadora dos padrões clássicos já datados, de forma fixa e rígida em sua estruturação.

Se bem trabalhado pelo docente da área de Literatura, o poema moderno ganha aos olhos do leitor uma variedade possível de vetores interpretativos, com as múltiplas facetas morfológicas, fônicas, semânticas e retóricas que ali existem. Isso se ainda for levado em conta a estrutura e o espaçamento gráfico do texto na página, o que pede uma leitura semiótica, inclusive, por parte daquele que lê a obra.

A escolha do método interpretativo da crítica estilística torna-se de grande valia àquele que intenta compreender, ou mesmo mediar, a compreensão do texto poético, tendo em vista que os recursos expressivos da língua são postos em xeque graças às particularidades inerentes à língua em sua relação com o texto poético.

Por fim, o trabalho demonstrou ainda que a poesia de Max Martins, herdeira das conquistas técnicas da lírica moderna e das estéticas das vanguardas modernistas, apresenta uma marca íntima do poeta, artesão da linguagem. O estilo do autor é problematizador da própria criação poética, a *poiesis*, mostrando-se portanto um metapoema e objeto estético questionador das potencialidades da língua, que, pelo uso dos recortes, colagens, criações neológicas e espaçamento gráfico, faz expressar uma obra única, diferenciada, e que converge ao leitor qual um jogo: o jogo da trama da linguagem.

REFERÊNCIAS

ARRIGUCCI JR., Davi. A outra margem de Marahu. In: MARTINS, Max. **Caminho de Marahu**. Belém: EDUPA, 2015, p.13-27.

CAVALCANTI, Geraldo Holanda. **A herança de Apolo** – poesia, poeta, poema. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

COHEN, Jean. Poesia e Redundância. **Poétique** – Dossiê O Discurso na Poesia. N. 28. Coimbra: Almedina, 1982. p.53-67.

FRIEDRICH, Hugo. **Estructura de la lírica moderna**. Barcelona: Seix Barral, 1959.

GUIRAUD, Pierre. **A Estilística**. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1985.

LEVIN, Samuel. **Estruturas Linguísticas em Poesia**. São Paulo: Cultrix, 1975.

MAROUZEAU, Jules. **Précis de Stylistique française**. Paris: Masson, 1969.

MARTINS, Max. **Colmando a Lacuna**. Belém: EDUFPA, 2015.

MELO, Tarso de. Colmando a lacuna: ainda, sempre. In: MARTINS, Max. **Colmando a Lacuna**. Belém: EDUFPA, 2015. p.13-16.

NUNES, Benedito. Max Martins, mestre-aprendiz. In: MARTINS, Max. **Poemas reunidos, 1952-2001**. Belém: EDUFPA, 2001. p.19-45.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

YLLERA, Alicia. **Estilística, Poética e Semiótica Literária**. Coimbra: Almedina, 1979.

A REPRESENTAÇÃO DA LOUCURA, MORTE E LUTO NO CONTO “A TERCEIRA MARGEM DO RIO” DE JOÃO GUIMARÃES ROSA

Data de aceite: 13/07/2020

Data de submissão: 23/04/2020

Thaína Martins da Silva

Graduanda em Letras pela Universidade do
Estado de Minas Gerais(UEMG) Campus
Carangola – MG

<http://lattes.cnpq.br/0498777441345229>

Lídia Maria Nazaré Alves

Doutora em Letras pela Universidade
Federal Fluminense [http://lattes.cnpq.
br/2845413992599596](http://lattes.cnpq.br/2845413992599596)

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo o estudo e a análise da obra “A Terceira Margem do Rio” de João Guimarães Rosa. Relacionamos à temática da obra como uma representação da loucura, o que leva à marginalização e o afastamento social de uma das personagens, além de enunciar a presença da morte e do luto presentes no conto de maneiras alegóricas. A definição e história da loucura serão apresentadas de forma sucinta no que tange a sua relevância para o presente estudo. Para a definição da morte e luto, serão abordados o seu conceito quanto à ciência antropológica da morte. Para uma melhor análise a respeito das alegorias existentes no conto, será feita uma inferência com alguns mitos e personagens presentes na mitologia

grega. Além de uma apresentação geral do conceito morte, segundo a tradição cristã e suas crenças, em conjunto das crenças da antiga Grécia, no tocante morte.

PALAVRAS-CHAVE: Loucura; Morte; Luto, Alegoria; Guimarães Rosa.

THE REPRESENTATION OF MADNESS, DEATH AND MOURNING IN THE TALE “THE THIRD BANK OF THE RIVER” BY JOÃO GUIMARÃES ROSA

ABSTRACT: This work aims to study and analyze the work “The Third Bank of the River” by João Guimarães Rosa. We relate to the theme of the work as a representation of madness, which leads to the marginalization and social distancing of one of the characters, in addition to enunciating the presence of death and mourning present in the tale in allegorical ways. The definition and history of madness will be presented succinctly regarding its relevance to the present study. For the definition of death and mourning, its concept of the anthropological science of death will be addressed. For a better analysis of the allegories existing in the tale, an inference will be made with some myths and characters present in Greek mythology. In addition to a general presentation of the concept of death, according to the Christian tradition and its beliefs, together with the beliefs of ancient

Greece, in the regard for death.

KEYWORDS: Madness; Death; Mourning, Allegory; Guimarães Rosa.

1 | INTRODUÇÃO

Neste artigo, abordaremos temas como loucura, morte e o luto, assuntos sempre discutidos ao longo de período da existência humana, em variadas regiões e culturas. É inerente ao ser humano essa característica de explorar esses temas, a fim de criar significações que possam dar um sentido à existência efêmera do homem, mesmo que essas possíveis explicações sejam por meio da religião e crenças de uma determinada sociedade em qualquer período da história humana.

A ciência que possui a morte como seu objeto de estudo é a antropologia, mais especificamente a antropologia da morte. Esta ciência trata de analisar a morte e seu ritual fúnebre em diversas culturas como forma de perceber o impacto e angústia causada por ela e de como os indivíduos dessas sociedades lidam com o falecimento (MALYSSE, 2000, p.3).

Os gregos acreditavam que, no momento da morte, o indivíduo perdia a individualidade, pois agora estaria incorporado ao cosmos. Para eles, uma forma de evitar essa perda, pelo menos não de forma completa, era através da realização do rito funerário, pois, ao ter a sua própria tumba, o falecido estaria mantendo um pouco da sua própria essência (SANTOS, 2010, p.349).

É como pensarmos que o ritual funerário deve ser um momento de despedidas, tristezas e lágrimas; porém, em algumas culturas como a da África do Sul, por exemplo, o rito funerário é comemorado como uma grande festa, com o uso de roupas coloridas e grandes banquetes. O motivo dessas extravagâncias se dá pelo ritual fúnebre ser longo, além de ser um costume visitar a casa da família que sofreu a perda. As condolências costumam durar por uma semana, principalmente à noite (NKOSI, 2011.). Essas formas de significar a morte e de como ela deve ser tratada apontam para uma crença de continuidade de uma vida após esta, presente em diversas culturas e religiões.

Porém, de modo menos desolador, a loucura aparece como uma pequena morte, a morte da sanidade, a morte do que é real ou não. Ao longo das épocas, a loucura foi tratada de diferentes formas. Antes de Freud, por exemplo, na antiguidade romana e grega, a loucura era tratada como uma prática mitológica sendo classificada como uma manifestação sobrenatural causada pelos deuses e/ou demônios da mitologia da época (MILLANI, VALENTE, 2008, p. 3).

Na época da inquisição, formada por tribunais da Igreja Católica, como era em voga na época relacionar tudo que não fosse “padrão” dentro das imposições da Igreja, a loucura também foi tratada como uma manifestação demoníaca, fazendo com que as pessoas de tal condição mental fossem caçadas e até mesmo aquelas que não eram loucas acabavam sendo acusadas como tal (MILLANI, VALENTE, 2008, p. 3).

Mesmo após essas épocas mais remotas, os portadores da loucura continuaram

sendo marginalizados, tratados como animais, trancafiados, surrados e mortos. Pois é a racionalidade que diferencia os homens dos animais, logo, por não possuir mais a sua própria racionalidade, o louco poderia ser bestializado, desumanizado e, para tentar controlá-los, os loucos começaram a ser internados em manicômios.

No século XIX, a psiquiatria estava se esforçando para encontrar um critério que fosse seguro para distinguir o que era a loucura do que era dissimulação. Porém, a loucura continuava a ser um mistério para os estudiosos, o profissional psiquiatra conseguia identificar a loucura no paciente, mas não sabia explicar cientificamente o que era (GARCIA-ROZA, 1998, p.30).

O sonho acaba reproduzindo as mesmas características da loucura. O sonho de uma pessoa “normal” adormecida se caracteriza como a sua loucura interior, já o louco é o que sonha acordado e, por isso, externa a sua loucura (MOREAU apud GARCIA-ROZA, 1998, p.30).

Como a literatura representa a vida e o cotidiano, seja o de um burguês, algum representante de alguma minoria étnica e/ou religiosa, a literatura também busca retratar personagens portadores de transtornos patológicos como a loucura e/ou a depressão, por exemplo.

Por conseguinte, é possível perceber que Guimarães Rosa busca representar personagens com essas características, como em “A Terceira Margem do Rio”, cuja estória é sob a ótica do personagem narrador que inicia a sua história sobre como um dia em que seu pai decidiu encomendar uma canoa para que, assim, ele pudesse ficar na “terceira margem do rio”. O enredo proporciona variadas interpretações acerca da mensagem do conto.

Algumas das possíveis teorias é que a estória trata-se de uma analogia à morte de um ente querido e de como, para determinadas pessoas, é extremamente difícil deixar a pessoa que “partiu”, de fato, “ir em paz”, uma vez que a pessoa de luto se prende às lembranças dos dias passados com quem se foi. Além de estarem representadas de forma alegórica a morte e o luto.

Em vista disso, questiona-se sobre a possibilidade de realizar uma leitura do conto Rosiano “A Terceira Margem do Rio” como um texto profundamente alegórico que visa abordar tanto a loucura, quanto a morte e, por conseguinte, o luto. Em vista que, para isso, o autor tenha utilizado a margem do rio e a canoa como principais fontes alegóricas para essas possíveis interpretações.

Nossas hipóteses são positivas para essas perguntas. Ao analisar o trecho em que o pai resolve encomendar uma canoa para si, a canoa, simbolicamente, é a representação do caixão, e a terceira margem do rio para qual ele deseja ir é o caminho para o “outro lado”, o lado espiritual, o lado da morte. Em algumas culturas, o barco e seus similares representam a morte, em vista que se tornam um meio de levar as almas dos mortos atravessando a fronteira da vida e da morte.

Já a outra possível interpretação, essa quase canônica, é de que o conto se refere à loucura, pois o pai estaria representando as pessoas que estão sempre na terceira margem, a margem da loucura (RODRIGUES, 2016, p.235). Guimarães Rosa é conhecido por abordar

a loucura como um tema recorrente como, por exemplo, nas obras “Sorôco, sua mãe, sua filha” e “A menina de lá”.

Em a terceira margem do rio, é referenciável um não lugar, um lugar inexistente, sendo real apenas no psíquico de algumas pessoas. “O não lugar é o lugar da falta da razão e, portanto, da loucura” (RODRIGUES, 2016, p.235). Logo, a terceira margem criada por Rosa pode ser essa margem da loucura, da insanidade e que, por isso, causa a marginalização dos indivíduos que permeiam a margem, dos que sobrevivem à margem da sociedade, um lugar para todos aqueles que não foram “catalogados” dentro do padrão “normal”.

Outros autores já se interessaram sobre estes temas, tais como Silva (2013), Rodrigues (2016), Minuzzi (2014) e Okamoto (2008). O primeiro deles desenvolveu um estudo abordando “A Loucura na Terceira Margem do Rio” (2013), o segundo direcionou o seu estudo para a “Pessoa na Terceira Margem do Rio” que aborda o luto como um tema para o conto, uma vez que a tentativa do filho para sustentar a lembrança do pai pode ser caracterizada como uma necessidade que as pessoas têm de manter viva a memória, a presença dos seus entes queridos e da dificuldade de aceitar a morte (RODRIGUES, 2016, p. 234). O terceiro teórico aborda “Mia Couto e simbologia de barcos: navegar, mais do que possível, é sonhável”. Neste estudo, ele aborda acerca de simbologia dos barcos e rios como um símbolo da morte como no trecho “[...]o único caminho para se chegar ao mundo dos mortos, ao avesso do mundo dos vivos, é através das águas, em cima de um flutuante veículo, o que transforma a morte em uma viagem [...]” (MINUZZI, 2014, p.1). Já o último, seguiu a mesma linha do primeiro teórico sobre a loucura, como pode se comprovar pelo resumo “A terceira margem do rio, da obra Primeiras estórias, publicado em 1962, de Guimarães Rosa, causa um estranhamento ao leitor que se leva a questionar: onde fica a terceira margem do rio? Sem dúvida, a temática do livro é a loucura [...]” (OKAMOTO, 2008, p.64).

Este artigo justifica-se porque, como representantes do Curso de Letras, entendemos que a literatura, com as teorias que sustentam as leituras, constitui um espaço de experimentação que influencia o amadurecimento das interpretações diversas de um mesmo texto, pois a literatura é ampla e, por isso, capaz de abranger inúmeros temas e significados dentro de uma única história, o que contribui para o enriquecimento de debates, estudos e pesquisas acerca dos temas propostos.

Noutro ponto, acreditamos que este artigo possa expor o papel fundamental da literatura na questão social acerca da representação de indivíduos marginalizados como os considerados loucos, os negros, os gays, todos os que habitam o “lugar de minoria” na sociedade. Além da abordagem de temas mais melancólicos como a profunda tristeza causada pelo luto e como isso influencia o cotidiano dessa e as relações pessoais desse indivíduo.

Quanto à metodologia, este artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica explicativa, a partir do estudo feito por diferentes teóricos no que se refere às possíveis interpretações do conto analisado.

2 | REFLEXÃO ACERCA DAS ALEGORIAS DA LOUCURA, MORTE E LUTO PRESENTES NO CONTO

A alegoria (do grego *αλλος*, *allos*, “outro”, e *αγορευειν*, *agoreuein*, “falar em público”, pelo latim *alegoria*) trata-se de uma figura de linguagem de uso retórico que tem como característica expandir o significado dos termos referidos, podendo, assim, transmitir um ou mais sentidos além do sentido literal (CEIA, 1998).

Segundo Carlos Ceia, “Uma alegoria é aquilo que representa uma coisa para dar a ideia de outra através de uma ilação moral” (1998, p.1). A alegoria serve para dar esse sentido de duplicidades às palavras, termos, textos, entre outros. São colocadas propositalmente pelos criadores da obra como forma de deixar subtendidas possíveis significações abertas, fazendo com que se iniciem diversas discussões quanto ao “verdadeiro significado” da obra.

A figura de linguagem alegórica, quando funcionando por uma relação de semelhança, proporciona ao leitor uma ampliação quanto à interpretação e proporcionado uma exemplificação de significados profundos (ALVES, REINEHR, 2014, p. 4).

Para realizar a decifração de uma alegoria, é preciso sempre de uma leitura intertextual que possibilite a identificação de um sentido abstrato e/ou mais profundo, sempre correlacionado a uma questão moral (CEIA, 1998, p. 2).

Em “A Terceira Margem do Rio”, há a presença alegórica da loucura iniciada pelo comportamento “anormal” do pai do personagem narrador. Guimarães Rosa não deixa explícito que o estranho comportamento do pai é, de fato, causado pela patologia; porém, deixa sempre subtendido, de forma alegórica, em certos trechos do conto. Como, por exemplo, em um trecho o narrador menciona o termo doido e questiona a sua própria sanidade e que, por algum motivo, tal palavra não pode ser pronunciada no leito familiar.

Sem fazer véspera. Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos. Só fiz, que fui lá. Com um lenço, para o aceno ser mais. Eu estava muito no meu sentido. Esperei. Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. Estava ali, sentado à popa. Estava ali, de grito. Chamei, umas quantas vezes. E falei, o que me urgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: — “Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!...” E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo. (ROSA, 1994, p. 411)

No trecho citado, é possível perceber a forma sutil que o autor aborda a loucura como algo delicado e, até mesmo, em certas ocasiões, como um tabu; mas, em seguida, ele propõe uma discussão a respeito da loucura ser uma patologia inerente ao ser humano e, possivelmente, hereditária, em vista que, em um momento, o filho aceita trocar de lugar com seu pai na incansável missão de habitar a terceira margem, pois, segundo ele, seu pai já cumprira a sua missão e agora ele está velho e cansado. A loucura, neste trecho, é considerada como uma aceitação pessoal, uma plenitude pessoal, um abraço a loucura.

A loucura como uma predisposição patológica fica evidente no seguinte trecho:

Às vezes, algum conhecido nosso achava que eu ia ficando mais parecido com nosso pai. Mas eu sabia que ele agora virara cabeludo, barbudo, de unhas grandes, mal e magro, ficado preto de sol e dos pêlos, com o aspecto de bicho, conforme quase nu, mesmo dispondo das peças de roupas que a gente de tempos em tempos fornecia. (ROSA, 1994, p. 410-411)

Uma vez que foi levantada a possibilidade do filho herdar a loucura do pai, pois, segundo a opinião de um conhecido, ele estava bastante parecido com o pai, o filho discorda, pois, para ele, a diferença estava na aparência dos dois, em vista que agora o pai possuía arquétipos de uma pessoa largada, descuidada e, até mesmo, animalesca, essa última uma clássica caracterização de pessoas loucas, que é a desumanização delas perante a sociedade, submetendo-as a um nível de animal.

A morte também é tratada de forma alegórica nesse conto Rosiano, só que diferente da loucura, essa alegoria se encontra de forma mais sutil e até mesmo despercebida. Essa representação da morte é posta logo no início. “Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador” (ROSA, 1994, p. 409). Neste trecho, há a alusão à canoa que, como já mencionado na introdução, tem, como uma possível representação, um caixão; porém, quando se analisa com base na mitologia grega, o ato do pai de encomendar a canoa que coubesse justamente o remador, remete-nos ao mito grego de Caronte, o barqueiro do inferno. Filho de Érebo (a Escuridão) e de Nyx (a Noite), Caronte era um deus antigo e imortal cuja função era transportar, para além do Aqueronte e Estige, as almas dos mortos em sua barca fúnebre e estreita. Aqui pressupõe que Guimarães, em sua genialidade, tenha utilizado o mito de Caronte de forma alegórica para representar a partida do pai para o outro mundo, uma representação de morte.

Vale ressaltar que, em todo o conto, o filho e alguns outros familiares, às vezes, vagueavam pelas margens do rio na esperança de ver o pai na canoa, às vezes na tentativa de lhe chamar a atenção como no trecho “A gente chamou, esperou. Nosso pai não apareceu. Minha irmã chorou, nós todos aí choramos, abraçados” (ROSA, 1994, p.411). A coincidência, ou talvez de forma intencional pelo autor, é que esse trecho remete de forma clara umas das funções do deus Caronte que “repelia impiedosamente as sombras daqueles que haviam sido privados de sepultura, e deixava-as errar durante cem anos sobre as margens do rio, aonde em vão estendiam os braços para a outra margem” (MITOLOGIA ONLINE, 2016). Além de que nenhum mortal vivo poderia adentar em sua barca.

Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n’água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto — o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão. (ROSA, 1994, p. 413)

Junto com a alegoria morte, está o luto, presente na incapacidade do filho aceitar a morte de seu pai e não aceitar que ele agora habite a “terceira margem” (a morte). Sempre

ao longo do conto procurando por motivos que levaram a seu pai “partir” para tal destino solitário ao meio do rio, mas que, no fim, ele aceita que o pai deve partir.

Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio. (ROSA, 1994, p. 413).

3 | A MORTE NA TRADIÇÃO CRISTÃ

A religião, desde os tempos antigos aos dias de hoje, tem servido como um bálsamo para aliviar as dores, tristezas, dúvidas e, acima de tudo, proporcionar um sentido existencial para aqueles que creem. No âmbito da psicologia, para alguns, a religião é entendida como uma instância que procura organizar tudo aquilo que não pode ser suportado. Segundo a necessidade do ser humano de ter um controle sobre os aspectos do mundo e da natureza à sua vontade e proporcionado uma proteção contra os demônios internos e inimigos contra a inevitável morte (BRUSTOLIN, PASA, 2013, p. 58).

Acreditar no cristianismo é acreditar na vida após a morte, na ressurreição, assim como foi a de Cristo, e que nada é o fim, principalmente para os justos merecedores da vida eterna no paraíso. Essa crença ajuda a proporcionar um alívio quanto ao medo da morte. A esperança da eternidade e de um paraíso para alcançar é a esperança mais pujante para alguns indivíduos que creem em Cristo.

Para o teólogo espanhol Cardeal (2003, p.27, apud BRUSTOLIN, PASA, 2013, p.60), “pensar a morte significa remeter-se a uma história em que Deus revelou seu amor indo ao encontro dos seres humanos para transformar a morte em vida. Narrar essa história é anunciar que o amor é o essencial anúncio do Cristianismo”.

Tudo o que os cristãos detêm em relação à morte tem por meio da Sagrada Escritura. No Antigo Testamento, a morte e a sua experiência é tratada de forma ambígua, pois ao mesmo tempo em que ela é tratada como um fim natural à vida, por outra visão, ela é tratada como uma maldição e como uma provação que temos que passar, uma vez que Deus é o senhor da vida e da morte (BRUSTOLIN & PASA, 2013, p. 63).

4 | A MORTE NA GRÉCIA ANTIGA

A morte, para a mitologia grega, era representada por Thanatos, filho de Nyx. O dever de Thanatos não estava, necessariamente, ligado a matar, mas sim de acolher o morto, passando muitas vezes como um libertador e, até mesmo, desejado por alguns que gostariam de acabar com seus sofrimentos em vida com a morte (MARCUS, 2012, on-line). Para os gregos:

Thanatos simbolizava não só o aspecto perecível da vida, a impermanência da existência, como a revelação de algo que veria a seguir. Não significava propriamente nada de monstruoso, de horrível, mas possibilitava o acesso, através dos adequados ritos funerários, a novas formas de existência que lembravam ideias de recomeço ou de evolução (MARCUS, 2012, on-line).

No trecho, fica nítido como os gregos não pensavam de forma tão diferenciada dos cristãos em relação à morte, pois ambas as crenças acreditavam em um pós-vida, que há algo mais além da morte seja o paraíso da bíblia ou os campos elísios da mitologia, ambas as concepções se assemelham a um lugar de paz e descanso para os mortos que mereceram tais lugares, o mesmo vale para a concepção de inferno e do tártaro, lugares de almas torturadas, amaldiçoadas e pecadoras que merecem as suas punições.

Os costumes funerários da antiga Grécia variam de épocas em épocas como, por exemplo:

Nos poemas homéricos, a praxe era a cremação. Na época clássica, o sepultamento era comum e a cremação só ocorria em casos excepcionais. Em Atenas, como se disse, a necrópole oficial era chamada de Cerâmico, de onde partia a estrada em direção do Santuário de Elêusis. [...] O cemitério ficava na parte externa, fora dos muros, perto da porta chamada Dipylon (esta palavra, em grego, significa tudo o que é duplo, como o corpo e a alma, tudo que é dividido por dois; por esse nome designavam-se também as pinças do escorpião) (MARCUS, 2012, on-line).

O culto aos mortos na Grécia, em alguns aspectos parecido com o do antigo Egito, pois o morto, mesmo em sua sepultura, estava bastante ativo e interferindo de forma presente na vida dos vivos. Era o costume realizar certas oferendas como bebidas, comidas e, até mesmo, o sangue. Eram tomados muitos cuidados para não despertar a ira dos mortos, para isso, era importante que eles sempre fossem lembrados pelos vivos e a melhor forma de fazê-lo era através de oferendas para agradar os mortos (MARCUS, 2012, on-line).

Considerando que o pai está morto e o filho tem de lidar com essa realidade, no conto há uma passagem que remete a essas práticas de oferendas aos mortos.

No que num engano. Eu mesmo cumpria de trazer para ele, cada dia, um tanto de comida furtada: a ideia que senti, logo na primeira noite, quando o pessoal nosso experimentou de acender fogueiras em beirada do rio, enquanto que, no alumiado delas, se rezava e se chamava. Depois, no seguinte, apareci, com rapadura, broa de pão, cacho de bananas. Enxerguei nosso pai, no enfim de uma hora, tão custosa para sobrevir: só assim, ele no ao-longo, sentado no fundo da canoa, suspendida no liso do rio. (ROSA, 1994, p. 410).

5 | RESULTADO DA DISCUSSÃO

Como foi proposto no início deste trabalho, cuja discussão gira em torno das alegorias da loucura, morte e luto na obra “A Terceira Margem do Rio” de Guimarães Rosa. Torna-se evidente que Guimarães se utilizou da figura de linguagem, alegoria, para abordar temas

delicados como os já citados.

A literatura tem como característica abordar assuntos presentes em nossa sociedade, antiga ou moderna, principalmente a loucura que é histórica; desde tempos antigos, os loucos estiveram presentes, sejam de fato portadores dessa patologia ou pessoas subversivas que eram consideradas “loucas” por aqueles que detinham o poder de apontar o que era normal e aceitável e o que era um comportamento controverso e inaceitável. Porém, a loucura também significa liberdade para ser quem qualquer pessoa deseja ser e para viver sem se importar com o julgamento de terceiros, pois como disse Aleister Crowley (1904) “Fazes o que tu queres, há de ser o todo da Lei”. É dessa maneira que o dito como louco vive para realizar suas vontades e desejos, como o pai no conto que um belo dia resolveu largar tudo para poder permear a terceira margem do rio, neste caso, considerando uma análise literal quanto à existência do rio. O medo do filho de ficar igual ao pai é o medo que está presente em todos nós, o medo de nos perdemos em nós mesmos e abraçarmos a nossa loucura interior que é presa e controlada por convenções sociais. Neste sentido, a loucura pode ser considerada libertadora.

Quanto à morte, é possível analisar que, até mesmo em visões de culturas e religiões e crenças diferentes, trata-se de um aspecto da vida humana que não aprendemos aceitar, pelo menos não de forma totalmente plena. O medo da morte e o sofrimento que ela causa faz com que busquemos por consolos, sejam, por exemplo, em religiões ou em barganhas pessoais como as presentes nas cinco fases do luto de Elisabeth Kubler-Ross (1992) que são:

- 1) A Negação: Isto não está acontecendo;
- 2) Raiva: Do porque aquilo está acontecendo especificamente como ele;
- 3) Negociação: Também conhecida como barganha, é o estágio das ofertas como, por exemplo, desejar viver só para ter o tempo de ver o filho crescer, ou até mesmo barganhar com a bebida alcoólica, outros entorpecentes e sexo;
- 4) Depressão: A fase da extrema tristeza e vazio pessoal;
- 5) Aceitação: A fase de aceitar que não podemos mudar as coisas, pois elas são como são e que, por isso, devemos seguir com nossas vidas.

Ao longo de todo o conto o filho apresenta esses sinais sobre a ida do pai na canoa (caixão), para a terceira margem do rio, aqui tendo um sentido figurado sendo analisada como a morte. O filho se sente triste pela partida do pai, depois passa para o sentimento de indignação, sobre os motivos que levaram o pai a ir para a terceira margem, passou pela fase de negociação, depressão e, por fim, a aceitação da ida do pai. “Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado” (ROSA, 1994, p. 413).

6 | CONCLUSÃO

Com toda a discussão realizada, pode-se vislumbrar a genialidade de Guimarães Rosa, em criar uma obra de estrutura tão profunda, tornando-se possíveis análises de diferentes ângulos e vertentes de pensamentos tanto filosóficos e religiosos quanto científicos. A abundância de possíveis significados no conto “A Terceira Margem do Rio” torna a sua leitura uma leitura de prazer, uma vez que faz com que o leitor aprofunde-se em na busca por compreensão e reflexão.

Foi possível segmentar o estudo do artigo em três interpretações do conto Rosiano: a loucura, a morte e o luto, caracterizando a perfeição da obra em proporcionar significações tão diferentes, mas que são todas possíveis, quando se fazem diferentes leituras de um mesmo trecho, por exemplo.

Guimarães Rosa consegue suscitar essas possíveis significações, de forma perfeita e completa, utilizando-se de representações alegóricas, algumas apresentadas de forma mais explícita e outras mais escondidas no texto que necessitam de análises mais dedicadas e profundas como, por exemplo, o simbolismo da canoa e seu ocupante como a representação de Caronte, o barqueiro responsável pela travessia dos mortos na mitologia grega.

REFERÊNCIAS

BRUSTOLIN, Leomar A.; PASA, Fabiane, M. L. A morte na Fé Cristã: uma leitura interdisciplinar. **Teocomunicação**. Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 54-72 jan. /jun. 2013.

CEIA, Carlos. Sobre o conceito de alegoria. *In: Matraga*. Lisboa. Universidade Nova. Portugal. n.10, outubro de 1998. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/matraga/nrsantigos/matraga10ceia.pdf>> Acesso em: 07 de out. 2019.

CROWLEY, Aleister. **O Livro da Lei**. Ed. 1. Chave, 01 de dez. 2017

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. A pré-história da psicanálise – I. *In:___*. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998. p. 30.

KÜBLER-ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MALYSSE, Stéphane. Antropologia da morte: um fato social fatal. (Org.). **Opus Corpus. Antropologia das aparências corporais**. Disponível em: <<http://www.each.usp.br/opuscorpus/PDF/t11p1.pdf>>. Acesso em: 01 de set. 2019.

MARCUS, Cid. Grécia Antiga – A vida e a morte – Costumes Funerários. **Cid Marcus**. 07 de set. de 2012. Disponível em: < <http://cidmarcus.blogspot.com/2012/09/grecia-antiga-vida-e-morte- costumes.html>>. Acesso em: 08 de out. 2019.

MILLANI, Helena de Fátima Bernades; VALENTE, Maria Luisa L. de Castro. O caminho da loucura e a transformação da assistência aos portadores de sofrimento mental. **SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog**. (Ed. port.) v.4 n.2 Ribeirão Preto ago. 2008. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762008000200009>. Acesso em: 08 de out.2019.

MINUZZI, L.P. Mia Couto e a simbologia de barcos: navegar, mais do que possível, é sonhável. *In: II Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades*, 2015, Vitória. **Anais do Congresso Africanidades e Brasilidades**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.v.1. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufes.br/cnafricab/article/download/9499/6512>>. Acesso em: 01 de set. 2019.

MITOLOGIA ONLINE. **Caronte – O Barqueiro do Inferno – Mitos da Mitologia Grega**. 2016. Disponível em: <<https://www.mitologiaonline.com/mitos-lendas-historias/caronte-o-barqueiro-do-inferno/>>. Acesso em: 08 de out. 2019.

NKOSI, Milton. **Sul-africanos arruinam finanças em festas de funeral**. Disponível em: < https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/11/111127_funeral_africa_do_sul_financas_mm>. Acesso em: 09 de out. 2019.

OKAMOTO, Monica. O Tema da Loucura em Machado de Assis e Guimarães Rosa. **Línguas & Letras**, vol. 9, nº17, p. 57-70, 2008.

REINEHR, Toani Caroline; ALVES, Lourdes Kaminski. O Grotesco e a Construção Alegórica em Ensaio sobre a Cegueira e as Intermitências da Morte, de José Saramago. **Línguas & Letras**, v. 15, n. 29, jun./dez. 2014.

RODRIGUES, Sérgio Murilo. Pessoa na terceira margem do Rosa. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, n. 28, p. 233-241, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/download/P2358-3231.2016n28p233/10387>>. Acesso: 10 de out. 2019.

ROSA, João Guimarães. “A terceira margem do rio”. *In: ___. Ficção completa: volume II*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 409-413.

SANTOS, S.F. Ritos Funerários na Grécia Antiga: Um Espaço Feminino. *In: I Congresso Internacional de Religião, Mito e Magia no Mundo Antigo*, 2010, Rio de Janeiro. Fórum de Debates em História Antiga. RJ: UERJ, 2010. V.1.p.111-111. Disponível em: <<http://neauerj.com/Anais/coloquio/sandraferreira.pdf>>. Acesso em: 02 de out. 2019.

SILVA, Valéria Fernanda da. **A loucura na terceira margem do rio**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Brasília, 2013.

