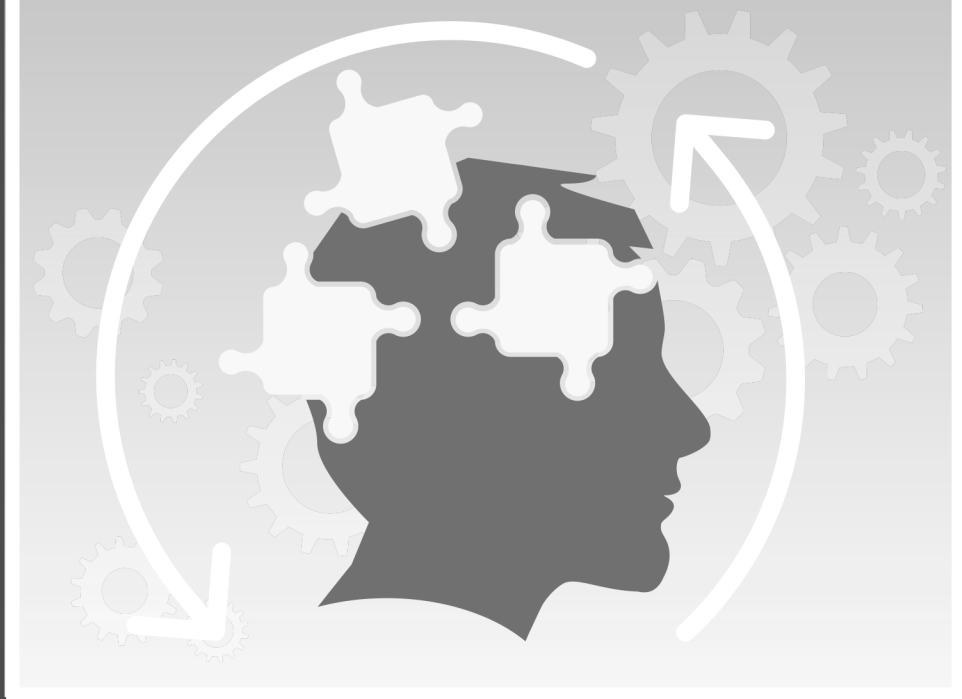


# Letras e Linguística: Estrutura e Funcionamento

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
(Organizador)

**Atena**  
Editora  
Ano 2020



Letras e Linguística:  
Estrutura e  
Funcionamento

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
(Organizador)

Atena  
Editora  
Ano 2020

### **Editora Chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

### **Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

### **Bibliotecário**

Maurício Amormino Júnior

### **Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

### **Imagens da Capa**

Shutterstock

### **Edição de Arte**

Luiza Alves Batista

### **Revisão**

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

### **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 do Paraná

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. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
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 – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
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  
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria  
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  
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão  
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. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará  
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 Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
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  
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
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  
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas  
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 Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
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 do Paraná  
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. Adailson 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  
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia  
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco  
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Profª 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  
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília

Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa  
Profª 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. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Profª 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  
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás  
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  
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza  
Profª 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. Lillian 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. Dr. 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

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

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



## Letras e linguística: estrutura e funcionamento

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Bibliotecário:** Maurício Amormino Júnior  
**Diagramação:** Luiza Alves Batista  
**Correção:** Emely Guarez  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizador:** Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

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

L649 Letras e linguística [recurso eletrônico] : estrutura e funcionamento / 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 978-65-5706-453-5

DOI 10.22533/at.ed.535200210

1. Letras – Pesquisa. 2. 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](http://www.atenaeditora.com.br)

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

Em **LETRAS E LINGÜÍSTICA: ESTRUTURA E FUNCIONALISMO – VOL. I**, coletânea de dezenove capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, se faz presente discussões de temáticas que circundam a grande área das Letras a partir de diálogos com suas subáreas e demais áreas das Humanidades.

Temos, nesse primeiro volume, quatro grandes grupos de reflexões que explicitam essas interações, nelas estão debates que circundam literatura, ensino e memória; outras artes; leitura e leituras do mundo; formação docente e escola.

Literatura, ensino e memória traz análises relevantes a partir de obras de Clarice Lispector, Patativa do Assaré, Cora Coralina, Manoel Barros, Edgar Allan Poe e Margaret Atwood. O ensino também é destacado, principalmente a partir dos processos de leitura e da concepção do letramento literário. É importante frisar também as cartas e os jornais como espaços, como suportes, relevantes para a difusão da literatura, da produção e da memória.

Em outras artes são verificadas tradução intersemiótica e leitura de obras cinematográficas.

Na leitura e leituras do mundo são encontradas questões relativas a leitura como instrumento de mudança de atitudes e imagens como textos que marcam diálogos, discursos.

Formação docente e escola enfatiza abordagens sobre processo reflexivo de ensino de língua materna, condições de trabalho dos professores, e ainda sobre criança e psicopatologia.

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

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
ESTRANGEIRISMO LISPECTOR A <i>ESCRITA FRATURADA DE CLARICE</i>	
Ademilson Filocreão Veiga Gilcilene Dias da Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5352002101</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>12</b>
O PODER DIZER E O DEVER CALAR: O SILENCIAMENTO COMO INTERDIÇÃO DO DISCURSO EM <i>QUERÔ UMA REPORTAGEM MALDITA</i>	
Denise Aparecida de Paulo Ribeiro Leppos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5352002102</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>23</b>
A REPRESENTAÇÃO DO NORDESTINO E DO SERTÃO NA POESIA DE CORDEL DE PATATIVA DO ASSARÉ	
Marcos Antônio Fernandes dos Santos Asussena Noleto de Santana	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5352002103</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>33</b>
A REPRESENTAÇÃO FEMININA E EXPRESSIVIDADE LÍRICA NAS PERSONAGENS DE CORA CORALINA	
Marta Bonach Gomes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5352002104</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>42</b>
CENOGRAFIA E <i>ETHOS</i> DISCURSIVO NA NARRATIVA LITERÁRIA: UMA ANÁLISE DO CONTO <i>O BARRIL DE AMONTILLADO</i> , DE EDGAR ALLAN POE	
Rita de Cássia Dias Verdi Fumagalli Ernani Cesar de Freitas	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5352002105</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>61</b>
A REESCRITA DA AMBIGUIDADE NARRATIVA: ESTUDO DE CASO DA TRADUÇÃO DE VULGO GRACE DE MARGARET ATWOOD	
Eliatan da Silva Pereira Juliana Cristina Salvadori	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5352002106</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>78</b>
A POÉTICA DE MANOEL DE BARROS E OS DEVIRES DA LITERATURA: PERCURSOS CARTOGRÁFICOS NA ESCOLA BÁSICA	
Jônatas de Jesus Tavares Farias Gilcilene Dias da Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5352002107</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>90</b>
LETRAMENTO LITERÁRIO E O ENSINO DIALÓGICO ATRAVÉS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	
Fádia Cristina Monteiro de Oliveira Silva Judivalda da Silva Brasil	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5352002108</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>104</b>
LITERATURA E ENSINO: AS MÚLTIPLAS FACES DA LEITURA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO	
Jesuino Arvelino Pinto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5352002109</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>116</b>
MÁRIO MATOS: O MISSIVISTA MINEIRO SOB UMA OUTRA NOVA PERSPECTIVA	
Barbara Barros Gonçalves Pereira Nolasco	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53520021010</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>125</b>
ESTAMOS TODOS SOB CENSURA: LAÍS CORRÊA DE ARAÚJO ESCREVE A COSETTE DE ALENCAR	
Wagner Lopes da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53520021011</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>137</b>
O JORNAL INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE MEMÓRIA	
Edna Carvalho da Cunha Magnólia Rejane Andrade dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53520021012</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>147</b>
TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE DUAS AUDIODESCRIÇÕES DO CURTA-METRAGEM “VIDA MARIA”	
Isabeli Bovério dos Santos Leila Maria Gumushian Felipini	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53520021013</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>160</b>
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTITÁRIAS DO PROFESSOR NAS OBRAS CINEMATOGRÁFICAS CLUBE DO IMPERADOR E O TRIUNFO	
Jaciera Stresser dos Santos Cláudia Maris Tullio	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53520021014</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>172</b>
MUDANDO DE ATITUDE POR MEIO DA LEITURA	
Denise Rezende Mendes	

Diana Ramos de Oliveira

**DOI 10.22533/at.ed.53520021015**

**CAPÍTULO 16..... 183**

**LENDO IMAGENS: INTERAÇÃO, DISCURSO & SABERES**

Ana Virginia Gomes de Souza Pinto

Terezinha de Jesus Costa

**DOI 10.22533/at.ed.53520021016**

**CAPÍTULO 17..... 194**

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO REFLEXIVO NO ENSINO DA LÍNGUA  
MATERNA E A FORMAÇÃO DOCENTE**

Ieda Márcia Donati Linck

Andréia Mainardi Contri

Viviane Teresinha Biacchi Brust

Fabiane da Silva Verissimo

**DOI 10.22533/at.ed.53520021017**

**CAPÍTULO 18..... 206**

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DE SUJEITOS-PROFESSORES EM DIFERENTES  
ESCOLAS: ANÁLISE DISCURSIVA**

Jéssica Vidal Damaceno

Filomena Elaine Paiva Assolini

**DOI 10.22533/at.ed.53520021018**

**CAPÍTULO 19..... 217**

**A CRIANÇA PROBLEMA: DISCURSOS DISCIPLINARES E PSICOPATOLOGIA**

Conrado Neves Sathler

**DOI 10.22533/at.ed.53520021019**

**SOBRE O ORGANIZADOR..... 225**

**ÍNDICE REMISSIVO..... 226**

# CAPÍTULO 1

## ESTRANGEIRISMO LISPECTOR A ESCRITA FRATURADA DE CLARICE

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 06/09/2020

**Ademilson Filocreão Veiga**

Universidade Federal do Pará  
Cametá-PA

<https://orcid.org/0000-0003-2069-1622>

**Gilcilene Dias da Costa**

Universidade Federal do Pará  
Cametá-PA

<https://orcid.org/0000-0002-7156-5610>

**RESUMO:** O presente artigo discute acerca da escritura literária de Clarice Lispector e sua capacidade de se multiplicar em potências de devires e singularidades. Parte da ideia da vida e da arte como buscas constantes que não oferecem certezas, daí o caráter de limiar, de indeterminado presente nas obras de Lispector. Através desse aspecto, observamos a força da literatura para desterritorializar a vida, além da notável desconstrução de Clarice a respeito do que é ser mulher na sociedade. Por meio de seus livros, a autora locomove o papel reservado a escritoras, através de enredos e personagens ousados por meio dos quais ela se esconde, se mostra e se parte em muitas outras. Por fim, notamos as nuances das subversões clariceanas como indício de um tensionamento que nos leva a ressignificar a literatura, as mulheres na literatura e os modos de compreender e realizar a arte da escritura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Clarice Lispector, Escritura literária, Arte, Devir.

### LISPECTOR FOREIGNNESS CLARICE'S FRACTURED WRITING

**ABSTRACT:** This article discusses the literary writing of Clarice Lispector and her ability to multiply in powers of becoming and singularities. It starts from the idea of life and art as constant searches that do not offer certainties, hence threshold indeterminate character present in Lispector's works. Through this aspect, we observe the strength of literature to deterritorializing life, in addition to Clarice's remarkable deconstruction of what it means to be a woman in society. Through her books, the author moves the role reserved for writers, through bold plots and characters through which she hides, shows herself, and breaks into many others. Finally, we note the nuances of claricean subversions as an indication of a tension that leads us to resignify literature, women in literature, and ways of understanding and realizing the art of scripture.

**KEYWORDS:** Clarice Lispector, Literary writing, Art, Becoming.

### 1 | ENIGMA-CLARICE

*Escrever é alguma coisa extremamente forte, mas que pode me trair e me abandonar. (...) Em escrever eu não tenho nenhuma garantia. (LISPECTOR, Crônicas da escrita, 2015, p.115)*

Clarice Lispector desponta na literatura brasileira como uma figura misteriosa, indecifrável. Seja a partir de suas obras ou de

suas aparições públicas, a escritora consegue provocar no leitor desassossego, perturbação e impacto. Ler a obra Clariceana é sentir-se atingido e atravessado pelo seu desconstruir de mundos e horizontes. Lispector desfaz e refaz a si mesma para refazer a vida ao seu redor e acaba trazendo tais ousadias para sua escrita e personagens. *Ou toca, ou não toca*, disse a escritora em rara entrevista para a televisão. O texto Clariceano cavalga em extremos, vai de encontro ao temido abismo que é a vida e impulsiona o leitor a pulá-lo para que experimente a brisa lancinante que a queda gera.

Na urgente necessidade de o ser humano *desabrochar de uma maneira ou de outra*, é compreensível que busquemos diferentes maneiras para nos entendermos e nos posicionarmos no mundo. Talvez por essa razão, a obra de Clarice é tão mistificada e, de certa forma, temida, pois seus textos escancaram a verdade de que, para termos respostas é preciso perguntar sem garantia de solução. Daí vem o desconcerto de sua literatura, pois o estrangeirismo que causa não convém com as fórmulas prontas e convenientes que o mundo oferece.

Observando mais a fundo a famosa entrevista para o jornalista Júlio Lerner, percebe-se o quanto os silêncios de Lispector eram carregados, o quanto seu olhar trazia consigo mais do que o corpo pode suportar e que fazia da alma uma refém. A alma tem o corpo como uma ausência. A tão desejada vontade sem nome que podemos limitadamente chamar de liberdade. O que podemos presumir daquela Clarice tão múltipla presente na entrevista? Era uma mulher tímida? Ousada? Triste? Solitária? O que não podemos duvidar é a pluralidade do até então *Enigma Clarice*. No entanto, ela mesma odiava ser vista como figura sagrada, por este fato afastar as pessoas de sua realidade. Sem dúvida, a escritora experimentava multiplicidades de devires a atravessarem toda sua vasta obra. Um devir-mulher, devir-mãe, devir-escritora, devir-estrangeira, devir-cidadã, devir-personagens.

Lispector demonstrava não suportar ser limitada a apenas ser escritora. Por sua vez, a desejosa descoberta do Eu jamais cessa, mas necessita de um ponto de partida. Vivemos em constante estrangeirismo existencial, como diz Woolf, onde “Eu é apenas um termo prático para alguém que não tem existência real” (WOOLF, 1990, p.13). Eu, permite-se fluir, experimentar, chocar-se consigo mesmo, com outros eus, está em constante construção. Fluxos de indeterminações. “A beleza do mundo prestes a perecer tem duas faces, uma de riso, outra de angústia” (WOOLF, 1990, p.22-23). Então nos perguntamos: até que ponto este encanto pela busca de si dura em um mundo que preza por tantas caixinhas sociais? Em qual ponto da vida somos levados a crer que se trata de uma busca vã, onde prevalece a fórmula binária ou isto *ou* aquilo, em vez da multiplicidade do isto *e* aquilo?

Clarice atuava na vida para buscar a perturbação que a mantinha viva. Ler Lispector é saber que, quando se entra no seu mundo, está-se entrando também na sua forma mais humana, cercada de fragilidades, questionamentos, incertezas, intensidades. Como viver ultrapassa qualquer entendimento, a escrita igualmente rompe com o fixo e gera estranhamento. Um *devir escritura*. É o que podemos notar em Deleuze (1997), no livro *Crítica e Clínica*, do qual destacamos o trecho a seguir:

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir-imperceptível. Esses devires encadeiam-se uns aos outros segundo uma linhagem particular. (DELEUZE, 1997, p. 11)

Destarte, podemos dizer que a obra de Clarice Lispector não termina em seu ponto final: está sempre mudando de direção, indo rumo ao acaso que inscreve o próprio acontecimento da obra e que gera a inquietude distraída e impactante do leitor, do personagem e da escritora. O caminho por onde percorremos a escritura não é único, pelo contrário, sucede de várias aberturas e entradas, possibilita a criação infinita dos trajetos. Ali, juntam-se os devires humanos e inumanos que forjam esta literatura por vir. Se a literatura parte da vida, então não há necessidade de ser limitada. A insurgência de um Eu-Outro plural se encadeia até minar a particularidade do Eu, abre o Desconhecido da escritura que impulsiona novos deslocamentos.

Buscando trilhar uma outra via ao pensar, proponho um **deslocamento de sentidos** capaz de transpor esse limiar de personificações ou de arquétipos prefigurados na figura do 'leitor', para saltar ao encontro da **leitura** e da **literatura** por meio de sensações e afecções gestadas no dorso desse encontro, no livre cavalgar da imaginação em direção ao desconhecido, espreitando o que nelas há de desassossego e inquietude, de intensidade e arrebatamento, de despojamento de um 'eu' leitor que tudo conhece, significa, julga, utiliza, destituindo-o de sua própria personificação, desalojando-o do lugar-comum de sua cátedra do saber, do seu 'quarto' íntimo da leitura. (COSTA, 2016, p. 102, grifos da autora)

O exercício da leitura a princípio parece individual, particular, mas vai se desdobrando até que atravesse a realidade *fora* do livro e chegue a quem o lê e a quem o escreve, tornando-se desta forma coletivo. O oposto também ocorre. Sendo assim, é possível imaginar a quantidade inimaginável de pessoas que se identificam com a intensidade e os questionamentos de Clarice Lispector. Quando somos atingidos, Clarice deixa a sua forma mítica e se transforma numa forma fluida que abrange corpo e alma de seus leitores - e dela mesma, ao escrever. Transfigura-se nesse impacto e atinge o real sentido de sua arte: dissociar-se de si mesma.

A palavra deixa de ser enunciada individualmente para formar uma massa coletiva de enunciações que encontra seu *fora* e “a linguagem autoral se converte em vazão polifônica, linguagem cambiante, aberta aos sentidos e sem-sentidos das coisas” (COSTA, 2016, p. 12). A estranheza e o extremo resultantes do contato com uma obra Clariceana supõem que o ser humano habita a si mesmo como estrangeiro. Porém, este estranhamento, em um ápice de atenção, serve de propulsão para que o indivíduo saia de padrões socialmente definidos e (re) descubra as possibilidades de devir outros.



## 2 | PERSONAGENS FRATURADAS

Clarice, uma exímia expectadora de si atravessada pelo mundo, jogava o jogo das palavras ao mostrar a fragilidade humana ao mesmo tempo em que se retesava em suas emoções – já que sabemos, as palavras nem sempre são suficientes. A liberdade da escritora é um enigma (qual não é?). Suas criações podem optar pelo ordinário – e viver a linguagem em sua complexidade. Ou pode optar pelo complexo – e continuar enxergando uma linguagem parcial, insuficiente, mas que, como toda dissimulação, rompe com a fixidez do ser e com os limites entre o falso e o verdadeiro da linguagem.

Benjamin Moser (2013), autor da biografia da escritora intitulada “*Clarice*,” refere-se a ela como alguém cuja “alma exposta em sua obra é a alma de uma mulher só, mas dentro dela encontramos toda a gama da experiência humana” (MOSER, 2013, p.13). Moser quer assim dizer que Clarice era uma mulher como todas as outras? De certa maneira não, mas que em Clarice existia toda mulher do mundo, pois era impossível para ela viver sendo única. E não apenas toda mulher, dizemos, mas toda a gama de experiência humana, ou seja, a escritora expõe suas tantas almas, de mulher, homem, objeto, coisa, natureza, de outras possibilidades além do binarismo, pois experimenta múltiplas potências de devir.

Benedito Nunes, em análise das formas clariceanas, segue:

Essas personagens femininas são personalidades fraturadas, divididas – “um feixe de Eus disparatados –, que se surpreendem por estarem existindo e que não contam com o abrigo acolhedor da certeza de uma identidade. Buscam a si mesmas no que quer que busquem. Ou se desconhecem e se estranham. (NUNES, 2009, p.224).

A denominação escolhida por Nunes é bastante forte. Ele não retrata as personagens de Clarice como incompletas, mas fraturadas, um feixe que se espalha e se surpreende. Repentinamente, o feixe-Clarice se transforma num ser extraplanetário, num bebê recém-nascido, numa travesti, numa dançarina... Não oferecem certezas ou fórmulas: prezam acima de tudo pela dúvida, é que duvidar é bonito. Mas, por falar em fratura, é como se as personagens de Clarice nunca sarassem. Ela mesma jamais sara. Quando desgasta a mais recente ferida, joga-se no mundo novamente e sangra toda, divide-se num Eu que não suporta estar apenas em si. Como a verdadeira “esfinge brasileira” (MOSER, 2013) que era, Lispector dizia não dizendo. É como se sua escritura experimentasse os limites de “uma terceira pessoa que nos destitui do poder de dizer EU” (DELEUZE, 1997, p.13). Ela desaparece junto com a criação, ao mesmo tempo em que é refeita por esta e recriada por quem a lê, que, por sua vez, também se reconstitui.

Clarice refaz na literatura: quando usa de estereótipos, é para evidenciar o estigma. Quando os renova, é para atentar ao possível, para oferecer pensamentos outros, ampliar o horizonte e impactar o leitor. Esta relação acaba “convertendo-se numa procura sem limites, numa busca ansiosa da existência verdadeira e inacessível, renovadas a cada

passo pela introspecção a que se abismam” (NUNES, 2009, p.206). Assim, a introspecção que a arte submete ao ser é o momento onde estamos sozinhos, ser consigo, e mais ninguém. Esse é um dos silêncios de maior agonia, dado que é difícil conviver com nossas mazelas, e é difícil conviver com os demais porque grande parte deles possuem as mesmas mazelas – e ninguém quer vê-las. Para tanto, a busca é inacessível, de certa forma, pois nunca termina. Porém, se não podemos chegar ao fim do abismo, que possamos ao menos aproveitar o momento em que ele nos suspende.

Em alusão à esta suspensão dita anteriormente, passamos a cartografar uma experiência intersubjetiva com a palavra clariceana na escola básica, na qual pudemos sentir e experimentar a queda no abismo a partir das obras Clariceanas na realidade. A performance de *O Triunfo*, adaptada de um conto homônimo da autora para a Semana Literária de uma escola estadual de ensino médio, em Cametá, Pará, retrata o relacionamento abusivo e obsessivo de um casal. Foi uma das experiências mais fortes dentro da vivência e experimentação artística da sala de leitura que tem o nome de Clarice Lispector como homenagem. Durante os ensaios fomos surpreendidos com a recusa de muitas meninas a participarem quando souberam do que teriam que ouvir durante a apresentação. Rótulos patriarcais do tipo “você é ridícula!”, “você não é nada sem mim!”, “nasceu assim e vai morrer assim!”.

Foi nítido perceber que a recusa em participar da cena veio de feridas pessoais geradas por uma experiência própria envolvendo abusos psicológicos. Principalmente se considerarmos que sobre as mulheres recaem expectativas já inscritas sobre seus corpos, tendo que lidar desde cedo com situações de medo, violência, ansiedade. Quantas daquelas meninas secretamente não sofreram ou sofrem abusos dos mais variados tipos? Poucas vieram conversar conosco a respeito. A maioria resistiu a um diálogo. O que fizemos foi trocar os pares ou até mesmo oscilar entre meninas e meninas e meninos e meninos.

Percebeu-se o alívio das meninas ao não serem a vítima uma única vez, numa espécie de “catarse justiceira”. Alívio culpado e alívio melancólico, pois sabem que aquela era uma situação de exceção frente a nossa realidade assombrosa de feminicídios. No decorrer dos ensaios, a aluna que mais resistiu acabou chorando e dizendo coisas como “eu não posso mais ouvir isso, não consigo”. Desde o começo notamos que ela era fechada emocionalmente, que se recusaria a conversar. Mas a performance a sacudiu por dentro, e tal movimento aparalhou seus sentimentos, botou-os para fora como uma expurgação. Talvez estivesse escondida sob a capa do “eu tenho uma amiga que passa por isso”, e talvez estivesse falando de si mesma, mas envergonhada demais para admitir. Porém, só este ato de *por para fora* já foi muito importante e significativo.

O aluno que iria fazer o papel do agressor acabou faltando no dia da apresentação. Ele mesmo não conseguia acessar esta *monstruosidade* esperada para ele e disfarçada de “ideal de masculinidade”. Então acabei participando junto à aluna. Foi uma experiência forte e reveladora, pois mal conseguia me segurar de pé, meu corpo inteiro tremia e tive

que acessar bem fundo o “porão interior” para tentar trazer à tona o ódio, a raiva e o ressentimento que o papel pedia. Quando percebi, as palavras saltavam para além da folha, todos surpresos, um silêncio que não ousava, éramos só a aluna e eu presos naquele fragmento intenso e devastador de vida. Saí da apresentação me sentindo horrível e extremamente pesado, como se aquele espaço antes tão convidativo houvesse se tornado o mais puro retrato do sufoco. Eu falava aquelas palavras e elas se voltavam diretamente para mim, me perfurando de impropérios duplamente piores, acusando-me. Dito isto, é imprescindível salientar o poder político e social da literatura para tensionar e expôr mazelas, suspender e atentar para o automatismo de nossos comportamentos.

### 3 | DEVIR-ESCRITURA

“Em seus últimos livros a identidade entre o autor e suas criaturas atinge um clímax poético. Em *Um sopro de vida*, tanto Ângela como o personagem masculino do Autor que Clarice interpõe entre ela própria e Ângela são Clarice Lispector” (MOSER, 2013, p.605, grifos do autor). Vemos, portanto, uma Lispector híbrida, que se mescla ao Autor e Ângela, concomitantemente ao fato de que transfaz seu próprio arquétipo de ser humano e escritora. Entre tantos deslocamentos, onde está a verdade? Ou seriam as verdades? Verdades absolutas ou verdades que produzem um contrapoder, as mentiras? Estas mesmas mentiras são absolutas também? Absolutas do tipo: “Os homens bebem vinho e as mulheres, água” (WOOLF, 1990, p.30). Neste exemplo de *Um sopro de vida*, já não sabemos quem fala, tampouco se existe mentira ou verdade. De quem é a voz que sopra da boca deste livro? Clarice e Martim de *A maçã no escuro* frequentemente são idênticos? Martim é mais Clarice que ela mesma? Ou Clarice é que devém Martim mais que ele próprio? Ângela e o autor são criaturas clariceanas, bem como o próprio Eu de Clarice pode não ser uma existência real e sim uma produção, um saber que a escritora arditosamente vinha criando por meio das obras. “Vocês não sabem nada de mim. Nunca te disse e nunca te direi quem sou. Eu sou vós mesmos” (LISPECTOR apud MOSER, 2013, p.606).

O mundo se me era, o mundo tece um quadro pronto. Somos a linha a seguir apenas um trajeto. “Parecia uma máquina. Éramos todos jogados de um canto a outro nessa tela lisa para criar alguma estampa” (WOOLF, 1990, p.30). Clarice subverte esta regra, pois nunca cessa de transparecer na criação que pinta, embora seus esforços para que não o fizesse. Desejava uma escrita que se aproximasse da verdade sem trazer à tona ela mesma, no entanto, era despidendo-se veladamente, nesta intimidade oculta, que se aproximava da própria verdade – eis um dos tantos paradoxos clariceanos, no qual a matéria bruta levava pinceladas de ficção e revelava um relevo que nos permitia esclarecer: nunca a matéria bruta foi tão bruta assim.

“Uma singularidade no nível mais elevado, momento em que os personagens são arrastados para um indefinido considerado como um devir potente demais para eles”

(MACHADO, 2009, p.210). O relevo traz consigo a singularidade descoberta. Tal achado leva os personagens e Clarice para um indefinido, um lugar entre, um espaço que coexiste. No entanto, pode-se notar a agonia, o fato de que os eus das criaturas e da criadora se debatem entre eles, em si mesmos, para que este indefinido reverbere, que cause algo, ou mesmo nada, o que já é uma espécie de reação.

O *ser* e o *é*, com suas respectivas negações - *não ser, não é* - e suas próprias ambiguidades - *não acaba de ser, é parcialmente, não é totalmente etc.* - dominam ainda boa parte do pensamento contemporâneo sobre identidades. E são tão dominantes que a mesmidade reserva para si o direito ao *é*, o direito a *ser*, ao mesmo tempo em que se arroga a virtude (?) de enunciar o outro naquilo que *não se é* ou *que se é só em parte*, ou *que não se é completamente*. (SKLIAR, 2003, p.46, grifos do autor).

Dizem quem sou e eu o sou. O sujeito é produzido mesmo em suas possibilidades. Se assim o é, por sua vez não poderá ser totalmente outro, nem parcialmente aquele... A verdade cristalizada formula o seu oposto, que é negado como impossível de existir ao mesmo tempo do construto principal. Clarice mulher só pode escrever com sensibilidade? Mas o que configura esse traço feminino de escrever “com sensibilidade”? Não pode, por exemplo, experimentar a indecência e o despudor das perversões sexuais? Provavelmente será chamada de lixo, como foi com a publicação de *A via crucis do corpo*. A mulher, boa parte das vezes, é passível de compreensão somente quando é descrita pela voz de um homem. Mas, ao assumir a posição de dona de si, é alvo de críticas, mistificada, tida como rara. Ela não pode também “escolher a hora do lixo”, como diz Clarice (2016, p. 528), deve manter um nível de qualidade que não é exigido da mesma forma aos homens escritores. Querem dizer-me como sou e o que não devo ser. Eu só existo pelas palavras do Outro. A minha presença como Eu é validada por alguém exterior a mim. Seguindo com as palavras da escritora:

Sonhara que tinha sido banida da Rússia num julgamento público. Um homem diz que “só mulheres femininas eram permitidas na Rússia – e eu não era feminina”. Dois gestos a traíram inadvertidamente, explica o juiz: “1º: eu acendera meu próprio cigarro, mas uma mulher fica esperando com o cigarro até que o homem acenda. 2º: eu mesma tinha aproximado a cadeira da mesa, quando deveria esperar que ele fizesse isso para mim” (LISPECTOR, apud MOSER, 2013, p.15).

O excerto que destacamos acima é necessário para compreender a transgressão clariceana, que adotava comportamentos “impróprios” para uma mulher, tais quais acender sozinha o cigarro e puxar a cadeira na qual sentaria à mesa. Com sua impostura, Clarice desafia estereótipos machistas seculares contra a mulher, borra a imagem delicada e frágil do ser mulher na sociedade, mina o território binário entre masculino e feminino em sua arte de escrever.

Como ressalta Nunes (2009, p.123), “não há signos transparentes, as palavras são opacas”. Se as palavras são opacas, o próprio ser humano é afetado por interpretações, por subjetividades e experiências. O próprio ser pode ser opaco ao invés de cristalizado. Então, a partir de um devir escritura que é homem, mulher, alien, pintora, autor, recém-nascido, montanha, Clarice cria sua forma exterior de existir, que não deixa de atravessar ela mesma interiormente, e é perspicaz e ousada o suficiente para dizer qual exterior é o melhor para lhe apontar o dedo.

“Qualquer coisa pode acontecer quando ser mulher deixar de ser uma ocupação protegida, pensei, abrindo a porta” (WOOLF, 1990, p.43). Entre a tensão do natural e do inventado, seja lá o que estes conceitos queiram significar, entre o real da superfície e a profundidade da alma humana, são estes abismos que inquietam os devires escritura clariceanos. Ao compor um ser de Saturno, o que virá? Como ele existirá no mundo? Ao criar uma figura que compõe tanto o Ele quanto o Ela (e talvez até mesmo um Elu sem gênero), o que esperar de tal possibilidade? Onde reside a real Clarice? Em suas obras? Nunca foi revelada, vive nas palavras dos outros? “Se a mulher não existisse a não ser na ficção escrita por homens, era de se imaginar que ela fosse uma pessoa da maior importância” (WOOLF, 1990, p.45). Pensemos deste modo numa realidade em que Clarice seja uma personagem criada por James Joyce, com quem tanto é comparada.

Esta mulher que só existiu em palavras escritas por um homem. É celebrada por ser parte da genialidade dele. É como a Mona Lisa da literatura: milhares e milhares de teses tentam dar conta de abarcar o real sentido de Clarice. No entanto, refletimos agora no oposto: Se James Joyce fosse um personagem criado pela escritora real Clarice Lispector. Sempre haveria um arquétipo melhor de herói. Pois aos homens é permitido a licenciosidade de descrever uma mulher como se a conhecessem a fundo. No entanto, quando uma mulher é quem cria um signo masculino, ela está a ponto de ser ultrapassada pelo de um homem.

O que são as baratas de Lispector perto do animal indefinido de Kafka? O que são as galinhas de Clarice comparadas com a fazenda revolucionária de Orwell? Clarice teria a fama claramente desestabilizada se surgisse um novo messias da ficção - talvez, num mundo paralelo, Ulysses, feito pelas mãos de outro escritor. Se pensarmos, como Virgínia Woolf o fez com Judith, a irmã imaginária de Shakespeare, o único caminho viável para uma artista tão talentosa seria ser queimada como bruxa numa fogueira. Qual seria, então, o destino de James Joyce criando Clarice e de Clarice ficcionalizando James Joyce? Joyce tornar-se-ia, aglutinar-se-ia em sua própria Mona Lisa literária. Ganharia o seu mistério. Ele seria a esfinge que a decifrou. Clarice, no entanto, poderia ser revelada como uma farsa, como incapaz de realizar James Joyce personagem, e, portanto, apareceria para desaparecer, tão logo Ulysses, o escritor imaginário, fosse quem criasse James Joyce.

Quando, porém, lemos sobre o afogamento de uma bruxa, sobre uma mulher possuída por demônios, sobre uma feiticeira que vendia ervas ou mesmo sobre um homem muito notável e sua mãe, então acho que estamos diante de uma romancista perdida, uma poeta subjugada, uma Jane Austen muda e inglória, uma Emily Brontë que esmagou o cérebro em um pântano ou que vivia vagando pelas ruas, enlouquecida pela tortura que seu dom lhe impunha. Na verdade, arrisco-me a dizer que Anônimo, que escreveu tantos poemas sem cantá-los, com frequência era uma mulher. (WOOLF, 1990, p.50-51)

Anônimo, este indefinido que cobriu a voz de tantas mulheres ao longo dos anos. Fora do mundo paralelo que imaginamos, entre James Joyce e Clarice, a escritora subverte o modo de enxergar uma mulher ao devir outras e devir até mesmo fora do que constitui uma mulher socialmente. “Uma microssexualidade, em que os dois sexos, separados, divididos, coexistem no mesmo indivíduo” (MACHADO, 2009, p.201). Porém, para quê separar tal microssexualidade? Ou, como fala Machado, dividi-la? A coexistência só é possível com divisão? Clarice quer ser dois, ou mais. Alguém que não ela mesma. Ângela, o autor, Martim, Ixtlan, Ele, Affonso Carvalho, várias outras *personas*, criar *linhas de fuga*, a chance de ser dois, cinco, um milhão, são vivências inteiras, travessias inteiras. “Eu e Ângela somos o meu diálogo interior - eu converso comigo mesmo. Estou cansado de pensar as mesmas coisas” (LISPECTOR apud MOSER, 2013, 608). Os anseios do Autor e de Clarice se entrelaçam.

Devir-outros. “Um sentimento que está sendo criado e ao mesmo tempo arrancado de nós neste momento” (WOOLF, 1990, p.21). O caminho da personagem é criado e arrancado de sua pessoa, passeia por Clarice, vive e revive, recria a morte, recria a vida. Clarice e seus devires de escritura nem sempre caminham de mãos dadas. Às vezes ferem-se, fazem acordos, dão pedaços de um para o outro. Estas batalhas, este conflitos, são travados através de uma voz aparentemente única, incluída no arquétipo de um personagem, mas que ecoam a gama da experiência da massa, das vezes em que somos além, dos tempos em que somos inomináveis, que somos o esperado... Tais sentimentos pulsam e morrem na ficção no exato momento em que a obra caminha ao seu centro e nunca chega até ele. Clarice, única? Múltipla. Uma real inominável.

Os inomináveis são os que não são nem isto nem aquilo. Aquilo que não se presta ao jogo da oposição nem de sua lógica. Aquilo que deixa a ordem sem efeito, que a desordena. Os inomináveis fragilizam todo conhecimento, toda determinação. São, por isso mesmo, a indeterminação, o adiamento do conhecimento, o deixar para depois - e sempre para depois - toda classificação, toda definição, toda catalogação. E, ao chegar esse depois, deixar outra vez de lado a certeza de todo nome para continuar órfãos e órfãs do malefício da ordem. (SKLIAR, 2003, p.55)

É possível viver plenamente como inominável? Será permitido? Estilhaçando seus eus, Clarice carregou o estigma de hermética, indecifrável, a apoteose da literatura. Claramente desconfortável nesta posição, realizava o que ela mesma chamou de *expossível*,

que era vivenciar, além de ser humana e ser mítica, uma terceira experiência dentro do universo de sua arte. Ao ponto de fluirmos como leitores pragmáticos e pensarmos: é o espaço ficcional de Clarice que é verdadeiro ou é a realidade que constitui o seu mundo inventado? Os dois? O que esta terceira experiência *expossível* provoca?

Órfã do malefício da ordem, a escritora devém bailarina para flunar em seu viver desgovernado. Sua única segurança talvez fosse a ficção – na acepção de criação, avizinhandos-nos a Deleuze (1997). Mas, mesmo isso lhe oferecia a incerteza: quando não escrevia, estava morta, e temia o dia em que as próprias histórias matassem o seu personagem. Pensando assim, Clarice era tudo que não dizia. As palavras eram a fantasia de suas reais intenções. Seu pensamento através. A roupa que sutilmente tecia para logo em seguida “perfurar buracos na linguagem para ver ou ouvir o que está escondido atrás” (DELEUZE, 1997, p.09).

Porém, era Outra. Como pode Clarice escrever algo tão elementar como os contos de *A via crucis do corpo*? Indagavam-se os críticos. Afirmavam com toda potência que aquela não era a escritora de seus primeiros anos. Estava ela vendendo-se? Estava ela envelhecendo ou insistindo na imitação de modos de viver e existir que não lhe diziam respeito? Quaisquer que fossem as justificativas, eram para desconfigurá-la, menos mulher e menos escritora. “O outro foi persuadido para deixar de ser outro. Manipulado em cada um de seus detalhes para ir atrás da mesmidade. O outro foi naturalizado como anormal. E a normalização foi naturalizada” (SKLIAR, 2003, p.178).

A escritora ironiza o caráter outro que a crítica lhe impõe. É como se batesse no peito, a dizer: Sim, sou outra. Sou Ana, que está subindo no bonde. Sou uma mulher que deixa que o homem cumpra seu dever de nascimento. Sou reprimida e redescoberta a partir da visita de um ser de Saturno. Sou aquela que enterra o corpo de um homem e planto flores em cima do túmulo. Sou aquele que acaba de nascer, aquele homem que se depara com uma casa em ruínas, aquele que assiste *Um tango em Paris* com suas duas mulheres. E também sou estas duas mulheres que descobrem o prazer entre si a partir de uma ausência. Sim. Sou outra. E não a Outra que deixa de ser. A Outra que é ao mesmo tempo, a outra desnaturada, a outra que insiste em se descobrir estrangeira em si mesma. Uma legião de Outras que lhe habitam e que desconhece, uma aprendizagem de Outros que se redescobrem à medida que ela passeia pelo seu labirinto humano.

Onde reside este outro que não se enquadra, que por pressão é distanciado da “normalidade”? Em Clarice, ele é descortinado a partir dos seus devires escrituras, das suas criações, do seu universo. Lá, não são Outros estigmatizados. São parte da vida, são a pluralidade do viver.

Um esquema rígido e restrito que jamais abarcou toda a variedade de expressões afetivas e sexuais humanas. Se somos capazes de perceber que as pessoas cada vez menos cabem em binários como homem-mulher, masculino-feminino, hétero-homo, é porque mal começamos a compreender como as pessoas transitam entre esses polos, ou se situam entre eles de formas complexas, criativas e inesperadas. (MISKOLCI, 2012, p.56).

São Outros tomados por este *entre*, pela potencialidade da transitoriedade entre os polos, das maneiras complexas, criativas e inesperadas de Clarice Lispector, que os estilhaços, as fraturas da escritora começam a aparecer. Clarice, esta escritora de ferro e vidro, em mil pedaços dela mesma, pedaços estes que não indicam ou isto ou aquilo, pois que abrem as multiplicidades do isto e aquilo na extensão criadora dos espaços literários. As vivências se confluem. A sinergia dos devires opera nestes espaços entre. Já não um Ele e Outro, mas mesclas que produzem multiplicidades outras... Algumas, Alguns, Elas, Eles, Nós. Um convite a viver o Desconhecido de um vida estrangeira ao modo como somos estrangeiras e estrangeiros para a vida.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Gilcilene Dias da. No quarto com Proust; Nietzsche, Deleuze Notas sobre o desaparecimento do leitor na literatura. In: LEMOS, Flávia Cristina Silveira. GALINDO, Dolores. (orgs). **Criações Transversais com Gilles Deleuze**: Artes, saberes e política. Curitiba: CRV, 2016.

DELEUZE, Giles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

LISPECTOR, Clarice. **A maçã no escuro**. Rio de Janeiro: Rocco: 1998.

\_\_\_\_\_. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

\_\_\_\_\_. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

\_\_\_\_\_. **Crônicas sobre a escrita**. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2015.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOSER, Benjamin. **Clarice**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

NUNES, Benedito. **A clave do poético**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WOOLF, Virgínia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.



# CAPÍTULO 2

## O PODER DIZER E O DEVER CALAR: O SILENCIAMENTO COMO INTERDIÇÃO DO DISCURSO EM *QUERÔ UMA REPORTAGEM MALDITA*

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/07/2020

**Denise Aparecida de Paulo Ribeiro Leppos**

UFSCar e Rede Municipal de Educação de São Carlos  
São Carlos/SP

<http://lattes.cnpq.br/4621333559718511>

**RESUMO:** Neste trabalho, propomos analisar, fundamentados na Análise do Discurso (AD), os enunciados silenciados em *Querô uma reportagem maldita* escrita por Plínio Marcos em 1976, observando não apenas a ótica da interdição da obra, mas a presença do silenciamento nas relações vivenciadas pelas personagens, posto que o silêncio pode ser entendido como uma circunstância que resulta a significação. Com a censura, forma institucionalizada do silêncio, a peça teve que ser reescrita em forma de romance, mais precisamente, *numa reportagem maldita*. A novela retratava a história de um moleque marginalizado que nasceu de uma prostituta que se matou bebendo querosene. O menino ficou sob os cuidados da cafetina Violeta. Seu verdadeiro nome é Jerônimo da Piedade, mas todos o chamavam de Querosene por causa do acontecido com sua mãe; mais tarde tornou-se apenas Querô. Contudo, neste texto, adotaremos apenas o silenciamento como uma política de sentido, que produz um recorte entre o que se diz e o que não diz, a partir da concepção de silêncio local, proposto por Orlandi (2007), uma vez que,

o silêncio pode ser entendido como o jogo das contradições produzidas pelos diversos sentidos e de identificação do sujeito. Dessa maneira, o discurso encontra-se instaurado no interior de uma formação discursiva (FD) que por sua vez é regulado por uma formação ideológica (FI), as quais determinam *aquilo que pode e deve ser dito*. Desse modo, os processos discursivos não têm origem no sujeito, mas nele se realizam. Assim, as formas do silêncio trabalham nos limites das FDs, isto é, a “formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX *apud* ORLANDI, 2009, p. 43).

**PALAVRAS-CHAVE:** Constituição do sujeito, formação discursiva, silêncio.

### EL PODER DECIR E EL DEBER CALAR: EL SILENCIAMIENTO COMO INTERDICCIÓN DEL DISCURSO EN *QUERÔ UN MALDITO REPORTAJE*

**RESUMEN:** En este trabajo, proponemos analizar, basados en el Análisis del Discurso (AD), los enunciados silenciados en *Querô un maldito reportaje* escrita por Plínio Marcos en 1976, observando no solo la interdicción de la obra, pero también la presencia del silenciamento en las relaciones vividas por las personajes, dado que el silencio puede ser comprendido como una circunstancia que resulta la significación. Sin embargo, con la censura (forma institucionalizada del silencio), la pieza tuvo que ser reescrita en forma de novela, o sea, en un “maldito reportaje”.

La novela cuenta la historia de un chico marginado que nació de una prostituta que se suicidó bebiendo querosene. El niño quedó a los cuidados de la señora Violeta que exploró su madre. Su nombre es Jerônimo da Piedade, pero era llamado de Querosene debido al incidente con su madre; más tarde se convirtió únicamente Querô. Todavía, en esta pesquisa adoptaremos sólo el silenciamiento como una política del sentido, que produce un corte entre lo que se dice y lo que no se enuncia, según el concepto de silencio local, una vez que iremos tratar de la censura de la obra de Plínio Marcos que en un primer momento fue escrita en forma de teatro. Por lo tanto, el discurso se establece dentro de una formación discursiva (FD) que, a su vez, está regulado por una formación ideológica (FI), las cuales determinan “aquello que se puede y se debe decir”. Así, las formas del silencio trabajan dentro de los límites de las formaciones discursivas, es decir, la “formación discursiva se define como aquello en una formación ideológica dada, desde una posición dada en un contexto socio-histórico dado determina lo que puede y debe decir” (PÊCHEUX *á*pu*d* Orlandi, 2009, p. 43).

**PALABRAS CLAVE:** Constitución del sujeto, formación discursiva, silencio.

## 1 | INTRODUÇÃO

A referida obra, num primeiro momento, foi escrita em forma de teatro, todavia, com a censura, ela foi reescrita e transformada em romance, mais exatamente, em uma *reportagem maldita*. E só após longos anos pode ser encenada. Em *Querô uma reportagem maldita*, podemos observar certos aspectos das relações humanas, tais como a ambição, a cobiça, a inveja, a intriga, a desonestidade, o abandono e a humilhação, desmistificando a visão utópica de sociedade igualitária. Esse tipo de crítica pode provocar no leitor/espectador a consciência da sua própria realidade, suscitando uma reflexão sobre os problemas abordados no texto.

*Querô uma reportagem maldita* retrata a história de um moleque marginalizado que nasceu de uma prostituta que se matou bebendo querosene. Ficou sob os cuidados da cafetina Violeta que explorou a sua mãe até o último dia de vida. Seu nome é Jerônimo da Piedade, mas só era chamado de Querosene por causa do ocorrido com sua mãe, mais tarde se tornou apenas Querô. Ele não tinha ninguém e nem nunca teve, afinal sua mãe se matou quando ele ainda era bebê.

Querô, por um tempo, viveu em um reformatório, um lugar perverso e violento. Ao sair, cheirou cola, fumou, usou vários tipos de drogas, envolveu-se com pequenos e grandes bandidos, dentro e fora da lei. Abandonado, passou grande parte do tempo se esgueirando pelas ruas, de canto em canto até encontrar duas pessoas em quem realmente pudesse confiar, conheceu nega Gina e Pai Bilu. Contou toda sua trajetória e suas experiências a um jornalista que demonstrou interesse em seus relatos, transformando-os em uma reportagem. Jerônimo da Piedade, vulgo Querô, morreu muito jovem com balas disparadas por aqueles que representavam a lei. Para a polícia, ele era apenas um bandido a menos para cometer crimes e subverter a ordem da sociedade.

O autor que tanto incomodava a ditadura e a Censura Federal com suas peças de cunho social-realista, de enredos objetivos, descrevia personagens que mostravam no comportamento e no discurso projeções de realidades sociais marginalizadas às quais pertenciam.

A partir disso, propomos uma análise calcada nas bases da Análise do Discurso de linha francesa. O conceito formação discursiva (doravante FD) surge no interior do método arqueológico concebido por Michel Foucault no final dos anos de 1960. Embora, mesmo nesse período também tenha emergido na França a Análise do discurso, derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux e seu grupo, esta última emprestará a expressão *formação discursiva* nos primeiros anos da década seguinte, inserindo-a em um paradigma marxista e dando-lhe, por essa razão, um sentido bastante distinto daquele proposto por Foucault.

As formações discursivas mantêm entre si relações de antagonismos, de aliança ou de dominação, expressando a relação entre as classes, pelo modo de produção que as constituem, sendo dados aparelhos, por meio do qual se realizam certas práticas. Dessa maneira, fazendo uma retomada aos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) propostos por Althusser, é possível afirmar que a contribuição da instância ideológica na reprodução das relações sociais está materialmente assegurada. As formações ideológicas (doravante FI) comportam FDs, que por sua vez, determinam o que pode e deve ser dito, constituindo um conjunto de relações caracterizando uma formação social em um dado momento, ao qual se relaciona outras.

Avançaremos, apoiando-nos sobre grande número de observações contidas naquilo que denominamos “os clássicos do marxismo”, que as formações ideológicas assim definidas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada: o ponto essencial aqui é que não se trata apenas da natureza das palavras empregadas, mas também (e sobretudo) de construções nas quais essas palavras se combinam, na medida em que elas determinam a significação que tomam essas palavras: como apontávamos no começo, as palavras mudam de sentido segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam. Podemos agora deixar claro: as palavras “mudam de sentido” ao passar de uma formação discursiva a outra (HAROCHE, PÊCHEUX, HENRY, 2007, p.26).

As formas do silêncio trabalham com os limites das formações discursivas, determinando, assim, os parâmetros do que se pode dizer, visto que, é preciso não dizer para poder dizer. A partir do conceito de FD, o silêncio irá trabalhar com o jogo das contradições produzidas pelos diversos sentidos e da identificação do sujeito.

A relação dito/não dito pode ser contextualizada sócio-historicamente, em particular em relação ao que chamamos o “poder-dizer”. Pensando essa contextualização em relação ao silêncio fundador, podemos compreender a historicidade discursiva da construção do poder-dizer, atestado pelo discurso (ORLANDI, 2007, p.73).

Para Orlandi (2007, p.68), “o silêncio não é vazio, ou sem sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa. Isso nos leva à compreensão do ‘vazio’ da linguagem como um horizonte e não como uma falta”. O silêncio é, desse modo, a própria condição de produção de sentido, ou seja, ele aparece como o lugar/espço que permite à linguagem significar.

Há três formas de silêncio definidas por Orlandi: o *silêncio fundador*, ou fundante, tido como o princípio de toda significação; o *silêncio constitutivo*, que diz respeito à ordem da produção de sentido e da linguagem e o *silêncio local*, referindo-se à interdição do dizer, por exemplo, a censura e a repressão. Porém, neste texto, tratar-nos-emos apenas o silenciamento como uma política de sentido, que produz um recorte entre o que se diz e o que não diz, a partir da concepção de silêncio local.

Como já dissemos, a censura é uma forma de silêncio que é instaurada a partir do interdito, daquilo que é proibido. Ela (a censura) deve ser considerada em sua materialidade linguística, histórica e discursiva, pois não pode ser reduzida

à consciência daquele que fala, mas um fato discursivo que se produz nos limites das diferentes formações discursivas que estão em relação. [...] A censura estabelece um jogo de relações de força pelo qual ela configura, de forma localizada, o que, do dizível, não deve (não pode) ser dito quando o sujeito fala (ORLANDI, 2007, p.76-77).

A relação entre o que não se deve dizer para poder dizer está presente em *Querô*, obra em que Plínio Marcos descreve personagens que foram silenciadas por um sistema político opressor, militarista e autoritário.

A censura, como toda forma de coerção, não encontra limites: a censura tal como foi praticada nas ditaduras brasileiras de Vargas e do Regime Militar foi se desenvolvendo, passando do controle do texto à fiscalização e à perseguição dos artistas. Arbitrária, injusta, a censura acaba por possibilitar desmandos. Ela passou da análise do texto à interpretação da enunciação; da interpretação do espetáculo à prática da denúncia; da denúncia à perseguição; da perseguição à prática da violência; da violência à coerção e ao sigilo, desses à pressão econômica, chegando a hipocrisia e ao cinismo (COSTA, 2006, p. 266).

Desse modo, teatro e autores considerados marginais por utilizarem uma linguagem marcadamente coloquial, tida como vulgar, foram ganhando força por possuírem um apelo popular de encenação e da linguagem corporal. Vale ressaltar que suas obras sofreram com o cerceamento discursivo imposto pela Censura, que fazia cortes a toda e qualquer tipo de mostra daqueles que eram considerados maus costumes que a moralidade da época condenava.

Nesse sentido, o presente artigo trará, primeiramente, um relato da obra e algumas considerações introdutórias do aporte teórico utilizado. Em seguida, analisaremos discursivamente os enunciados silenciados pela censura na obra *Querô uma reportagem*

*maldita*. Prontamente, continuaremos as análises sob o viés de censura da obra e do autor e, por fim, as considerações finais.

## 2 | A CENSURA EM CENA: O SILENCIAMENTO DE *QUERÔ*

Em *Querô uma reportagem maldita*, podemos observar a presença do silenciamento relacionados a certos temas, dentre os quais se destacam: o crime, a droga, a violência, a exploração do homem, o sexo entre outros. Tais conteúdos estão presentes na referida obra, como podemos observar no trecho abaixo:

Jerônimo, e o sobrenome da minha mãe, Piedade. Jerônimo da Piedade, filho da puta com pai desconhecido, afilhado de uma cafetina que ficou sendo madrinha e dona. Está certo que ela me deu comida, me botou na escola e os cambaus. Porém (e sempre tem um porém), me deu pancada e curtiu suas broncas em cima de mim. Era só a velha ficar azeda pra atirar na minha cara:

\_\_ Filho da puta! Querosene mal agradecido!