RELACIONAMENTO ABUSIVO COMO MORTE METAFÓRICA: ANÁLISE DA OBRA RETRATOS DE CAROLINA DE LYGIA BOJUNGA

Data de aceite: 13/07/2020

Data de submissão: 24/04/2020

Ana Carolina de Castro Batista

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Cornélio Procópio - PR

<http://lattes.cnpq.br/8416829238792289>

Thiago Alves Valente

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Cornélio Procópio - PR

<http://lattes.cnpq.br/8244141803425794>

RESUMO: Lygia Bojunga é uma autora que prioriza, em suas obras, a discussão de temas de cunho social e oferece uma leitura acessível ao público a quem se destina, oportunizando ao leitor infantojuvenil um diálogo com textos que contribuem significativamente para a formação do indivíduo e do leitor. Assim, as personagens de Bojunga apresenta uma busca incessante por suas identidades, o que convida o leitor a pensar a construção de si mesmo. É o que acontece com a obra *Retratos de Carolina* (2002) em que a autora traz, no percurso da narrativa, momentos da vida de uma personagem como se fossem retratos. Carolina é impulsionada pela paixão, por meio da qual o leitor descobre a existência de um relacionamento abusivo. Tema de difícil abordagem em relação a crianças e jovens, a opção temática da autora faz com

que a obra literária em foco se torne pertinente como objeto de leitura dentro e fora do espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Retratos. Relacionamento abusivo.

ABUSIVE RELATIONSHIP AS METAPHORIC DEATH: ANALYSIS OF THE BOOK PORTRAITS OF CAROLINA BY LYGIA BOJUNGA

ABSTRACT: Lygia Bojunga is an author who prioritizes, in her works, the discussion of themes of a social nature and offers a reading accessible to the public to whom it is intended, giving the children and adolescents a dialogue with texts that contribute significantly to the formation of the individual and the reader. Thus, Bojunga's characters present an incessant search for their identities, which invites the reader to think about the construction of himself. This is what happens with the book *Retratos de Carolina* (2002) in which the author brings, in the course of the narrative, moments in the life of a character as if they were portraits. Carolina is driven by passion, through which the reader discovers the existence of an abusive relationship. A difficult subject to address in relation to children and young people, the thematic option of the author makes the literary work in focus become relevant as an object of reading inside and outside the

school space.

KEYWORDS: Identity. Portraits. Abusive relationships

1 | CONHECENDO CAROLINA

No contexto do subsistema juvenil brasileiro, a década de 70 é marcada pela atuação do Instituto Nacional do Livro (INL), que começa a fazer um grande investimento na produção de textos voltados para a população escolar, frente aos exíguos índices nacionais de leitura, fator que contribuiu para a preocupação de autoridades educacionais, professores e editores.

As narrativas selecionadas para jovens passam a abordar aspectos relacionados à busca de conhecer a si próprio e aos outros, narrativas de formação, como afirma Alice Áurea Penteado Martha (2010): "relatam o desabrochar sentimental, a aprendizagem humana dos protagonistas, jovens que buscam o conhecimento de si mesmos e dos outros e participam gradativamente na aventura da existência" (MARTHA, 2008, p.10).

A publicação de obras assinadas por mulheres que envolvem ambientes femininos merece atenção no contexto da história da literatura ocidental. Obras como *Little Women*, *Mulherzinhas* de Louise May Alcott (1832- 1888) e *Alice no país das maravilhas* de Lewis Carroll (1865), marcam uma tendência da literatura para crianças e jovens. No Brasil, como relatam Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2017), a expansão da literatura feminina se deu pelo sucesso dos romances de M. Delly, impresso pela Companhia Editora Nacional, em sua Biblioteca das Moças, em circulação na década de 1920, e pela história de *Poliana* (1913), de Eleanor Hodman Porter (1868-1920). Consumidas principalmente por mulheres, autoras como Barbara Cartland (1901-2000) e Danielle Steel também circulam entre o público jovem:

Esse filão de livros, em cujo centro transitam figuras femininas, gozou sempre de sucesso de público, de que são exemplos a obra prolífica Barbara Cartland (1901- 2000) e, mais recentemente, as novelas açucaradas de Danielle Steel. Consumidas sobretudo por mulheres, essas autoras circulam igualmente entre o público jovem. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 127)

Autoras como Marian Keyes, autora dos livros *Melancia* (2003), *Férias* (2004) e *Sushi* (2004); e Meg Cabot, autora da série *Diário da princesa* (2002) e de *O livro da princesa* (2013), são exemplos de escritoras que impulsionaram o gênero. O pano de fundo das narrativas acaba sendo incorporado pela criação de personagens femininos que devem enfrentar problemas amorosos sem perder sua identidade. A tradução dessas autoras fez sucesso no Brasil, o que trouxe maturidade de aceitação desse gênero em nosso país, contribuindo para o surgimento de novas escritoras e, conseqüentemente, de novas publicações desse segmento:

Esse segmento pode ter começado com as histórias de Glorinha, publicadas por Isa Silveira Leal a partir de 1959 (*Glorinha*, 1959; *Glorinha bandeirante*, 1964; *Glorinha e a quermesse*, 1965), anunciando o protagonismo feminino na literatura brasileira para jovens. Expandiu-se com Thalita Rebouças, que soma mais de um milhão e meio de volumes impressos. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 128)

Autora contemporânea, Lygia Bojunga destaca-se pela abordagem de temas de cunho social, como o estupro, suicídio, aborto, morte e relacionamento abusivo. Cabe destacar que muitos de seus protagonistas são personagens femininas que, passando por conflitos de identidade, buscam um espaço de liberdade para si mesmas, como ocorre em *Retratos de Carolina* (2002). Na obra, é por meio do impasse, do enfrentamento de situações, que se convida o leitor infantojuvenil a elaboração de um olhar crítico e sensível para os mais variados contextos, como afirma Clarice Lottermann:

Além de narrativas que focalizam um universo infantil/ juvenil marcado por problemas de ordem econômica, social, educacional, de violência e de abandono, de solidão e enfrentamento dos medos, de restrições e de superação, as obras de Lygia Bojunga caracterizam-se por uma constante reflexão sobre a morte. (LOTTERMANN, 2010, p. 75)

Retratos de Carolina foi publicada em 2002 e recebeu o selo “Altamente Recomendável para o Jovem” pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. (FNLIJ). Na obra, destacam-se os temas violência e morte, elementos que surgem como um rito de passagem na vida das personagens: “a violência e a morte tornam-se um rito de passagem obrigatório na vida das personagens, representando dimensões diferentes para cada uma delas” (TURCHI; SOUZA, 2010 p. 102). Seguindo essa ideia, morte e prazer estão associados, como afirma Ronaldo Lima Lins em sua obra *Violência e Literatura* (1990), reconhecendo a sexualidade como uma fonte de violência:

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer na sexualidade uma fonte importante de violência. Por esta razão, desde as sociedades primitivas, como demonstra Freud, realizou-se um esforço no sentido da contenção sexual, de seu controle que, caso contrário, ameaçava, com sua livre irrupção, o equilíbrio da própria comunidade. Foi assim que as primeiras sociedades criaram o código de tabus, leis não escritas, que regiam o comportamento dos indivíduos, tendo como espinha dorsal o relacionamento sexual do grupo. Reconhecia-se a força e os perigos da sexualidade no que se refere ao conjunto da comunidade. Para conservar a sua saúde social em bom estado, tinha-se de cuidar com uma atenção especial deste problema. (LINS, 1990, p. 57)

Em *Retratos de Carolina* (2002), a personagem homônima tem sua trajetória "retratada", desde seus seis anos de idade até sua fase adulta, destacando-se a importância de suas relações afetivas ao longo do tempo:

Em *Retratos de Carolina*, a personagem que dá título à obra é focalizada em vários momentos de sua vida. São episódios- retratos num álbum - cuja sequência forma um todo e conta sua história. O último mostra Carolina aos 25 anos, após a morte do pai e a separação do marido (além de um aborto intencional), num pequeno apartamento, tentando refazer sua vida. (LOTTERMANN, 2010, p. 119)

A paixão é uma de suas principais características. É um instinto enraizado em sua personalidade, e a falta desse sentimento pode levá-la à morte: “essas *pequenas mortes* marcam a obra da escritora, seja através da tematização da passagem do tempo, seja através

da separação amorosa ou situações que provocam rompimento e perda” (LOTTERMANN, 2010, p. 88).

Ao longo da narrativa, sucedem-se as paixões de Carolina: o pai, a amiga Priscila, a arte, a cidade, o vestido, a escrivanhinha do pai, a arquitetura e, por último, o Homem Certo. O pai da personagem apresenta essa percepção, ao longo do enredo: "Este já vira a filha apaixonar-se "por livros, por filmes, por móveis, por casas, por idéias, por lugares, mas não por um vestido". (BOJUNGA, 2002, p. 51). Aos seis anos, Carolina encanta-se pela melhor amiga, Priscilla, trazendo ao leitor seu interesse em observar detalhes, concomitante à supervalorização de seu círculo social:

[...] Vai ver até a razão de tanta certeza era a vontade que Carolina tinha de ter uma amiga-unha-e-carne, corda-e-caçamba, onde-vai-uma-vai-outra; uma amiga confidente, uma amiga pra amar. Assim, feito ela amava o Pai. Não. Assim, não. Tinha que ser diferente. O Pai era muito mais velho. E era pai. Não dava pra ser amado do mesmo jeito que ela ia amar a amiga. (BOJUNGA, 2002, p. 13)

A próxima paixão que mais se identifica com as características do Pai é o “Homem Certo”. Nota-se durante a narrativa, que Bojunga utiliza a letra maiúscula alegorizante para se referir a ambos os personagens: Pai e Homem Certo. Por meio de um jogo de distanciamento e aproximação do foco narrativo, convida-se o leitor a perceber nuances desse relacionamento: “e agora elas são amigas. Pra Priscilla: mais uma amiga. Pra Carolina: a amiga sonhada, admirada, unha e carne, amiga amada” (BOJUNGA, 2002, p. 14). A finalização da amizade com Priscilla ocorre quando, na festa de aniversário, Carolina ganha o melhor prêmio, que foi conquistado, por ter encontrado um caroço que continha o número correspondente à boneca no meio do bolo de aniversário. Priscilla, sua melhor amiga, unha-e-carne, cruelmente troca os caroços, alterando a premiação. Carolina fica com a “gaiola do pet”. Como forma de materialização desse sentimento de perda e frustração, Carolina rejeita o pet, e se desfaz dele, deixando a gaiola aberta. Sugere-se que o pássaro voa:

O fato é que, num de repente, o Pet se imobiliza, intuindo que a liberdade está a espreita. Carolina nem vê na frente dela a porta aberta; e também não se dá conta da expectativa do Pet.

Encosta a testa na gaiola e faz força pra não chorar. (BOJUNGA, 2002, p. 42)

O segundo retrato apresenta a menina aos quinze anos:

[...] E embora nenhum dos amigos e namorados da filha tivesse despertado nela nenhuma paixão, o Pai estava sempre conjecturando como seria, e por quem seria, a paixão de Carolina por alguém (ela se deixava arrebatada tão intensamente! Será que ia ser o alguém certo para ela? ...) (BOJUNGA, 2002, p. 59)

Carolina acaba se apaixonando pela viagem para Londres e Paris: “Mas, mais que tudo, queria Paris e Londres. Não tinha dúvida de que Paris ia ser uma paixão” (BOJUNGA, 2002, p. 49). Preferia viajar para Paris, mas quando foi para Londres, só de pensar em partir,

se sentia decepcionada. “E Londres foi a grande paixão que Carolina sentiu” (BOJUNGA, 2002, p. 49).

A tristeza da despedida de Londres é substituída pela tristeza em não conseguir um vestido, pelo qual havia se apaixonado: “A tristeza da despedida de Londres, que tanto vinha doendo, vai sendo varrida pra longe, e o lugar agora varrido é logo todo ocupado pela vontade intensa de possuir o vestido” (BOJUNGA, 2002, p. 55). O vestido é encontrado posteriormente, no terceiro retrato, aos vinte anos, no guarda-roupa da casa do Homem Certo: “Como é que ela podia imaginar, não é? Que um dia os dois iam se encontrar de novo, ela é o vestido” (BOJUNGA, 2002, p. 61).

Como tudo isso acontecendo tão rápido, a paixão tomou conta da personagem, o sentimento a cercou, e o Homem Certo estava decidido a projetar Eduarda, sua antiga companheira, em Carolina. “Ficou cativado pelo jeito da Carolina olhar, pelo jeito da Carolina falar (achou que era o jeito-de-Eduarda), e já que ela não era a Eduarda, ele agora transformava ela numa cópia do original, pronto” (BOJUNGA, 2002, p. 100).

No quarto retrato, a personagem aparece junto da escrivãzinha do pai, admirando o móvel que tinha um valor sentimental tão grande para ela. Conta a ele que havia aceitado o pedido de casamento do Homem Certo. Relata que a paixão que sente é tão intensa que ela não consegue mais esperar. O pai de Carolina percebe que a filha está perturbada e que se casar não é a melhor saída. “– Você não tem que aguentar, você tem que viver essa paixão. Quem sabe até, vivendo... ela morre?” (BOJUNGA, 2002, p. 95).

Evidencia-se, no discurso do pai, a compreensão de que o Homem Certo estava a cercando, pressionando e perturbando. “–... mas, mais difícil de aguentar é a pressão, pai. Você viu, não é? Ele não me deixa, não me larga. Cerco assim, cheio de charme, quem é que aguenta?” (BOJUNGA, 2002, p. 95). É nesse retrato que aparece a figura do “Homem Certo”:

Passado um tempo, Eduarda começou a reivindicar do Homem Certo o abandono de certas predileções, feito cheirar pó (você vive dizendo que não é dependente; mas se não é, vai ficar), adular o uísque (por que você não aprende a parar depois do primeiro ou segundo?), fumar três maços por dia (se você não se importa de morrer, eu me importo: não tô mais agüentando respirar tanta fumaça), um consumismo que ela achava excessivo (você não é mais criança, já tinha que saber que não pode gastar desse jeito!), um ritual superelaborado na fazeção de amor (lá uma vez ou outra, tá bem, mas isso todo dia não tem quem agüente), etc. (BOJUNGA, 2002, p. 97- 98)

O Homem Certo era dependente de suas predileções, mas a maior delas era Eduarda: “Você sabe que eu não vivo sem você” (BOJUNGA, 2002, p. 98).

2 | UM RELACIONAMENTO ABUSIVO

Podemos identificar características bem contundentes do início de um relacionamento abusivo na vida de Carolina: “E quando ele disse, vamos casar! Não quero mais esperar para você ser minha, exclusivamente minha, a Carolina (sem achar esquisito nem nada de passar

a ser de alguém depois de vinte e um anos sendo dela)” (BOJUNGA, 2002, p. 102). A busca do Homem Certo, pois, vai revelando a objetificação da protagonista para ele.

Dois anos se passaram após o casamento com o Homem Certo, e o quinto retrato apresenta Carolina aos vinte e dois anos, dessa vez registrando ao leitor uma associação de uma ampulheta sobre a escrivaninha do pai com um quadro no Museu do Prado: “(...) uma velha e a Morte: a morte está segurando uma ampulheta” (BOJUNGA, 2002, p. 105). A morte metafórica de seu relacionamento amoroso começa a se configurar de modo consciente; não muito distante, porém, está a finitude de seu pai. Carolina, agora, deve abrir mão de uma de suas paixões, então Carolina conta para seu pai que iria desistir da faculdade de Arquitetura:

– Sabe o que ele diz? “Você vai ser a arquiteta da *nossa* vida” [...]. [...] Você sabe que eu detesto essa história de ficar brigando e discutindo, e a gente agora estava *sempre* brigando e discutindo por causa do meu interesse pelo estudo. (BOJUNGA, 2002, p. 105-106)

O próximo retrato se dá aos vinte e três anos, novamente no escritório do pai, debruçada sobre a escrivaninha. Carolina demonstra muita tristeza: “O Pai tenta respeitar o silêncio de Carolina. Mas vai ficando angustiado de sentir a dor que ela está sentindo; angustiado de não saber que dor que ela está sentindo [...]. [...] que a fisionomia de Carolina está enrijecida, dura [...]” (BOJUNGA, 2002, p. 109).

É nesse retrato que a personagem relembra o passado, seu primeiro retrato, decepcionada com a traição da amiga. Ela questiona seu Pai se ele se lembrava de quando a encontrou triste com a gaiola do Pet, e se ela havia deixado a porta da gaiola aberta ou não. “Eu fico em dúvida se eu cheguei a abrir a porta da gaiola pro Pet poder fugir... ou se eu deixei ele lá preso” (BOJUNGA, 2002, p. 110- 111).

Preso como um pássaro em seu relacionamento, compreende a angústia do pet. Quando vai embora, o Pai olha para a ampulheta vendo a areia escorrer “pensando no quanto o tempo vem marcando Carolina, marcas sempre tão visíveis a cada visita que ela vem fazer. Visitas que vêm se espaçando, se espaçando cada vez mais” (BOJUNGA, 2002, p. 112).

O retrato de Carolina aos vinte e quatro anos relata a última conversa com o pai, que se dá em uma tarde chuvosa e fria. Trocam revelações íntimas, que causam dor, sofrimento, mas libertação e compreensão sobre “O Grande Segredo da vida”. O Pai de Carolina afirma à filha que não comentara antes sobre sua saúde, porque achava que a filha estava “frustrada”: “— E o quê que está me acontecendo? – Frustração. — Se calou” (BOJUNGA, 2002, p. 116). É nessa conversa final que o Pai questiona o casamento de Carolina, afirmando que os dois não eram compatíveis. Ele também anuncia à personagem que descobriu a incompatibilidade com a mãe de Carolina, mulher fútil e machista, para quem mulher que não arruma um homem para sustentar é uma “coitada”:

[...] só fala *essa coisa de dinheiro*, e pra ela, *essa coisa* é coisa feita pra marido resolver. A arte é coisa feita pra *essa gente boêmia*; política é *coisa pra homem*; pobreza é coisa pra pobre, e diz que se deus criou pobres e ricos, Ele deve ter lá suas razões. (BOJUNGA, 2002, p. 119)

O Pai relata que, para ele, era uma tristeza ver a vida de Carolina seguindo os rumos da mãe, pois ele se alegrava quando via a filha trilhando caminhos diferentes, ricos em possibilidades. Carolina tenta explicar ao pai seu sofrimento e a dificuldade em se livrar de seu relacionamento: “Já faz tempo que a paixão foi embora. Mas isso não resolveu o problema: no lugar dela entrou a revolta. Mas o que adianta a revolta se a gente sente medo? Se a gente sente culpa? Dá no mesmo ué: a gente continua atolada” (BOJUNGA, 2002, p. 122).

Medo e culpa impedem Carolina de romper o envolvimento: "de tanto eles falarem em culpa, eu, que tinha me sentido tão aliviada depois de tudo acabado, comecei a me sentir culpada, inclusive, de ter resolvido acabar com o meu casamento" (BOJUNGA, 2002, p. 130). Confirma-se, então, a prisão que aniquila a identidade da protagonista:

- Ah, pai, como me doeu descobrir que, pra ele, eu não era eu. Me lembro do dia em que eu, afinal, saquei: pra ele eu sou um mero instrumento; e depois me corrigi, *mero* coisa nenhuma! Pra ele esse instrumento é tão precioso que ele não quer arriscar nada que tire esse instrumento da mão dele; e só aí eu entendi o cerco cada vez mais fechado pra me botar na gaiola, pra me manter prisioneira. Que faculdade, que amigos, que estudos, que profissão coisa nenhuma! Era perto dele que eu tinha que estar; sempre ao alcance (...). (BOJUNGA, 2002, p. 123)

A personagem vai desabafando aos poucos que perdeu o interesse pelo Homem Certo, não tinha vontade em satisfazer os desejos dele, em se parecer com Eduarda. Esse fator contribui para o início da violência física, pois a violência psicológica já tomara conta de Carolina: "Você não imagina como ele se sentia ameaçado, pai. Começou então, a me ameaçar. Primeiro, pouco. Depois, mais. Ficou violento. Um dia me agrediu” (BOJUNGA, 2002, p. 124), culminando na materialização da objetificação anteriormente anunciada:

- Aí eu não consegui mais deitar com ele. Mas não consegui mesmo. Era só ele chegar perto de mim que eu já ficava assim, ó, tão tensa, tão rígida, que uma perna não conseguia descolar da outra. Passei a dormir no sofá da sala. Aí... uma noite... eu estava dormindo... ele me acordou e... (...) mesmo assim, com aquela porrada de uísque dentro dele, ele é forte, abriu minhas pernas na marra, e quando eu disse que ele estava me estuprando, ele achou até graça: perguntou se eu tinha esquecido que eu era casada com ele. (BOJUNGA, 2002, p. 124- 125)

Bojunga traz, aos leitores mais jovens, a voz de uma mulher que foi estuprada pelo seu próprio marido: "Feito coisa que casamento dá direito do homem violentar a mulher" (BOJUNGA, 2002, p. 125). Como consequência do término do relacionamento, a ameaça: “Jurou que ia me matar, jurou que ia se matar, ameaça atrás de ameaça” (BOJUNGA, 2002, p. 126).

O Homem Certo não podia viver sem aquela predileção, que se equiparara à droga da

qual era dependente. Com o estupro, Carolina engravida e mergulha em uma paralisia, o sentimento de impotência para resolver seus conflitos, a insegurança que cerca a personagem, o medo que a impede de seguir:

E foi quando eu caí nessa paralisia, que chegou o dia da menstruação e: cadê? Não precisou atrasar mais que uma semana e eu já tinha certeza, sem exame, sem nada, que eu estava grávida. Quando eu fiz o exame não deu outra. (BOJUNGA, 2002, p. 126)

Depois que Carolina descobriu a gravidez, só pensava em se livrar da criança, tinha repulsa à ideia de ter um filho que não havia planejado e nem queria ter, mas sua atitude foi apedrejada pela sua mãe e por seu marido. Carolina temia que seu Pai a julgasse, e ela passava a sentir culpa: "A idéia de eu me emaranhar numa maternidade que eu não queria, e continuar num casamento que eu não queria mais, me su-fo-cou: resolvi abortar" (BOJUNGA, 2002, p. 128).

Quando Carolina conta ao seu marido que havia abortado, manifesta-se novamente o ciclo de opressão psíquica que a envolve: "Aí o mundo veio abaixo. Primeiro ele cismou que o filho devia ser de outro" (BOJUNGA, 2002, p. 129). Depois, Carolina relata que ele passara a acreditar que o filho era dele, mas caíra em depressão profunda, declarando que Carolina era culpada de ter matado uma criança:

Quando acreditou que era dele, em vez de apelar para a violência (como eu imaginava), caiu numa depressão que me desarmou, se declarando o culpado d'eu ter matado uma criança. É assim que ele diz, é assim que ele fala. Chamou a minha mãe lá e se abraçou com ela. (BOJUNGA, 2002, p. 129)

A mãe de Carolina ficou contra a filha e juntamente com o Homem Certo passam a culpá-la, aumentando ainda mais a vulnerabilidade da personagem.

Mas é através do diálogo com o pai que Carolina consegue encontrar sua coragem, pois o Pai relata que, apesar de tudo, Carolina ainda tem coragem: "Apesar de te ver ainda desfigurada pela crise que você viveu, que você ainda está vivendo, eu já te sinto reencontrada contigo mesma, com teus ideais, com tua coragem..." (BOJUNGA, 2002, p. 131). O Pai de Carolina apresenta grande receptividade e felicidade em saber que a filha quer se separar do marido e diz que é o momento para a criação de um novo ser: "[...] a hora que você está vivendo, em relação ao teu casamento, é o tipo da hora adversa para a criação de um novo ser [...]" (BOJUNGA, 2002, p. 131).

A finalização da conversa dos dois é marcada pelo anúncio do Pai para a filha, de que iria doar a sua escrivaninha pra ela, juntamente com a ampulheta e o abajur. "- Eu quero que você leve a escrivaninha pra tua nova morada. Assim mesmo, feito ela está aqui, com ampulheta, o abajur, e o resto todo" (BOJUNGA, 2002, p. 134).

Após a conversa com o pai, a personagem chega a sua casa, se isola e pensa que o Pai havia visto em seu olhar a certeza; a certeza de que queria se separar de seu marido, ir morar sozinha, se encontrar com ela mesma – "(...) a certeza que varria longe o medo,

varria a culpa, varria a dúvida; a certeza de que eram mesmo *poucos dias* que separavam ela... dela mesma” (BOJUNGA, 2002, p. 137). De madrugada, Carolina recebe a notícia de que seu pai foi encontrado sem vida, debruçado sobre a escrivaninha.

O oitavo e último retrato de Carolina, apresenta a personagem com vinte e cinco anos de idade, vivendo uma nova vida após a morte do pai:

Alugou. Se mudou. Mandou buscar a escrivaninha. Se entregou de corpo e alma pra tarefa de recompor e decorar o espaço, raspando, inventando, pintando, arrumando, encerando, criando e sentindo melhor à medida que o trabalho progredia. (BOJUNGA, 2002, p. 140)

A empolgação com o novo lar, desperta na personagem suas antigas paixões, principalmente com a arte, a criação. Ela se sente livre para construir sua vida, para retomar sua identidade perdida, para se apropriar de um lugar que é só dela, que passará a refletir sua alma:

Considerando a arte como resultado de uma tensão, um constante processo de busca – que, em última instância, é o que move o ser humano e o afasta da morte –, a análise das quatro obras em destaque permite inferir que: 1) sem arte não há vida (*A troca e a tarefa*); 2) a insatisfação com o processo criativo pode levar a depressão e à falência da vontade de viver (*O meu amigo pintor*); 3) Sem vida não há arte (*Nós três*); 4) Tanto na realidade quanto na ficção a vida cumpre um ciclo (*Retratos de Carolina*). (LOTTERMANN, 2010, p. 149)

É em sua nova casa, uma quitinete de um edifício antigo que recebe a visita de sua mãe. A mãe de Carolina ainda insiste em convencer a filha de que ela está errada e que deve voltar para seu marido, afirmando que a filha havia cometido um crime. Carolina tenta dissuadir a mãe, demonstrando seu empoderamento: "Procure compreender que você está presa a um passado, a um tempo em que uma mulher tinha que ter um marido. Pra ser sustentada. Pra ser respeitada. Pra ser confortada. Pra..." (BOJUNGA, 2002, p. 150).

A pulsão de morte é algo que envolve a personagem, mesmo tentando retomar sua vida e se sentir melhor, a visita da mãe traz dor e sofrimento, fazendo-a se sentir culpada, sem forças, sem vontade de viver. Lottermann (2010) reitera:

Na obra *Além do princípio do prazer*, Sigmund Freud introduz o conceito de pulsões de vida e pulsões de morte, em constante conflito no ser humano. Eros (pulsões de vida) e Tânatos (pulsões de morte) complementam-se e opõem-se, num processo dialético. "As primeiras levam ao crescimento, desenvolvimento, integração, reprodução, manutenção da vida; as segundas fazem o movimento inverso, de desintegração, tentando levar o indivíduo para um estado inorgânico, a morte. (LOTTERMANN, 2010, p. 107)

Angustiada com seus pensamentos e com a imagem do túnel, Carolina adormece e esse símbolo vira sonho: "Carolina está na boca de um túnel comprido e escuro, que ela tem que atravessar" (BOJUNGA, 2002, p. 154). Nesse momento, dois sentimentos aparecem na narrativa: o medo e a angústia: "A angústia no peito se traduz em medo" (BOJUNGA, 2002, p. 154).

Na travessia do túnel, a personagem mergulha na escuridão, percurso em que encontra objetos de simbologia importante na narrativa: o vestido, o sapato do Pai e a gaiola do Pet:

[...] Treme na descida que faz à procura do rolotê, chega nele, o dedo rodeia ele todo, é ele, é o vestido! [...] É só a mão reconhecer o sapato do Pai usar em casa que já levanta ele do chão pra se agarrar mais nele. [...] O espanto pára Carolina, já a poucos passos da presença iluminada: é a gaiola do Pet. (BOJUNGA, 2002, p. 157)

Quando a personagem encontra a gaiola do Pet, o medo e a ansiedade vão embora, pois é através desse devaneio que Carolina percebe que ela libertou o pássaro naquele dia de decepção com a sua amiga Priscilla. É através da vislumbração do céu, da passagem de luz e da libertação do pássaro que Carolina consegue se livrar dessas pequenas mortes que a acompanhavam desde seus primeiros retratos, principalmente do sentimento de prisão vivida no relacionamento abusivo da personagem:

O que Carolina encontra, no final do túnel, é a consciência de que a mão fora capaz de libertar o pássaro. Esse processo de tomada de consciência é essencial uma vez que, depois de ter iluminado esse episódio do seu passado, Carolina é capaz de tomar em suas mãos as rédeas da própria vida. A travessia do túnel funciona, portanto, como um rito de passagem: transpor o túnel enfatiza a transição entre dois estágios de sua vida, pois o túnel, "símbolo de angústia, de espera inquietada, de medo das dificuldades, de impaciência em satisfazer um desejo (...) é o símbolo de todas as travessias obscuras, inquietas, dolorosas que podem desembocar em outra vida. (LOTTERMANN, 2010, p.121)

A libertação do pássaro representa a forma máxima de libertação, retomada de identidade e desprendimento em relação ao sentimento de posse que a personagem sofria em seu relacionamento:

A separação amorosa e o fim da paixão também são vivenciados como pequenas mortes. Em Retratos de Carolina, numa conversa com Carolina, o pai diz que ela deve viver a paixão que sente pelo Homem Certo até o momento em que a paixão morrer". (LOTTERMANN, 2010, p. 93)

A pulsão de morte que a Carolina enfrenta no último retrato é substituída pelo desejo de viver.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o contexto da literatura infantojuvenil contemporânea, estabelece-se a ideia de que, com o alcance da criticidade na literatura, passa-se a realizar uma produção literária fiel ao contexto, apresentando temas que antes eram considerados "tabus" em nossa sociedade, principalmente a perda da identidade infantil.

É o que acontece com a personagem da obra analisada, que transita por inúmeras situações de aprendizagens e de perdas, construindo assim, a sua própria identidade. Sendo assim, a personagem passa por pequenas mortes consideradas metafóricas, ao se deparar

com a perda de algo que tanta desejava como a amizade com Priscilla, o vestido, a cidade, a faculdade de Arquitetura e o Homem Certo.

O relacionamento da personagem com o Homem Certo pode ser considerado um relacionamento abusivo – sendo possível detectar que a personagem passa por abusos psicológicos e físicos, chegando ao estupro.

Os abusos psicológicos consistem na perda da identidade da personagem para viver outra pessoa; nas restrições impostas pelo marido de Carolina como o trancamento da matrícula da faculdade; a pressão e a perturbação da personagem; o sentimento de posse que ele exercia sobre ela; a impotência de Carolina para conseguir romper essa relação; as brigas constantes; a realização do aborto; perda de amigas em detrimento dos desejos desse homem e ameaças de morte. Os abusos físicos acontecem quando Carolina decide não atender mais aos seus desejos, o que causa revolta no personagem, possibilitando agressões e violência sexual.

Pode-se encarar “as mortes” como uma fonte de nova estruturação da vida da personagem, pois após esse rito de passagem, Carolina consegue alcançar a continuidade de sua vida, por meio da representação onírica que possibilitou a conexão com o seu passado e a libertação desses sentimentos ligados à morte e à frustração.

A capacidade de se desprender de um relacionamento abusivo se concretiza quando a personagem descobre, no sonho, que mesmo em meio à decepção com sua amiga Priscilla, ela consegue abrir a gaiola do Pet. Logo, o rompimento definitivo dessa ligação com o Homem Certo é marcado pelo sentimento de libertação que toma conta da personagem, ao se sentir dona da própria vida e capaz de seguir seus novos (e antigos) caminhos.

REFERÊNCIAS

BOJUNGA, Lygia. **Retratos de Carolina**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Herança e transformação da liberação feminina. In: _____. **Literatura infantil brasileira: uma nova outra história**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017.p. 126-137.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Indústria cultural e renovação literária. In: _____. **Literatura Infantil Brasileira: Histórias e Histórias**. 6ª edição. São Paulo: Ática, 1999. p. 123- 128.

LINS, Ronaldo Lima. **Violência e Literatura**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

LOTTERMANN, Clarice. **Escrever para armazenar o tempo: morte e arte na obra de Lygia Bojunga**. Unioeste, Cascavel: 2010

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. **A literatura infantil e juvenil: produção brasileira contemporânea**. Letras de Hoje, Porto Alegre: 2008.

MARTHA, Alice Áurea (Org.) **Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Cultura acadêmica; Assis, 2010. p. 99- 119.

TURCHI, Maria Zaira; SOUZA, Flávia de Castro. A face obscura da violência na literatura juvenil. In: AGUIAR, Vera Teixeira; CECCANTINI, João Luís.

CAMILO CASTELO BRANCO NO SÉCULO XXI

Data de aceite: 13/07/2020

Data de submissão: 06/04/2020

Luiz Eduardo Martins de Freitas

USP – Universidade de São Paulo

São Paulo - SP

<http://lattes.cnpq.br/5506583483419315>

RESUMO: Este estudo visa comparar o filme *Mistérios de Lisboa* (2010) do diretor Raul Ruiz, que utiliza episódios de duas obras literárias do escritor Camilo Castelo Branco para sua composição, a saber: *Mistérios de Lisboa* (1854) e *O livro negro de Padre Dinis* (1855). O foco deste artigo se dá nas diferenças entre as narrativas e em temas que foram atualizados e modernizados para o público atual através de técnicas do audiovisual.

PALAVRAS-CHAVE: Camilo Castelo Branco; Literatura Comparada

CAMILO CASTELO BRANCO IN THE XXI CENTURY

ABSTRACT: This study aims to compare the movie *Mysteries of Lisbon* (2010) from director Raul Ruiz, that uses episodes of two literary works by writer Camilo Castelo Branco for its composition: *Mysteries of Lisbon* (1854) and *The Black Book of Father Dinis* (1855). The focus

of this article is on the differences between the narratives and in themes that were revamped for nowadays audience through audiovisual techniques.

KEYWORDS: Camilo Castelo Branco; Comparative Literature

1 | INTRODUÇÃO

Os romances de Camilo Castelo Branco *Mistérios de Lisboa* (1854) e *Livro Negro de Padre Dinis* (1855) situam-se em posição temporal muito distante do filme do diretor Raul Ruiz *Mistérios de Lisboa* (2010). Tendo em vista as diferentes formas de narrar e a seleção do que será narrado, pretendemos avaliar em que aspectos estas obras se assemelham ou divergem. Buscamos ainda verificar quais estratégias foram usadas tanto pelos romances para construção das narrativas no período oitocentista, como pelo filme contemporâneo. Para tentar responder às questões levantadas, ainda que parcialmente, fizemos uma comparação entre as obras com um recorte em dois temas: a estrutura narrativa e as classes sociais.

2 | CORRESPONDÊNCIAS DO REAL

Este romance não é um romance: é um diário de sofrimentos, verídico, autêntico e justificado.

O texto que utilizamos como epígrafe desta parte se encontra no início dos *Mistérios*, na seção intitulada de *Prevenções*. Nele o narrador nos informa que recebera uma carta vinda do Rio de Janeiro em 1852. O remetente desta carta é amigo do narrador e um dos personagens principais da obra: Pedro da Silva. Encontra-se também nesta seção a informação de que a carta recebida é uma biografia e que tem uma razão para ser publicada, que será dada ao final da obra. Esta espécie de comunicado ao leitor está presente, logo no início, como uma justificativa de existência da obra. Ele está também no *Livro Negro de Padre Dinis*, que, muito embora tenha sido lançado um ano depois, narra acontecimentos temporalmente anteriores aos *Mistérios* e as suas narrativas se entrelaçam. Nos *Mistérios* esse aviso cumpre a função de apresentar as memórias de Pedro da Silva e no *Livro Negro* as de Padre Dinis, seu mentor.

A criação de subterfúgios para fazer supor que a narrativa era real foi um artifício muito comum no período romântico, bem como no período de surgimento e popularização do romance enquanto forma literária. Essas introduções em ambos os livros devem ter sido a resposta de Camilo ao receio que existia em relação ao romance naquela época. De acordo com Sandra Guardini Vasconcelos (2002, p.46):

A desconfiança generalizada em relação à ficção obrigou muitos romancistas a mascarar a natureza ficcional de suas obras, escondendo-se atrás da figura do “editor” ou “relator” de fatos alegadamente reais, dos quais teriam sido testemunhas ou de que teriam tido conhecimento por meio de manuscritos que lhes chegaram às mãos...

Havia ainda outra objeção a ser combatida: O romance era muito mais próximo do público geral do que as formas literárias anteriores. Isto porque trazia uma linguagem acessível em contraste com a linguagem rebuscada e elevada dos gêneros literários anteriores. Estas características, somadas ao fato de muitos romances serem publicados inicialmente em folhetins, levaram ao seu grande consumo e veiculação. Diante desta nova realidade, surgiu a necessidade de saber qual era o conteúdo difundido por esta recente forma literária. Acreditava-se que a leitura dos romances levaria à desmoralização, principalmente das mulheres e dos jovens. As narrativas de fatos viciosos influenciariam a conduta das pessoas e, dessa forma, deveriam ser evitadas. Ainda de acordo com Vasconcelos (2002, p.46):

...se a ficção tinha um forte apelo popular e principalmente os jovens iam lê-la de qualquer forma, seria mais adequado que ela contivesse uma boa dose de instrução moral...

Abordando o assunto de forma mais ampla, em uma perspectiva da obra camiliana como um todo, encontraremos declarações contraditórias dadas pelo autor para responder a este contratempo. Defendendo uma primeira chave de entendimento do assunto, haverá

ocasiões em que o autor defenderá que os romances poderiam ser exemplos do que não deve ser feito. Seguindo essa linha, o leitor viveria esteticamente os fatos narrados, vendo como eles se dão do início ao fim, inclusive as suas consequências nefastas. Esta experiência proporcionada pela arte serviria de constatação dos resultados nocivos advindos de uma conduta corrupta, sem a necessidade de que as pessoas de fato vivessem estas situações. A consequência dos atos dos personagens indicaria aos leitores que se agissem da mesma forma, teriam os mesmos resultados. Esta perspectiva pode ser encontrada no prefácio de *O esqueleto* de 1865, citado por Reis (1993, p.210):

Então é que o romance ganha muito, levando ao conhecimento das donzelas, até certo ponto inocentes, que o desdouro, cujo horror não as apavorou nos salões, tem angústias secretas, e, infâmias estrondosas. Parece-me isto, meu amigo.

Outro excerto que corrobora esta disposição é encontrado nos *Mistérios* quando Pedro diz que é “...nos romances onde a gente vive todas as situações da sociedade sem ter passado por nenhuma.”

Haverá outros momentos, entretanto, que Camilo defenderá que os romances não têm nenhuma intervenção na vida real, logo, não influenciam de forma alguma a realidade, nem para o bem e nem para o mal. Este posicionamento diverso é encontrado no final de *A Brasileira de Prazins* de 1883, citado por Reis (1993, p.195):

O leitor pergunta: qual é o intuito científico, disciplinar, moderno deste romance? Que prova e conclui? Que há aí proveitoso como elemento que reorganize o indivíduo ou a espécie? Respondo: nada, pela palavra, nada. O meu romance não pretende reorganizar coisa nenhuma. E o autor desta obra estéril assevera, em nome do patriarca Voltaire, que <<deixaremos este mundo tolo e mau, tal qual era quando cá entramos.>>

Os romances que trabalharemos neste artigo dialogam muito mais com a primeira forma de lidar com esta situação do que com a segunda. Como já mencionamos, a veracidade das narrativas que vemos nos livros selecionados para análise é obtida por meio do relato de dois personagens em posição de destaque: Pedro da Silva e Padre Dinis. Apenas os dois podem enviar seus manuscritos e ter parte deles publicada diretamente para o interlocutor. Nenhum outro personagem tem essa prerrogativa. Ambos têm trajetórias parecidas e pertencem à casta de penitentes, que será abordada na próxima seção. É deliberada a escolha de dar destaque a dois personagens penitentes, órfãos, que buscam descobrir a sua origem e acabam por desejar sair do mundo através do martírio. Dado que as obras apresentam várias classes sociais, a ênfase poderia ser a outros personagens que não são penitentes. O foco poderia ser dado a um nobre decadente (como o marquês de Montezelos), a um burguês em ascensão (como Alberto de Magalhães), a um criado (como Bernardo, que não enriquece com a nova realidade social burguesa) dentre outras possibilidades. As correspondências de Pedro e Padre Dinis respondem às problemáticas que apresentamos, além de lhes dar foco e voz, fazendo com que se sobreponham aos outros personagens. Esse procedimento é uma escolha feita de forma precisa com o intuito

de priorizar a religiosidade em detrimento da vida terrena, como teremos oportunidade de abordar no próximo item desse artigo.

Raul Ruiz, por outro lado, não encontra as mesmas vicissitudes que pressionaram e influenciaram o trabalho de Camilo. Pedro da Silva, ainda criança, tem uma constipação, que assistimos já no início do primeiro episódio. Ao término voltaremos a essa cena, indicando que tudo a que assistimos pode ter sido o delírio de um garoto febril. Não encontramos no filme algum questionamento no sentido de influenciar os jovens e as mulheres, muito menos a necessidade de se projetar como narrativa real. Exatamente por isso ele pode conter muito mais elementos sobrenaturais. Apenas a título de exemplo, embora os livros deixem claro que Padre Dinis pertence a uma classe diferente dos homens comuns, este aspecto quase mágico está muito mais presente na película. Há uma cena em que seu rosto é refletido em uma xícara de chá e ouvimos o que ele tem a dizer a partir deste reflexo. Há momentos ainda em que ele desaparece como um ente sobrenatural, deixando seus interlocutores surpresos e confusos.

Outro questionamento é o de como estes mistérios nos são contados pelo audiovisual. No filme a maneira de narrar se vale de outros instrumentos. Um deles é o de a câmera ser um dos narradores. Ao se movimentar por dentro dos edifícios, temos a sensação de que somos um espectador invisível, mas que está no interior das casas, junto aos personagens. Em outros momentos, os personagens parecem nos ver e olham diretamente para nós. Há também cortinas que se fecham e abrem aos nossos olhos e é como se estivéssemos bisbilhotando as vidas dos personagens. Todos estes efeitos dão origem a uma narrativa mais abrangente em relação aos romances, visto que todos tem voz e até mesmo personagens secundários podem olhar diretamente para o público, diferente do foco dado a Pedro e Padre Dinis nos livros. Além disso, o filme nos obriga a ter um olhar julgador e de participação ativa. Somos convidados a nos posicionar sobre as situações que estamos assistindo, uma vez que as técnicas que mencionamos nos fazem ser parte daquelas situações, como se estivéssemos ali, por vezes como um fantasma enxerido que não pode ser visto, por outras um interlocutor participativo com quem os personagens desejam dialogar.

A que serviriam esses aspectos da estrutura? Qual é o conteúdo formalizado através destes procedimentos? A hipótese que defendemos aqui é de que no filme, o conteúdo que se destaca não se prende ao século XIX. Muito embora a sociedade que nos é apresentada seja uma leitura da que imaginamos ter sido a oitocentista, o fato de que tudo pode ser um delírio, somado aos diversos elementos sobrenaturais como os mencionados acima, nos levam a postular que a matéria duradoura e que nos toca não é circunscrita apenas ao século XIX. Ela consiste na impossibilidade de uma mãe cuidar de seu filho, nos amores impossíveis, em uma classe social ascender prometendo um mundo melhor, porém cometendo os mesmos erros da que estava no topo anteriormente, etc. O delírio de Pedro é uma técnica formal que nos indica que o crucial é imaginar, pensar no mundo que foi, no que ainda é, e no que podemos construir. Se seguirmos a ideia de que a narrativa cinematográfica foi mesmo uma alucinação, podemos pensar que Pedro teria uma nova chance de trilhar seu caminho, assim como nós. O que vai ao encontro da escolha de Ruiz, que a expressa em suas próprias

palavras no prefácio aos *Mistérios*: “...optei por refugiar-me na dramaturgia dos sonhos.”

3 | ESTRATOS SOCIAIS E SUA SUPERAÇÃO

“A verdade é que não sabemos ainda o idioma das grandes agonias, que parecem exilar o mártir da sociedade dos homens para a ideal convivência de não sei que espíritos, divinizados pelo sofrimento.”

O excerto acima, extraído da *Advertência do Livro Negro* cumpre duas funções: estabelece a veracidade da narrativa, por ser alegadamente uma biografia de Padre Dinis recebida pelo narrador, e demonstra a superioridade dos penitentes, casta a qual Padre Dinis se insere, em face à sociedade comum. Embora esta relação de superioridade esteja presente em várias outras partes da obra, ela já é explícita em sua abertura, o que corrobora para defender a importância do livro para a sociedade do século XIX.

É importante ressaltar que, conforme é explicitado pelo excerto que utilizamos como epígrafe desta seção, o mártir da sociedade tem um idioma próprio. Podemos concluir; portanto, que sua forma de categorizar o mundo é característica e diferente das pessoas comuns. Tal como os heróis gregos e romanos buscavam ser divinizados; os penitentes, na narrativa de ambos os romances, têm uma demanda similar. Os personagens da épica antiga buscavam ser perenizados pela poesia e seus feitos gloriosos em batalhas é o que os elevaria a esse patamar. Os personagens dos romances aqui trabalhados atingem esta posição através de seu sofrimento, que é considerado uma dádiva, uma meta a ser alcançada. Outro dado da *Advertência* é o de que os escritos de Padre Dinis não seriam apreciados pelo leitor médio porque “*foram escritos numa linguagem que ele não compreende, nem quer que os inteligentes lhe traduzam com medo que o atraiçoe.*” Não só os penitentes são superiores aos homens comuns, como também têm uma linguagem própria que nós não seríamos capazes de entender. Se sequer podemos compreender seu idioma, quem dirá sermos como eles. Esta supremacia dos penitentes valoriza ainda mais as obras, visto que são eles que nos instruem e também que ocupam a posição de heróis.

Ainda na *Advertência* temos a seguinte pergunta: “*Era homem, porventura, Padre Dinis?*” Nos *Mistérios*, ele será descrito como “*...homem perfeito em sofrimento.*” O sofrimento precisa de esmero e é louvável o penar para se alcançar um desenvolvimento espiritual, que, como já explicitamos, não é disponível para todos.

Outra penitente que aparece nos *Mistérios* é Anacleta. Embora ela mereça um capítulo apenas para a exploração de sua história e análise, citamos aqui as palavras do narrador sobre suas filhas Antônia e Emília:

Naquela casa estava a filha da penitente, cheia de poesia fúnebre, poesia que a sua irmã não tinha, porque vivia uma vida trivial, um misto de misérias e gozos, como o resto do género humano.

Os penitentes têm uma superioridade em relação aos meros mortais por terem uma

conexão espiritual e por viverem em função da “...*purificação do martírio...*” Eles podem se inserir em qualquer classe social. Os romances explicitam as classes sociais terrenas, suas diferenças, suas mudanças; contudo, a poesia fúnebre é que eleva o personagem e não sua vida terrena. Assim como os feitos belicosos elevariam os heróis da épica antiga a serem narrados na poesia e assim serem perenizados.

Para tornar ainda mais claro o conceito de que embora as classes sociais sejam apresentadas com suas diferenças o foco dado nos romances é nos penitentes e não na vida terrena, voltaremos aos personagens que detêm o poder de enviar suas narrativas, assim evidenciaremos como os romances apresentam os estratos da sociedade, indicando que na vida terrena eles têm importância, mas que a penitência é superior a todos eles: nobreza, burguesia, etc. Ou seja, embora os personagens sejam julgados de acordo com sua classe social na terra, a defesa dos romances é no sentido de que o que vale de fato é o céu e a espiritualidade. Os penitentes podem vir de qualquer classe terrena e eles são os heróis, não por seu status terreno, mas sim através do seu martírio.

Padre Dinis, mesmo em sua infância, é visto com distinção e é reconhecido por uma nobre da seguinte maneira: “*É fora de dúvida que o nascimento deste menino deve ser ilustre.*” Suas características físicas e seu nascimento é o que, na terra, o distinguem e o elevam ao ponto mais alto da sociedade. O mesmo ocorre com Pedro. Uma nobre ao vê-lo, também em sua infância, diz que:

...conheço uma pessoa de bem pelos pés, e vou jurar se quem vai dentro de uma carruagem puxada a quatro é filho de um alfaiate, contanto que leve a mão à vista na portinhola.

Pessoa de bem entendido, aqui, como aristocrata. Pedro é reconhecido como nobre pelas suas características físicas. Temos aqui a demonstração de que as classes sociais são preponderantes para os valores terrenos e que os indivíduos não são vistos e tratados da mesma maneira. O nascimento é imprescindível para definir como as pessoas serão tratadas e as oportunidades a que elas terão acesso no mundo terreno. Similarmente seus traços físicos servirão também de indicativo de seu estrato social. Essa sociedade estratificada e presa ao nascimento está em processo de deterioração no período de publicação dos romances, o que ficará claro ao decorrer da narrativa. O próprio Pedro do enunciado, ou seja, o Pedro que é ainda criança e que está sendo narrado pelo seu eu mais velho, ao ouvir esse comentário chega a acreditar ser diferente e superior pelo seu nascimento. Contudo, quando é já o Pedro da enunciação, aquele que envia suas memórias, conclui que “*este planeta, organizado por Deus e entregue à administração dos homens, não podia cair em piores mãos.*” Fica claro então que os nobres, embora constituam uma classe diferente das demais, não possuem todos os atributos que a configurariam como superior.

Outra representante da nobreza é a mãe de Pedro, Ângela de Lima. Ela se apaixona por Pedro da Silva (pai de Pedro e que lhe deixa seu nome como herança). Esse relacionamento é proibido pelo pai de Ângela, o marquês de Montezelos. O que impede a união é o fato de que ambos, embora fossem nobres, eram também filhos segundos e pela lei do morgadio

nenhum dos dois teria acesso aos bens de suas respectivas famílias. Mesmo com a recusa do marquês, os amantes batalham para ficarem juntos. Pedro (pai) pensa em vir para o continente americano, se envolver com o tráfico negreiro e a extração aurífera, para então voltar para Portugal com dinheiro suficiente para viver com Ângela. O tom melodramático ofusca questões importantes a serem discutidas: No mundo aristocrático tal feito seria impossível, visto que cada pessoa está confinada à sua condição de nascimento. A própria ideia de tentar romper com essa lógica de mundo é uma evidência de seu desmoronamento. Além disso, Pedro, que é um dos heróis da narrativa, não se preocupa em traficar outros seres humanos e vê-los como mercadoria. A desistência de seu plano vem com a ameaça de Ângela: a de se matar caso ele prossiga com seu intento. Ainda que Ângela o entendesse, ele mesmo conclui que seu projeto é uma má ideia: *“E, se ela chegasse a compreender-me, não lhe seria bem aviltante esse ouro que eu ia granjear para, depois, poder arrematá-la em leilão vergonhoso?”* Ângela não pode ser uma mercadoria, seria infame obtê-la como um produto em um leilão. No entanto, levar cativos de um continente ao outro e vendê-los não o preocupa e essa problemática pode passar despercebida em uma leitura descuidada.

Mesmo com esse constituinte falho da personalidade de Pedro (pai), nutrimos por ele um sentimento de compaixão e torcemos para que haja uma solução para o casal. Pedro (pai) é um representante da nobreza que percebe que seu mundo está desmantelando e que outras possibilidades existem. Ele percebe que sendo nobre e filho segundo, encontrava-se em uma posição inferior à de um plebeu:

“O filho segundo do conde de Alvações valia menos que o filho do merceeiro, que entra em casa do fidalgo, dota-lhe uma filha para que lhe dê a outra, e edifica um palácio, onde amanhã mandará insculpir um brasão de armas, se essa loucura lhe apetecer.”

O casal, mesmo sem encontrar nenhuma solução para seus problemas, continua a se encontrar às escondidas na casa de Ângela. Ela ficará grávida de Pedro, que será baleado por Come-facas, lacai do marquês. Pedro (pai) descobre que Ângela fora enviada contra sua vontade para um convento com o fim de esconder sua gestação. Ele então vai ao encontro de Padre Dinis para pedir ajuda, sendo um sacerdote, é possível que Dinis conseguisse auxiliá-la de alguma maneira. Além do confinamento religioso momentâneo, faz parte do plano do marquês o assassinato de seu neto, Come-facas é incumbido de tal missão. Sabemos que Pedro (pai) não irá se recuperar dos ferimentos e morrerá no colégio do padre; contudo, ainda assim seu esforço renderá frutos. Padre Dinis, ciente de que o assassinato da criança está planejado vai ao encontro do lacai, disfarçado sob a identidade de um cigano chamado Sabino Cabra. Ele oferece 40 peças de ouro a Come-facas, que decide vender a criança, e com este capital passará por uma transformação: ele irá se tornar o pirata Leopoldo Saavedra e por fim, será o capitalista Alberto de Magalhães. A mudança de nomes pode soar estranha a princípio; no entanto, é uma técnica comum nos romances que nos propomos a analisar. Neles, o fato de o personagem mudar de nome indica que ele passou por uma mudança significativa. A ascensão de Alberto se dá por meios ilegais ou

no limiar da ilegalidade. Sua mudança de condição só é possível graças à venda de Pedro (filho). Conclui-se então a seguinte assertiva: O mundo oferece mobilidade, não estamos mais presos ao nosso nascimento; contudo, ela não está disponível para todos. Mesmo que o mundo burguês ofereça a promessa de igualdade de oportunidades e direitos, a realidade não se configura dessa maneira. A burguesia acaba por agir da mesma forma que a aristocracia, se sobrepondo aos outros setores da sociedade e mantendo privilégios. O filme trabalha esse ciclo e a manutenção das desigualdades com um dado que não está presente no romance. Na ocasião em que o marquês recusa a mão de Ângela a Pedro, Come-facas ainda é um laçao. Logo que Pedro sai de sua casa, ele vai até outra parte do cômodo que vemos e abre uma porta. Come-facas, que estava escondido até então, recebe a seguinte ordem: *“É melhor sair por esse jardim, nunca se sabe.”* O que indica o fato de que o laçao agia nas sombras e que deveria vigiar Pedro daí em diante, culminando nos tiros que desfere sobre o pretendente de Ângela. Anos depois quando Come-facas já é Alberto de Magalhães diz a um de seus comparsas piratas a mesma frase. Este é um indicativo de que quer sejam aristocratas, quer sejam nobres, quem está no topo ordena que seus subalternos cometam crimes, enquanto mantém a sua imagem de homem honesto. A sociedade se manteve com desigualdades e os mesmos problemas, independentemente da ascensão da burguesia. Este tema é então apresentado para reflexão do público de nosso tempo.

Dando prosseguimento a elementos cruciais do enredo, depois da morte de Pedro (pai) e a venda da criança, Ângela será obrigada a se casar com o conde de Santa Bárbara. Ela mantém os valores aristocráticos e é uma representante boa da antiga nobreza. Mesmo com todas as mudanças ocorrendo ao seu redor, continua seguindo a conduta dos valores nobres. O conde de Santa Bárbara, ao saber da existência da criança, entra em um estado paranoico e busca desvendar a identidade do menino, além disso mantém Ângela confinada em um quarto escuro por 8 anos. Quando Pedro (filho) tem seu ataque febril, Ângela encontra uma maneira de visitá-lo. Ele descobre, então, que ela é sua mãe e quer retribuir a visita. Ao chegar no palácio a sua impressão é a de que *“era um palacete frio sombrio, triste, e quase escondido entre as copas das faias, dos chorões e dos ciprestes.”* E que viu *“segues desmanteladas, arreios, e um não-sei-quê de ruínas, que falavam de uma passada grandeza.”* A descrição do espaço como decadente mostra que a classe nobre está chegando ao seu fim. No filme temos a mesma exploração do espaço: o palacete exibido é velho, gasto, manchado e indica uma imponente deteriorada.

A única forma de tirar o conde de seu palácio, e assim abrir caminho para que Ângela pudesse fugir, foi a sua participação na Guerra Civil Portuguesa. Interessante aqui pontuar que o conde apoia Dom Miguel, defensor de uma visão de mundo aristocrática antiga e totalitária. Assim como Dom Miguel, o conde também sucumbirá com seus valores ultrapassados. Apenas a título de comparação, Alberto de Magalhães financia um lado do conflito e depois outro, sem nenhuma convicção ideológica, tendo em vista apenas a manutenção de seus lucros. O conde, por outro lado, nunca sequer questiona seu posicionamento, que é o de defesa da visão de mundo de que faz parte. Mesmo com o declínio, dentro de seu palácio, o conde é o senhor absoluto, em seus domínios ele é a lei. Ele é um representante mau da

antiga nobreza.

Neste período de sua ausência, devido ao conflito, Ângela consegue efetivamente escapar. O conde, mesmo voltando ao palacete para ver sua criada e amante, Eugênia, demora para perceber a fuga. Bernardo, um dos criados da casa, tem lealdade a Ângela e a mantém informada do que está acontecendo. Quando o conde descobre que Ângela não está mais ali e que Bernardo a está, de alguma forma, auxiliando, tem um acesso de cólera e diz: “*Vou-te mandar amarrar, brejeiro, e vergalhar como a um preto, até dizeres onde ela está.*” A ameaça não se cumpre porque Bernardo se retira; contudo, ela é um exemplo do poder total do conde dentro de seu palácio.

Bernardo vai ao encontro de Ângela que diz não poder retribuí-lo pelo seu serviço, dizendo-lhe: “*o teu coração é nobre demais para ser pago com dinheiro.*” Os valores nobres deixam de ser vinculados ao nascimento e passam a ser diluídos para os plebeus como um conjunto de ideais a serem alcançados e não mais uma especificidade de um grupo seletivo. Da mesma forma, os nobres deixam de ter estas características como padrão inerente a sua condição e passam a ter expostas as suas perversidades, até serem considerados vis ou sucumbirem totalmente. Encontramos na obra exemplos de ambas as situações.

Como sabemos, o conde morrerá dentro de pouco tempo e pedirá perdão à condessa, mostrando-se arrependido do que fez. A sensação de que devemos julgá-lo e questionar se ele de fato mudou está no texto de forma explícita. Isto é o que o conde comunica a Padre Dinis: “*Eras tu o único em cujo semblante eu via a minha absolvição.*” Para criar esse mesmo efeito, no filme temos um movimento de travelling da câmera, que se coloca no ângulo Plongée, fazendo o conde parecer pequeno e fraco, nos deixando em posição de julgadores de seu arrependimento.

O conde deixa Ângela como herdeira de seus bens e também em posição de requerer ao seu irmão o valor pago por seu dote: 40 contos. Ela se dirige ao seu irmão da seguinte maneira: “*De que me servem esses ignóbeis quarenta contos?... Venderam-me, mas eu não me vendi.*” “*Apenas casei, meu irmão, o sangue que girava nas suas veias, de nobre que era, degenerou para servil.*” O sangue, componente biológico e imutável, que representa condição permanente, passa a ser passível de mudança e um nobre, como o irmão de Ângela, passa a ser considerado um servo pela sua conduta. A maneira de se portar diante do mundo é, dessa forma, mais relevante que o nascimento. Nesse momento de transição de poder da nobreza para a burguesia, Ângela, seu irmão, dentre outros personagens aristocratas da narrativa passarão por dificuldades financeiras. Tal situação seria impossível outrora, já que os bens dos nobres estariam assegurados em séculos anteriores.

A diferença de foco entre as obras pode ser evidenciada também quando no romance, o pai de Ângela, o marquês de Montezelos, tem sua morte mencionada sem muito detalhamento. A morte de Alberto, por sua vez, tem uma grande cobertura e é o desfecho de um burguês que sofre o destino divino, mostrando que a providência é inexorável e inescapável para todos. No filme ambos permanecem vivos, o marquês é mostrado perambulando num cemitério, já enlouquecido e cego. Alberto continua com a sua fortuna e prestígio até o fim da película. Ao mostrar ambos os personagens vivos, um em situação deplorável e outro numa situação de

notoriedade, o filme acaba por não dar atenção especial aos penitentes e à busca pelo céu, o que nos parece ser o principal argumento dos romances.

4 | CONCLUSÃO

Os vários procedimentos estéticos presentes nas obras trabalham os diferentes estratos em luta, o combate ao “*demônio das conveniências sociais*” e a religiosidade. Diante da variedade de temas e interpretações, esperamos, através deste capítulo, ter trazido algum esclarecimento sobre a produção camiliana e a sua releitura moderna, suscitando também novos questionamentos a serem debatidos.

REFERÊNCIAS

CASTELO BRANCO, Camilo. **Mistérios de Lisboa – Prefácio de Raúl Ruiz**. Lisboa: Relógio D’Água, 2010.

CASTELO BRANCO, Camilo. **O livro negro de Padre Diniz**. Porto: Paulo Podestá Editor – 4ª edição, 1880.

MISTÉRIOS DE LISBOA. Direção de Raúl Ruiz e produção de Paulo Branco. Lisboa: 2010 Alfama Films – Livraria Cultura

REIS, Carlos & PIRES, Maria da Natividade. **História Crítica da Literatura Portuguesa – Volume V – O Romantismo**. Lisboa: Editorial VERBO, 1993.

VASCONCELOS, S. G. T. **Dez lições sobre o romance inglês do século XVIII**. São Paulo: Boitempo Editorial – 1 edição 2002

O FIO DA NARRATIVA MÍTICA NA TRAMA DE DRAMATURGIAS FEMINISTAS

Data de aceite: 13/07/2020

Luciana de Fátima Rocha Pereira de Lyra

Docente, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Artes, Programa de Pós graduação em Artes, Departamento de Ensino da Arte e Cultura Popular
Rio de Janeiro-RJ

RESUMO: Este artigo tem por escopo desenvolver uma reflexão acerca de narrativas dramáticas sob a perspectiva do mito e sua estrutura de reinvenção. Aborda-se ainda a construção destas dramaturgias *míticas* como plataformas para discussão de temáticas feministas, estreitando relatos pessoais ao calibre político que podem ser a eles associados.

PALAVRAS-CHAVE: Mito; Narrativa mítica; Dramaturgia; Feminismos.

THE THEROAD OF MYTHIC NARRATIVE IN THE PLOT OF FEMINIST DRAMATURGIES

ABSTRACT: This article aims to develop a reflection on dramaturgical narratives from the perspective of the myth and its reinvention structure. It also addresses the construction of these mythical dramaturgies as platforms for discussing feminist themes, narrowing personal accounts to the political caliber that can be

associated with them.

KEYWORDS: Myth; Mythical narrative; Dramaturgy; Feminisms.

Ao longo de suas mais variadas historiografias, a arte do teatro fundou-se pela construção cênica de narrativas, inaugurando tempos e mundos inventados ou mesmo reinventados pela escritura, traçando o que conhecemos como dramaturgia. Importante dizer que as escrituras dramáticas desde o princípio dos tempos, passando pelo mundo grego com suas tragédias, comédias e o mundo medieval com seus teatros do povo, sempre prezaram por ter no mito uma estrutura modelar, estórias de caráter existencial e idiossincrático, ao mesmo passo altamente engajadas em ações políticas no campo social. Como rememora a pesquisadora Cleise Mendes:

Se quisermos fantasiar uma origem, podemos imaginar que a dramaturgia surgiu no momento em que os humanos criaram seus primeiros deuses e demônios, pois a partir daí engendra-se uma poderosa matriz para a contínua recriação de um sem número de histórias, e mais importante: de um sem número de combates, de situações de enfrentamento entre forças rivais, empenhadas numa luta de dimensões cósmicas. Quando criamos os deuses e demônios, à

nossa imagem e semelhança, passamos a contar com protagonistas e antagonistas de grande poder e largo fôlego; imortais, e portanto envolvidos num conflito eterno. (MENDES, 2013, p. 146)

Desta maneira, podemos dizer que a vocação para o drama surge ao mesmo passo em que eclodem os primeiros deuses e demônios, gerando uma potente matriz para a contínua reelaboração de situações fabulares. Sem dúvida na estrutura do mito as estórias de teatro ganham profundidade e enlevo, exatamente porque a dinâmica do mito prima pela articulação de tempos-espacos na ação presentificada do rito. O mito conta uma história sagrada, ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças a seres sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento, uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição.

Em concordância com esta reflexão, entende-se que o mito desvela, de um modo mais profundo, o que não é possível à própria experiência racionalista revelar, ou seja, a estrutura da divindade, que se situa acima dos atributos e reúne todos os contrários. Mito é, pois, a narrativa de uma criação, conta-nos de que modo algo que não era começou a ser. O mito existe onde sua narrativa se transmite oralmente, sem que ainda nenhuma fábula se escreva, sem que nenhuma narrativa, estritamente lógica, ainda lhe organize a ação. Subsiste, portanto, desde sempre, dizendo e escondendo o começo da história, ao mesmo tempo ocultação e celebração, esquecimento e perpetuação do início.