\_\_ A vaca me botou o nome de Jerônimo, mas só me chamava de Querosene.

\_\_ Querosene, tu é folgado. Pensa que é alguma coisa, seu filho de corno com puta rampeira?

\_\_ Porra, eu nunca pensei nada... Mas ela ia em frente (MARCOS, 1976, p.11).

Logo no início da peça, deparamo-nos com a descrição da personagem principal. Um garoto sem mãe e pai, sem outra opção de caminho a seguir senão o da criminalidade. A delinquência foi o meio encontrado para destruir aquele mundo que o (de)formou. O seu ambiente familiar não era tão amistoso quanto devia, no trecho acima, vemos a forma opressiva e violenta com que foi criado.

Jerônimo da Piedade, vulgo *Querô*, foi adotado por uma cafetina que queria se redimir pela morte de uma de suas prostitutas. Ela o oprimia de maneira muito agressiva, fato que evidenciado, por exemplo, quando *Querô* diz que sua madrinha é a sua dona, outorgando a ela todo poder sobre ele, como se ele fosse uma propriedade.

Em *A vaca me botou o nome de Jerônimo, mas só me chamava de Querosene*, a personagem oprimida dirige-se apenas ao outro leitor e não o faz direcionado ao seu opressor, mesmo referindo-se a ele como *vaca*, explicitando certa revolta ao dizer *Porra, eu nunca pensei nada...*

Ao final da oração, vemos a presença das reticências que representa o silenciamento de Jerônimo exercido pela sua madrinha, ele é calado antes mesmo de pensar em alguma coisa, ou seja, de expressar sua opinião. As reticências não são a ausência do dizer, mas sim o próprio dizer uma vez que a personagem compreende que se se utilizar do verbo

explicitamente sofrerá consequências. Implicitamente, a personagem sabe que o não dizer é dizer e, por isso, é impedido de produzir novos discursos.

O silêncio não é a ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso. Em condições dadas, fala-se para não dizer (ou não permitir que se digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentido. As palavras vêm carregadas de silêncios (ORLANDI, 2007, p.102).

A linguagem reproduzida por Querô e silenciada pela cafetina Violeta exprime violência, cruzeza e obscenidade, justamente para poder expor suas ideias, até mesmo seus sentimentos. Esses lapsos de revolta são apresentados ao leitor como uma forma de desabafo e, de alguma forma, uma libertação. O silenciamento ocorre por parte da madrinha em relação a Jerônimo; ela o impede de falar para que não produza a desordem dentro do seu *puteiro*. Em,

[...] E tome pau. Eu só fazia apanhar. Era um otário. Pixote de merda. E a Violeta se esportava. Gozava até os pêlos do cu baterem palma. Mas não perdia o embalo. Me azucrinava. Enchia a boca sebosa de batom pra me xingar: - Querosene, filho da puta! Querosene! Querosene! Querosene! Querosene! [...] Eu me apavorava. Mas não podia chorar. Se chorasse, a velha batusquela abria a porta e me ameaçava: - Cala essa boca, se não te entrego pro Juiz de Menores (MARCOS, 1976, p.12-13).

Os verbos *ameaçar* e *calar* no imperativo exprimem a ideia de ordem – obrigação, a madrinha realmente mandava em Jerônimo e o silenciava ameaçando-o em entregá-lo para o *Juiz de Menores*, caso ele não fizesse aquilo que ela julgasse conveniente.

A violência física, em *E tome pau. Eu só fazia apanhar*, é acompanhada pela violência simbólica feita pelos xingamentos, ameaças e ofensas do opressor e pelo silenciamento imposto ao oprimido. Nos enunciados *Era um otário* e *Pixote de merda*, o discurso indireto livre tanto pode ser a fala do oprimido quanto uma reiteração do discurso do opressor.

O silenciamento *apavorava* Querô e o impedia até mesmo de chorar. Porém, mais uma vez Querô se utiliza de uma linguagem coloquial, extremamente vulgar (“E a Violeta se esportava. Gozava até os pêlos do cu baterem palma. Mas não perdia o embalo. Me azucrinava”) para atacar seu opressor, não se dirigindo a ele, mas ao seu leitor, como um relato, com o objetivo de denunciar a situação, ao qual se encontrava e em certa medida tentando resistir.

A figura do juiz é um reforço da autoridade opressora, justamente aquele em que Querô talvez pudesse buscar autonomia, segurança e direitos, assume o papel de censor, daquele que detém certo poder para controlar os atos dos menores infratores, ou seja, controla as condições de produção do discurso determinando o que posso ou não dizer.

O rompimento parcial do silêncio ocorre quando Querô, em um momento de fúria, tenta matar sua madrinha com um pedaço de pau. Notamos que o silenciamento produziu uma revolta física e verbal, momento em que ele (a personagem) acredita ter se libertado de um sistema opressor.

[...] A velha grela, zozna de raiva, pegou um pau e veio curtir seu azar no meu lombo. Se entortou. Arranquei o pau da mão dela e sem vacilar mandei uma tremenda porretada na testa da vaca. Abri uma buceta na cara da Violeta. Foi sangue pra todo lado. Ela só não morreu, porque coisa ruim não morre. Mas eu dei pra valer. Nem sei como a desgraçada conseguiu berrar com toda força da sua caixa de catarro:

- Socorro! Socorro! Meu filho quis me matar! Meu próprio filho! Meu próprio filho! Antes de me arrancar dali pra sempre, ainda dei um recado pra putana sebosa:

- Teu filho, o caralho! E não é dessa vez que tu vai pro inferno. Tu há de morrer morfética ou com câncer no cu. Mas tem que pensar muito antes de se apagar, cadela perebenta! (MARCOS, 1976, p.13).

A censura, durante muito tempo, assombrou a vida daqueles que produziam discursos diferentes do que era permitido, que fugia do *politicamente correto e moral*. Jerônimo sofreu quando foi entregue ao *Juiz de Menores*, fora torturado, calado, oprimido, ofendido, silenciado a tal ponto, que apenas pensar em pensar o fazia mal. Pensar é algo ruim, maldito e que lhe causaria muitos transtornos, afirmava Querô: “E ainda tendo que pensar. Pensar é doloroso. Pensar me dá gosto de sangue na boca” (MARCOS, 1976, p.25-26).

À voz de Querô é incorporada à voz do outro, ao jornalista, que, por sua vez, tenta mostrar por meio da morte, a angústia, a miséria e a desigualdade social. Querô é silenciado pela brutalidade da força policial, as armas o deixam apático. Nesse momento, o jornalista não apenas conversa com ele, mas fala por ele, pois a partir desse momento o olhar da personagem se torna coletivo e passa a representar o outro na sociedade.

Deixei o Querô dormir. Cobri seu corpo com trapos. Rezei por ele e seus fantasmas. E era tudo o que eu podia fazer por aquele menino. Fui embora com o meu gravador, com uma história brutal de um dia-a-dia patético, feroz, com meus próprios fantasmas e com meu coração pesado. Andei no mato, descí de uma pirambeira, atravessei um riacho e saí na estrada. Das viaturas, desceram homens nervosos e armados com metralhadoras e revólveres. Um deles arrancou brutalmente, de um dos carros, o Pai Bilu e a nega Gina (MARCOS, 1976, p. 97).

Querô narra a sua história a um jornalista para se redimir dos atos que cometera, pois nutria um sentimento de vingança em relação ao mundo por todo sofrimento que passara, mas ao terminar seu relato é morto à balas pela polícia.

[...] O chefe dos homens berrou: - É aqui, seu vagabundo? O tempo passou. Minutos ou horas, tanto faz isso diante da eternidade. Até que estouraram os tiros. Muitos tiros. Muitos mesmo. Depois, outra vez silêncio. E o grito de vitória dos homens e o soluço abafado da nega Gina. Acabara a caçada ao perigoso bandido Jerônimo da Piedade, vulgo Querô ou Querosene. Os homens voltaram do mato e, muito alegres, entraram em seus carros e partiram com as sirenes ligadas. (MARCOS, 1976, p.97)

O silenciamento agora é para sempre, pois Querô é morto. A brutalidade silenciou também outras personagens como Pai Bilu e nega Gina. O *grito de vitória dos homens*, ou seja, da polícia, silenciou até o *soluço abafado da nega Gina*, pois os homens conseguiram acabar com o perigoso bandido Jerônimo da Piedade.

### 3 | A CENSURA DA OBRA: O ÔNUS E O BÔNUS DO PORTA-VOZ DO POVO

Plínio Marcos transcende o teatro da época por apresentar um enredo diferente do convencional, colocando em cena o vulgo, os *outsiders* sociais, motivo pelo qual assume uma linguagem marcadamente coloquial. Ao focar a marginalidade, cria uma crítica aguda às estruturas sociais da década de 1960 e 1970, momento em que o militarismo estava no auge, mas que, pela maneira como desenvolve a ação dramática e pelo tratamento dado ao tema continua atual até hoje.

De acordo, com Hollanda e Gonçalves (1995, p.61), o teatro rompe os tradicionalismos da linguagem universal ao mobilizar o público por meio da instigação agressiva, como ocorre em *Querô*.

*Querô uma reportagem maldita* é direta, objetiva, repleta de metáforas de fácil assimilação, uso excessivo de gírias e léxico considerado vulgar. Essa linguagem, própria do mundo marginalizado, torna a leitura fluida, caracterizando um texto de enredo simples e, ao mesmo tempo, intrigante e agressivo.

Plínio Marcos retratava a vida das pessoas que viviam no submundo de São Paulo, motivo pelo qual ficou conhecido como um escritor que lutava pelos desfavorecidos, proletariados, explorados, etc. Em suas obras, observa-se a presença do retrato da exclusão social e a repressão, a censura e o silenciamento sofridos pelas personagens, que ora são oprimidas, ora assumem o papel de opressoras.

Ele (Plínio Marcos) se impôs com uma literatura acessível e despretensiosa, porém com um conteúdo de interação social caracterizado por sua pluralidade e manifestação ideológica que retrata a realidade sem hipocrisias e falseamentos. Segundo ele mesmo, era uma *figurinha difícil*, título de uma de suas peças, assumiu vários papéis na vida, dentre eles: palhaço, tarólogo, jogador de futebol, vendedor de seus próprios livros, jornalista, ator e dramaturgo.

Porém, o papel que mais lhe rendeu *status* foi a de porta-voz do povo ao mostrar a realidade por meio de suas personagens, que representavam como tal a vida daqueles *sem eira nem beira*. Representava a voz dos excluídos, daqueles que eram consideradas o cisco, a sujeira da sociedade.

Cabe salientar que a condição de porta-voz vai além da mera e simples “reprodução da fala do povo, mas um simulacro, pelo fato mesmo de que a existência do porta-voz atesta a impossibilidade de que o povo fale, pois se assim acontecesse, a função de falar em seu nome estaria elidida” (Piovezani, 2003, p. 59).



O dramaturgo assume a posição enunciativa de porta-voz dos desfavorecidos, favelados, homossexuais, negros etc. usufruindo do benefício do locutor, seria o seu bônus o reconhecimento de suas obras por essas minorias, porém o autor sofreu com a censura de seus trabalhos, ficando conhecido como um escritor marginal.

O *benefício do locutor*, concebido por Foucault ao refletir acerca daquilo que denominou *hipótese repressiva*, incide, na verdade, sobre o privilégio gozado por aquele que, diante da suposta repressão em torno do sexo e do poder, deliberadamente desconsidera-a ou rechaça-a. Empreendeu-se, aqui, um deslocamento da noção foucaultiana do âmbito sexual, ao qual ela se referia, para o midiático-político (PIOVEZANI, 2003, p. 60).

Plínio Marcos, ao ter suas peças silenciadas, ônus adquirido por querer representar a voz do povo, rebela-se contra a Censura Federal e em uma reportagem diz ser um *dramaturgo aposentado*, referindo-se aos cortes e as proibições de suas obras.

De repente, todas as minhas peças foram proibidas. Por quê? Ninguém dizia coisa com coisa. Um filho-da-puta de um censor, num dia em que eu perguntei por que todas as minhas peças estavam proibidas, ficou nervoso:

\_\_ Porque suas peças são pornográficas e subversivas.

\_\_ Mas por que são pornográficas e subversivas?

\_\_ São pornográficas porque têm palavrão. E são subversivas porque você sabe que não pode escrever com palavrão e escreve. O palavrão. Eu, por essa luz que me ilumina, não fazia nenhuma pesquisa de linguagem. Escrevia como se falava entre os carregadores do mercado. Como se falava nas cadeias. Como se falava nos puteiros. Se o pessoal das faculdades de linguística começou a usar minhas peças nas suas aulas de pesquisas, que bom! Isso era uma contribuição para o melhor entendimento entre as classes sociais. Eu, há dezessete anos [1973], sou um dramaturgo. *Há dezessete anos pago o preço de nunca escrever para agradar os poderosos*. Há dezessete anos tenho minha peça de estréia [*Barrela*] proibida. *E pago qualquer preço pela pátria do meu povo* (depoimento de Plínio Marcos em seu site oficial) (grifos nossos).

A função dos censores, na visão das autoridades, não era ser um meio violento para restringir a liberdade, mas o meio que fosse capaz de prevenir que qualquer estabelecimento provocasse uma desordem pública e social. Costa (2006), em um tom irônico, define censura com a voz da própria censura.

A censura não é um meio violento restritivo da liberdade. É, exclusivamente, um remédio profilático, preventivo, de que lança mão a autoridade pública, no legítimo exercício de sua fé, [parece que está faltando alguma palavra nesta citação] a imprensa honesta possa prejudicar as medidas de maior relevância para o estabelecimento da ordem ou para refortalecimento das instituições feridas. É, assim, legítima a Censura; e sua prática constitui dever precípua e máximo das autoridades constituídas (COSTA, 2006, p. 101).

Dessa maneira, podemos concluir que há a presença da censura tanto na obra quanto da obra. Assim, a relação entre obra e realidade não é somente a de um reflexo direto, mas sim social, capaz de influenciar o exercício da obra de arte (CANDIDO, 1967, p. 22).

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo proposto neste texto foi o de analisar como ocorria o processo de silenciamento das formações discursivas presentes em *Querô uma reportagem maldita*, de Plínio Marcos, e observar como as formações discursivas são capazes de determinar aquilo que pode e o que deve ser dito.

O trabalho está pautado nas teorias de Foucault e Pêcheux para tratar das FDs e Orlandi para falar sobre as formas do silêncio, posto que as formas de silenciar estão no limite das formações discursivas, motivo pelo qual se pode determinar os parâmetros do que pode e deve ser dito. As formações discursivas, como dissemos anteriormente, por manterem certas relações contraditórias, ora de aliança ora de dominação, exprimem a relação entre as classes pelo modo de produção que as constituem, sendo dados aparelhos, por meio dos quais se realizam certas práticas.

Outrossim, pudemos observar como a censura enquanto aparelho institucionalizado de aparelhamento discursivo silencia não apenas a obra *Querô uma reportagem*, mas também as relações entre as personagens e a do próprio dramaturgo. De certa maneira, Plínio Marcos promovia uma inversão da ordem institucional, cujo propósito era o de suscitar desordens em benefício dos oprimidos e maltratados.

Assim, fica evidente que nem tudo deve ser dito e a língua serviria para comedir e banir os escritores em suas produções discursivas. Os críticos e os censores teriam, dessa maneira, o papel de *higienizadores* do discurso, uma vez que promoviam a limpeza das obras de qualquer *impureza*, isto é, de vulgaridade, de pornografia e de subversão. Em suma, “se a língua é bela, é porque um mestre a lava. Um mestre que lava os lugares de merda, retira as imundices, saneia cidade e língua para conferir-lhes ordem e beleza” (GADET, PÊCHEUX, 2004, p. 90).

## REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Companhia editora nacional, 1967.

COSTA, C. **Censura em cena: teatro e censura no Brasil**. São Paulo: EDUSP: FAPESP: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2006.

COURTINE, J.J. O conceito de formação discursiva. In: **Análise do discurso político**. O discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: Edufscar, 2009.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. Tradução: Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

HAROCHE, C., PÊCHEUX, M., HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. *In*: BARONAS, R. **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção – conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

HOLLANDA, H.B.; GONÇALVES, M.A. **Cultura e participação nos anos 60**. 10.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MARCOS, P. **Querô, uma reportagem maldita**. São Paulo: Maltese, 1992.

MARCOS, P. **Site oficial Plínio Marcos**. Serviço de referência. Apresenta depoimentos e obra completa. Disponível em: <http://www.pliniomarcos.com>. Acesso em: 15 de junho de 2010.

ORLANDI, E.P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: UNICAMP. 6.ed., 2007.

PIOVEZANI, C. Política midiaticizada e mídia politizada: fronteiras mitigadas na pós- modernidade. *In*: GREGOLIN, M.R.V. (Org.). **Discurso e mídia**: a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003.

# CAPÍTULO 3

## A REPRESENTAÇÃO DO NORDESTINO E DO SERTÃO NA POESIA DE CORDEL DE PATATIVA DO ASSARÉ

*Data de aceite: 01/10/2020*

### Marcos Antônio Fernandes dos Santos

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)  
São João dos Patos - MA  
<http://lattes.cnpq.br/8554669470968252>

### Asussena Nolêto de Santana

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)  
São João dos Patos – MA  
<http://lattes.cnpq.br/9371311466524831>

**RESUMO:** A cultura popular é uma das maiores formas de expressão e representação de um povo. A esta cultura, a oralidade sempre esteve associada e deu vida a produções que refletiram na construção de identidades, como é o caso da literatura de cordel, produção típica e marcadamente regional, de intensa produção no nordeste brasileiro. Nesse sentido, este trabalho objetivou analisar a representação do nordestino e do sertão na poesia de cordel de Patativa do Assaré. Para a construção teórica foram utilizados autores como Cândido (2002), Cascudo (2006), Zumthor (1993), entre outros. A literatura de cordel é importante instrumento de construção de identidades e consolidação de uma cultura letrada, baseada na oralidade. Assim, a expressão nordestina e sertaneja da qual se vale Patativa do Assaré em sua poesia, é capaz de apresentar o homem em sua totalidade e humanidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura popular, Literatura oral, Cordel, Patativa do Assaré.

### THE REPRESENTATION OF NORTHEASTERN AND THE HINTERLAND IN THE POETRY OF CORDEL OF PATATIVA DO ASSARÉ

**ABSTRACT:** Popular culture is one of the greatest forms of expression and representation of a people. Orality has always been associated with this culture and gave life to productions that reflected in the construction of identities, as is the case of cordel literature, a typical and markedly regional production, with intense production in northeastern Brazil. In this sense, this work aimed to analyze the representation of the northeastern and the sertão in the poetry of cordel by Patativa do Assaré. For the theoretical construction, authors such as Cândido (2002), Cascudo (2006), Zumthor (1993), among others, were used. Cordel literature is an important tool for building identities and consolidating a literate culture, based on orality. Thus, the northeastern and backcountry expression that Patativa do Assaré uses in his poetry, is capable of presenting man in his totality and humanity.

**KEYWORDS:** Popular culture, Oral literature, Cordel, Patativa do Assaré.

## 1 | INTRODUÇÃO

A cultura de um povo carrega, de diversas formas, as particularidades de que precisamos para compreender as produções que o homem cria desde os primórdios de sua existência. Movido pelo desejo de expressão daquilo que contém em seu íntimo ou do que representa um anseio coletivo, o homem sempre buscou

formas de comunicar através da arte ou de qualquer instrumento que o sirva de holofote, os sentimentos sensações e experiências que teve ou que aprecia, usando o mundo como espelho que reflete a criação. De tal maneira, ele tende a manifestar sua identidade através das marcas que lhe são peculiares quanto ao meio em que vive e, conseqüentemente, imprime uma visão de mundo que está relacionada a ideia de um pertencimento.

A cultura é um produto social indispensável para a compreensão da própria existência humana e das transformações pelas quais passaram as diferentes sociedades. Enraizadas nessas, os produtos culturais dizem muito sobre os sujeitos e a história que eles trazem. Movido por uma trajetória de constantes desafios e adversidades, o ser humano precisou encontrar meios para registrar e resguardar suas memórias, de forma a preservar a identidade de sua experiência peculiar no mundo. Nesse contexto é que surgem as narrativas que advêm das vivências cotidianas e que nascem a partir da tradição oral, que por muito tempo foi o veículo de transmissão de uma cultura letrada.

É importante o reconhecimento do fato de que as produções a que o homem faz nascer, podem partir de diversos tipos de experiências e de lugares bastante variados. Há produções que, por exemplo, são frutos de lugares mais restritos e nem sempre acessíveis a todos os tipos sociais e, assim, carregam traços particulares de uma comunidade que, privilegiada, teve acesso aos produtos mais modernos e sofisticados possíveis. Essas experiências, por um lado, têm seu valor, mas, por outro, revela o caráter excludente de acesso e imersão na cultura erudita, por assim dizer. Na contramão, encontram-se os produtos provenientes de uma cultura de massas e, portanto, popular. Um lugar de onde surgem produções amplamente vastas e que, no imaginário coletivo, precipitadamente, adquirem/adquiriram o caráter de produtos de qualidade questionável.

A cultura popular é, no entanto, um produto de relevância inquestionável para a história de um povo. Ela representa o que há de mais original e resistente na trajetória do homem. Em se tratando das narrativas, que são uma das primeiras manifestações culturais registradas pelo ser humano, elas nasceram, em seus primórdios, da tradição oral, uma tradição que sustentou por muito tempo a existência e propagação de produções literárias que constituíram a base dessa cultura. Esses textos remontam, por exemplo, à antiguidade clássica, de onde saíram produções que se consolidaram e que são consideradas patrimônio da literatura universal, como é o caso da *Odisseia*, de Homero, narrativa que parte da tradição oral.

No Brasil, a cultura popular sempre teve espaço e veio ganhando cada vez mais ao longo dos tempos. A escolarização e o acesso progressivo à educação foram fatores que certamente influenciaram na expansão dessa cultura, muito embora em algum momento ela tenha enfrentado certa rejeição por parte de determinados seguimentos sociais. No terreno da literatura, produções escritas como romances e poesias sempre cativaram um público muito seletivo e de preferências bastante seletivas, relacionadas com a temática de tais textos. É uma seletividade baseada em critérios como a linguagem formal e a estética

utilizada ao longo da disposição dos versos ou linhas que compõem os textos literários. Essa ideia sobreviveu e ainda sobrevive na cabeça de muitas pessoas, porque costuma ser associada a um padrão de qualidade maior.

No entanto, nosso país apresenta uma pluralidade cultural que possibilita a manutenção de uma tradição oral que mantém viva a memória e a história de nossos antepassados, bem como valoriza as raízes da tradição literária, mostrando-nos que a literatura que preserva os traços da oralidade também é rica, sofisticada e, acima de tudo, ela representa o homem tipicamente brasileiro. Nesse contexto é que se situa a literatura de cordel, produção literária de origem oral, que preserva os traços do gênero poesia e que se aproxima da música pelo jogo sonoro existente entre as palavras. Esses textos são amplamente difundidos no país desde o século XIX e representam a cultura particular de uma determinada região.

O cordel é um importante instrumento que mantém viva a identidade cultural nordestina, região onde sua produção sempre foi intensa, sendo também responsável pela construção de uma identidade nacional brasileira. Os relatos contidos em tais textos, que se apresentam em forma de narrativas, são moldados especialmente pelas condições sociais a que os indivíduos estão submetidos. Logo, estão intimamente ligados com a existência humana. Os escritores de literatura de cordel são conhecidos como cordelistas, e no Brasil, muitos são os representantes do gênero, entre os quais, o cearense Antônio Gonçalves da Silva, conhecido como Patativa do Assaré. O autor se destaca por sua intensa produção e, especialmente, por falar de um lugar que é o ambiente de onde essas narrativas surgem: o Nordeste.

Tendo em vista a importância cultural, o caráter representativo e identitário contido em tais textos, este trabalho objetivou analisar a representação do nordestino e do sertão na poesia de cordel de Patativa do Assaré. Como forma de valorização da cultura popular e de tradição oral, a pesquisa busca reafirmar a relevância das literaturas regionais como forma de representação do homem, do meio e da vida.

## **2 | A LITERATURA REGIONAL, O CORDEL E LITERATURA ORAL**

A arte literária é diversa e pode se manifestar de muitas maneiras, sendo produzida em variados contextos. Existem obras que, escritas em um contexto mais geral, refletem ou dialogam com um contexto mais amplo e universal. Outras, no entanto, por nascerem em um lugar mais específico e se voltarem para ele, consistem em literaturas de cunho regional, que, por sua vez, não se limitam à qualidade de menor. O regionalismo pode ser compreendido de várias maneiras, como, por exemplo, quanto ao tema, quanto à linguagem, quanto ao formato e assim por diante. Ele pode compreender o ambiente rural, apresentar a paisagem sertaneja, pode representar os tipos sociais, como o nordestino, está ligado à linguagem oral e ainda, os textos podem ser escritos em prosa ou verso.

A narrativa regionalista ocupa-se de um cenário mais particular que se concentra no campo, no homem e nos problemas encontrados no seu meio. Descreve o sertanejo e o Nordeste, documentando fatos e, por vezes, denuncia as mais diversas situações que acometem o homem. Essa literatura, para Antônio Cândido, representa “tipos humanos, paisagens e costumes considerados tipicamente brasileiros” (CANDIDO, 2002, p. 87). O regional é, em grande parte, responsável pela manutenção de uma cultura local que acaba por preservar e consolidar identidades. Nos textos de cordel essa vertente é bastante explorada, sendo o gênero uma manifestação literária regional e que faz parte da cultura de um povo.

A literatura de cordel consiste numa manifestação literária que parte da cultura popular brasileira, que tem seu contexto de produção e divulgação com maior ênfase na região nordeste do país. Os textos desse gênero são geralmente feitos em versos e se constituem de narrativas que abordam questões pertinentes ao universo de sua produção e, portanto, abordam temas regionais, mas que, em alguns casos, também podem conter caráter universal. Manuela Fonseca Santos (2005), nos descreve o cordel como:

Literatura popular (folhetos de feira ou ainda folhetos de cordel), no Brasil, surgiu aproximadamente em 1890, nas feiras nordestinas. De modo geral os folhetos de cordel são textos em versos com impressão em folhas de papel de baixa qualidade dobradas e encadernadas, com capas ilustradas em xilogravuras, desenhos ou ainda imagens de jornais cujo formato e quase sempre 11x16 cm, com 8, 16, 32 e 64 páginas (é considerado folheto de 8 e 16 páginas, e partir de 24 páginas e chamado de romance). Os folhetos de cordel são impressos, tradicionalmente, em oficinas de tipografia. (SANTOS, 2005, p.86).

A expansão do cordel pelo Brasil aconteceu principalmente pela aproximação de tais textos com as massas. Sua linguagem popular, carregada de marcas de oralidade, consegue se aproximar do dia a dia da maioria dos leitores e, por tratar as questões sempre com humor, a linguagem do cordel conquistou cada vez mais os leitores. Contudo, se por esses aspectos ela conseguiu popularizar o gênero, também o afasta dos cânones na medida em que se incorporou à oralidade e à temas do dia a dia das classes menos favorecidas. O Cordel é provavelmente a manifestação literária de maior acesso à população. É uma literatura que circula nas ruas e vem ganhando cada vez mais espaço, inclusive no meio acadêmico, onde muito se discute o tema em pesquisas e congressos realizados na área.

Antes de qualquer julgamento a respeito dessa escrita, é preciso conhecê-la com clareza para não incorrer em julgamentos precipitados quanto à relevância e qualidade artística dos textos. Sabendo-se sobre a relação que o cordel mantém com a oralidade, muitos o julgam por tal aspecto, entendido inicialmente, inclusive em suas origens, como textos quaisquer, produzidos por pessoas quaisquer, comuns, sem muita instrução, de cultura iletrada. Paul Zumthor (1993, p.23) coloca em questão justamente essa associação, apontando que quando se fala em oralidade entramos no terreno de um conceito abstrato,

sendo assim, impreciso, qualquer parecer. Para o teórico, o mais adequado seria falarmos em literaturas da voz. Câmara Cascudo, estudioso e historiador da cultura brasileira, faz alguns apontamentos sobre a literatura oralizada:

literatura oral, o termo foi criado por Paul Sébillot (1846-1918) no seu *Littérature oral de La haute-bretagne* 1881, e reúne contos, lendas, mitos, adivinhações, provérbios, parlendas, cantos, orações, frases feitas tornadas tradicionais ou denunciando uma estória, enfim, todas as manifestações culturais, de fundo literário. (CASCUDO, 2006, p. 333).

Importante é perceber o poder que a tradição oral exerce sobre a história literária. A palavra em si, já é instrumento que exerce poder sobre quem a profere ou quem a recebe, seja ela falada ou escrita. Dessa forma, o conteúdo dos textos literários orais também passa por discussões em relação à sua recepção e persistência em relação ao tempo. No caso do cordel, por exemplo, a própria audição do texto já nos remete a um fenômeno bastante peculiar, pela sonoridade imprimida pelas palavras e pela representação que o texto como um todo exerce. LAPLANTINE e TRINDADE, sobre a escuta de textos literários orais, expõe que:

Aquele que lê ou escuta essas histórias – já que se trata muitas vezes de tradições orais – adere totalmente àquilo que lê ou escuta, pelo menos durante o tempo da leitura ou da audição. Não põe em questão o que está escrito ou o que está sendo contado. Como escreve Jean Paul Sartre, 'se estou invertido, em um mundo invertido, tudo me parece direito'. (LAPLANTINE; TRINDADE, 2003, p.31-32).

Assim, a leitura do texto literário oral também envolve o leitor de tal maneira que este se identifique com o conteúdo narrado e seja capaz de mergulhar nos versos que são entoados por ele ou por qualquer outra pessoa que realize a leitura. A literatura de cordel então, mostra-se ainda mais eficiente em realizar uma ponte que estabeleça uma conexão com o leitor que tem afinidade com a leitura do gênero, uma vez que ele, no momento da leitura, se encontra mergulhado em uma outra realidade que traz muito da realidade em que vive. A leitura do cordel, literatura de tradição oral, também consiste numa atividade complexa. De outro lado e não distante, o processo de composição dos versos também não incide em um exercício simplório, leitura de mundo e criatividade são indispensáveis para que se faça nascer um texto atraente e cativante, que se perpetua entre os leitores e pelo tempo.

### **3 | O NORDESTINO E O SERTÃO NA POESIA DE PATATIVA DO ASSARÉ**

Patativa do Assaré foi um escritor Cearense, nascido na cidade de Assaré, no ano de 1909. Patativa fora um nordestino ilustre, com enorme influência na literatura brasileira e, inclusive, na música, tendo sido compositor musical. Na literatura, o escritor desenvolveu sua produção voltada para o cordel, obtendo reconhecimento e destaque em suas



produções. Enquanto nordestino e ciente do cenário em que nasceu, Patativa, entre outras temáticas, debruçou-se sobre questões próprias do Nordeste e, entre suas personagens, a figura do sertanejo é constantemente presente nas narrativas. A história de vida do poeta, em muitos momentos, se confunde com sua própria poesia.

Tendo em vista a aproximação com as histórias de suas narrativas, realizamos aqui a análise de uma composição do autor, onde são feitos apontamentos sobre a representação do nordeste e do sertanejo em: *Nordestino sim, Nordestinado não*. Para tanto, alguns trechos da poesia foram selecionados para que se pudesse fazer os apontamentos. Sobre Nordestino sim, nordestinado não:

Nunca diga nordestino  
Que Deus lhe deu um destino  
Causador do padecer  
Nunca diga que é o pecado  
Que lhe deixa fracassado  
Sem condições de viver<sup>1</sup>

O poeta inicia seus versos sugerindo que o nordestino, acima de tudo é homem forte. Isso porque ele está a todo momento, sujeito as intempéries da vida. Para tanto, ele é capaz de sobreviver e encarar todos os males que o assola. Ao mesmo tempo, o poeta também se dirige ao nordestino, dizendo-lhe que acreditar em destino é entregar-se à própria sorte e, assim, este não seria capaz de reagir, caso acredite que tudo é obra do destino. Ele recorre, ainda, a elementos religiosos quando cita a figura de Deus, recomendando ao homem do sertão que não acredite que Deus é quem entrega a sina de sofredor ao homem, mas, que o fracasso é uma condição do próprio homem e das escolhas que ele faz. Se em um primeiro momento o nordestino está atormentado pelas adversidades, ao mesmo tempo o poeta o recomenda que seja forte. Ele é forte e, portanto, não deve acreditar no destino.

Em outros versos, o poeta afirma:

Não é Deus quem nos castiga  
Nem é a seca que obriga  
Sofrermos dura sentença  
Não somos nordestinados  
Nós somos injustiçados  
Tratados com indiferença

Nos versos acima, percebemos que o nordestino é o homem que, diante de todo sofrimento, permanece invisível no mundo. Tal invisibilidade é fruto da indiferença de

1. ASSARÉ, Patativa. *Nordestino sim, nordestinado não*. In: **Ispinho e Fulô**, 3ª Ed. Fortaleza-CE: 2002.

seus próprios semelhantes, que, situados em outra realidade, desconhecem ou ignoram a realidade que paira sobre o sertão. O nordestino é um castigado e, talvez, seu maior castigo seja a injustiça. A seca que acomete o sertão não é, nem de perto, mais feroz que as injustiças sofridas. O nordestino, reconhece o escritor, não é nordestinado, não é destinado à condição de sofredor, é apenas vítima do mau olhar ou do desprezo daqueles que poderiam, de alguma forma, serem agentes de transformação dessa realidade. De uma realidade que não é enviada por Deus, pois a ele não agrada tal situação. O sertão é, apesar de um lugar sofrido, o símbolo de esperança para dias melhores.

Sofremos em nossa vida

Uma batalha renhida

Do irmão contra o irmão

Nós somos injustiçados

Nordestinos explorados

Mas nordestinados não

Agora, nesses versos, o poeta também se reconhece com mais precisão como nordestino, ele também se inclui como participante da batalha em que os nordestinos se encontram dia após dia. Sofremos, através do verbo em terceira pessoa somos também, enquanto leitores, convidados a nos enxergar como nordestinos, como semelhante desse homem que a tantas injustiças fora submetido. É uma caminhada cansativa, cheia de lutas, para a qual ainda existe esperança, pois apesar de explorados, no final, não somos nordestinados.

Já sabemos muito bem

De onde nasce e de onde vem

A raiz do grande mal

Vem da situação crítica

Desigualdade política

Econômica e social

Mais uma vez o poeta se reconhece enquanto nordestino. Nordestino que sabe muito bem de onde vem o mal que o acomete. Esse mal, em grande parte parece não vir do próprio sertão, do espaço que o pertence. Em tom de denúncia e carregado de engajamento, o poema cumpre o papel de mostrar que o mal do nordestino não é o sertão, não é a seca existente no lugar. Não é o meio que o determina. A desigualdade é o mal, é ela que o segrega, que o maltrata e o impede de viver em condições dignas. É ela que o faz invisível. A situação é crítica, mas a raiz do problema parece que ainda persistirá por muito tempo. Em seu poema e na denúncia que realiza parece estar contida a esperança de que

tal situação, algum dia, muda. O sertão não é necessariamente um lugar ruim e que só traz sofrimentos, a situação política e econômica que paira sob o dia a dia do nordestino é que faz com que o lugar dificulte a vida dos que vivem ali.

Há muita gente que chora  
Vagando de estrada afora  
Sem terra, sem lar, sem pão  
Crianças esfarrapadas  
Famintas, escaveiradas  
Morrendo de inanição

Sofre o neto, o filho e o pai  
Para onde o pobre vai  
Sempre encontra o mesmo mal  
Esta miséria campeia  
Desde a cidade à aldeia  
Do Sertão à capital

Agora somos levados a perceber, através da fala do poeta, que não apenas o nordestino está à mercê da situação social do país. Os fatos partem para um nível mais universal, o que sugere uma gravidade ainda maior para o problema. Mas o poeta, enquanto nordestino, é sensível a essa situação e capaz de enxergar com clareza a situação do outro. A situação, o descaso, o sofrimento, se estendem do sertão à capital, ele está em todos os lugares, embora no Nordeste a situação seja ainda mais grave. A fome, a falta de um teto, a miséria, agora os problemas são nomeados. O nordestino é obrigado a migrar, é um migrante sem direção, em busca de melhores condições de vida. Ruma, quem sabe, em direção à capital, onde sabe que também a vida não o será fácil.

Uma vez que o conformismo  
Faz crescer o egoísmo  
E a injustiça aumentar  
Em favor do bem comum  
É dever de cada um  
Pelos direitos lutar

Por isso vamos lutar

Nós vamos reivindicar  
O direito e a liberdade  
Procurando em cada irmão  
Justiça, paz e união  
Amor e fraternidade

Retomando à posição que assume nos versos que abrem o poema, o poeta chama a atenção mais uma vez para a força e determinação que tem o nordestino. O conformismo não faz parte de sua vida, não é o destino que tem as rédeas de sua vida, mas é ele próprio, o nordestino, o único responsável por fazer com que sua vida mude. É na esperança de encontrar outros que caminhem a seu lado, pessoas que sejam sensíveis à situação do outro, que ele segue em frente. O nordestino, apesar de vítima das injustiças, não sede ao medo, vai em busca de combatê-las. Ele não está só e não busca melhorias apenas para si, ele precisa sentir que está tudo bem, e para ficar tudo bem, o bem-estar precisa ser comum, precisa ser coletivo. O nordestino é, verdadeiramente, um homem, um homem que sente e que vai à luta ao lado e pelos seus semelhantes.

Desistir jamais, os direitos precisam ser conquistados, a injustiça precisa ter fim. O sertão agora é o mundo, o sertão já não é mais apenas uma região delimitada. Ele é um ideal a ser carregado, é a esperança, é o lar que se quer construir. Os problemas que se fazem presentes na vida do nordestino podem ser grandes e causadores de muitos sofrimentos. No entanto, os sentimentos que carrega dentro de si não maiores, o que o faz homem forte. Euclides da Cunha, em seu romance *Os Sertões*, que também aborda sobre a trajetória de lutas do sertanejo, celebra a seguinte frase: “*O sertanejo é, antes de tudo, um forte*” (CUNHA, 2016, p. 116). *Tal construção expressa o sentimento que Patativa do Assaré distribui por toda a sua poesia.*

#### 4 | CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

A tradição oral, apesar de por vezes ter sua importância e qualidade questionada pelo fato de estar relacionada a uma cultura popular, tem se mostrado resistente e realizadora de intensas transformação na produção literária. A literatura de cordel, nesse sentido, tem ganhado cada vez mais espaço entre os leitores e apreciadores da cultura popular. No Brasil, Patativa do Assaré é um dos principais representantes da produção cordelista no Brasil e, em sua poesia, utiliza-se da palavra para anunciar e combater as injustiças cometidas contra o homem, especialmente o nordestino.

No texto *Nordestino sim, Nordestinado não*, o autor representa o nordestino e o sertão a partir de uma perspectiva otimista e humanista, reconhecendo-se como o típico nordestino que luta por seus direitos e a literatura é, para si, uma poderosa arma. A literatura de cordel é importante instrumento de construção de identidades e consolidação de uma

cultura letrada baseada na oralidade. Assim, a expressão nordestina e sertaneja da qual se vale Patativa do Assaré em sua poesia, é capaz de apresentar o homem em sua totalidade e humanidade.

## REFERÊNCIAS

ASSARÉ, Patativa. Nordeste sim, nordestinado não. In: **Ispinho e Fulô**, 3ª Ed. Fortaleza-CE: 2002.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de Intervenção**, São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Global, 2006.

CUNHA, Euclides da. Os Sertões. Edição Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

LAPLANTINE, François. TRINDADE, Liana Sálvia. **O que é imaginário**. – São Paulo: Brasiliense, 2003.

SANTOS, Manuela Fonseca. A Literatura de Cordel. **Revista de estudos Iberoamericanos**, 2005.

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

# CAPÍTULO 4

## A REPRESENTAÇÃO FEMININA E EXPRESSIVIDADE LÍRICA NAS PERSONAGENS DE CORA CORALINA

Data de aceite: 01/10/2020

**Marta Bonach Gomes**

Pedagogia (UFG), Letras e Crítica Literária  
(PUC-GO)

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo precípua analisar quatro poemas de Cora Coralina: *Todas as Vidas* (2004: 32b) *Minha Cidade* (1978: 21a) *Mulher da vida* (2004: 202b), *Aninha e suas Pedras* (2013:148) sob a ótica feminina em suas personagens, respectivamente, dos autos retromencionados, procurando analisar ficção e história no contexto da enunciação, analisando quais unidades político-sociais se configuram com a obra, já que a autora procurou fixar no plano literário a geografia física e humana de sua terra natal – Goiás, suas características, nos seus diálogos e nos personagens que as rodeiam. Tais considerações nos remetem a outro ponto que merece atenção no que se refere a autonomia do ser, é um pensamento em linhas significativas de variações recorrentes a cada época histórica. Cora Coralina não ficou imune a essa situação, mesmo tendo um olhar para além da pós modernidade. O objetivo principal desta pesquisa é analisar e apontar essas potencialidades num trabalho hermenêutico. No intuito de atingir esses objetivos, utilizar-se-ão como referencial teórico, inicialmente, o diálogo e a reflexão do poeta e ensaísta mexicano Octávio Paz (1988-1994), que se estabelecem em outras discussões, tais como a relação do eu lírico com

o tempo e com o corpo da cidade. Pretende-se pensar, no artigo, as ideias que estão na base da meditação como base de nossa pesquisa, os teóricos: Denófrio(2004), Bachelard (1989) entre outros. Dessa forma, a carga poética marcada por uma força vinda do coração do Brasil, que enaltece os ermos goianos, a antiga capital de Goiás, com suas pedras, seus becos e estórias mais. Serão enaltecidos e caracterizados como a fortuna crítica e poética da autora do Planalto Central.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cora Coralina, Autos, Poesia, Ficção, História.

### 1 | INTRODUÇÃO

Cora Coralina, considerada a poetisa goiana, possui vasta e diversificada obra. O seu legado, além de ser bastante extenso, é o mais múltiplo produzido por uma só autora no âmbito do solo goiano. Apesar de sua obra fazer parte do início do século XX, ela continua muito atual, pois trata de temas e problemas que continuam a remeter a nosso tempo. O leitor contemporâneo que tem contato com os contos e poesias de Cora Coralina conseguem visualizar na obra a sua própria vivência. Desse modo, percebemos uma necessidade em estudá-la em todos os âmbitos, bem como nos personagens de história ou ficção.

A pertinência em conhecer e sistematizar as peculiaridades do discurso de Cora Coralina, instiga-nos produzir esse artigo, dessa maneira, re-significar a importância do conjunto de suas

obras baseado em seus escritos que nos faz entrar em estado de poética, emoções corpóreas que motivam o estado de sensações para que o veio a ser uma literatura brasileira, visto que a literatura portuguesa muito influenciou nessa trajetória literária no Brasil.

A intensão de delimitar a pesquisa e apontar personagens femininas na obra coralínea, simultaneamente, nos possibilitam e trazer um sabor novo às nossas letras modernas, seu texto no sentido genuíno da poesia que brotou na Cidade de Goiás, reúne em sua obra, literatura, verso livre, memória, imaginário e expressividade lírica subversivas aos padrões da época, características percebidas em várias personagens, como em *Todas as Vidas*, *Mulher da vida* – o que a eleva na vastidão do Cosmos, fazendo com que se confunda com o todo e com tudo que compõe sua universalidade.

Propusemo-nos a investigar, inicialmente, quatro poemas de Cora Coralina: *Todas as Vidas* (2004 32b) *Minha Cidade* (1978, 21a) *Mulher da vida* (2004 202b), *Aninha e suas Pedras* (2013 148) sob a ótica feminina em suas personagens, respectivamente Octávio Paz (1988-1994) e Bachelard (1989).

Nenhum artista se coloca a margem das evoluções dos fenômenos culturais, a arte é a mediadora entre a abstração da ciência e a sensibilidade humana. Embora a produção desse trabalho não seja refletir sobre essas complexidades.

Tal consideração nos permite que enfoquemos, sob o ângulo especial, as obras poéticas de Cora Coralina, a partir de sua técnica inovadora de seus poemas de versos livres ligados condição da mulher, até meados do século XX, a qual a situação naquele tempo, era de enclausurada entre quatro paredes, como escrava do lar, e não tinha voz, pois os homens falavam por elas. Nesse contexto, Coralina focaliza problemas vivenciados pelas mulheres numa época em que elas eram consideradas inferiores, e canta sua história e das demais mulheres, como bem escreve: *Mulher da Vida, Minha irmã. Ela vem do fundo imemorial das idades e carrega a carga pesada dos mais torpes sinônimos, apelidos e apodos:[...]*

Desde a Antiguidade, a mulher, ao se deixar ser seduzida pelo “demônio”, é considerada a causadora da condenação de toda a humanidade, assim também se evidencia quando Eva leva Adão à “queda”. A origem desse ato, coincide com o se tornar a grande pecadora seduzida pelo diabo, e conseqüentemente as mulheres passam a fazer parte desse rol, devendo, como castigo dessa forma, receber a dominação do homem. Coralina nos assevera:

No fim dos tempos.

No dia da Grande Justiça

do Grande juiz.

Serás remida e lavada

De toda condenação.

(Mulher da vida 2014, p204d)

Por conseguinte, Cora Coralina, em seus poemas, demonstra as angústias das mulheres e o seu anseio por liberdade. Para ela, a forma de elas buscarem esses direitos seria por meio da libertação, como uma forma de corroborar o verdadeiro lugar das mulheres: sempre subordinadas a um homem.

Dessa forma, buscaremos investigar a presença da representação feminina nas personagens coralíneas. O tema poético, confessional de autoria feminina e a perspectiva da história literária e ficção nas divagações e confissões, na expressividade lírica, nas formas poéticas e telúricas que hodiernamente, tem sido pesquisado em seus versos, determinando em consequência a narradora que existe no interior da mulher escritora do interior goiano.

Assim, a poetisa traça o encantamento entre o eu poético e a obra, pois teve a grandeza e lucidez para dizer em seus versos (a chave para a compreensão de sua obra/vida) que trazia dentro de si “Todas as Vidas” do universo: *mulher do povo, doceira, cabocla velha que lavava suas roupas no rio vermelho...* sonhou, amou, fugiu, fez doce, voltou e fez poesia. Delineia-se então traços expressionistas entre as várias mulheres dentro de si, ao seu solo verdadeiro, onde abriga a unidade indivisa do homem e do mundo.

Coralina (1979) prepara-nos e confirma o pressuposto que é, hoje e sempre, criar o visível pela mente, pelos olhos e pelo coração, sem nada perder nessa aventura. Essa é a virtude do jogo humano de certos instantes, que nos fazem reconhecer por que anunciam o lado harmonioso das coisas, nesse ínterim é anunciada tal força realista em seu poema, pontilhada do pitoresco de um linguajar regional impondo a evidencia de sua realidade. Nos conta através de seu sonoro e colorido verso, *Minha Cidade* (1979 21 a)

Goiás, minha cidade...

Eu sou aquela amorosa

de tuas ruas estreitas,

curtas

indecisas, entrando, saindo, uma das outras.

Eu sou aquela menina feia da ponte da Lapa

Eu sou Aninha.

Em *Minha Cidade* os próprios protagonistas se apresentam, explorando uma afinidade através da arte-verdade encontrado no contexto da obra. Nesse sentido, Bachelard nos antecipa: *A casa é um corpo de imagens que dão ao homem razões ou ilusões de estabilidade. Incessantemente reimaginamos a sua realidade: distinguir todas essas imagens seria revelar a alma da casa.* (BARCHELARD. 1989 p. 36) Por essa razão, Cora não só revela sua alma no caminho-texto, consolida-se, assim um entrelaçado de vozes, inseparáveis de muitas outras literaturas, mas também proporcionou o legado a diversas culturas do seu universo literário, inclusive à literatura goiana brasileira. Expressa



amor a sua terra, seu jeito goiano e canta o amor de Aninha a sua cidade; tornando-se então não só a mulher mais importante do Brasil Central, porque não? – de toda a literatura feminina do Brasil.

Assim, a valorização da poetisa do interior goiano ressalta os valores imaginários de forma simples e contundente a que se reflita no sentido lírico e telúrico, porque adapta, cria e recria naturalmente os textos escritos que se cruzam na poesia ao reproduzir a linguagem bruta do interior goiano, encontrando o melhor de sua expressão artística.

“Despojada, Apedrejada.

Sozinha e perdida nos caminhos incertos da vida.

Eu fui caminhando, caminhando.../

E nas pedras rudes do meu berço

Gravei poemas”

(Semente e fruto. Denófrío 2004, p.242)

Cora nos permite essa reflexão pelo frescor de sua narrativa escrita que aborda desde a leitura mais apurada, até a identidade do sujeito lírico, a reflexão cuja missão é, desde os atos mais rotineiros, até o gosto pelo literário que se expande em sua poética, uma vez que torna possível mergulhar na complexidade da estética e na semântica que são colhidos no solo e nos versos da poesia goiana.

Nesse auto também presenciamos o *topos* de paradigma (de estilo, de produção, de localismo cultural, etc.) ancorados no ponto de vista de Otávio Paz (1988, p. 52), que dialoga com nosso ensaio:

O que tocamos e vemos e ouvimos e degustamos e sentimos e pensamos, as realidades que inventamos e as realidades que nos vêm, nos ouvem e nos inventam, tudo o que tecemos e destecemos e nos tece e destece, instantâneas aparições e desapareções, cada uma distinta e única, é sempre a mesma realidade plena, sempre o mesmo tecido que se tece ao destecer-se: também o vazio e a mesma privação são plenitude (talvez seja o ápice, o cúmulo e a calma de plenitude) tudo está cheio até as bordas, tudo é real, todas essas realidades inventadas e todas essas invenções são reais...”

Entretanto, a observação de Paz (1988) usa as formas para captar o imaginário, e o trajeto em questão é baseado na necessidade de meditação sobre a experiência artística coralínea.

Por outro lado, nosso próprio texto desenvolverá círculos de reflexão, tentando acompanhar o processo pictórico na história de construção descritiva da obra, favorecendo seus escritos, de forma a corroborar com a ideia de que a mulher apesar de seu caminho de intimidades pessoais, dramas sociais, histórias, pedras, conflitos, contados pela contista goiana, envolvem uma moldura de terra-mãe de Coralina, consideramos que habitava em si o lirismo e humanismo.

## 2 | PERSONAGENS DE CORA CORALINA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Entende-se por pós-moderno, como lugar da consciência, do pluralismo de todos os tipos (religiosos, étnicos, sexuais, artísticos, políticos, culturais...), da cultura híbrida, do verso livre, da ruptura, da reflexividade.

Das lições de Coralina, que rompe com o romantismo de rimas e métricas e se lança para uma poesia de improviso, onde o lirismo e as verdades humanas universais nos aponta para um mundo que há de vir, conseqüentemente ela nos abre as portas da casa velha da ponte, e nos sugere que a arte não se encontra seu termo no mundo fechado da tecnologia; existe continuidade nesse caminho-poesia.

Se considerarmos a obra publicada já na fase de sua velhice sua obra nos aponta a mulher senhora aos 70 anos dialogando com o menina-moça de 17, poderíamos apresentar aos poucos, cada verso, cada conto, pois é justamente o novo saber da arte que desponta no horizonte coralíneo.

Elegemos o primeiro livro de Cora para homenageá-la nesse discurso: em 1965, Poema dos Becos de Goiás e Estórias mais, pela Editora José Olímpio, [onde trabalhou entregando livros] e foi reconhecida a ponto de publicar seu primeiro livro.

Foi ganhando várias edições, universalizando a literatura com tamanha força feminina e expressividade telúrica e lírica, que a escritora expõe sua natureza, não parte da natureza, a partir da exclusividade do registro de sujeito da cultura que ela mesma construiu e nos presenteou.

É por uma energia fora do comum que Cora Coralina nos escreve saborosamente bem e muito à brasileira, muito popularmente, originalmente trilha os caminhos das pedras... Essa confiança traduz a essência do instrumento e ultrapassa a sua simples faculdade de luz do seu ser e encontra-se talvez, no próprio destino.

Outro ponto de contato com a tardia introdução de Coralina no mundo da literatura, de seus planos literários, seriam a força poética com que dirige seus sentimentos do passado, tão presentes e cujas dimensões estão para o pertencer da verdade que acontece na obra. A propósito, escreve Heiddeger (1976): *“A essência da verdade se desvelou como liberdade.”*

Nessa perspectiva, o texto é livre e sobretudo, a sua simplicidade de leitura é agradável, com detalhes típicos do fazer literário com expressividade lírica de um tempo social e individual entre a palavra e o humano sem fronteiras.

A chave para a compreensão dos textos coralíneos, a ideia, muito permeada de emoções domésticas que sugerem a figura da artista, cuja obra é uma realidade de existência no Brasil interior, definida como um dom, não somente pela gratuidade que a ficção proporciona, mas pela reflexão que é apreendida no frescor de seus versos poéticos.