Na medida em que pretende explicar o mundo e o ser humano, isto é, a complexidade do real, o mito não pode ser lógico: ao revés, é ilógico e irracional. Abre-se como uma janela a todos os ventos, presta-se a todas as interpretações. Mito é palavra, imagem, gesto, que circunscreve o acontecimento no coração do ser, expressando o mundo e a realidade humana cuja essência é, efetivamente, uma representação coletiva que chegou até nós através de várias gerações.

A partir destas reflexões, somos impulsionados a crer que o mito é uma representação coletiva advinda de antepassados e que relata uma explicação do mundo. Por conseguinte, o mito precisa ser sentido e vivido antes de inteligido e formulado. O mitólogo Joseph Campbell afirma que aquilo que os seres humanos têm em comum se revela nos mitos, e completa:

Mitos são histórias de nossa busca da verdade, de sentido, de significação, através dos tempos. Todos nós precisamos contar nossa história, compreender nossa história. Todos nós precisamos compreender a morte e enfrentar a morte, e todos nós precisamos de ajuda em nossa passagem do nascimento à vida e depois à morte. Precisamos que a vida tenha significação, precisamos tocar o eterno, compreender o misterioso, descobrir o que somos. (2001, p. 21)

Pelo viés do entendimento de Carl Gustav Jung (1964), o mito surge como estrutura de conscientização dos arquétipos (modelos primitivos), isto é, um elo entre o consciente e inconsciente coletivo, bem como forma através da qual o inconsciente se manifesta. O inconsciente coletivo parece ser constituído de algo semelhante a temas ou imagens

mitológicas, traduzindo a identidade de todos os seres humanos, seja qual for a época ou lugar onde tenham vivido, na revelação da herança de vivências das gerações anteriores.

No mito, esses conteúdos remontam a uma tradição cuja idade é impossível determinar, descortinando-se na conjunção de imagens de caráter pessoal e impessoal. Em síntese, os mitos são a linguagem imagística dos princípios. Na inconsciência dos povos, as representações dos mitos, por intermédio dos rituais, traduzem-se num antigo sentimento de beleza que se conserva e se realiza na memória das coletividades, tendo como função ontológica a sacralização do mundo. O contato entre o universo dos sentidos e o da contemplação absoluta, celebrados nessas manifestações, são sempre atualizadores dos significados últimos de vida.

Como apontado no início desses escritos, o mito sempre esteve presente no universo do teatro, inspirando, de maneira exemplar, a construção de estórias tecidas nos fios da dramaturgia e ocupando um território de recuperação de celebração do pensamento abstrato, da *reinstauração* do tempo ritual. No entanto, também é fato que a narrativa mítica com sua carga imagética, onírica e fragmentar perde espaço no teatro tradicional no contexto do ocidente, ao longo da história, acabando por privilegiar, sobretudo, o caráter aristotélico¹ do texto, plantado, muitas das vezes, no sentido formal do enredo, distanciando-se do teatro de matrizes populares, de alto calibre ritualístico, afeitos aos nós ambíguos nas escrituras.

Com o advento da modernidade e da contemporaneidade nas artes, em especial no teatro, o trabalho por meio de dinamismos sobre mitologias novamente se evidencia com maior força, e variadas experimentações eclodem no campo da dramaturgia, certamente influenciadas pelo retorno às matrizes populares em movência constante, mas também, fomentadas pelo surgimento da *arte da performance* (COHEN, 2006) caracterizada por narrativas intertextuais.

A saber, a *arte da performance* desabrolha em décadas de 60/70 do século XX, exatamente como uma trama de várias modalidades artísticas, sendo em gênese fronteiriça, transdisciplinar e híbrida. A performance traduz-se fundamentalmente na artista, que, a partir de sua própria dimensão-corpo, destampa temas idiossincráticos, a ritualizar mitologias pessoais e tocar instâncias memoriais de teceduras coletivas.

Da *arte da performance*, o teatro contemporâneo e suas dramaturgias bebem na ideia de estreitamento entre as linhas arte-vida, e na reenergização profunda do estatuto da própria arte, trazendo à baila questões acerca da artista e suas instâncias de existência, destampando no campo do teatro e nas dramaturgias, as *escritas autobiografias* e *escritas de si*. Com um discurso enérgico acerca dos corpos, que se transfiguram em *topos* de protesto político, renovam-se, no campo do teatro e suas escrituras, as agendas sociais ideológicas de margem, como as questões de racialidade, feminismos e gênero.

Faz-se mister lembrar, neste contexto, que a cena autobiográfica pode ser considerada a mais comum entre as mulheres artistas das décadas do período 60/70 de eclosão da performance, foi por meio dela que muitas denunciaram as opressões sofridas. As ações performáticas permitiam que as *performers* transitassem por questões como a subjetivação

1 Do grego *Aristóteles*, da dramaturgia clássica sujeita a um enredo.

dos corpos, os ideais de beleza e a violência, trabalhando sob a perspectiva de *performances autoexploratórias*, na criação de personas, egos imaginários, míticos ou alternativos.

Embebido pelos princípios performáticos, o teatro contemporâneo e suas dramaturgias avançam no tempo, como potente plataforma de crítica social, ativismo e intervenção, debatendo identidades políticas minoritárias, dissidentes, subalternas, tornando o espaço do corpo estratégico para a manifestação de transgressões. Desta maneira, o teatro contemporâneo e suas dramaturgias acabam por se configurar como laboratório de variadas experiências, na desconstrução de identidades hegemônicas e no fomento à consciência política.

Envolvida com debates que abarcam a arte da performance e trabalhando suas conexões com o teatro contemporâneo, desde 2001, venho enquanto dramaturga investindo na criação de *dramaturgias autoexploratórias*, *dramaturgias de personas* ou *figuras*, que eclodem em ações performáticas na relação íntima com suas atuantes. Em 2005, por exemplo, destampeei uma experiência performática pessoal envolvendo a mitologia da santa guerreira Joana d'Arc, no meu mestrado em artes da cena, na UNICAMP.



Figura 1 - Imagem da performance *Joana In Cárcere*, dramaturgia, direção e atuação de Luciana Lyra. Foto de Fábio Gark, 2005.

Em 2009, já no curso de meu doutorado na mesma universidade, aportei, junto com mais quatro atrizes, na comunidade de Tejucupapo, na zona da mata norte de Pernambuco, onde, em 1646, aconteceu a primeira batalha com participação de mulheres registrada em solo nacional. Na articulação com as atuais mulheres de Tejucupapo, que desde 1990 fazem um espetáculo teatral restaurando a peleja de suas antepassadas contra os inimigos holandeses, revelaram-se textos vários da cultura acerca de deusas míticas e as experiências pessoais das atrizes-criadoras, estimulando uma rede de memórias e significações. Sobre esta trama, diz o dramaturgo Newton Moreno:

A questão mais premente para mim é justamente que o texto de guerreiras está armado em rede, tangenciando um campo mítico que o sustenta, ao depoimento das mulheres de Goiana e sua reverência às guerreiras de Tejucupapo, com a reverberação deste material no corpo-memória das atrizes. Um trabalho que constrói a ponte entre deusas ancestrais e mulheres de Tejucupapo, tendo como intermediárias, a vivência de cada uma das artistas mencionadas anteriormente. O aprendizado do humano na beira do mangue com respaldo das deusas. Um passeio muito interessante entre a fonte histórica (a resistência e luta das mulheres de Tejucupapo), a pesquisa de campo com as mulheres que habitam a região e o relato de suas lutas diárias, o campo de deusas e mitos que ampara milenarmente todas estas mulheres e o canto de guerra de cada atriz, sensivelmente inserido no Movimento da Guerra. Mesmo que se perca onde um começa e o outro termina, esta escrita multifocal nos permite uma viagem, um passeio, uma sugestão de guerras do feminino (apud LYRA, 2010, p. 8).



Figura 2 - Imagem do espetáculo *Guerreiras*, dramaturgia e direção de Luciana Lyra. Foto de Val Lima, 2009.

Assim como *Joana in cárcere*, *Guerreiras* toma o mito da mulher guerreira como suporte, na salvaguarda da narrativa mítica enquanto espaço de reconto da gênese do que é pessoal em trama retroalimentativa com as demandas sociais, intrinsecamente políticas. Ambas dramaturgias, por mim consideradas germinais de meus processos criativos autorais, partem da prática que nomino de *Mitodologia em Arte*:

Com inspiração primeira na ideia de Mitodologia, cunhada por Gilbert Durand (1990), a *Mitodologia em Arte* lida com forças pessoais que movem o atuante na relação consigo mesmo e com o campo artetnografado, num processo contínuo de retroalimentação. Da perspectiva durandiana e seus predecessores estudiosos do imaginário, entendemos que o ser humano tem uma vocação mitológica e ritualística, performática, como também aponta Victor Turner (1974) em seus estudos sobre a Antropologia da Experiência (LYRA, 2015, p. 12).

Pela via mitológica, o resultado dramaturgicamente de *Guerreiras*, por exemplo, configurou-se com um caleidoscópio de fragmentos de narrativas, trabalhados por meio de uma costura onde os fios entre *histórias-jornadas das mulheres de Tejucupapo*, *histórias-jornadas de deusas e guerreiras de todos os tempos*, além de *histórias-jornadas pessoais das atrizes*

costuram-se, revelando um tríptico plano de ações: plano histórico, plano mítico e o plano pessoal.

O processo mitodológico vem desaguar em textos dramaturgicos onde a negociação entre o *si mesmo* da artista e o mundo, entre o real e o ficcional, é o gatilho fundamental. Na feitura destas dramaturgias crê-se que existe um dado *f(r)iccional* que propõe o trânsito da atuante na vida social/existencial, em contextos de *alteridade*, instaurando um estado *liminar*. Sobre esta ideia de *f(r)icção* e suas reverberações na seara do teatro, aponto:

Em consonância com as ideias Victor Turner (1988), no âmbito da *Antropologia da Experiência*, o *ator de f(r)icção*, que atua sob a *máscara ritual de si mesmo*, é aquele que inventa uma realidade que, é, concomitantemente, espontânea e refletida, condensa o condicionamento sociocultural, fixado culturalmente e o eu, a ação sobre si mesmo, a autoconsciência. O *ator de f(r)icção* vivencia suas próprias imagens, seu *trajeto antropológico*, que estão inevitavelmente atreladas ao trajeto antropológico de sua cultura original. (LYRA, 2015, p. 178)

O estado de liminaridade das atuantes nas vias da atuação mitodológicas, desemboca numa dramaturgia fundamentalmente gerada na refrega dos processos criativos, onde as atuantes desvelam-se enquanto *personas*, num estado de retroalimentação, escrevem-se a si mesmas. Como podemos visualizar no depoimento da atriz Tatiane Tenório, no processo da peça *Fogo de Monturo*²:

Eu identifico um procedimento mitodológico como aquele onde a gente é autor da história, o ator tem voz, a gente tem voz para se colocar em cena, suas histórias são vistas como arte, as suas histórias são vistas como elementos para construção da cena. No trabalho com as *fotografias*, por exemplo, foi pedido que trouxéssemos uma foto de alguém especial, eu trouxe a foto da minha mãe grávida e trabalhei a energia dela, a energia dela e as histórias que vivi com ela, a minha relação com ela. Também vejo no procedimento dos *descansos*, onde a gente construiu momentos de morte, momentos de dor da nossa vida numa folha de papel e foi pedido pra gente construir uma cena a partir desses descansos. Eu escolhi meu último descanso, o ano de 2014, o momento que eu estava vivendo e eu consegui trabalhar em cena, transformei esse momento de morte em cena. (apud LYRA, 2015, p. 114)

2 O espetáculo *Fogo de Monturo* foi resultado da pesquisa de pós doutoramento em artes da cena de Luciana Lyra, na UFRN. O trabalho partiu de uma pesquisa mitodológica com atuantes do grupo Arkhétypos de Teatro, de Natal-RN.



Figura 3 - Imagem do espetáculo *Fogo de Monturo*. Em cena as atrizes Marília Negra Flor e Tatiane Tenório. Foto de Paulo Fuga, 2015.

Esse modo de escrever dramaturgia acaba por justificar um espaço de atuação de mulheres sobre seus próprios temas, descortinando as instâncias cotidianas e domésticas da vida pessoal, e relativizando as suas posições de subalternidade e silenciamento experimentados historicamente. As dramaturgias trançadas sob esta ótica procuram estetizar a existência, abarcam um desejo das atuantes em escavar suas memórias, suas redes de imagens. As especificidades dos *eus* que narram suas idiossincrasias, tendo a fábula, a narrativa mítica como especial plataforma de expressão.

É justamente no campo do processo de criação que são apreendidos os mergulhos pessoais vividos pelas atuantes, trazendo à tona além de questões de gênero e marcas da colonização, condições econômicas e materiais da vida. Dessa maneira, essas dramaturgias são exposições da subjetividade das atuantes, assim como a minha própria subjetividade em eletrizante diálogo. Dessa perspectiva, as dramaturgias se traduzem enquanto *ritos de passagem* (VAN GENNEP, 2011), sendo o *mito* aporte do que é idiossincrático em trama de realimentação com as demandas sociais, invariavelmente políticas.

REFERÊNCIAS

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo, Palas Athena, 2001.

COHEN, Renato. **Performance como Linguagem – Criação de um espaço-tempo de experimentação**. São Paulo, Editora Perspectiva, 2006.

JUNG, Carl. **O Homem e os seus Símbolos**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1964.

LYRA, Luciana. **Dramaturgia feminista: Fogo de monturo e Quarança**; São Paulo: Giostri, 2017.

_____. **Mitodologia em artes no cultivo do trabalho do ator. Uma experiência de f(r)icção.** 2015. *Relatório Final de Atividade (Pós-Doutorado), Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2015.*

_____. **Guerreiras e Heroínas em processo: Da artetnografia à Mitodologia em Artes Cênicas.** 2010. *Tese (Doutorado em Artes), Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas-SP, 2011.*

_____. **Guerreiras: Texto teatral e Trilha sonora original. Recife-PE:** Brascolor Editora, 2010.

MENDES, Cleise F. **Dramaturgia, corpo e representação.** Agente: revista de psicanálise, Salvador: Escola Brasileira de Psicanálise/Seção Bahia, ano14, n. 15, p. 145-156, nov. 2013.

TURNER, Victor. **From Ritual to Theatre.** New York. PAJ, 1982.

_____. **The Antropology of Performance.** New York. PAJ, 1988.

VAN GENNEP, Arnold. **Ritos de passagem.** São Paulo, Vozes Editora, 2011.

A CIÊNCIA AO SERVIÇO DA ARTE E DA CONSERVAÇÃO E RESTAURO: TRÊS CASOS DE ESTUDO EM PINTURAS MURAIIS DO PROJETO *PRIM'ART*

Data de aceite: 13/07/2020

Data de submissão: 20/06/2020

Milene Gil Duarte Casal

Universidade de Évora, Laboratório HERCULES,
Évora

ORCID: 0000-0002-5779-2630;

Ciência ID: E11E-AC92-94E9

RESUMO: Este artigo realça a importância e aplicabilidade da ciência para a história de arte e no campo da conservação e restauro de Património Cultural Imóvel através de três casos de estudo levados a cabo no âmbito do projeto PRIM'ART. O foco de análise foram três conjuntos de pinturas murais, do século XVI e início do XVII, que levantavam questões técnicas e de diagnóstico e que se encontram em monumentos arquitetónicos emblemáticos na região sudeste e no centro de Portugal. O setup analítico compreendeu exames e técnicas não invasivas in loco e análises laboratoriais de micro amostras recolhidas de camadas cromáticas, de camadas de douramento e seus suportes. O trabalho, de natureza multidisciplinar, permitiu identificar técnicas pictóricas a fresco e a seco, materiais originais e provenientes de intervenções anteriores que permitiram um entendimento da obra no seu contexto artístico-histórico e o planejar de novas

ações para a sua salvaguarda futura.

PALAVRAS-CHAVE: Património cultural, Pinturas murais, Conservação e restauro, Ciência, História da Arte

SCIENCE AT THE SERVICE OF ART AND OF CONSERVATION AND RESTORATION: THREE CASES STUDIES ON MURAL PAINTINGS FROM PROJECT *PRIM'ART*

ABSTRACT: This paper highlights the importance and applicability of science to art history and in the field of conservation and restoration through three case studies carried out under project PRIM'ART. The focus of analysis was three murals paintings from the 16th and early 17th centuries that raised technical and diagnostic issues and are located in emblematic architectural monuments in the southeast and central Portugal. The analytical setup comprised on site examination with non invasive techniques and laboratory analysis of micro samples collected from paint layers, from gilding layers and their supports. The multidisciplinary nature of the work has allowed the identification of fresco and seco painting techniques, original pictorial materials used and the ones coming from previous interventions, enabling an understanding of the work of art in its artistic-historical context and the establishment of guidelines for its future safeguard.

KEYWORDS: Cultural heritage, Mural paintings, Conservation-restoration, Science, Art History

1 | INTRODUÇÃO

O crescente sucesso na Europa e em Portugal do campo da ciência para a conservação— uma ciência baseada na aplicação de métodos científicos para o estudo de obras de arte — assenta no princípio basilar que para preservar é preciso primeiro conhecer. Sem essa premissa, não é possível traçar em plena consciência a evolução histórica, técnica e material do objeto em questão. Em Portugal essa consciência despertou mais cedo no campo da pintura de cavalete. Só nas últimas décadas, a pintura mural tem sido alvo de estudos cada vez mais especializados que têm como objetivo reunir dados sobre a sua materialidade, técnicas, mecanismos de deterioração e sua origem para o desenvolvimento de metodologias integradas de conservação e restauro.

O projeto do laboratório HERCULES, da Universidade de Évora, intitulado **PRIM'ART: A redescoberta da Pintura mural em Portugal-estudo histórico científico do Arquebisopado de Évora (1516-1615)** constitui-se como um desses estudos trans e multidisciplinares aplicado ao Património Mural da região sudeste de Portugal (conhecida como Alentejo)¹. No texto que se segue é feita uma sumula de três casos emblemáticos estudados, cuja genése foram questões levantadas antes e durante as intervenções de conservação e restauro e em pesquisas de história de arte.

Os conjuntos de pintura mural selecionados para estudo foram as *Casas Pintadas* (séc. XVI) (Fig.1) e a abóbada da Sacristia Nova da Igreja do Colégio do Espírito Santo (séc. XVI) (Fig.2) sitas na cidade de Évora - Património da humanidade desde 2001 - e os murais pintados no octógono central da Charola do Convento de Cristo na cidade templária de Tomar (séc. XVI). Este último núcleo, apesar de trespassar os limites geográficos inicialmente estabelecidos, revestia-se de importância acrescida pelo seu carácter monumental e por ser, ao contrário dos dois primeiros, pintado na íntegra com técnica a seco (Fig.3).

Os estudos científicos realizados nos três núcleos de murais supra-citados são exemplos completos da conjugação e da interligação de esforços entre várias disciplinas para a recuperação e salvaguarda desta parcela do Património Cultural Português. Em todos, os objetivos principais de actuação foram o de preparar/apoiar as intervenções de conservação e de gerar novo (ou renovado) conhecimento sobre os murais e sobre o *modus operandi* do(s) seu(s) executante(s).

1 O projeto PRIM'ART foi o resultado de uma parceria estabelecida entre o Laboratório HERCULES, a Direcção Regional de Cultura do Alentejo, o Centro de Física Atômica da Universidade de Lisboa e Instituto de História de Arte da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (IHA-FLUL). A descrição detalhada do projeto, dos parceiros, investigadores e dos indicadores de produção alcançados encontram-se acessíveis em <http://www.hercules.uevora.pt/PRIMART/>

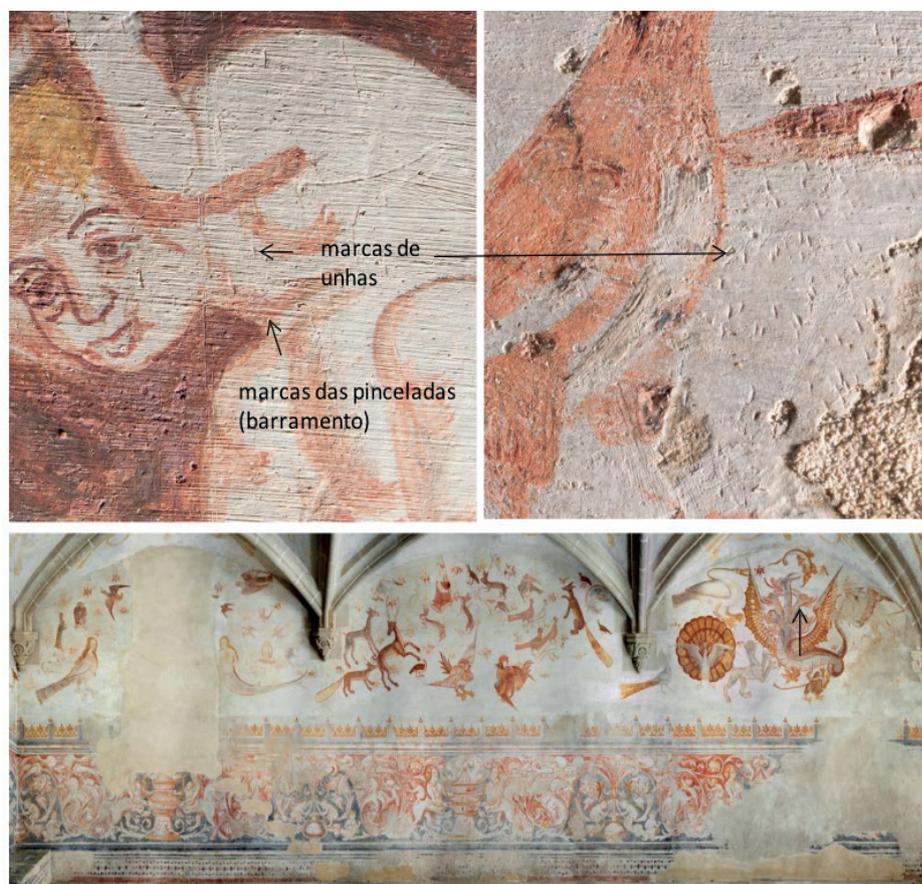


Fig.1. *Casas Pintadas*: vista geral das pinturas murais na parede da galeria e dois pormenores em luz Visível-rasante onde é possível observar as marcas das pinceladas e de marcas de unhas (foto MGil012). Dimensões da pintura: 10.3mx3.2m.

2 | EMBASAMENTO TEÓRICO: OS TRÊS CASOS DE ESTUDO

A Pintura mural foi uma das mais recorrentes formas de expressão artística na região do Alentejo, tendo alcançado o seu expoente máximo nos séculos XVI e XVII. Durante esse período, Évora foi por diversas vezes a capital política e cultural do Reino, núcleo da diplomacia internacional, a partir da qual o monarca geria todo o império. Por ela passaram os melhores mestres portugueses e estrangeiros aliando os valores do Renascimento à tradição da espiritualidade cristã (PEREIRA, 1998). Os núcleos murais conhecidos como as *Casas Pintadas* e os localizados na abóbada da Sacristia Nova da Igreja do Colégio do Espírito Santo são dois testemunhos únicos dessa época áurea da cidade e da sua produção artística-cultural (Fig.1 e 2).

O termo *Casas Pintadas* corresponde a um conjunto arquitectónico formado por uma galeria abobadada aberta para um pequeno jardim e munida de uma pequena capela adjacente. Este conjunto classificado como IIP_Imóvel de Interesse Público é tudo o que resta de uma moradia nobre reconstruída e ampliada no reinado de D. Manuel (Fig.1). As pinturas murais quinhentistas, que revestem a totalidade dos cinco panos de parede da galeria são emblemáticas pelos dois tipos de composições que apresentam. Estas completamente distintas a nível estilístico suscitavam dúvidas em relação à cronologia e técnica pictórica

empregue (CAETANO, 2014). A teoria mais consensual á data do estudo era a de que o mural pressupostamente mais antigo, com representações de animais comuns e fantástico, seria pintado a seco enquanto que o friso de grotescos, teria sido efetuado á posteriori com a técnica do fresco².

Estas pinturas pela sua localização no exterior também se revestiam de uma problemática particular tendo em conta os mecanismos de atuação (e de deterioração) daí decorrentes. Entre eles, um dos mais graves era o da biodegradação que gradualmente se vinha a propagar por toda a superfície pintada e que importava identificar em 2012 para a sua eliminação e controlo futuro³.

As pinturas murais pintadas a fresco em 1599 na abóbada da Sacristia Nova da Igreja do Colégio do Espírito Santo são outras das joias patrimoniais do núcleo histórico da cidade de Évora. Trata-se de um ciclo de 12 episódios dedicado à vida do fundador da ordem dos Jesuitas, Frei Inácio de Loyola, emoldurado por 50 pequenos painéis de grotescos e 52 ornamentos em massa relevados (Fig.2). A necessidade de sustentar a degradação material originada por séculos de humidade por infiltração e por intervenções que, apesar de bem intencionadas, contribuíram para o agravamento do estado de conservação do conjunto, estiveram na base da investigação de diagnóstico desenvolvida em 2013 com o intuito de elaborar um Relatório Prévio para as entidades oficiais que tutelam o Património Cultural na região do Alentejo.

2 As análises in loco realizadas em 2006 por parte de um projeto conjunto entre o Instituto dos Museus e da Conservação (atualmente de novo IJF) e o consórcio europeu EU-ARTECH, através do seu laboratório móvel MOLAB, foram inconclusivas a este respeito. Entre 2012 e 2013, as campanhas realizadas pelo laboratório HERCULES pretenderam dar continuidade a estas pesquisas e apoiar a última intervenção de conservação/restauro ocorrida entre março de 2011 e janeiro de 2012.

3 O estudo de biodegradação efectuado encontra-se acessível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S101836471730736X>, não sendo alvo da atenção deste artigo..



Fig.2. Igreja do Colégio do Espírito Santo: vista geral da abóboda pintada na Sacristia Nova. Dimensões: 10.50m x 5.95 m.(foto Manuel Ribeiro 013). O quadrado branco assinala o único florão em massa com o douramento intacto.

Por ultimo no caso de estudo nº 3, a campanha analítica levada a cabo em seis anjos, com cerca de 4 x 1.30 m, pintados a seco com óleo na face exterior do octógono central da Charola do Convento de Cristo em Tomar foi realizada no âmbito da ultima intervenção de conservação e restauro ocorrida em 2014 (Fig.3). Os anjos seleccionados pertencem a um conjunto total de desasseis que seguram instrumentos da Paixão de Cristo. O critério de selecção teve por base o justificar das desigualdades no tratamento plástico, observadas pelos conservadores restauradores e atestar a existência e extensão de repintes. De acordo com a historiografia de arte, estas pinturas terão sido mandadas executar por D. Manuel a partir de 1510 ao pintor natural de Tomar, Fernão Anos (act.1511-1521), tendo sido retocadas e repintadas ainda no final do século VI e muito possivelmente em épocas subsequentes (AFONSO,2016).

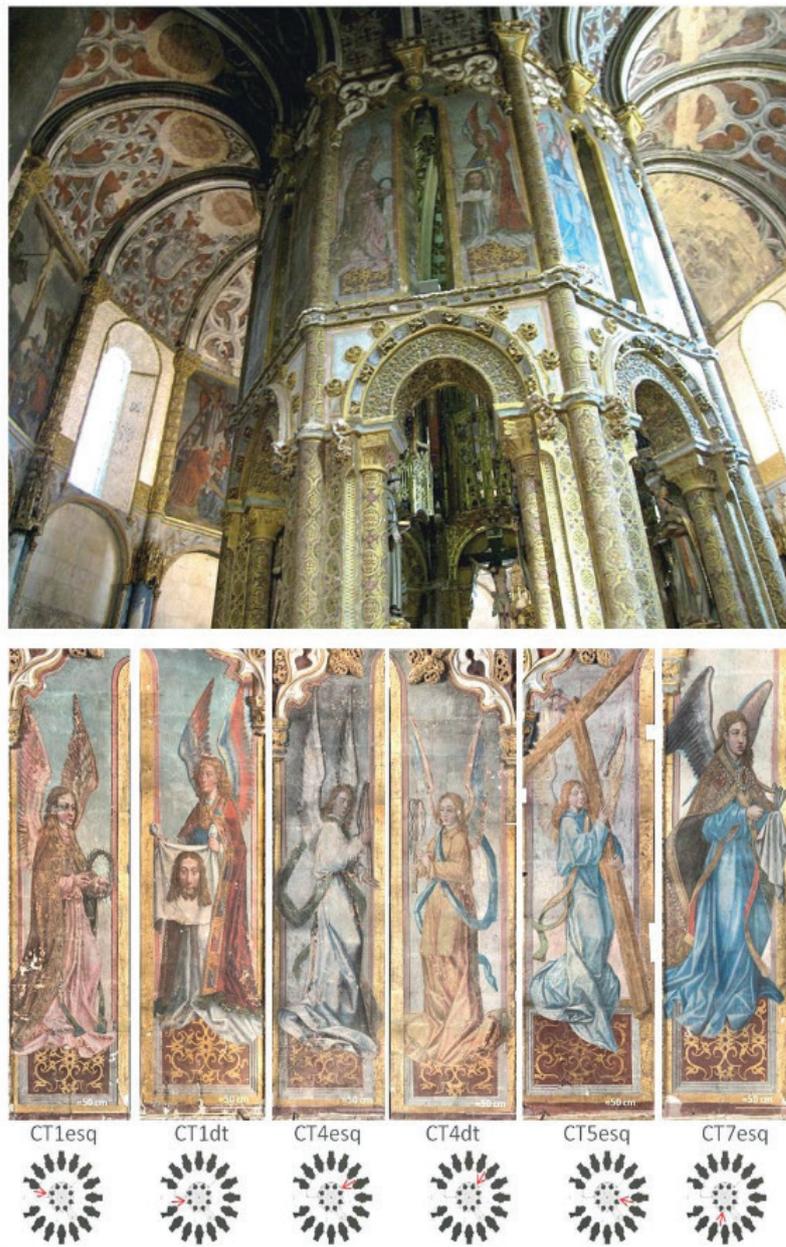


Fig.3. Charola do Convento de Cristo: vista geral do octógono central com a representação dos seis anjos selecionados para estudo (foto MileneGil 018).

3 | METODOLOGIA DE ANÁLISE E CONDIÇÕES EXPERIMENTAIS

De uma forma geral, a metodologia de análise foi comum aos três casos. Do setup analítico utilizado será apenas mencionada nesta exposição o que foi relevante para o esclarecimento das questões supra citadas. A descrição detalhada dos equipamentos e condições experimentais empregues podem ser consultadas em outras publicações (GIL et al,2015 e 2016; MANHITA,2016).

A observação visual subsequente documentação fotográfica foi a base de toda a campanha analítica realizada. Para as fotografias no Vis e Vis-Ras (geral/parcial/macro) foi usada uma câmara digital *NikonD3200 24.2 Mpx* com uma objetiva *Nikkor 18-55mm f:3.5-5.6 GII ED* e um flash externo *SB24*. As fotografias Vis-Ras foram obtidas recorrendo a um illuminate a 15-20° da superfície da pintura. A aquisição das imagens foi realizada no formato

Raw com auxílio da escala QpCard101 v3 para a calibração de brancos. Complementarmente in loco, foi feita a primeira caracterização dos pigmentos presentes com a técnica de espectrofotometria no visível com recurso a um *DataColorCheckII Plus*; microscopia óptica portátil com Dinolite Premier AD3713TB e PRO AM413T-FVW e micro-amostragem. Para a preparação das secções transversais, as micro amostras foram englobadas numa resina epóxida (*Epofix Fix*) e, após secagem, polidas com lixas *Micro Mesh* e *Sic_Paper griff 1200*. Microscopia óptica das secções transversais foi realizada com um microscópio Leica *DM2500M* com luz visível refletida em campo escuro (MO-Vis) e com radiação ultravioleta (MO-UV). Posteriormente, e consoante o objetivo do caso de estudo, foram levadas a cabo análises da composição elementar por microscopia electrónica de varrimento (MEV) com espectrometria de energia dispersiva de raios-X (EDX); identificação da composição química dos pigmentos por micro-Raman; detecção e identificação química de aglutinantes com recurso a microespectroscopia de infravermelho com transformada de Fourier (μ -FT-IR) e a pirólise acoplada a cromatografia gasosa com espectrometria de massa (Py-GC/MS).