Cora Coralina, representa a sua vida. Desentranhando-se a descoberta no transcurso da história contada, no que se deva registrar a circularidade da sensibilidade humana em estado natural.

Acreditamos portanto, que a poetisa é mensageira da liberdade e o que interessa em nossos propósitos, são seus poemas e toda a realidade inventada, toda ficção, todas estórias/histórias como ser humano vivo, Ela dialoga com o leitor *em segunda pessoa, como se estivesse conversando com ela mesma. Na verdade, é como se a Aninha dos 15 anos estivesse dizendo a Cora Coralina dos setenta.* (Gilberto, 2017) quando ela se expressa; permite ao leitor discernir a sua essência:

“Das Pedras”

Ajuntei todas as **pedras**

que **vieram sobre mim.** [grifo nosso]

Levantei uma escada muito alta e no alto subi.

Teci um tapete floreado e no sonho me perdi.

**Uma estrada**, um leito, uma casa, um **companheiro.**

**Tudo de pedra.** [grifo nosso]

Entre **pedras** cresceu a minha **poesia.**

Minha **vida...**

Quebrando **pedras**

e plantando **flores.** [grifo nosso]

Entre pedras que me esmagavam Levantei **a pedra rude** dos **meus versos.** [grifo nosso]

(Meu Livro de *Cordel. Coralina*, Cora. Ed Global, p. 13, 1987)

Toda pintura que a história registra, bem poderia se servir das imagens em construção descritiva nesses versos das pedras. A pedras de Cora se diferenciam a cada palavra, nos entalhes e detalhes, que se encontram nos vãos e no interior da palavra, justificam as possibilidades de desprender-se das provocações do caminho. Assim se explica o caminho positivo de retorno ao passado: Nesse contexto de reflexão, focalizaremos, o círculo descrito pelo próprio trajeto de Cora Coralina:

Partindo de um universo mais remoto, alcança-se agora o mais próximo, com as marcas de um corpo lírico lanhado, que assume o saldo de sua própria escolha, tentando reverter ou, ao menos, compensar as suas agruras com as flores-poemas. *Pedra e flor*, sobretudo a primeira, são palavras tão

reincidentes quanto simbólicas no texto de Cora Coralina. A palavra pedra, no singular, no plural ou em formas parassinônimas, comparece 86 vezes em sua obra lírica publicada. Isto sem falar de sua reincidência na prosa, nas entrevistas e em falas gravadas. Chegou a dizer que em sua poesia só havia pedra. (Denófrío. 2004, p.11)

São poemas que revelam e apreendem o ato de preocupação humana e social da autora. Através de uma análise crítica no intuito de identificar as complexidades da estrutura textual, voltaremos à questão da continuidade do jogo pictórico, através da história, o movimento da forma e da emoção na poesia, aproximam das dimensões mais sensíveis da vida permeando nossas concepções referenciais nos caminhos produtivos da voz poética da autora.

Assim se explica o caminho de retorno ao passado em força originária de reinterpretção da palavra, no intuito positivo da caminhante poetisa nesse breve artigo. Os recursos textuais em forma de metáforas contidas na escrita textual tão feminina e impregnada de lembranças, se diferenciando pela linguagem, pela técnica, referenciando os conflitos e dramas sociais.

Trago, novamente, uma importante reflexão feita por Octávio Paz sobre a forma como da sociedade moderna, a representação de natureza, criam vínculos de dependência e de autonomia em relação aos processos histórico-culturais e políticos da sociedade.

Na opinião de Paz (1994: 493), *a modernidade não tem início com o mercado, mas sim com a mudança espiritual nas consciências que ocorreu com o nascimento da ciência e da técnica. A Idade Moderna, ao dessacralizar a natureza, a transformou em um imenso objeto de experimentações, ou seja, "num laboratório"*. Este modo de pensar, de que nos fala Paz, está a denunciar o surgimento de um conjunto de mudanças lentas, recorrentes, fragmentadas, porém, significativas de novos fragmentos subjetivos denunciadores de novas sensibilidades, nos quais, Coralina busca diferentes formas e imagens, o não apenas racional, passa a ocupar um papel relevante e capaz de novas relações entre os seres humanos e destes com tudo o mais que existe no universo.

### 3 | CONCLUSÕES FINAIS

O presente artigo se apoia na proposta da abordagem qualitativa, do tipo bibliográfico, pois busca percepções e entendimentos sobre a natureza geral de uma questão, o que abre espaço para interpretações. É um trabalho intencional criado a partir de dados do mundo real, matizado por meio dos recursos próprios da literatura e modulado por meio dos artificios da linguagem. É, sem dúvida, uma verdadeira obra prima, Se considerarmos que se entende na palavra versada da poetisa do Planalto Central, as veredas que se aproximam das dimensões mais sensíveis da vida e rompem com a tradição, confirmaremos o movimento circular sugerindo a possibilidade em associar poesia à autobiografia de Coralina.

Ao longo deste texto, cuja intenção primeira foi aproximar o veio feminino na poesia, na história e na ficção para a partir daí percebermos a estratégia para pautar a inquietude que a poetisa tem a partir de um período histórico social à condição humana.

Coralina apresenta uma viagem pelas épocas que circulam por espaços diferentes. Acrescentaríamos, portanto que ela procura surpreender a beleza nas relações mais espontâneas da vida. Solicitando de seu contemplador, o mergulho em sua obra, Cora Coralina soube retirar da matéria, os seus trabalhos mais autênticos, que envolvem em cunho específico, reunião de linguagens, tempos e espaços.

Portanto, reina nesse contexto a ambiguidade entre prosa e poesia, a contemplação e o uso do que lhe é próprio e parte do princípio de dona da eternidade - e não lhe impeçam o seu direito ao sonho.

## REFERÊNCIAS

### Poética, Lírica e Imaginário

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fonte, 1998

BACHELARD, Gaston. *Poética do espaço*. Martins Fontes. São Paulo, 1989. (A primeira edição é de 1957)

BOSI, Alfredo *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo, 1977.

CORALINA, Cora. *Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais*. São Paulo. Jose Olympio, 1965

CORALINA, Cora. *Vila Boa De Goyaz*. São Paulo: Global Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. *Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais*. São Paulo. Jose Olympio, 2014

\_\_\_\_\_. *Vintém de Cobre*. São Paulo: Global Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. *Tesouro da Casa Velha da Ponte*. São Paulo: Global, 2000 \_\_\_\_\_CORALINA, Cora. *Meu Livro de Cordel* São Paulo: Global, 1987.

DENÓFRIO, Darcy França. *Cora Coralina*. São Paulo: Global, 2004

HEIDEGGER, Martin. *Os Pensadores*. São Paulo: Abru Cultural, 1979.

PAZ, Octavio. *O arco e a Lira*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro. Ed. Nova Fronteira, 1982.

TELES, José Mendonça. *No santuário de Cora Coralina*. 3 Kelps. Ed Goiânia. 2003.

### **Ensaio publicados (Livros), artigos apresentados**

BONACH, Martha. *Poética das Pedras*. Rio de Janeiro: Bonecker. 2018

\_\_\_\_\_BONACH, Marta. *Entardecer Poético de Cora Coralina*. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2018.

GOMES, Martha Bonach. *Voz da Poesia de Cora Coralina*. Abralic: p 150, 2017.

### **Outros Livros e artigos consultados: Crítica, Estética e Teoria da Arte**

BENJAMIM, Walter. *A Modernidade e os Modernos*. In Ver. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 1975.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990

# CAPÍTULO 5

## CENOGRAFIA E *ETHOS* DISCURSIVO NA NARRATIVA LITERÁRIA: UMA ANÁLISE DO CONTO *O BARRIL DE AMONTILLADO*, DE EDGAR ALLAN POE

Data de aceite: 01/10/2020

**Rita de Cássia Dias Verdi Fumagalli**

Universidade de Passo Fundo (UPF)  
<http://lattes.cnpq.br/1622742811435994>

**Ernani Cesar de Freitas**

PUCRS, PUC SP/LAEL  
<http://lattes.cnpq.br/9653110286244674>

**RESUMO:** A união entre Análise do Discurso e Literatura mostra-se cada vez mais frutífera, uma vez que a AD fornece métodos teóricos eficientes para a análise de todo tipo de discurso, permitindo ir além dos limites linguísticos do texto, analisando-os mais profundamente. Dessa forma, a AD torna-se um importante mecanismo para a compreensão dos enunciados, tendo eles qualquer extensão ou pertencendo a qualquer tipo ou gênero textual. Nessa perspectiva, nosso estudo objetiva investigar a cenografia como elemento essencial no processo de construção do *ethos* discursivo do narrador no conto “O Barril de Amontillado” de Edgar Allan Poe, escrito em 1841 e publicado em livro em 1846. Privilegiamos como aporte teórico-metodológico a Análise do Discurso de linha francesa, em particular, os estudos propostos por Dominique Maingueneau (2005, 2008, 2012, 2013, 2015) sobre a noção de cenografia e de *ethos* discursivo identificados pelas marcas linguístico-discursivas presentes na narrativa em questão. O resultado desta análise se torna bastante relevante para entendermos como a cenografia contribui para legitimar um

enunciado, tornando-se um elemento ativo e essencial no processo de construção da imagem de si no discurso narrativo. A pesquisa evidenciou que as cenografias instituídas pelos discursos no conto em análise influenciaram diretamente na construção da imagem do enunciatador, ou seja, o “*ethos* assassino” do personagem Montresor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Narrativa literária, Cenografia, *Ethos* discursivo, O Barril de Amontillado.

### SCENOGRAPHY AND DISCURSIVE *ETHOS* ON LITERARY NARRATIVE: AN ANALYSIS OF THE SHORT STORY *THE CASK OF AMONTILLADO*, FROM EDGAR ALLAN POE

**ABSTRACT:** Getting together Discourse Analysis and Literature has been increasingly being more productive, once Discourse Analysis offers efficient theoretical methods for analyzing any kind of speech, allowing one to go further than the linguistic limits of the text in a deeper analysis. So, DA is an important mechanism for understanding wordings, whether they have any kind of extension of belonging to any textual type or genre. In this perspective, our study aim to investigate scenography as a fundamental element on the process of discursive *ethos*' construction of the narrator in the short story “The Cask of Amontillado”, from Edgar Allan Poe, written in 1841 and published in 1846. We used with intensity the methodological-theoretical contributions from the French Discourse Analysis, mainly the studies from Dominique Maingueneau (2005, 2008, 2013, 2015) about the notion of scenography and of the discursive *ethos*,

considering the linguistic-discursive marks present on the narrative. The result of this analysis becomes relevant to understand how scenography contributes to a legitimization of a wording, making it an active and essential element in the process of image construction of itself and of the narrative discourse. The research highlighted that scenography instituted by the speeches on the short story had influence on the enunciator construction of the image, in other words, the “assassin ethos” from the character Montresor.

**KEYWORDS:** Literary narrative, Scenography, Discursive ethos, The Cask of Amontillado.

## 1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho pretende investigar o papel da cenografia na construção do *ethos* discursivo do narrador-personagem no conto *O Barril de Amontillado* de Edgar Allan Poe. Para tanto, mobilizamos categorias analíticas discursivas da Análise do Discurso (AD) de filiação francesa, especialmente os conceitos de cenografia e de *ethos* discursivo propostos por Dominique Maingueneau (2008, 2012, 2013). Partimos do princípio da Semântica Global, segundo o qual todos os planos do discurso estão integrados e contribuem para a construção de um corpo discursivo. A delimitação do trabalho está atrelada, portanto, à cenografia e ao *ethos* do narrador-personagem da narrativa, Montresor. A justificativa dessa escolha parte do interesse pessoal em analisar contos de imaginação e mistério sob o prisma enunciativo-discursivo da AD, uma vez que essa corrente teórica possui como objeto de estudo o discurso e, dessa forma, possibilita ao analista observar os efeitos de sentidos materializados em textos diversos.

Maingueneau (2008c), a partir de seus estudos sobre a semântica global, ampliou o quadro teórico-metodológico da AD. Através das noções de cena de enunciação e *ethos* discursivo, o teórico defendeu a essencialidade de se ampliar a noção de discurso para além dos limites de uma concepção que o reduz a um sistema de ideias estáveis, privilegiando a análise de diferentes *corpora*, observando, além do aspecto intradiscursivo, os sujeitos no momento da enunciação, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro, os elementos e as situações que o levam a se envolver com o enunciado e legitimá-lo.

Diante disso, justificamos nosso interesse em trabalhar com esses conceitos, sobretudo, aplicados ao conto *O Barril de Amontillado*, de Edgar Allan Poe, escrito em 1841 e publicado em 1846, por ser um texto literário que retrata o terror psicológico, causando a hesitação do leitor perante um fato que se apresenta como real e imaginário ao mesmo tempo.

Diante de um relato de um crime perfeito, no qual a vingança levou o personagem principal da narrativa a cometer um atroz assassinato, o leitor vai sendo seduzido pelo protagonista através de seu discurso, e as cenografias presentes durante a narração dos acontecimentos contribuem para revelar as diferentes faces desse personagem e como o “*ethos* de assassino” vai sendo constituído no desenrolar da narrativa.



Acreditamos que a cenografia é a grande responsável pela tensão que envolve esse tipo de discurso é ela que legitima os enunciados, conferindo-lhes efeito persuasivo, levando ao narrador-personagem do conto à validação de seu próprio discurso e à construção da imagem de si, afirmação que será evidenciada durante as reflexões analítico-discursivas contidas neste trabalho.

Para tanto, partiremos de uma breve exposição sobre a literatura no âmbito da AD, objetivando identificar como o texto literário pode ser tomado como *corpus* edificante e de ricas possibilidades para uma interpretação mediante os pressupostos teóricos da AD. Em seguida, a abordagem recai sobre as noções de “cenografia” e de “*ethos*”, como elementos indissociáveis na legitimação dos enunciados no conto em análise. Na sequência, os procedimentos metodológicos situam a análise. Na seção seguinte, por meio desse suporte teórico-metodológico, examinaremos os fragmentos mais significativos no conto selecionado, para identificar tais concepções. Por fim, apresentamos as considerações finais que revelam a importância da AD na compreensão dos enunciados e a forma pela qual o conceito de cenografia assume importante papel na constituição do *ethos* discursivo do protagonista no conto *O Barril de Amontillado*.

## 2 | A LITERATURA NO ÂMBITO DA ANÁLISE DO DISCURSO

Análise do Discurso e Literatura. Hoje, uma interface não só possível, mas real (MELLO, 2005).

Utilizamos-nos das palavras de Mello (2005) para destacar o significativo crescimento dos estudos acerca da teoria da Análise do Discurso francesa, em diálogo com outras áreas.

A Análise do Discurso (AD) surgiu na França no final da década de 1960, fundada por Michel Pêcheux, destacava-se por ser uma disciplina de entremeio, responsável pelo entrecruzamento da linguística (novo estruturalismo: releitura realizada por Saussure), a psicanálise (nova teoria do sujeito: releitura lacaniana de Freud) e a sociologia (novo marxismo: releitura de Marx por Althusser).

Nesse período, a AD interessava-se, diretamente, pelo discurso político como *corpus* de análise. Em março de 1995, a revista *Langages*, número 117, organizada por Dominique Maingueneau (1995) em torno do tema *Les Analyses du Discours en France*<sup>1</sup>, surgiu trazendo um importante balanço crítico da Análise do Discurso francesa. Embasada pelas contribuições teóricas de pesquisadores renomados como Patrick Charaudeau, Pierre Achard, Simone Bonnafous, entre outros, a revista surge como possibilidade de rompimento da primazia do estudo do discurso político, entendendo que ele era apenas mais um dentre tantos.

---

1. As Análises do Discurso na França.

A partir de constantes reformulações teóricas que permitiram o amadurecimento da teoria, os *corpora* da AD se expandiram “de modo que a análise de corpora religioso, publicitário, jornalístico, jurídico passou a integrar o cotidiano dos analistas do discurso”. (RODRIGUES, 2014, p. 13).

Assim, a AD passou a ter como objeto de estudo o discurso, isto é, os *efeitos de sentido* materializados em textos diversos. Desse modo, o analista do discurso passou a se debruçar sobre diferentes textos para perceber o modo como esses se inserem dentro da atividade discursiva, para compreendê-los e não apenas interpretá-los. Um dos primeiros teóricos a incluir em suas pesquisas *corpora* literários foi o francês Dominique Maingueneau. Nas obras *O contexto da obra literária* (2001) e o *Discurso Literário* (2012), Maingueneau propõe tratar a literatura enquanto “discurso literário”, objetivando dar uma legitimidade maior à grande parte dos *corpora* literários.

Diante desse conceito, Maingueneau (2005, p. 21) evidencia que o discurso literário não possui território próprio, segundo o autor: “toda obra é a priori dividida entre o fechamento sobre o *corpus*, reconhecido como plenamente literário, e a abertura à multiplicidade das práticas linguageiras que excedem esse *corpus*”. Isso ocorre porque a obra literária reproduz situações de mundo e de contextos por meio de seu discurso, é justamente esse discurso próprio que distingue o texto literário dos demais gêneros no âmbito literário. Conforme Freitas e Serena (2014, p. 66),

o escritor dispõe de palavras que o permite manipulá-las e organizá-las de forma que produzam um efeito que vá além da sua significação objetiva, possibilitando ao leitor fazer várias interpretações e recriações a partir do texto.

Na análise dos discursos emanados do gênero literário objeto de nossa análise, o conto *O Barril de Montillado*, identificamos um discurso envolvente, que possui como propósito comunicacional levar o leitor a uma reflexão, causar revolta, emoção, medo, despertar a imaginação, dentre outros aspectos.

Dessa forma, ao estudar um *corpus* literário, é necessário observar quem diz, como diz e em que circunstância diz, pois estamos enveredando pela linguagem literária, carregada de polissemias e expressividade. Nesse sentido, o discurso literário deve ser analisado a partir de todos os aspectos que envolveram a sua produção. Maingueneau (2008a, p. 77), em sua proposta metodológica denominada “semântica global”, instituiu um procedimento que vai de encontro a princípios tradicionais de pensar a linguagem; isso porque, no domínio do discurso, todas as marcas são relevantes. (FREITAS; FACIN, 2011, p. 202).

Entendemos, assim, que a AD, sob a perspectiva de Maingueneau, traz contribuições no que tange à constituição do discurso literário não como, meramente, uma camada de análise, mas como metodologia que não pode ser desconsiderada dentro da realidade linguístico-discursiva. Em suma, os avanços da teoria literária permitem-nos observar

que a literatura é uma instituição que possui um papel importante na sociedade como transmissora discursiva de valores, cultura e modos de viver, “a obra literária, de certa forma, representa situações de mundo e de contextos por meio de seu discurso”. (FREITAS; SERENA, 2014, p. 67).

A seção seguinte é dedicada à cenografia e ao *ethos*, dois desdobramentos que se circunscrevem na semântica global, conceitos que embasarão, posteriormente, a análise do *corpus*.

### 3 | A SEMÂNTICA GLOBAL: NOÇÕES DE CENOGRAFIA E *ETHOS*

Maingueneau (2012, p. 250) afirma que, como todo enunciado, a obra literária origina uma situação de comunicação, que também pode ser compreendida como situação de enunciação. Conforme o autor, ao partir da situação de enunciação o processo de comunicação deve ser considerado do ‘exterior’, de um ponto de vista sociológico, ou seja, são as condições de produção de um discurso, observadas no seu âmbito social de circulação.

No entanto, o teórico evidencia que noções de contexto e condições de produção, muitas vezes usadas para fazer referência à exterioridade dos textos, são vagas e imprecisas, pois é necessário levar em conta, na leitura e interpretação de textos, fatores extralinguísticos.

Nesse sentido, em contrapartida à noção de situação de comunicação, Maingueneau (2012) elabora o conceito de “cena de enunciação” que permite analisar aspectos cruciais ligados à produção e circulação de sentidos. Segundo o teórico:

Quando se fala de *cena de enunciação*, considera-se a enunciação pelo seu ‘interior’, mediante a situação que a fala pretende definir, o quadro que ela mostra (no sentido pragmático) no próprio movimento em que se desenrola. (MAINGUENEAU, 2012, p. 250, grifo do autor).

Diante de tal perspectiva, o processo de enunciação pode ser observado por dentro, ou seja, além das condições de sua produção, evidenciando as diferentes cenas que compõem o próprio ato de enunciar, o quadro em que a enunciação se configura. De acordo com Maingueneau (2012, p. 250), “um texto é na verdade o rastro de um discurso em que a fala é encenada”.

No entendimento do autor, a partir do conceito de cena de enunciação é possível analisar diferentes *corpora*, uma vez que esse conceito possibilita observar o discurso na sua multiplicidade. Tal afirmação está ancorada nos estudos da semântica global, conceito elaborado por Maingueneau, em *Gênese dos discursos* (2008c), a fim de trazer para a AD um modelo teórico-metodológico capaz de integrar, na análise, as suas várias dimensões, entre elas, o vocabulário, a intertextualidade, o tema, o estatuto do enunciador e do destinatário, a dêixis enunciativa, os modos de enunciação e o modo de coesão.

Segundo Maingueneau (2008a), todos os planos integram o discurso, por isso, proceder a um estudo mediante a semântica global não é analisar o discurso como se fosse um espaço emoldurado e sim, concebê-lo na sua multiplicidade. Nesse contexto, Maingueneau (2008a) integra a noção de cena de enunciação à semântica global. Nesse processo, enunciar não é somente expressar ideias, é também tentar construir e legitimar o quadro de sua enunciação.

Em decorrência desse processo, o autor associa a cena enunciativa em três dimensões: cena englobante, cena genérica e cenografia. Segundo Freitas (2010, p.179), juntas, essas três cenas “compõem um ‘quadro’ dinâmico que torna possível a enunciação de um determinado discurso”. A cena englobante corresponde ao tipo de discurso a que o texto pertence e é a que nos situa para interpretarmos a narrativa literária analisada; a cena genérica, por sua vez, diz respeito ao gênero do discurso, podemos falar aqui que o gênero conto é caracterizado pela brevidade, pelo envolvimento de poucas personagens, pelo espaço físico diminuto e pelo tempo marcado por um período muito curto.

Segundo Maingueneau (2013a, p. 97), as duas cenas, englobante e genérica, “definem conjuntamente o que poderia ser chamado de quadro cênico do texto. É ele que define o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido”. Entretanto, não é com esse quadro que o leitor se confronta ao se deparar com um texto, mas com uma “cenografia”, e essa, por sua vez, não é imposta pelo tipo ou pelo gênero do discurso, mas pelo próprio discurso.

A cenografia, assim, torna-se produto e processo daquilo que o discurso constrói. É por meio dos índices localizáveis na materialidade do texto que a cenografia se mostra, ela não é pré-construída, mas é fabricada de acordo com aquilo que o discurso diz. Maingueneau (2013a, p. 98, grifo do autor) esclarece:

Desse modo, a cenografia é *ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra*; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala é precisamente a cenografia exigida para enunciar como convém.

Assim, é possível notar que é na cenografia que ocorre a interação entre os interlocutores e, por meio do próprio discurso, é construída a discursivização dos fatos que produzem sentidos e revelam o posicionamento ideológico do enunciador. A cenografia torna-se um dispositivo capaz de articular a obra, estruturando-a e validando sua enunciação. Por meio da cenografia, o texto se mostra e se faz conhecer, toma forma. Trata-se de uma dimensão criativa do discurso, na qual o simulacro do momento, do espaço e dos papéis sociais conhecidos e compartilhados culturalmente são engendrados.

Uma cenografia é identificada através de índices diversos localizáveis no texto ou no paratexto, estando além de qualquer cena de fala que “seja dita” no texto (MAINGUENEAU, 2012, p. 252), justamente por não designar-se a si mesma, e sim por ‘atrair’ o leitor ao se mostrar em cada enunciação. A cenografia é, pois, definida como um

processo fundador, a inscrição legitimadora de um texto, em sua dupla relação com a memória de uma enunciação que se situa na filiação de outras enunciações e que reivindica um certo tipo de reemprego. A *grafia* é aqui tanto quadro como processo; [...] é a cena de fala que o discurso pressupõe para poder ser enunciado e que em troca ele precisa validar através de sua própria enunciação. A situação no interior da qual a obra é enunciada [...] deve ser validada pelo próprio enunciado que permite manifestar. (MAINGUENEAU, 2012, p. 253).

Nesse sentido, a obra se legitima, criando um enlaçamento que envolve o leitor, porém, a legitimação de uma cenografia é a constatação da autoridade enunciativa do autor, é ele que determina os lugares pelos quais os sentidos vão sendo construídos dentro do texto. Assim, associado à cenografia 'lugar de materialização' do discurso está o *ethos*, conceito recuperado por Maingueneau (2008a, 2012, 2013a) da Retórica de Aristóteles, onde era definido como uma forma de persuasão. O filósofo grego, conforme evidencia Maingueneau (2008b), fazia referência às modalidades verbais da apresentação de si, na interação verbal.

Para Aristóteles, o *ethos* seria a imagem que o orador construiria de si mesmo no discurso e não corresponderia, portanto, necessariamente, à identidade dele, mas a uma imagem criada e mostrada no momento da enunciação, para persuadir o auditório.

Transcendendo a retórica clássica, Maingueneau (2008a, p. 58-59) chama a atenção para o fato de que *ethos* está ligado à enunciação e não a um saber extradiscursivo sobre o enunciador, e apresenta a observação de Barthes (1966, p. 212) sobre essa questão: "São os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importando sua sinceridade) para causar boa impressão [...] O orador enuncia uma informação e, ao mesmo tempo, ele diz: eu sou isto, eu não sou aquilo".

Maingueneau (2013b, p. 70) avança em seu desdobramento teórico a respeito do *ethos*. Ao problematizar o *ethos* aristotélico na AD de linha francesa, o teórico esclarece que o *ethos* não é dito explicitamente, mas "mostrado" pelo modo como o orador se exprime em seu discurso. Portanto, o lugar que engendra o *ethos* é o discurso.

A noção de *ethos* está ligada ao ato de enunciação e prevê a construção de uma imagem projetada no discurso, pois ela é constitutiva desse discurso, integra a enunciação e não um saber extradiscursivo sobre o enunciador. De acordo com Maingueneau (2013b), a maneira como o sujeito diz é tão importante como o que é dito, e induz a uma imagem que pode facilitar a boa realização do projeto do dizer.

Ao realizar a análise de um texto literário, por exemplo, devemos observar o enlaçamento paradoxal do qual fazem parte a cenografia e o *ethos* que dela participa, possibilitando que a fala carregue "um certo" *ethos* que se valida progressivamente por meio da própria enunciação. Dessa forma, o *ethos* não é dito no enunciado, mas mostrado no ato de enunciação. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 13).

O *ethos* não é objeto do discurso, pois deve ser percebido através de movimentos da própria fala do locutor, da entonação, escolha das palavras e dos argumentos, permitindo ao analista depreender, através daquilo que é dito pelo sujeito, uma imagem física e psicológica do indivíduo.

Assim, por meio do *ethos* é possível projetar a imagem do sujeito sem que ele fale nada sobre si. Nesse sentido, construímos um conceito sobre o enunciador por meio das palavras usadas por ele, conforme Amossy (2013, p. 9):

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu autorretrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si.

Diante de tal assertiva, percebemos que a cenografia está diretamente ligada à construção do dispositivo de fala do locutor e tem como foco legitimar seu discurso. É ela que coloca o leitor no cenário da vingança de Montresor a seu amigo Fortunato, no conto *O Barril de Amontillado*, traçando um emaranhado de situações de comunicação que vão estabelecer rastro para que o *ethos* do narrador seja constituído.

Cabe ressaltar, finalmente, que as cenas construídas pelo conto em análise estão associadas a um *ethos*, que deve estar em harmonia com a cenografia selecionada, questão que será evidenciada durante a análise do *corpus*. Na próxima seção, destacamos os procedimentos metodológicos.

#### 4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação de caráter enunciativo-discursivo apresenta como *corpus* a narrativa literária *O Barril de Amontillado*, do escritor Edgar Allan Poe. Partimos, inicialmente, de um levantamento bibliográfico através de consultas a materiais já publicados, livros, artigos científicos, dissertações e teses, a respeito das categorias teóricas – cenografia e *ethos* – fundamentais para, posteriormente, proceder à descrição e análise do *corpus* selecionado.

Em seguida, organizamos nossa análise de acordo com os procedimentos a seguir:

- a. inicialmente, apresentamos algumas considerações sobre o autor e a obra escolhida para a análise;
- b. posteriormente, a análise recai sobre “as marcas discursivas” que contribuíram para identificar a cenografia e, por conseguinte, legitimar os principais enunciados no *corpus* em análise;
- c. por fim, objetivamos, por meio das cenografias destacadas, corroborar a imagem de si, ou seja, o *ethos* discursivo do “assassino Montresor”.

A partir dos procedimentos evidenciados, passamos à análise do *corpus*:

## 51 O BARRIL DE AMONTILLADO: A CENOGRAFIA E O ETHOS DISCURSIVO NA NARRATIVA LITERÁRIA

Dedicamo-nos, a partir desse momento, à análise do conto *O Barril de Amontillado*, de Edgar Allan Poe, escrito em 1841. A narrativa encontra-se publicada na obra *Contos de Imaginação e Mistério* (2012).

Edgar Allan Poe destacou-se como primeiro teórico do conto, um dos precursores da literatura de ficção científica e fantástica modernas, pois, suas obras suscitam o medo e o terror no leitor, do início ao fim. Conhecido em todo o mundo como um escritor de terror e gótico, publicou cerca de trinta livros, entre contos, romances, poemas, artigos críticos e teóricos sobre literatura. Conforme Todorov (2004, p. 75),

a obra de Poe é vasta em gênero e qualidade artística. O autor escreveu desde poemas, a novelas e contos. Exerceu grande influência sobre autores como Baudelaire, Maupassant e Dostoiévski. Além disso, Poe é considerado um dos grandes escritores da literatura mundial, não apenas pela variedade, mas também pela extensão de sua produção literária, até mesmo Paul Valéry o aclamou como "o mestre da imaginação material".

Nas histórias de Poe tudo vai ao limite e o limite quase sempre é a morte. Em *Barril de Amontillado*, o autor nos mostra todo o seu espírito macabro. Descreve perfeitamente o horror sobrenatural, o terror psicológico e o suspense, acompanhados dos desvarios da mente humana, apresentando uma reflexão sobre vingança e traição tão presentes na vida das pessoas. A obra literária de Poe instaura um jogo dialógico entre autor e leitor, marcado pelos implícitos que desafiam constantemente a imaginação dos leitores, no processo de reconstrução textual.

Justificamos a escolha de apenas um conto como *corpus* desse trabalho em virtude de este estudo corresponder a uma pesquisa de caráter enunciativo. Desse modo, a atenção está unicamente voltada às marcas inscritas no discurso narrativo literário que configuram a cenografia e o *ethos* do conto em análise, não nos interessando noções empíricas quanto ao gênero. Consideramos que o *corpus* escolhido permite realizar um exercício pertinente no que se refere aos objetivos propostos para esse estudo.

O conto é narrado por Montresor, personagem que revela ao leitor sua promessa de vingança ao amigo Fortunato. Os motivos reais para tal crime não são evidenciados no início da narrativa. O leitor sabe apenas que Fortunato o insultou, acontecimento que serve de motivação inicial a Montresor para desenvolver uma trama engendrada pela traição e pela vingança.

Desde a abertura da narrativa, o enunciador vai construindo marcas, por meio de seu discurso, que legitimam a intenção de reparar o insulto à sua honra cometido pelo amigo Fortunato. Segundo Mainueneau (2013a, p. 61, grifo do autor),

o discurso só é discurso enquanto remete a um sujeito, um EU, que se coloca como *fonte de referências pessoais*, temporais, espaciais e, ao mesmo tempo, indica que *atitude* está tomando em relação àquilo que diz e em relação a seu coenunciador.

Essa atitude do enunciador, evidenciada por Maingueneau (2013a), pode ser percebida através da fala inicial de Montresor: “As mil injustiças de Fortunato, suportei o melhor que pude; mas quando ele se aventurou ao insulto, jurei vingança”. (POE, 2012, p. 133).

Nessa fala inicial, a enunciação é apresentada com argumentos incontestáveis e convincentes, levando o leitor a identificar a existência de um motivo prévio que levará ao desenrolar da narrativa. A cenografia se configura, assim, no fato de que “mil injustiças”, até então toleradas, já haviam sido cometidas por Fortunato à Montresor.

A afirmação “suportei o melhor que pude” contribui para validar outra cenografia, o plano de vingança que vai se consolidando ao longo do texto. Ao afirmar “jurei vingança”, o enunciador apresenta-se como alguém que sente a necessidade de confessar suas ações impiedosas, fato confirmado no momento em que Montresor questiona a um possível confessor, a natureza do seu caráter e, supõe, que não houvera proferido qualquer ameaça à sua vítima: “Os senhores, que tão bem conhecem a natureza de minha alma, não irão supor, entretanto, que dei vazão a alguma ameaça”. (POE, 2012, p.133). O uso do enunciado “Os senhores” marca desde o início a expressividade narrativa na literatura de POE, uma vez que é perceptível a capacidade do narrador, em primeira pessoa, de envolver o seu leitor, causando-lhe diferentes sensações que são geradas pelo contexto e relação que a mensagem proporciona. O leitor assume dois papéis diferentes durante a narrativa. Primeiro, o efeito semântico, moldado pela sua perspectiva de mundo, causa no leitor, ao mesmo tempo, repulsa, curiosidade e prazer, tornando-se cúmplice das ações impiedosas do narrador. Montresor dá a impressão ao leitor de estar confessando o crime cometido. Posteriormente, o leitor assume o papel de juiz. Montresor espera absolvição de seus atos, espera não ser julgado pelo seu interlocutor, atribuindo a culpa unicamente às injustiças cometidas pelo amigo Fortunato, livrando-se da imagem de um sujeito com alma doentia, capaz de cometer atrocidades.

Nesse momento, a cenografia construída pelo enunciado “natureza de minha alma” contribui para que se instaure a imagem de si, o *ethos*, que Montresor pretende apresentar a seu confessor: Uma pessoa de alma pura, racionalmente normal. Barthes (apud MAINGUENEAU, 2008a, p. 58-59, grifos do autor) define a construção do *ethos* como “os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar boa impressão: são os *ares* que assume ao se apresentar [...] O orador enuncia uma informação, e *ao mesmo tempo* diz: eu sou isto, eu não sou aquilo”.

A fala de Montresor é marcada pela cordialidade e formalidade com que tece seu discurso em relação a seu possível interlocutor – “Os senhores”, configurando o seu pertencimento a uma família nobre e aparentemente comum.



Em seguida, esse *ethos* - de alma pura - inicialmente exposto pelo enunciador, não é confirmado pela cenografia revelada através do *Spoiler*<sup>2</sup>: “No fim eu teria minha vingança” (POE, 2012, p. 113, grifo do autor). É como se Montresor antecipasse, através do grifo na expressão “No fim”, o epílogo de sua vingança. Essa expressão legitima o juramento feito por Montresor no início da narrativa, deixando subtendido que o leitor será testemunha da efetivação de sua promessa ao final do conto.

Outra passagem que merece atenção no conto é a escolha, no primeiro parágrafo, da expressão “Eu devia não apenas punir, mas também punir com impunidade” (POE, 2012, p. 133), uma união de palavras opostas que contribuem para confirmar que Montresor aceitou seu papel de assassino. Impunidade remete a dois sentidos distintos, o leitor é levado a acreditar que Fortunato é o verdadeiro culpado e que, embora em liberdade, não estava impune, devendo ser julgado e condenado formalmente pelos seus atos, o que pressuporia a aplicação da punição planejada por Montresor. Sob outro olhar, a impunidade, em *O Barril de Amontillado*, está marcada na impressão particular e individual de Montresor, uma vez que acredita ser o amigo merecedor da pena de morte. Desse modo, sabe que cometerá um crime, porém ficará impune e será absolvido pelo leitor consciente de que a punição de infratores é rara e muitas vezes insuficiente. Essa é a principal função da narrativa literária, provocar no leitor sensações e produzir efeitos estéticos, os quais fazem entender melhor a sociedade em que vive. A literatura constrói a ponte entre o inteligível e o sensível e desenvolve a capacidade dos homens e das obras de exteriorizar, simbolizar, suscitar pensamentos e sentimentos.

É desse modo que as escolhas trazidas para o interior de um discurso podem representar, sobretudo, as posições subjetivantes do enunciador. Os verbos na primeira pessoa do singular, “suportei, jurei, continuei, acabei, repliquei, tirei, desci, parei, recuei, assentei, hesitei, estremei, respondi, enfiei, empurrei” representam a voz e as ações do enunciador no decorrer da narrativa, possibilitando ao leitor identificar o percurso de suas ações, como também, os diversos tons<sup>3</sup>, as diversas estratégias e ênfases que demonstram diferentes atitudes e modos de expressar-se dentro da narrativa, configurando a intensidade dos seus atos.

Os discursos enunciados por Montresor não são postos como possibilidade, ele sabe o que diz e, assim, marca o EU na narrativa. A vontade de vingar-se passa a ser concretizada, no decorrer de suas ações, por meio das cenografias que validam o seu dizer. Sobre isso, Freitas e Facin (2011, p. 7) evidenciam, que em consonância com a cenografia, “todo discurso possui uma imagem, imagem esta que é construída por uma voz, um tom, um corpo próprio: eis a noção de *ethos* discursivo”.

---

2. O termo faz referência a qualquer fragmento de uma fala ou texto, que se encarregue de fazer revelações de fatos importantes. O *Spoiler* é o mesmo que alguém contar o que vai acontecer ao final de um filme.

3. O texto escrito possui, mesmo quando o denega, um *tom* que dá autoridade ao que é dito (MAINGUENEAU, 2013a, p.107).

Dessa forma, as escolhas linguísticas feitas por Montresor revelam pistas acerca da construção de seu *ethos*. À medida que o discurso avança, as marcas verbais no presente organizam o tempo para a instância enunciativa. É o caso da passagem, na qual, o enunciador esforça-se para sustentar a efígie de cordialidade perante o amigo “Continuei, como de costume, a sorrir em sua presença, e ele não percebeu que meu sorriso *agora* era com o pensamento de sua imolação”. (POE, 2012, p. 133, grifo do autor). É perceptível que o termo grifado “agora” assume novamente um papel de *Spoiler*, pressupondo que o sorriso de Montresor, diante de Fortunato, sempre existira.

Nesse contexto, o advérbio de tempo “agora” assume uma função mais discursiva na narrativa, ampliando o seu uso temporal presente para referenciar também o passado – a cordialidade que já existira entre Montresor e Fortunato, e o futuro – o rompimento dessa cordialidade e o desejo de Montresor de imolar (sacrificar) seu amigo.

Quando o leitor se depara com a narrativa do conto *O Barril de Amontillado*, vê encenados, claramente, o passado e o futuro, por intermédio das cenografias construídas que revelam situações extrafictícias em que as personagens se encontram, como por exemplo, a representação de uma amizade, aparentemente normal e afínca, entre Fortunato e Montresor: “Foi ao lusco-fusco de uma tarde, durante a suprema loucura da época do carnaval, que encontrei *meu* amigo” (POE, 2012, p. 134, grifo nosso). O termo “meu amigo” é usado diversas vezes no decorrer da narrativa pelo enunciador em relação a sua vítima: “Meu amigo, não quero abusar da sua bondade; O andar de meu amigo era vacilante; Meu pobre amigo ficou impossibilitado de responder”.

Enquanto seu plano de vingança avança, o enunciador esforça-se para validar a imagem de cordialidade e amizade para com a sua vítima. Desse modo, o próprio discurso atribui um corpo ao seu enunciador que vai se revelando à medida que Montresor se envolve, por interesse, com seu amigo, constituindo, assim, o *ethos* de traidor.

Outra passagem que merece atenção é a proximidade entre o enunciador e a vítima, Montresor conhece bem o seu amigo e explora, no conto, o ponto fraco de Fortunato - sua vaidade e seu orgulho - conduzindo-o a uma armadilha fatal: “Tinha um ponto fraco - esse Fortunato -, embora em outros aspectos fosse homem a ser respeitado e até temido. Orgulhava-se ele de seu conhecimento de vinhos”. (POE, 2012, p. 133). Montresor utiliza-se do ponto fraco do amigo para colocar em prática seu plano de vingança. Percebemos que Fortunato é uma presa fácil e, isso pode ser justificado através das cenografias construídas em relação à vítima no momento em que ocorre o encontro entre os amigos “durante a suprema loucura da época do carnaval”. Fortunato encontrava-se bêbado e vestido de *bufão*<sup>4</sup>, fato que agrava a comicidade quase ridícula dessa personagem.

Depois disso, a narrativa desenvolve-se, Montresor finalmente começa a envolver seu amigo em uma situação perfeita para consumir o crime: “Meu caro Fortunato, que sorte havê-lo encontrado”. (POE, 2012, p. 134). É possível depreendermos, discursivamente, no

4. O *bufão* - famoso “bobo da corte”.

excerto acima, a utilização do pronome possessivo “meu”, que configura a cenografia de pose de Montresor (EU) em relação a Fortunato (TU). O enunciador (EU), através de seu discurso, ironiza a afetividade em relação à sua vítima (TU).

Outra característica da linguagem literária, muito presente nos contos de POE, é o uso da polissemia. A expressão “Meu caro” revela o duplo sentido da palavra “caro”, deixando para o interlocutor interpretar o valor argumentativo de tal expressão. Estaria Montresor demonstrando estima pelo amigo ou ironizando o valor de sua amizade, cujo preço levaria Fortunato a pagar com sua própria vida.

De acordo com Maingueneau (2013a, p. 59), “o discurso se constrói, com efeito, em função de uma finalidade, devendo, supostamente, dirigir-se para algum lugar. [...] Falar é uma forma de ação sobre o outro e não apenas uma representação do mundo”. A cenografia pode ser pensada, no decorrer da narrativa, como um importante elemento mobilizado para compor a autoridade da fonte enunciativa. Ela é marcada pela oposição entre o tempo da amizade e o tempo da vingança, da tomada de atitude pelo enunciador.

A construção do discurso e o modo como ele é dito fazem emergir um *ethos* que revela a personalidade do enunciador, vingativo e calculista. A vingança é tratada de maneira técnica e com frieza por parte de Montresor, que se aproveita da embriaguez e do estado fragilizado de saúde de sua vítima. É sob essa perspectiva que cada discurso “define o *estatuto* que o enunciar deve se atribuir e que deve atribuir a seu destinatário para legitimar seu dizer”. (MAINGUENEAU, 2008c, p. 87, grifo do autor).

O enunciador atribui-se o estatuto de alguém que deseja a vingança e a morte de seu amigo. Para que isso aconteça, Montresor antecipa o estatuto de orgulhoso e conhecedor de vinhos atribuído a Fortunato, aguçando-lhe a curiosidade em relação ao Amontillado (vinho generoso, próprio da Andaluzia - Espanha) que acabara de comprar, simulando dúvida em relação à qualidade do vinho.

A cenografia que envolve o *Amontillado* representa muito mais do que um famoso *Sherry*<sup>5</sup>, retrata, também, a altivez de Fortunato sobre suas próprias habilidades de degustação de vinhos “Acontece que acabei de receber uma pipa do que se passa por Amontillado, e tenho cá minhas dúvidas. [...] fui ingênuo o bastante de pagar o preço total do Amontillado sem consultá-lo na questão”. (POE, 2012, p. 134). Sabedor de que o amigo não resistiria a tal vinho, o enunciador deixa marcas em seu discurso que validam a sua capacidade de persuasão, seu perfil ludibriador, capaz de tudo para consolidar a sua vingança. Em seguida, Montresor conduz sua vítima à adega de seu *palazzo*. Fortunato sofria de um grave resfriado que poderia ser agravado pelas condições úmidas das caves, prejudicando ainda mais seu estado físico.

Instauram-se, nesse momento, alguns implícitos no discurso de Montresor, marcas do não dito, que se configuram através da ironia de seu dizer:

5. O *Sherry*, também denominado Xérès ou Jerez, é um vinho fortificado único e exclusivo, elaborado somente na área do “Triângulo Dourado” da Andaluzia, no sul da Espanha; É um vinho bem complexo de ser produzido e por isso é considerado uma iguaria.

Vamos, disse eu, com determinação, vamos voltar, sua saúde é preciosa. É rico, respeitado, admirado, querido; é feliz como eu já o fui outrora. É um homem cuja perda se fará sentir. Por mim, não faz diferença. Vamos voltar; vai ficar doente, e não quero ser o responsável. (POE, 2012, p. 135).

Assim, ao mesmo tempo em que desse discurso emerge um *ethos* de sujeito sincero, pois Fortunato parece realmente preocupado com a saúde do amigo, emerge também outros dois *ethé*: um sujeito simulado e traiçoeiro. Isso porque seu discurso carrega marcas de um ressentimento em relação ao próprio passado, confessando que também já fora feliz e que sua pessoa já não tem importância.

Nesse momento da narrativa, nos deparamos com a principal cenografia instaurada no conto: há um sentimento não declarado de inferioridade e de ressentimento em relação a Fortunato, da parte de Montresor. Diante dessa passagem é possível evidenciar que a legitimação recíproca entre cenografia e enunciação passa pela legitimação dessa qualidade de *ethos* – traiçoeiro – que o discurso está construindo. Assim, pressupomos que o enunciador, ao construir de si a imagem de “vingador”, ajuste o seu modo de dizer a essa imagem construída, pois não basta ao enunciador apresentar imagem de vingador, é preciso que as marcas de seu discurso legitimem essa imagem.

Eis nesse discurso a principal cenografia constituída no conto, da qual deriva o *ethos* do enunciador – vingativo e traiçoeiro. A cenografia, que se revela por meio do relato de Montresor em *O Barril de Amontillado*, institui “no” e “pelo” discurso aquilo que até então não estava totalmente esclarecido na obra: a real causa impulsionadora da promessa de vingança de Montresor a Fortunato, pois, não nos convencemos de que, apenas um insulto, conforme justificado no início da narrativa, levaria o enunciador a cometer tal atrocidade.

Reportamo-nos, novamente, ao discurso de Montresor: “É feliz como eu já fui outrora”. (POE, 2012, p. 35). Observamos, nesse fragmento, um forte indício de ressentimento, talvez ciúmes de sua vítima. Consideramos que a cenografia desse discurso constrói o motivo oculto que parece estar na base da vingança narrada no conto, Fortunato sempre foi superior em relação ao Montresor e, isso, causava-lhe desassossegos.

Conforme Maingueneau (2012, p. 264), o funcionamento de toda cenografia literária deve se legitimar “em termos de enlaçamento, mediante sua própria apresentação: quanto mais avança no texto, tanto mais o leitor deve convencer-se de que essa cenografia, e nenhuma outra, é compatível com o mundo caótico que o texto exhibe”. É no mundo criado por essa cenografia que Montresor, encarnado pelo sentimento de inferioridade perante Fortunato, constrói seu *ethos*, expressando-se em um tom que lhe permite seduzir e enganar a vítima, levando-a até seu “leito” de morte.

Ao adentrarem pelos espaços úmidos das caves, percebemos outras cenografias que permeiam o discurso de Montresor, ao afirmar: “*Nemo me impune lecessit*”, que traduzimos como “Ninguém vai me ferir impunemente” resposta do enunciador a sua vítima quando essa faz referências ao passado da família *Montresor* com descaso. A resposta do

enunciador é um forte indício de sua intenção e de seu ressentimento. Maingueneau (2012, p. 264) evidencia que a cenografia “não é um simples alicerce, uma maneira de transmitir “conteúdos”, mas o centro em torno do qual gira a enunciação”.

A palavra ferir adquire sentidos diferentes. Mais uma vez aparece o uso da polissemia, categoria tão cara para o discurso literário. “Ferir” justifica o crime cometido por Montresor, uma vez que sua alma está ferida pelos insultos proferidos por Fortunato, traz o implícito, a dor escondida, que marca, também, o sentido literal da palavra: machucar, molestar. Instaura no leitor uma inquietação, levando-o a acreditar que Fortunato merece ser punido, pois, de alguma forma, “causou dor” a seu amigo. Conforme Todorov (2004), o duplo sentido desperta inquietações no leitor, que vão além do estranhamento causado pelos aspectos físicos, como também reforçam as evidências da fragmentação dos sujeitos da narrativa, revelando que fragilidade, temores, medo, raiva e culpas fazem parte de todo o ser humano.

Assim, as várias marcas discursivas instauradas pela cenografia na narrativa literária configuram o *ethos* de Montresor e ajudam a entender, mais profundamente, como funcionam os mecanismos que iluminam a compreensão do leitor em relação ao texto, o que antecedeu a vingança e o que sucedeu até o desenlace.

É possível perceber, a partir da resposta “*Nemo me impune lecessit*”, que a cenografia vai sendo construída por meio dos verbos que indicam movimento para baixo, em direção ao barril de Amontillado, como: “continuamos”, “descemos”, “avançamos”, “tornamos a descer”, “seguimos em frente”. A partir de tais marcas, o leitor começa a avistar o desenrolar dos acontecimentos. Essa cenografia se valida com a chegada dos amigos ao final do caminho: “chegamos a uma cripta profunda, onde a corrupção do ar levou nossos archotes antes a brilhar do que arder”. (POE, 2012, p. 137).

Dessa forma, o leitor pode ver a representação do espaço por meio da cenografia que legitima o fato de que Montresor preparou uma armadilha para sua vítima, da qual, sua saída seria impossível: “No extremo mais remoto da cripta revelava-se uma outra, menos espaçosa. Suas paredes haviam sido forradas com restos humanos”. (POE, 2012, p. 137). Nas palavras de Todorov (2004), Poe era um defensor da construção do conto direcionada para um momento máximo ou clímax da narração. Em seus contos, elabora metodicamente cada elemento de forma a conduzir o leitor implícito para um ponto de grande impacto na narrativa, o salto mortal.

O *grand-finale* de *O Barril de Amontillado* concretiza-se, assim, com o acorrentamento de Fortunato, por Montresor, à parede rochosa da cripta. Sem perder tempo, Montresor inicia a construção de uma parede, com pedras e argamassa, para tapar o pequeno espaço, em cuja parede acorrentara sua vítima. Assim, a cenografia do texto está elaborada de tal forma que, quanto mais ele avança, mais o leitor é incorporado à tensão que se instaura na narrativa.

A possível retomada de consciência de Fortunato, que vai se recobrando de seu estado de embriaguez: “Mal completara a primeira fiada da alvenaria, percebi que a embriaguez de Fortunato havia em grande medida se dissipado” (POE, 2012, p. 138), colabora para validarmos outra cenografia: Fortunato vivenciou, conscientemente, uma das experiências mais angustiantes do ser humano: o enclausuramento.

O fato de Fortunato ser condenado ao enclausuramento ainda vivo contribui para reafirmarmos a imagem de Montresor, frio, calculista e traiçoeiro, pois não demonstra nenhum sentimento de benevolência perante à atrocidade de seus atos. A súplica de Fortunato “Pelo amor de Deus, Montresor!” (POE, 2012, p. 139), revela a concretização da vingança anunciada durante toda a narrativa. Fortunato mostra-se consciente o suficiente para compreender que fora vítima de uma vingança e cala-se para sempre.

Para finalizar as cenografias evidenciadas em *O Barril de Amontillado*, destacamos a função integradora entre o final do conto e seu início, a última passagem da narrativa “In pace requiescat!” (POE, 2012, p. 141) – Descanse em paz, valida o discurso inicial do enunciador “Eu devia não apenas punir, mas também punir com impunidade”. (POE, 2012, p. 133).

Em suma, as cenografias que se depreendem de diversas passagens do conto constituem o *ethos* que é incorporado pelo enunciador. A concretização da vingança, anunciada no início da narrativa, é validada pelas pistas deixadas pelo enunciador ao longo do texto, como também os possíveis motivos que o levaram a consumir tal brutalidade.

Conseqüentemente, o leitor é envolvido por meio das cenografias construídas em uma narrativa que apresenta um desfecho inimaginável para um mundo considerado real. Diante disso, destacamos que o conto em estudo apresentou-nos uma riqueza de detalhes através dos quais foi possível identificar o *ethos* discursivo do personagem principal, Montresor, sua verdadeira face, “assassino”.

Devido à produtiva materialidade para análise que encontramos no conto, não pretendemos esgotar todas as possibilidades de interpretações possíveis através dos fundamentos da Semântica Global de Maingueneau (2008c). Porém, esperamos ter contribuído para o reconhecimento da literatura como *corpus* edificante e de ricas possibilidades para uma exploração mediante os pressupostos teóricos da AD. Como também, a possibilidade de explicar, através do estudo da cenografia no discurso literário, questões importantes ligadas à leitura e à interpretação e aos múltiplos efeitos que o texto pode produzir.

A partir da cenografia enunciativa que circunda os discursos da narrativa literária, é possível identificar questões importantes que não estão apenas no conteúdo mais visível do conto, mas nas marcas que produzem o seu engendramento, a sua organização. Por meio das pistas encontradas no texto, o leitor vai se convencendo da cenografia que, aos poucos, vai construindo e validando o *ethos* do enunciador, possibilitando descobrir suas faces e, principalmente, suas intenções ou o que está oculto delas.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste artigo constituiu em descrever e analisar as cenografias enunciativas que se depreendem no discurso literário selecionado. Por meio dos fundamentos teóricos da Semântica Global de Dominique Maingueneau (2008a, 2008b, 2015), pudemos visualizar a concepção defendida pelo autor ao afirmar que a escolha de uma cenografia não se constituiu em uma escolha aleatória, representa parte importante para construir um discurso. Dessa forma, analisar a cenografia de uma obra permite-nos perceber, de forma mais significativa, a maneira pela qual o discurso literário busca a validação de seu próprio discurso.

Verificamos durante a análise, que diferentes cenografias circundam os discursos do conto *O Barril de Amontillado*, influenciando diretamente na construção do *ethos* do personagem principal. Montresor, no início da narrativa, apresenta-se como um sujeito de alma pura, incapaz de proferir qualquer tipo de ameaça ao amigo. A cenografia inicial do conto contribui para legitimar uma imagem positiva do enunciador, um sujeito educado e cordial em relação ao amigo Fortunato. No decorrer da narrativa percebemos, através das pistas/marca encontradas no texto, que o *ethos* inicial foi sendo substituído pela imagem de um enunciador traiçoeiro, frio e calculista, marcado discursivamente pelo ébrio desejo de vingança.

Em um estado de conflito na construção do seu *ethos*, Montresor, por meio dos recursos lexicais e das cenografias mobilizadas para construir o seu discurso, deixa transparecer o motivo instaurador do seu desejo de vingança, o sentimento de inferioridade em relação a sua vítima. Comprovamos assim, que a partir da cenografia, foi possível identificar o *ethos* assassino do enunciador, bem como descobrir suas intenções, o oculto dessas e suas diferentes faces.

Por fim, nossos objetivos foram alcançados, pois nosso propósito era mostrar a relevância da cenografia na construção do *ethos* discursivo no conto *O Barril de Amontillado*. AAD mostrou-nos ser um importante e adequado arcabouço teórico-metodológico de base para a análise empreendida do discurso literário. Por meio do olhar enunciativo-discursivo, proposto por Maingueneau (2005, 2008, 2012, 2013, 2015), confirmamos que a cenografia é a origem e continuação do processo de legitimação do enunciado. É a cenografia, construída pelo texto, que permite ao analista explicar questões importantes ligadas à leitura e à interpretação, como também aos efeitos que os textos podem (ou não) produzir e, por isso, torna-se decisiva para a definição do *ethos* discursivo do enunciador.

## REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do *ethos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BARTHES, Roland. (1966). L'ancienne rhétorique. *Communications*, 16, p. 172-223. In: MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. Sírio Possenti, Maria Cecília Péres Souza-e-Silva (Org.). São Paulo: Parábola, 2008a. p. 55-73.

CARNEIRO, Maria Angélica Lauretti. Cenografia e *ethos*: legitimação enunciativa em uma notícia jornalística. **Alfa** – Revista de Linguística da Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 107-116, 2004. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4300/3888>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

CHARAUDEAU, Patrik; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.

FREITAS, Ernani Cesar de. Linguagem na atividade de trabalho: *ethos* discursivo em editoriais de jornal interno de empresa. **Desenredo** – Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 170-197, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/1714/1131>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. FACIN, Débora. Semântica global e os planos constitutivos do discurso: a voz feminina na literatura de Rubem Fonseca. **Desenredo** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 7, n. 2, p. 198-218, jul./dez. 2011. Disponível em: <[www.upf.br/seer/index.php/rd/article/download/2399/1552](http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/download/2399/1552)>. Acesso em: 29 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. SERENA, Marinês Giareta. A cenografia no discursivo literário: enlaçamento enunciativo e *ethos* no romance *Eva Luna*. **Desenredo** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 10, n. 1, p. 64-91, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/4097/2641>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

MAINGUENEAU, Dominique. **Les analyses du discours en France**. Langages: Louresse, n. 117, 1995.

\_\_\_\_\_. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. O discurso literário contra a literatura. In: MELLO, Renato de (Org.). **Análise do Discurso & Literatura**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFGM, 2005. p. 17-29.

\_\_\_\_\_. **Cenas da enunciação**. Sírio Possenti, Maria Cecília Péres Souza-e-Silva (Org.). São Paulo: Parábolas, 2008a.

\_\_\_\_\_. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, Ana Raquel & SALGADO, Luciana (Org.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008b.

\_\_\_\_\_. (1984). **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008c.

\_\_\_\_\_. **O Discurso Literário**. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2012.



\_\_\_\_\_. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2013a.

\_\_\_\_\_. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013b.

MELLO, Renato de (Org.). **Análise do Discurso & Literatura**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2005.

POE, Edgar Allan. **Contos de imaginação e mistério**. São Paulo: Tordesilhas, 2012.

\_\_\_\_\_. O Barril de Amontillado. In: \_\_\_\_\_. **Contos de imaginação e mistério**. São Paulo: Tordesilhas, 2012, p. 133-141.

RODRIGUES, Kelen Cristina. **Por uma análise do discurso literário**: Funcionamento da autoria em Oscar Wilde e construção de imagem de autor. 2014. 144 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/4252>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

## A REESCRITA DA AMBIGUIDADE NARRATIVA: ESTUDO DE CASO DA TRADUÇÃO DE VULGO GRACE DE MARGARET ATWOOD

*Data de aceite: 01/10/2020*

*Data de submissão: 04/09/2020*

### **Eliatan da Silva Pereira**

Universidade do Estado da Bahia,  
Departamento de ciências humanas.

Jacobina – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/2469215422892413>

### **Juliana Cristina Salvadori**

Universidade do Estado da Bahia,  
Departamento de ciências humanas.

Jacobina – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/4756726886276840>

**RESUMO:** Este artigo apresenta os resultados do projeto de Iniciação Científica “A REESCRITA DA AMBIGUIDADE NARRATIVA: UM ESTUDO DE CASO NA TRADUÇÃO DE VULGO GRACE DE MARGARET ATWOOD”, no qual buscamos compreender a reescrita do romance Vulgo Grace, da escritora contemporânea Margaret Atwood, para o público brasileiro, a fim de entender como a ambiguidade narrativa do romance é reconstruída na tradução. Para tal, realizamos o mapeamento das publicações da escritora em Português brasileiro e em Inglês; em seguida, estudamos os referenciais teóricos que embasaram a pesquisa; e por fim, realizamos a análise da tradução. Utilizamos como aporte teórico as discussões de Venuti (2002) e Lefevere (2007) acerca de cânone doméstico e tradução; Dalcastagné (2007) a respeito da literatura feminina contemporânea; Zavaglia

(2003) sobre a categoria ambiguidade; Friedman (2002) e Booth (1983) para discussão de ponto de vista e ambiguidade; Schwantes (2006) sobre representação feminina na literatura e Orlandi (1999) para discutir os discursos que constroem a protagonista/narradora. A análise textual focou nos quatro discursos médico existentes no texto, e como estes discursos constroem a protagonista durante a trama. Os resultados obtidos pela pesquisa apontam ampla produção em diversas áreas, desde edições para publicação até edições voltadas para a imprensa, percebemos que as suas obras mais traduzidas no Brasil se encaixam na categoria romance, e conseqüentemente, o cânone doméstico da escritora é caracterizado neste mesmo gênero literário. Concluímos também que a construção da personagem sob o ponto de vista médico/psiquiátrico é mantido na tradução, tal como a ambiguidade sob a qual a personagem é construída, bem como a forma que a protagonista utiliza-se destes discursos gerando a ambiguidade na narrativa através de uma personagem que deixa seu lugar de narrada, e ocupa papel ativo, escolhendo o que narrar, dentre as diversas narrativas que a entrecortam, criando assim sua própria colcha de retalhos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Reescrita, Ambiguidade, Margaret Atwood, Vulgo Grace.

## THE REWRITING OF NARRATIVE AMBIGUITY: A CASE STUDY ON THE TRANSLATION OF ALIAS GRACE FROM MARGARET ATWOOD

**ABSTRACT:** This article presents the findings of “THE REWRITING OF NARRATIVE AMBIGUITY: A CASE STUDY ON THE TRANSLATION OF ALIAS GRACE FROM MARGARET ATWOOD”, in which we sought to understand the rewriting of the romance *Alias Grace*, from the contemporary author Margaret Atwood, to the Brazilian public, focusing on the rewriting of the narrative ambiguity. First, we mapped Atwood’s publications in Brazilian Portuguese and in English; we also studied theoretical references that served as basis for this research; and finally, we analyzed the translations. We used as theoretical references the discussions of Venuti (2002) and Lefevere (2007) about domestic canon and translation; Dalcastagné (2007) concerning contemporary feminine literature; Zavaglia (2003) regarding ambiguity; Friedman (2002) and Booth (1983) regarding the discussions of point of view and ambiguity; Schwantes (2006) about feminine representation in literature and Orlandi (1999) concerning the discourses that build the character/narrator. The focus of the textual analysis was the four medical discourses and how those discourses build the protagonist during the plot. The results obtained at the end of the research points to the wide production in several areas, such as editions to publication and editions focused on media; we could perceive that her most translated works on Brazil can be framed under the romance category, which points to her domestic canon being in this same literary genre. We could also conclude that the character construction under the medic/psychiatric point of view remains on the translation, so do the ambiguity that is built over the main character, as well as the way that the protagonist employs the several discourses set upon her to create ambiguity on the narrative via a character that leaves the status of described and takes the center spot as narrator, selecting what to tell, among the various discourses built about her, creating her own patchwork.

**KEYWORDS:** Rewriting, Ambiguity, Margaret Atwood, *Alias Grace*.

### 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados do projeto “A REESCRITA DA AMBIGUIDADE NARRATIVA: UM ESTUDO DE CASO NA TRADUÇÃO DE VULGO GRACE DE MARGARET ATWOOD”, desenvolvido com o apoio do Grupo de Pesquisa Desleitura, da Universidade do Estado da Bahia, sob orientação da Prof. Dra. Juliana Cristina Salvadori, e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico – CNPQ. O estudo teve como foco compreender a reescrita do romance *Vulgo Grace*, da escritora canadense e contemporânea Margaret Atwood, para o público leitor brasileiro, e entender como a ambiguidade narrativa é reconstruída na tradução. As abordagens teóricas utilizadas baseiam-se nas discussões feitas por Venuti (2002) e Lefevere (2007) acerca de cânone doméstico e tradução; Dalcastagné (2007) a respeito da literatura feminina contemporânea; Zavaglia (2003) sobre a categoria ambiguidade; Friedman (2002) e Booth (1983) para discussão de ambiguidade e ponto de vista; Schwantes (2006) sobre representação feminina na literatura e Orlandi (1999) para discutir os discursos que constroem a protagonista/narradora.

Apresentamos aqui um dos objetivos da pesquisa, o de analisar como a ambiguidade é reescrita na tradução analisando as traduções sob duas perspectivas, sendo a primeira análise baseada em Berman (2007), e a segunda em Orlandi (1999). As traduções utilizadas foram Vulgo Grace (1997) de Maria J. Silveira e Vulgo Grace (2007), por Geni Hirata. Na tradução de Hirata analisamos a recriação da ambiguidade por meio do elemento ponto de vista, e como ele gera ambiguidade e nos permite visualizar os discursos que caracterizam Grace Marks, a protagonista. Para esta análise, enfocamos quatro discursos médicos existentes no texto, e como os mesmos constroem a protagonista. As categorias teóricas de cânone doméstico e reescrita que compõem a pesquisa foram embasadas nos estudos de Venuti (2002) e Lefevere (2007), a de autoria feminina, compreendidas nas perspectivas de Dalcastagnè (2005, 2007) e, fazendo uma releitura de teorias da ambiguidade, embasamos em Zavaglia (2003), quanto ao uso de análise do discurso para analisar os excertos trouxemos Orlandi e por considerar a ambiguidade como elemento gerado pelo ponto de vista, utilizamos também Friedman (2002) para embasar nossa leitura e análise.

## 2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa é uma etapa da pesquisa do Grupo Desleitura que visa delinear uma historiografia da tradução brasileira das décadas de 2000 até 2020 numa perspectiva comparatista, tendo como objeto as traduções de escritoras de ficção em língua inglesa para o sistema literário brasileiro. O mesmo é abordado no paradigma descritivo dos estudos de tradução (PYM, 2017), e na abordagem contextualizada de Lefevere (2007) e Venuti (2002; 2004) que, dialogando com estudos culturais, propõe ressignificar a teoria dos polissistemas (EVEN-ZOHAR, 1990; 2013).

Iniciamos o mapeamento das publicações em língua inglesa da escritora, além de suas obras publicadas para o português de variante brasileira. Para tal, utilizamos o site oficial da escritora (<http://margaretatwood.ca/full-bibliography-2>), no qual foi encontrada sua bibliografia completa, contendo todos os seus trabalhos já publicados em língua inglesa. Quanto às publicações em língua portuguesa brasileira, encontramos dados em sites de editoras. Estas etapas se constituíram em etapas exploratórias deste estudo para compreendermos o panorama das traduções da escritora para o público brasileiro.

Após a etapa exploratória, partimos para análise de como a ambiguidade é figurada em Vulgo Grace (2017), realizamos seleção do aporte teórico e das análises, considerando que diversas vozes (re)tecem a narrativa, como os discursos médico/psiquiátrico, jurídico, religioso e o próprio discurso da personagem, fazem parte da construção da protagonista do romance, foi necessário fazermos um recorte para melhor compreensão, principalmente durante o segundo momento de análise que abarca a tradução de Hirata. O foco então se estabeleceu na construção da personagem principal, Grace Marks, através do ponto de vista (FRIEDMAN, 2002), e tendo como foco o discurso médico/psiquiátrico evidente na

narrativa, e os discursos que circundam ao redor da mesma e a alimentam. Devido a isto tivemos de lançar mão de alguns estudos a respeito da análise do discurso, estes postos por Michael Pêcheux (1997) e Orlandi (1999), e levando em conta as diversas interfaces e métodos que a área da análise do discurso apresenta, baseamos o estudo a partir do procedimento *O Dito e o Não-Dito*, por Orlandi (1999) principalmente para o primeiro momento da análise.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já mencionado o primeiro objetivo foi a realização o mapeamento das obras escritas por Atwood, publicadas nas línguas inglesa e portuguesa, variante brasileira. Conseguimos obter como resultado, a partir dos dados recolhidos em seu site oficial (<http://margaretatwood.ca/full-bibliography-2>), o total de sessenta escritos (60), nas categorias romance, conto, poesia e não-ficção. Com exceção das edições de imprensa, que totalizam vinte e seis (26). Consideramos aqui somente os sessenta escritos (60) citados anteriormente. Destas, vinte e oito (28) foram traduzidas para o Brasil, sendo em maioria traduções de seus romances.

Nome	Ano	Editora
The Edible Woman	1969	McClelland & Stewart
The Edible Woman	1969	Andre Deutsch
The Edible Woman	1970	Atlantic Little-Brown
Surfacing	1972	McClelland & Stewart
Surfacing	1973	Andre Deutsch
Surfacing	1973	Simon & Schuster
Lady Oracle	1976	McClelland & Stewart
Lady Oracle	1976	Simon & Schuster
Lady Oracle	1976	Andre Deutsch
Life Before Man	1979	McClelland & Stewart
Life Before Man	1980	Simon & Schuster
Life Before Man	1980	Cape
Bodily Harm	1981	McClelland & Stewart
Bodily Harm	1981	Simon & Schuster
Bodily Harm	1981	Cape
The Handmaid's Tale	1985	McClelland & Stewart
The Handmaid's Tale	1985	Houghton Mifflin
The Handmaid's Tale	1985	Cape
Cat's eye	1988	McClelland & Stewart
Cat's eye	1989	Doubleday

Cat's eye	1989	Bloomsbury
The Robber Bride	1993	McClelland & Stewart
The Robber Bride	1993	Bloomsbury
The Robber Bride	1993	Doubleday
Alias Grace	1996	McClelland & Stewart
Alias Grace	1996	Bloomsbury
Alias Grace	1996	Doubleday
The Blind Assassin	2000	McClelland & Stewart
The Blind Assassin	2000	Bloomsbury
The Blind Assassin	2000	Doubleday
Oryx and Crake	2003	McClelland & Stewart
Oryx and Crake	2003	Bloomsbury
Oryx and Crake	2003	Doubleday
The Penelopiad	2005	Alfred A. Knopf Canada
The Penelopiad	2005	Canongate
The Year of the Flood	2009	McClelland & Stewart
The Year of the Flood	2009	Bloomsbury
The Year of the Flood	2009	Nan A. Talese/Doubleday
MaddAddam	2013	McClelland & Stewart
MaddAddam	2013	Bloomsbury
MaddAddam	2013	Nan A. Talese/Doubleday
The Heart Goes Last	2015	McClelland & Stewart
The Heart Goes Last	2015	Bloomsbury
The Heart Goes Last	2015	Nan A. Talese/Doubleday
Hag-Seed	2016	Hogarth
Hag-Seed	2016	Penguin/Random

Quadro 1: Romances

Fonte: <http://margaretatwood.ca/full-bibliography-2>

De acordo com as buscas foram encontradas dezesseis (16) romances escritos por Attwood, dos quais quinze (15) foram traduzidos para português; catorze (14) romances foram republicados duas vezes, os outros dois *The Penelopiad* e *Hag-Seed*, foram republicados uma vez, sendo o romance *MaddAddam* o único romance de Attwood que não havia sido traduzido.

Dancing Girls	1977 - conto	McClelland & Stewart
Murder in the Dark	1983 - conto	Coach House Press
Bluebeard's Egg	1983 - conto	McClelland & Stewart
Wilderness Tips	1991 - conto	McClelland & Stewart
Good Bones	1992 - conto	Coach House Press
The Tent	2006 - conto	McClelland & Stewart
Moral Disorder	2006 - conto	McClelland & Stewart
Stone Mattress	2014 - conto	McClelland & Stewart
Up in the Tree	1978 - livro infantil	McClelland & Stewart
Anna's Pet	1980 - livro infantil	James Lorimer & Co
For the Birds	1990 - livro infantil	Douglas & McIntyre
Princess Prunella and the Purple Peanut	1995 - livro infantil	Key Porter
Rude Ramsay and the Roaring Radishes	2003 - livro infantil	Key Porter
Bashful Bob and Doleful Dorinda	2004 - livro infantil	Key Porter
Up in the Tree (facsimile reprint)	2006 - livro infantil	Groundwood Books
Wandering Wenda and Widow Wallop's Wunderground Washery	2011 - livro infantil	McArthur & Co
Angel Catbird	2016 - HQ	Dark Horse

Quadro 2: Contos, livros infantis e HQ

Fonte: <http://margaretatwood.ca/full-bibliography-2>

Com a pesquisa foram encontrados oito (8) contos, oito (8) histórias infantis e uma (1) história em quadrinhos. Dentre os contos encontrados três (3) não receberam traduções, são eles: *Murder in the Dark*; *Good Bones*; *Stone Mattress*. Dentre os livros infantis elencados acima apenas uma (1) foi traduzida, a história *Up in the Tree* que recebeu o título de Lá em cima da Árvore. Não havia traduções para a história em quadrinhos *Angel Catbird*.

The Circle Game	1964 - poesia	Contact Press
The Animals in That Country	1969 - poesia	Oxford University Press
The Journals of Susanna Moodie	1970 - poesia	Oxford
Procedures for Underground	1970 - poesia	Oxford
Power Politics	1971 - poesia	Anansi
You Are Happy	1974 - poesia	Oxford
Selected Poems	1976 - poesia	Oxford
Selected Poems, 1965-1975	1976 - poesia	Houghton Mifflin
Two-Headed Poems	1978 - poesia	Oxford

True Stories	1981 - poesia	Oxford
Interlunar	1984 - poesia	Oxford
Selected Poems II: Poems Selected and New, 1976-1986	1986 - poesia	Oxford
Selected Poems 1966-1984	1990 - poesia	Oxford University Press
Margaret Atwood Negotiating with the Dead: A Writer on Writing Poems 1976-1986	1991 - poesia	Virago Press Limited
Morning in the Burned House	1995 - poesia	McClelland & Stewart
Eating Fire: Selected Poetry 1965-1995	1998 - poesia	Virago
The Door	2007 - poesia	McClelland & Stewart
Survival: A Thematic Guide to Canadian Literature	1972 – não-ficção	Anansi
Days of the Rebels 1815-1840	1977 – não-ficção	Toronto, Natural Science of Canada
Second Words: Selected Critical Prose	1982 – não-ficção	Anansi
Strange Things: The Malevolent North in Canadian Literature	1995 – não-ficção	Oxford University Press
Negotiating with the Dead: A Writer on Writing;	2002 – não-ficção	Cambridge University Press
Moving Targets: Writing with Intent 1982-2004	2004 – não-ficção	Anansi
Curious Pursuits: Occasional Writing	2005 – não-ficção	Virago
Writing with Intent: Essays, Reviews, Personal Prose 1983-2005	2005 – não-ficção	Carroll & Graf
Payback: Debt and the Shadow Side of Wealth	2008 – não-ficção	Anansi
In Other Worlds: SF and the Human Imagination	2011 – não-ficção	Signal

### Quadro 3: Poesia e não-ficção

Fonte: <http://margaretatwood.ca/full-bibliography-2>

As poesias e não-ficções totalizaram cerca de vinte e sete (27) escritos, das quais apenas um livro de poesias foi traduzido, *The Door*, e três não-ficções foram traduzidas: *Negotiating with the Dead: A Writer on Writing*; *Payback: Debt and the Shadow Side of Wealth*; *Curious Pursuits: Occasional Writing*. Encontramos duas traduções que não fomos capazes de identificar de onde partiram, que serão listadas no quadro que traz as traduções. O livro com o qual trabalhamos, *Vulgo Grace* (2017), traduzido por Geni Hirata e publicado pela editora Rocco, foi traduzido de *Alias Grace* (1996). Além deste, a editora Marco Zero também publicou uma edição do romance aqui no Brasil, intitulada *Vulgo, Grace*, em 1997, traduzido por Maria J. Silveira.

No segundo momento mapeamos as traduções para língua portuguesa existentes dos textos acima listados, que apontou a existência de traduções para quinze (15) dentre os dezesseis (16) romances. Ao realizarmos esta pesquisa novamente no dia 06 de agosto de



2019, percebemos que o único romance que não possuía tradução, *MaddAddam*, recebeu uma tradução na data de 01 de agosto de 2019 pela editora Rocco. Percebemos também a existência de traduções realizadas por editoras como Marco Zero, Globo e Morro Branco. No entanto, as versões mais recentes foram lançadas pela editora Rocco.

A mulher Comestível	Romance	1989	Editora Globo
Ressurgir	Romance	2014	Relogio D'agua
Madame Oráculo	Romance	1984/1987 1976/1991 2003	Marco Zero Circulo do Livro Rocco
A Vida Antes do Homem	Romance	1986 2005	Marco Zero Rocco
Lesão Corporal	Romance	2005	Rocco
O Conto da Aia / A Historia da Aia	Romance	1987 2006/2017	Marco Zero Rocco
Olho de gato	Romance	1990 2007	Marco Zero Rocco
A Noiva Ladra	Romance	1995 2012	Marco Zero Rocco
Vulgo Grace	Romance	1997 2008/2017	Marco Zero Rocco
O Assassino Cego	Romance	2001	Rocco
Oryx e Crake	Romance	2003/2004/2018	Rocco
A Odisseia de Penélope	Romance	2005	Companhia das Letras
O Ano do Dilúvio	Romance	2011/2018	Rocco
O Coração é o Ultimo a Morrer	Romance	2017	Bertrand
Semente de Bruxa	Romance	2018	Morro Branco
Dançarinas	Conto	2003	Rocco
O Ovo do Barba Azul	Conto	2016	Rocco
Dicas da Imensidão	Conto	2017	Roco
A Tenda	Conto	2006	Rocco
Transtorno Moral	Conto	2010	Rocco
Lá em Cima na Árvore	Livro infantil	2006	Rocco
A Porta	Poesia	2018	Rocco
Buscas Curiosas	Não-ficção	2009	Rocco
Payback - a Dívida e o Lado Sombrio da Riqueza	Não-ficção	2009	Rocco
Negociando com os Mortos	Não-ficção	2004	Rocco
A Impostora: Coleção dois mudos	Não identificado	1995	Livros do Brasil
O Lago Sagrado	Não identificado	1989	Globo

Quadro 4: traduções

Fonte: ([https://www.estantevirtual.com.br/busca?q=Margaret%20Atwood&busca\\_es=1](https://www.estantevirtual.com.br/busca?q=Margaret%20Atwood&busca_es=1))

Como apontado no quadro acima, podemos perceber que a maioria das traduções efetuadas é de romances, contando com alguns contos e um livro infantil. Podemos perceber também que as duas editoras responsáveis pela maioria de traduções são as editoras Marco Zero, responsável por traduções anteriores aos anos 2000; a partir deste período, as traduções passam a ser publicadas pela editora Rocco. O resultado disso é, conforme discutido tanto por Venuti (2002), quanto corroborado por Lefevere (2007), a criação de um cânone doméstico que dá a escritora Atwood o estereótipo de romancista, uma vez que estes foram os trabalhos traduzidos em maior quantidade em língua portuguesa brasileira.

Passamos agora ao terceiro momento da pesquisa, na qual trataremos do texto fonte *Alias Grace*, e suas traduções, para tanta vamos utilizar o texto “Ambigüidade Gerada Pela Homonímia: Revisitação Teórica, Linhas Limítrofes Com A Polissemia E Proposta De Critérios Distintivos” de Claudia Zavaglia (2003) que define a ambigüidade como um fenômeno existente em qualquer língua, podendo ser causada por forma natural, quando o locutor faz seu discurso mas não tem consciência de que produz um texto ambíguo, assim como causada intencionalmente. Zavaglia se baseia desde a ambigüidade sugerida pelos estudos da consciência linguística defendida pelo gerativista de Noam Chomsky (1956), desde Skinner (1957) que acreditava que a ambigüidade se encontrava na linguagem relacionada ao estudo do comportamento, sob relação de estímulos e respostas, até os estudos de Ullmann (1964), e Dias da Silva (1996). Utilizamos também “análise de discurso”, com Michael Pêcheux (1997) e Orlandi (1999). Por fim, utilizamos como referência em estudos da tradução Paulo Antoine Berman, com o texto “A tradução e a Letra ou o Albergue do Longínquo” (2007), para realizar a análise das duas traduções do texto *Alias Grace*. Inicialmente lidamos com o dito e o não dito, no qual Orlandi (1999) aponta que os sentidos de um texto podem ser lidos mesmo que estes não estejam em sua superfície, e que o não explícito apresenta tanto significado quanto o que está dito, verbalizado. Isto foi analisado no texto fonte e um trecho desta análise segue como exemplo:

***Like my namesake the apostle, I have cast my nets into deep waters; though unlike him, I may have drawn up a mermaid, neither fish nor flesh but both at once, and whose song is sweet but dangerous. I do not know whether to view myself as an unwitting dupe, or, what is worse, a self-deluded fool; but even these doubts may be an illusion, and I may all along have been dealing with a woman so transparently innocent that in my over-subtlety I did not have the wit to recognize it. I must admit—but only to you—that I have come very close to nervous exhaustion over this matter.***  
(ATWOOD, 1996, p. 289)

Este excerto demonstra os desejos do doutor e explícita que estes foram para além de apenas entender o que causava as alucinações em Grace ou o que a motivara a cometer, ou não, o assassinato (A escritora não revela, e neste ponto se pressupõe que o leitor saiba que isso não é tão importante quanto todos os discursos construídos em volta de Grace). Estar atraído e desejar uma mulher tão contrária ao ideal da mulher que ele

esperava ter o fazia se sentir um “unwitting dupe”, um “deluded fool”, considerando que em nenhum momento Grace retribuía seus desejos, tanto o de ser exitoso em suas suposições a fim de comprovar o quão louca Grace era e ser bem-sucedido em sua pesquisa, como os desejos sexuais que ele passou a nutrir por ela em seus sonhos.

O que se percebe a partir do discurso do doutor Simon Jordan, e principalmente a partir do que não está explícito (Não-Dito) é que a construção que ele faz sobre Grace é processual e dinâmica justamente pela multiplicidade de personalidades que Grace apresentava, ela que sequer poderia construir sua própria identidade, senão essa múltipla, além de todas aquelas que as pessoas que acompanhavam sobre seu caso construíram para ela. A certeza sobre a loucura de Grace torna-se incerta quando o próprio doutor se relaciona com Grace e não lida com as multiplicidades que a mulher apresentava.

Neste primeiro momento de análise nós focamos os conceitos de Berman (2007), a fim de compreender como a abordagem presente no discurso no texto fonte, estava presente na tradução. Em “Analítica da tradução e a sistemática da deformação” retirado do livro “A tradução e a letra, ou, o Albergue do longínquo” de Antoine Berman (2007) compreendemos que uma série de tendências deformadoras ocorre, ou são intencionalmente utilizadas, durante o processo de tradução. Percebemos nesta análise que o discurso presente no texto original permanece no texto de chegada, apesar de ter passado por deformações como alongamento, isto é o aumento da massa bruta do texto, assim como *clarificação*, ou seja, o encadeamento de racionalizações que geram uma “clareza” sensível das palavras ou de seus sentidos. E foi levando esta teoria em consideração que analisamos as deformações que os textos poderiam apresentar, conforme exemplificado no excerto abaixo:

Texto Fonte	Tradução Silveira	Tradução Hirata
Like my namesake the apostle, I have cast my nets into deep waters; <u>though unlike him, I may have drawn up a mermaid</u> , neither fish nor flesh but both at once, and whose song is sweet but dangerous. I do not know whether to view myself as an unwitting dupe, or, what is worse, a self-deluded fool; but even these doubts may be an illusion, and I may all along have been dealing with a woman so transparently innocent that in my over-subtlety I did not have the wit to recognize it. I must admit—but only to you—that I have come very close to nervous exhaustion over this matter. (p. 289)	Como meu homônimo, o apóstolo, joguei minha rede em águas profundas, <u>e posso ter capturado uma sereia</u> , nem peixe nem carne, mas as duas coisas ao mesmo tempo, e cuja canção é doce mas perigosa. Não sei se me vejo como um otário involuntário ou, o que é pior, um idiota autoiludido; mas até mesmo essas dúvidas podem ser uma ilusão, e posso ter estado o tempo todo lidando com uma mulher tão transparentemente inocente que na minha ultra-esperteza não tive sabedoria de reconhecer. Devo admitir mas só para você que cheguei bem perto de uma exaustão nervosa com esse assunto. (p. 401)	Como meu homônimo, o apóstolo, joguei minha rede em águas profundas; <u>mas, diferentemente dele, posso ter capturado uma sereia</u> , nem peixe nem carne, mas ambos ao mesmo tempo, e cuja canção é doce e perigosa. Não sei se me vejo como um otário involuntário ou, o que é pior, um idiota autoiludido, mas até mesmo estas dúvidas podem ser uma ilusão, e posso ter estado o tempo todo lidando com uma mulher tão transparentemente inocente que, em minha excessiva astúcia, não soube reconhecer. Devo admitir mas só para você que cheguei muito perto de um esgotamento nervoso com esse assunto. (p. 463-464)

Quadro 5: Texto fonte e traduções

Fontes: Atwood (1997), Silveira (1997) e Hirata (2017)

O *Alongamento* pode ser percebido ao se comparar o texto de Hirata ao de Silveira quando percebemos a utilização do termo “mas diferentemente dele”, que apesar de estar presente no texto fonte, é ocultado na primeira tradução. Apesar de, neste excerto a tradução de Silveira apresentar 103 palavras, enquanto a de Hirata apresenta 100, duas palavras na primeira tradução - auto-iludido e ultra-esperteza - são contadas como quatro, em contraste com a segunda tradução onde seus equivalente correspondem a duas - autoiludido e astúcia-. Quanto ao uso do hífen em tais palavras, compreendemos que quando a tradução foi escrita (1997) já havia o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, firmado pela primeira vez internacionalmente em 1990, que sugeria que palavras com os prefixos “auto” e “ultra” exigissem hífen somente diante de uma palavra iniciada pela consoante H ou nas formações em que o prefixo terminasse na mesma vogal com que se inicia a segunda palavra, como em “auto-observação”. Por isso consideramos que as palavras “auto-iludido” e “ultra-esperteza” devessem ter sido escritas sem hífen. Partindo dessa perspectiva, o trecho da primeira tradução apresentaria 99 palavras, enquanto a segunda tradução 100.

A partir do cotejo realizado, e das percepções feitas sob as deformações das traduções, podemos notar também que o encadeamento de situações presentes no texto fonte foram mantidas no trecho de chegada, ou seja, a construção da identidade de Grace feita pelo doutor Simon Jordan no texto fonte se mantém. Primeiro o Não-Dito sugere a construção de uma mulher capaz de cometer um assassinato somente devido seu histórico de vida perturbados, a partir do uso dos adjetivos “gentil” na primeira tradução e “dócil” na segunda; em seguida a construção de uma Grace equilibrada a partir do uso de “Nunca conheci uma mulher tão autocontida.” na primeira e “Nunca conheci outra mulher que tivesse tão completo autocontrole.” em segunda; e por fim, a construção de uma Grace perigosa, enigmática e astuta cuja o som da voz é como o de uma sereia que canta uma canção “doce mas perigosa.” no texto de Silveira e “doce e perigosa” no texto de Hirata, que seria capaz de ter matado seu patrão e governanta. Ambos os textos foram capazes de fazer uma tradução equivalente ao texto fonte. Sendo a tradução de Hirata mais próxima à cultura de chegada, devido sua tendência a clarificar e explicitar melhor o texto para o leitor da tradução.

Neste segundo momento de análise, consideramos a ambiguidade por uma ótica diferente, a partir do ponto de vista narrativo, uma vez que a protagonista e narradora filtra os inúmeros discursos que a configuram, e para isso lançamos mão de Friedman (2002), que no artigo “O ponto de vista na ficção” discute a voz do autor no texto, como ela é encarada através da história e como ela se manifesta através do narrador. No caso em análise temos uma narradora do tipo “Onisciente Múltipla” uma vez que, como anteriormente citado, Grace Marks age como um filtro para o discurso dos outros personagens. É importante citar também, que se trata de uma narradora, uma personagem que toma voz e se põe em condição ativa, enquanto construtora de sua própria narração, posição que, como

Schwantes (2006) aponta, ao discutir Frye, é uma narração homodiegética, subversiva, pois retira a personagem da posição de descrita, narrada, e dá a ela a capacidade de narrar, posição incomum.

Quanto à análise do discurso, utilizamos Orlandi (1999), que aponta que a linguagem é opaca, e ocorre através de um jogo de incompletude e deslizamento, Onde o discurso não provém do sujeito, e sim da história, do inconsciente e das ideologias que o retiraram da posição de indivíduo, neste cenário, discursos se entrecortam e completam (interdiscurso) e são esses fatores que permitem tanto a alteração do sentido de um discurso, quanto definem como o sentido se estabelece num discurso, através da relação entre palavras. Com base nestas discussões percebemos a existência de quatro discursos médicos diferentes: da loucura como algo que pode advir do inconsciente/subconsciente; da loucura como estado de inocência; da loucura como chaga incurável e bestial; discurso do charlatão. E é com base nestas discussões teóricas que realizamos a análise dos excertos selecionados, dos quais, seguem exemplos abaixo:

Fonte	Tradução
It would be helpful to me, if she were indeed mad, or at least a little madder than she appears to be; but thus far she has manifested a composure that a duchess might envy. I have never known any woman to be so thoroughly self-contained (...) Her voice is low and melodious, and more cultivated than is usual in a servant. (p. 100)	Seria bem útil para mim se ela fosse realmente louca ou ao menos um pouco mais louca do que aparenta ser; mas até agora ela tem manifestado um domínio de si mesma e uma serenidade de dar inveja a uma duquesa. Nunca conheci outra mulher que tivesse tão completo autocontrole [...] Sua voz é baixa e melodiosa e mais refinada do que seria de se esperar de uma criada. (p.152)
(...) “I am sure Dr. Jordan’s mind is as open as a book,” says Mrs. Quennell. “You are looking into our Grace, we are told. From the spiritual point of view.” Simon can see that if he tries to explain the difference between the spirit, in her sense of the word, and the unconscious mind, in his, he will get hopelessly tangled; so he merely smiles and nods.” (p. 67)	Tenho certeza que a mente do dr. Jordan é aberta como um livro – diz a sra. Quennell. – Soubemos que o senhor vai examinar o caso de nossa Grace. Do ponto de vista espiritual. Simon compreende que se tentar explicar a diferença entre o espírito, no sentido que ela dá a palavra, e o inconsciente, no sentido que ele dá, ficará irremediavelmente enredado; assim, ele apenas sorri e balança a cabeça. (p. 100)

Quadro 6: Loucura inconsciente  
Fontes: Atwood (1997) e Hirata (2017)

O excerto acima é um pedaço de uma das cartas que o Dr. Simon Jordan escreve relatando seu trabalho, neste excerto o médico fala sobre a protagonista e podemos focar nossa atenção logo no começo do excerto uma vez que “It would be helpful to me” indica que o personagem em questão considera ou espera ganho específico, relativo a tarefa (desempenhar seus papel de forma mais rápida/simples) caso algo ocorra, observável também na tradução pelo uso de “Seria bem útil para mim”, depois nós temos uma paráfrase

com deslizamento de sentido entre “were indeed mad” e “at least a little madder”, que indica que o médico não considera a protagonista como louca ou gostaria que a mesma fosse um pouco mais de que aparenta, fato que aparece também na tradução com o uso de “fosse realmente louca” e “um pouco mais louca do que aparenta”, se relacionarmos com o trecho anterior podemos pressupor que esta relação afeta negativamente o médico de alguma maneira uma vez que seria “helpful/útil” para ele se ela fosse realmente louca, existindo portanto uma relação de vantagem/desvantagem presente, o restante do excerto consiste da caracterização da personagem, primeiro através de uma comparação “duchess/servant”, presente também na tradução com o uso de “duquesa” e de “criada”, de igualdade entre a compostura da personagem e a da figura a qual é comparada no primeiro caso, no segundo a comparação existente entre a personagem e a figura de uma “servant/criada” onde seus atributos vocais são exaltados acima do estereótipo de sua posição com o trecho “low and melodious, and more cultivated”, traduzido como “baixa e melodiosa e mais refinada”. O discurso que entrecorta aqui é o de classe, podemos ver duas figuras sendo comparadas aqui, “duchess/duquesa” e “servant/criada” uma pertencente à alta classe social e a outra a uma classe mais baixa, as figuras são apresentadas de acordo com o estereótipo dado a essas classes, e é com base nesse estereótipo e nestas comparações que o médico constrói a imagem de uma criada cujos dotes estão acima de sua posição.

Já o segundo excerto aponta diretamente para a forma como o Dr. Simon encara a mente humana, ao julgar que seria inútil tentar explicar sua concepção de inconsciente, de maneira separada de alma que seria uma concepção mais religiosa, este excerto aponta que o personagem possui uma visão mais científica da existência de um fator que opera para além do consciente e afeta a mente humana, sendo, um dos esforços deste personagem saber quão consciente Grace Marks estava de suas ações. No entanto, como apontado no excerto acima, o personagem parece tentar fazê-lo através de comparações com outros discursos de base, de classe no caso do primeiro excerto, a fim de traçar um perfil que descreveria a protagonista com um maior ou menor grau de consciência quanto a suas ações.

Fonte	Tradução
<p><b>To speak plainly, her madness was a fraud and an imposture</b>, adopted by her in order that she might indulge herself and be indulged, the strict regimen of the Penitentiary, where she had been placed as a just punishment for her atrocious crimes, not having been to her liking. <b>She is an accomplished actress and a most practiced liar.</b> (p. 57)</p>	<p>Para falar claramente, sua loucura era uma fraude e uma impostura, adotada por ela a fim de se furtar ao severo regime da penitenciária, onde fora colocada como punição justa por seus crimes atrozes. Ela é uma verdadeira atriz e uma hábil mentirosa. (p. 85)</p>

Quadro 7: Loucura bestial

Fontes: Atwood (1997) e Hirata (2017)

O personagem (Dr. Samuel Bannerling) inicia com “to speak plainly” traduzido como “para falar claramente” que indica que ele irá utilizar de linguagem direta para comentários em relação a protagonista, seguido da paráfrase “fraud/imposture”, para qual foram utilizadas as traduções “fraude/impostura”, ligadas a palavra “madness/loucura” o que mostra a completa descrença na existência de qualquer problema psicológico bem como indica que para este personagem os “sintomas” da protagonista foram provavelmente maquinações, efeito visível tanto no texto fonte quanto na tradução, relação de fingimento que é reforçada no fim do excerto com outra paráfrase entre “actress/liar”, em português “atriz/mentirosa”, e com mais uma entre “indulge herself and be indulged”, traduzida como “a fim de se furta”, indicando que a protagonista segundo seu ponto de vista obteria satisfação e fuga com essa encenação, sendo que no texto traduzido apenas o sentido de fuga é mantido, uma vez que, de acordo com o médico a penitenciária “not having been to her liking”, trecho não existente nesta tradução, indica que a encenação seria para evitar o encarceramento, pois lhe desagradaria, no entanto o trecho “as a just punishment for her atrocious crimes”, na tradução como “como punição justa por seus crimes atroz”, indica também que o narrador/personagem acredita na culpa da protagonista ao crime ao qual ela é imputada, e seu discurso traça uma imagem de uma mulher mentirosa e dissimulada, cujo traço da dissimulação enfraqueceu um pouco no discurso do personagem na tradução. Seu discurso de base que entrecorta o discurso médico é o da loucura como uma chaga incurável, que afeta as capacidades morais e está afastada de ideias relativas a existência ou ação do inconsciente, para este personagem loucos são bestas que podem ser controladas, o que não seria o caso da protagonista.

Fonte	Tradução
<p>As to the degree of insanity by which she was primarily affected, I am unable to speak. <b>It was my impression</b> that for a considerable time past she had been sufficiently sane to warrant her removal from the Asylum. (...) She had, towards the latter end of her stay, <b>conducted herself with much propriety; whilst by her industry and general kindness towards the patients, she was found a profitable and useful inmate of the house.</b> (...) One of the chief problems facing the superintendent of a publicly funded institution such as this, is the tendency on the part of prison authorities to refer to us many troublesome criminals, among them atrocious murderers, burglars and thieves, who do not belong among <b>the innocent and uncontaminated insane</b>, simply to have them out of the prison. (p. 41 – 42)</p>	<p>Quanto ao grau de insanidade com que ela foi inicialmente afetada, sou incapaz de me pronunciar. A minha impressão é de que, por um bom período até a minha chegada, ela se manteve suficientemente sã para assegurar sua remoção do asilo. (...) Durante o fim de sua permanência aqui, ela se comportou com muita propriedade; por sua dedicação e afabilidade para com os outros pacientes, foi considerada uma interna útil e produtiva. (...) Um dos principais problemas do superintendente de uma instituição mantida pelo Poder Público como está é a tendência, por parte das autoridades penitenciárias, de nós encaminhar muitos criminosos problemáticos, entre os quais assassinos atroz, assaltantes e ladrões, que não tem nenhuma relação com loucos inocentes e não contaminados, simplesmente para tê-los fora da prisão. (p. 60 – 61)</p>

Quadro 8: Loucura inocência

Fontes: Atwood (1997) e Hirata (2017)

O excerto acima é um trecho de uma carta do personagem Joseph Workman, no qual ele afirma ser incapaz de julgar o nível de insanidade a qual a protagonista teria sido acometida e aponta as bases de seu discurso. A incerteza quanto ao estado da paciente está posto no uso de “It was my impression”, em português como “a minha impressão é de que”, indicando que o médico cogitava melhora ou inexistência de insanidade, e segue descrevendo as ações da paciente como “conducted with propriety”, traduzido como “se comportou com muita propriedade” e “whilst by her industry and great kindness towards the patients”, em português “por sua dedicação e afabilidade para com os outros pacientes”, as demais descrições são “useful/útil” e “profitable/produtiva” que demonstram afinco as tarefas que lhe foram confiadas, o que por vez geram a imagem de uma protagonista com boa conduta e autocontrole, eficiente e cuidadosa com os internos. O trecho seguinte demonstra o discurso desse personagem quanto aos pacientes, colocando-os como “innocent/inocentes” e “uncontaminated/não contaminados” seu discurso parte da lógica de que acometidos com insanidade são/estão isentos de responsabilidade sobre suas ações, não se trataria então de uma chaga moral, como no caso do discurso anterior, mas de uma chaga que os inabilite para convívio e que pode ser revertida, sendo assim tratada como doença incapacitante, ao invés de desvio de conduta.

Fonte	Tradução
<p>Dr. DuPont smiles. “Not I,” he says. “I am what you might call a medical practitioner. Or an investigative scientist, like yourself. I am a trained Neuro-hypnotist, of the school of James Braid.” (...) “They are more useful in hysterical cases, than in others, of course; they cannot do much for a broken leg. But in cases of amnesia”—he gives a faint smile— “they have frequently produced astounding, and, I may say, very rapid results.” (p. 66)</p>	<p>Eu, não – diz. Sou o que poderia chamar de médico prático. Ou um cientista investigativo, como o senhor. Sou um neuro-hipnotizador da escola de James Braid. (...) São mais uteis em casos de histeria do que em outros, é claro não podem fazer muita coisa por uma perna quebrada. Mas, nos casos de amnésia – esboça um sorriso –, frequentemente produzem resultados surpreendentes e, devo dizer, muito rápidos. (p. 98 – 99)</p>

Quadro 9: Charlatão

Fontes: Atwood (1997) e Hirata (2017)

Neste excerto podemos observar como o Dr. DuPont tenciona o Dr. Simon a aceitar sua ajuda, não só seu discurso possui um tom mais formal e próximo dos outros médicos já listados no livro e nesta análise, Dr. DuPont informa a rápida efetividade de seus métodos, “produced astounding, and, I may say, very rapid results”, em português, “produzem resultados surpreendentes e, devo dizer, muito rápidos”, precisamente sobre os sintomas que acometeriam Grace Marks, “hysterical cases/casos de histeria” e “amnésia/amnésia”, a partir da visão do Dr. Simon. Durante seu discurso o Dr. DuPont (na realidade Jeremias o mascate) cita a hipnose como método científico baseado na escola de James Braid, dando referências científicas a fim de corroborar suas afirmações, em suma o que esse personagem busca é utilizar-se de sua lábia e de artimanhas para corroborar seu discurso



de profissional, enquanto se utiliza da situação para obter vantagens, práticas padrões de um charlatão que podem ser percebidas em seu discurso tanto no texto fonte quanto na tradução.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tínhamos como proposta apresentar a etapa exploratória de mapear as obras de Atwood, suas traduções para o público brasileiro, de modo a traçar panorama da tradução da escritora no Brasil, bem como a análise do romance *Vulgo Grace*, focalizando a reescrita da ambiguidade narrativa por meio da tradução.

Consequimos concluir a partir das pesquisas realizadas que a escritora possui ampla produção em diversas áreas, desde edições para publicação até edições menores voltadas para a imprensa, cerca de dezesseis (16) de suas obras são caracterizadas como romance, um dos gêneros que Atwood mais escreve e que enquadra a obra em questão nesta pesquisa; percebemos também que as suas obras mais traduzidas no Brasil se encaixam na categoria romance, e conseqüentemente, o cânone doméstico da escritora é caracterizado neste mesmo gênero literário. Percebemos também que, a construção gradativa e dinâmica da personagem sob o ponto de vista médico/psiquiátrico é mantida na tradução tal como a ambiguidade sob a qual a personagem é construída durante a obra.

Analisamos também como essa construção ocorre do ponto de vista narrativo, e como os diversos discursos, que entrecortam os discursos médicos presentes, tanto no texto fonte quanto na tradução, surgem e criam quatro perspectivas de discurso variadas, quatro discursos médicos distintos, com vieses próprios e outros discursos que lhe servem de base, sendo eles: O da loucura enquanto algo que provem do inconsciente, discurso qual, o personagem responsável tenta validar através de outros discursos, como o de classe apontado nos excertos, a fim de criar um perfil para a protagonista que aponte, ou não a insânia de Grace Marks; O da loucura como chaga que incapacita quem é afetado de assumir responsabilidades e decisões, tornando assim o louco um ser inocente; O da loucura como uma chaga bestial ou moral, distante da suposição da existência de um inconsciente, neste discurso o louco é uma besta que age por impulso, sem limitações morais e que devem ser controlada ou domada como um animal; O charlatão, que utilizando de sua lábria e de suas estratégias, busca iludir o leitor e os demais personagens, fazendo passar-se por médico e cumprir objetivos pessoais, com um discurso sedutor e aproveitador, que busca assemelhar-se aos outros discursos, em tom e validade científica. São estes discursos que, juntamente com diversos outros, caracterizam a personagem Grace Marks, criando a ambiguidade na narrativa, através do ato de narração de uma protagonista que deixa seu lugar de narrada, e ocupa papel ativo, narrando e escolhendo, em meio a diversos outros discursos, o seu próprio, a fim de criar sua própria colcha, feita dos retalhos de suas descrições e de sua ambiguidade.

## REFERÊNCIAS

ATWOOD, M. **Alias Grace**. Toronto: Anchor Books, 1997.

ATWOOD, M. **Vulgo Grace**, tradução de Geni Hirata. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

ATWOOD, M. **Vulgo Grace**, tradução de Maria J. Silveira. São Paulo: Marco Zero, 1997.

BERMAN, A. **A tradução e a letra, ou, o Albergue do longínquo**. Traduzido por Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan, Andreia Guerini. Rio de Janeiro: 7Letras/PGET, 2007.

BOOTH, W. C. Types of Narration In: **The Rethoric of Fiction**. The University of Chicago Press, Ltd., London. Second edition, 1983, p. 149 - 168.

DALCASTAGNÈ, R. **A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea**. Letras hoje, 42, n. 4, 2007.

\_\_\_\_\_. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. In: **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 26, p. 13-71, 2005.

EVEN-ZOHAR, I. 2013. “**Teoria dos polissistemas**.” Revista Translatio 4, pp. 2-21. [Marozo, Luis Fernando, Carlos Rizzon & Yanna Karlla Cunha trans.]

FRIEDMAN, N. **O ponto de vista na ficção**. In: STEVIC, P. (org.) The theory of the novel, New York, Free Press. 1967. Traduzido por: Fábio Fonseca Melo, Revista USP, São Paulo, n.53. 2002, p.166 – p.182.

LEFEVERE, A. **Tradução, reescrita e manipulação da fama literária**. Trad. Claudia Matos Seligmann. Bauru: Edusc, 2007.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Edunicamp, 1988.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

OUSTINOFF, M. **Tradução**: História, teorias e métodos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de M. Pêcheux.: Ed. da Unicamp, 1997.

SCHWANTES, C. Dilemas da representação feminina. DOI10.5216/o.v6i1.9308. **OPIS**, v. 6, n. 1, p. 07-19, 27 mar. 2010.

VENUTI, L. A formação de identidades culturais. In: **Escândalos da Tradução**. England: Routledge, 2002.

## A POÉTICA DE MANOEL DE BARROS E OS DEVIRES DA LITERATURA: PERCURSOS CARTOGRÁFICOS NA ESCOLA BÁSICA

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 02/09/2020

**Jônatas de Jesus Tavares Farias**

Universidade Federal do Pará  
Cametá-PA

<https://orcid.org/0000-0002-5057-3849>

**Gilcilene Dias da Costa**

Universidade Federal do Pará  
Cametá-PA

<https://orcid.org/0000-0002-7156-5610>

**RESUMO:** Este trabalho integra os percursos cartográficos de uma pesquisa literária realizada na escola básica, vinculada ao projeto de pesquisa “Uma educação no *dorso do tigre*: literatura e experiências formativas” (PIBIC/UFPA), em que buscou-se experimentar os processos de leituras literárias por um movimento de encontros e produções de sentidos entre a palavra poética de Manoel de Barros e aprendizes leitores. Os encontros aconteceram em espaços formativos da Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista, localizada na cidade de Cametá, no Pará. Intenta-se, pela poética de uma literatura-viva, provocar e abrir espaços-outras à prática da leitura no ambiente escolar. Nestes percursos cartográficos, adentramos nos escritos filosóficos-literários de Deleuze & Guattari (1995), com seus devires e desterritorializações, os estudos de Passos et. al. (2016) e Rolnik (1989), no tocante à cartografia rizomática como método de pesquisa. Voltando-nos às escritas poéticas

de Manoel de Barros (1999; 2008; 2010; 2015), construímos *intermezzos* nessas travessias literárias, perpassando experiências formativas, vivências plurais e um habitar-outro da palavra poética no espaço escolar, numvolvem-se nas intensidades dos encontros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cartografia, Devir-criança, Literatura-viva, Manoel de Barros, Escola Básica.