4 | RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

A documentação fotográfica foi a primeira fonte documental in loco das técnicas dos pintores muralistas e a primeira ferramenta para o estudo material e de diagnóstico dos constituintes dos suportes e das camadas cromáticas.

Particularmente útil para as questões da técnica pictórica nas duas composições das *Casas Pintadas* foi a fotografia em Vis-Ras que, complementada com análises laboratoriais, permitiu apurar pontos de contacto no *modus operandi* dos seus executantes até esse momento insuspeitos (Fig.1 e Fig.2).

Ambas as pinturas foram realizadas supra um barramento obtido com duas a três demãos de um leite de cal estendido por toda a superfície à brocha. Este é visível a olho nú na pintura dos animais fantásticos mas passava despercebido no friso inferior de grotescos (Fig.1). O número de demãos e a ausência de agregados são nitidamente perceptíveis nas secções transversais por MEV-EDX assim como a sua composição rica em calcite (CaCO_3) (Fig.4). A técnica do fresco foi igualmente a opção escolhida pelo pintor(es) nos dois murais em estudo. Marcas de unhas junto às figuras nas duas composições descobertas por Vis-Ras denunciam uma preocupação por parte dos executantes em controlar o momento ideal para começar a pintar a fresco. É de relembrar que este momento é crítico para assegurar a fixação futura dos pigmentos e, como tal, o sucesso e perenidade do resultado final. Este achado foi particularmente relevante nas pinturas com animais fantásticos que se julgava a seco devido à ausência aparente de *giornatas*. Esta hipótese foi corroborada por MO (Vis e UV) e MEV-EDX nas micro-amostras pela presença constante de uma matriz de carbonato de cálcio nas camadas cromáticas e ausência de uma fina crosta de carbonatação na interface entre o suporte e a camada cromática (Fig.4). A sua existência indicaria que o barramento estaria numa fase avançada de secagem, ou até mesmo seco, aquando da pintura.

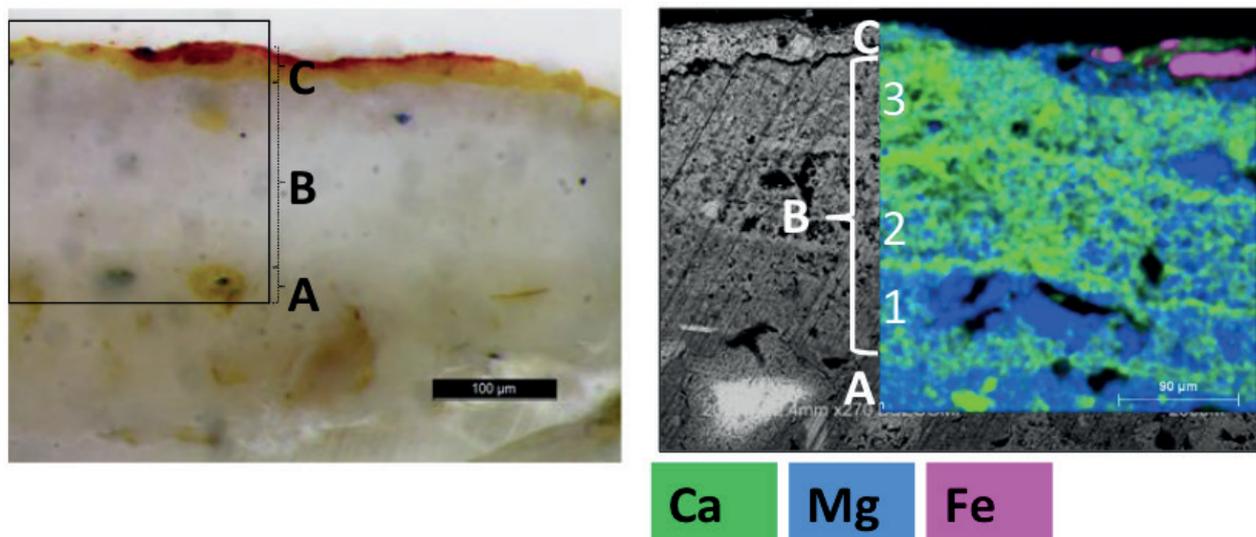


Fig.4. Secção transversal de uma das amostras recolhidas e sua análise por MO e MEV-EDX: A-reboco; B-barramento e C-camada cromática (foto MileneGil 018).

Macro e microfotografias no Vis foram por sua vez cruciais para a detecção de vestígios de douramento ainda presentes nos ornamentos em massa, em forma de florões, e nos frisos que emolduram as pinturas murais na Sacristia Nova da Igreja do Colégio do Espírito Santo (caso de estudo 2). Atualmente só um douramento de um florão continua integral nos 52 ornamentos existentes na abóbada (Fig.2). Nos restantes, a situação varia entre a perda total e a presença mais ou menos vestigial dos estratos de preparação e da folha metálica. A presença desta decoração em toda a extensão da abóbada era desconhecida pelo facto dos resquícios existentes estarem escurecidos e passarem por depósitos de sujidade acumulada. Os resultados da análise por MO-Vis e MEV-EDX de sete amostras recolhidas permitiram o entendimento da natureza e do grau de alteração dos seus materiais constituintes em face de humidades e formações salinas daí decorrentes. A Fig. 5 revela a estratigrafia identificada em todas as amostras: 1) uma camada preparatória à base de chumbo (Pb) com 3 a 10 μm de espessura, que parece ter funcionado como um tapa-poros e que visualmente se encontra alterada em muitos pontos; 2) uma camada mais espessa amarela (ou avermelhada) que, constituída por silício (Si), alumínio (Al) e ferro (Fe), revela a utilização de um bolus e, por conseguinte, de um douramento a água e, por ultimo, 3) folha metálica à base de ouro (Au) e prata (Ag) cujo teor em ouro ronda em massa os 95%.

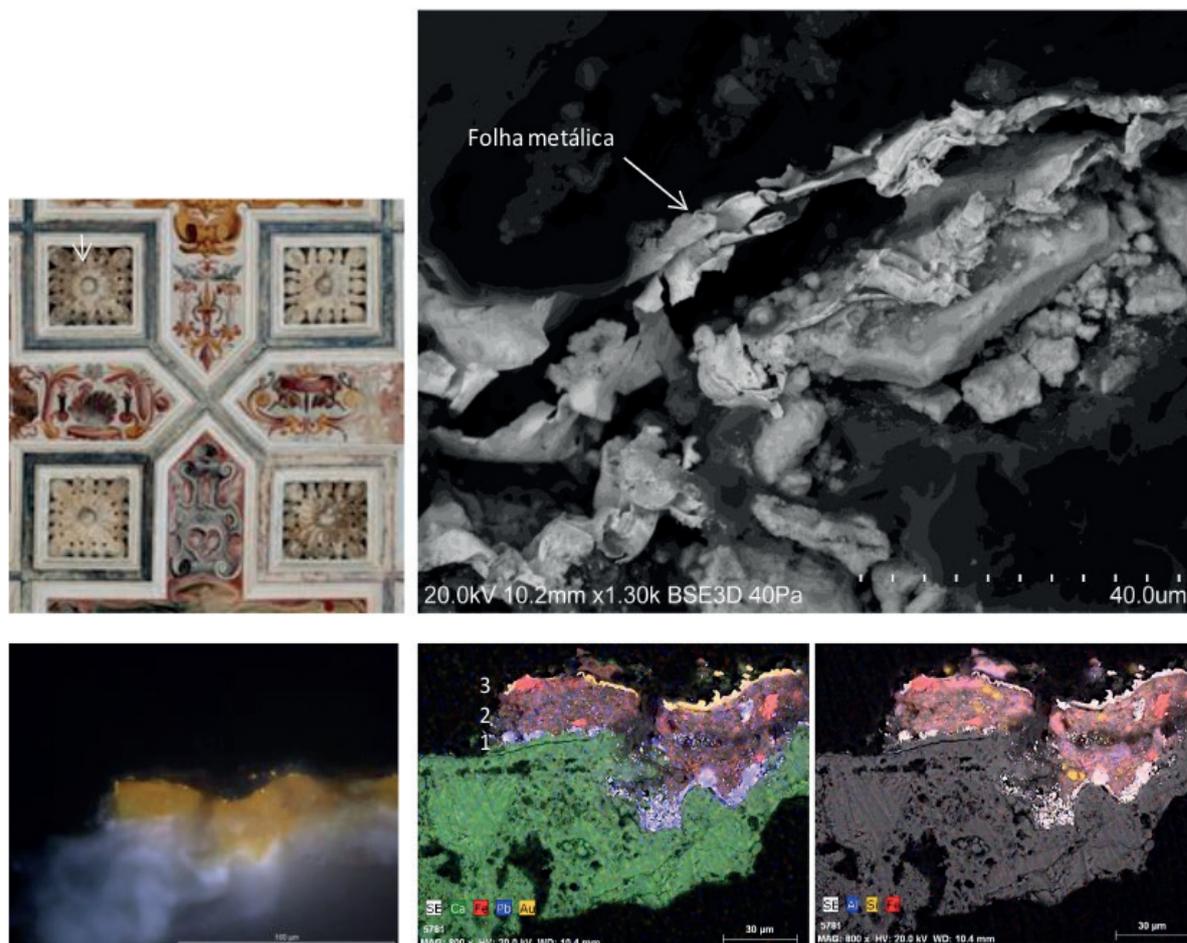


Fig.5. Pormenor de quatro florões em massa com resquícios de douramento. À direita em cima, MO-Vis de uma secção transversal e imagem de MEV das folhas metálicas e do seu estado de conservação fragmentário; em baixo, mapas elementares das camadas preparatórias e da folha metálica (foto MileneGil 018).

Finalmente no caso de estudo nº3, as diferenças no tipo, na quantidade de pigmentos e nas espessuras de camadas cromáticas resultantes estão na base das desigualdades encontradas entre os os seis anjos pintados nas faces exteriores do octógono central da Charola do Convento de Cristo em Tomar (Fig.3). Entre os pigmentos identificados por MO, MEV-EDX e μ -Raman realça-se o sulfureto de mercúrio apelidado de cinábrio na versão natural e de vermelhão na artificial (RUTTERFORD J. et al, 1993). Ao contrário dos ocre, o sulfureto de mercúrio era um pigmento com estatuto de luxo, tendo sido o material de eleição para a pintura do anjo com o sudário, de forte impacto visual em face do arco triunfal (Fig.3).

A identificação de laca vermelha nas pinturas (garança de acordo com a análise por Py-GC/MS) revestiu-se igualmente de uma importância singular visto, por si só, atestar a utilização de uma técnica mural a seco. A questão que se impunha pelos conservadores-restauradores aquando da descoberta da sua utilização extensiva nos murais em estudo era a da sua autenticidade. Traçar a história das intervenções pictóricas nestas pinturas acabou por se revelar uma tarefa complexa visto a similitude no tipo de cromóforos e de aglutinante detectados nas várias camadas analisadas e seu uso na pintura europeia a óleo no século XVI. Nos seis anjos em estudo, a presença de laca vermelha foi detectada ao nível da indumentária mas também pontualmente nas carnações (em mistura com sulfureto de

mercúrio), no cabelo e nas asas misturada com azurite e ocre. No anjo CT1esq, não parece haver dúvidas de que a laca de garança na túnica foi utilizada no momento em que este anjo sofreu uma reconstrução porque, tal como a Fig. 6 mostra, surge em duas amostras sobrepostas à primeira decoração. Nas restantes áreas, a ocorrência de laca vermelha a vários níveis da modulação pictórica das figuras leva a pressupor que o seu emprego foi de origem e não apenas fruto de possíveis campanhas pictóricas posteriores.

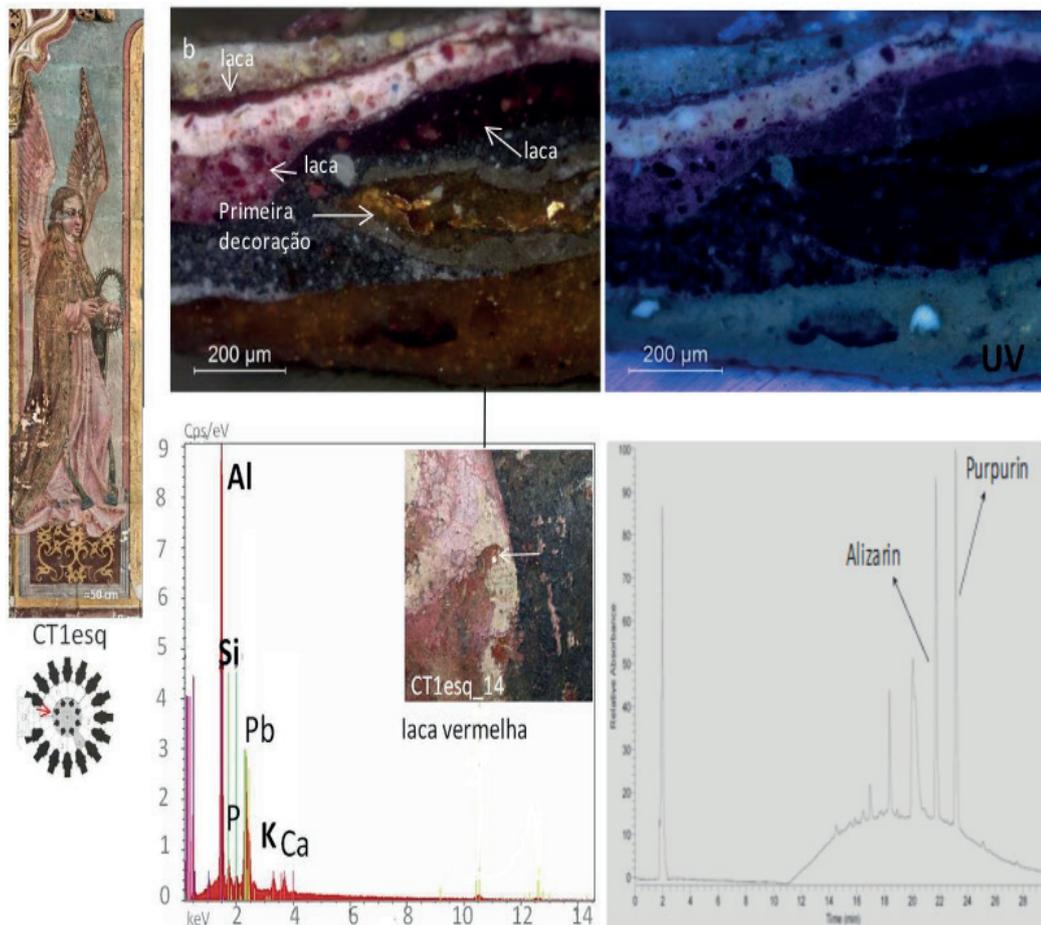


Fig.6. Secção transversal em MO-Vis e UV de uma amostra recolhida em Ct1esq. Abaixo análises por MEV-EDX e por Py-GS/MS (foto MileneGil 018).

NOTA FINAL

Os três casos de estudo evidenciam a importância que cada vez mais revestem os exames científicos multi e transdisciplinares no entendimento global da obra de arte a estudar e a conservar. Só com a posse de todos os elementos respeitantes às técnicas pictóricas, materiais, intervenções passadas, origem e mecanismos de deterioração se pode em plena consciência tomar decisões e posições certas para a intervenção e manutenção a médio e longo prazo. Esta premissa é válida para as equipas de conservação e restauro mas também para as entidades oficiais que tutelam o Património Cultural.

AGRADECIMENTOS

Ao Seminário Maior de Évora, na pessoa do Sr. Padre Manuel Ferreira e Padre Hermínio; à Fundação Eugénio de Almeida, na pessoa de Maria do Céu Ramos; ao Consórcio Nova Conservação Lda, em particular a Nuno Proença e José Artur Pestana; Direcção do Convento de Cristo em Tomar (na pessoa de Ana Carvalho Dias) ; Direcção Geral do Património Cultural, em particular José Moinhos e Irene Frazão; Fundação para a Ciência e Tecnologia através projeto *PRIM'ART* (TDC/CPA-EAT/4769/2012) e do contrato com ref. 1338 celebrado entre a FCT e Universidade de Évora ao abrigo de artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 57/2016, de 29 de agosto.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Luis Urbano, ' De Rotunda a Charola: a etapa manuelina' In ***A Charola do Convento de Cristo: história e restauro***. Ana Carvalho Dias e Irene Frazão eds. Lisboa: Direcção- Geral do património Cultural, 2016, pp.70-159.

CAETANO, Joaquim Oliveira e SEABRA DE CARVALHO, José Seabra. 'Francisco da Siveira e as pinturas da galeria do seu jardim' In ***As Casas pintadas em Évora***. Edição Fundação Eugénio de Almeida, Évora, 2014, pp.10-49.

GIL, Milene; DIAS, Luis; CARDOSO, Ana; MIGUEL, Catarina; MANHITA, Ana, MARTINS, Sérgio; DIAS, Cristina; MIRÃO, José; CANDEIAS, António, 'Charola do Convento de Cristo em Tomar: matéria e técnica das pinturas murais do octógono central (novas perspectivas) In ***Charola de Tomar, novos dados, novas interpretações***. Eds. Irene Frazão e Luis Afonso. Direcção Geral do património Cultural. ISBN: 978-972-776-490-7, 2017, pp. 84-109.

GIL, Milene; ROSADO, Tânia; RIBEIRO, Isabel; PESTANA, José; CALDEIRA, Ana Teresa; CARVALHO, Maria Luisa; DIAS, Luís; MIRÃO, José e CANDEIAS, António, Are they fresco paintings? Technical and material study of Casas Pintadas of Vasco da Gama House in Évora (Southern Portugal), ***X-Ray Spectrometry Journal***, Vol 44, Issue 3, 2015, page 154-162, May/June 2015 (DOI: 10.1002/xrs.2593).

MANHITA, Ana; MARTINS, Sergio; DIAS, Cristina; CARDOSO, Ana; CANDEIAS, António e GIL, Milene, 'An unusual mural paintings at the Charola of the Convent of Tomar: Red Lakes and organic binders', ***Colour research and Application***, Vol41, issue 3, 2016, 258-262 (DOI: 10.1002/col.22009).

PEREIRA, António Baptista Pereira, 'Do Mundo Antigo aos noovos Mundos-o conceito e a exposição' In ***Do Mundo Antigo aos Novos Mundos: Humanismo, Classicismo e Notícia dos Descobrimento em Évora (1516-1624)/ Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses***. Lisboa: Typografia Peres, 1998, ISBN-072.8325-68-1, p.15-25.

RUTTERFORD J. Gettens, Robert L. Feller and W.T. Chase, 'Vermillion and Cinnabar' In ***Artist's Pigments: A Handbook of their History and Characteristics***. London: Ashok Roy, Editor, Vol 2, 1993, p.159-17.

OS TRANCOS DO PROGRESSO: O OLHAR CAIPIRA SOBRE SÃO PAULO NA MODA DE VIOLA BONDE CAMARÃO

Data de aceite: 13/07/2020

Data de submissão: 08/04/2020

Carlos da Veiga Feitoza

Universidade de Brasília – UnB

Programa de Pós-Graduação em Música
(mestrando)

Brasília – DF

Link para o currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/1299723725361223>>

Beatriz Magalhães Castro

Universidade de Brasília – UnB

Programa de Pós-Graduação em Música
(doutora)

Brasília – DF

Link para o currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/1300185668660798>>

RESUMO: No início do século XX a cidade de São Paulo vivia sob a expectativa de ideais modernistas e positivistas. O desejo pelo progresso movia as classes da oligarquia paulista e era o motor de uma economia baseada na cafeicultura e a industrialização. A figura do caipira, ou seja, do homem do campo, tido por atrasado, preguiçoso, indolente e doente, era algo que precisava ser suplantado pelo bem do progresso. No entanto, nem todos tinham a mesma compreensão dos fatos. Um grupo de intelectuais e literatos buscavam

uma identidade nacional e regionalista para o país. Dentre este grupo, ligado à literatura e a música, figurava Cornélio Pires, um tietense, que chegara em São Paulo e promovia espetáculos apresentando os diversos tipos de caipira através da música, dos causos e de seus personagens. Essas apresentações, muito concorridas, entravam em contraste com a imagem negativa propalada pela mídia da época. No entanto, em 1929, Cornélio lança os primeiros discos de causos e músicas caipiras, alcançando um público inimaginável para a época. Uma das primeiras músicas gravadas foi a moda de viola *Bonde Camarão*. Além de ser uma crítica ao progresso e à “belezura” da cidade grande, idealizada pelos modernistas, esta moda deu voz a um sujeito deslocado às margens da sociedade. Esta moda de viola, ao revelar os trancos do bonde, profere um discurso que faz o contraponto com a percepção progressista prevaiente da época. Neste artigo, faremos uma análise musicológica e literária desta canção. Lançaremos mão da teoria das representações de Stuart Hall, baseado nos estudos de Foucault, Saussure e outros. Pretendemos analisar a letra e a música de *Bonde Camarão* à luz do seu contexto histórico e compreender os signos e imagens do sujeito caipira, que produziram um outro discurso e representação da cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Música Caipira, Moda de

PROGRESS AND ITS JOLTS: THE *CAIPIRA'S* EYE ON SÃO PAULO IN THE BONDE CAMARÃO TUNE FOR COUNTRY GUITAR

ABSTRACT: At the beginning of the 20th-century, the city of São Paulo lived under the prospects of modernist and positivist ideals. The desire for progress moved São Paulo's oligarchical classes as the engine of an economy based on coffee and industrialization. The figure of the hillbilly, that is, the country man, considered intellectually backwards, lazy, indolent and sick, was something that needed to be overcome for progress' sake. However, not everyone had the same understanding of the facts. A group of intellectuals and scholars sought a national and regionalist identity for the country. Among this group, linked to literature and music, was Cornélio Pires, a Tietê citizen, who had arrived in São Paulo and promoted shows presenting the different types of hillbillies through music, storytelling and its characters. These presentations, very notorious, contrasted with the negative image propagated by the media of its time. However, in 1929, Cornélio releases the first records of stories and country music, reaching an audience unimaginable for its time. One of the first recorded songs was the country guitar tune *Bonde Camarão*, or "shrimp trolley". In addition to being critical to the big city's progress and "beauty", as idealized by modernists, the tune gave voice to a subject displaced to social margins. This country guitar tune, or *moda de viola*, as it reveals the trolley's jolts, develops a narrative that counterpoints the prevailing progressist perception of its time. In this article, we offer a musicological and literary analysis of this song, using Stuart Hall's representation theory, based on the studies of Foucault, Saussure and others. We intend to analyze the lyrics and music of *Bonde Camarão* in the light of its historical context to understand the signs and images of the countryman, who produced another discourse and representation of the city.

KEYWORDS: Caipira music, Country guitar tunes, Representation, *Bonde Camarão*, São Paulo.

1 | INTRODUÇÃO

Neste artigo estudaremos a representação da cidade de São Paulo sob o olhar do caipira a partir da canção *Bonde Camarão*: uma moda de viola composta por Cornélio Pires e interpretada pela dupla Caçula e Mariano, que compõe o grupo das primeiras canções caipiras gravadas no país, nos anos de 1929 e 1930, na cidade de São Paulo.

O objetivo dessa análise é perceber como o autor representa a cidade de São Paulo a partir da relação com o transporte urbano conhecido como bonde camarão. O sujeito nesta canção tem por identidade o caipira idealizado por Cornélio Pires, alguém que se relaciona com a cidade e dela faz sua representação. Na análise da canção examinaremos como esse processo de construção de identidades se dá, a partir da teoria das representações de Stuart Hall, considerando o contexto histórico da São Paulo modernista.

Vários trabalhos discutem as representações do caipira nas áreas da música, artes, literatura, cinema etc. Personagens como o Jeca Tatu de Monteiro Lobato (*Urupês*, lançado em 1918), ou Mazzaropi nos filmes produzidos por Amázio Mazzaropi (um total de 33 filmes produzidos entre 1952 a 1982), ou mesmo em livros como *Os Sertões* de Euclides da Cunha (publicado em 1902), ou *Grande Sertão: Veredas* de Guimarães Rosa (lançado em 1952), tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores sob esta ótica.

No início do século XX, período em que o estado de São Paulo foi alavancado economicamente pela cafeicultura e a industrialização pungentes, vozes críticas se levantavam contra a figura do caipira, que era então visto como sinônimo de atraso, preguiça e indolência. A imagem estereotipada de um ser fraco e doente, acometido pela verminose, tornou-se propaganda de remédios na mídia da época. Pretendendo a construção de um país no caminho do progresso, uma elite, sob expectativas modernistas positivistas, olhava para o homem do campo considerando-o atrasado, disfuncional e inadequado. Entendia-se que era preciso transformar essa realidade e se levantar contra tudo que pudesse significar “atraso” ou “atrapalho” ao progresso almejado. O lema de uma cidade que não para nunca e caminha rumo ao progresso foi incorporada pelas classes da oligarquia paulista.

Vários escritores e acadêmicos da época se apropriaram do conceito de degeneração como explicação dos problemas sociais vigentes. Entendiam que o alcoolismo, casamentos consanguíneos, preguiça e educação inadequada poderiam degenerar famílias humanas e seus filhos. Dain Borges (1993) explorou esse conceito em seu artigo *Puffy, Ugly, Slothful and Inert*, publicado no *Journal of Latin American Studies*. Segundo cita, as leituras mais cruéis do racismo científico argumentavam que marrons e pretos encarnavam a degeneração, enquanto os brancos representavam progresso (BORGES, 1993, p. 249). Segundo Borges, Monteiro Lobato criou o personagem Jeca Tatu para simbolizar o caipira paulista: um caboclo alcoólico e degenerado, o cliente dos coronéis, limpando a terra de maneira abusiva com incêndios descontrolados. Jeca se encaixa no estereótipo das raças sem vigor: “Somente ele, no meio de tanta vida, não vive” (BORGES, 1993, p. 250).

A partir dos anos 20, São Paulo viu surgir entre a elite intelectual paulista um grupo que reagia ao domínio estrangeiro na propriedade de estabelecimentos industriais e de fazendas cafeiras. Esse grupo se empenhou na recuperação e promoção da cultura e a autenticidade populares, se levantando contra os “bandeirantes italianos e conquistadores sírios” em seus escritos e discursos, em busca do “Brasil Autêntico”. Segundo Nicolau Sevcenko, era uma verdadeira “fermentação nativista”:

Um dos focos dessa fermentação era a Liga Nacionalista, criada em 1917, como já se viu; outro era a Revista do Brasil, fundada em 1916 por um grupo de intelectuais de oposição ao PRP. Grandemente estimulada e divulgada por essa revista, prosperava uma literatura de regionalismo paulista, dedicada a retratar a cena rural e cultural caipira.” (SEVCENKO, 1992, p. 247)

Entre essas expressões do regionalismo encontramos escritores, linguistas, jornalistas, gramáticos, vários deles de origem caipira, que interpretavam a cultura regional como

algo a ser valorizada e jamais abandonada ou substituída por valores estrangeiros. Entre esses nomes figuravam os escritores e gramáticos Júlio Ribeiro (patrono da cadeira 24 da Academia Brasileira de Letras) e Eduardo Carlos Pereira, o filólogo e professor Otoniel Mota, autor de uma das primeiras gramáticas históricas do Brasil, entre vários outros. Uma das expressões desse regionalismo no campo musical se deu na figura de Cornélio Pires que, por proximidades familiares e religiosas, teve a oportunidade de se relacionar com alguns desses intelectuais.

Caipira, nascido em Tietê, interior de São Paulo, Cornélio constitui-se um dos importantes nomes da literatura e da música nacional representando o caipira sob uma perspectiva diferente da que predominava no início do século XX. Orgulhoso de suas raízes, mostrou à sociedade um outro caipira, ou melhor, outros tipos de caipiras, segundo consta em sua obra *Conversas ao Pé do Fogo*, no capítulo intitulado “O caipira como ele é” (PIRES, 2002, pp. 19-30).

Pouco depois de sua mudança para a capital, iniciou uma série de palestras sobre a cultura caipira, apresentando-se em teatros, escolas, espaços públicos dos mais diversos. Em 1911 (algumas publicações sugerem que seja em 1910)¹, promoveu no Mackenzie College, em São Paulo, um encontro da cultura caipira, com a apresentação de grupos de catira, cantadores, dança ritual masculina, cateretê, além da encenação de um ritual fúnebre caipira. Esse foi o início de uma série de viagens pelos estados brasileiros, quase sempre acompanhado de cantadores, em apresentações bastante concorridas. O evento no Mackenzie, um dos primeiros realizados por Cornélio Pires, tornou-se um marco no histórico desta inserção do caipira no meio urbano.

Em 1929, num ímpeto que lhe era peculiar, Cornélio gravou os primeiros discos chamados *A Turma Caipira de Cornélio Pires*, na Columbia Records, contendo registros de músicas, causos, anedotas, imitações, divulgando de maneira ainda mais ampla a cultura caipira. *Jorginho do Sertão*, interpretada pela dupla Caçula e Mariano, foi a primeira moda de viola caipira registrada num disco de 78 rpm, o primeiro de 53 discos, ou séries, conhecidos como o Selo Vermelho (figura 1), empreendidos por Cornélio. Cada série, ou disco, era numerada (a partir da numeração 20.000) e trazia duas canções ou anedotas, uma de cada lado do fonograma. De início foram cinco séries com uma tiragem de cinco mil cópias cada, num total de 25 mil exemplares, encomendado por conta e risco de Cornélio (ANDRADE, 2012, p.100). São números impressionantes, levando em consideração um tempo em que raras pessoas possuíam vitrolas que tocassem esse tipo de mídia. Estas gravações são consideradas a gênese da música caipira e produto cultural brasileiro. Bonde Camarão, a música analisada neste artigo, compõe o grupo das primeiras canções registradas, ao lado de *Jorginho do Sertão*, já citada anteriormente, *Moda do peão*, *Mecê diz que vae casá*, entre

1 Em vários livros, teses e dissertações somos informados que este encontro no Mackenzie College tenha acontecido no ano de 1910 (VILELA, 2015, p. 93) (ANDRADE, 2012, p. 162) (CORRÊA, 2017, p. 91). No entanto, após consulta realizada no Centro Histórico do Mackenzie em São Paulo, nenhum registro foi encontrado nos anais da instituição. O único registro que conseguimos levantar até o momento foi uma pequena nota no jornal Correio Paulistano, em sua edição de 18 de agosto de 1911, noticiando sobre uma palestra realizada no Mackenzie pelo senhor Cornélio Pires, a pedido da Sociedade 21 de Abril.

outras. A escolha de *Bonde Camarão* como nosso objeto de estudo se deve pelo fato de ser a primeira moda de viola que trata da relação do homem do campo na urbe, sendo portanto, um importante material para a análise da representação feita pelo sujeito, o caipira, sobre este meio de transporte público, podendo ser ampliado para a representação da cidade de São Paulo naquele contexto, produzindo significados culturais.

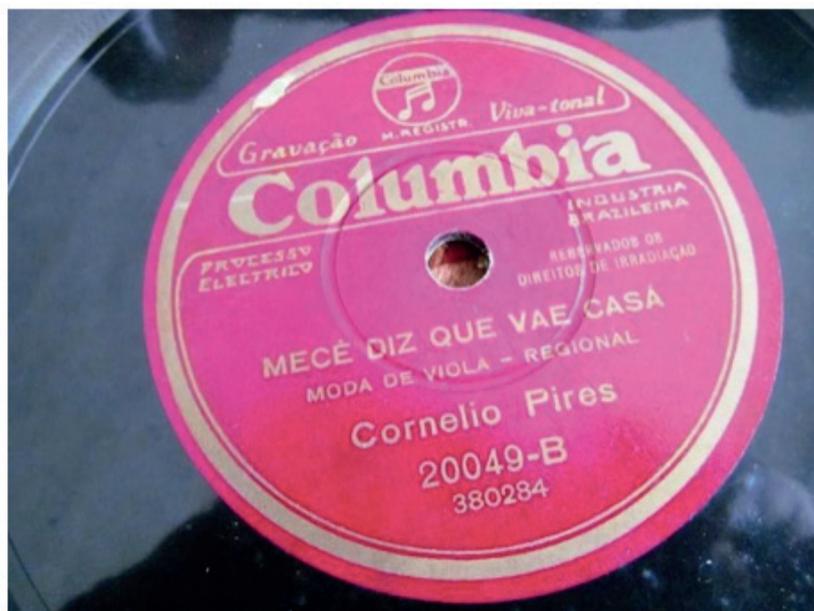


Figura 1. Exemplar no. 20049-B (*Mecê diz que vae casá*) da série do Selo Vermelho

2 | A REPRESENTAÇÃO SEGUNDO STUART HALL

Stuart Hall (2016) em *Cultura e Representação* apresenta uma teoria da representação de maneira pedagógica, elencando autores que trouxeram importantes contribuições para o assunto. Para este autor a “representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura” (p. 31). Esta utiliza a linguagem para descrever algo material ou imaterial do mundo, representando-os às pessoas e às sociedades, conferindo-lhes significado e sentido. O sentido e a linguagem são conectados a pessoas, objetos e coisas por meio da representação.