### TICS OF MANOEL DE BARROS AND THE BECOMINGS OF LITERATURE: CARTOGRAPHIC PATHS IN BASIC SCHOOL

**ABSTRACT:** This work integrates the cartographic paths of a literary research carried out in basic school, linked to the research project “An education in the *back of the tiger*: literature and formative experiences” (PIBIC/UFPA), in which the aim was to experiment the processes of literary reading by a movement of meetings and productions of meanings between the poetic word of Manoel de Barros and apprentice readers. The meetings took place in the formative spaces of the São João Batista Municipal Elementary School, located in the city of Cametá, Pará. Through the poetics of living literature, it is intended to provoke and open other spaces to the practice of reading in the school environment. In these cartographic paths, we enter the philosophical-literary writings of Deleuze & Guattari (1995), with its becomings and deterritorializations, the studies of Passos et. al. (2016) and Rolnik (1989), regarding rhizomatic cartography as a research method. Returning to the poetic writings of Manoel de Barros (1999; 2008; 2010; 2015), we build *intermezzos* in these literary journeys, passing through formative

experiences, plural experiences and a dwell-other of the poetic word in the school space, in a turn in the intensities of the meetings.

**KEYWORDS:** Cartography, Becoming child, Living literature, Manoel de Barros, Basic School.

## 1 | ENCONTROS ENQUANTO POTÊNCIAS

Este trabalho configura-se enquanto uma cartografia dos movimentos da palavra literária no espaço escolar, palavra habitada de multiplicidades, potencialidades e devires. Esta é uma composição feita de mapeamentos dos encontros entre palavra literária e aprendizes-leitores e o ressoar de ecos de experiências, vivências e ressignificações. Dos espaços que se aproximaram. Dos corpos em dança vertiginosa. Do surgimento de linhas intensivas do pensar, do sentir e do estar no mundo enquanto ato criativo de um outro. Um outro mundo e um outro de si mesmo, que erguem-se entre os espaços. Um outro deslizante, entre os corpos que se encontram.

Os encontros aconteceram na Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista, localizada na cidade de Cametá, no Pará. As ações constituem parte da aplicação do Plano de Trabalho “A poética de Manoel de Barros e o devir-criança: percursos cartográficos na escola básica”, vinculado ao projeto de pesquisa “Uma educação no *dorso do tigre*: literatura e experiências formativas”, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilcilene Dias da Costa (PIBIC/UFPa).

As atividades produzidas pelo projeto abriram travessias de um espaço-outro da literatura no ambiente escolar, potências e encontros com a palavra literária para além do puro utilitarismo sistemático disciplinar, para experimentar a palavra viva de uma literatura que provoque, que sensibilize, que abra espaços-outros na produção de sentidos. Bordejase os limiares dos processos formativos, para que a palavra literária adentre, percorra os labirintos e embrenhe-se no dorso do desconhecido. Espreita-se um processo formativo enquanto vivacidade movimentada pela poética, pela palavra literária aberta. Tem-se, então, os atravessamentos enquanto frestas do múltiplo. Aberturas para as *linhas de fuga*. Um encontro que acene a um por vir. Um movimento contínuo. Uma pausa. Uma busca. Desbordamentos das linhas do educar. Um volver-se ruminante da poética que dança dentro da escola. Movimentar de fragmentos. Atravessamentos. Devires-outros da palavra poética no espaço escolar.

Nesta busca intensa, tecida nas relações do poético literário, do filosófico e do educativo, realizou-se rodas de conversas, dinâmicas, recitações de poesia e oficinas de colagens. Tais atividades permearam-se da poética de Manoel de Barros. Um aproximar de subjetividades. O poeta e o aprendiz-leitor e as ressonâncias estético-formativas desse encontro. As experiências enquanto ressignificações e fruição. Nestes percursos cartográficos, adentramos nos escritos filosóficos-literários de Deleuze & Guattari (1998; 2011; 2003), com seus devires e desterritorializações, as noções de experimentação com a

obra literária, os estudos de Passos et. al. (2016) e Rolnik (1989), no tocante à cartografia rizomática como método de pesquisa. Voltando-nos às escritas poéticas de Manoel de Barros (1999; 2008; 2010; 2015), construímos *intermezzos* nessas travessias literárias, perpassando experiências formativas, vivências plurais e um habitar-outro da palavra poética no espaço escolar, num envolvem-se nas intensidades dos encontros.

Das incertezas, de onde chega e para onde vai esta palavra literária, do que e como provoca, é que se tem pistas de qual será o próximo movimento e o próximo abismo. Tessituras de intensidades, que movimentam-se num vaguear disto que possibilita a intensidade da própria tessitura. Dos ecos que ressoam por entre as paredes. Vozes que surgem no meio da tarde fervilhante de verão. Por onde caminha esta literatura? Que limiares de fuga ela habita? Que ressonâncias carrega? Que espaços se criam nos encontros? Que poéticas nascem desses encontros? Aberturas? Devires? Que variações sofre? Que geografias percorre? Que fronteiras perpassa? Onde tocou a poética manoesca? Que atravessamentos emergiram na poética, no aprendiz, no pesquisador, na pesquisa? Que poéticas falam o desconhecido?

## 2 | CARTOGRAFIAS: DEVORAÇÃO E DESERTOS

Pensar uma cartografia enquanto construção de método de pesquisa é guiar-se por pistas, que movimentam o próprio pesquisar como um desconhecedor. Um caminhar em direção ao abismo. Tem-se espaços, terrenos, territórios desconhecidos. Como atravessar estes desconhecidos? Para além de um caminhar, como atravessar e perfurar os territórios desconhecidos? Como fazer aberturas, espaços outros e abismos na palavra literária? Não um outro território deste que se já tem a princípio, um outro território que atravesse este que se apresenta. Desconhecido E desconhecido. Desconhecido de desconhecido.

As singularidades que se mostram a partir de encontros destes espaços invocam um percorrer. Há de se conhecer os espaços atravessados e os atravessantes. Antes, tornar estes espaços aberturas, pela própria ação de abri-los. Perfurá-los ao ponto de deixá-los outros. Atravessá-los até que estejam em movimentações, até que não se saiba ser um ou outro, mas um E outro, este E aquele E outro.

Como percorrer este espaço que se desdobra e desborda em tantos outros espaços? Nos espaços onde se cruzam intensidades, acompanhar os movimentos contínuos. Um estar atento. Nos desdobramentos e desbordamentos tem-se movimentações. As implicâncias desses movimentos criam geografias [*Linhas de fuga?*]. Espaços que se deslocam por entre os mundos que se aproximam. Um próprio estar em movimento que os constitui. Atentar-se a este movimentar é o processo de ser atravessado e deixar-se atravessar. Movimento-pesquisa. Movimento-aprendiz-leitor. Movimento-pesquisador. Movimento-palavra-literária. Entrecruzamentos de intensidades. Encontros labirínticos. Tece-se relações entre os espaços, entre os territórios. Espaços múltiplos. Espaços-entre.

Cada variação em um território atravessa o cartógrafo, a pesquisa, a palavra literária, o aprendiz leitor. Movem-se paisagens. Capturam-se intensidades. Volvem-se linhas. Espaços em rasgo. Aberturas em vertigem. Territórios insurgentes. Existências em movimento. Um processo de desconhecer tudo e todos que perpassam o pesquisar. Pistas de um movimento por vir. Subjetividades lançadas ao frenético movimento do desterritorializar. Destes espaços devem outros, territórios que não estes. Terrenos movediços. Habitar territórios existenciais. O movimento cartográfico de habitar prolifera-se no peregrinar desertos. Torná-los habitações por estes espaços de ermo que se dissolvem a cada assentar. Povoamentos desconhecidos. Torna-se nômade nos espaços literários. Ir do deserto ao abismo, provocar o deserto enquanto habitação. Disto que às noites se tem abrigo e aos dias se tem aridez. De um completo não-saber guiado pelo tracejar do que ecoa. Habitar o existente deste que se atravessa e tornar-se outro. Oásis. Povoamento de desertos. Vazios e silêncios abertos à criação. Pistas incertas. O pesquisar movimentado por conexões cartográficas. Uma aposta.

[...] a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente (PASSOS et. al., 2016, p. 57).

O desafio compõe-se em fazer passar ressonâncias e estar aberto para os desafios. Estar atento às teias que conectam relações, modos e subjetivações. Produzir espaços em um movimento livre, em que se teçam outras relações, outros modos, a partir do encontro entre subjetividades. Há toda uma construção que se faz em torno do espaço em que se pesquisa, deste que adentra e desconhece. Traçar um percorrer, pelo por vir do que se lança à frente. Atentar-se às modulações dos espaços percorridos. Movimentar-se junto a. Permanecer nas superfícies, até um próximo movimento, que se lance ao desconhecido. Talvez tornar-se um próprio território, desconhecer-se para desconhecer. Movimentar-se, acompanhando o movimento de toda esta rede de forças que se tece no meio do pesquisar. Como afirma Passos et. al. (2016, p. 57), cartografar, na tessitura das conexões, seria “[...] entrar em relação com os heterogêneos que o cercam, agir com eles, escrever com eles. São essas também a proposta e a aposta da cartografia”. Beirar outro desconhecido. Ir além do “dar voz a”, estar junto a, escrever junto a, experimentar junto a. Seria este o povoamento de desertos a percorrer nos espaços literários?

A cartografia é o movimento neste incerto que se compõe nas relações. Dos afetos que perpassam as superfícies. Das mudanças nas geografias das subjetividades. De um todo que se constitui no fragmentário. De espaços de abismos entre os territórios existenciais. Não há de se nomear afetos, nem representá-los, mas acompanhar os processos de desmanchar de mundos e criação de mundos-outros. Trazer ao acompanhar todo o povoamento que devem destes mundos-outros. Rolnik fala de um cartografar enquanto antropofagia, ressoar de ecos e afetos que pedem passagem.

Sendo a tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades do seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. (ROLNIK, 1989, p. 16)

Movimentar-se pelo tempo e linguagem de si e de outros. Perceber que constituições pairam sobre o pensar a literatura, como a cartografia, enquanto uma aposta. Um movimento desejante. Movimento que traceja espaços, nos ermos dos espaços, para o povoamento. O atravessamento se faz enquanto linguagem e o devorar enquanto ato cartográfico requer atenção, um observar sem focar apenas num determinado território. Mas perceber as vibrações de cada espaço, nos encontros com o outro. Traçar movimentos de aproximações e perceber efeitos-subjetividades regurgitarem à sala de aula, onde dançam a vivacidade da palavra literária e as aberturas que se fazem, pelo próprio dançar, no corpo-território de uma escola.

Experimentar a potência dos encontros, sentir a travessia das multiplicidades de vozes, percorrer os espaços desconhecidos da leitura, cartografar, impulsionar abismos, criar. Pelas travessias enquanto pesquisar peregrina-se. O que pode um cartografar antropofágico? Como percorrer os territórios escolares, que geografias intensivas experimentar nesses deslocamentos dos espaços formativos, filosóficos-literários?

### **3 | DEVIRES: CORPORIEDADES MOLECULARES**

O menino brinca na beira do rio. Na beira das palavras e na beira dos ermos. Pensa o deslimes do vivido, torce as palavras até a seiva, se move por entre as frestas. Há abismos que povoam os vazios do menino. E o menino aprende que as palavras dão conta de falá-lo, tanto quanto o silêncio. É por esta sensação de quase liberdade que o menino vagabundeia às margens da solidão. Assim conhece o povoamento das palavras, torna-as vozes de si. Pelas linhas que o atravessam, monta todo um território que não tem lugar, apenas língua própria e deslocamento. As peraltagens do menino tocam o vão dele, devém outros em suas despavras, desterritorializa em suas poesias. E o menino brinca, o menino se árvore, o menino se rã, o menino se pedra.

Apresentar Manoel de Barros na escola básica, cartografar os movimentos dessa travessia, acompanhar o percorrer da palavra poética pelos labirintos formativos, implicamos estar atento. Afinar os ouvidos. Deixar-se aberto e, conseqüentemente, ser atravessado. Ouvir os ruídos de cada primeiro encontro, perceber atravessamentos, imantações e [re] descobertas. Aгуçam-se os sentidos, os olhares e traz-se à sala de aula um espaço, desse que sabe-se não haver necessidades de explicações, um espaço vazio, preenchido pelas despavras manoelescas.

Trabalhou-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista, em salas de aulas, com as ações de rodas de conversas, recitação, dinâmicas, leituras e

oficinas. Para a realização do projeto contou-se com a parceria das professoras de Língua Portuguesa, Carla Alice Faial e Valdirene Lacerda, responsáveis, respectivamente, pelas turmas de 9º ano “C” e 9º ano “D”, do turno vespertino. Agradecendo-se a estas pelos horários cedidos às quintas-feiras para as ações do projeto e pela abertura à palavra poética, que possibilitou experimentações, vivências e ecos que ressoam nesta escrita.

O movimentar do corpo de uma *literatura-viva*, no espaço escolar, pela poética manoesca, deu-se pelas intensidades, pelas frestas, pelas aberturas. Adentrar o espaço onde a literatura é comumente utilizada para fins cognitivos e avaliativos desafia o próprio movimentar de uma *literatura-viva*. Busca-se espaços, mínimos que sejam, para que esta literatura possa entrar e permanecer viva. O encontro primeiro entre palavra poética e aprendiz-leitor tensionou espaços já constituídos. Os aprendizes incessantemente indagavam “vale ponto a participação?”, “faz parte da aula da professora?”, “eu tenho que fazer isso aí?”. Estar neste espaço de dúvidas permite que o corpo da *literatura-viva* deslize, passe entre os espaços instituídos, possa ir tecendo pequenos espaços-outros. Traz à palavra literária a reafirmação de seu movimento enquanto experimentação, vivências, reinvenção.

Encontrar Manoel pela primeira vez provocou inúmeros estranhamentos e uma constatação “ele é doido”. Entre a palavra poética, o aprendiz-leitor, o pesquisador, teciam-se zonas de aproximação, espaços ainda desconhecidos. “Ele é uma criança doida!”. Algo se lança no ar, seria este um primeiro encontro onde o desconhecido já são as geografias por vir da palavra poética?

Nas nuances do primeiro encontro, conhecendo possibilidades outras de fruir a poética, os aprendizes instigam-se às quintas-feiras, sempre para um novo. Conhece-se Manoel ao conversar-se sobre suas poesias, adentra-se no profundo de sua palavra ao realizar-se colagens, experimenta-se o corpóreo de suas desinvenções. Devém-se. Os povoamentos tomaram o espaço da sala de aula. Criação de outros espaços. Criação de efeitos subjetividades. Subjetividades que se lançavam para fora. Que labirintos percorre[m] a palavra literária?

O *devir-criança* é o movimento molecular das infâncias e suas desterritorializações. O poeta é uma criança doida, que brinca com as palavras e, no brincar, inventa mundos outros. O atravessamento de sensações, pelas despalavras manoescas, geram movimentos intensos, de *linhas de fuga*, de multiplicidades, que se lançam pela própria abertura do atravessamento. A palavra desloca o pensamento ao abismo, torna o encontro um percorrer disto que se desconhece. E no desconhecer, das sensações e das subjetividades, desconhece-se a si mesmo. Potencializam-se espaços que vibram ao toque da palavra poética. Exercem-se capturas de intensidades. Encontros, zonas de indiscernibilidade. Geografias do pensamento perfuradas pelo contínuo do *devir*.

Entre encontros promovidos, chega-se à sala o pesquisador, “professor”. Deixa sobre a mesa alguns livros de Manoel de Barros. Senta-se sobre a mesa. Relembra das



ações passadas e de impressões ditas sobre o poeta pelos aprendizes-leitores. Apresenta a proposta, uma roda de conversa. A sensação do “ter de falar” traz receio. Monta-se um pequeno círculo, próximo à mesa do “professor”. Inicia-se uma música baixa, movimentase uma caixa de madeira entre os integrantes do círculo. No parar da música retira-se um papel de dentro da caixa e inicia-se a roda de conversa. Há labirintos aqui?

O primeiro encontro, no parar da música, é com Bernardo da Mata, este tomado de silêncios, quase árvore. Este que é “percorrido de existências”. O encontro requer um reler. Há algo em Bernardo que movimenta o pensamento, deixa-o sem comparações. Ler-se Bernardo novamente, mais calmamente. Há o silêncio do escutar. Há um outro silêncio. Este que compõe-se dos movimentos do pensar, da geografia deslocada. Um silêncio que incomoda. Silêncio onde as palavras percorrem zonas de fuga. Nada dito, o silêncio de Bernardo captura, tece encontros, zonas de aproximação. O guardador de águas parece tomar para si as palavras. Causa estranhamentos e povoa de silêncio os sujeitos aprendizes. “Prende o silêncio com fivela”.

O que provoca o silêncio? O encontro? Bernardo? Que povoamentos atravessam este silenciar? É este um silenciar de Bernardo ou o silenciar de um outro silêncio, um silêncio povoado? O ato do encontro é a leitura, o tecer contato entre o novo que se apresenta pelo tato, visão. Toque e nuances. Um desconhecido que se apresenta, um abismo diante do olhar. O silêncio talvez venha do próprio entrar em contato. Do perceber um movimento que se lança ao aprendiz-leitor, experimenta-se o silêncio pelo ato do encontro. Silencia-se pelo ato de proferir os silêncios de Bernardo. Neste ato do encontro, a leitura, provocaria “[...] um diálogo entre o dito e o não dito do texto, entre o que a palavra entrega e o que retém, [...] sendo o não dito o lugar essencial de onde ressoa o sentido” (LARROSA, 2003, p. 101). O experimentar de uma composição de sentidos e sensações que atuam no silêncio, um silêncio povoado de espaços moleculares, travessias de abismos.

O próximo movimento traz as inquietações do aprendiz-leitor. Conversa-se sobre as movimentações do mundo político, as questões da sociedade, os cenários em que estão inseridos os aprendizes-leitores. O espaço para que eles possam expressar suas percepções atravessa a poética, abre-se um espaço de conversa, questionamentos, incompreensões. Um espaço que percebe-se enquanto vívido, desejado, espaço de vozes múltiplas, de intensas vibrações. As questões que se levantam fazem parte do que se vive cotidianamente pelos aprendizes. Um momento, dentro de sala de aula, em que possa-se pôr em movimento identidades, vivências e inquietudes, é o momento do perceber-se em um deslocamento do próprio espaço da escola. Movimenta-se o corpo de uma escola, pela própria povoação dos espaços, “dar línguas aos afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 1989, p. 15). O rio que se abre traz uma geografia de intensidades, abre fissuras na existência. Territórios de passagens, de vivências e de afetos. Espaço de encontros com mundos outros pela palavra poética entre aprendizes-leitores.

Estar diante do poeta e sua matéria de poesia, de sua voz ao abandono, seus deslimites, cria espaços de potências. Fala-se, conversa-se e atravessa-se os territórios da poética manoesca, até onde percorre-se? As linhas tecem-se pelo desconhecido das desp palavras. Conhece-se Manoel como os dois seres que o são,

[...]O primeiro está aqui de unha, roupa, chapéu e vaidades.

O segundo está aqui em letras, sílabas, vaidades frases.

(BARROS, 2015, p. 135)

Conhece-se os achadouros de Manoel, espaços dos movimentos de outrora, onde as paisagens percorridas guardam fragmentos de infâncias. O descobrir dos achadouros, pelos aprendizes-leitores, provocam outras infâncias, de um provocar que desloca as lembranças fazendo-as percorrer os labirintos de outros espaços, de fragmentos, de dispersões, geografias-outras, atravessando as superfícies dos tempos das infâncias, criando-se aberturas para as *linhas de fuga*. Manoel transita pelos espaços e tempos das infâncias, diz ser “[...] um caçador de achadouros de infância. Vou dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos” (BARROS, 2008, p. 59). Percorre-se vestígios de infâncias, fragmentos que se lançam às vozes, aos gestos, aos olhares e aos silêncios.

Aproxima-se das imagens de Manoel, de suas desinvenções, de seu exercício de transver e de desregular a natureza, pelas suas desp palavras. Os aprendizes falam de uma outra visão, uma outra forma de perceber o mundo, de movimentar-se pelas intensidades das palavras. Palavras, destas que empobrecem imagens, como enseada, destas que percorrem mundos-outras, como “[...] uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa” (BARROS, 2008, p. 25). As desinvenções de Manoel, seus ermos, suas matérias, seus silêncios, seus seres, seus estados de árvores, seus povoamentos e vazios, perpassaram os encontros com os aprendizes-leitores. Volveram intensidades, multiplicidades, movimentaram, deslocaram territórios, potencializaram vestígios e fragmentos, criando-se zonas de aproximação, aberturas e labirintos.

A poética de Manoel de Barros tornou-se íntima dos deslugares que insurgiam no espaço escolar. Palavra vibrátil. Corpóreos que se aproximam pelos movimentos moleculares, pelos fragmentos de uma palavra que se constitui nos vestígios, nos desconhecidos e no desmanchar e criar de mundos-outras. Experimentou-se a palavra literária pela desinvenção. Adentrou-se a sala de aula com uma poética de chão e pinturas da artista plástica Martha Barros, filha de Manoel de Barros. Um encontro tomado de potencialidades, de revisitações e movimentações do transver. Que espaços percorre-se neste encontro? Que multiplicidades lançam-se pelas aberturas da palavra poética? O que pode uma não-palavra poética no espaço escolar?

Os encontros ecoam infâncias-outras. De um experimentar do primitivismo das palavras, neste *interior sem móveis* que se cria no próprio encontro. Um estar diante de um desconhecer dos sentidos e significados, atravessar espaços cujos vazios são o povoamento. Um desconhecer que o primitivismo carrega. Um toque que vibra no primitivo de infâncias.

Adentrar na palavra poética deu-se pelo ato da desinvenção, desta que Manoel fala,

Desinventar objetos. O pente, por exemplo.  
Dar ao pente funções de não pentear. Até  
que ele fique à disposição de ser uma  
begônia. Ou uma gravanha.

Usar algumas palavras que ainda não  
tenham idioma.

(BARROS, 2008, p. 11)

A potencialidade da desinvenção atravessa geografias do pensamento, traz ao pensamento uma [des]imagem, um outro espaço, nas palavras dos aprendizes-leitores: “uma outra dimensão, uma dimensão [a-]paralela”. Ao entrar em contato com a poética da desinvenção, os aprendizes puderam aproximar-se das pinturas de Martha, iniciando um intenso movimento de vibração, de deslocamentos de sentidos, exteriorizando as insurreições que atravessavam o *interior sem móveis* do experimentar de uma palavra literária que desliza entre as matérias. O poético do que se lança ao olhar provoca “agonia, por não saber o que significa esta pintura”, “tontura, dor de cabeça, não consigo entender”, “lembranças, lembro do meu pai me levando para a escola”, “lembro de minha cachorra”, “não vejo nada”, “não sinto nada”, “gosto do absurdo das imagens”. Sensações, territórios, não-sentidos, ecos, todo um emaranhado, do que se diz e do não-dito, do verbalizado e do que atravessa, deste vibrar, que ainda não tem nome, de um afetar-se que não possui idioma, variações. “Uma criança comeu um livro cheio de passarinhos e vomitou aqui”.

A experiência de estar em contato com a poética manoesca cria espaços de espaços, embrenha-se em territórios desconhecidos, adentra-se e percorre-se o labiríntico dos corpos, movimenta-se pelas frestas, pelos espaços e tempos que atravessam o corpo da *literatura-viva*. Embrenha-se neste não-saber das palavras, por um sentir que percorre atravessamentos e geografias-outras, pela sensação causada pelo não-saber. Neste território de desconhecidos potencializam-se as danças moleculares, o movimento de *devir*, de desterritorialização, deslocamentos de geografias. Um vibrátil do espaço-entre da poética, das singularidades, dos encontros. A vibração de um espaço em que habita-se o desconhecido, as linhas de uma geografia por vir. Este espaço da poesia manoesca, de um encontro enquanto labiríntico, da agonía, do sentir-se deslocado do próprio sentido da experiência, este espaço permeado “[...] pela imagem do ilegível: aquilo que chama a atenção, mas que não dá nada a ver, aquilo que dá sinais mas cujo sentido não pode ser interpretado” (LARROSA, 2003, p. 67). Desperta-se no corpo, nas

sensações do estar em movimento pelo desconhecido, o estar atento, o sentir que perfura o pensamento, deslocando espaços e criando mundos-outros, labirintos-outros. A palavra poética percorrendo o corpo, devindo o desconhecido. Intensidades fluindo em zonas de aproximações corpóreas. Um corpóreo manoesco e um corpóreo aprendiz. Manoel diz:

Eu escrevo com o corpo

Poesia não é para compreender, mas para incorporar

Entender é parede; procure ser uma árvore. (BARROS, 1999, p. 212)

Buscar habitar o desconhecido, experimentar o corpóreo habitar o poético, disto que percorre as geografias do próprio corpo, disto que movimenta as subjetividades, as sensações e os espaços. Um próprio desconhecer-se.

O desconhecido instiga os instintos. Torna audível o que não se diz. Produz imagens de um vazio perfurante. Atravessa multiplicidades. Compõe-se de deslimites, de uma palavra que busca a nudez de si. Ecos que vociferam. Palavras habitadas de ruínas. Sentidos que deslocam-se. Toques vibráteis. *Devires*.

Os encontros com Manoel de Barros e sua poética exteriorizaram confluências que insurgiram nos espaços sem móveis do interior desses encontros. Corporeidades. Intensidades de movimentos, todo um regurgitar de subjetividades. Toda uma intensidade que demanda desconhecer a palavra, a própria língua e a si mesmo. Como que lançando-se para fora um outro que ainda se é, um desconhecido que em seu labiríntico movimento devém entrelaçamentos que vibram ainda vestígios do que se é, do que se foi. Um completo estar aberto, um permanente atravessar e atravessamento. Toda uma geografia por vir.

#### 4 | LITERATURA-TRAVESSIA

As possibilidades dos encontros, os *devires* e experimentações deram-se pela abertura da palavra literária. A palavra que compõe-se no movimentar das geografias. *Literatura-viva*, um por vir da palavra poética. As potências da palavra que urge nos ecos, nas intensas aproximações, no volver-se de corporeidades e encontros. Palavra habitada. Silêncio materializado. Aberturas.

O habitar da literatura viva no espaço escolar fez-se pelas frestas. Um movimento contínuo de adentrar labirintos, desconhecidos do espaço formativo. A palavra literária ecoou, afetou, perfurou, atravessou e manteve-se vagante, andarilha. Uma *literatura-viva* que vagueia com vestígios, coberta de despavras. Uma palavra potente que vagabundeia pelas linhas do pensar, desfaz as fronteiras, torna-se espaço em que caminha seu próprio território desconhecido. Palavra literária que atravessa os tempos e espaços. Desmanchando e criando mundos. Atuando efeitos-subjetividade. Fazendo reinar o silêncio. Tornando ermo espaços do muito falar. Povoando. Desterritorializando. Devindo.

A *literatura-viva* fez-nos caminhar pelas incertezas, pelos espaços de agonia, de riso, de surpresa, de *devires*, de absurdos. Levou-nos aos ermos de Manoel, ao silêncio de Bernardo, ao vagabundear das palavras, ao eco das imagens perfurando os corpos. A palavra poética manoesca reafirmou-nos, tornou-nos outros, povoou. Existem abismos que a poesia de Manoel de Barros criou-nos, existem ruínas dos atravessamentos, matérias lançadas ao pensamento. Encontros que dilaceraram, afetaram, vibraram. E deste movimentar da palavra literária a poesia se faz viva, a potência dos encontros desfaz as fronteiras do pensar. Todo um toque, uma afetação, um carregar de vestígios que acompanha-nos pelos vageares deste desconhecidos nos deixados.

O exercício vital da escrita, a necessidade de dizer o que lhe povoava, o potente da travessia de Manoel, que se fez em suas despalavras, tocaram-nos. Num toque quase imperceptível, que faz tremer o corpo e produzir intensidades, lugares de ruminação, espaços de habitar-se o silêncio e, aos poucos, abrir-se a um vir a ser. Um completo silêncio que assola ao tempo mesmo que preenche. Fragmentos da palavra poética de chão, sapo, pedra, criançamentos, reinvenções. Desta escrita habitada, atravessante e atravessada, percorreu-se espaços e povoou-se a pesquisa. O múltiplo da poética manoesca e o múltiplo que pulsa o corpo escolar provocaram espaços-outros, num potencializar do espaço habitado. A dança da *literatura-viva* percorreu e ressoou espaços-formativos-outros, transcendeu, transgrediu, metamorfoseou, operou *devires*.

Experimentou-se o poético de Manoel de Barros, adentrando mistérios. Abrindo-se o peito em um volver de sensações, intensidades e vias de dispersão. Conheceu-se o estranhamento, deste que Skliar fala, “a escrita e a leitura poética supõem uma perda do controle, que as palavras façam sua travessia em mim, que meu corpo seja o lar da linguagem” (SKLIAR, 2014, p.168). A potência das travessias. Uma palavra poética que atravessa tempos e espaços, corpos, geografias e *devires*.

Cada espaço percorrido e estes que permanecem desconhecidos tornaram-se a jornada, de um lançar-se ao abismo da palavra, de habitar-se nos deslimites e adentrar-se no corpóreo da literatura, tornando-se corpo-outro da poesia. Há um silêncio que rodeia, inquieta, atravessa e materializa ermos. Há toda uma geografia da poesia por vir. A palavra poética permanece tomada de aberturas. As composições desta construção cartografam movimentos de um contínuo poético a se embrenhar no desconhecido espaço escolar.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Gramática Expositiva do Chão**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **O livro das ignorâncias**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2008.

\_\_\_\_\_. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Tradução de Aurélio Neto e Célia Pinto. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA; TEDESCO (Orgs). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum – v.2. Porto Alegre: Sulina, 2016.

ROLNIK, Suely. **Carto**

## LETRAMENTO LITERÁRIO E O ENSINO DIALÓGICO ATRAVÉS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

*Data de aceite: 01/10/2020*

*Data de submissão: 21/07/2020*

### **Fádia Cristina Monteiro de Oliveira Silva**

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina. Pedra Branca/SC.  
<http://lattes.cnpq.br/4226566293006623>

### **Judivalda da Silva Brasil**

UFPA – Bragança/PA.  
<http://lattes.cnpq.br/3538937938720429>

**RESUMO:** O presente artigo apresenta de forma minuciosa a descrição de atividades com aplicação e uma metodologia dialógica no exercício do ensino de Literatura, tendo como passo inicial a leitura, de obras clássicas da Literatura Brasileira, pertencentes a corrente Modernista dentre eles: O Quinze, de Raquel de Queiroz; Capitães de Areia; de Jorge Amado; Vidas Secas, de Graciliano Ramos e Menino de Engenho, de José Lins do Rego. As atividades propostas tiveram como objetivo propiciar o desenvolvimento de atividades que tendem a possibilitar o acesso ao multiletramento atendendo as prerrogativas da Educação Básica de forma desenvolver habilidades e competências nos referendadas pelos PCN, tendo em vista a formação de leitores proficientes. Dentre as referências utilizadas destacamos, Bakhtin (1895-1975) Cereja (2005), Proença (2017), Rojo (2012), PCN's (2002), BNCC (2017). Esta prática de ensino foi desenvolvida nas aulas de Literatura com alunos do 3º ano

do Ensino Médio de uma escola de Tempo Integral da Rede Pública de Ensino na cidade de Macapá – AP. Destaca-se, entretanto que o melhor resultado alcançado foi, sem dúvida, o maior envolvimento nas aulas de literatura, uma vez que saíram da rotina a qual estavam acostumados lhes tornando protagonistas da ação de ensino e aprendizagem uma vez que a leitura os levou a buscar informações implícitas no texto e lhes oportunizou a socialização de opiniões, entendimentos e olhares frente às obras, favorecendo assim o ensino dialógico enriquecedor para suas experiências e (com) vivências.

**PALAVRAS - CHAVE:** Letramento Literário, Ensino dialógico, Sequências didáticas.

**ABSTRACT:** This article aims to present the description of activities with application of dialogical methodologies for the teaching of Literature, with the reading, comments and studies of classic works of Brazilian Literature, among them: O Quinze by Raquel de Queiroz; Capitães de Areia Sand by Jorge Amado; Vidas Secas by Graciliano Ramos and Menino de Engenho, by José Lins do Rego. The proposed activities aimed to demonstrate stages of activities that can be developed for the study of literary works in order to enable multi-steps when it is desired to awaken various skills and competences in students as provided for in the PCN with a view to training proficient readers from stages of tasks stimulated during classes, such as Research, Readings, intertextualities, discussions, resolution of issues, construction of Slides, presentation and oral presentation

of the data collected about the work. Among the references used are Bakhtin (1895-1975) Cereja (2005), Proença (2017), Rojo (2012), PCN's (2002), BNCC (2017). The activities were developed in Literature classes with students from the 3rd year of High School at a Full-time school in the Public Education Network in the city of Macapá - AP. Based on this proposal, the students showed greater involvement in the tasks, since they left the routine they were used to and provided the opportunity for the socialization of opinions, understandings and views regarding the readings of the works, thus favoring an enriching dialogical teaching for their experiences and (con) experiences, which demonstrated their extensive learning.

**KEYWORDS:** Literary Literacy, Dialogical Teaching, Didactic Sequences.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em um relato de experiências acerca do ensino de Literatura junto a turmas de ensino Médio em uma escola da rede pública do estado do Amapá e versa sobre a aplicação de uma metodologia de ensino voltada para o estudo do texto literário dentro de uma perspectiva dialógica, tendo por foco uma abordagem transdisciplinar dos aspectos sociais e históricos que perpassam as narrativas e que para tanto demandam o estímulo ao desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes, produzindo desta feita uma leitura que se estende além das linhas de um texto e alcança as fronteiras entre ficção e realidade.

Ao tratarmos de ensino de Literatura, percebe-se a importância dos conceitos de ler, tendo clara a necessidade de estabelecer distâncias e proximidades entre leitura do texto e leitura do mundo, sendo necessário, inclusive um olhar direcionado para os Letramentos uma vez que a competência leitora é quesito de extrema importância para o indivíduo se fazer ativo nas interações sociais por quais ele interage cotidianamente.

Assim, nesse enfoque social os estudos fundamentaram-se nos pressupostos teórico-metodológicos de Bakhtin (1895-1975) sobre a linguagem dentro do âmbito da literatura em consonância com a própria vivência em sociedade, porquanto esta seja elemento essencial para as relações sociais.

No tocante a necessidade de tornar o ensino da Literatura algo mais interativo e até mesmo interessante para os estudantes, Cereja (2005) afirma a importância em mudar o ensino ocorrido até então em muitas escolas e lugares, onde inova inaugurando um novo paradigma de ensino.

Desta feita esta proposta tende viabilizar que professores da educação básica repensem suas práticas de ensino, (re) acentuando metodologias cujo prisma seja a interação associando e contextualizando as leituras possíveis: de texto e de Mundo, amplamente defendido por Rojo (2012) à medida que traz as sequências didáticas como recurso exploratório de diversos suportes de leitura e letramento.

Nosso objetivo, portanto, é propor um ensino dialógico de literatura para a formação de sujeitos críticos, a partir do instante em que as condições sócio históricas e



interdiscursivas são levadas em conta, assim como as vozes que atravessam cada gênero literário ou discursivo.

## **2 | CONCEITOS QUE SE ENTRELAÇAM NESTA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Segundo Proença (2017, p. 152) o entendimento de um texto lido é facilitado pelos conhecimentos prévios do leitor e, paralelamente, amplia o seu repertório de saberes. Diante disso, a leitura por ser uma imposição social e vital, exige do leitor uma percepção de mundo e de performance necessária para não só exercitar a habilidade de leitura como também para assegurar a sobrevivência em um mundo que comunica a todo instante, pois em situações simples como: pedir uma comida no restaurante, pegar um ônibus, pagar uma conta realizamos tal ato.

Neste ponto, destaca-se que conforme os tipos de textos e os objetivos, cada pessoa aplica as suas concepções, para compreender o contexto literário. Maria (2002, p.51) ressalta que a dimensão mais ampla do termo leitura nasce dentro de uma perspectiva política. Esse exercício de leitura deve reconhecer no texto as diversas vozes e estabelecer o diálogo necessário entre o leitor, a obra e a sociedade, permitindo assim que o texto assuma este papel político e a leitura seu papel emancipatório a partir das reflexões no leitor acerca do seu papel enquanto ser humano e seus posicionamentos diante dos diversos contextos histórico e sociais que se revelam.

Assim, o ensino da Literatura conduz os leitores por trilhas que impulsionam a uma leitura de mundo em que é levado a desenvolver conhecimentos para entender este mundo que os cerca em que interage. Esperando-se que estas leituras possam estimular o desenvolvimento e aprimoramento de um olhar mais sensível, permitido pelas habilidades e competências que poderão ser desenvolvidas a partir das várias linguagens que a arte por meio da Literatura permite.

Cereja (2005) ressalta a necessidade de estabelecer entre a disciplina literatura e outras disciplinas um certo diálogo, que suscitará inquietações e reflexões sobre as narrativas literárias como associarão aos fatos históricos citados ou sugeridos na obra literária.

## **3 | DESENHOS CURRICULARES: O QUE ENSINAR E O QUE APRENDER**

A legitimação legal do ensino da leitura e literatura é determinada pela BNCC (Base Nacional Curricular Comum) que toma como prerrogativa, com base nos resultados das avaliações do ensino no Brasil/ Amapá, estabeleceu metas a serem alcançadas e temáticas e metodologias a serem aplicadas no sentido de desenvolver as competências e habilidade leitora tendo por base o ensino da literatura.

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re) construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2017, p. 64)

Neste sentido, as atividades propostas foram relacionadas ao ensino com o uso de textos previstos no Componente Curricular de Linguagens e Códigos (PCN, 2017) utilizando-se de metodologias diversificadas, a partir da escolha dos romances regionalistas os quais visavam o conhecimento e compreensão de uma realidade social que faz parte de nosso país e que de certa forma tem a intenção de gerar uma reflexão acerca de temas polêmicos e/ou uma inquietação.

Os trabalhos propostos a estes alunos surgiram a partir das dificuldades apresentadas por eles acerca da leitura, da compreensão leitora e das dificuldades em utilizar os elementos necessários para um bom desempenho da leitura, bem como o fato de não se interessarem em ler obras literárias. Assim, vendo a necessidade dos mesmos buscou-se formas de propor a Literatura de modo a relacionar aos contextos sociais mais significativos. Nesta concepção Cosson (2006, p. 35) afirma que

Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido.

Diante disso, vê-se a importância do papel do professor nesse processo, pois sem o professor o estudante terá muito mais dificuldades que o impedirão no processo educacional como um todo uma vez que a leitura permeia diversos aspectos do contexto escolar.

Silva (2003) afirma que de nada vale, para a melhoria do ensino, o espaço escolar, familiar, aparelhos tecnológicos ou quaisquer outros suportes, senão tiver em primeiro lugar, professores capacitados e com formação profissional e leitora. Desta feita, esclarece-se que não há uma receita para transformar professores em multiplicadores de leitores só com boa vontade, há que se garantir a estrutura necessária (mídia impressa e tecnológica) para que este profissional possa também estimular e se sentir estimulado a buscar inovações e soluções neste sentido.

#### **4 | CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

As atividades propostas foram realizadas em Escola da rede Pública de Ensino Médio, localizada na zona sul da capital Macapá (AP), na rua Vila dos Oliveiras nº 837, bairro das Pedrinhas. A qual atende uma clientela de bairros bastante carentes e com

muitos problemas sociais. Atendendo aos 3º anos do Ensino Médio em período de Tempo Integral <sup>1</sup>(manhã e tarde), desde 2017, sendo denominadas, de "Escolas Do Novo Saber".

Nesta modalidade de ensino o Componente Curricular semestral conta com disciplinas diversificadas e executadas por todos os professores da Escola compondo uma carga horária fixa semanal mais extensa, haja vista que além das disciplinas previstas na Grade curricular da BNCC, ainda tem as disciplinas diversificadas como: Estudo Orientado, Práticas Laboratoriais, Projeto de Vida, Tutoria e Disciplinas Eletivas as quais permitem momentos de estudos e pesquisas de modo autônomo por parte dos estudantes, de maneira que exercitem o protagonismo em suas práticas educacionais – pilar da escola de Tempo Integral, além da possibilidade de acompanhamento dos professores para a realização das atividades, trabalhos e pesquisas, caso assim necessitem.

#### 4.1 O FAZER LEITOR: Trilha metodológica

Tendo em vista que o grupo com quem seriam desenvolvidas as atividades seriam estudantes do 3º ano do Ensino Médio com uma média de 28 alunos, entre 16 a 19 anos, o estudo se deu acerca da corrente Literária Modernista com sequências didáticas adotadas para a execução do Conteúdo Programático em Literatura. Foram propostas atividades a fim de se analisar os gêneros textuais romances presentes na 2ª e 3ª geração modernista, dando-se ênfase ao entendimento acerca do período Literário com base em uma leitura transdisciplinar e intertextual uma vez que buscou linkar a linguagem literária deste período às disciplinas de história e sociologia, relacionadas às situações de contextos reais.

Desta feita tomou-se como ponto de partida a importância em realizar atividades que possibilitassem o letramento a partir dos gêneros textuais, visando a formação de um leitor proficiente com habilidades como: pesquisar, selecionar, organizar informações, trabalhar em equipe, gerenciar tarefas, criar e recriar a partir da ampliação do repertório comunicativo dos estudantes, promover autonomia em suas práticas discursivas e sociais, de maneira que sua interação se aprimore e o conhecimento, adquirido no contexto escolar possa ser aplicado em suas práticas sociais de tal forma que o estudante perceba suas habilidades fluindo na leitura e escrita (ROJO, 2012, p. 53). Acerca do ensino com sequências didáticas Dolz & Schneuwly (2004[1996]), afirmam que "as sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação" (p. 51).

Assim, fez-se essa escolha tendo em vista que as sequências a serem seguidas tinham um propósito de se adquirir o desenvolvimento gradativo dos estudantes de modo a avaliar os progressos e dificuldades deles, e com o objetivo fim de que o conhecimento se

---

1. A Instituição de Ensino foi selecionada pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá, juntamente com mais 03 Escolas Públicas de Macapá e 03 do Município de Santana (AP) para integrarem o rol da modalidade de Ensino de Tempo Integral, passando assim a serem denominadas, de Escolas "Do Novo Saber". A modalidade de Ensino de Tempo Integral traz especificidades no Currículo do Ensino Médio, a partir da incorporação de componentes denominados de parte diversificada do currículo.

desse de forma satisfatória e o aprendizado refletisse em suas proposições e colocações, visando a uma contextualização social, histórica, política e que vai subsidiar para seu desenvolvimento progressivo da aprendizagem e para a aquisição do conhecimento.

### **1° Passo**

Diante das dificuldades do interesse dos estudantes em lerem os livros previstos na grade curricular do 3º ano do Ensino Médio, assim, foram propostas socializações, interações sobre o contexto sócio histórico do período modernista com a colaboração dos professores de história e sociologia, sendo fortalecida aí e proposta de ensino interdisciplinar de modo que os professores associaram os assuntos de suas respectivas disciplinas de maneira conjunta.

Assim, a professora de história fez explanações acerca dos eventos ocorridos de 1900 a 1945, período este em que a 1ª e a 2ª Guerra ocorreram e que portanto influenciaram na vida das pessoas e nas produções dos artistas, bem como as ocorrências políticas como o governo de Getúlio Vargas e as revoltas neste períodos. Na disciplina de Sociologia, o professor trouxe críticas sociais acerca das mudanças que ocorriam no Brasil e no mundo, a ruptura dos valores até então vigentes e a reflexão acerca dos problemas sociais que afetavam o pensamento e o comportamento humano apresentados neste período.

### **2° Passo**

Posterior a esse momento de exposições e interações histórico sociais foram entregues recortes de imagens de obras da Geração Modernista, conforme pode ser visto na foto 1, para que em grupo os alunos analisassem 5 imagens de artistas diferentes para pesquisarem a respeito.



Foto 1 - Imagens de obras Modernistas para análise

Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Assim, se propunha a navegação na internet e as buscas em sites acerca das informações necessárias sobre artistas e obras, para registrarem as respectivas informações, como pode ser observado na foto 2, 3 e 4 a seguir.

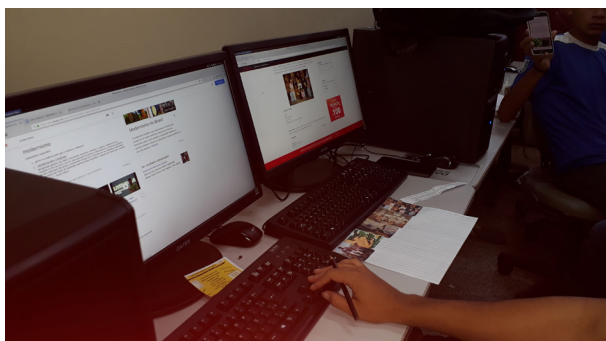


Foto 2: Pesquisas sobre as obras modernistas

Fonte: Arquivo pessoal (2019)

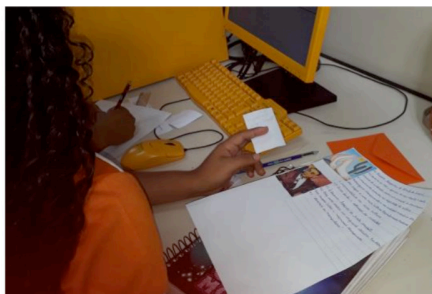


Foto 3 e 4: Análise das obras modernistas

Fonte: Arquivo pessoal (2019)

### 3º Passo

Como terceiro momento das atividades os estudantes foram divididos em grupos para que lessem um romance da 2ª ou da 3ª Geração Modernista e respondessem um roteiro norteador acerca dos livros a fim de ajudar na elaboração de hipóteses acerca dos personagens e das informações contidas nos textos/narrativas.

Dentre as obras foram escolhidas: O quinze – Rachel de Queiroz (1930); Menino de Engenho – José Lins do Rego (1932); Capitães de Areia – Jorge Amado (1937); Vidas Secas – Graciliano Ramos (1938); Morte e Vida Severina – João Cabral de Melo Neto (1944/1945).



Foto 5: Pesquisa e Leitura dos romances modernistas

Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Como pode ser observada na foto 5 acima, as leituras se deram com o uso do computador e celular, uma vez que os alunos, baixaram e salvaram os livros em e-books. A partir da leitura e da resolução dos roteiros, foram realizadas orientações junto aos grupos.

#### 4º Passo

Nesta etapa foi solicitado que os estudantes construíssem slides, para uma apresentação em Power Point para ser apresentada pelos grupos à turma, conforme habilidade prevista na BNCC: “(EM13LP27) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão”. (BRASIL, 2017, p. 84)

Os estudantes foram orientados em como construir os slides, uma vez que muitos não sabiam como fazer, com informações acerca de todas as etapas do processo e dos elementos necessários para a realização de uma apresentação, para que a habilidade EM13LP34 prevista na BNCC fosse concretizada, quando diz que os estudantes devem,

Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por *slide* e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, *slides* mestres, *layouts* personalizados, gravação de áudios em *slides* etc.) (BRASIL, 2017, p. 85).

Percebeu-se que alguns estudantes se sentiam receosos por não saber manusear a ferramenta tecnológica e os recursos apresentados para a construção de slide, haja vista as múltiplas tarefas e portanto a necessidade do conhecimento para tal manuseio,



o que deixa evidenciado a necessidade de letramentos variados para a boa performance dos estudantes na execução das tarefas solicitadas a eles, bem como a importância do professor conhecer e ter domínio o suficiente para auxiliar seus alunos nessa construção.

(EM13LP16) Utilizar *softwares* de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos (BRASIL, 2017, p. 76).

### 5º Passo

Como última etapa os estudantes realizaram as apresentações de seus slides com datas previamente determinadas, conforme a leitura dos livros sorteados aos grupos. Inicialmente deveriam fazer um breve resumo da narrativa para que os demais colegas pudessem se situar no contexto da trama, explanaram sobre as características modernistas presentes nas obras respectivamente, a descrição física e psicológica de alguns personagens a partir de trechos das obras. A importância dos personagens principais nas tramas.

Na apresentação da obra **Menino de Engenho, de José Lins do Rego**, (Foto 6, a seguir) o grupo conseguiu descrever o contexto sócio histórico que o Brasil passava relacionadas ao engenho e a política associada a este contexto. Além das problemáticas vivenciadas pelo personagem principal, como o sofrimento pela perda da mãe e as angústias vividas por um garoto órfão. Conseguiram relacionar a problemática às realidades possíveis na atualidade, de situações que os cercam ou que percebem na sociedade contemporânea.

Foto 6: Apresentação sobre o romance

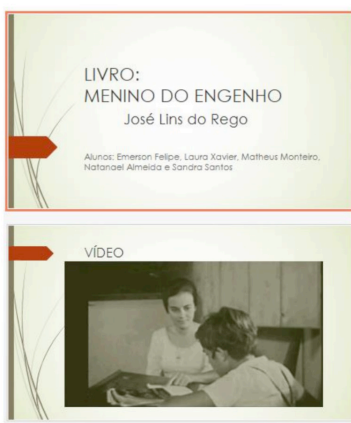


Foto 6: Apresentação sobre o romance Modernista Menino de Engenho

Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Descreveram suas sensações a partir das descrições feitas pormenorizadamente pelo autor/artista, bem como as impressões e seus olhares colocando-se no lugar do personagem onde o sentir transcende o objetivo do ensino, onde o sentimento humaniza o outro, através dos sentimentos manifestados pelos personagens como a alegria, a saudade, a dor da perda, o lamento e tantos outros sentimentos que envolvem o ser humano.

Já o segundo grupo (Foto 7, abaixo) apresentou a obra **Vidas Secas, de Graciliano Ramos** e esta faz parte de prosas regionalistas em que muitas problemáticas sociais são apresentadas, os comentários e as impressões dos estudantes foram extremamente interessantes, de modo que as questões humanas sofridas pelos personagens em alguns momentos gerou um sentimento de “nó na garganta”, de quem ouvia as apresentações, fazendo com que refletissem como as questões políticas e econômicas interferem na vida das pessoas.



Foto 7: Apresentação sobre o romance modernista *Vidas Secas*

Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Mas, o mais importante foi eles entenderem que apesar de serem obras de ficção muitas, senão todas, refletem a vida de várias pessoas até os dias de hoje, apesar de todo o desenvolvimento e riqueza de nosso país, que as situações degradantes e subumanas podem ser vistas ainda hoje no nordeste de nosso país e que infelizmente são ignorados em suas necessidades pelo poder público que pouco faz por eles de modo a mudar efetivamente suas vidas.



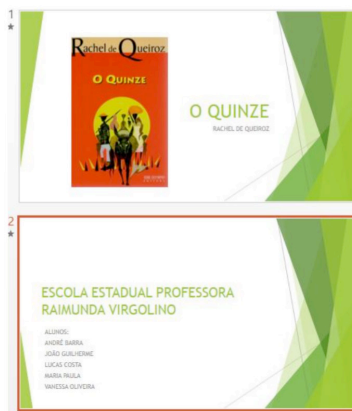


Foto 8: Apresentação sobre o romance Modernista: O Quinze

Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Já o terceiro grupo, (Foto 8, acima) em que foi apresentado sobre a obra **O Quinze, de Raquel de Queiroz**, o grupo também destacou os elementos evidenciados no caráter regionalista e as tramas sociais e humanas que a autora coloca com maestria. Os estudantes destacaram as dificuldades enfrentadas pelos personagens relacionando aos dados históricos anteriormente debatidos e estudados com os outros professores, e o quanto os problemas narrados de certa forma pareciam inacreditáveis mas que ainda ocorriam em municípios distantes de nosso país.

Relataram que enquanto liam a obra puderam relacionar a alguma reportagem já vista na TV, ou dos sofrimentos relembrados de alguém ou deles mesmos. Desta maneira, os personagens ali retratados perpetuaram e eternizaram dramas, amores e lutas que representam muitos anônimos em nossa sociedade.

O quarto e último grupo (Foto 9, abaixo) ao falarem sobre **Os capitães da Areia, de Jorge Amado** demonstraram domínio ao falar das vivências e dilemas dos jovens que viviam na rua, agregando as informações recebidas anteriormente. Questões como relações sexuais precoces, abusos e a vida na rua com seus dilemas sociais foi motivo para que o grupo analisasse essas questões e relacionasse a situações como estas que ocorrem em muitas cidades. Muitos se mostraram sensíveis aos sofrimentos dos jovens da narrativa.

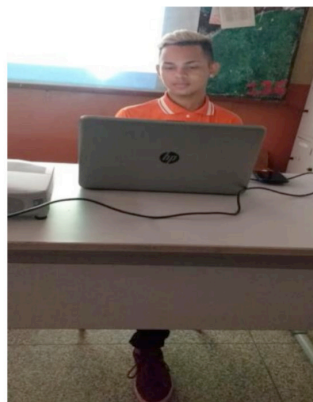


Foto 9: Apresentação sobre o romance Modernista: Capitães de Areia

Fonte: Arquivo pessoal (2019)

## 4.2 Avaliação dos resultados

A cada obra estudada, mediante o grau de envolvimento dos estudantes, nasceu uma releitura social em que estes associaram muitas situações à realidade contemporânea. Ao ler a violência, a ameaça e os sofrimentos que vários personagens sofreram defrontam com a possibilidade de serem acometidos por algumas das situações relatadas nas obras lidas e em suas próprias vidas, gerando assim o sentimento de empatia.

A autonomia em realizar suas pesquisas demonstrou um maior interesse dos estudantes para executarem as etapas das sequências didáticas tais como: pesquisar, selecionar dados, apresentar uma abordagem oral da obra, de forma sucinta para que os outros componentes dos grupos entendessem sobre o que se tratava a obra apresentada, bem como organização e formatação das informações nos slides de modo a estarem compreensíveis e dentro de uma organização visual.

No decorrer de cada etapa das sequências didáticas os estudantes foram apreendendo informações, demonstrando evolução e autonomia ao executar as tarefas propostas, na construção de seus slides e em suas apresentações orais para a turma em roda de conversa, o que efetivamente demonstram o objetivo fim ter sido alcançado.

A leitura dialógica permitiu que os estudantes se posicionassem no sentido de intervir junto aos problemas sociais e que uma vez retratadas por autores mediados pela leitura de mundo e associados a magia do texto escrito se revelam na tessitura das obras lidas e analisadas.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da análise destas atividades tivemos a grata satisfação de ter podido não ensinar o caminho prazeroso da leitura, mas ter possibilitado a provocação, o surgimento de uma centelha curiosa que possa alimentar-se das suas auto reflexões e descubra na leitura as possibilidades de formação, informação e transformação, pois assim acontecendo, a leitura não será um hábito apenas, mas um ato de rebeldia contra a manipulação e a opressão de uma maioria por uma minoria, que detendo o poder econômico muitas vezes supõe ter o domínio de tudo.

A leitura mediada pelo dialogismo pode abrir olhos e mentes e preparar o estudante para atuar como protagonista de sua história. A literatura não tem um compromisso de mudança do mundo, ela deixa isso a seus leitores, pois uma vez que a recepção da palavra escrita é livre, e que cabe a cada leitor tirar suas interpretações, contudo apesar de seu peso lúdico ela é produzida por seres humanos que vivem em um determinado período ou contexto histórico, social e político do qual o autor dificilmente conseguirá se eximir. A palavra escrita possibilita revelar essa ligação entre o indivíduo e a sociedade no intuito de catarse, mas também de denúncia.

Assim, acreditando que a escola assume o papel de promover não a condução do aprendizado do estudante mas a sua evolução enquanto cidadão, ela optou por fazer um investimento no presente com visão na atuação deste estudante no futuro, pois este, através da leitura do texto, associada a leitura de mundo, devidamente contextualizada dentro de um espaço construtivo e não repressor decerto saberá fazer suas escolhas visando mais que as benesses pessoais, terá um compromisso e um perfil responsável, solidário e competente.

Entretanto, para a magia acontecer se faz necessário que os profissionais que atuam com este estudante, como no caso relatado, assumam esta postura e unam forças através da interdisciplinaridade e saibam que suas leituras serão, neste momento as suas principais aliadas para fomentar os debates e as fruições necessárias a compreensão e construção do hábito de ler, tanto por estudantes quanto por parte dos professores.

Seria então somente o professor o responsável por esta condução mediada da leitura? Não, na verdade ele é sim peça principal nesta engrenagem, mas sem o amparo da escola com a infraestrutura tecnológica (impressa e midiática), uma carga horária que lhe permita acompanhar mais de perto este estudante, assim como um currículo que vise não somente o repasse cru de conteúdo de uma forma entediada e vazia mas acima de tudo esteja preocupado em proporcionar um currículo vivo, rico em vivências pessoais dos estudantes, possibilitando-lhes associar e romper as fronteiras deste mundos (literário e real – fictício e histórico).

Mudar este paradigma de ensino e estudo não é um desejo romântico, é um ato político, uma revolução silenciosa que visa promover a liberdade de muitos silenciados ao

longo da vida e com esta postura a escola está lhes garantindo ou pelo menos oferecendo a possibilidade de exercer seu papel no futuro com a real consciência do que é ser um leitor e de que forma intervir e promover as mudanças necessárias.

## REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. (1912-2001). **Capitães de Areia**: romance; ilustrações de Poty. 110ª ed. Rio de Janeiro. Record, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (2017). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 10 de junho de 2020.

CEREJA, Willian Roberto. **Ensino de literatura**: Uma proposta dialógica para o trabalho com Literatura. São Paulo. Atual, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2 ed. 3 Reimp. São Paulo: Contexto, 2006.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

MARIA, Luzia de. **Leitura e colheita: livros e formação de leitores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MEIRELLES, Elisa. **Como organizar sequências didáticas**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8247/como-organizar-sequencias-didaticas>. Acesso em: 13 jun. 2020.

PROENÇA FILHO. Domício. **Leitura do texto, leitura do mundo**. 1ª ed. Rio de Janeiro. Anfiteatro.2017.

QUEIROZ, Rachel de. (1910-2003). **O Quinze**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cameron, 2018. (PNLD).

RAMOS. Graciliano. (1892-1953). **Vidas Secas**. 94ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

REGO, José Lins. (1901-1957). **Menino de Engenho**. Org. Maria Amélia Mello. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2003. (Literatura em minha casa, v.3).

ROJO, Roxane Helena. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

Revista. Interdisciplinaridade / Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) – **Educação: Currículo** – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – n. Especial (nov. 2015) – São Paulo: PUCSP, 2015.

# CAPÍTULO 9

## LITERATURA E ENSINO: AS MÚLTIPLAS FACES DA LEITURA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO

*Data de aceite: 01/10/2020*

*Data de submissão 04/08/2020*

**Jesuino Arvelino Pinto**

Universidade do Estado de Mato Grosso –  
UNEMAT, Campus Universitário de Alto  
Araguaia-MT.

<http://lattes.cnpq.br/2044195183122422>

<https://orcid.org/0000-0003-4900-8292>

**RESUMO:** No meio educacional sempre houve grande preocupação no que tange ao processo ensino aprendizagem da leitura, assim, nossa proposta é abordar a relevância da literatura na formação de leitores no Ensino Médio, mais especificamente da Escola Estadual Dr. Ytrio Corrêa no município de Alto Garças-MT., enfatizando a influência do professor na formação de leitores nesta escola, observando suas práticas de leitura, empenho, estratégias. As entrevistas foram realizadas por meio de questionários direcionados aos alunos de todas turmas das três etapas do Ensino Médio, assim como para os professores de todas as disciplinas. A carência e até mesmo a ausência da leitura têm incomodado em todos os segmentos desta Unidade Escolar. Este trabalho apresenta a literatura como fator relevante para a formação do aluno-leitor e o professor como mediador de conhecimento através de suas práticas criativas em sala de aula, por exemplo, na seleção de textos. Assim, o aluno pode despertar o gosto pela leitura literária. O professor amplia a visão

de seus alunos ao agregar e trocar conhecimento e textos com professores de outras disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade. O gosto pela leitura, especificamente a leitura literária, abre um caminho para que o leitor vítima venha ser um leitor crítico, porque a literatura contempla diversos conhecimentos, relações e intertextualidades. O aluno que lê tem um melhor desempenho para reconstruir e criar textos, interpretar e analisar, debater e se realizar quanto sujeito na sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitor, Literatura, Interdisciplinaridade.

### LITERATURE AND TEACHING: THE MULTIPLE FACES OF READING IN THE PROCESS OF FORMATION OF READERS IN HIGH SCHOOL

**ABSTRACT:** In the educational environment there has always been concern regarding to the learning process of reading, so our proposal is to discuss the relevance of literature in the readers' formation in high school, specifically in the state-run school Dr. Ytrium Correa in Alto Garças-MT, emphasizing the teacher's influence in the readers' formation in this school, observing their reading practices, commitment, strategies. Interviews were conducted through questionnaires directed to students of all classes in the three stages of high school, as well as for teachers of all disciplines. The shortage and even the lack of reading has bothered in all segments of this school unit. This paper presents the literature as a relevant factor for the formation of the student-reader and the teacher as a mediator of knowledge through their creative practices

in the classroom, for example, in the selection of texts. In this way, students can have a taste for literary reading. The teacher extends the vision of his or her students by adding and exchanging knowledge and texts with teachers of other subjects, ie interdisciplinarity. The taste for reading, specifically literary reading, opens a way for the reader to become a critical one because literature includes a lot of knowledge, relations and intertextuality. The student who read has a better performance to rebuild and create texts, interpret and analyze, discuss and take place as a subject in society.

**KEYWORDS:** Reader, Literature, Interdisciplinarity.

## 1 | INTRODUÇÃO

A literatura em sala de aula contribui consideravelmente para formação do aluno/leitor, porque ela atende a necessidade intelectual do aluno, fazendo com que ele argumente, humanize-se, estimulando-o a desenvolver sua racionalidade, permitindo-o assim, interagir com a sociedade crítica. O nosso interesse pela temática surgiu a partir da compreensão da necessidade de discorrer a respeito da influência do professor na formação de leitores na Escola Estadual Dr. Ytrio Corrêa, observando suas práticas de leitura, empenho, estratégias para levar o estudante a descobrir os tipos de leitura, instigando-o a ler e a mergulhar no universo de descobertas, propiciada quando se entende que a criatividade pode ser executada com êxito, caso a teoria e a prática caminhem juntas, uma vez que a ausência de uma base teórica e cursos de formação interferem no direcionamento e declínio no desempenho do exercício do professor e, conseqüentemente, do aluno.

Mediante a crise de Leitura em sala de aula, surge a preocupação de como formar leitores atualmente no Ensino Médio na escola. Supomos que a falta da formação do Professor como leitor literário crítico interfere na transmissão progressiva do gosto pela leitura de livros literários ao aluno como principal alvo.

O professor deve ser visto como mediador, como exemplo, com assídua e acumulativa prática de leitura, o que implica que a falta de conhecimento das obras literárias resulta no fraco desempenho de leitura. Para despertar o desejo no indivíduo pela leitura, é necessário que ele receba uma influência positiva em relação a ela, podendo vir da família e/ou da escola. Devido à carência de muitas famílias em vários aspectos, inclusive quanto à disponibilidade de livros, logo a criança não tem o gosto pela leitura formado, cabe ao professor também este papel fabuloso de despertar no aluno o prazer pela leitura, apresentando e fornecendo obras literárias, criando um espaço confortável e criativo para chamar a atenção do aluno. O professor ao exercer suas práticas, pode estimular a busca incessante do aluno pela leitura, ou a sua aversão, desempenhando papel crucial na formação de leitores críticos.

A convivência com a escola tem mostrado que as crianças ao entrar na escola, veem com pouco conhecimento da leitura e escrita. A falta de incentivo atinge todas as estratificações sociais, no que tange às crianças das classes populares, que frequentam

a escola pública, as dificuldades se acumulam, quanto ao aprender a ler e escrever em decorrência do pouco contato que têm com material de leitura e escrita, tendo em vista as condições da família e do seu grupo social, o que não significa que tal deficiência seja exclusiva destes. E para agravar mais a situação lhe é imposta unicamente, a aprendizagem da leitura e escrita da “norma culta” como parâmetro porque a escola julga errada e inconveniente o modo de falar dessas crianças.

E ainda, as atividades de leitura são de textos do livro didático que se divide em: leitura, gramática e redação. E o texto é escolhido em função do conteúdo gramatical a ser trabalhado, a técnica de redação a ser estudada, usando o texto como pretexto.

Os docentes devem articular caminhos que deixem inequívoca a condição essencial da leitura, bem como a multiplicidade de possibilidades que se deve oferecer ao leitor como ferramenta para aquisição de conhecimento. Dentre os vários recursos para promover o direito à leitura da literatura deve-se considerar a potencialidade das novas tecnologias no processo da leitura, se é que o professor pode contar com o uso complementar das novas tecnologias na escola, proporciona um trabalho melhor com o lúdico, evidenciando a relevância da praticidade, eficiência agregada, e também um fator contribuinte para ensino-aprendizagem do ato de ler, disponibilizando conteúdos e agilidade na busca por informação. É notória a presença das novas tecnologias, interessa-nos saber se a escola é aberta ao novo sistema e, sobretudo, se as utiliza.

A leitura da literatura e sua relação interdisciplinar geram benefícios, já que, a partir dessa relação, a capacidade do aluno, de poder relacionar saberes, historicidade, contextualizar e a fazer a junção de conhecimentos, é potencializada. Sobre a importância da leitura de literatura, Teresa Colomer (2007) propõe a resignificação da literatura no ambiente escolar, considera que a educação literária ocorre a partir da interação entre a escola, os leitores e os livros. A leitura, segundo a estudiosa, deve ser observada em quatro domínios; Ler, Compartilhar, Expandir e Interpretar. O primeiro tem como finalidade praticar as habilidades leitoras e estimular visitas em bibliotecas; o segundo visa uma difusão com outros leitores para que, a partir disso, possa haver uma discussão ou uma preparação. O terceiro, consiste é uma capacidade cognitiva em que se objetiva oralizar, anunciar, podendo ser realizada coletivamente. Por último, o interpretar que torna a leitura unificada e reflexiva.

## **2 | A INFLUÊNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR**

Antonio Candido (1995) afirma que, se a grande massa não lê, não é por incapacidade e sim por privação. Privar as camadas populares do acesso aos clássicos e às leituras polêmicas é uma atitude autoritária, pois pressupõe a supremacia de uma parte da sociedade sobre a outra, “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito alienável” (CANDIDO,1995, p. 263)

A Literatura é a arte da palavra, feita pelo homem e por ele deve ser absorvida, independente das diferenças sociais. A Literatura faz pensar, promove visões sobre o mundo e sobre o indivíduo, causa emoções, representa a identidade de um povo, constitui um precioso instrumento de resgate, por isso, é preciso trazê-la para a sala de aula, e com ela despertar no aluno o gosto pela leitura.

A falta de interesse pela leitura é uma questão antiga no Brasil, alguns fatos contribuíram para que isso acontecesse, como o período da colonização, problemas políticos, em que, diante dos fatos os governantes não deram prioridade à educação e à escola, porque no Brasil a escola foi de acesso a todos apenas em 1990.

A leitura de literatura ainda não é realizada com a devida importância, devido à falta entendimento do que venha ser literatura. A literatura é transmitida através da linguagem verbal, é também uma arte assim como dança, a pintura, e possibilita o indivíduo ter acesso à cultura e adquirir conhecimento.

O texto “Conhecimentos de literatura”, extraído do PCN+: Ensino Médio: orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais; enfatiza a importância da literatura e sua presença no currículo do Ensino Médio, a formação do leitor crítico com a leitura literária e os mediadores deste processo.

A literatura enquanto arte, não é muitas vezes valorizada, anteriormente muito utilizada e lida apenas para formação da burguesia, para obter uma boa escrita. Com o passar dos tempos a literatura ficou esquecida devida ao rápido desenvolvimento o foco estava diretamente no indivíduo.

Atualmente a literatura é estabelecida no Ensino Médio visando “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico” (LDBEN, 1996).

Considerando a função humanizadora da literatura, não se pode oprimir o aluno com estilos, épocas, características de períodos literários, como a intensão é formar leitor, os PCNs incentivam, “para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...]” (PCN+, 2002, p. 55).

É relevante analisar todos os textos, o critério deve ser o mesmo, observar qual a intensão, significado histórico-social, quais os recursos usados, se há estranhamento e prazer estético. Atualmente os componentes da leitura, tais como, o autor, texto e leitor, tem sido elementos de estudos dos estudiosos da literatura. Por meio da leitura ocorre a concretização de vários sentidos que surgem em tempo e lugares diferentes. Recentemente a concepção de texto foi definida não como algo parado, ou apenas como produção de sentidos, mas como “espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original” (BARTHES, 1988, p. 68-69).

A partir das considerações acerca das relações entre autor-obra-leitor, Humberto Eco (1969) destaca a relação “fruitiva dos receptores” época em que o texto era compreendido



como “cristal”. Na concepção “obra aberta” do autor, ele indaga: “...é possível fazer tão decididamente a abstração de nossa situação de intérpretes, situados historicamente, para ver a obra como um cristal?” (ECO, 1969, p.29). Os interlocutores que o autor relaciona refere-se a relação entre obra-leitor.

A partir de nossa condição de interpretes, Eco (1969), apresenta-nos dois tipos de leitores, sendo “o primeiro é a vítima, designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico, que ri de modo pelo qual foi levado a ser vítima designada” (ECO, 1969, p.101). Este tipo de leitor é aquele que se atem em “o que” o texto menciona, já o leitor crítico está focado em “como” o texto narra. Independentemente do tipo de leitor, tanto um quanto o outro, necessita de diversos níveis de fruição, seja mediante aspectos cotidianos ou psíquicos. Diante do leitor crítico é considerável sua capacidade de ler obras complexas, que exigem reflexão e não apenas alimenta o desejo por fantasia.

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Estadual Dr. Ytrio Corrêa, localizada na Av. 7 de Setembro s/n, centro, em Alto Garças-MT. Os alunos que frequentam a escola são em sua maioria de família de baixa renda, mas contamos também com outras famílias cujo poder aquisitivo é um tanto diversificado. As famílias em sua maioria são analfabetas ou semianalfabetas, os alfabetizados são em número menor. A Unidade Escolar atende os alunos em três períodos: matutino, vespertino e noturno.

As entrevistas foram realizadas por meio de questionários direcionados aos alunos de todas as turmas das três etapas do Ensino Médio. Ao serem questionados acerca do gosto pela leitura de livros de literatura, a maioria registrou o desagrado por obras literárias.

Observa-se que 58% dos alunos não sente gosto pela leitura literária, e apenas 42% gosta de literatura. Alguns fatores possivelmente contribuíram para isso, como afirma Angela Kleiman (2001) que assinala alguns entraves que se perpetuam no cotidiano de leitura na sala de aula, por exemplo, os tipos de texto que o indivíduo recebe dentro e fora da escola, além dos profissionais da educação que não são leitores sendo obrigados a ensinar a ler e a gostar de ler, sem ao mesmo terem tempo para desenvolver o gosto pela leitura literária em si mesmos, sendo relevante enfatizar que para formar leitores o professor tem que ser apaixonado pela leitura.

Em contrapartida, a maioria esmagadora, 96 % (Gráfico 1) reconhece a importância do ato de ler para aquisição de conhecimentos:

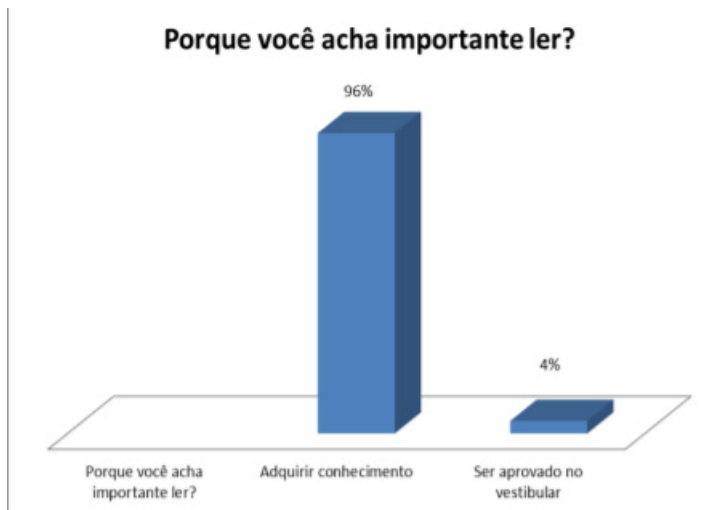


Gráfico 1: A importância do ato de ler

De acordo com a lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, atualmente a literatura é estabelecida no Ensino Médio visando “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico” (LDBEN, 1996).

Ao perguntar aos alunos quem os motiva a ler, 10% deles disseram que é a família, 64% professores e 26% colegas. Mediante os 64% dos alunos que disseram que professor é quem os incentiva, a invocação aos ensinamentos de Freire (1981) é inevitável, quando o estudioso destaca a importância do professor de língua portuguesa ao estimular o aluno a fazer uma leitura crítica do texto, tirando a riqueza, o significado do texto, num momento prazeroso, estudar os autores com vivacidade e de forma criativa relacionando-os, facilitando a assimilação do aluno e não memorização.

Em meio a esta realidade, segundo Maia (2007), para que se inicie o processo de formação de leitor, é necessário que a prática de leitura seja constante entre pais e filhos, a parceria entre família e a escola constitui-se como uma condição relevante para a construção do leitor, dessa forma, se o percentual de 10%, que corresponde à atuação da família no processo de sua formação, fosse aumentado, auxiliaria na melhoria da Educação brasileira.

O leitor, quando reconhece a importância do ato de ler a partir da família e educadores, passa a necessitar de imaginação, do jogo lúdico. Ao ler literatura, a criança ganha conhecimento linguístico, aperfeiçoa sua leitura e escrita, com isso consegue refletir, criar e até obter um espaço significativo na sociedade. Nesse momento a criança se apropria da oralidade e da escrita, e contempla tanto a realidade quanto o imaginário, uma maneira interessante de estimular o lúdico é utilizar a imitação.

Quanto à forma de avaliação da leitura, 52% dos alunos responderam que transmitem por meio de resumo, 19% disseram por meio de debate e seminário e 10% teatro. O preocupante é que o resumo é uma das formas mais comuns de práticas de sala de aula, sendo que o aluno escreve simplesmente para atribuição de nota, estimulando o desprazer pela leitura, como afirma Kleiman (2001), existe outras maneiras errôneas de “ensinar” o aluno a ler, por exemplo, a leitura em forma de resumo, relatório ou preenchimento de ficha, obviamente proceder assim causará o desinteresse no aluno, por que a leitura é apresentada como um dever e não um prazer.

O PCNEM requer que o educando estimule suas competências, primeiramente utilizando a capacidade de desenvolver a linguagem em diversos âmbitos, atribuir significado, expressão, informação e comunicação; interpretar e pôr em prática, e relacionar textos e contextos; debater diversos conhecimentos; respeitar a variedade linguística de cada grupo; ser um indivíduo ativo no processo de produção/recepção; fazer uso devido da língua materna; conhecer a língua estrangeira moderna; compreender e utilizar a tecnologia da educação e informação, e entender o impacto dessas tecnologias no conhecimento.

Segundo Colomer (2007), a finalidade da formação literária é de formar leitores competentes. A discussão é como a escola deve ensinar literatura para que não só aprendam, mas leiam também. A finalidade da educação literária é formar pessoas que avaliem, através da literatura, como as gerações anteriores e contemporâneas abordavam as atividades humanas através da linguagem e suas relações com ela. No confronto com outras literaturas propiciar ao aluno o enfrentamento com diversidade social e cultural.

Como podemos observar na figura, concernente à dificuldade dos alunos para ler livros literários, 70% deles disseram faltar livros na biblioteca e 30% disseram que não lêem por falta de recurso financeiro. Maia (2007) denomina o livro didático e literário como objeto concreto, ainda diante de alguns contratempos, como por exemplo, a falta dele, devido também à falta de um bibliotecário instruído. Kleiman (2001, p.53) afirma que “o caminho para chegar a ser um bom leitor consiste em ler muito”.

Quanto às contribuições da leitura ao rendimento em outras disciplinas, 59% dos alunos acredita que sempre auxilia e 41% deles disseram que às vezes. Conforme os PCN’s deve-se “partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários” (BRASIL, 1999, p. 88-89).

Em relação à importância da leitura para o processo ensino aprendizagem em outras disciplinas, 39% dos alunos apontaram a de Língua Portuguesa, 24% afirmam ser para disciplina de história, 14% acreditam que todas, 11% de geografia, 6% de filosofia, 4% sociologia, 2% inglês. Segundo Maia (2007) isso acontece porque é sabido que o professor de Língua Portuguesa é o mentor em “despertar o gosto pela leitura”.

Para observarmos as metodologias utilizadas para incentivar a prática de leitura, estendemos a pesquisa a todos os professores de todas as disciplinas, demonstrando

como esses educadores contribuem para a formação de leitores críticos mediante a interdisciplinaridade.

Mediante as possibilidades de mediação entre o aluno e o texto, está o professor com a seleção de textos. Cabe ao mediador escolher um material complementar com estratégia para relacionar com as obras. O livro didático muitas vezes tem sido adotado ou não pelas escolas, mas independentemente dessa situação, é relevante que as seleções de texto sejam feitas pelos professores em equipe, a seleção das obras e autores, a comunidade escolar deve realizar projetos para que os alunos leiam os livros, pondo em prática a interdisciplinaridade, com fim de que todos despertem para leitura literária, as linguagens, outros saberes.

Constatou-se que 95% dos professores (Figura 2) conversam com seus alunos e relacionam textos envolvendo conteúdos de outras disciplinas, e apenas 5% não fazem essa relação. Fulgêncio e Liberatto (2002) ressaltam a importância dessa relação de textos, afirmam que a leitura flui com os conhecimentos que possuímos e os que são agregados com a leitura de um texto, entende-se que há uma relação entre a informação visual e a não visual.



Gráfico 2: Leitura e Interdisciplinaridade

Outro dado interessante é que 80% dos professores compartilham conteúdos programáticos com professores de outras disciplinas e somente 20% não. Sendo a maioria, entendem que conforme o PCN, a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 1999, p. 89).

Quanto à prática de leitura durante as aulas, 55% dos professores afirmam que seus alunos sempre leem em sala de aula e 45% disseram que às vezes, confirmando a presença marcante da atividade inerente à práxis pedagógica, melhorando a qualidade de ensino, pois, no momento em que os professores das demais disciplinas se envolvem com o ensino de leitura, como deviam fazê-lo, as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam. (KLEIMAN, 2001)

Referente à dificuldade de trabalhar a interdisciplinaridade, 65% dos professores sentem vontade, envolvendo em seus conteúdos outros tipos de conhecimentos, já 35% dos professores têm dificuldade em trabalhar relacionando outros saberes. Mediante a dificuldade que alguns professores encontram para trabalhar a interdisciplinaridade, acredita-se que, conforme afirma Jaime Paviani (2008, p.14), a interdisciplinaridade pode ser resistida devido a falsa impressão de que as disciplinas existem por si mesmas, isto impede o desempenho pedagógico e o desenvolvimento de novos saberes.

O uso das tecnologias em sala de aula ainda é restrito, como pudemos constatar nos dados colhidos, em que 50% dos professores usam Datashow, 20% usam computadores, 30% apenas acessam a internet e nenhum professor utiliza tablet. As inovações em educação costumam ser adotadas em ritmo muito lento, a ponto de se constatar algumas vezes que determinados novos aparelhos e suportes multimídia já estão desaparecendo do mercado, substituídos por outros, quando no mundo da educação ainda se está discutindo a sua possível incorporação como meios didáticos. O ritmo frenético no desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação praticamente impossibilita a indispensável reflexão sobre seus efeitos.

Todos os professores acham importante a utilização de tecnologias na escola, porém, se por um lado reconhecemos a necessidade de incorporarmos o uso das novas tecnologias na escola, ao mesmo tempo nos sentimos constrangidos pelas condições efetivas e objetivas enfrentadas pela maior parte dos professores da escola pública, em qualquer nível, em nosso país. No entanto, a discussão sobre o tema é importante na medida em que considerarmos que cada vez mais o uso das novas tecnologias da comunicação e informação é um fator de diferenciação e destinação social: aos que têm acesso ao uso: o mundo; aos que não têm o mesmo acesso: a exclusão.

Dentre os fatores que impedem a leitura dos professores, temos o tempo como fator relevante apontado por 95% dos professores, sendo que apenas 5% alegam falta de recursos financeiros. Assim, como afirma Maia (2007), o professor possui uma carga horária exaustiva, leciona em mais de uma escola e “cabe a ele fazer de conta que dá aulas de leitura. E ainda, ao se referir ao ensino de leitura vale destacar implicações na formação do professor de Língua Portuguesa, como “política salarial, defasada: más condições de trabalho, que afastam os professores de uma atualização permanente; carência de livros, entre outras restrições” (MAIA, 2007). Assim como apontou a pesquisa 50% dos professores leem um livro por mês, 30% leem dois livros, 15% leem três livros e 5% dos professores não leem nenhum livro por mês.

Entende-se então que se o professor não é leitor terá dificuldade em direcionar seu aluno em seu vasto desejo de leitura, neste quesito Suassuna (1995) diz que, “assim como ocorre com os alunos e com a população em geral, também o professor tem-se caracterizado por uma prática de leitura entravada, motivada pelas condições concretas em que ele exerce sua prática profissional” (SUASSUNA, 1995, p. 51).

Todos os professores acreditam que a leitura melhora o desempenho do aluno em todas as disciplinas. Isso porque ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é (FOUCAMBERT, 1994).

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da leitura em sala de aula não é uma coisa muito fácil para qualquer professor, pois o que confere a um texto ser estudado ou lido é a sua singularidade que permite ao leitor reconhecê-lo nos seus aspectos constitutivos, ou seja, tirar do texto a ideia principal, seus pontos mais importantes para uma correta interpretação e futuros comentários.

O critério de seleção de textos para ensino-aprendizagem da leitura não pode se basear num princípio de adequabilidade por levar em consideração a inexperiência do aluno iniciante. Entretanto, para um trabalho profícuo, a leitura, dentro de uma diversidade de configurações textuais, permite uma crescente autonomia do leitor, em virtude da aquisição do conhecimento de opções nos textos a serem escolhidos fora dos modelos padronizados.

Conforme a pesquisa realizada observa-se a ausência da leitura especialmente a literária na escola e fora dela, tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Cosson (2014) propõe (re)pensar e a (re)significar os papéis de leitor, formador de leitores e, ainda, a identidade do sujeito letrado, inserido nas diversas comunidades interpretativas, nas quais os textos literários, em sua acepção ampla, constroem e medeiam relações de sentido. O pesquisador problematiza como a literatura na atualidade parece não ter lugar no cotidiano e discute o cenário desolador de quem se dedica a ela e ao seu ensino. Refere-se a alguns “índices do apagamento da literatura na escola” (p. 14), o que não condiz com uma prática significativa que contribua para o letramento literário do aluno. A questão principal consiste em como lidar com esse descompasso, ou seja, como dar uma direção diferenciada à leitura dos textos literários, de forma que não nos aprisionemos em modelos.

Os alunos não se sentem atraídos pelos livros literários, os que leem, optam pelo romance, por ser uma leitura de fácil compreensão.

Muitos professores não têm desempenho de leitura por falta de tempo, sendo uma das circunstâncias que contribuem para esta deficiência, o reflexo está estampado nas práticas, muitas vezes irrelevantes, devido à falta da obra literária como objeto concreto, em

que os textos usados são apenas trechos contidos no livro didático. O educador que presa pela qualidade e seleção de textos contundentes e coesos tem uma melhor assimilação e êxito em seus exercícios de leitura.

Embora diante desses contratempos, o professor consegue incentivar e motivar seus educandos a ler para que tomem conhecimento do conteúdo, ou seja, o professor de língua portuguesa ainda é quem está incumbido de transmitir a ideia de leitura, dentre os educadores de outras disciplinas.

Nesta troca de saberes entre as diversas áreas de conhecimento, os professores reconhecem o êxito desta atividade, mas percebe-se uma dificuldade em colocar em prática, uma vez que, a realização da interdisciplinaridade depende do envolvimento e dedicação dos demais profissionais. A escola é capaz de cooperar na formação do leitor, levando o aluno a compreender a leitura literária como fator relevante para o seu desempenho em outras disciplinas, na vida social, na humanização, numa visão de mundo ampla, isso acontece quando ela vem atender a necessidade do leitor-crítico com livros literários e até mesmo organizar uma dinâmica para que os estudantes frequentem mais este espaço de leitura, proporcionando o contato direto do leitor com a obra, e ainda permitir tempo e espaço para concretização de projetos pedagógicos para que o aluno crie o hábito da leitura literária, assim sendo, o aluno conseguirá fazer leituras reflexivas constantes de qualquer texto, ainda que exija um esforço intelectual.

O gosto pela leitura, especificamente a leitura literária, abre um caminho para que o leitor vítima venha ser um leitor crítico, porque a literatura contempla diversos conhecimentos, relações e intertextualidades. O aluno que lê tem um melhor desempenho para reconstruir e criar textos, interpretar e analisar, debater e se realizar enquanto sujeito na sociedade.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BARTHES, R. A morte do autor. In: \_\_\_\_\_. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. Conhecimentos de literatura. In: **PCN+ Ensino Médio**: orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CANDIDO, A. Direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

ECO, U. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1969.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 36. ed. São Paulo, 1981.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **Como facilitar a leitura**. 4. ed. São Paulo: Contexto 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

MAIA, Josiane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MATÊNCIO, M. de L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras; Autores Associados, 1994.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educus, 2008.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas: Papyrus, 1995.



## MÁRIO MATOS: O MISSIVISTA MINEIRO SOB UMA OUTRA NOVA PERSPECTIVA

*Data de aceite: 01/10/2020*

*Data de submissão: 02/09/2020*

### **Barbara Barros Gonçalves Pereira Nolasco**

Mestre em Letras pelo Centro de Ensino  
Superior de Juiz de Fora (CES/JF)

Juiz de Fora – MG

<http://lattes.cnpq.br/8053719862014190>

**RESUMO:** O presente trabalho pretende mostrar, como resultado da investigação executada ao longo da produção da dissertação de Mestrado intitulada **Mário Matos e Gilberto de Alencar**: memórias literárias e as missivas, de minha autoria, que explorar a correspondência alheia é, de fato, tarefa que levará o pesquisador a se deparar com o inesperado. Isto porque, ao aprofundar-se nas epístolas, ele localiza distintas nuances referentes aos signatários: desde relatos ligados a aspectos da vida pessoal e íntima dos carteadores até temáticas abordando discussões literárias e obras dos escritores apresentados. Pretende-se expor que, como não se trata de um tema com início e fim bem delimitados – justamente pelo caráter abrangente da pesquisa –, ainda há muito o que se descobrir, a ser acrescentado e a ser repensado. Apesar de terem sido preenchidas lacunas literárias ao transcorrer da produção da citada edição de fontes, ainda mais indagações referentes à vida dos epistológrafos surgiram, bem como sobre suas produções e sua forma de criação. Como os correspondentes são, neste

caso, o principal objeto de pesquisa, cada nova descoberta os torna ainda mais interessantes e profundos, o que fomenta a continuidade do trabalho investigativo. Dito isso, mesmo após a defesa da referida dissertação, tal investigação continuou em andamento sob um viés específico – e por isso mesmo mais aprofundado – por parte da pesquisadora: o enfoque, agora, é dado ao signatário Mário Matos. Nesta busca mais diligente, estão sendo realizados levantamentos acerca dos mais variados pormenores relacionados à sua vida em diferentes esferas, principalmente no que tange às suas produções literárias divulgadas em meio jornalístico e à sua biografia. Esta pesquisa está sendo desenvolvida com consultas em fontes primárias preferencialmente, e fundamenta-se nos estudos de Antonio Olinto e de Alceu Amoroso Lima acerca do jornalismo como gênero literário e nas teorias de Halbwachs, Pollak e Huyssen sobre memória.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mário Matos, Imprensa mineira, Memória, Biografia, Literatura.

### **MÁRIO MATOS: THE MINAS GERAIS EPISTLER UNDER ANOTHER NEW PERSPECTIVE**

**ABSTRACT:** This work intends to show, as a result of the research carried out throughout the production of the Master's dissertation entitled **Mário Matos and Gilberto de Alencar**: literary memories and the missives, of my authorship, that exploring other people's correspondence is, in fact, a task that will take the researcher to encounter the unexpected. This is because, as he delves deeper into the epistles, he finds distinct

nuances regarding the correspondents: from reports linked to aspects of the personal and intimate life of the correspondents to themes addressing literary discussions and works of the presented writers. It is intended to expose that, as it is not a topic with a well-defined beginning and end – precisely because of the comprehensive nature of the research –, there is still much to discover, to be added and to be rethought. Although literary gaps have been filled in the course of the production of the aforementioned font editing, even more inquiries regarding the life of correspondents have arisen, as well as about their productions and their way of creation. As correspondents are, in this case, the main object of research, each new discovery makes them even more interesting and profound, which encourages the continuity of investigative work. That said, even after defending the aforementioned dissertation, such investigation continued underway under a specific bias – and therefore even more in-depth – on the part of the researcher: the focus is now on author Mário Matos. In this more diligent search, data analyses are being carried out on the most varied details related to his life in different spheres, mainly with regard to his literary productions disseminated in the journals and his biography. This research is being developed with consultations in primary sources preferably, and is based on the studies of Antonio Olinto and Alceu Amoroso Lima on journalism as a literary genre and on the theories of Halbwachs, Pollak and Huyssen on memory.

**KEYWORDS:** Mário Matos, Minas Gerais press, Memory, Biography, Literature.

## 11 JORNALISMO LITERÁRIO: O LEGADO ESQUECIDO DO ESCRITOR MINEIRO MÁRIO MATOS NA IMPRENSA

Para atingir o íntimo dos homens, é preciso [...] que o jornalista tenha consciência de sua posição. Saiba que a voz que lhe sai dos lábios, não existe apenas para sua própria alegria. É um patrimônio comum a todo homem. Sua voz deixa de ser sua para pertencer à sua época e à posteridade.  
Antonio Olinto

Estudar a produção jornalístico-literária do escritor Mário Matos é de suma importância para o resgate de aspectos relacionados à cultura, à sociedade, à história, ao meio literário, intelectual, enfim, ao cenário mineiro de sua época, pois trata-se de uma escrita permeada por elementos que preservam a memória individual e coletiva de parte da história mineira. O interesse em perscrutar a obra do autor Mário Matos teve início durante o desenvolvimento da dissertação de Mestrado em Letras intitulada **Mário Matos e Gilberto de Alencar**: memórias literárias e as missivas, defendida em agosto de 2017 no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF), a qual contou com a elaboração de uma edição de fontes a partir de um lote de cartas enviadas por este escritor ao jornalista Gilberto de Alencar.

A partir do anseio por prosseguir os estudos sobre o fazer literário de Mário Gonçalves de Matos (1891-1966), pesquisas estão sendo desenvolvidas com a proposta, agora, de analisar os 136 textos localizados por mim até o momento, os quais foram publicados

em meio jornalístico pelo escritor mineiro em questão – assinados como Mário Matos ou de autoria sob pseudônimo (Alberto Olavo) distribuídos em 14 diferentes periódicos já investigados. A abordagem dada por este escritor nos textos em questão abrange temáticas bastante distintas, que legitimam sua importância para a preservação da memória e para a manifestação literária mineira e nacional: encontramos Mário Matos discorrendo sobre acontecimentos do meio literário e intelectual, apresentando breves biografias de personalidades de destaque e opinando sobre obras de autores em ascensão, tecendo relatos sobre datas comemorativas, comentando, enfim, sobre fatos gerais e cotidianos.

Acrescenta-se que, após pesquisas realizadas, foram encontrados alguns desses textos inseridos em livros do autor, mas trata-se da minoria. Todos estes escritos podem ser considerados como expressão de literatura e representação da memória, apresentando elementos de significativa relevância literária que remetem àquele contexto histórico e cultural. Importa salientar que, como se trata de uma voz mineira esquecida, este trabalho tem, também, como um de seus objetivos principais, trazer à tona o nome de Mário Matos, tão reconhecido em sua época mas desconhecido nos dias atuais.

Esta busca mais diligente abarca todos os textos de Mário Gonçalves de Matos publicados em jornais e revistas – sendo o primeiro deles encontrado em 1912 e o último em 1966, meses antes de seu falecimento. Dito isso, enfatiza-se a importância da catalogação de toda sua produção jornalístico-literária – sobretudo para a manutenção e divulgação de seu legado – que está sendo realizada por mim como uma ação do Grupo de Pesquisa **Arquivos literários**: memória, resgate e preservação, devidamente registrado no CNPq e liderado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Moema Rodrigues Brandão Mendes.

Mário Matos foi muito importante no meio intelectual em que viveu, fato comprovado pelos muitos elogios feitos a ele e às suas obras durante sua carreira advindos de personalidades renomadas de seu tempo, inclusive de figuras nacionalmente conhecidas como Guimarães Rosa e Carlos Drummond de Andrade. Apesar de seus muitos feitos, acabou não tendo o reconhecimento que merecia e vem sendo cada vez mais deixado para trás. Para que ele não caia no esquecimento e, por isso, fique perdido no passado, ressalta-se a importância de que pesquisadores investiguem copiosamente os aspectos relacionados à vida e à obra de autores.

## 2 | TEORIA, PESQUISA E BIOGRAFIA: CONSTRUINDO O PERFIL DE UM AUTOR

Por detrás do escritor estava um homem [...] que conquistou penosamente a sua paz, um homem que amou a vida e fez dela a matéria de suas perplexidades e certezas. [...] Um homem que amou o que lhe foi dado de mais concreto [...], os amigos, a família, o seu trabalho, as suas

paixões. E tudo isto sem alarde, como um bom montanhês ama a paisagem que o sustenta e o ilumina.

Marco Aurélio Matos

Importa discorrer sobre o autor em questão a fim de ampliar o contexto histórico e cultural no qual estava inserido. Para tal, primeiramente foram realizadas extensas consultas em fontes secundárias a fim de resgatar dados biobibliográficos do escritor. De todas as fontes consultadas, apenas no **Dicionário bibliográfico de escritores mineiros**, na **Revista Jurisprudência Mineira** e no **Dicionário da elite política republicana** foram localizadas informações – ainda que breves – acerca de Mário Matos. Não foi encontrado, em qualquer outro meio, impresso o nome desse autor. A partir dessa observação, constatada a insuficiência de dados e o desencontro de algumas informações, iniciou-se uma busca pormenorizada em fontes primárias. Foram examinadas centenas de páginas de jornais e revistas bem como correspondências pessoais do autor e, somente após tais buscas, está sendo possível produzir um peremptório estudo biográfico acerca de sua vida e obra. Para a construção da sucinta síntese biográfica exposta abaixo, foram consultadas as seguintes fontes: Diário da Manhã (ES), Alterosa (MG), Bello Horizonte (MG), Diário Mercantil (MG), Lavoura e Comércio (MG), O Pharol (MG), O Repórter (MG), A.B.C. (RJ), A Manhã (RJ), A Noite (RJ), A Notícia (RJ), Correio da Manhã (RJ), Diário da Noite (RJ), Ilustração Brasileira (RJ), Jornal do Brasil (RJ), Jornal do Comércio (RJ), O Jornal (RJ), Última Hora (RJ), A Federação (RS) e Correio Paulistano (SP).

Mário Gonçalves de Matos nasceu em 23 de setembro de 1891 em Santana do Rio São João Acima e faleceu em Belo Horizonte em 28 de dezembro de 1966. Foi um jornalista muito respeitado em sua época e autor de obras bastante aclamadas pelos críticos, chegando a ser considerado um dos melhores biógrafos de Machado de Assis e de Afonso Arinos.

Após a jornada de estudos em sua cidade natal, em Dolores do Indaiá, em Belo Horizonte e em Juiz de Fora – esta última onde começou a vida de jornalista e literato –, formou-se em Direito no Rio de Janeiro, onde atuou como advogado e como professor até iniciar na carreira política, tendo sido deputado estadual e federal. Em 1927, ano em que publicou sua primeira obra, foi eleito para ocupar a cadeira de número 16 na Academia Mineira de Letras, onde foi eleito presidente por três distintas ocasiões ao longo de sua vida. Entre outras atuações, Mário Matos foi, também, diretor da Imprensa Oficial, presidente do Tribunal de Contas de Minas Gerais, Secretário do Interior, desembargador do Tribunal de Apelação, Corregedor da Justiça Eleitoral, vice-presidente do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais e diretor da Associação Mineira de Imprensa. Atuou, ainda, como diretor e redator de periódicos do Rio de Janeiro, de Belo Horizonte e de Juiz de Fora, além de colaborar com outros jornais. Para tanto, destaca-se, em caráter ilustrativo, o seguinte fragmento de uma crônica matosiana que faz do jornalismo uma espécie de literatura:

Ninguém acompanha de perto a existência bohemiana dos vendedores de jornais... E eles andam por aí, pelo bulício crepitante das ruas, desde as horas primeiras do dia às horas últimas da noite, gritando, clamando estridentemente aos ouvidos da gente que passa distraída.

Os vendedores de jornais pertencem à classe sympathica dos garotos [...].

São enfim pobres crianças que a miséria amamentou e que vieram pelas correntes da vida à mercê dos infortúnios e das mudas dores hereditárias que são o grande espetáculo da tragédia humana [...]. Aqui em Juiz de Fora, a classe é exígua e míngua. São ao todo uns seis ou oito. A cidade os desconhece, mas eles aí estão, pelas bibocas, pelas ruas escusas e estreitas que espalham máis odores ao sol.

[...]

Ganha setecentos réis por dia.

Trabalha das seis da manhã às dez e meia da noite [...]. (OLAVO, 1913, p. 1).

Antes da abordagem inicial, deve-se frisar que todos os textos de Matos transcritos neste trabalho estão de acordo com as regras de acentuação gráfica e ortografia vigentes à época de escrita do autor.

Importa ressaltar neste primeiro texto os vários apontamentos críticos feitos pelo escritor, os quais nos permitem compreender e reviver aspectos relacionados à sociedade e ao cotidiano referentes à época vivenciada por ele. Antonio Olinto, ao estudar **Jornalismo e Literatura** (2008), considera o jornalismo como um gênero literário, defendendo que o ponto de união entre eles é a linguagem, a palavra. O crítico observa que ambos têm como base a realidade, uma vez que “[...] se sujeitam às leis da descrição e narrativa, a que não pode fugir a reportagem [...] nem tampouco a ficção” (OLINTO, 2008, p. 38), e enfatiza: “o que serve de caminho para a poesia, transmite, também a notícia da morte de uma criança sobre o asfalto” (OLINTO, 2008, p. 14-15). Assim, ao observar que o jornal documenta fatos históricos, sociais, políticos e culturais e registra situações gerais de uma época, o autor afirma, por fim, que “[...] o jornal é exatamente uma contínua luta pela fixação de realidades, uma tentativa de captar, nos acontecimentos cotidianos, algumas verdades particulares e permanentes da vida do homem” (OLINTO, 2008, p. 17).

Tendo em vista que muitos dos textos assinados por Mário Matos divulgados pela imprensa utilizam o cotidiano como pano de fundo, é de suma importância o estudo da memória e como ela se apresenta nos textos do literato. Para tal, estão sendo utilizados como fundamentação teórica os estudos de Antonio Olinto e de Alceu Amoroso Lima acerca do jornalismo como gênero literário, e de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Andreas Huyssen sobre memória.

Maurice Halbwachs, em seus estudos, compreende que recordar pode ser entendido como reconstruir no presente acontecimentos há tempos vividos, voltando seu olhar também para os quadros sociais da memória (HALBWACHS, 1990, p. 36-37). O autor afirma que mesmo que estejamos inteiramente sozinhos ainda fazemos parte de uma sociedade, uma vez que, a todo momento, nossos pensamentos nos remetem à ideia de coletividade. Assim, reitera: “Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, e este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (HALBWACHS, 1990, p. 77). A fim de propor uma possível releitura dessa reflexão, segue, abaixo, trecho do texto intitulado **Ao apagar das luzes**:

Agora, ao apagar das luzes, locupletam-se os açambarcadores, as bandalheiras se fazem vertiginosas, as negociatas rebentam em quasi todos os ministérios, as fortunas particulares avolumam-se, o povo sofre silenciosamente...

Pois bem. Com tudo isto, o Sr. Wenceslau Braz pode descer as escadarias do Cattete de paz com a sua consciência. Esta verdade ninguém a contesta, porque é axiomática: o povo está cansado de saber que o Sr. Wenceslau Braz sai da presidência com as mãos limpas. O nosso bom presidente é um homem honesto.

Tão honesto que, de muitas negociatas, foi elle o ultimo a saber...

(MATOS, 1918, p. 2).

Maurice Halbwachs assinala, ainda, a importância de testemunhas de terceiros para a formação da memória: “Recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação” (HALBWACHS, 2006, p. 29). Abaixo, segue parte de uma crônica de Matos que se relaciona aos estudos desse autor:

Uma ocasião, o meu amigo Paulo Hasslocher, diretor-proprietário do A.B.C., entendeu de revidar acusações feitas, na imprensa, pelo Antonio Torres [...]. Paulo era homem de coragem, como o era Antonio Torres. Resultado: resolveu de desafiar o autor de Verdade Indiscretas para um duelo. O Torres aceitou logo, escolhendo arma, que devia ser a espada. Quem se incumbiu de obter as armas foi o Efigênio de Sales, então deputado federal [...].

O encontro verificou-se á noite, na Gávea. Fazia algum escuro [...]. Dado o sinal, como os duelistas eram possantes, as espadas, maiores do que varapaus, tiniam e soltavam faíscas dentro da noite. [...] Parece que o primeiro ferido foi Antonio Torres que, em vês de dar por terminado o duelo, se enfureceu ainda mais com a dor sofrida. [...] Atemorizadas e aos gritos,

as testemunhas clamavam pela integridade das regras. [...] O Efigênio, assustado, exclamava:

– Sem regras, não serei mais testemunha de duelo. Isto é um absurdo!

[...] Ao outro dia, todas as rodas literárias queriam saber como tinha sido o caso. Efigênio [...] informava, categorico:

– O que eu sei é que, só por milagre, não houve morte de homem. (MATOS, 1939, não paginado, grifo do autor).

Michael Pollak (1992, p. 201-202), ao tratar de memória, assinala que essa apresenta três elementos: pessoas, acontecimentos e lugares. Conforme observado no excerto acima, apesar de o autor não ter testemunhado o acontecimento descrito, ele o conta com tanto entusiasmo que o faz parecer que tivesse: isso ocorre a partir do seu sentimento de pertencimento ao grupo de pessoas que, de fato, presenciou o evento evidenciado, e que o levou, por tabela, a vivenciá-lo. Outro elemento salientado por Pollak é a questão dos lugares:

Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico. Pode ser por exemplo um local de férias na infância, que permaneceu muito forte na memória da pessoa, muito marcante, independente da data real em que a vivência se deu (POLLAK, 1992, p. 201-202).

Com base nesse apontamento, segue, abaixo, um recorte da crônica intitulada **Maio, mês da rosa e do sonho** que ilustra essa abordagem:

Pois é. Eu sou desse tempo. Tempo que vai longe, tempo em que, no arraial onde nasci, não se entrava no mês de maio como fazemos agora. Também o mês não era essa indiferença de hoje, era cheio de rosa e de sonho. Em todas as casas em que houvesse roseiras, os botões iam virando flor [...].

De dia, a gente passava pela rua Direita e qualquer moça que chegasse à janela estava com a cabeça cheia de papelotes, pois este era o modo por que, naquela época, se operava ondulação permanente. [...]

Mas o bom mesmo de tudo se passava é nas quermesses, depois da novena, no largo da Matriz. O leiloeiro era o Artur de Matos, meu parente. Que camarada inventivo na parolagem! Uma vez, contando não se acredita, êle vendeu, no leilão, um canivete sem mola por vinte mil réis, tanto atçou os namorados. [...] (OLAVO, 1946, p. 41).

Conforme foi apresentado, Mário Matos, em suas crônicas citadas e nas demais já recolhidas, discorre sobre o cotidiano em aspectos gerais. No entanto, é quando o jornalista “vai ao fundo mesmo das coisas, descobre a beleza de cada madrugada, a revolta de

todos os fracassados” (OLINTO, 2008, p. 91) que realmente “luta pelo esclarecimento de todos” (OLINTO, 2008, p. 91). Uma das possíveis reflexões que se pode criar acerca dessa elucidação se faz ao correlacioná-lo ao texto em que assunta, com riqueza de detalhes, a vida sofrida dos garotos que são vendedores de jornais, e o faz de tal forma que “descobre apenas o que está aí, diante dos olhos de todo mundo, mas que pouca gente vê” (OLINTO, 2008, p. 91). Assim sendo, o fato de “tirar o essencial do acidental, o permanente do corrente, é o que o distingue do simples noticiarista” (LIMA, 1969, p. 47).

Por fim, o trabalho que se pretende desenvolver tem como base uma investigação que foi realizada em acervo de papel e, majoritariamente, em acervo digital por esta pesquisadora, a qual verificou cuidadosamente um grande número de jornais e revistas de distintas localidades e anos em busca dos abordados fragmentos memorialísticos que se perderam no meio de centenas de outras publicações periódicas. De fato, afirma Huyssen (2000, p. 67), “quanto maior é a memória armazenada em bancos de dados e acervos de imagens, menor é a disponibilidade e a habilidade da nossa cultura para se engajar na rememoração ativa”. Reiterando essa afirmação, ao trazer à tona esse material de relevante aporte literário, esse trabalho visa, assim, a redefinir, refundar, reinventar o tempo pretérito pois “a rememoração dá forma aos nossos elos de ligação com o passado, e os modos de rememorar nos definem no presente” (HUYSSSEN, 2000, p. 67). De fato, como indivíduos e sociedades, “precisamos do passado para construir e ancorar nossas identidades e alimentar uma visão do futuro” (HUYSSSEN, 2000, p. 67).

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. Imagem de escritor mineiro. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, n. 22.619, 1º caderno, p. 6, 30 dez. 1966.