Segundo Hall (p. 46), há pelo menos três teorias da representação. Na primeira, a *teoria reflexiva*, o sentido é visto como se estivesse por si só sobre o objeto, a pessoa, a ideia ou o evento. A linguagem apenas reflete o sentido verdadeiro do objeto tal como ele já existe no mundo. Por isso é chamada reflexiva. Na segunda teoria, chamada de *intencional*, o sentido do objeto é deslocado para aquele que fala, que comunica. Assim, as palavras significam o que o autor pretende que significam. Mais complexa, a terceira teoria, chamada *construtivista*, parte do pressuposto que não é o mundo material, mas sim o sistema de linguagem que transmite o conceito e confere sentido. Mais do que simplesmente a linguagem refletir um significado já intrínseco ao objeto, ou expressar somente o que o falante quer dizer intencionalmente, esta teoria entende que o significado das coisas se constrói na linguagem

e por meio dela.

Ferdinand Saussure foi um dos estudiosos que se dedicou ao estudo da linguagem, entendendo que ela influencia diretamente na produção do sentido. Para ele, a linguagem atua como um sistema de sinais. Linguagem aqui deve ser compreendida não apenas como fala ou escrita, mas tudo o que comunica. Assim, quadros artísticos, fotografias, música, sons diversos, etc., funcionam como signos quando comunicam ideias. Para Saussure, o signo se subdivide em forma – chamado *significante* (a imagem ou palavra que define o objeto em si), e ideia e conceito – chamado *significado* (o conceito que este mesmo objeto é produzido na pessoa). Os signos não possuem um sentido fixo ou essencial. Isto porque a relação entre significantes e significados são variáveis, a depender dos códigos culturais que fixam essa relação. Assim, Saussure defende que todos os sentidos são produzidos dentro da história e da cultura. Este argumento desmonta a ideia de que exista um sentido único, verdadeiro, imutável e universal para as coisas. Com base nisso, conclui-se que há um jogo de “deslizamento do sentido” que se dá na história ou mesmo em contextos diferentes, deslocando interpretações já cristalizadas para novas interpretações, ou “para a constante produção de novos sentidos” (HALL, 2016, p. 60). Para a compreensão de sentidos e significados exige-se interpretação. Do contrário corre-se o risco de uma não comunicação, ou imposição de uma compreensão tida por “verdade universal”, ou o etnocentrismo, que é elevar a sua cultura como o centro do universo.

Muito embora a grande contribuição de Saussure tenha sido voltada para a linguística, dela derivaram-se teorias dedicadas aos estudos da representação aplicada a outras áreas. A *semiótica*, como hoje se tornou conhecida, é o estudo dos signos da cultura dentro da sociedade, partindo dos estudos sobre linguagem de Saussure. Dentro desse corpo de ampliação, a abordagem semiótica entendeu que não são apenas as palavras ou imagens que funcionam como significantes na produção de sentido. Incluem-se aqui os próprios objetos que constroem significados, produzem sentido, carregam uma mensagem ao se apresentarem como signos. A representação foi vista como uma fonte para a produção do entendimento social. No entanto, o sujeito foi retirado do centro da linguagem.

Segundo Hall (idem, p. 78), a partir de Michel Foucault os estudos da “representação” alcançaram novas abordagens:

Foucault usou a palavra “representação” em um sentido mais restrito do que nós estamos usando aqui, mas considera-se que ele tenha contribuído para uma nova e significativa abordagem para os problemas da representação. O que o preocupava era a produção de conhecimento (em vez de apenas sentido) pelo que ele chamou de discurso (em vez de apenas linguagem). Seu projeto, disse ele, era analisar como “seres humanos se entendem em nossa cultura” e como nosso conhecimento sobre “o social, o indivíduo a ele incorporado e os sentidos compartilhados” vem a ser produzido em diferentes períodos. (HALL, 2016, p. 78)

Ainda segundo Hall (idem, p.79), as três principais ideias de Foucault sobre a abordagem discursiva para a representação são o seu conceito de discurso, o problema do poder e conhecimento e a questão do sujeito. Para Foucault o discurso é mais que linguagem; ele

é sistema de representação. É ele quem constrói o assunto, “define e produz os objetos do nosso conhecimento, governa a forma com que o assunto pode ser significativamente falado e debatido, e também influencia como as ideias são postas em prática” e como agem regulando as condutas (idem, p.80). O discurso é tão presente, que nada teria nenhum sentido fora do discurso. Não é uma questão de se tratar se as coisas existem, mas, sim, de onde vem o sentido das coisas. O que existe, só ganha sentido dentro do discurso ou dentro de seu contexto de uso.

No âmbito do discurso, Foucault foi além da ideia de que o conhecimento seja uma forma de poder. Para ele é preciso tratar sobre a efetividade do poder/conhecimento e em quais circunstâncias isso se dá. O conhecimento não apenas assume a autoridade de verdade, como também tem a capacidade de fazer algo verdadeiro. Assim, o que importa para Foucault não é tratar sobre a “verdade”, mas sobre a formação discursiva que sustenta o regime de verdade. “A verdade não existe fora do poder ou sem poder (...) a verdade é deste mundo; ela é produzida nele devido a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade (...)” (2016, p.89). Um dos pontos de destaque nesta concepção, é o conceito de microfísica do poder, quando este autor destaca que o poder não é algo que se exerce de cima para baixo, como convencionalmente se fala. Na concepção foucaultiana, o poder circula. Não há monopólio de poder; ele está estabelecido como uma rede, permeando todos os níveis e campos da existência social. Esse conceito sugere que todos nós somos ao mesmo tempo oprimidos e opressores, dependendo das esferas sociais nas quais nos encontramos. Outro ponto de destaque é que o poder não somente se manifesta em sua face repressora e controladora. Ele também se mostra como rede que penetra toda a sociedade e que forma conhecimento, produz discurso, conduz ao prazer etc.

Quanto à questão do sujeito, Foucault compartilha da posição da Saussure: o sujeito aparece como o autor dos atos de fala individuais. Porém, para ele é o discurso, e não o sujeito, quem produz conhecimento. Os sujeitos, ao proferirem discursos, estão fazendo dentro dos limites de determinada formação discursiva que sustenta o regime de verdade de uma cultura, ou de um tempo histórico específico. O sujeito é produzido no discurso. Não é o sujeito quem profere o discurso, antes, está sujeito ao discurso.

Para Foucault, o discurso produz o sujeito em dois lugares diferentes: produz sujeitos e também produz um lugar para o sujeito. Em outras palavras, ao produzir sujeitos, cria personagens que carregam atributos definidos pelos discursos; ao produzir lugar para o sujeito, cria o ambiente apropriado para que os seus significados e entendimentos façam sentido, ou seja, cria o “leitor” ou “espectador” que entra no jogo dessas “verdades”. Ao se posicionarem dentro do jogo que o discurso constrói, sujeitando-se às suas regras, tornam-se sujeitos de seu conhecimento, ou de seu poder.

Em *A ordem do discurso*, Foucault tratou sobre a apropriação social dos discursos (FOUCAULT, 1999, p.43). Segundo ele, embora a educação, como sujeito, seja vista e reconhecida como o instrumento que oferece ao indivíduo o acesso a todo e qualquer tipo de discurso, na realidade o sistema de educação é uma maneira política de exercer controle, quer por meio da manutenção ou modificação da apropriação dos discursos.

Assim, também poderíamos dizer sobre a apropriação dos discursos pela arte, e no nosso caso, a música popular. Os estudiosos da semiótica reconhecem a música como linguagem que engloba um sistema de signos, capaz de dar significados e sentidos às coisas e ao próprio mundo. Como vimos anteriormente, o próprio Saussure compartilha desse pensamento. Sekeff (1998, p. 56) igualmente destaca que música é um “processo formativo que auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados, propondo novas maneiras de sentir e pensar”. Parece haver consenso entre os teóricos da representação de que as artes e a música devem ser estudadas sob esta perspectiva das representações sociais, pois ela pode assumir o papel de sujeito que profere o discurso. Mais do que o próprio compositor ou intérprete, a canção como sujeito que fala, comunica sentidos através de códigos como a poesia, a harmonia, melodia e ritmo, possíveis de serem decodificados e assimilados imediatamente. Como linguagem, coopera na construção da formação discursiva que sustenta o regime de verdade e poder, criando representações sociais.

3 | O CAIPIRA E O BONDE CAMARÃO

Muito embora Cornélio Pires tenha gravado várias músicas no seu Selo Vermelho, a escolha de *Bonde Camarão* para a análise musicológica neste trabalho se deve pela peculiaridade da letra. Diferentemente da maioria das canções produzidas por Cornélio na época, que trazia temas ligados à vida do campo, esta música é uma das primeiras modas de viola gravadas que apresentam uma temática da vida urbana. Ela narra a experiência do caipira com um dos veículos do transporte público na cidade de São Paulo – o bonde denominado camarão (figura 2). O site do Museu Virtual dos Transportes² nos informa que o bonde conhecido pelo nome de camarão, circulava pelas ruas de São Paulo havia pouco tempo, configurando um empreendimento recente. De mecânica original escocesa, este transporte foi produzido a partir de 1927, portanto, apenas dois anos antes da primeira gravação da canção. Era apelidado de “camarão” pelo povo de São Paulo por ser pintado originalmente na cor vermelha e ter a carroceria fechada, diferentemente de outros bondes que eram abertos. Trafegava sobre trilhos e pesava cerca de 18 toneladas, com capacidade para 51 passageiros sentados. As imagens suscitadas na canção de Cornélio Pires trazem representações tanto através das descrições de cenas ocorridas no bonde, como de fatos históricos ligados ao contexto geral da época, como veremos a seguir.

2 Dados recolhidos no site do Museu Virtual do Transporte <<http://www.museudantu.org.br/brasil12.htm>>



Figura 2. Bonde camarão da Companhia Municipal de Transportes Coletivos (CTMC).

Transcrevemos abaixo a música *Bonde Camarão* de Cornélio Pires, composta por uma fala introdutória do narrador – na voz do próprio Cornélio Pires – seguida da letra da canção extraída da gravação original da dupla Mariano e Caçula:

Bonde Camarão³

Texto falado por Cornélio Pires, com sotaque caipira:

“Vanceis tivero em São Paulo? Decerto se arregalaram por lá. Homi, São Paulo é lindo! É uma boniteza! Mas tem um tar Bonde do Camarão, prá chacoalhar o corpo da gente e dá tranco... ô peste dos inferno... é pior do que carro de boi. Inté fizemo uma moda de viola relaxando eles. Apois escuite a moda.”

Moda de viola cantada por Mariano e Caçula, acompanhados pela viola caipira:

“Aqui em São Paulo o que mais me amola
é esses bondes que nem gaiola
cheguei abriro uma portinhola
levei um tranco e quebrei a viola
inda eu pus dinheiro na caixa da esmola

Chegou um veio se faceirando
levou um tranco e foi cambeteando
beijou uma veia e saiu bufando
sentou de um lado e agarrou assuando
pra mode o vizinho tá catiando

Entrou uma moça se arrequibrando
no meu colo ela foi sentando
pra morde o bonde que estava andando
sem a tarzinha estar esperando
eu falo claro eu fiquei gostando

Entrou um padre bem barrigudo
levou um tranco dos bem graúdo
deu um abraço num bigodudo
um protestante dos carrancudo
que deu cavaco com o batinudo

Eu vou-me embora pra minha terra
esta porquera ainda vira em guerra
este povo inda sobe a serra
pra mode a light que os dente ferra
nos passageiro que grita e berra.”

³ A gravação original desta música pode ser ouvida no link <<https://www.youtube.com/watch?v=hAh9L-SKeKsc>>

De início é importante destacar que *Bonde Camarão* é uma moda de viola. A música caipira da época conhecia outros estilos como o cururu, o cateretê, a cana verde, a toada. O que distingue e caracteriza a moda de viola até os nossos dias é a sua estrutura musical que intercala a narrativa de uma estória (ou história) em forma poética, com o ponteio característico do instrumento de dez cordas. Para alguns estudiosos, a moda de viola se aproxima, como gênero narrativo, das antigas lendas medievais e dos romances de cavalaria ibéricos renascentistas, também presentes na cultura moura. São traços claros da contribuição musical portuguesa para a musicalidade caipira, oferecendo não somente o instrumento, ou seja, a viola de arame, que adaptada ao Brasil originou, entre outras, a viola caipira, mas também contribuindo para a música local a partir de estilos literários e poéticos da cultura popular ibérica. Garcia (2017, p.284), ao analisar a estrutura que caracteriza a moda de viola, descreve:

Com uma estrutura básica preestabelecida, as modas de viola geralmente são compostas de uma melodia tonal cantada em terças ou sextas paralelas. Os cantadores fazem o dueto de vozes à capela ou com o acompanhamento da viola caipira dobrando as vozes da melodia. Entre uma estrofe e outra a viola caipira sempre faz os interlúdios instrumentais chamados repique ou recortado como transição entre as partes cantadas da narrativa. As estrofes cantadas e esses interlúdios instrumentais feitos na viola são as únicas partes fixas e imprescindíveis em uma moda de viola, embora ela possa possuir outras partes em sua estrutura, consideradas móveis ou opcionais, ficando a critério do compositor ou do intérprete incluir ou não essas partes durante a cantoria. (GARCIA, 2017, p. 284)

José de Souza Martins (1974, p.25) descreve que para o caipira a música funciona como acompanhante de rituais de religião, trabalho e lazer, presente na Festa do Divino, na Folia de Reis, na Dança de São Gonçalo, nas canções de trabalho (mutirões) e nas “funções” em que o cântico é desvincilhado de algum rito específico e é associado à dança. A moda de viola era um elemento presente na vida do caipira. Originalmente, em seu contexto, tinha longa duração. José Hamilton Ribeiro cita que no caderno do compositor Carreirinho, sob a guarda do doutor José Maria, de Bom Despacho, Minas Gerais, foi encontrada uma versão completa da moda de viola *Ferreirinha*, originalmente composta com mais de 50 estrofes, cerca de 420 versos, que cantada “daria mais de hora” (RIBEIRO 2010, pp.55,56). Com o surgimento das gravações, as canções caipiras precisaram se adaptar ao novo momento, reduzindo sua duração para três ou quatro minutos possíveis de serem registradas num disco de 78 rpm.

Bonde Camarão foi uma canção feita para esse novo momento. Seus três minutos e oito segundos de duração obedecem ao critério de tempo para o registro num disco. No entanto, preserva a estrutura que caracteriza uma moda de viola, com a repetição melódica das estrofes intercaladas com o ponteio ou recorte da viola, a forma de se cantar em duplas, as estruturas harmônicas, e especialmente as estruturas rítmicas.

Outro ponto importante a se destacar é a variação da língua portuguesa, tanto na narrativa inicial quanto na música. Considerada por muitos como um jeito errado de falar, típico das populações que não tiveram acesso ao ensino formal, essa variação já era motivo

de estudo por grupos de gramáticos atuantes nos círculos acadêmicos na virada do século XIX. Uma abordagem esclarecedora sobre esse assunto pode ser encontrada no artigo *Protestants and the public sphere in Brazil, c.1870-c.1930*, de Pedro Feitoza (2019).

Com a chegada dos portugueses nas terras brasileiras, a língua tupi foi considerada a “língua brasílica” sendo assimilada pela sociedade colonial. Também conhecida como “nheengatu”, era falada entre os indígenas, jesuítas, boa parte dos colonos portugueses, escravos africanos, além de indígenas de outras tribos possuidores de idiomas próprios. Com o tempo ela evoluiu em dois ramos principais: a língua geral setentrional amazônica e a língua geral meridional paulista. Esta última chegou a ser, por um período, a língua dominante no país. Segundo VILELA (2015, 78),

Durante todo o processo de colonização do sudeste pouco se falou o português, sendo esta língua usada apenas para a comunicação com portugueses ou autoridades representantes da Coroa. A língua corrente até 1727 era o nheengatu, quando foi então proibida pela Coroa. Mesmo com a proibição falou-se duas vezes mais nheengatu que português em São Paulo ao Rio Grande do Sul até o final do século XVIII. (VILELA, 2015, p. 78)

No entanto, com o aumento da imigração portuguesa e a expulsão dos jesuítas, o Marquês de Pombal, em 1758, banuiu o nheengatu, tornando o português a língua oficial. O dialeto caipira é uma derivação do nheengatu, e o fato de ainda serem encontradas expressões e variações linguísticas na fala do interior, funcionava, quer intencionalmente ou não, como uma resistência às mudanças propostas pelos novos tempos. Assim, podemos considerar a variação linguística encontrada nesta canção, muitas vezes difícil de ser entendida, especialmente se considerarmos o registro em áudio, não simplesmente como um português mal falado, mas como um significado amplo e simbólico. Deve ser compreendida como a resistência de um povo que busca a preservação da sua identidade cultural, ignorada e desqualificada pelos que se diziam promotores do progresso.

Em seu livro *Preconceito Linguístico*, Marcos Bagno defende a ideia de que a língua culta passa a ser um instrumento de dominação de uns sobre outros. Detalhadamente analisa aspectos da língua brasileira falada em seus diversos rincões e da língua culta que mais se aproxima do português de Portugal. Mostra que o não domínio da língua culta já passa a ser um fator de desqualificação do indivíduo. (VILELA, 2015, pp. 80,81)

Assim, *Bonde Camarão* representa exatamente este conflito existente entre o rural e o urbano. É composta de uma fala introdutória, proferida pelo autor da música e produtor cultural Cornélio Pires, com forte sotaque caipira, e logo depois cantada pela dupla Caçula e Mariano. De fato, é possível ler/ouvir essa música em termos de representação e sujeito, que são mensagens bem-humoradas por trás da moda de viola.

Na introdução o narrador faz a pergunta: “Vancêis tivero em São Paulo?” Constata-se que é uma pergunta feita aos moradores do seu local de origem, no campo – os caipiras. Provavelmente muitos daqueles homens e mulheres não conheciam a cidade grande. Então é uma apresentação da cidade, para onde boa parte da população do campo se dirigia na

época, e viria a se deslocar mais intensamente a partir do declínio da cafeicultura, após 1929, a crescente industrialização e suas ofertas de emprego. Para se ter uma ideia do crescimento vertiginoso da cidade de São Paulo, em parte pelo deslocamento da população do interior do país, sua população que em 1872 era de 31.385 habitantes, passa em 1910 para 346.410, chegando em 1940 a 1.326.261⁴.

E o narrador continua: “Decerto se arregalaram por lá. Homi, São Paulo é lindo! É uma boniteza!”. O encantamento com São Paulo é colocado de maneira certa: uma cidade linda, bonita, que deixa impressionados os visitantes. No entanto, as sentenças seguintes fazem uma forte contraposição às falas iniciais.

A imagem do *Bonde Camarão*, um símbolo do progresso na cidade, é apresentado como “uma peste dos inferno”, que “chacoalha o corpo da gente”, dá “tranco”, mais desconfortável do que viajar em carro de boi. Considerando que o tema Bonde Camarão está inserido dentro do contexto da cidade que é bela, e que os tipos sociais que circulam pelo bonde são representativos da cidade, podemos concluir que ao descrever criticamente o transporte público, o narrador faz uma crítica à cidade. A tensão entre a cidade de atrativos, mas que oferece aquela “peste dos infernos”, serve como arcabouço para a sua representação sob o olhar do sujeito caipira.

Qual é o recurso que os caipiras utilizam para apresentar sua impressão sobre o Bonde? Fazem uso da moda de viola, música que lhes é identitária, e do humor, que lhes é peculiar: “Inté fizemo uma moda de viola relaxando eles. Apois escuite a moda”.

Logo no primeiro verso, a São Paulo encantadora é também descrita como a cidade de insatisfações (“Aqui em São Paulo o que mais me amola / é esses bondes que nem gaiola”). O bonde é uma das coisas que mais contrariam o personagem. Tudo indica, pela sua fala, que não seja a única. Se a gaiola é o lugar onde o passarinho é aprisionado, o bonde aparece como lugar onde a liberdade é tolhida. E o reforço dessa imagem é conferida nas próximas linhas. Quando o narrador toma o bonde e entra através da portinhola que é aberta, ele leva um tranco, provavelmente pela saída brusca do bonde, e quebra a sua viola. Aqui há um simbolismo a ser considerado.

A música perpassa a fé e a vida cotidiana do caipira. Por isso, quando descreve o bonde e a cidade, ele conta cantando uma moda. No entanto, a primeira experiência que vivencia nessa realidade estranha da cidade é o tranco do bonde que quebra a sua viola, ou seja, o cerceamento de uma das suas maiores expressões de fé e de vida, a música. O silêncio da viola soma-se ao símbolo da prisão na gaiola. E para completar, ainda precisa pagar por aquela viagem desconfortável, depositando seu dinheiro numa caixa que se assemelha à caixa de esmolas, muito comum nas igrejas. Uma viagem que ele não paga para fazer, mas dá uma esmola àquela peste dos infernos, pior que carro de boi.

Nos três versos seguintes, o narrador passa a descrever personagens e acontecimentos

4 Fonte: IBGE. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/populacao/1908_12/populacao1908_12v1_022.pdf>

conflituosos que se dão no bonde. Destaco aqui o fato da palavra “tranco” aparecer quatro vezes, uma delas na fala introdutória, e ainda aparecer uma quinta vez subentendida na expressão “pra morde o bonde que estava andando / sem a tarzinha estar esperando”. Tranco, entendido como o movimento brusco de saída ou de parada do bonde, traz desconforto, desequilíbrio e risco de acidentes para os passageiros. Assim, de cinco versos, quatro trazem a expressão ou seu equivalente, além de aparecer uma vez na narração inicial. Esse tranco é o motivo gerador dos conflitos descritos repetidamente na letra e na melodia vocal repetida, ao som dobrado da viola:

- Um idoso que entra no bonde de modo faceiro, elegante, alegre, provavelmente de boa condição social, mas que com a saída do bonde leva um tranco, tropeça e beija, sem querer, uma senhora idosa. Sai indignado, nervoso, se assenta ao lado de uma pessoa que “tá catiando”, provavelmente um trabalhador que exala mau cheiro, que o deixa irritado – mostra conflitos sociais e econômicos;
- Uma moça que entra requebrando, chamando a atenção do narrador. Ele a chama de “tarzinha”, o que pode significar uma expressão preconceituosa ou um termo que reduz a jovem à uma categoria de vulgaridade. Quando o bonde sai inesperadamente, ela se desequilibra e cai sentada no colo do narrador. Ele diz: “eu falo claro que fiquei gostando” – mostra conflitos sexuais e morais;
- Um padre barrigudo dentro do bonde leva um tranco e abraça um protestante bigodudo e carrancudo, que se irrita com o padre – mostra conflitos religiosos.

A música propõe que o bonde é um lugar de “trancos” e conflitos das mais diversas categorias: sociais, econômicos, morais, sexuais, religiosos, entre outros. Essa leitura deve ser estendida à cidade como um todo. Para o caipira, São Paulo é a representação desses desencontros sociais. No espaço do encontro, as diferenças são evidenciadas. A representação de São Paulo como cidade de conflitos, gerados pelos trancos da urbe, contrasta com a representação que a apresenta como cidade “linda” e de oportunidades. O discurso contraditório conflita com o regime de verdade e apresenta um novo conhecimento. Como disse Foucault (apud HALL, 2016, p. 89), “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros”.

Ao final o narrador caipira decide voltar para a sua terra, dada sua decepção. Seria o bonde o motivo de seu retorno? Ele diz que voltaria antes que aquela “porquera” (porcaria) se transformasse em guerra. Sugere uma revolta pessoal, bem como da população da cidade, embora não se possa constatar, com a Light, empresa responsável pelos serviços de bondes, de iluminação pública, gás e telefonia na cidade de São Paulo e na capital federal de então, Rio de Janeiro⁵. Evidencia um conflito econômico, social e político que atinge toda a cidade, causando reações de uma população que está disposta a “subir a serra”, a “guerrear”, por

5 Fonte: Matéria no acervo do Jornal O Globo. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/na-centenaria-light-historia-de-servicos-de-gas-bonde-telefone-energia-no-pais-14475453>

causa de um sistema social representado por uma empresa prestadora de serviços públicos, que crava os dentes com força numa população que grita e berra. Assim, a cidade é um lugar de desencontros e conflitos.

Ao analisarmos esta música dentro do seu contexto histórico, podemos concluir que se trata de uma representação da cidade, simbolizada pelo bonde camarão, a partir do sujeito caipira, na voz e do narrador e na música da dupla que encarna o personagem. Muito embora esse sujeito não esteja numa posição de prestígio político e social, aqui ele assume um discurso de poder, capaz de julgar a cidade, com base nos conhecimentos que lhe conferem a autoridade “da verdade”. Foucault deixa claro que o poder não funciona na forma de uma cadeia, de cima para baixo, mas circula se estendendo como uma rede. É sob esse poder conferido pelo discurso que o sujeito se coloca na posição de poder. As figuras apresentadas na canção – o velho faceiro, o trabalhador catingudo, a moça sensualizada, o padre barrigudo e o protestante carrancudo, fazem parte da formação discursiva que produz uma posição de objeto para o bonde, ou a cidade, como objetos justapostos, sob o olhar do sujeito caipira. É o discurso, no qual o caipira se sujeita, que cria esses personagens e seus atributos inseridos dentro do objeto de análise, o bonde ou, extensivamente, a cidade. É o discurso, e não o sujeito, que tem o conhecimento e o poder e ocupa a posição central como autor da representação.

A cidade então é representada como um lugar de conflitos e guerras, de prisão e desencantamento, apesar da sua aparente “boniteza”. Esta representação é possível por causa de um discurso que se coloca por detrás, nos bastidores, contrário a um outro discurso, que denigre a imagem do caipira e que se diz promotor do progresso nacional. Esse deslizamento do sentido do caipira, do ser atrasado e preguiçoso para o sujeito que fala da cidade, através de sua expressão musical, a moda de viola, tornou-se possível pela reconfiguração dos sentidos que são produzidos dentro da história e da cultura. Ao produzir novos sentidos, uma nova identidade é dada ao caipira reconfigurando sua identidade. Nesse sentido, a música torna-se um signo importante nesse deslocamento de interpretações.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poderia uma música caipira, feita nas primeiras décadas do século XX, trazer algum significado relevante para a cultura da época, bem como para os nossos dias, como algo além de mero entretenimento? Esta é uma pergunta que poderia surgir ao propormos analisar *Bonde Camarão*, uma das primeiras músicas caipiras gravadas na história.

É certo que as artes de forma geral, não são autônomas como se pensa. Segundo a teoria das representações de Stuart Hall, baseado nos estudos de Foucault, Saussure e outros, a compreensão do mundo que nos cerca está conectada diretamente à linguagem, ou no conceito ampliado de Foucault, ao discurso – entendido não somente como a fala ou a escrita, mas tudo o que comunica. Esses sentidos são produzidos dentro da história

e da cultura. É a partir do discurso que o sujeito aparece como o autor dos atos de falas individuais.

Sendo assim, a música, bem como as artes, comunica sentido, atribui valores, cria significados através das representações que faz do mundo, a partir do inescapável discurso que o envolve – nada tem sentido fora do discurso.

Bonde Camarão é a representação que o caipira faz de um veículo de transporte popular, da capital São Paulo próximo dos anos 1930, ou, uma representação da própria cidade. No entanto, pode ser entendido mais amplamente como o discurso que um movimento não organizado de intelectuais regionalistas paulistas faz, contrapondo o discurso que imperava de progresso e modernização alavancado por uma determinada elite. Cornélio Pires, como integrante desse movimento regionalista, se utiliza do sujeito caipira e de sua moda de viola para essa análise. Confronta a linda cidade, a “belezura” idealizada pelos discursos da época, com os “trancos” do bonde ou, em outras palavras, os conflitos sociais, políticos, econômicos e religiosos existentes na urbe.

A música caipira, assim, se presta como objeto para a análise histórica e cultural de um determinado período, a partir das representações que ela faz do mundo da época. Se as artes trazem consigo signos, então são apropriadas para a leitura de representações.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Arlete Fonseca. **As “estrambóticas” aventuras de Cornélio Pires**. 2012. 175 páginas. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – PUC São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/3425>>. Acesso em: 28 maio 2019.

BORGES, Dain. Puffy, Ugly, Slothful and Inert: Degeneration in Brazilian Social Thought, 1880-1940. *Journal of Latin American Studies*, Cambridge, v. 25, n. 2, pp. 235-256, maio 1993. Disponível em <<https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-latin-american-studies/article/puffy-ugly-slothful-and-inertdegeneration-in-brazilian-social-thought-18801940/6CEDD36965FDEE28A9C7CA38CA39D4B3>>. Acesso em: 22 maio 2019.

CORRÊA, Lays Matias Mazoti. **O cosmopolitismo-caipira de Cornélio Pires**: rebatidas de um intelectual genuinamente paulista. 2017. 194 páginas. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2017. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151704>>. Acesso em: 3 abr. 2019.

FEITOZA, Pedro. Historical Trajectories of protestantism in Brazil, 1810-1960. In: MILLER, Erick; MORGAN, Ronald J. **Brazilian Evangelicalism in the twenty-first century**. 1ª ed. Gram, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019. p. 31-63.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1999. 79 p.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016. 260 p.

MARTINS, José de Souza. Viola Quebrada. *Debate & Crítica*, São Paulo, v. 4, p. 23-47, 1974. Disponível em <<https://www.scribd.com/document/142789383/Viola-Quebrada#page=1>>. Acesso em: 25 de out 2019.

GARCIA, Rafael Marin da Silva. Um paradoxo entre o existir e o resistir: a moda de viola através dos tempos. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 31, n. 90, p. 283-305, jan. 2017. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v31n90/0103-4014-ea-31-90-0283.pdf>>. Acesso em: 25 de mar 2020.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **Metrópole em sinfonia**: História, cultura e música popular na São Paulo dos anos 30. São Paulo: Estação Liberdade, 2000. 338 p.

PIRES, Cornélio. **Conversas ao Pé do Fogo**. Itu: Ed Ottoni, 2002. 252 p.

SEKEFF, M. de L. De sons e signos: música, mídia e contemporaneidade. In: SANTAELLA, Lúcia et al; TOMÁS, Lia (Org.). **Música e semiótica**. São Paulo: EDUC, 1998, p. 33-58.

SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu Extático na Metrópole**: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, 390 p.

VILELA, Ivan. **Cantando a própria história**: música caipira e enraizamento. 1ª ed. São Paulo: Edusp, 2015. 324 p.

SITUAÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA: ATUAÇÃO MULTIDISCIPLINAR NA E FORA DA ÁREA DE MÚSICA

Data de aceite: 13/07/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Juraci Alves Silva Neto

Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia – MG

<http://lattes.cnpq.br/9728829376864168>

Cíntia Thais Morato

Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia – MG

<http://lattes.cnpq.br/1504915383320639>

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de graduação desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Uberlândia – MG, que teve como objetivo geral conhecer a situação profissional de egressos que concluíram o Curso de Graduação em Música na UFU entre os anos de 2010 e 2016. A pesquisa, de natureza exploratória, buscou conhecer as áreas de atuação profissional em que os egressos se envolveram, inclusive aquelas distantes do mercado de trabalho musical; obter dados quanto a remunerações percebidas e carga horária de trabalho aos quais os egressos se submeteram, bem como saber seu nível de satisfação quanto às atividades profissionais realizadas. Elegendo como metodologia a pesquisa de *Survey Amostral*, foi aplicado um questionário eletrônico autoadministrado, ancorado na plataforma *Google Forms*, com

o qual foi possível gerar dados a partir de uma amostra populacional aleatória de 76 egressos, de um universo de 150 pessoas. Por meio dos dados coletados, tornou-se possível conhecer as atividades musicais remuneradas exercidas pelos egressos no mês de novembro de 2017 – atividades que caracterizam uma atuação profissional multidisciplinar pautada na docência, na produção e interpretação artístico-musicais, e na atuação técnico-musical em estúdios; também foi possível conhecer onde essas atividades foram desenvolvidas, as faixas de remuneração obtidas e a carga horária trabalhada. Ainda, observou-se o exercício de atividades profissionais remuneradas fora da área musical, apesar de se tratar de egressos da graduação em música.