DUARTE, Constância Lima (Org.). **Dicionário bibliográfico de escritores mineiros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Ed. Centauro, 2006. Tradução de: La mémoire collective.

HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

JURISPRUDÊNCIA MINEIRA. **Desembargador Mário Gonçalves de Matos**: nota biográfica. Belo Horizonte, a. 53, n. 162, p. 3-5, out.-dez. 2002.

LIMA, Alceu Amoroso. **O jornalismo como gênero literário**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1969.

MATOS, Marco Aurélio. Meu pai, meu pai! **Suplemento Literário do Minas Gerais**, Belo Horizonte,



ano II, n. 70, p. 3, 30 dez. 1967.

MATOS, Mário. Ao apagar das luzes. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, n. 238, p. 2, 28 ago. 1918.

MATOS, Mário. Recordações de um jornalista. **Belo Horizonte**, Belo Horizonte, n. 102, mar. 1939. Não paginado.

MATOS, Mário Gonçalves de. **Dicionário da elite política republicana (1889-1930)**. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/CPDOC. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/dicionario-primeira-republica/5>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

NOLASCO, Barbara Barros Gonçalves Pereira. **Mário Matos e Gilberto de Alencar**: memórias literárias e as missivas. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

OLAVO, Alberto. [Sem título]. **O Pharol**, Juiz de Fora, n. 96, p. 1, 25 abr. 1913.

OLAVO, Alberto. Maio, mês da rosa e do sonho. **Alterosa**, Belo Horizonte, n. 73, p. 41, maio 1946.

OLINTO, Antonio. **Jornalismo e literatura**. Porto Alegre: JÁEditores, 2008.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. p. 200-212.

ROSA, João Guimarães. Pescaria: a Mário Matos. **Suplemento Literário do Minas Gerais**, Belo Horizonte, n. 70, p. 13, 30 dez. 1967.

# CAPÍTULO 11

## ESTAMOS TODOS SOB CENSURA: LAÍS CORRÊA DE ARAÚJO ESCREVE A COSETTE DE ALENCAR

*Data de aceite:* 01/10/2020

*Data de submissão:* 07/09/2020

**Wagner Lopes da Silva**

Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora –  
Mestrado em Letras  
Juiz de Fora – MG  
<http://lattes.cnpq.br/8374912333476729>

**RESUMO:** Este artigo tem como objeto de investigação a troca de correspondência ocorrida entre as escritoras mineiras Laís Corrêa de Araújo e Cosette de Alencar, no ano de 1969, objetivando identificar e analisar a importância da epistolografia para os estudos literários a partir dos arquivos pessoais das referidas escritoras, e também, os componentes literários e culturais que podem ser encontrados em seus respectivos fundos. Este lote de documentos data de 07 de janeiro de 1969 a 17 de dezembro de 1969 e compreende 23 cartas, sendo 12 enviadas por Laís Corrêa de Araújo, das quais 8 são datiloscritas e 4 manuscritas; e 11 cartas assinadas por Cosette de Alencar, sendo 9 datiloscritas e 2 manuscritas. Para a realização da pesquisa, utilizamos o arquivo pessoal das escritoras, que estão depositados no Museu de Arte Murilo Mendes, administrado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (Fundo Cosette de Alencar) e no Acervo de Escritores Mineiros, administrado pela Universidade Federal de Minas Gerais (Fundo Laís Corrêa de Araújo). A pesquisa é bibliográfica, exploratória e documental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Laís Corrêa de Araújo, Cosette de Alencar, Epistolografia, Ditadura militar, Censura.

**WE ARE ALL UNDER CENSORSHIP:  
LAÍS CORRÊA DE ARAÚJO WRITES TO  
COSETTE DE ALENCAR**

**ABSTRACT:** This article has as its object of investigation the exchange of correspondence that occurred between the Minas Gerais writers Laís Corrêa de Araújo and Cosette de Alencar, in 1969, aiming to identify and analyze the importance of epistolography for literary studies from the personal archives of the referred writers, and also, the literary and cultural components that can be found in their respective funds. This batch of documents dates from January 7, 1969 to December 17, 1969 and comprises 23 letters, 12 of which were sent by Laís Corrêa de Araújo, of which 8 are typewritten and 4 handwritten; and 11 letters signed by Cosette de Alencar, 9 of which were typed and 2 handwritten. To carry out the research, we used the writers' personal files, which are deposited at the Museu de Arte Murilo Mendes, managed by the Universidade Federal de Juiz de Fora (Cosette de Alencar Fund) and in the Acervo de Escritores Mineiros, managed by the Universidade Federal de Minas Gerais (Fund Laís Corrêa de Araújo). The research is bibliographic, exploratory and documentary.

**KEYWORDS:** Laís Corrêa de Araújo, Cosette de Alencar, Epistolography, Military dictatorship, Censorship.

## 1 | INTRODUÇÃO

Para ser parte constituinte da sociedade, é basilar que cada indivíduo produza inúmeros documentos que traduzam sua identidade, seus laços familiares e profissionais. Cartas, fotografias, diários, telegramas e cartões postais são alguns dos itens que os indivíduos guardam e, que refletem a sua essência.

Com a finalidade de preservar e conservar esses itens, seus autores costumam depositá-los em instituições cujo objetivo seja a salvaguarda da memória cultural de uma nação, tais como arquivos, bibliotecas e museus. Essa coleção de documentos custodiados nestes centros de informação são chamados de arquivos pessoais e, especificamente no caso de coleção pertencente a escritores, arquivos pessoais literários.

Os arquivos pessoais são instrumentos culturais que servem de referência para a memória coletiva e para a pesquisa histórica. E, como afirma Louis Hay, “documentos literários passaram a ser colecionados a partir do momento em que o culto ao grande escritor surgiu no imaginário coletivo” (HAY, 2003, p.68).

Grande parte dos documentos depositados nos arquivos são cartas, ao que Eliane Vasconcellos (2008, p. 382) nos informa que “durante muito tempo, a correspondência permaneceu sepultada nos arquivos públicos ou privados e (só) recentemente passou a ter valor como fonte primária”. E, Maria Zilda Ferreira Cury (1983) acrescenta que, em nosso país, a pesquisa nos arquivos pessoais são praticamente inexistentes, e defende que essa pesquisa “deve ser incorporada aos estudos genéticos como material importante para a literatura e sua história” (CURY, 1983, p. 84). Ou seja, os arquivos e bibliotecas guardam – quase sempre - um acervo riquíssimo, porém pouco utilizado.

A partir destas premissas, o que se pretende nesta reflexão é mostrar a importância da epistolografia para os estudos literários a partir dos arquivos pessoais das escritoras Laís Corrêa de Araújo e Cosette de Alencar, mais especificamente, as cartas trocadas entre elas no ano de 1969.

A pesquisa é bibliográfica, exploratória e documental; e baseia-se nos estudos sobre Arquivos pessoais, apoiados nos fundamentos da Crítica genética, sob o olhar da Epistolografia como fonte de pesquisa. Essa comunicação se justifica pelo fato de que nos arquivos públicos e privados são localizadas informações valiosas que contribuem para a compreensão do processo cultural, social, intelectual e literário de um determinado período.

Feito esta explanação, na seção seguinte, tece-se uma breve trajetória de nossas correspondentes.

## 2 | DUAS MULHERES

Laís Correa de Araújo nasceu em Campo Belo (MG), em 3 de março de 1927. Aos nove anos de idade, mudou-se com a família para Belo Horizonte. Foi poetisa, cronista, crítica literária, ensaísta e escritora de literatura infantil. Foi casada com o também poeta Afonso Ávila. Morreu em dezembro de 2006.

A pesquisadora Maria Esther Maciel (2004) nos conta que Laís Corrêa de Araújo soube fazer de seu trabalho um campo aberto às potencialidades criativas da linguagem e que extraiu de sua história pessoal algumas questões. Laís nunca deixou de se arriscar na criação de novos caminhos poéticos e na prática sempre ousada de atividades intelectuais nos campos da crítica, da ficção e da tradução.

Como uma das raras vozes femininas da vanguarda poética brasileira dos anos de 1950 e 1960, participou ativamente no contexto cultural mineiro cotidianamente atenta aos principais acontecimentos estéticos do país e do mundo. Chamamos a atenção neste contexto, que Laís Corrêa de Araújo foi a única representante feminina da **Semana Nacional de Poesia de Vanguarda**, realizada em agosto de 1963, quando integrantes do movimento da Poesia Concreta e da revista mineira **Tendência** reuniram-se em Belo Horizonte para articular uma frente ampla de poesia de vanguarda que pudesse conciliar as propostas de inovação e experimentação estética (MACIEL, 2004).

Tais atividades no campo do jornalismo literário estenderam-se por vários anos e ampliaram-se a partir do momento em que, como uma das fundadoras do **Suplemento Literário do Minas Gerais (SLMG)**, na década de 60, Laís Corrêa assume o cargo de membro-fundador de redação do jornal, ao lado de Murilo Rubião e Ayres da Matta Machado Filho.

A coluna que manteve, sob o nome de **Roda Gigante**, no próprio **SLMG** consistia em construir um exame cuidadoso e não complacente de todas e quaisquer obras que lhe chegassem aos olhos de leitora, fossem novos livros de autores conhecidos ou trabalhos de novos poetas e escritores. Isso tudo, em meio à sombria atmosfera que a censura crescente nesses anos de ditadura militar (1964-1985) trazia para as redações dos jornais

Laís escreveu as seguintes obras: em poesia: **Caderno de Poesia** (1951), **O Signo e outros poemas** (1955), **Cantochão** (1967), **Decurso de Prazo** (1988), **Pé de Página** (1995), **Clips** (2000), **Geriátrico** (2002); em ensaio: **Murilo Mendes** (1972), **Sedução do Horizonte** (1996); em literatura Infanto-juvenil: **O Grande Blá-blá-blá** (1974), **Maria e Companhia** (1983), **Que Quintal!** (1987), **O Relógio mandão** (1989), **A Loja do Zéconzé** (2000); e o **Caderno de traduções** (1991).

Cosette de Alencar, por sua vez, nasceu em Juiz de Fora (MG) em 18 de janeiro de 1918 e morreu em 10 de julho de 1973. Filha de Gilberto de Alencar, assim como o pai, seguiu a profissão de escritora. Autodidata na língua francesa, se tornou tradutora da Editora Itatiaia. Manteve correspondência com grandes nomes da literatura nacional. Escreveu para jornais do Rio de Janeiro, São João Del-Rei, e principalmente nos jornais juiz-foranos, a citar, **Gazeta Comercial** (1938 a 1939) e **Diário Mercantil** (1939 a 1973), onde manteve colunas diárias como **Canto de página**, **Letras e livros** e **Rodapé Dominical**.

A maior parte de sua produção literária encontra-se em formato de crônica. Seus dois romances publicados são **Giroflê, giroflá**, obra indicada ao prêmio Walmap, em 1969, e o folhetim semanal **Diário de Ana**, que circulou no suplemento dominical do **Diário Mercantil**.

A seguir, comentaremos acerca da importância da epistolografia enquanto fonte de pesquisa literária.

### 3 | VIDA E LITERATURA

A correspondência trocada entre Laís Corrêa de Araújo e Cosette de Alencar é constituída por relatos referentes a aspectos da vida pessoal e íntima, discussões literárias de produções próprias e de terceiros, censura, política de publicações, ou seja, assuntos que legitimam a reconhecida importância das correspondentes para uma nova visão historiográfica da literatura nos cenários regional, nacional e internacional.

O período integral da troca de correspondência entre as escritoras é datado de 15 de setembro de 1967 a 14 de maio de 1973, e é constituído por 125 cartas. O dossiê eleito como objeto de investigação é constituído por 23 cartas, sendo 12 enviadas por Laís Corrêa de Araújo (Belo Horizonte), das quais 8 são datiloscritas e 4 manuscritas; e 11 cartas assinadas por Cosette de Alencar (Juiz de Fora), sendo 9 datiloscritas e 2 manuscritas. Este conjunto documental data de 07 de janeiro de 1969 a 17 de dezembro de 1969. Vale destacar que o acervo de Laís Corrêa de Araújo está depositado no Acervo de Escritores Mineiros, que é gerenciado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e o acervo de Cosette de Alencar está depositado no Museu de Arte Murilo Mendes, administrado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A vida em sociedade implica que realizemos interações sociais com pessoas com as quais tenhamos afinidade. A partir das relações de amigos podemos solicitar conselhos, podemos nos disponibilizar para o outro, ou até mesmo diminuir o sentimento de solidão, o que se pode constatar na leitura das missivas destas mulheres.

Nesse ponto, vale destacar que Anne Vincent-Buffault (1996, p. 10) informa que “os diários íntimos, as memórias, as correspondências [...] nos propõem textos de amizade que espantam e são capazes de comover”, e afirma que a carta é um “laboratório da circulação dos afetos”, enfatizando que corresponder-se “é um ato político e social que é posto à mostra: é mais testemunho que mensagem, e os sentimentos devem circular na rede de adeptos e de amigos” (VINCENT-BUFFAULT, 1996, p. 205).

É importante pontuar que um assunto muito comentado por nossas missivistas, neste lote de cartas, foi a censura sofrida pela escritora Laís Corrêa de Araújo, fato que a deixa indignada.

Nesse sentido, Pereira (2015) afirma que durante todo o período da ditadura foram criados dispositivos legais para justificar os atos dos presidentes militares, sobretudo buscando legitimar o cerceamento das posturas democráticas. Os mais conhecidos foram os Atos Institucionais, destacando-se o mais rigoroso deles, o AI-5, decretado em dezembro de 1968, pelo presidente Ernesto Geisel, que legitimou entre outras ações, a cassação de mandatos e direitos políticos, decretou o recesso do Legislativo por tempo indeterminado e, a instauração da Censura aos meios de comunicação no país (PEREIRA, 2015, p. 20).

No Brasil, a censura esteve presente em todas as formas de expressão que pudessem de algum modo contestar o poder vigente, e os artistas e os intelectuais que foram censurados sentiam-se impactados. Foi o que se acredita que tenha acontecido com Laís Corrêa de Araújo no ano de 1969 como podemos ler em uma carta datada de 8 de maio, na qual Laís Araújo informa à Cosette de Alencar:

Cosette,

[...] Fazia a Roda Gigante como um trabalho qualquer. E, em qualquer trabalho, procuro ser honesta e dar o máximo de mim. Mas nenhum trabalho vale, a meu ver, o sacrifício de uma honestidade mais intrínseca, a honestidade do pensamento, a coerência entre este e um estilo de vida. Pois quiseram fazer-me sacrificar – a bem do ídolo revolucionário – esse único patrimônio que julgo possuir. Murilo Rubião achou que a última seção que eu escrevera ofendia a Santíssima pátria (embora eu estivesse falando de um escritor do Equador e sobre o contexto de miséria, analfabetismo e subdesenvolvimento daquele país) e agiu de modo incorreto, levando a minha seção para ser censurada pelo diretor da Imprensa Oficial, o Paulo Campos Guimarães, que nada entende de nada, ainda mais de literatura! Naturalmente, senti-me ferida em meus brios, não só pela censura, injusta, mas ainda pelos caminhos de “denúncia” que tomou. Imediatamente redigi uma carta dizendo que não mais escreveria a seção e pedindo me fosse designado outro serviço. Até hoje não tive resposta da minha carta nem solução alguma, pois – segundo soube – Murilo acha justíssima a censura literária, justificando-se em nome do bem maior que é a continuidade de aparecimento do SL. Tem razão até certo ponto: acho que o SL deve, merece continuar. Mas não à custa de uma concessão ética e moral de minha parte, avessa que sempre fui a quaisquer restrições da liberdade de pensamento. E acho que ele continuará sem mim muito bem. Quem quiser que escreva, que se sujeite à censura, isto é questão de foro pessoal. Mas aquela pessoa que ele pensava muito humildezinha (sou humilde sim, mas não a esse ponto) simplesmente se recusa a colaborar com aqueles que se julgam donos da verdade, do direito de pensar pelos outros, de impedir a “subversão” alheia. (ARAÚJO, [Correspondência]. Belo Horizonte, 8 maio 1969).

E continua,

Estou lhe contando isto, porém, peço-lhe encarecidamente, é um segredo que deve conservar para você. Não quero que uma coisa destas transpire (vai transpirar um dia, eu sei) pondo-me eu na posição de mártir e Murilo na de algoz. Nem ele nem eu temos culpa da situação do país. Ele se acha com a razão, pensando que entre os males se escolha o menor. E o menor é a continuidade do SL, que faz muito bem à cultura, apesar de tudo. Eu me acho com a razão porque não acredito que se possa fazer nada em matéria literária sob controle governamental. (ARAÚJO, [Correspondência]. Belo Horizonte, 8 maio 1969).

Pode-se perceber que Laís Corrêa de Araújo lança um sincero e intenso desabafo por meio do qual, pode-se ter noção da situação política, cultural e social deste período; e aproveita a oportunidade para solicitar a opinião da amiga. Ao que a autora de **Giroflê**, **giroflá**, Cosette de Alencar responde:

Prezada Laís,

[...] Espero, e desejo, que a esta altura sua habitual vivacidade já lhe tenha acudido, mostrando-lhe o caminho acertado. Em todo caso, embora saiba muito bem que a experiência da vida só ajuda aos que a armazenaram à custa própria, e atendendo o seu apelo, gostaria de dizer-lhe uma palavra de boa fé. [...]. A gente, envelhecendo, passa a ver melhor. E a discernir com mais clareza. Os arroubos e rebeldias da mocidade dão lugar ao bom-senso e ao equilíbrio: não serão estas qualidades tão atraentes e sedutoras quanto aqueles defeitos. Mas são práticas. Compreendo muito bem o seu rompante ante a atitude dos chefes no episódio que me relatou. Nem mesmo o desaprovo. Contudo, a vida exige de nós uma série de concessões neste setor. O melhor, talvez, em incidentes semelhantes será a vista grossa que uma certa filosofia aconselha. Fazer das tripas, coração – como se dizia antigamente. [...]. Penso que será lamentável você interromper seu trabalho, com tanto carinho realizado, da Roda Gigante (ALENCAR [Correspondência]. Juiz de Fora, 13 maio 1969).

Como enfatiza Orlandi (2007, p. 101):

Já é bem conhecido o fato de que o poder se exerce acompanhado de um certo silêncio. É o silêncio da opressão. [...] esse modo de produção de linguagem posta em prática durante a ditadura militar no Brasil se caracteriza pela censura, pela interdição da palavra ao conjunto da sociedade brasileira.

E, em carta remetida de Belo Horizonte, no dia 7 de janeiro de 1969, Laís Corrêa de Araújo escreve,

Cosette,

Também no fim de ano e princípio de outro, quase não se publicam livros, é um programa das editoras. E a gente fica sem saber o que falar. Li o livro de Orígenes Lessa, por sua causa. Não gostei. Depois que o Henry Miller começou a circular no Brasil, todos os romancistas resolveram soltar as línguas e falar de temas escabrosos. Porém, sem o talento do americano, não convencem. Que é o livro do O. Lessa, afinal? Uma estória de greve, mais nada. Nem mesmo a miséria, a pena, a tristeza estão ali, há uma gratuidade em tudo. Não, não gostei mesmo (ARAÚJO. [Correspondência]. Belo Horizonte, 7 jan. 1969).

Ao que Cosette de Alencar responde:

Laís,

De resto, o momento não é muito brilhante neste setor das letras nacionais. Muitas são as vozes, mas quanto a nozes... Penso que nós não temos exatamente o mesmo gosto, embora tenhamos certamente uma filosofia literária parecida. Você não gostou do Orígenes Lessa: eu acho que sua novela é dos pontos altos da escassa safra da nossa ficção no ano passado. Li que você apreciou o romance da Dinah Silveira de Queiroz: achei-o ruinzinho (ALENCAR. [Correspondência]. Juiz de Fora, 10 fev. 1969).

Acreditamos que as missivistas estejam falando do romance **A noite sem homem**, quarto livro escrito por Orígenes Lessa, publicado em 1968, e que se constitui uma das obras mais desafiadoras no campo da ficção a tematizar sobre a prostituição. A obra traz a surpreendente história de um grupo de mulheres que faz uma verdadeira revolução no bordel em que trabalham. Após a decisão do chefe do bordel de aumentar o preço do programa a fim de alterar o perfil dos seus frequentadores para um patamar mais refinado, elas decidem não mais trabalhar, realizando uma greve, até que o dono decida repensar sua decisão e resolva adotar preços mais modestos, na intenção de manter a vasta clientela que sempre povoou a casa. Como reflete um dos personagens, é a greve mais original que já se viu – não é a greve de consumidor, por preços mais baixos, nem a de trabalhador, por salário mais alto. É a greve da própria mercadoria, exigindo a baixa de preços para ficar ao alcance do povo. E, por sua vez, o livro de Dinah Silveira de Queiroz que foi publicado em 1968 é o romance **Verão dos infieis**, que trata justamente da censura. Ainda em relação ao livro citado, prossegue Laís Corrêa:

De resto, nem poderia falar a respeito no jornal (mesmo contra) porque estamos, como todos, sob censura. Política, moral, religiosa, uma estupidez para este já sufocante Brasil. Como escreverei? Não posso falar de livro que toque em fome, miséria, revolta. Nem de livro “imoral”, nem contra a fé sacrossanta e o amor à pátria idolatrada. Difícil encontrar um livro que não toque nisto tudo e seja bom. Fico pelas periferias, falando besteiras, de besteiras. Isso me irrita ainda mais. Enfim, são os tempos de mediocridade que temos de atravessar, enfiando os pés na lama (ARAÚJO [**Correspondência**]. Belo Horizonte, 7 jan. 1969).

Neste trecho, podemos inferir que Laís Correa se revolta contra a censura imposta pela Ditadura Militar. Ou seja, devemos concordar com Eni Puccinelli Orlandi (2007, p. 79) quando diz que “a censura afeta, de imediato, a identidade do sujeito”. É importante lembrar que **A noite sem homem**, de Orígenes Lessa chegou a ganhar uma adaptação para o cinema, porém o filme acabou sendo proibido. Voltando às cartas, Cosette de Alencar responde:

Releio sua carta de janeiro último, e nela reencontro a Laís de sempre, inquieta, insatisfeita, risonha, atemorizada e sensível. Bem bom é ser môça como você. Até mesmo esta angústia, que não raro tolda o que você escreve, é sinal de juventude. Você amadurecerá, chegará à tranquilidade compulsória que o tempo traz: e, se irá ganhar de um lado, perderá de outro. O que você chama de nervoso não será senão prurido da mocidade. Lembro-me de ter passado por uma fase semelhante, e dela não pequena saudade sinto agora! Hoje com a idade, veio a aceitação, melhor, veio a compreensão (ALENCAR [**Correspondência**]. Juiz de Fora, 10 fev. 1969).

Evidente que não podemos esquecer que este é o ponto de vista da autora, pois como afirma Santos, (1998, p. 27), “através da correspondência é possível rastrear posicionamentos e surpreender momentos em que o remetente se desnuda para o outro,



projetando o que estava escondido ou o que lhe preocupava no momento”, e, acrescenta Galvão (2008, p. 28), “a carta apresenta a verdade do indivíduo em uma determinada situação, em face de um determinado interlocutor”.

Orlandi (2007, p. 104) afirma que a censura é “a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proibem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições”. E prossegue: “a censura sempre coloca ‘um outro’ no jogo. Ela sempre se dá na relação do dizer de ‘um’ e do dizer do ‘outro’. É sempre em relação a um discurso outro – que, na censura, terá a função do limite – que um sujeito será ou não autorizado a dizer” (ORLANDI, 2007, p. 104). Ou seja, são dois discursos em questão: o da cronista, intelectual que tem a função de alertar a sociedade; e o dos detentores do poder, que querem a todo momento cercear, controlar a informação ao qual a população terá acesso.

Santos (1998, p. 17) pondera que a correspondência funciona como um meio de pesquisa realmente significativo, “adquirindo valor e estatuto de um documento histórico, pois a escrita das cartas registra muitas das transformações profundas da história política e literária”. Ao que acrescenta Marco Antônio de Moraes, “na teoria e nos estudos literários, a carta/texto tanto pode ser ‘material auxiliar’, ajudando a compreender melhor a obra e a vida literária, quanto escritura na qual habita a literariedade” (MORAES, 2009, p. 116, grifo do autor).

Dessa forma, Galvão (2008, p. 29) acrescenta, “os estudos literários parecem cada vez mais interessados pela carta, vista como elemento que contribui para a compreensão de aspectos da vida e da obra de um escritor”. Para além destas funções, a correspondência de escritores, segundo Marco Antônio de Moraes, abre-se para 3 perspectivas de estudos: a expressão testemunhal que define um perfil biográfico; apreender a movimentação nos bastidores da vida artística de um determinado período; e como “arquivo da criação” (MORAES, 2009, p.113).

Prosseguindo, Diaz (2007, p. 144) nos informa que “o amador de correspondências tolera das cartas o que o irritaria alhures: as lamentações, as inconstâncias do humor, do tom, a rispidez”. Laís de Araújo em suas cartas reclama muito de doenças, de percalços da vida, chega a ser rabugenta mesmo, como podemos ver no trecho abaixo destacado:

Cosette,

A gripe está tão forte que até tenho medo de estar mandando alguns vírus para você neste papel. É um mal estar, uma dor de cabeça, zoeira nos ouvidos, corpo mole, tudo o que faça da gripe uma doença humilhante porque nem sequer é doença mesmo e nos abala tanto. Eu andava contando farol, dizendo que não tivera ainda a famosa Hong Kong, mas o castigo de meu orgulho veio logo. Portanto, escrevo com grande sacrifício, na cama, apenas para lhe dizer que estou viva e recebi sua carta. O que acho mais terrível nessa “doença” é que nem ler consigo, pois os olhos não aguentam o esforço. E é sufocante ficar deitada sem nada para fazer (ARAÚJO [Correspondência]. Belo Horizonte, 7 jul. 1969, grifo do autor).

E, em missiva de 29 de setembro, Laís continua as lamentações:

Cosette,

Há quatro dias estou com dor-de-cabeça, coisa que me atormenta e atrapalha as minhas atividades normais. Já me aconselharam a procurar o Arigó... já que os médicos não deram conta do recado. Mas acredito que seja um problema da idade ou de meu trabalho, que exige muito da vista e da própria cabeça. Enfim, vou tomando as minhas aspirinas e consolando-me com o pensamento de que Einstein, João Cabral e outros “cobras” também sofreram ou sofrem do mesmo mal (ARAÚJO [Correspondência]. Belo Horizonte, 29 set. 1969).

Cosette de Alencar em suas missivas não reclama da vida, porém em carta de primeiro de maio, tecendo um comentário sobre enfermidades, podemos acreditar que já esteja sentindo os primeiros sintomas da doença que viria a matá-la em 1973 (leucemia):

Prezada Laís,

[...] Menos, naturalmente a estafa. Desta, resultam doenças, crises hepáticas, enxaquecas, pouca disposição para a máquina de escrever. Até mesmo tive de levar um corte no pescoço, tendo me surgido um gânglio cervical, que logo alarmou todo mundo. Tirei o caroço, mandei examiná-lo e até hoje não fui saber o bicho que deu (ALENCAR, [Correspondência]. Juiz de Fora, 1 maio 1969).

Como afirma a pesquisadora Moema Mendes (2016), a epistolografia – arte de escrever cartas – é parte essencial na formação e desenvolvimento da cultura literária brasileira. A importância das cartas não está apenas em explicar e orientar o leitor com revelações biográficas, mas também em apresentar o contexto sócio cultural da época permeado por valores éticos, morais e amorosos que frequentaram a sociedade vigente. E Mendes (2016), acrescenta que a correspondência ativa e passiva de um escritor é de grande importância para o estudo de sua obra e da obra de terceiros citados pelos signatários.

Em carta datada de 24 de julho de 1969, Cosette de Alencar comenta: “Laís, [...] tive a surpresa de ler no Estado de Minas de ontem, 23, na seção do Edson Moreira, que a EDINOVA irá editar meu romance” (ALENCAR [Correspondência]. Juiz de Fora, 24 jul. 1969).

Em outra missiva, Laís Corrêa lamenta e responde:

Cosette,

estou mesmo numa situação financeira muito apertada. Já lhe contei como é o sistema aqui em casa, não havendo folga nos ordenados restritos, e sobretudo, sempre atrasados. [...] Quanto à pergunta que me faz sobre a publicação de seu livro, infelizmente nada lhe posso esclarecer (ARAÚJO [Correspondência]. Belo Horizonte, 27 jul. 1969).

A partir destas elucubrações, é dialogal concordar com Santos (1998) que afirma

ser a carta, um texto que, ao ser acionado, ilumina fatos e acontecimentos, oxigena impressões, deixa entrever sentimentos, revela experiências e tendências, com a clareza que deveria ter uma confissão. Daí a carta constituir-se em uma fonte riquíssima de informações sobre a biografia, a poética, o processo de escrita e as concepções de vida de seu autor (SANTOS, 1998, p. 15).

Enfim, Eleonora Santa Rosa (2006, p. 2) afirma que crises e interrupções na vida do **Suplemento Literário do Minas Gerais** ocorreram, acompanhadas da conjuntura política do país - a primeira delas foi em dezembro de 1969 - quando a ditadura militar impediu a sua continuidade. A autora de **Sedução do Horizonte**, Laís Corrêa de Araújo, de fato, foi afastada da redação do **Suplemento Literário**, confirmando o pensamento do personagem Sinval Villaflor, do livro de Cosette de Alencar: “Cada qual sofre seu destino de modo imutável e é certo que as coisas más por que esperamos raramente desenganam nossa espera” (ALENCAR, 1971, p. 229).

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Laís Corrêa de Araújo e Cosette de Alencar mantiveram intensa atividade epistolar entre os anos 1967 e 1973. Por meio da análise da correspondência dessas epistológrafas, foi possível depreender aspectos da vida pessoal, questões sobre o fazer literário, demonstrações de amizade, manifestações de feminilidade e registro de doenças que acometeram ambas e terceiros, de alguma forma, a elas relacionados. A censura sofrida por Laís Corrêa de Araújo e as tratativas para a publicação do livro **Giroflê, giroflá**, de Cosette de Alencar, são os assuntos principais no lote documental do ano de 1969.

O ano de 1969 foi muito complicado para Laís de Araújo, pois a partir de um artigo censurado no **Suplemento Literário do Minas Gerais**, ela passou a ter o seu estado emocional abalado, o que pode ser comprovado através das missivas deste lote. Como é mostrado nas cartas, a escritora apresenta vários sintomas físicos, vai a vários médicos, faz vários exames e não tem nenhuma doença diagnosticada, ou seja, pode-se afirmar que a autora de **Cantochão** esteja passando por um período estressante em sua vida, e obviamente, esteja somatizando estes sintomas.

Sabe-se que no período da ditadura militar, os intelectuais e artistas eram perseguidos e censurados. Laís Corrêa tinha cinco filhos, acabara de sofrer uma censura, pois estava falando – em sua coluna literária - de um contexto de miséria, de fome, de exclusão, assuntos que, de fato, incomodavam os mandatários do momento. Pode-se inferir que tenha sido este o motivo pelo qual Laís tenha reclamado muito em suas missivas de períodos de doença, de fadiga, e outros desconfortos. A situação da saúde de Laís Corrêa de Araújo somente terá solução quando ela se desliga, de fato, do **Suplemento Literário**,

o que ocorre em dezembro deste ano (1969), fato que também pode ser comprovado na penúltima carta deste lote.

A correspondência, como se constata, é de expressiva importância não apenas para a literatura, sob o ponto de vista da criação, mas para o conhecimento da própria cultura brasileira. Existem dados e informações em cartas que elucidam situações, identificam correspondentes e completam datas, de modo a indicar motivos pelos quais uma correspondência deve ser muito bem guardada e preservada.

Pode-se comprovar também que, nos arquivos públicos são localizadas informações valiosas que contribuem para a compreensão do processo cultural, social, intelectual e literário de um determinado período. Porém, infelizmente nossas unidades de informação não tem merecido a devida importância da administração pública.

Enfim, é imperativo que nossos governantes se conscientizem da relevância dos acervos que se encontram sob a guarda do serviço público e reflitam sobre as responsabilidades envolvidas na custódia e preservação dessas fontes.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Cosette de. **[Correspondência]**. Destinatário: Laís Corrêa de Araújo. Juiz de Fora, 10 fev. 1969. 1 carta.

ALENCAR, Cosette de. **[Correspondência]**. Destinatário: Laís Corrêa de Araújo. Juiz de Fora, 1 maio 1969. 1 carta.

ALENCAR, Cosette de. **[Correspondência]**. Destinatário: Laís Corrêa de Araújo. Juiz de Fora, 13 de maio 1969. 1 carta.

ALENCAR, Cosette de. **[Correspondência]**. Destinatário: Laís Corrêa de Araújo. Juiz de Fora, 24 jul. 1969. 1 carta.

ALENCAR, Cosette de. Giroflê, giroflá. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1971.

ARAÚJO, Laís Corrêa de. **[Correspondência]**. Destinatário: Cosette de Alencar. Belo Horizonte, 7 jan. 1969. 1 carta.

ARAÚJO, Laís Corrêa de. **[Correspondência]**. Destinatário: Cosette de Alencar. Belo Horizonte, 8 maio 1969. 1 carta.

ARAÚJO, Laís Corrêa de. **[Correspondência]**. Destinatário: Cosette de Alencar. Belo Horizonte, 7 jul. 1969. 1 carta.

ARAÚJO, Laís Corrêa de. **[Correspondência]**. Destinatário: Cosette de Alencar. Belo Horizonte, 27 jul. 1969.

ARAÚJO, Laís Corrêa de. **[Correspondência]**. Destinatário: Cosette de Alencar. Belo Horizonte, 29 set. 1969. 1 carta.

CURY, Maria Zilda Ferreira. A pesquisa em acervos e o remanejamento da crítica. **Manuscrita**: revista de Crítica Genética, São Paulo, n. 3, 1983, p. 78-93.

DIAZ, José-Luis. Qual genética para as correspondências? **Manuscrita**: revista de crítica genética, São Paulo, n. 15, 2007, p. 119-162.

GALVÃO, Walnice Nogueira. À margem da carta. **Teresa**: revista de literatura brasileira, v. 8, n. 9, São Paulo, 2008, p. 14-29.

HAY, Louis. A literatura sai dos arquivos. In: SOUZA, Eneida Maria de; MIRANDA, Wander Mello (Org.). **Arquivos literários**. São Paulo: Ateliê Editora, 2003. p. 65-81.

MACIEL, Maria Esther (Org.). **Laís Corrêa de Araújo**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

MENDES, Moema Rodrigues Brandão. Guarde as minhas cartas, Lúcio. In: NEVES, José Alberto Pinho; REDMOND, William Valentine; DEFILIPPO, Juliana Gervason (Org.). **Lúcio Cardoso**: a escrita sem limites. Juiz de Fora: MAMM/UFJF, 2016.

MORAES, Marcos Antônio de. Edição da correspondência reunida de Mário de Andrade: histórico e alguns pressupostos. **Patrimônio e memória**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 115-128, jun. 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2007.

PEREIRA, Aline Musse Alves. A imprensa alternativa: uma voz no período da ditadura militar no Brasil. In: KUPERMAN, Esther; VIEGAS, Ana Cristina Coutinho (Org.). **Os anos de chumbo vistos da janela da escola**. Rio de Janeiro: Garamond, 2015. P. 17-28.

SANTA ROSA, Eleonora. Suplemento Literário de Minas Gerais: quase meio século de existência. **Suplemento Literário do Minas Gerais**, Belo Horizonte, n. 1297, dez. 2006, p. 2.

SANTOS, Matildes Demétrio dos. **Ao sol carta é farol**: a correspondência de Mário de Andrade e outros missivistas. São Paulo: Annablume, 1998.

VASCONCELLOS, Eliane. Intimidade das confidências. **Teresa**: revista de literatura brasileira, São Paulo, v. 8, n. 9, p. 372-389, 2008.

VINCENT-BUFFAULT, Anne. **Da amizade**: uma história do exercício da amizade nos séculos XVIII e XIX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

## O JORNAL INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE MEMÓRIA

*Data de aceite: 01/10/2020*

**Edna Carvalho da Cunha**

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

**Magnólia Rejane Andrade dos Santos**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Universidade Federal de Alagoas.

**RESUMO:** O presente trabalho se propõe a analisar o jornal institucional como instrumento de memória, abordando também seu uso em plataforma digital. Esse tipo de canal de comunicação envolve usuário, jornalismo institucional e organização. A comunicação organizacional lida com a necessidade de informação, com a cultura organizacional e com jornalismo institucional. Reconhecemos que não é tarefa fácil entender a interseção entre eles, portanto, como forma de auxiliar a compreensão, esse estudo pretende, longe de esgotar o assunto, estabelecer um diálogo conceitual entre os temas. Para realizar o estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica com autores que tratam do assunto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jornal institucional, comunicação, cultura organizacional, memória, informação.

### INSTITUTIONAL NEWSPAPER AS A MEMORY INSTRUMENT

**ABSTRACT:** This paper aims to analyze the institutional journal as a memory instrument, also addressing its use in a digital platform. This type of communication channel involves user, institutional journalism and organization. Organizational communication deals with the need for information, organizational culture and institutional journalism. We recognize that it is not an easy task to understand the intersection between them, so as a way to help understanding, this study aims, far from exhausting the subject, to establish a conceptual dialogue between the themes. To carry out the study, a bibliographic research was conducted with authors who deal with the subject.

**KEYWORDS:** Institutional newspaper, communication, organizational culture, memory, information.

### 1 | INTRODUÇÃO

O Jornal institucional tem sido discutido como importante elemento de informação nas organizações, sejam elas públicas ou privadas. Ele é um informativo direcionado ao público da instituição, na maior parte das vezes direcionado ao público interno, mas também pode atingir o externo. O seu objetivo visa informar assuntos de interesses institucionais e de seus usuários. Esse tipo de jornal divulga informações importantes como eventos, prêmios, reuniões, ações corporativas e notícias de impacto para a

organização. Esses veículos de informação podem ser impressos ou virtuais, com uso na internet e intranet.

A comunicação organizacional engloba o jornalismo institucional, portanto, esse canal de comunicação influencia no comportamento dos indivíduos, em particular na cultura organizacional. Tendo como usuários os funcionários, gestores, fornecedores, entre outros colaboradores, o *house-organ*<sup>1</sup> também se apresenta como sistematizador e acionador da memória institucional. O registro sequencial dos acontecimentos, fotos, ilustrações e documentos pessoais e institucionais contam a história da instituição.

Quando tratamos de cultura no contexto da organização se faz necessário observar certos pressupostos, um deles é que a cultura se forma a partir da necessidade que os seres humanos têm de administrar sua existência dentro do ambiente no qual ele está inserido, logo, a organização onde ele trabalha estabelece laços com ele. O jornal institucional faz parte dessa organização, portanto, quando o usuário tem acesso ao canal de informação e tem seu comportamento mudado ou influenciado por ele, existe uma mudança também organizacional podendo gerar um comportamento coletivo diferenciado, mudando desta forma a cultura organizacional.

Schuler (2009, p.244) traz a seguinte informação:

Os seres humanos precisam, de alguma forma, conhecer o mundo em que existem. Para fazer isso, valem-se da representação do mundo como forma de introjetar dele uma ideia e poder lidar intimamente com ela. Essa representação que cada indivíduo realiza do mundo, para refletir sobre ele e tomar decisões, deve ser, até certa medida, compartilhada com os demais indivíduos, desde que haja a necessidade de organização social, de coexistência e de comunicação. Cultura é, assim definida como um processo coletivo de construção da realidade, por meio de representação, que permite que as pessoas vejam, interpretem, e entendam a realidade compartilhada de forma semelhante.

Compartilhar a informação de um jornal institucional com várias pessoas, até mesmo fazer postagens sobre notícias empresariais e criar juízo de valor em cima dessas publicações pode gerar comportamentos que podem modificar o ambiente institucional com relação ao seu clima, logo, o jornal institucional pode, através de suas informações burilar não apenas a comunicação organizacional, mas pode influenciar sobremaneira a cultura da organização. Vale ressaltar que a cultura organizacional é permeada por comportamentos coletivos e estes podem gerar memórias coletivas.

A memória coletiva é um dos alicerces culturais que dá sentido à vida. Com uma instituição pública ou privada, não é diferente. Preservar a memória institucional é manter a instituição viva e uma forma de fortalecer suas bases. Para que essa memória seja preservada, é preciso conservar fotos, documentos, objetos e organizar os registros dos fatos. O jornal empresarial registra essas informações da empresa e se mostra como aliado na preservação dessa memória.

1. House-organ é a denominação dada aos jornais ou revista de uma organização, seja ela pública ou privada.

O conceito de cultura, no contexto da organização é próximo ao conceito de comunicação, isso explica porque a informação, por meio da comunicação pode influenciar pessoas, portanto, como destaca Schuler (2009, p244):

Gerar cultura é, antes de tudo, compartilhar significados, ou seja, tornar significados comuns. É essa capacidade de comunicar que torna possível a aprendizagem dos modos sociais escolhidos pelo grupo, permitindo sua organização para funcionar como unidade. A cultura permite a organização dos indivíduos em grupo.

Como canal de informação o jornal institucional permite que seja estabelecido um diálogo conceitual entre novas tecnologias, memória e notícia empresarial. A linha editorial desse tipo de informativo privilegia acontecimentos que marcam a história da empresa, sendo que nos últimos anos esse direcionamento também tem se dado por via digital, com a publicação dele por via de plataformas on-line.

O jornal institucional é como um espelho reprodutor das dinâmicas vivenciadas pela instituição, através da série histórica que publica, pois, por trás de cada aspecto levantado, há muitos sujeitos que contribuíram com seu trabalho e ações, motivados pelas conjunturas do seu tempo, isto é, pela situação social, política e econômica de cada época. Por isso, um jornal empresarial cuja existência tenha longevidade, em cada fase de sua publicação pode ser apresentado de forma diferente, independente da linha editorial em vigência, os usuários da empresa e seus leitores influenciam muito na forma como cada edição é publicada e também são influenciados pela leitura desse jornal.

## **21 O JORNAL INSTITUCIONAL MODIFICADO PELAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Diante da realidade das organizações no âmbito da comunicação e informação, e considerando as relações atuais de tecnologias da informação e memória institucional, percebe-se a necessidade de registros e resgates das práticas organizacionais através do processo comunicacional, seus canais e instrumentos.

Considera-se que os públicos contribuem para o desenvolvimento e funcionamento das organizações e, portanto, parte-se do pressuposto que cada organização tem sua história, mas também faz parte da vida das pessoas que possuem relações com ela, com a cidade, e com a comunidade onde está inserida. Desse modo, é indispensável considerar os jornais institucionais como elementos na construção da memória organizacional.

Para fundamentar o debate teórico desse estudo contamos com autores como Nassar (2012) e Marchiori (2013), demonstrando como as organizações podem utilizar veículos de comunicação, no caso, jornais institucionais, como forma de relacionamento e compartilhamento, promovendo a comunicação efetiva e, inclusive, construindo memória.

Adaptar-se às novas tecnologias em um mundo cada vez mais digital tornou-se rotina de empresas que visam à evolução como uma constante forma de melhoria interna



e competitiva. Em um cenário tecnológico onde a experiência do usuário é tida como essencial, as inovações surgem com maior frequência nas ferramentas de comunicação. As evoluções no mundo da comunicação organizacional surgem de forma rápida, porém, há a necessidade de observar o acompanhamento dessa evolução por parte do seu público.

Gerenciar, tratar, organizar e tratar a informação organizacional tem sido um problema que as instituições enfrentam, diante do crescente volume de informações produzidas e recebidas. Diante de novidades no contexto midiático on-line, há que se manter e adotar meios de impulsionar qualidade aos conteúdos informacionais já produzidos pela organização. Sem deixar de ter como um dos interesses de valor primordial, a recepção e uso da informação por parte do seu público, ou seja, o usuário da informação deve ser visto, entendido e tratado como parte muito importante no processo informacional.

Os colaboradores de uma organização são o público imediato dos jornais institucionais, são seus primeiros leitores, portanto, no caso de modificação nesses periódicos há que se levar em consideração como será a receptividade por esses sujeitos. Moraes e Fadel (2010, p.34) afirmam:

As organizações necessitam tratar seus colaboradores como sujeito na sua totalidade e na sua complexidade, ou seja, como parceiros cuja potencialidades precisam ser incentivadas e valorizadas, uma vez que todos os integrantes da organização participam da cadeia informacional e de criação do conhecimento já que são as pessoas que se vinculam com usuários e fornecedores e são elas que tomam decisões.

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TICs), utilizadas em âmbito organizacional, modificaram sobremaneira a forma de funcionamento das empresas. Com as atividades de comunicação organizacional também não foi diferente. Como exemplo, podemos citar os jornais institucionais (anteriormente explorados apenas em papel) na sua forma impressa, para logo após estar presente nos dois tipos de plataforma (impressa e *on-line*), tanto em internet quanto em intranet, sendo hoje em dia, utilizado apenas de forma virtual por muitas empresas.

A forma na qual o jornal é publicado determina como o leitor vai se comportar na busca da informação, logo, é possível afirmar que a cultura informacional de uma organização pode ser influenciada pela TIC adotada. Tal qual a sociedade sofre modificações em seu cotidiano por meio das modernidades tecnológicas, as organizações também são passíveis de mudança comportamental na busca da informação ao adotarem tecnologias para aprimorar, agilizar ou facilitar determinados procedimentos.

A sociedade contemporânea, desde a consolidação das TICs como forma e meio predominantes para se comunicar e informar, tem passado por contínuas experiências de transição na economia, no ambiente, nas relações sociais e interpessoais [...]Se as TICs configuradas emblematicamente na *world wide web* – a rede mundial de computadores e sua interface gráfica – tiveram um papel decisivo no caráter constitutivo da sociedade deste início de século

XXI, acrescentando o ciberespaço como uma ambiência cotidiana, as suas ferramentas e interfaces (sítios na web, *weblogs*, ambiências de produção e compartilhamento de som, imagem, e texto, entre as principais) tiveram um papel transformador e paradigmático para os processos e produtos da Comunicação, incluindo o ciberespaço no composto de comunicação”. (CORRÊA, 2009, p. 169-170).

Percebemos evidências de que o processo informacional, no que tange ao comportamento, é afetado quando o meio de comunicação que comporta a informação sofre bruscas ou suaves modificações, advindas de implantações de TICs que trazem à sua apresentação e forma de acesso, novas situações quanto ao seu uso. Com relação a uma modificação mais suave, ainda adotando o jornal institucional como exemplo, podemos destacar a sua adoção na plataforma *on-line*, sem extinguir seu uso em formato impresso. Desta forma, o uso de forma virtual viria como mais uma forma de exploração agregadora e não em substituição a já instalada. A modificação mais impactante seria se esse mesmo veículo informativo abandonasse totalmente o uso do papel impresso e se apresentasse apenas em plataforma *on-line*.

Em ambas as situações supracitadas, nota-se que o comportamento informacional do usuário é modificado, podendo ele ocupar uma destas quatro situações: a) permanecer usuário apenas do jornal impresso; b) migrar de forma espontânea para a busca da informação no dispositivo *on-line*; c) de forma involuntária ser levado a fazer uso da informação na plataforma virtual; ou, de forma mais peremptória, o que não é desejado pela organização, d) que abandone a leitura do jornal empresarial de forma digital, por desinteresse, dificuldade de acesso ou não adaptação à TIC adotada.

O que fica evidente é que, em qualquer das quatro situações citadas acima, existe uma mudança no comportamento em informação no que tange ao usuário, neste caso, o leitor do jornal. As modificações sofridas pelas empresas nem sempre obedecem às escolhas que os usuários preferem, mas por força de escolha do *staff* empresarial ou por imposição de conjuntura econômica, social ou outra, as mudanças surgem e são implantadas, mesmo que desagrade a uma parcela de usuários.

## **2.1 O jornal vinculando memória à organização**

Vincular a memória à história da organização torna-se uma importante estratégia de comunicação, quando pensamos em relacionamento e comunicação organizacional. De acordo com Nassar (2012, p. 120), a memória organizacional “[...] é uma seleção subjetiva daquilo que é o passado, com presença afirmada no presente influencia no futuro da empresa ou instituição”. O autor considera que as organizações são sistemas abertos e complexos, que nos permitem compreender a memória como colaboradora das interações e relações. É relevante pensar a história de uma organização como uma referência que marca valores e experiências nas vidas daqueles que com ela se relacionam, podendo criar vínculos e empatia com a organização (NASSAR, 2012).

Worcmán (2004) relata que para trabalhar com a memória, é preciso considerar que ela não significa somente o passado, mas sim a compreensão do que a organização faz com sua história. Na realidade organizacional, a memória é um processo inserido no pensamento e nas operações de comunicação organizacional nas quais uma empresa ou instituição tem que conservar e recuperar informações de sua história, disponíveis no âmbito de suas dimensões humanas e sociais (memórias biológicas), e tecnológicas (memórias artificiais). Por sua vez, a organização é um produto cotidiano de sua memória e das vozes que falam de sua tradição (COGO; NASSAR, 2013, p. 86).

Compreendemos assim, que a memória é um marco referencial das organizações e precisa fazer sentido de acordo com as experiências de cada indivíduo que possui relações com ela. Dessa maneira, a formação da identidade das organizações passa pela cultura, que engloba elementos como comportamentos e identidades, criando os pilares da memória, expressada na imagem que os públicos têm dela (RIBEIRO, 2013).

O jornal institucional serve à sistematização da memória de uma empresa tanto quanto é instrumento noticioso da comunicação empresarial e corporativa. As notícias veiculadas não são narrativas que se acumulam sem sentido. “Tudo o que se vive é fruto de um processo histórico. O grande desafio está em saber utilizar as informações como memória” (WORCMAN, 2004, p. 23).

## **2.2 O comportamento informacional do usuário do jornal empresarial**

Esse estudo não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas trazer um olhar sobre o comportamento em informação do usuário, expondo elementos sobre prática informacional e destacando a forma como o usuário se porta em determinado momento ao fazer uso de informações. Também destaca que o usuário da informação pode se tornar um disseminador dela, um multiplicador, uma vez que de posse da informação ele pode transmiti-la, reproduzi-la de forma escrita ou oral ou postá-la. O modelo de prática informacional de Yeoman dá suporte a essa informação justamente quando ressalta que o sujeito pode se tornar fonte de informações para outros na rede de interações (YEOMAN, 2010). Desta forma, a partir do momento que o usuário consome uma informação, nada impede que ele seja um produtor desse elemento informacional.

Como a tecnologia perpassa a discussão e a modernização dos diversos elementos de evolução adotados pelas empresas, torna-se necessário explicar à luz da Ciência da Informação como o usuário se comporta nessa contextualização, estudando o impacto da tecnologia e como ela se constitui como ferramenta essencial em situações específicas, e não apenas de modo geral. Nesse estudo procuramos relacionar a comunicação organizacional ao usuário e sua prática informacional, usando como exemplo de canal de informação o jornal empresarial e atribuindo ao leitor o lugar de usuário.

Segundo Corrêa (2009, p.173), “[...] a comunicação digital se configura no ambiente corporativo na medida em que a combinação entre proposta comunicacional e

características do público tiverem mais ambiência digital”. Ou seja, seria mais benéfico no campo do aproveitamento da informação se a forma como ela estivesse exposta fosse mais atrativa ao usuário que a busca. A ambiência dessa informação proporcionaria maior ou menor procura de acordo com o gosto e necessidade do usuário.

Na busca por definir o termo usuário no contexto da Informação nos deparamos com uma variedade de entendimentos e uma gama de designações, mas neste estudo usaremos um conceito básico que afirma que usuário é aquele que faz uso da informação. Sendo assim, no contexto corporativo, o leitor do jornal empresarial também é usuário, ou seja, ele é a pessoa que faz uso da informação veiculada por aquele meio de comunicação. Ele tem um comportamento informacional também, visto que está dentro do que Wilson (2000) afirma: “Comportamento informacional é todo comportamento humano relacionado às fontes e canais de informação, incluindo a busca ativa e passiva de informação e o uso da informação”.

O contexto de necessidade de um usuário, mesmo dentro de um mesmo sistema de informação, pode ser muito díspar de outro. Cunha, Amaral e Dantas (2015, p.3), apresentam a necessidade da seguinte forma: “é o que o indivíduo deve ter para desenvolver seu trabalho e suas pesquisas”. Porém, quando trazemos esse usuário para a ambiência corporativa salientamos que além da necessidade de informação para trabalhar e pesquisar, o jornal empresarial pode trazer informações que atendam outras necessidades, por exemplo, entretenimento e cultura.

Além da questão da necessidade, há que haver também atenção a questão dos desejos dos usuários, conforme afirma Pinto (2010) em seu artigo “Usuário da Informação”, quando afirma que “os estudos de usuários devem investigar os desejos de informação, ou seja, aquele que irá de fato, alterar o estado de conhecimento do usuário”. Para o autor quem é obrigado a buscar informação a qual não deseja, que não lhe desperta interesse, não estaria de certa forma, tendo seu estado de percepção do conhecimento, modificado e alterado.