PALAVRAS-CHAVE: Egressos, Graduação em música, Situação profissional de formados em música, Atuação profissional multidisciplinar em música.

PROFESSIONAL SITUATION OF GRADUATES IN UNIVERSITY MUSIC COURSES: MULTIDISCIPLINARY WORK IN AND OUTSIDE THE MUSIC FIELD

ABSTRACT: This article presents the results of a graduate research carried out at the Federal University of Uberlândia (UFU), in Uberlândia - MG, the objective of which is that of learning

the professional situation of graduates who completed the Music Graduate Course at UFU between the years of 2010 and 2016. The research, of an exploratory nature, sought to learn the professional practice areas the graduates were involved in, including those far from the music labor market, the obtainment of data regarding the remuneration paid and the workload which the graduates go under, as well as learning their level of satisfaction with the professional activities performed. Choosing the Survey Sample as a methodology, a self-administered electronic questionnaire was applied, anchored on the Google Forms platform, with which it was possible to generate data from a random population sample of 76 graduates from a universe of 150 people. Through the data collected, it became possible to learn the paid musical activities performed by the graduates in November 2017 - activities that characterize a multidisciplinary professional performance based on teaching, artistic-musical production and interpretation, plus technical-musical performance in studios; it was also possible to find out where these activities were carried out, the remuneration ranges obtained and the hours worked. It was also observed the exercise of paid professional activities outside the musical area, despite the fact of their being graduates in the area of music.

KEYWORDS: Graduates, Graduation in music, Professional situation of graduates in Music, Multidisciplinary professional performance in music.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de graduação desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Uberlândia – MG, que teve como objetivo geral conhecer a situação profissional de egressos do Curso de Graduação em Música da UFU (licenciatura e bacharelado) formados entre 2010 - 2016, pelo currículo que vigorou de 2006 ao primeiro semestre de 2018. Entende-se por situação profissional o conjunto de características das atividades laborais desempenhadas pelos profissionais graduados em música e sua conexão ou desconexão com a formação acadêmico-profissional. Buscou-se conhecer as áreas de atuação profissional em que os egressos se envolveram, inclusive aquelas distantes do mercado de trabalho musical; obter dados quanto a remunerações percebidas e carga horária de trabalho, bem como saber seu nível de satisfação quanto às atividades profissionais realizadas.

Devido ao objeto de estudo, elegeu-se como metodologia o *Survey Amostral*, no qual as informações obtidas e compiladas a partir de uma amostra percentual da população total estudada são projetadas, por meios estatísticos, para a totalidade dessa população (BABIE, 2003; Gil, 2008). Assim, nessa pesquisa de caráter exploratório, os dados referem-se à situação profissional de 76 egressos no mês de novembro de 2017¹, amostra aleatória de um universo de 150 pessoas, delineada mediante o estabelecimento de uma taxa de retorno

1 A ferramenta de coleta de dados dessa pesquisa (questionário eletrônico autoadministrável) teve sua construção concluída em dezembro de 2017. Na possibilidade de que os egressos participantes estivessem envolvidos profissionalmente com instituições de ensino e de que o período de férias pudesse influenciar na situação profissional dos respondentes, as perguntas do questionário fizeram referência à atuação profissional dos egressos no mês de novembro de 2017.

mínima de 50% dos questionários encaminhados. Assim, a população amostral de 50,6% do universo pesquisado se constituiu daqueles que responderam a um questionário eletrônico autoadministrável ancorado na plataforma *Google Forms*, aplicado em duas fases: a fase piloto, habilitada para receber respostas de 19 de janeiro a 06 de março de 2018, e a fase “oficial”, de 26 de abril a 30 de junho de 2018 – tendo sido os dados coletados na fase piloto, somados aos coletados na fase “oficial” de aplicação do questionário.

No processo de análise dos dados, optou-se por destacar somente as classes que apresentaram maior e menor frequência de participantes nas variáveis investigadas, sendo quase sempre desconsideradas as classes que obtiveram frequências baixas ou que não obtiveram frequências.

Quando questionados acerca do exercício de atividades remuneradas no mês de novembro de 2017, 71 (93,4%²) dos 76 participantes da amostra afirmaram ter desenvolvido algum tipo de atividade remunerada nesse mês, sendo que apenas 5 (6,5%) pessoas não havia realizado nenhuma atividade dessa natureza. No tocante à atividade remunerada exercida pelos participantes, 64 egressos afirmaram que suas principais atividades remuneradas envolveram música e 7 pessoas exerciam atividades remuneradas principais fora da área de música. Assim, as categorias analíticas que se seguem estão organizadas em três grupos de atividades remuneradas desenvolvidas pelos egressos: Atividades remuneradas principais na área de música; Atividades remuneradas secundárias exercidas paralelamente às atividades remuneradas principais na área de música; e Atividades remuneradas principais fora da área de música.

2 | ATIVIDADES REMUNERADAS PRINCIPAIS NA ÁREA DE MÚSICA

Dos 64 egressos que disseram exercer sua atividade remunerada principal na área da música, 52 informaram ter atuado em apenas uma atividade e 12 informaram duas atividades diferentes nessa variável. Os participantes puderam escrever livremente quais eram suas principais atividades musicais remuneradas, ainda que a orientação pedisse que informassem apenas uma única atividade.

O Quadro 1 a seguir apresenta as atividades musicais exercidas, distribuídas em 4 grupos de atividades musicais remuneradas principais, formados a partir das características comuns entre as mesmas: “Professore(a)s”; “Intérpretes”; “Outras atividades musicais”; e “2 Atividades musicais simultâneas”.

2 Foi considerada até uma casa decimal aos valores percentuais inexatos.

Grupos		Atividades remuneradas principais na área de música	Pessoas por atividade	Pessoas por Grupo
Apenas 1 atividade musical como atividade remunerada principal	Professores(as)	Professor(a) de violão	11	41
		Professor(a) de música	6	
		Professor(a) de piano	6	
		Professor de saxofone	3	
		Professor(a) de flauta doce	2	
		Professor de guitarra	2	
		Professor(a) de música/educação infantil	2	
		Professor de trompete	2	
		Professora de canto	1	
		Professora de canto coral	1	
		Professora de flauta bisel	1	
		Professor de flauta transversal	1	
		Professor(a) de música/escola regular	1	
		Professora em oficina musical	1	
		Professora de violino	1	
	Intérpretes	Cantor(a) eventos/casamentos	5	7
		Músico	2	
Outras atividades musicais	Artista	1	4	
	Compositora	1		
	Técnico de som em estúdio	1		
	Trilha sonora de documentário	1		
2 atividades musicais simultâneas	Professor(a) de bateria e de percussão	5	12	
	Professor de musicalização e músico em banda marcial	1		
	Professora de percepção musical e de teclado	1		
	Professor de saxofone e músico de banda sinfônica	1		
	Professor de violão e de baixo elétrico	1		
	Professor de violão e de guitarra	1		
	Professora de violão e de música na escola	1		
	Regente assistente e pianista correpetidor	1		
4 Grupos	← TOTAL →	64	64	

Quadro 1: Distribuição dos participantes da amostra por grupos de atividades remuneradas principais na área de música

Fonte: Quadro elaborado pelos autores

Os 4 grupos de atividades musicais remuneradas denotam que a atuação profissional em música é multidisciplinar, com incidência na docência em música, na produção e interpretação artístico-musicais, e em atuações técnico-musicais. No caso do grupo “2 Atividades musicais simultâneas”, essa multidisciplinaridade coincide com um fenômeno bastante comum na profissão em música: a multiatividade profissional (SEGNINI, 2012) – uma mesma pessoa atua em dois ou mais nichos profissionais diferentes dentro de um mesmo período.

O grupo de “Professores(as)” é o que reúne o maior número de participantes (41) dentre os 52 egressos que informaram ter atuado em apenas uma atividade remunerada principal na área da música. Desses 41, mais da metade (28 participantes) atuaram no

setor público. O Quadro 2 abaixo apresenta a correlação entre os grupos de atividades remuneradas principais musicais e o setor (público ou privado) onde estas foram realizadas pelos respondentes:

Grupo de atividades remuneradas principais na área de música	Setor		Pessoas por atividade
	Privado	Público	
Professores(as)	13	28	41
Intérpretes	7	-	7
Outras atividades musicais	2	2	4
Duas atividades simultâneas	1	11	12
TOTAL	23	41	64

Quadro 2: Distribuição dos participantes da amostra por grupos de atividades remuneradas principais na área de música e setor (público/privado) no qual foram exercidas

Fonte: Quadro elaborado pelos autores

Observa-se que 41 pessoas (64,1% dos 64 egressos que disseram exercer sua atividade remunerada principal na área da música) realizaram suas atividades musicais remuneradas no setor público e 23 pessoas (35,9%) no setor privado.

Podemos relacionar a maior atuação do grupo de “Professores(as)” no setor público (28 pessoas) à presença peculiar de quatro dos 12 conservatórios estaduais de música de Minas Gerais no Triângulo Mineiro – região do estado de Minas Gerais onde se localiza Uberlândia – localizados nas cidades de Araguari, Ituiutaba, Uberaba e Uberlândia e, no caso dessa última, da presença de uma escola municipal de música, sem falar nas escolas públicas de educação básica. Essa correlação fica ainda mais evidente levando-se em conta que 31 professores (76% do grupo dos 41 professores) trabalharam em cidades integrantes do Triângulo Mineiro como mostra o Quadro 3 abaixo:

Local	Setor		Total de Pessoas
	Privado	Público	
Triângulo Mineiro	7	24	31
Outras Localidades	6	3	9
Não Informado	-	1	1
TOTAL	13	28	41

Quadro 3: Distribuição dos participantes da amostra do grupo “Professores(as)” por localidade geográfica e setor(público/privado) em que trabalhou

Fonte: Quadro elaborado pelos autores

De maneira geral, 80% dos 64 participantes que realizaram atividades musicais como suas principais atividades remuneradas, desenvolveram-nas no Triângulo Mineiro e 17% em outras localidades.

Um fato interessante é que 7 dos respondentes dessa variável realizaram migração pendular para desenvolverem sua principal atividade remunerada, isto é, tiveram de sair

periodicamente de suas cidades de residência e se dirigirem à cidade de trabalho, como por exemplo, um dos egressos que, residente em Aveiro, trabalhava em Coimbra, ambas em Portugal, e outros dois, residentes em Uberlândia, trabalhavam em Araguari, ambas no Triângulo Mineiro.

2.1 Remuneração das atividades principais exercidas na área de música

Dos 64 participantes que tiveram a música como sua principal atividade remunerada, 27 receberam por essa atuação em novembro de 2017, de 1 a 3 salários mínimos; 28 receberam entre 3 e 5 salários; 6 receberam até 1 salário; e 3, acima de 5 salários mínimos. O Quadro 4 a seguir mostra a correlação entre os grupos de atividades remuneradas e as faixas remuneratórias.

Grupo de atividades remuneradas principais na área de música	Remuneração em salário mínimo				Pessoas por atividade
	Até 1	De 1 a 3	De 3 a 5	Acima de 5	
Professores(as)	3	22	14	2	41
Intérpretes	3	3	1	-	7
Outras atividades musicais	-	-	3	1	4
Duas atividades simultâneas	-	2	10	-	12
TOTAL	6	27	28	3	64

Quadro 4: Distribuição dos participantes da amostra por grupos de atividades principais exercidas na área de música e faixa de remuneração

Fonte: Quadro elaborado pelos autores

Analisando o quadro acima, podemos observar que 55 participantes (85,9% dos 64 egressos que realizaram atividades musicais como atividades remuneradas principais) receberam remunerações entre 1 e 5 salários mínimos, além disso, pouco mais da metade do(a)s “Professore(a)s”, ou seja, 22 participantes, foram remunerados com valores entre 1 e 3 salários mínimos. Dos participantes que informaram ter exercido 2 atividades musicais como sua atividade remunerada principal, nenhum informou ter recebido acima de 5 salários mínimos.

Outra informação apontada pelos dados é que o número de participantes que ganharam acima de 5 salários mínimos é a metade dos participantes que ganharam no máximo um salário mínimo no mesmo período. Os dados apontam também que aproximadamente metade dos “Intérpretes” informaram ter recebido em novembro de 2017, remunerações que somaram o valor máximo de 1 salário mínimo. Ainda, mostram que o grupo “Outras Atividades” (artista, compositora, técnico de som em estúdio, trilha sonora de documentário) foi o que obteve melhor remuneração (de 3 a 5 salários, e acima de 5 salários).

De maneira geral, 28 pessoas (43,8% dos 64 que realizaram atividades musicais como atividades remuneradas principais) consideraram regulares as remunerações recebidas pelo exercício de sua principal atividade; 26 (40,6%) consideraram-nas boas; 9

(14,1%) consideraram suas remunerações ruins; e somente 1 pessoa (1,6%) consideram-nas excelentes. Fazendo a correlação entre as faixas remuneratórias pesquisadas e a subjetivação dos participantes da pesquisa quanto a sua remuneração, tem-se que das 6 pessoas que ganharam até 1 salário mínimo, apenas uma considerou essa remuneração ruim, e das 3 pessoas que somaram mais de 5 salários mínimos como remuneração em novembro de 2017, nenhuma julgou essa faixa remuneratória excelente. Das pessoas que ganharam entre 1 e 3 salários mínimos, 15 consideraram essa remuneração regular, e 15 pessoas que ganharam entre 3 e 5 salários, consideraram sua remuneração boa. O Quadro 5 mostra a correlação entre a faixa de remuneração e como ela é percebida pelos egressos:

Faixas de Remuneração	Qualificação da remuneração				Pessoas por faixa de remuneração
	Ruim	Regular	Boa	Excelente	
Até 1 salário mínimo	1	5	-	-	6
Entre 1 e 3 salários mínimos	5	15	8	-	28
Entre 3 e 5 salários mínimos	3	8	15	1	27
Acima de 5 salários mínimos	-	-	3	-	3
TOTAL	9	28	26	1	64

Quadro 5: Distribuição dos participantes da amostra por faixa de remuneração e sua percepção qualitativa da mesma

Fonte: Quadro elaborado pelos autores

2.2 Carga horária das atividades remuneradas principais exercidas na área de música

Quanto à carga horária semanal dedicada pelos 64 participantes ao exercício de sua principal atividade remunerada no período pesquisado, 23 (35,9%) trabalharam até 20 horas por semana; 21 (32,8%) até 40 horas; 17 (26,5%) trabalharam no máximo 30 horas por semana e 3 (4,6%) trabalharam acima de 40 horas. O Quadro 6 a seguir mostra a correlação entre os grupos de atividades remuneradas e as cargas horárias semanais de trabalho.

Grupo de atividades remuneradas principais na área de música	Até 20h	Até 30h	Até 40h	Acima de 40h	Pessoas por atividade
Professores(as)	19	11	10	1	41
Intérpretes	3	1	2	1	7
Outras atividades musicais	1	1	2	-	4
Duas atividades simultâneas	-	4	7	1	12
TOTAL	23	17	21	3	64

Quadro 6: Distribuição dos participantes da amostra por grupos de atividades remuneradas principais exercidas na área de música e a carga horária semanal de trabalho

Fonte: Quadro elaborado pelos autores

Proporcionalmente, o grupo que afirmou ter trabalhado maior número de horas semanais foi o “2 Atividades musicais simultâneas”, pois o número de participantes desse grupo é 12 e 7 deles (58,3%) afirmaram ter trabalhado até 40 horas semanais.

Abaixo, o Quadro 7 resume a distribuição dos 64 egressos envolvidos nessa variável quanto a sua faixa remuneratória e sua carga horária de trabalho semanal. Nessa correlação tabulamos as respostas individuais considerando as faixas de remuneração, ou seja, não consideramos os participantes de maneira agrupada (organizados em grupos de atividades remuneradas). Essa forma de organizar as frequências do Quadro 7 faz com que os totais de participantes por categoria de carga horária semanal sejam diferentes das do Quadro 6, ainda que o total geral de participantes seja o mesmo, 64.

Faixas de remuneração	Carga horária semanal				Total por faixa remuneratória
	Até 20h	Até 30h	Até 40h	Acima de 40h	
Até 1 salário mínimo	5	-	1	-	6
Entre 1 e 3 salários mínimos	15	10	2	1	28
Entre 3 e 5 salários mínimos	3	6	16	2	27
Acima de 5 salários mínimos	-	-	3	-	3
Total por carga horária	23	16	22	3	64

Quadro 7: Distribuição dos participantes da amostra por faixa de remuneração e carga horária semanal de trabalho

Fonte: Quadro elaborado pelos autores

Observa-se que as maiores frequências de participantes são encontradas no cruzamento das classes “Até 20h X Entre 1 e 3 salários mínimos”, com 15 pessoas integrando essa categoria; e “Até 40h X Entre 3 e 5 salários mínimos”, com 16 pessoas. Como a diferença entre esses dois cruzamentos é de apenas um participante, logo, podemos dizer que o padrão seguido pela maioria dos egressos é de trabalhar até 40 horas semanais acumulando remunerações mensais entre 3 e 5 salários mínimos.

3 | ATIVIDADES REMUNERADAS SECUNDÁRIAS EXERCIDAS PARALELAMENTE ÀS ATIVIDADES REMUNERADAS PRINCIPAIS NA ÁREA DE MÚSICA

Um fenômeno bastante comum no mundo profissional dos músicos e já estudado por autoras como Morato (2009) e Segnini (2012) é a multiplicidade de atuações profissionais, isto é, quando uma pessoa mantém mais de um vínculo profissional em atividades distintas realizadas simultaneamente dentro de um mesmo período. Dos 64 participantes que realizaram atividades musicais como suas principais atividades remuneradas, 29 pessoas (45,3%) não desenvolveram nenhuma outra atividade remunerada no período pesquisado, e 35 pessoas (54,7%) afirmaram ter exercido outra atividade remunerada. Desses 35 participantes, 29 (45,3% dos 64 egressos que têm na música sua principal atividade remunerada) desenvolveram outra atividade remunerada na área de música, e 6 (9,4%) numa outra área. O Gráfico 1 abaixo traz a distribuição dos participantes da amostra quanto à multiplicidade de atuação profissional:

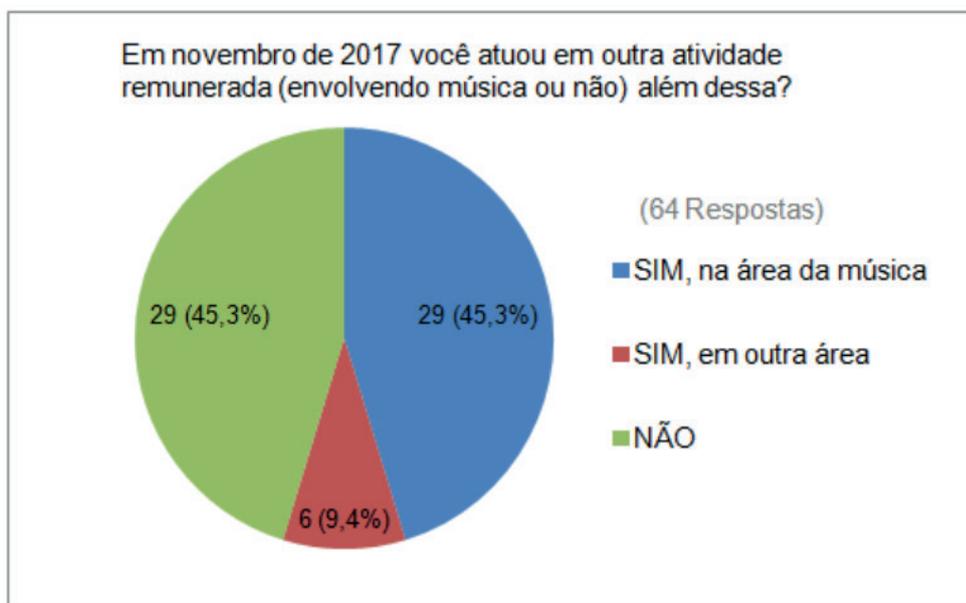


Gráfico 1: Distribuição dos participantes da amostra quanto à multiplicidade de atuação profissional

Fonte: Google Forms – Dados do questionário autoadministrável

Recorrendo aos 35 participantes que exerceram uma atividade remunerada secundária (musical ou não), foram computadas 23 atividades diferenciadas quanto às suas especificidades operacionais. As atividades secundárias informadas pelos egressos em questão também foram organizadas em 4 grupos, conforme as características operacionais comuns entre elas. O Quadro 8 traz o resultado desse processo:

Grupos	Atividades remuneradas secundárias	Pessoas por atividade	Pessoas por Grupo
Intérpretes	Cantor(a), músicos e musicistas em eventos/casamentos	6	15
	Músicos na noite e freelancers	5	
	Performers	3	
	Músico em banda marcial	1	
Professores(as)/Educado-res(as)	Professor(a) de música	2	13
	Educadora infantil ³	1	
	Especialista em educação	1	
	Pesquisador	1	
	Professor de canto	1	
	Professora de canto coral	1	
	Professor de clarinete	1	
	Professora de flauta transversal	1	
	Professor de música EAD	1	
	Professora de música para bebês	1	
	Professora de percussão	1	
	Professora de piano	1	

3 O Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia prevê o cargo de Educador Infantil I, que possui atribuições diferentes do cargo de Professor, sendo

Outras atividades musicais	Compositora	1	3
	Pianista correpetidor	1	
	Técnico de som particular	1	
Setor empresarial e vendas	Auxiliar administrativo	1	4
	Auxiliar de farmácia	1	
	Marqueteiro	1	
	Revendedora de cosméticos	1	
4 Grupos	23 Atividades	35	35

Quadro 8: Distribuição dos participantes da amostra por grupos de atividades remuneradas secundárias (envolvendo música ou não)

Fonte: Quadro elaborado pelos autores

Correlacionando os grupos de atividades musicais remuneradas constantes no Quadro 1 com os grupos de atividades secundárias constantes no Quadro 8, é possível observar o seguinte comportamento dos 64 participantes que desenvolveram atividades musicais como sua principal atividade remunerada:

Principal atividade remunerada (na área de música)		Atividade remunerada secundária	
Grupos de atividades	Pessoas por grupo	Grupos de atividades	Pessoas por grupo
Professores(as)	41	Intérprete/performer	13
		Professor(a)/educador(a)	7
		Outras atividades musicais	2
		Setor empresarial e vendas	3
		Sem atividade secundária	16
Intérpretes	7	Professor(a)/educador(a)	4
		Sem atividade secundária	3
Outras atividades musicais	4	Professor(a)/educador(a)	1
		Outras atividades musicais	1
		Sem atividade secundária	2
Duas atividades simultâneas	12	Intérprete/performer	2
		Professor(a)/educador(a)	1
		Setor empresarial e vendas	1
		Sem atividade secundária	8
4 grupos	64	-	64

Quadro 9: Distribuição dos participantes da amostra por grupos de atividades remuneradas principais na área de música em relação a grupos de atividades remuneradas secundárias (envolvendo música ou não)

Fonte: Quadro elaborado pelos autores

Dos grupos pertencentes às atividades remuneradas principais em música, o que engloba a maior quantidade de participantes é o grupo do(a)s “Professores(as)”: 41 pessoas.

a primeiras delas, auxiliar este último. O requisito para provimento no cargo de Educador Infantil é possuir o Ensino Médio Completo. (Lei Municipal N° 11.967, de 29 de setembro de 2014).

Nesse grupo, 13 pessoas também desenvolveram atividade remunerada secundária como intérpretes, 7 atuaram como professores(as)/educadores(as) num segundo vínculo profissional; 3 atuaram também no setor empresarial e/ou de vendas; 2 desenvolveram atividade secundária numa outra área musical; e 16 não realizaram nenhum outro tipo de atividade remunerada a não ser a docência em um único vínculo profissional.

No grupo dos “Intérpretes” (7 pessoas), 4 desenvolveram atividade secundária como professores(as)/educadores(as), isso representa cerca de 57% desse grupo.

Dos 12 participantes que exerceram duas atividades musicais como principal atividade remunerada (vide Quadro 1), 4 deles desenvolveram ainda uma terceira atividade remunerada, 2 como intérpretes, 1 como professor(a)/educador(a), além de um outro no setor empresarial e/ou de vendas.

Quando questionados sobre os motivos que os levaram a desenvolver uma atividade remunerada secundária, 41,9% dos 35 participantes em questão, afirmaram ter buscado aumentar ou complementar sua renda por meio dessa atividade secundária, 35,5% buscavam satisfação e/ou realização profissional, e 22,6% objetivavam manter e/ou ampliar sua rede de contatos e espaço no mercado de trabalho musical.

Portanto, observa-se também nessa categoria de atividades remuneradas secundárias, a atuação profissional multidisciplinar em música – tanto pela variedade das áreas de atuação encontradas entre os egressos, quanto pela simultaneidade das atuações remuneradas: professores de música que atuam como intérpretes e compositores, e vice-versa; compositores e técnicos de som (vide grupo “Outras atividades musicais”, Quadro 1) que atuam como professores de música e pianistas correpetidores (vide grupo “Outras atividades musicais”, Quadro 8); pianistas correpetidores, regentes e músicos de banda marcial ou sinfônica (vide grupo “2 Atividades musicais remuneradas”, Quadro 1) que atuam como professores de música (vide Quadros 1 e 9).

4 | ATIVIDADES REMUNERADAS PRINCIPAIS NÃO MUSICAIS

Como visto na Introdução, 7 participantes da pesquisa exerceram suas principais atividades remuneradas em áreas distantes da música: Auxiliar administrativo em loja; Auxiliar administrativo em biblioteca; Bombeiro militar; Educadora infantil; Professor de Inglês; Técnico administrativo; Bolsista de pós-graduação⁴.

Do pequeno grupo de participantes que desenvolveu atividades distantes da música como sua atividade remunerada principal, a maioria as desenvolveu no setor público e em cidades do Triângulo Mineiro (Uberlândia, Uberaba e Monte Carmelo), conforme mostra o Quadro 10 abaixo:

4 Ser bolsista de pós-graduação, embora esta seja uma atividade de formação, foi considerada uma atuação remunerada principal (profissionalmente falando), já que o egresso participante, ao ser questionado sobre sua principal atividade remunerada, redigiu: “bolsista de pós graduação”. Isso pode ter se dado ao momento de recessão em que se fez o levantamento de dados da pesquisa, onde muitos egressos buscavam dar continuidade aos estudos de forma remunerada, uma vez que havia dificuldade de colocação no mercado de trabalho.

Atividade remunerada principal fora da área de música	Setor público ou privado	Cidade do trabalho
1. Auxiliar administrativo em loja	privado	Monte Carmelo (MG)
2. Auxiliar administrativo em biblioteca	público	Franca (SP)
3. Bombeiro militar	público	Brasília (DF)
4. Educadora Infantil	público	Uberlândia (MG)
5. Professor de inglês	privado	Uberaba (MG)
6. Técnico administrativo	público	Uberlândia (MG)
7. Bolsista de pós-graduação	público	Uberlândia (MG)

Quadro 10: Atividades remuneradas principais não musicais em relação ao setor (público/privado) e localidade geográfica em que trabalhou.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores.

Dos 7 participantes em questão, 5 receberam remunerações entre 1 e 3 salários mínimos pelo exercício de sua principal atividade remunerada em novembro de 2017, sendo que 2 participantes trabalharam nessa atividade por até 40 horas semanais; 2 trabalharam por até 20 horas semanais e 1 por até 30 horas semanais, conforme apresentado no Quadro 11 a seguir.

Atividade remunerada principal fora da área de música	Carga horária semanal	Faixa de remuneração
1. Auxiliar administrativo em loja	Até 40hs	De 1 a 3 salários mínimos
2. Auxiliar administrativo em biblioteca	Até 30hs	De 1 a 3 salários mínimos
3. Bombeiro militar	Acima de 40hs	Acima de 5 salários mínimos
4. Educadora Infantil	Até 40hs	De 1 a 3 salários mínimos
5. Professor de inglês	Até 20hs	De 1 a 3 salários mínimos
6. Técnico administrativo	Até 40hs	De 3 a 5 salários mínimos
7. Bolsista de pós-graduação	Até 20hs	De 1 a 3 salários mínimos

Quadro 11: Atividades remuneradas principais não musicais em relação à carga horária semanal de trabalho e à faixa de remuneração.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores

Em relação ao tempo de duração dessas atividades, tomando por base a formatura de seus realizadores até o ano de 2016 (vide Introdução), 5 deles informaram desenvolver tal atividade acima de 1 ano desde que se formaram, e 2 participantes informaram realizá-la entre 6 meses e 1 ano desde sua formatura.

Quando questionados sobre os motivos que lhes levaram a desenvolver sua principal atividade remunerada em uma área distante da música, as respostas foram diversas conforme mostra o Quadro 12 abaixo:

Atividade remunerada principal fora da área de música	Motivo do exercício
1. Auxiliar administrativo em loja	Readaptação por motivos de saúde
2. Auxiliar administrativo em biblioteca	Buscando uma maior remuneração
3. Bombeiro militar	Não tive afinidade com o exercício da profissão em música
4. Educadora Infantil	Já atuava nessa área antes de concluir a graduação em música
5. Professor de inglês	Sentimento de realização profissional nessa área
6. Técnico administrativo	Buscando uma maior remuneração
7. Bolsista de pós-graduação	Mestrado em música

Quadro 12: Atividades remuneradas principais não musicais e os motivos de seu exercício.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores

Dois participantes (Auxiliar administrativo em biblioteca e Técnico administrativo) informaram que atuaram em atividade não musical buscando uma maior remuneração – o que parece justificável se pensarmos que essas atividades costumam ser regidas por vínculo empregatício estável quando no setor público. Entretanto, se compararmos o Quadro 11 (*Atividades remuneradas principais não musicais em relação à carga horária semanal de trabalho e faixa de remuneração*) com o Quadro 4 (*Distribuição dos participantes da amostra por grupos de atividades principais exercidas na área de música e faixa de remuneração*) podemos notar que, em grande parte, as remunerações obtidas pelos participantes que realizaram sua atividade remunerada principal na área de música são praticamente as mesmas dos 2 participantes aqui em questão. Nota-se no Quadro 4 que os 15 participantes que trabalharam com música por até 20 horas semanais somaram remunerações entre 1 e 3 salários mínimos da mesma forma que o professor de inglês (Quadro 11). O mesmo aconteceu com o técnico administrativo (Quadro 11); como ele, 16 participantes que trabalharam com música por até 40 horas semanais somaram remunerações entre 3 e 5 salários mínimos no período pesquisado.

A multiplicidade de atuações profissionais também foi notada nessa parcela da população amostral que realizou atividades não musicais como sua atividade remunerada principal. O participante que informou atuar como auxiliar administrativo em uma loja também informou ter participado, simultaneamente a essa atuação, da gravação de um CD como pianista. A egressa participante que atuou como educadora infantil no período em questão informou ter atuado como professora de musicalização, também simultaneamente à sua atividade remunerada principal. Observa-se que, nesses dois casos, os participantes se envolveram também em atividades musicais remuneradas, mesmo que essas não representassem para eles suas fontes principais de remuneração.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou os resultados de uma pesquisa de graduação desenvolvida na UFU que buscou conhecer a situação profissional de alunos egressos do Curso de Graduação em Música da UFU formados entre os anos de 2010 e 2016. Ao todo, participaram da pesquisa 76 egressos, de um universo de 150 pessoas, em exercício de atividades remuneradas no mês de novembro de 2017.

Ante os dados coletados por meio de questionário eletrônico autoadministrado ancorado na plataforma *Google Forms*, vimos que 93,4% da população amostral exerceram algum tipo de atividade remunerada no período pesquisado, sendo que desse percentual, foram catalogados 31 tipos diferentes de atividades musicais (vide Quadros 1 e 8) e 9 não musicais (vide Quadros 8 e 10), exercidas como atividades principais ou paralelas a uma atividade principal (conforme informadas e classificadas pelos participantes).

O desenvolvimento de mais de uma atividade remunerada de maneira simultânea caracteriza um fenômeno bastante comum na profissão em música: a multiatividade profissional. Esse fenômeno pode ser considerado relevante na população amostral, haja vista que 35 pessoas (46,05% da amostra de 76 pessoas) desenvolveram atividades remuneradas secundárias musicais ou não musicais paralelamente a sua atividade remunerada principal em música (vide Quadro 9); desses, 29 egressos (38,1% da amostra de 76 pessoas) desenvolveram simultaneamente atividades remuneradas musicais em diferentes áreas disciplinares da música: docência, produção e interpretação artístico-musicais, e atuação técnica em estúdios (vide Quadros 1 e 9). A força desse fenômeno no grupo pesquisado pode ser percebida quando nos deparamos com 4 dos 35 de seus integrantes exercendo não duas, mas três atividades remuneradas de maneira simultânea no período investigado e, vale ressaltar que, para a maioria dos participantes em situação de multiatividade profissional, o motivo de exercerem uma segunda (e terceira) atividade foi a busca pela melhoria da renda.

Ainda sobre as diferentes atividades remuneradas exercidas simultaneamente pelos egressos participantes da pesquisa, chamou-nos a atenção o comportamento de 2 deles que exerceram atividades musicais remuneradas paralelamente às suas atividades remuneradas principais fora da área musical. Desse comportamento, depreendemos que estar atuante profissionalmente em atividades diretamente ligadas à sua área de formação – no caso dos egressos, a música – não significa necessariamente que essa atividade seja considerada a principal atividade remunerada para pessoas em situação de multiatividade profissional, mesmo que não se trate aqui de um comportamento de relevância na amostra de 76 egressos.

Sobre o grupo de 71 egressos profissionalmente ativos, participantes da amostra, observou-se que a maioria desenvolveu atividades como professor, somando 48 pessoas ao todo (63,1% da amostra de 76 pessoas); dessas 48 pessoas, 41 exerceram a docência em música como atividade remunerada principal, 6 a exerceram como atividade remunerada secundária, e 1 atuou como docente em outra área (Inglês). Observou-se também, que a maioria dos 41 docentes em música trabalhou no setor público, em cidades pertencentes à região do Triângulo Mineiro, com carga horária semanal acima de 30 horas e remuneração

média entre 1 e 5 salários mínimos. A migração pendular foi outro fenômeno ocorrente da população amostral, ainda que em menor percentual, pois 7 participantes necessitavam se deslocar periodicamente de suas cidades de residência motivados pelo exercício de seu trabalho.

Por fim, pode-se apontar que os egressos do Curso de Graduação em Música da UFU são “músicos-professores”, ou seja, dentre as atividades principais na área de música, exceto 4 egressos (que compõem o grupo “Outras Atividades” do Quadro 1 – artista, compositora, técnico de som em estúdio, trilha sonora de documentário) e 1 egresso que se identificou como regente e pianista correpetidor (vide grupo de egressos que exerceu “2 Atividades musicais simultâneas”, Quadro 1), todos os demais são professores de mais de dois instrumentos ou professores e músicos (Quadros 1 e 9). Há ainda aqueles que exerceram também a atividade musical como atividade remunerada secundária (Quadro 8). A maioria dos egressos está, portanto, implicada em atividades profissionais envolvendo a docência e a interpretação musical, permitindo-nos afirmar que os graus de formação ofertados pelo Curso de Graduação em Música da UFU (licenciatura e bacharelado) impactam na atuação profissional multidisciplinar dos seus egressos.

REFERÊNCIAS

BABIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. 2. ed. Belo Horizonte. Editora da UFMG, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

MORATO, Cíntia Thais. **Estudar e trabalhar durante a Graduação em Música**: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. 2009, 307 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/17686>. Acesso em: 5 de maio de 2020.

SEGNINI, L. Música, dança e artes visuais: aspectos do trabalho artístico em discussão. **Revista Observatório Itaú Cultural**, São Paulo, n. 13, p. 93 - 108, 2012. Disponível em: <http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2013/01/Revista-Observat%C3%B3rio-IC-n.13.pdf>. Acesso: 5 de maio de 2020.

A MÚSICA E O INGLÊS DE MÃOS DADAS NA “TARDE CULTURAL”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL ROTARY NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN

Data de aceite: 13/07/2020

Danilo Augusto de Menezes

Licenciado em Música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, mestrando do Programa de Pós-Graduação Posensino-UERN-UFERSA-IFRN
daniloaugustosales@hotmail.com

Giann Mendes Ribeiro

Prof. Dr UERN/IFRN
giannribeiro@gmail.com

Rita Célia Lopes

Licenciada em Letras e Especialista em LA pela UERN – Professora de Língua Inglesa da Rede Municipal de ensino do Município de Mossoró-RN
lritacelia@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo trata-se de um relato de experiência sobre um trabalho desenvolvido em uma escola pública do município de Mossoró/RN, idealizado por dois professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. Com o objetivo de usar a música como ferramenta metodológica no ensino aprendizagem da língua inglesa, desenvolvemos um projeto que une o desejo de ampliar o vocabulário de uma língua estrangeira ao prazer de fazer isso através da música. Intitulado ‘Tarde Cultural’, o projeto possibilita ao aluno aprender um vasto leque de novas palavras através de

músicas em inglês que serão apresentadas por meio de performances e expressões corporais para outros alunos, professores, gestores e pais em uma tarde cheia de emoção, superação e cultura. Vendo a música como instrumento motivador para a aprendizagem do inglês na sala de aula, utilizamos uma metodologia voltada para despertar nos alunos suas potencialidades e talentos com aulas dinâmicas e cheias de empolgação, usamos a disputa entre meninos e meninas como uma das estratégias motivacionais para as apresentações na culminância do projeto. Além disso deixamos que os alunos abusassem da criatividade para apresentar a música escolhida pelo grupo. Chegada a hora da apresentação da tarde cultural, nos foi possível comprovar o sucesso do trabalho, com talentos revelados, alunos emocionalmente envolvidos e o objetivo alcançado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino interdisciplinar; Tarde Cultural; Educação básica.

ABSTRACT: This article is an experience report about a work developed in a public school in the municipality of Mossoró / RN, idealized by two teachers from the final grades of the municipal school system. With the aim of using music as a methodological tool in teaching English language learning, we have developed a project that unites the desire to expand the vocabulary

of a foreign language to the pleasure of doing so through music. Entitled 'Tarde Cultural', the project allows the student to learn a wide range of new words through songs in English that will be presented through performances and expressions for other students, teachers, managers and parents in an afternoon full of emotion, overcoming and culture. Seeing music as a motivational tool for learning English in the classroom, we use a methodology aimed at awakening in students their potentialities and talents with dynamic and full of excitement, we use the dispute between boys and girls as one of the motivational strategies for presentations at the culmination of the project. In addition we let the students abuse the creativity to present the music chosen by the group. When it was time for the cultural afternoon presentation, we were able to prove the success of the work, with revealed talents, emotionally involved students and the goal achieved.

KEYWORDS: Interdisciplinary Teaching; Cultural Afternoon; Basic Education.

INTRODUÇÃO

O ensino de uma Língua Estrangeira Moderna (LEM), neste caso em específico o ensino de inglês, em escola pública apresenta uma série de dificuldades e entraves que tornam sua aprendizagem na maioria das vezes desestimulante e monótona. Muitos estudantes da Educação Básica têm dificuldades em aprender uma língua estrangeira e, ao acompanhar individualmente o desempenho de cada um, em diferentes faixas etárias, pode-se perceber que as dificuldades são maiores se o estudo da língua em questão é desenvolvido de forma isolada, mecânica, e dissociado do contexto do aluno. Dessa forma se faz necessário usar de estratégias motivacionais que conquistem o interesse dos adolescentes e os façam sentir envolvidos no processo de construção desse aprendizado. É nessa perspectiva que vemos a música como parceira motivacional para tornar a aquisição deste novo conhecimento significativo e prazeroso. Visto que na atualidade a música é vista como “manifestação artística de composição livre, criativa e com alicerces na pesquisa” (GOBBI, 2001, p. 105), o que nos faz refletir sobre sua presença na educação e, em especial no ensino de língua inglesa, levando em consideração a sua importância na prática pedagógica por aproximar e despertar nos alunos o gosto pelo aprender, respeitando as experiências, necessidades e limitações de cada um. Assim vemos as aulas de música como novas alternativas de aprendizado que devem ser utilizadas para despertar no aluno uma nova maneira de ver, sentir e se expressar, vivendo uma nova experiência de comunicação da Língua Inglesa.

Acreditamos que para uma construção conjunta do conhecimento, é imprescindível romper os limites estritos da disciplina, ultrapassando visões redutoras e segmentadas do mundo. Assim buscamos favorecer a interdisciplinaridade através do desenvolvimento do Projeto Tarde Cultural, onde inglês, artes e música de mãos dadas, contribuem para que o aluno perceba as facilidades para adquirir uma segunda língua. Desenvolvido nas disciplinas de Inglês e Artes/música, o projeto Tarde Cultural é realizado com os alunos do 6º ao 9º Ano, sendo que a experiência que trabalha o inglês e a música juntos se dá precisamente nos 8º e 9º Anos, o projeto proporciona os alunos explorarem a memorização, ampliar o vocabulário,

melhorar postura, ritmo, expressão corporal, entre outros elementos de aprendizagem.

A utilização da música no ensino de língua estrangeira favorece a memorização, pois leva descontração para a sala de aula, possibilita um trabalho de repetição, sem que se perca a motivação, e abre inúmeras oportunidades para discutir várias temáticas que podem estar relacionadas a cada canção. Além de levar o aluno a pesquisar e conhecer a história de vida e ou superação do cantor/cantora ou banda escolhida, bem como da temática abordada na canção, público a que se destina, para a apresentação final do projeto (MURPHEY, 1994).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Gardner (1993) o renomado autor da teoria das múltiplas inteligências, ninguém motiva ninguém. Este pensamento explicaria, então, porque aulas exaustivamente preparadas não garantem que os alunos fiquem tão maravilhados e entusiasmados como gostaríamos. A motivação para aprender uma língua estrangeira, assim como para qualquer outro desejo de realização, deve partir da própria pessoa, que é quem vai tentar alcançar esse objetivo (GARDNER, 1993).

O autor ainda acrescenta que ninguém se motiva sozinho. Ou seja, por mais interessado que o aprendiz possa estar para aprender uma língua estrangeira, quando ele entra na escola e encontra aulas monótonas, seus motivos para aprender se abalam já na primeira ou segunda aulas chatas, começam a desmoronar na terceira, e com certeza, já sucumbiram há muito antes do fim de um semestre permeado por mesmices, bocejos e anacronismos. Por isso, se faz tão necessário à formação do professor, que não está eximido de preparar muito bem as suas aulas e fazer com que a cada aula o aluno tenha mais motivos para estudar e aprender uma segunda língua. (GARDNER, 1993).

Sabemos que nossos alunos apresentam diferentes formas de adquirir o conhecimento, e muitas vezes, não sabemos distinguir essas diferenças e acabamos confundindo com falta de motivação. Segundo Tapia (2000) “algo que nos pode ajudar a compreender a motivação de nossos alunos é observar seu comportamento, o que dizem e o que fazem os garotos e garotas de diferentes idades quando têm de realizar atividades relacionadas com a aprendizagem” (TAPIA, 2000, P.17).

A partir desse ponto, isto é, das diferenças individuais de cada um, surge a pergunta: Como motivar os alunos? Pois sabemos que não há grande desempenho sem motivação, “esta é o conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo” (CÁRTULA, 2000, p.77)

É fato indiscutível que a motivação do aluno diminui a cada série concluída, e do ponto de vista da psicologia educacional, o papel do professor na sala de aula, mais do que remediar é o prevenir que aconteçam situações negativas de aprendizagem como tédio, apatia ou desinteresse e, mais do que tudo, desenvolver e manter a motivação positiva da classe como um todo, série após série.

Para Guimarães “envolver-se em uma atividade por razões pessoais gera maior satisfação e há indicadores de que isto facilita a aprendizagem e o desempenho” (GUIMARÃES 2001, p.38). O aluno quando motivado por algo prazeroso, deixa de lado problemas, sem importância, do dia-a-dia, tem alto poder de concentração, mostra-se muito interessado no que está fazendo, e muitas vezes, perde até a noção do tempo.

Ryan e Stiller por sua vez, descrevem a sala de aula como sendo um espaço de socialização cultural, o qual, além do desenvolvimento cognitivo, transmite fortes e duradouras lições afetivas (RYAN; STILLER, 1991). Dessa forma vemos a música como ‘a grande parceira motivacional’ para o aluno aprender inglês de forma lúdica, prazerosa e significativa.

A música representa um fator cultural importante por expressar a história e o idioma de um país, e permitir ao professor abordar as quatro habilidades da língua (Reading – leitura / writing – escrita / listening – compreensão e speaking – fala. Músicas são ricas em vocabulário, oferecem exemplos autênticos de coloquialismo e uma vasta fonte de dados linguísticos contemporâneos (expressões idiomáticas, gírias, linguagem do dia-a-dia, ou mesmo linguagem metafórica e simbólica). Além do aspecto linguístico e cultural no trabalho com música em ensino do inglês, deve-se levar em conta o aspecto emocional do aprendiz. O uso da música é capaz, como nenhum outro meio, de fazer com que o aluno desenvolva dentro de sala de aula a sua sensibilidade, suas experiências e habilidades criativas (ROSIN e TINOCO, 2005).

Ao unirmos à música a aprendizagem da língua Inglesa, proporcionamos situações enriquecedoras e organizamos experiências que garantam a expressividade e aprendizagem de nossos alunos. A música promove um ambiente relaxado, lúdico com baixo stress que é muito propício para a aprendizagem do idioma, pois minimiza o impacto dos efeitos psicológicos que bloqueiam a aprendizagem.

Gatboton e Segalowitz (1988) afirmam que é preciso “colocar os alunos em um ambiente propício para o uso de expressões de uma forma genuinamente comunicativa” (GATBOTON; SEGALOWITZ, 1998, P.476). A música, por seu caráter repetitivo e consistente, oferece amplas oportunidades para os alunos se concentrarem, por exemplo, no tempo presente progressivo. O estilo repetitivo da música se presta a uma atividade em que os alunos criem suas frases nesse tempo verbal, baseados no seu próprio interesse.

A música além de proporcionar descontração do aluno e, conseqüentemente, um clima agradável em sala de aula, tem o ritmo como um elemento básico na aprendizagem de uma língua, incorporando “linguagem moderna e viva à sala de aula, por referir-se à vivência e realidade dos aprendizes”.

A MÚSICA NA ESCOLA

Conforme a lei n.11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, que nos dispõe a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica dentro do componente curricular “artes”, porém, não obrigatório. As escolas tiveram o prazo de três anos para se adaptarem

às exigências estabelecidas no artigo 1º da referida Lei, prazo este que venceu em 18 de agosto de 2011. A partir do estabelecido na Lei nº 9394/96 art. 62, que se refere à exigência de formação superior para atuar na educação básica, foi incluso um parágrafo único que colocava, segundo a Lei 11.769/2008, que o ensino da música tem que ser ministrado por professores com formação específica na área. (BRASIL, 2008).

Todavia, faz-se necessário o envolvimento do professor para que o trabalho com a música não fique apenas em levar essa categoria para a escola como ato “recreativo e/ou relaxante”. Nessa perspectiva, Lünhing nos fala que:

“a Música deva ser vista como expressão de conhecimentos e vivências diferenciadas, levando em conta situações sociais, culturais e históricas diversificadas e, portanto, devemos tratar a educação musical como vivência diferenciada que leva em conta as características de regiões, cidades e até bairros: pois, o educador de uma escola pública em um bairro periférico de uma das metrópoles brasileiras nordestinas certamente encontrará outros desafios do que o colega que está em uma pequena cidade do interior do centro-oeste ou, então, aquele outro que está em uma escola particular da classe mais alta na região sudeste”. (LÜHNING, 2013, p.30).

O objetivo nesse caso deve ser bem exclusivo para que a educação musical realmente aconteça, e neste sentido a história da música, a didática musical, os conteúdos específicos em música, teoria musical, entre outros pontos possam ser aprofundados. Mas para isso aconteça de fato, não basta apenas a boa vontade e o gostar de música do professor, é preciso no mínimo conhecimento dentro da área. (BRASIL, 2008).

DE ALUNOS A ARTISTAS MUSICAIS

Como professor de música, ao chegar a escola tive a oportunidade de conhecer os eventos culturais que são realizados em seu espaço interno (Festa das mães, Folclore, São João, sarau literário, entre outros). Entre todos os acontecimentos que acontecem na escola, a professora que leciona a disciplina de inglês me apresentou a “Tarde cultural”. Um evento performático em que os alunos cantam, dançam, e se expressam utilizando a música e a língua inglesa como métodos idealizadores. Visto que as aulas de música aconteciam semanalmente com a carga horária de apenas uma aula (50 minutos) em cada turma do ensino fundamental II, tivemos que acrescentar outros horários em que os alunos pudessem vir à escola para realizarmos os ensaios. Ou seja, os estudantes vinham no contra turno para alcançarmos a escolha do repertório e desenvolver as atividades musicais a serem apresentadas na “Tarde cultural”, como canto coral, prática de conjunto e performance.

Entre as atividades a serem realizada para a ação do evento, o canto coral foi a atividade coletiva em que os alunos se identificaram em maior quantidade, todavia, nem todos os estudantes dominavam a prática de algum instrumento musical até o momento, fazendo com que o processo mais viável foi dividir as turmas em dois grupos, que com o auxílio da professora de inglês escolheram o repertório a serem trabalhadas para o ato da apresentação final.

No que diz respeito a essa prática musical coletiva, Garretson (1998) nos fala que:

Nas atividades musicais, os alunos desenvolvem orgulho em ser identificados como parte de uma organização musical refinada e fazem muitos ajustes sociais através do contato próximo com seus pares. Certos críticos da sociedade atual dizem que nós temos sido orientados de maneira individualista e que o que nós precisamos é de atividades que necessitam de mais apoio de grupo. O canto coral certamente preenche essa necessidade (GARRETSON, 1998, p.4).

A partir desse pressuposto, entendemos que o canto coral proporciona um olhar diferenciado para as potencialidades do aluno e para a consciência de estar em grupo. A importância de participar de um grupo com um objetivo comum de cantar em conjunto e alcançar resultados compartilhados, estão relacionados a um trabalho em equipe onde todos são importantes e valorizados.

Para o desenvolvimento da prática de conjunto nos ensaios preparatórios para a “Tarde cultural”, foram selecionados alunos de turmas disjuntas, em que cada estudante que já desenvolviam algumas habilidades em seu instrumento, se agregava ao grupo para serem construídos números musicais que contemplassem músicas internacionais entre os séculos XVIII e XXI. A formação do grupo foi padronizada da seguinte maneira: bateria, guitarra e/ou violão, contrabaixo, teclado e voz.

Grossi (2009) nos fala que:

“na prática de conjunto acontece o processo de aprendizagem de forma colaborativa onde os alunos aprendem uns com os outros, seja observando os colegas, conversando fora dos ensaios, por imitação, com criação coletiva de arranjo, chamando a atenção para esse convívio positivo que essa atividade proporciona aos alunos” (GROSSI, 2009, P.23).

Nessa perspectiva, buscamos trabalhar técnicas individuais de cada instrumento, destacando a importância do fazer musical na prática de alunos da educação básica, e na formação musical como um todo, todavia, esses alunos precisam fazer, experimentar, vivenciar, a música de maneira positiva e que te leve a um entendimento mais amplo do ensino musical. Outra característica importante da prática musical em grupo, é que por ter a possibilidade de trabalharmos com alunos de níveis técnicos diferentes, acontece um crescimento do seu conhecimento e assim, o aluno se sente valorizado pois o seu conhecimento ainda que primário é bem-vindo, e ele contribuirá com o conhecimento que tem.

Após seis semanas de ensaios intensos, é possível perceber em todos os alunos a ansiedade do dia para a apresentação final. O momento em que eles externam tudo aquilo que foi trabalhado, estudado e repetido em todos os encontros de preparação. Chaffin; Imreh e Crawford (2002), nos relata que “a performance é entendida como o ato momentâneo da apresentação musical, enquanto a execução refere-se à segunda etapa do estudo, envolvendo desde o aprimoramento do repertório até a apresentação pública” (CHAFFIN; IMREH; CRAWFORD, 2002, p.167).

TARDE CULTURAL: UMA PARCERIA QUE DEU CERTO

Desenvolvida nas disciplinas de Inglês e Artes/Música, com os alunos do 6º ao 9º Ano da Escola Municipal Rotary, a Tarde Cultural vem ganhando a cada ano mais espaço dentro da escola e conquistando mais alunos e comunidade escolar. Em sua 6ª edição este projeto contempla dança, ritmos e muito envolvimento dos alunos. Há precisamente 04 anos o inglês passou a integrar esse projeto, de mãos dadas com a música conseguimos despertar nos alunos o gosto em aprender este idioma.

Inicialmente foi explicada aos alunos a intenção de trabalhar o inglês através da música com a finalidade de tornar as aulas mais produtivas e interessantes, e o inglês mais fácil de aprender.

Como forma de aproximação, foi solicitado que os alunos expressassem os seus tipos de músicas favoritas. Eles possuem gostos variados e foram convidados a expressarem suas ideias, com o intuito de contextualizar o tema, além de contemplar o aspecto linguístico com enfoque no vocabulário. A utilização da música em sala de aula facilitou o desenvolvimento dos alunos em relação à percepção oral (audição), à pronúncia, à ampliação de vocabulário, aos estudos da gramática e ao desenvolvimento de uma visão crítica da realidade, questionando seus valores culturais.

Os alunos foram instigados a diversificar o repertório escolhendo canções desde Fred Mercury (The Champions); Glee (Summer Nights); Pink Floyd (Another brick in the wall) passando pelo lado romântico de Ed Sheeran (Photograph); Thiago Iorc (The Scientist), chegando aos dias atuais com Imagine Dragons (Believer); Marshmello, Anne-Marie (Friends); Maroon Five (Girls like you) até chegar no “imortal” Michael Jackson (They Don’t Care About Us).

Depois da música escolhida e feito o trabalho linguístico, começam os ensaios juntamente com o professor de música para a apresentação na ‘Tarde Cultural’. Os ensaios acontecem principalmente nas aulas de músicas, em algumas aulas de inglês e na escola no contra turno. No decorrer dessas atividades os alunos mostraram-se mais motivados quando perceberam que as aulas de inglês podiam ser através de músicas, o que contribuiu para um maior interesse e conseqüentemente melhor desempenho nas notas do bimestre.

Na avaliação final todos solicitaram que esse trabalho continuasse; alguns, inclusive, se sentiram animados a fazer sugestões de atividades musicais, dá uma outra roupagem a música, abusar da criatividade na apresentação final e envolver o máximo de pessoas da escola. O resultado foi considerado satisfatório pela maioria dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar uma língua estrangeira não é tarefa fácil, uma das maiores dificuldades é unir a aprendizagem com a emoção e assim abrir caminho para explorar o prazer de aprender. Nessa perspectiva, vemos que o inglês de mãos dadas com a música é uma parceria que vem dando muitos resultados e descobrindo muitos talentos, além de motivar os alunos para

buscarem uma aprendizagem significativa. Os benefícios desse trabalho em conjunto são enormes e proporcionam aulas mais interativas, participativas e envolventes.

Utilizar a música no ensino de inglês favorece a memorização, pois leva descontração para a sala de aula, possibilita um trabalho de repetição, sem que se perca a motivação, e abre inúmeras oportunidades para discutir várias temáticas que podem estar relacionadas a cada música.

Quanto à aquisição e ampliação do vocabulário, visto que, este é um dos itens mais importantes no aprendizado de língua inglesa, podemos dizer de que a música facilita a memorização de vocabulário de uma forma não intencional, facilita a escrita e é um meio viável de aquisição de uma segunda língua.

A partir dessas reflexões, consideramos que o ensino e aprendizagem da música não ocorrem apenas entre as quatro paredes da sala de aula, mas em circunstâncias mais amplas. Por isso, tendo o inglês e a música andando de mãos dadas, a “Tarde cultural” ajuda nesse processo de evolução dos alunos, estimulando e despertando suas áreas linguísticas e cognitivas. Todavia, podemos realizar um trabalho simples, porém significativo, em que as atividades possam contribuir para o desenvolvimento musical, fazendo assim, com que a música se torne mais uma ferramenta para a melhoria da educação dos nossos alunos, tornando-os sujeitos com senso crítico e cidadãos com mais aceitação e participação cultural.

A música cria um ambiente confortável e é algo que os alunos estão acostumados em seu dia a dia. Ela pode realmente definir o humor e reforçar os bons sentimentos de uma turma, isso quando acontece de forma planejada e responsável, tendo ciência que o objetivo maior é a aprendizagem. Através do acompanhamento e da repetição das letras, os alunos vão aprendendo a música e a pronúncia correta, mesmo que ainda não compreendam todas as palavras e seu significado.

Diante do que foi exposto, salientamos a importância do projeto para motivação dos alunos nas aulas de inglês, bem como as contribuições para uma aprendizagem significativa e prazerosa, onde os resultados são perceptíveis não só nas aulas de inglês, mas em toda a escola, com alunos mais interessados, concentrados e envolvidos com sua própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMES, C. **A motivação: what teachers need to know**. Teachers College Record, v. 91, n.3. 1990.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **Motivação para aprender no Brasil**: Estado da arte e caminhos futuros. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É.R. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Brasília, DF, 2008a, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

CARTULA, E.F. **O professor e a motivação em sala de aula**. O que é, como se faz? São Paulo. Loyola. 1999.

CHAFFIN, R; IMREH, G; CRAWFORD, M. **Practicing perfection: memory and piano performance.** Erlbaum, Mahwah, NJ. 2002.

GATBONTON, E., & SEGALOWITZ, N. **Creative automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework.** TESOL Quarterly, 22. 473-4.76. 1998.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: A teoria na prática.** (Tradução: Maria A. V. Veronese). Porto Alegre, Artes Médicas. 1995.

GARRETSON, R.L. **Conducting Choral Music.** 8th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 1998.

GOBBI, D. **A música enquanto estratégia de aprendizagem de língua inglesa.** 2001. 105. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Caxias do Sul, 2001.

GROSSI, Cristina. **Formando Educadores Musicais para a ‘Informalidade’ na Sala de Aula da Escola.** ABEM, Campo Grande UFMS, 2009. Campo Grande. Anais... ABEM 2009.

LÜHNING, Angela. **Sustentabilidade de patrimônios musicais e políticas públicas a partir de experiências e vivências musicais em bairros populares.** Música e Cultura: Revista da ABET, vol. 8, n. 1, p. 44-58, 2013. Disponível em <http://musicaecultura.abetmusica.org.br/index.php/revista/article/view/86/21>. Acesso em 30 mar. 2019.

MURPHEY, T. **Music & song.** Oxford University Press, 1994.

ROSIN A.F. TINOCO B.C.B. **O uso da música no Ensino de Língua Estrangeira Licenciados de Letras Português Alemão.** UFRJ, (mimeo), 2005.

TAPIA, J.A. Contexto, motivação e aprendizagem. In. **A motivação em sala de aula. O que é, como se faz.** São Paulo. Atlas. 1999.

ANEXOS







SOBRE O ORGANIZADOR

ADAYLSON WAGNER SOUSA DE VASCONCELOS: Doutor em Letras, área de concentração Literatura, Teoria e Crítica, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019). Mestre em Letras, área de concentração Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2015). Especialista em Prática Judicante pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2017), em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016), em Direito Civil-Constitucional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016) e em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2015). Aperfeiçoamento no Curso de Preparação à Magistratura pela Escola Superior da Magistratura da Paraíba (ESMAPB, 2016). Licenciado em Letras - Habilitação Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2013). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNJPÊ, 2012). Foi Professor Substituto na Universidade Federal da Paraíba, Campus IV – Mamanguape (2016-2017). Atuou no ensino a distância na Universidade Federal da Paraíba (2013-2015), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017) e na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2018-2019). Advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Paraíba (OAB/PB). Desenvolve suas pesquisas acadêmicas nas áreas de Direito (direito canônico, direito constitucional, direito civil, direitos humanos e políticas públicas, direito e cultura), Literatura (religião, cultura, direito e literatura, literatura e direitos humanos, literatura e minorias, meio ambiente, ecocrítica, ecofeminismo, identidade nacional, escritura feminina, leitura feminista, literaturas de língua portuguesa, ensino de literatura), Linguística (gêneros textuais e ensino de língua portuguesa) e Educação (formação de professores). Parecerista *ad hoc* de revistas científicas nas áreas de Direito e Letras. Organizador de obras coletivas pela Atena Editora. Vinculado a grupos de pesquisa devidamente cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orcid: orcid.org/0000-0002-5472-8879. E-mail: <awsvasconcelos@gmail.com>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise do Discurso 24, 63, 64, 74, 76, 77, 91, 92, 100

Artes 15, 20, 38, 51, 63, 78, 90, 91, 102, 109, 113, 125, 137, 144, 154, 164, 176, 187, 198, 208, 210, 211, 213, 215, 216, 227, 229, 234, 240, 241, 243, 257, 258, 259, 261, 264, 266, 269, 270, 271

Atos de Fala 20, 21, 22, 26, 37, 233

C

Camilo Castelo Branco 198

Concordância Verbal 15, 16, 17, 18, 19

Conto 102, 103, 108, 154, 155, 156, 158, 161, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185

D

Discurso Jornalístico 78, 79, 80, 81, 89

Discurso Jurídico 91, 97

Dramaturgia 202, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215

E

Ensino 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 37, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 68, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 148, 154, 208, 236, 244, 251, 252, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 269

F

Função Social 144, 148, 150

G

Gênero Textual 102, 104, 108, 109

I

Interacionista 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 60

Interpretação 57, 70, 71, 76, 79, 116, 123, 127, 130, 137, 138, 140, 141, 143, 151, 153, 155, 164, 166, 168, 178, 180, 232, 243, 246, 256, 257

L

Letras 15, 19, 20, 31, 38, 42, 51, 58, 61, 63, 76, 78, 91, 92, 102, 103, 111, 112, 113, 125, 136, 137, 139, 144, 146, 154, 164, 165, 176, 179, 186, 187, 197, 198, 208, 216, 217, 227, 230, 242, 243, 258, 265, 266, 269, 270, 271

Língua Estrangeira 8, 10, 11, 20, 21, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 138, 139, 142, 143, 258, 259, 260, 264, 266

Língua Materna 9, 20, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 117, 126, 128, 130, 135

Linguística 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 24, 26, 36, 38, 41, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 73, 74, 76, 78, 90, 91, 92, 102, 113, 114, 125, 128, 131, 133, 137, 144, 154, 164, 166, 174, 176, 187, 198, 208, 216, 227, 232, 237, 243, 258, 269, 270, 271

Lírica 164, 166, 167, 168, 169, 171, 174

Livro Didático 113, 114, 115, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 142, 153

Livro Infantil 145, 151, 189

Loucura 99, 100, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 204

Luto 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185

M

Morte 93, 157, 158, 162, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 192, 195, 196, 197, 205, 206, 209, 213

Multidisciplinar 15, 20, 38, 51, 63, 78, 91, 98, 102, 113, 125, 137, 144, 154, 164, 176, 187, 198, 208, 216, 227, 243, 246, 253, 257, 258, 269, 270, 271

Música 28, 118, 119, 227, 229, 230, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266

N

Narrativa Mítica 208, 210, 212, 214

O

Operadores Argumentativos 78, 83, 89

P

Palavras 1, 15, 20, 26, 38, 39, 41, 42, 49, 51, 56, 63, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 78, 80, 81, 82, 86, 89, 91, 102, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 132, 137, 140, 141, 142, 144, 146, 149, 154, 164, 165, 169, 170, 171, 172, 173, 176, 180, 187, 198, 202, 208, 216, 227, 231, 232, 233, 241, 243, 258, 265

Pintura 169, 217, 218, 221, 222, 224

Poesia 149, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 172, 173, 174, 202, 203, 234

Polifonia 78, 79, 80, 81, 82, 83, 90

Prática de Leitura 104, 108, 110, 111, 140

S

Semântica 13, 20, 22, 23, 25, 27, 28, 31, 36, 37, 40, 41, 54, 77, 79, 110, 116, 127, 173

V

Viola 227, 228, 230, 231, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241

Linguística, Letras e Artes e sua Atuação Multidisciplinar 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Linguística, Letras e Artes e sua Atuação Multidisciplinar 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 