Os ambientes organizacionais são compostos por pessoas e nenhum diagnóstico ecológico<sup>2</sup>, será completo sem uma compreensão do tipo de indivíduos que trabalham nesses ambientes. Ou seja, há a necessidade de entender o usuário da informação e mais que isso, analisar seu comportamento informacional, o que ele procura, o que ele usa como informação, o que ele necessita e o que ele deseja.

No contexto da instituição, a informação e sua administração estão imbricadas nos resultados de evolução da empresa, pois não há setores, procedimentos, documentos e funcionamentos que estejam apartados de informação. O jornal institucional pode permear toda estrutura institucional, portanto, o tratamento deste como um importante elemento

---

2. Ecológico no sentido de Davenport, que chama de ecologia da informação a abordagem da informação que enfatiza o ambiente no qual ela está inserida, levando em consideração aspectos diversos como armazenamento, complexidade e compartilhamento de informação.

de informação pode contribuir para seu desenvolvimento à medida que está diretamente ligado ao usuário leitor.

Embora nas instituições as pessoas usem, gerem e distribuam informações, nem sempre elas são administradas com a devida atenção e geralmente o comportamento informacional não é compreendido como um sistema que engloba um leque de atitudes que comprometem todo o funcionamento da instituição; porém ele é uma peça fundamental que movimenta a empresa, ele “se refere ao modo como os indivíduos lidam com a informação. Inclui a busca, o uso, a alteração, a troca, o acúmulo e até mesmo o ato de ignorar os informes”, (DAVENPORT, 1998, p. 110).

No que se refere à cultura e comportamento em relação à informação é importante ressaltar a necessidade de refletir e entender o usuário, identificando sua necessidade de informação, produzindo-a e estabelecendo meios de administrar o comportamento deste frente ao seu uso. Só com entendimento dessa dinâmica que privilegia o usuário é que tornamos a informação e sua aplicação, funcional.

Davenport propõe uma mudança na forma como as empresas usam a informação e como fruto dessa modificação sugere a possibilidade de uma construção de cultura informacional. Essa construção é colocada pelo autor como elemento crucial da ecologia da informação. Mesmo ressaltando essa mudança como fundamental, ele destaca que ela é difícil de conseguir, pois não funciona como um equipamento que uma vez comprado e instalado, basta ter quem o opere e seja feita sua manutenção; ela é criada, alimentada e estabelecida através de alterações diárias no comportamento e atitudes diante do uso da informação. Com relação à mudança Davenport (1998, p117) enfatiza que:

Se quisermos fazer uso integral de toda a informação gerada por uma organização, nossas perspectivas e nossas ações precisam mudar drasticamente. Embora os fornecedores de informação vejam o acesso aos dados como objetivo principal, isso não é suficiente. Temos acesso a uma quantidade de informações que supera muito nossa capacidade de atenção. Novas fontes e novos meios surgem o tempo todo, e os antigos continuam existindo.

As tecnologias são abraçadas pelas instituições como salvadoras e milagrosas, visto que funcionam como uma solução para todos os problemas; mas é imperioso pensar para quem é essa tecnologia, quem a usará e, uma vez já instalada, se perguntar se ela atende não apenas interesses empresariais, mas se respeita os anseios dos usuários.

No campo da comunicação organizacional, utilizando o jornal empresarial como canal de informação, há que se pensar se esse meio que adota determinada tecnologia agrega valor e resolve o problema informacional. Por exemplo, transpor um jornal impresso para plataforma virtual talvez não traga novos usuários ou talvez amplie o número de leitores. O ideal é identificar com clareza os tipos de comportamento e cultura informacional com relação a esse canal informativo.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o Jornal institucional, seu alcance, sua funcionalidade dentro da comunicação, seu valor como instrumento de informação é um exercício permanente, um estudo que não se concretiza completamente em virtude de constantes mudanças que podem ocorrer no ambiente no qual é publicado, na rotatividade dos usuários leitores do informativo e nas possíveis modificações nas plataformas onde é apresentado.

A memória da instituição não está desvinculada de acontecimentos, das comunicações e das informações por ela publicadas, nem está dissociada das pessoas que fazem com que ela funcione como um organismo. O próprio jornal institucional, em cada edição, traz elementos constituintes de memória organizacional. Basta que se analise o último jornal institucional do ano nas organizações, normalmente eles trazem uma retrospectiva do ano, ou seja, é uma edição permeada de acontecimentos que registram a história da empresa.

As publicações institucionais em formatos eletrônicos exigem avaliação contínua no que tange à sua publicação e aceitação. Esse estudo não esgota o assunto, mas pretende colaborar para evidenciar o alcance do jornal institucional para construção da memória da instituição. No caso de mudanças de versões impressas para versões totalmente digitalizadas, implica em atenção diferente para essa incursão, pois não basta apenas transpor o que é impresso para o ambiente on-line, mas há necessidade de adaptações a fim de atingir melhor o público e conquistar a sua satisfação no tocante ao uso da informação do jornal.

Tanto os usuários de jornais institucionais tipificados como presenciais, os que têm acesso ao jornal em meio impresso, quanto os usuários não presenciais, os que acessam por plataforma digital, através de intranet ou de *sites*, são usuários que recebem e reproduzem as informações da organização, em ambas as situações devem ser analisados com cuidado pela instituição, pois cabe estudar a necessidade dos dois tipos. Os usuários são atores sociais e construtores da história da empresa, não importa se passaram seis meses, dez anos ou mais como participantes da empresa, pois, pelo tempo que ficaram, auxiliaram a construir a história da instituição e tiveram papel constitutivo nessa construção.

### REFERÊNCIAS

COGO, Rodrigo Silveira; NASSAR, Paulo. Identidade é o território organizado e assegurado pela memória e pelas narrativas. IN: *Organicom - Revista Brasileira de Comunicação Organizacional e Relações Públicas / Departamento de Relações públicas, Propaganda e Turismo, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. – v. 1, n. 1 (2004). – São Paulo: ECA-USP/ Gestcorp, 2004.*

CORRÊA, E. S. Comunicação Digital e seus usos institucionais. In. *KUNSCH, Margarida Maria Krohling. (Org.). Gestão estratégica em comunicação organizacional e relações públicas. 2ª. ed. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2009. p. 169, 170 e 173.*

CUNHA, M. B; AMARAL, S.A; DANTAS, E.B. **Manual de Estudos de Usuários da Informação**. São Paulo: Atlas, 2015.

DAVENPORT, T.H. **Cultura e comportamento em relação à informação**. Ecologia da informação: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura, 1998. p. 109-139.

MARCHIORI, M. **Cultura e comunicação organizacional**: um olhar estratégico sobre a organização. 2.ed. São Caetano do Sul: Difusão, 2013.

MORAES, C. R. B e FADEL, B. Gestão do conhecimento nas organizações: perspectivas de uso da metodologia sistêmica soft. In: VALENTIM, M. L. P. Gestão Mediação e uso da informação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, cap. 2, p.34.

NASSAR, P. A comunicação organizacional na contemporaneidade (entrevista). **Novos Olhares** – Revista de Estudos sobre Práticas de Recepção a Produtos Mediáticos, São Paulo, n. 17 , p. 33-39, 1º semestre 2012.

PINTO, Lourival Pereira. **Os usuários da informação**. Ponto de Acesso, Salvador, V.4,n.3, p. 3-15, dez 2010. Disponível em:<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/4667>. Acesso em: 09 jul. 2019.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Histórias e memórias: elementos constitutivos da expressão e da compreensão de culturas nas organizações. IN: MARCHIORI, Marlene (org.). **História e Memória**. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2013.

SCHULER, M. In In. **KUNSCH**, Margarida Maria Krohling. (Org.). **Comunicação organizacional**: linguagem, gestão e perspectivas, volume 2. São Paulo, SP: Saraiva, 2009. p. 144.

TORQUATO, P.R.G.; SILVA, G. P. **Tecnologia e estratégia**: uma abordagem analítica e prática. Revista de Administração, São Paulo: v. 35, n.1, p.72-85, jan./mar. 2000.

WILSON, T. D. **Human information behavior**. Informing Science, v. 3, n. 2, p. 49-53, 2000.

WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (coord.).**História Falada**: memória, rede e mudança social.São Paulo: SESC SP, 2004.

## TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE DUAS AUDIODESCRIÇÕES DO CURTA-METRAGEM “VIDA MARIA”

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 06/07/2020

**Isabeli Bovério dos Santos**

Centro Universitário Sagrado Coração -  
UNISAGRADO  
Bauru - SP  
<http://lattes.cnpq.br/5017636639153463>

**Leila Maria Gumushian Felipini**

Centro Universitário Sagrado Coração -  
UNISAGRADO  
Bauru - SP  
<http://lattes.cnpq.br/4631346037749676>

**RESUMO:** A audiodescrição (AD) é uma modalidade de tradução intersemiótica, que tem como finalidade tornar uma produção audiovisual acessível a pessoas com deficiência visual por meio da descrição oral de suas imagens. O presente artigo refere-se a uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo que está sendo desenvolvida por meio de análise comparativa com base em uma revisão bibliográfica, a qual contempla aspectos técnicos, linguísticos e tradutórios de duas audiodescrições do curta-metragem “Vida Maria”. O objetivo geral deste estudo é explorar a temática da audiodescrição como modalidade de tradução intersemiótica para a acessibilidade de produtos audiovisuais e a democratização do acesso à cultura. Para tanto, as autoras apoiam-se nas teorias de Christian Metz (1973) sobre o Estudo da Semiótica e sua relação com o cinema; Eva

Heller (2013), como base para a análise da Psicologia das Cores; Soraya Alves *et al.* e sua pesquisa sobre a Estética cinematográfica, como base para uma Estética de Audiodescrição (2011), bem como sua pesquisa sobre propostas para um modelo brasileiro de audiodescrição (2014); além dos parâmetros do Guia Orientador para Acessibilidade de Produções Audiovisuais de 2015, disponibilizado pelo MEC. As duas versões consideram a linguagem e estética cinematográfica na elaboração das unidades descritivas. Entretanto, consideramos que as questões linguísticas apresentadas no objeto de estudo A melhor se enquadram às configurações visuais da audiodescrição e do enredo do curta-metragem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acessibilidade, Tradução Audiovisual, Tradução Intersemiótica, Audiodescrição, Vida Maria.

### INTERSEMIOTIC TRANSLATION: A COMPARATIVE ANALYSIS OF TWO AUDIO DESCRIPTIONS OF THE SHORT FILM “VIDA MARIA”

**ABSTRACT:** Audio description (AD) is a modality of intersemiotic translation that aims to make audiovisual production accessible to the visually impaired and the partially sighted through the oral description of images. This article refers to exploratory qualitative research that is being developed through a comparative analysis based on a bibliographic review, which includes technical, linguistic, and translation aspects of two audio-descriptions of the short film “Vida Maria”. The general objective of this study is to explore the theme of audio description as a modality of



intersemiotic translation for the accessibility of audiovisual products and the democratization of the access to culture. Thus, the authors rely on the theories of Christian Metz (1973) on the Study of Semiotics and its relationship with the cinema; Eva Heller (2013) as a basis for the analysis of Color Psychology; Soraya Alves *et al.* and her research on Cinematographic Aesthetics as a basis for aesthetics of audio description (2011), as well as her research on proposals for a Brazilian model of audio description (2014); and the Guide to Accessibility of Audiovisual Productions (*Guia Orientador para Acessibilidade de Produções Audiovisuais*) published by the Ministry of Education in 2015. Both versions consider cinematographic language and aesthetics in the elaboration of the descriptive units. However, we consider the linguistic issues presented in the object of study A best fit both the visual configurations of the audio description and the plot of the short film.

**KEYWORDS:** Accessibility, Audiovisual Translation, Intersemiotic Translation, Audio-description, *Vida Maria*.

## 1 | INTRODUÇÃO

A acessibilidade é imprescindível na construção da vida em sociedade, uma vez que é o “atributo essencial do ambiente que garante a melhoria da qualidade de vida das pessoas” (BRASIL, [20-?]). Dentro de seu conceito, a palavra acessibilidade ganha referência ao designar a aptidão daquilo que é acessível, ou seja, é a qualidade atribuída pela facilidade de obtenção, da prática e da aproximação de um produto ou espaço pela comunidade.

O conceito de acessibilidade está extremamente relacionado à inclusão social, pois, em suas múltiplas dimensões, é fundamental para a atribuição de condições de acesso e aquisição de conhecimento, além de participação ativa em ações sociais a pessoas com deficiência.

Na dimensão da comunicação, a produção audiovisual acessível abrange as línguas, a visualização de textos, o Braille, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem escrita e oral, os sistemas auditivos, as vozes digitalizadas e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação nas tecnologias da informação e comunicação acessíveis (NAVES *et al.*, 2015).

Compreende-se que em um produto audiovisual elaborado com o propósito de beneficiar a todos, isto é, que tenha como público-alvo pessoas sem ou com algum tipo de deficiência, deva-se ter a aplicação de modalidades da tradução que promovam a acessibilidade, como a audiodescrição (AD).

A AD é uma modalidade de tradução intersemiótica que visa tornar uma produção audiovisual acessível ao público deficiente visual. “Trata-se de uma locução adicional roteirizada que descreve as ações, a linguagem corporal, os estados emocionais, a ambientação, os figurinos e a caracterização dos personagens” (NAVES *et al.*, 2015, p.9), bem como de expressões faciais, da quantidade de pessoas nas cenas, da movimentação de personagens, de câmeras e das referências de mudança de tempo e de espaço.

O presente artigo refere-se a um recorte de uma Pesquisa de Iniciação Científica em andamento. Trata-se de um estudo exploratório de cunho qualitativo, que está sendo desenvolvido por meio de análise comparativa, com base em uma revisão bibliográfica, contemplando aspectos técnicos, linguísticos e tradutórios das duas audiodescrições de “Vida Maria”. Neste artigo, em específico, trataremos dos aspectos linguísticos.

O objetivo geral é explorar a temática da audiodescrição como modalidade de tradução intersemiótica para a acessibilidade de produtos audiovisuais e a democratização do acesso à cultura. Para atingi-lo, foi realizada uma análise comparativa de duas versões de AD do curta metragem “Vida Maria” (2006), verificando-se as escolhas linguísticas dos roteiros a fim de indicar pontos positivos e negativos de cada uma e apresentar sugestões quando oportuno.

A primeira versão escolhida como objeto de estudo da pesquisa foi realizada pelos alunos do Curso de Audiodescrição do Canal 8–NET de Campinas/SP e exibida no programa Curta Cinema do Canal 8 – NET.

A segunda versão da AD do curta-metragem “Vida Maria”, audiodescrita por Ligia Ribeiro, foi publicada em novembro de 2018 e pode ser encontrada no canal da plataforma de compartilhamento de vídeos da audiodescritora através do link <[https://www.youtube.com/watch?v=ohhm4Jwk8P4&index=1&list=LLj\\_875MS4FJd\\_UwBBhrix9Q](https://www.youtube.com/watch?v=ohhm4Jwk8P4&index=1&list=LLj_875MS4FJd_UwBBhrix9Q)>.

As audiodescrições elaboradas em datas anteriores à publicação do Guia Orientador para Acessibilidade de Produções Audiovisuais (GPAva) podem trazer discrepâncias quanto a escolhas lexicais, técnicas e pragmáticas por terem sido realizadas por grupos diferentes em momento anterior a publicação do GPAva, ou seja, não seguiram as diretrizes para elaboração de AD que buscam trazer qualidade ao projeto final de AD.

Acreditamos, portanto, que uma análise comparativa entre as duas ADs elaboradas para essa mesma obra, em momentos distintos, possa promover uma discussão rica quanto ao que deve ser evitado e o que deve ser feito durante a produção de ADs.

Para tanto, utilizou-se como embasamento as teorias de Christian Metz (1973) sobre o Estudo da Semiótica e sua relação com o cinema; Eva Heller (2013) como base para a análise da Psicologia das Cores em “Vida Maria”; Soraya Alves *et al.* e sua pesquisa sobre a Estética cinematográfica como base para uma Estética de Audiodescrição (2011), bem como sua pesquisa sobre propostas para um modelo brasileiro de audiodescrição (2014); além dos parâmetros do Guia Orientador para Acessibilidade de Produções Audiovisuais de 2015, disponibilizado pelo MEC.

## 2 | O GUIA ORIENTADOR

O Guia Orientador para Acessibilidade em Produções Audiovisuais (NAVES *et al.*, 2015), coletânea de resultados de pesquisas teóricas e aplicadas, e testes de recepção com pessoas com deficiência visual, traz parâmetros para os recursos de acessibilidade

de audiodescrição, os quais reportam as exigências estabelecidas pelas concepções apresentadas, como também pelas experiências de prática de AD de roteiristas.

O documento apresenta os parâmetros para elaboração da audiodescrição em três estruturas: questões técnicas, questões linguísticas e questões tradutórias.

Na seção das questões linguísticas, há **orientações quanto ao uso de linguagem** objetiva, simples e sucinta, priorizando o uso de léxico variado e se adequando à poética e à estética do produto audiovisual.

O Guia aponta a importância do uso de adjetivos e de advérbios para a estruturação linguística da prática da audiodescrição. Os adjetivos são muito importantes na AD, pois tornam cenas, ações, características dos personagens e ambientes mais claros para o espectador, assim, devem expressar estados de humor e de emoções condizentes com as expressões visuais captadas, sem valorização subjetiva por parte do audiodescritor (NAVES *et al.*, 2015).

Recomenda-se que as cores sejam referidas, pois são atribuídos a elas significados socioculturais, sendo empregadas em diferentes situações e contextos da vida em sociedade por fazerem parte de um sistema de códigos, símbolos e convenções (NAVES *et al.*, 2015).

Os advérbios e locuções adverbiais ajudam na descrição de uma ação, tornando-a mais clara e aproximada possível, por complementarem o significado das ações.

Quanto à descrição de ações, o GPAva recomenda usar verbos específicos que indiquem a maneira de realização das ações, no tempo verbal do presente do indicativo, pois torna o texto fluido e expressa o fato no momento em que acontece.

Quanto à complexidade sintática, recomenda-se o uso de orações coordenadas, sem muita complexidade ou períodos simples, principalmente devido ao pouco espaço entre as falas dos personagens, evitando-se a linguagem rebuscada, os termos chulos, as expressões dialéticas e as gírias (NAVES *et al.*, 2015).

### 3 | A ESTÉTICA CINEMATOGRAFICA E A AD

Para uma compreensão mais detalhada sobre a importância da prática da AD, bem como da tarefa e dos objetivos de trabalho do profissional audiodescritor, deve-se ter em mente as concepções relevantes para a narrativa fílmica. De acordo com Alves *et al.* (2014, p.141, grifo nosso),

[...] a diferença entre a narrativa literária e a narrativa fílmica está no fato de que, em um romance, o enunciado é formado apenas pela língua, em um filme ele é formado por imagens, palavras, menções escritas, ruídos e música, o que a torna, portanto, mais complexa do que a primeira (ALVES; GONÇALVES; PERREIRA, 2014, p.141).

A obra cinematográfica é circunscrita por uma narrativa verbal e uma não-verbal, em que a última é representada pelas ações comunicativas enunciadas pelos elementos visuais.

Nos filmes, tanto a imagem como o som (trilha sonora, sons de fundo, diálogos) são fundamentais para a interpretação do espectador, bem como para a caracterização da obra e o estabelecimento da comunicação; pois ambas, língua e imagem, acrescentam significações à unidade de leitura, ou no caso do cinema, à diegese, contribuindo com informações interpretativas ao todo da imagem ou à lexia (METZ, 1973).

A Intersemiótica é considerada o estudo semiótico entre sistemas de signos distintos. Metz (1973, p.45) aponta que “[...] a semiologia se esforça pela comutação no interior de conjuntos significativos funcionais unitários, em assinalar as diversas semióticas particulares [...]”.

Assim, uma produção intersemiótica é constituída dos conjuntos de signos visuais e sonoros, componentes de uma integração multiforme e complexa, os quais possibilitam uma relação de comunicação significativa, assim como a realizada em produções cinematográficas como os curtas-metragens.

No âmbito dos Estudos da Tradução, a tradução intersemiótica é denominada por Jakobson (1959) como transmutação, em que o texto de partida e o de chegada estão em meios semióticos diferentes, do visual para o verbal e vice-versa. A AD classifica-se, portanto, como tradução intersemiótica, pois transmuta as imagens (visual) em palavras (verbal).

Considerando as necessidades do seu público-alvo, se faz necessário que o resultado final do projeto com AD possua qualidade técnica e seja de fácil compreensão, de modo a proporcionar uma melhor experiência ao público-alvo da obra, colaborando com os objetivos centrais de tal produção a fim de que o conteúdo imagético seja assegurado e compreendido pelos deficientes visuais.

Desta forma, toda impressão programada pelo diretor da produção audiovisual deve ser levada em consideração na elaboração do roteiro de AD (ALVES *et al.*, 2014), pois tudo que for significativo para o público vidente, deverá ser igualmente significativo para o público com deficiência visual, sem prejuízo às inferências que devem ser construídas no processo de identificação próprio ao produto intersemiótico.

Conseqüentemente, a assimilação da estética cinematográfica pelos profissionais da audiodescrição é fundamental, levando-se em consideração conhecimentos sobre os códigos e instrumentos fílmicos, tais como: a semiótica, os fenômenos sonoros, a iluminação, os pontos de vista, os enquadramentos e planos e suas funções na narrativa.

## 4.1 SELEÇÃO DO CORPUS

Foram selecionadas duas versões de audiodescrição do filme “Vida Maria” (2006), um curta-metragem produzido em computação gráfica 3D e finalizado em formato 35 mm.

“Vida Maria” apresenta uma atmosfera realista e humanizada por meio da caracterização dos personagens e cenários que foram modelados com texturas e cores pesquisadas e capturadas no Sertão Cearense, no Nordeste do Brasil.

O filme retrata a rotina da personagem Maria José, uma criança que se diverte aprendendo a escrever o nome, mas que é repreendida pela mãe, que diz que ela está “perdendo tempo” e que deve ajudá-la, varrendo o pátio ou levando água para os bichos. Com pouquíssimos diálogos, a câmera vai mostrando a vida de Maria que cresce trabalhando.

Enquanto trabalha, ela casa, tem filhos e envelhece. Ao final, bastante amarga, ela repreende a filha, dizendo que a menina “perde tempo desenhando o nome”, repetindo um ciclo familiar, especialmente para as mulheres. Na última cena, é possível observar que o vento sopra e folheia ao contrário o caderno, no qual Maria de Lurdes, filha de Maria José, escrevia, revelando os nomes Maria de Lurdes, Maria José, Maria Aparecida, Maria de Fátima e Maria do Carmo.



Figura 1 - Capa do DVD do curta-metragem “Vida Maria”.

Fonte: Porta Curtas (2015).

A obra cinematográfica explora as limitações e a falta de perspectiva da personagem, a qual representa as “Marias” que precisam abandonar os estudos para se dedicarem a vida doméstica, mulheres cujas vontades e sonhos não vão além da cerca da casa onde vivem.

O curta-metragem aproxima-se da vida comum do sertão nordestino e de tantas outras mulheres pobres que vivem em ambientes urbanos e rurais do país. “Vida Maria” tornou-se um material de referência para refletir sobre questões importantes como o trabalho infantil e a desigualdade.

O vídeo original completo do curta-metragem está disponível ao público em uma plataforma de compartilhamento de vídeos no canal Vida Maria, a qual pode ser acessada através do link <[https://www.youtube.com/channel/UCcDvHu8Yz3pWe5AvF\\_JS\\_aw/featured](https://www.youtube.com/channel/UCcDvHu8Yz3pWe5AvF_JS_aw/featured)>.

## 5 | DISCUSSÃO DAS ANÁLISES

Para fins didáticos, utilizaremos os termos A e B ao discutirmos as unidades descritivas escolhidas. O objeto de estudo A possui 100 entradas transcritas, enquanto a versão B possui 88 entradas.

Para elaboração de uma unidade descritiva é imprescindível que o audiodescritor-roteirista considere a conotação e a semiótica das palavras, bem como a sintaxe, a coerência e a coesão das orações a fim de que o objetivo comunicativo da tradução intersemiótica e da linguagem cinematográfica sejam estabelecidos.

A seguir, apresentamos um balanço das escolhas linguísticas em relação ao uso de adjetivos para a descrição dos trajes das personagens nas duas versões de AD em estudo, considerando a estética cinematográfica de “Vida Maria” (2006) e as instruções do GPava (2015), de modo a comparar as escolhas com a informação visual descrita, dando destaque para a análise semiótica das cores utilizadas no curta-metragem.

Na versão A, foram utilizados 42 adjetivos e 13 locuções adjetivas, e, na versão B, 47 adjetivos e 19 locuções adjetivas, sendo que 11 adjetivos da versão A e 18 adjetivos da versão B.

Como afirma Naves *et al.* (2015, p.13), “os adjetivos descritivos [...] tornam cenas, ações, características dos personagens e ambientes mais claros para o espectador”. Assim, os adjetivos são de extrema importância para que o público deficiente visual possa construir uma imagem mental clara que auxilie na interpretação do enredo do curta-metragem.

Para uma melhor compreensão da estética cinematográfica de “Vida Maria” e da análise realizada pelas autoras, as figuras a seguir apresentarão a paleta de cores referente a cada cena em discussão, pois evidenciam os aspectos psicológicos e as referências artísticas da produção intersemiótica e indicarão como a comunicação visual foi estabelecida.

Em “Vida Maria”, as cores estão presentes como um recurso que caracteriza a natureza e a cultura nordestina. Por meio de seus traços semânticos e contextuais, as cores revelam os efeitos culturais e figurativos que representam.

Como afirma Diana Luz de Barros (2017, p.87), as cores, “associadas a seu uso reiterado na sociedade e na cultura, criam relações simbólicas entre expressão e conteúdo”.

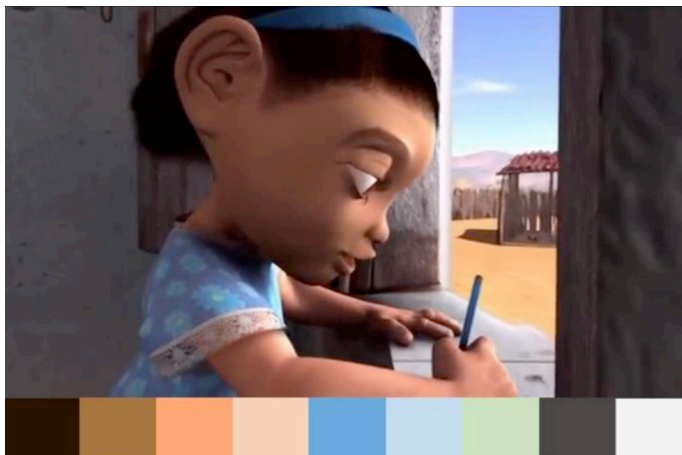


Figura 2 - Exemplo de descrição dos trajés.

Fonte: “Vida Maria” (2006), adaptada pelas autoras.

A paleta de cores da figura 2 demonstra a contraposição figurativa da cor azul do vestido de Maria José com as cores do cenário, as quais em sua maioria são tons de marrom, cinza e branco. O outro tom de azul presente na cena representa o céu.

Segundo a pesquisadora Diana Luz de Barros (2017, p.87), “os efeitos físicos (do azul) estão ligados ao caráter relaxante e tranquilizador da cor”. Com relação ao cenário, o azul transfere à cena uma sensação de leveza e paz. Já o azul presente no vestido está relacionado, em seu sentido psicodinâmico, ao caráter infantil da personagem.

A cor verde, representada na paleta de cores, está presente em um detalhe singular e delicado nas flores estampadas no vestido de Maria José. A presença de flores no vestido possui sua importância semiótica para o desenvolvimento do enredo, pois transmite significados ao espectador. As flores normalmente simbolizam o caráter infantil, o feminino e a beleza da natureza.

Sobre os conceitos semióticos da coloração de flores, Heller comenta que “o verde é o crescimento, o amarelo é a floração” (HELLER, 2013, p.164) e completa: “O amarelo é a cor da maturidade, idade idealizada como dourada” (HELLER, 2013, p.164).

Nessa perspectiva, podemos compreender que a cor verde da figura 2 é utilizada para representar a vida e a fase de crescimento da personagem, assim como é o verde das flores.

A presença, mesmo que sutil, do verde no vestido da personagem contribui para a construção do sentido psicológico da cor azul, o qual tem por objetivo transmitir ao público vidente a recriação de Maria José, como pode-se perceber pelo acorde cromático desenvolvido pela pesquisadora alemã Eva Heller (Figura 3).

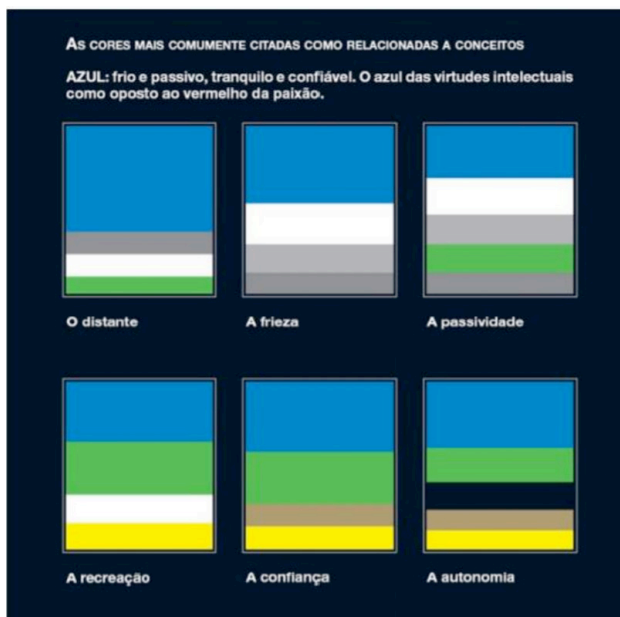


Figura 3 - Azul: Conceitos.

Fonte: HELLER (2013).

A seguir, discutiremos a análise comparativa das unidades descritivas (UDs) dos objetos de estudo A e B que descrevem os trajes de Maria José na cena da figura 1.

Versão A	
Time-code	Unidade Descritiva
00:00:57,140-00:00:58,340	Usa vestido <b>azul floral</b> .
Versão B	
00:00:56,505-00:01:00,892	Usa faixa <b>azul</b> na cabeça, vestido <b>azul florido</b> e chinelos <b>azuis</b> .

Quadro 1 – Uso de adjetivos na descrição dos trajes.

Fonte: Elaborado pelas autoras.



Nesta cena, a versão A descreveu apenas as características do vestido de Maria José, enquanto a versão B descreveu todas as peças de roupas da personagem e suas respectivas cores (Quadro 1).

Comparando os sentidos semânticos das adjetivações utilizadas para o vestido, na versão A, a palavra “floral” está qualificando a cor azul do vestido: “cor azul que contém flores”, as quais, por sua vez, também são azuis. Em contrapartida, na versão B, a palavra “florido” está qualificando o vestido em si, que por sua vez, é “enfeitado com flores”.

Desta forma, acreditamos que o adjetivo “floral”, utilizado pela versão A, é a escolha mais adequada para descrever a informação visual ao público não-vidente, uma vez que dá ênfase à cor azul e seus significados semióticos, em lugar de apenas descrever o design, estilo do tecido.

A figura 4 retrata uma das cenas finais do curta-metragem, em que Maria José já idosa, briga com sua filha por ela estar desenhando durante o velório de sua avó. Observe como as tonalidades mais vibrantes e alegres desaparecem.



Figura 4 - Vestido preto.

Fonte: “Vida Maria” (2006), editado pelas autoras.

Assim como é apresentado na figura de conceitos de Eva Heller (2013), as cores preto, cinza e marrom estão em sintonia com os sentimentos negativos da personagem: a hostilidade, a rispidez e a amargura, apresentados ao público pelas ações e expressões fisionômicas de Maria José nesta cena.

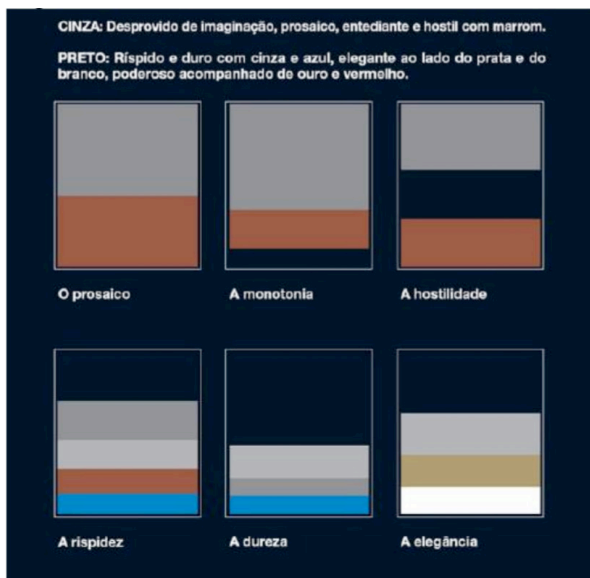


Figura 5 – Cinza e Preto: Conceitos.

Fonte: HELLER (2013).

Outra possibilidade de leitura é o preto simbolizar não apenas a tristeza pelo desencarne de uma pessoa querida, mas também pela perda da esperança e das oportunidades da vida de Maria José. Como descreveu Kandinsky: “[...] como um nada sem possibilidades, como um nada morto, após a extinção do sol, como um eterno calar, sem futuro e sem esperança: assim soa interiormente o preto” (2010 *apud* HELLER, 2013, p.248)

Pela análise dos exemplos selecionados, é possível depreender que em cada fase de vida da personagem Maria José, as cores de seus vestidos representam seus sentimentos e emoções, sejam eles positivos ou negativos.

## 6 | CONCLUSÕES PARCIAIS

Com base na análise discutida neste artigo, constata-se que a descrição das cores na audiodescrição é componente imprescindível para a compreensão da narrativa de “Vida Maria”, contribuindo para a construção da imagem mental do espectador e para a contextualização e semiótica do curta-metragem.

As duas versões consideram a linguagem e estética cinematográfica na elaboração das UD, pois relacionam as sêmias culturais com as necessidades do público deficiente visual nas escolhas linguísticas e tradutórias de seu roteiro.

Observando-se os resultados parciais analisados até o momento no todo da pesquisa, percebe-se que a versão A, mesmo sendo elaborada em 2012, antes da publicação do Guia Orientador para Acessibilidade de Produções Audiovisuais (2015), possui mais características correspondentes às orientações do documento se comparado à versão B, realizada em 2018.

Consideramos que as questões linguísticas apresentadas no objeto de estudo A melhor se enquadram às configurações visuais da AD e do enredo do curta-metragem por destacar todas as características visuais existentes nas cenas e por descrevê-las com os detalhes necessários para que o público da AD possa construir uma imagem mental condicente com a estética e narrativa de “Vida Maria”.

Desta forma, faz-se válido o desenvolvimento de análises comparativas entre ADs de uma mesma obra elaboradas em momentos distintos, por promoverem uma discussão rica quanto ao que deve ser evitado e o que deve ser feito durante a produção de ADs, bem como por agregar aos Estudos da Tradução conhecimentos qualitativos, analíticos e bibliográficos sobre produções audiovisuais acessíveis que contemplem modalidades de tradução intersemiótica.

## REFERÊNCIAS

ALVES, S. F.; GONÇALVES, K. N.; PERREIRA, T. V. **A Estética Cinematográfica como Base para o Desenvolvimento de uma Estética de Audiodescrição para a Mídia e para a Formação do Audiodescritor.** In: *Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores*, São Paulo, n°. 27, p.139-161, abr. 2014.

ALVES, S. F.; TELES, V. C.; PEREIRA, T. V. **Propostas para um modelo brasileiro de audiodescrição para deficientes visuais.** In: *Tradução e Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores*, São Paulo, n°. 22, p. 9-29, set. 2011.

BARROS, D. L. P. de. **Cor e Sentido.** In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Org.) *Texto ou discurso?* 1 ed. São Paulo: Contexto, 2017, p.81-109.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Acessibilidade.** [20-?] Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/acessibilidade-0>> Acesso em: 26 de nov. 2018

HELLER, E. **A psicologia das cores.** Tradução de Maria Lúcia Lopes da Silva. 1 ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

JAKOBSON, R. **Aspectos linguísticos da tradução.** In: \_\_\_\_\_. *Linguística e comunicação.* Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1959.

METZ, C. **As Semióticas ou Sêmias: a propósito de trabalhos de Louis Hjelmslev e de André Martinet.** In: MORIN, V.; BREMOND, C. METZ, C. *Cinema, Estudos de Semiótica.* 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1973, p. 32-47.

NAVES, S. B.; ALVES, S. F.; ARAÚJO, V. L.; MAUCH, C. **Guia Orientador para Acessibilidade de Produções Audiovisuais**, 2015. Disponível em: <[https://www.camara.gov.br/internet/agencia/pdf/guia\\_audiovisuais.pdf](https://www.camara.gov.br/internet/agencia/pdf/guia_audiovisuais.pdf)> Acesso em: 26 de nov. 2018.

Vida Maria. **Portacurtas.org.br**, 2015. Disponível em: <[http://portacurtas.org.br/filme/?name=vida\\_maria](http://portacurtas.org.br/filme/?name=vida_maria)> Acesso em: 29 de nov. 2018.

# CAPÍTULO 14

## AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTITÁRIAS DO PROFESSOR NAS OBRAS CINEMATOGRAFICAS CLUBE DO IMPERADOR E O TRIUNFO

*Data de aceite: 01/10/2020*

*Data de submissão: 28/08/2020*

### Jaciara Stresser dos Santos

Universidade Estadual do Centro Oeste –  
UNICENTRO  
Departamento de Letras - Guarapuava –  
Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/6318348344358738>

### Cláudia Maris Tullio

Universidade Estadual do Centro Oeste –  
UNICENTRO  
Departamento de Letras-Guarapuava - Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/9417865332945400>

**RESUMO:** Esta pesquisa tem como fundamento teórico a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2009) e do aspecto identitário apresentado por (Hall, 2006). O objetivo geral é apontar por meio das obras cinematográficas “Clube do Imperador” (2002) e “O Triunfo” (2006) o papel do professor na sala de aula. Como objetivos específicos observa-se como se realiza a (re) construção da identidade do professor presente nas obras; investigar a figura do professor na perspectiva histórica e atual da sociedade contemporânea e elaborar hipóteses de interpretação respaldadas nas teorias em que a pesquisa está ancorada. No tocante ao aspecto teórico – metodológico trata-se de uma pesquisa de enfoque qualitativo e de cunho interpretativo, bibliográfica centrada nos autores anteriormente mencionados e documentais das tramas cinematográficas supracitadas. Pode-se ratificar

a importância de trabalhar o cinema em sala de aula, assim como discutir a representação social do professor na sociedade, pois o cinema, muitas vezes, é espelho desta. Além de demonstrar o processo de (re) construção da identidade dos mestres.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor, Cinema, Identidade, Representações Sociais.

**ABSTRACT:** This research has as theoretical basis the Theory of Social Representations (Moscovici, 2009) and the identity aspect presented by (Hall, 2006). The general objective is to point out through the cinematographic works “Clube do Imperador” (2002) and “O Triunfo” (2006) the role of the teacher in the classroom. As specific objectives, it is observed how the (re) construction of the identity of the teacher present in the works takes place; to investigate the figure of the teacher in the historical and current perspective of contemporary society and to elaborate hypotheses of interpretation based on the theories in which the research is anchored. Regarding the theoretical - methodological aspect, this is a research with a qualitative focus and an interpretative nature, bibliographic centered on the authors previously mentioned and documentary of the aforementioned cinematic plots. One can ratify the importance of working with cinema in the classroom, as well as discussing the social representation of the teacher in society, as cinema is often a mirror of it. In addition to demonstrating the process of (re) building the masters’ identity.

**KEYWORDS:** Teacher, Movie theater, Identity, Social Representations.

## 1 | INTRODUÇÃO

Para realização deste trabalho a fundamentação teórica está baseada na Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (2009) e divulgada por Jodelet (2001). Além, está respaldada na Teoria da Identidade de Hall (2006), vinculada aos Estudos Culturais para assim analisar as obras cinematográficas “Clube do Imperador” (2002) e “O Triunfo” (2006).

Nesta análise, concebemos o cinema como um meio discursivo que permite entender maneiras de penetração e de representação da realidade social. Maneiras estas que constroem identidades e que compõem sujeitos.

Para Costa

[...]O cinema ajuda a preencher a rotina humana. É obra de arte, entretenimento, digestivo cultural. Mas também é janela, vitrine e espelho: nele, observamos outras realidades, admiramos nossos escolhidos e reconhecemo-nos de relance. Ilusão de ótica que, paradoxalmente, nos faz enxergar melhor, o cinema é instituição, dispositivo de representação e linguagem. (Costa, 1989, p.685)

Quando conseguimos adentrar ao universo dos filmes que está passando, desvencilhamo-nos da realidade e interpretamos da melhor forma possível o mundo da linguagem que está sendo transmitida para quem está assistindo a trama cinematográfica.

Com relação sobre a imagem no cinema podemos relatar o que Bergson apresenta: “O universo como variação de imagens ininterruptas não deixa ver que a percepção já está na matéria; ao invés disso, nós representamos a percepção como uma visão fotográfica das coisas [...]” (BERGSON, 1999, p.36).

Consequimos perceber que as imagens apresentadas no cinema, podem ser entendidas como um “armazenamento” na memória de cada pessoa que assiste a um determinado filme e pode ser interpretado do melhor modo possível. Entretanto para compreender o discurso cinematográfico, explicitaremos o que Pimentel (2011) aborda:

O discurso cinematográfico, por sua vez, necessita da articulação da imagem e do movimento para expressar sua intenção comunicativa de trazer o espectador para o mundo da ficção, de modo que ele possa encontrar aí uma versão capaz de elucidar confrontos com dificuldades e impasses do cotidiano. (Pimentel, 2011, p. 92).

Para prática da comunicação no cinema, ocorre a relação entre as imagens do filme e a maneira como transcorre a movimentação dos personagens na trama, trazendo interesse perspicaz do telespectador em prestar atenção naquela cena, para idealizar no mundo do filme, na maioria das vezes, deixando de lado os problemas impostos pela realidade em que vive.

Para Moscovici (2003)

As representações que se formam na sociedade, têm repercussão direta em seu comportamento, atitudes e modos de agir, pois formam estruturas individuais de conhecimentos que informam e orientam os membros de um grupo social, em determinado tempo e espaço. (Moscovici, 2003, p.53-54).

Todavia para analisar como ocorrem as representações sociais, deve ser considerado o processo de formação individual de cada sujeito que está inserido dentro de um determinado grupo social, levando em conta o lugar e o momento.

No que diz respeito às identidades, deve-se notar o fato de que diferente do que se acreditava antigamente, não há uma identidade única e estável. As velhas identidades, que por muito tempo dominaram o mundo social, estão entrando em declínio, entendimento que vem sendo amplamente discutido na sociedade como afirma Hall (2006).

No que diz respeito à relação entre a identidade e diferença apresentada por Hall, compreendemos que ambas não conseguem ser inseparáveis, ou seja, a identidade é algo instituída de cada indivíduo e a diferença é o que podemos chamar de resultado de cada característica apresentada por este sujeito, sendo ambas dependentes e neste caso não se realizam sozinha. De acordo com Hall (1997, p. 17) “Por que estamos examinando a identidade e a diferença? Ao examinar sistemas de representação é necessário analisar a relação entre cultura e significado”.

Avaliamos a identidade e a diferença para entender quais são as características que o sujeito tem na sociedade em que está inserido. Vale ressaltar a importância de não analisá-la separada da diferença, haja vista a identidade ser aquilo que o indivíduo é, por outro lado está a diferença que podemos considerar como resultado da identidade.

Portanto, a identidade relaciona-se com a cultura e pode influenciar em determinadas escolhas. Afirma-se que a identidade assume um papel que varia devido às escolhas que são incertas e fluídas. Assim sendo, o sujeito é constituído por várias identidades, as quais podem ser temporárias e até mesmo conflitantes a julgar serem estabelecidas na diferença como, por exemplo, de gênero, raça, etnia, profissão ou religião, entre outras. Os conceitos de identidade e diferença possuem uma relação essencial na concepção de Hall (2000).

## 2 | OBJETIVOS

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar e interpretar o papel do “professor na sala de aula” nas obras cinematográficas: O Clube do Imperador (2002) e O Triunfo (2006). Em relação aos objetivos específicos pretende investigar a figura do professor na perspectiva histórica e atual da sociedade contemporânea. Outro ponto é analisar e interpretar o papel do “professor na sala de aula” nas obras cinematográficas anteriormente mencionadas. O último ponto é elaborar hipóteses de interpretação pautadas na Teoria das Representações Sociais e da Teoria da (Re) construção de identidade

### 3 | METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, optamos em fazer a análise da (re) construção da identidade e das representações sociais do professor na sala de aula em determinados fragmentos, previamente selecionados pela pesquisadora, das obras fílmicas que estão sendo analisadas, sendo possível desconstruir certos paradigmas de que o cinema é apenas uma forma de arte. Para Xavier (1996):

o cinema no século XXI abre inúmeras possibilidades de novas perspectivas para a sétima arte. O avanço tecnológico acrescentou outras possibilidades de produção e distribuição, como por exemplo, a câmera digital, a divulgação dos filmes pela Internet, e até mesmo canais abertos para exibição, os chamados "sites" da "internet", em que se pode assistir a um filme, longa ou curta sem nem mesmo ter que baixá-lo ao seu computador. (Xavier, 1996, p.11)

Para atingirmos os objetivos propostos, decidimos pela realização de uma pesquisa de enfoque qualitativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994),

Bogdan e Biklen entendem que os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico (Bogdan e Biklen, 1994, p. 23).

Optamos pela pesquisa de abordagem interpretativista, sendo assim os pesquisadores podem adotar duas abordagens para a realização de suas pesquisas: o interpretativismo e o positivismo. O positivismo é conceituado como "a crença de que o mundo pode ser mais bem compreendido por meio da investigação científica" (NELSON, 2006, p. 1). Aqueles que adotam uma postura positivista analisam sempre um fenômeno com o propósito de encontrar uma relação de causa e efeito, acreditam que há somente uma explicação para o mesmo e consideram verdade absoluta os seus achados, ignorando as variantes espaço-temporais. Para o pesquisador interpretativista, o fenômeno a ser estudado é resultado da colocação de significados que o pesquisador impõe ao fenômeno, moldado pela maneira como ambas as partes se interagem, ambos influenciados pelas estruturas macro; além disso, deve-se considerar que a interpretação ainda deve variar de acordo com o lugar onde o pesquisador e os fenômenos estão inseridos e em qual período de tempo ele está sendo analisado.

A pesquisa é de natureza bibliográfica centrada nos estudos de Moscovici (2009), de Jodelet (2001), Hall (2000) e documental embasada nos filmes anteriormente mencionados.



## 4 | RESULTADOS

Para realizar uma breve discussão, far-se-ão algumas reflexões teóricas a respeito das Representações Sociais e do cinema, para em seguida adentrar nas questões pertinentes a (re) construção da identidade. Para Costa (1989)

[...]O cinema ajuda a preencher a rotina humana. É obra de arte, entretenimento, digestivo cultural. Mas também é janela, vitrine e espelho: nele, observamos outras realidades, admiramos nossos escolhidos e reconhecemo-nos de relance. Ilusão de ótica que, paradoxalmente, nos faz enxergar melhor, o cinema é instituição, dispositivo de representação e linguagem.” (COSTA, 1989, p.685).

Na rotina da vida das pessoas o cinema influencia de forma a auxiliar o sujeito a desligar-se, muitas vezes, dos problemas apontados no dia a dia e assim adentrar ao mundo ficcional, como também analisar e interpretar o processo da linguagem ao qual está passando na trama cinematográfica.

De acordo com Stam (2011)

no cinema dos sentidos o som “provoca uma sensação de presença aumentada. Na verdade, assistir a um filme sem o som produz uma estranha sensação de achatamento. O som gravado, dessa forma, tem um maior coeficiente de “realidade” do que a imagem. (Stam, 2011 ,p.239).

No que diz respeito à construção de sentidos nas tramas cinematográficas que estão sendo avaliadas, a trilha sonora do filme “O Triunfo” (2006) exhibe por meio de uma música mais tocada na periferia, que os alunos acabavam sendo desvalorizados por estudarem em uma escola situada no subúrbio americano, enquanto na trama “Clube do Imperador”(2002), podemos notar pela trilha sonora de que o filme é de uma escola rígida e bem frequentada pela elite estadunidense.

Segundo (BERGSON, 1999, p.36) “O universo como variação de imagens ininterruptas não deixa ver que a percepção já está na matéria; ao invés disso, “nós representamos a percepção como uma visão fotográfica das coisas [...]”.

Cabe ressaltar que a compreensão do que se vê passa pelo filtro da memória de cada sujeito, sua história de vida e conhecimento de mundo. Ou seja, dois indivíduos podem assistir ao mesmo filme e terem percepções diversas, pois suas bagagens culturais, sociais e outras são diferentes. Isto influencia sobremaneira no trabalho do professor com o cinema em sala de aula ao estar exposto a uma heterogeneidade de sujeitos.

O cinema é um meio de comunicação para o professor trabalhar em sala de aula sob distintas perspectivas, ou seja, a partir da exibição de um filme pode-se discutir a relação entre o filme e a realidade, a maneira como cada aluno compreendeu o que o mesmo passou observar a importância da trilha sonora para construção dos significados obtidos, refletir a respeito das cores, imagens, personagens, objetos da obra e como estes auxiliam no processo de constituição de sentidos do filme.

### Para Moscovici (2009)

As representações são sempre um produto da interação e comunicação e elas tomam sua forma e configuração específicas a qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio específico desses processos de influência social.[...]( Moscovici, 2009, p.21).

No caso da representação social do professor, esta se modificou no decorrer das décadas. No Brasil, hodiernamente, vivemos um período que o professor tem sido visto como inimigo da sociedade, como manipulador de ideologias, sendo constantemente denegrido e não reconhecido nem financeiramente. O discurso feito por autoridades agregou-se a uma desmoralização da figura do professor construída aos poucos. De mestre respeitado passou a ser vítima de violência física, moral e social.

### Para Moscovici (1978)

ao tratar da representação social, parte de duas premissas: primeiro considera que não existe um corte entre o universo exterior e o do indivíduo, que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos e que o objeto está inscrito num contexto dinâmico; segundo, vê a representação social como uma “preparação para a ação” (MOSCOVICI, 1978, p. 49)

Podemos observar que ao introduzir-se no campo das Representações Sociais, não há uma separação entre o mundo e o indivíduo, pois ambos estão inter-relacionados. As representações sociais nos estudos culturais encontram-se concentradas nas questões relacionadas à identidade. “Ao examinar sistemas de representação é necessário analisar a relação entre cultura e significado”. (HALL, 2000, p.17)

No que se refere às identidades, deve-se explicitar o fato de que diferente do que se acreditava antigamente, em que a identidade era imutável, constatou-se que as identidades modificam-se. Hall (2000) comenta sobre a “Crise de Identidade” considerada como um deslocamento das estruturas das sociedades modernas atingindo o padrão de referência ao qual daria aos sujeitos uma estabilidade do mundo social, dessa forma não há uma identidade única e estável. Existem diversas identidades as quais são fragmentadas e até mesmo contraditórias, como afirma Hall (2000).

Para Hall (2001) há três tipos de identidades relacionadas a diferentes períodos históricos: identidade do sujeito iluminista, em que se entendia a identidade como um núcleo no interior do homem, ou seja, nasceu com ele e permaneceria idêntica até sua morte; identidade do sujeito sociológico da idade moderna, em que ainda se considerava o núcleo ou essência interior chamado de identidade, mas admite-se ser ela formada e modificada na interação entre o eu e a sociedade e, por último, identidade do sujeito pós-moderno da atualidade, identidade esta que passa a ser fragmentado, assim um indivíduo pode assumir várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas.

A identidade contribui para a construção do sujeito e do coletivo nas organizações do discurso que marcam a vida de cada ser. Pode, portanto, ser considerada como uma posição a qual pode variar devido às escolhas realizadas, as quais são incertas e fluídas.

A concepção de identidade e diferença possui uma relação de estreita dependência, sendo essenciais, no entanto a questão identitária é algo que não é fixo, estável, coerente, permanente. Podemos dizer que a identidade é aquilo que simplesmente o sujeito apresenta ser como, por exemplo, “sou brasileiro” e por outro lado a diferença constitui as características mostradas por outro sujeito como “ele é novo”, ele é velho.

O filme “Clube do Imperador”, dirigido por Michael Hoffman, foi às telas em 2002. O autor principal é Kevin Kline que interpreta o professor William Hundert, um dos objetos de nossa análise. Além, há outros personagens como Sedgewick Bell, o menino “rebelde”. Já com relação ao filme “O Triunfo” dirigido por Randa Haines, estreou em 2006. Matthew Langford Perry é o ator principal que interpreta o professor Ron Clark.

O filme “Clube do Imperador” é considerado gênero comédia dramática, e trata de fatos sociais e certa disputa influenciada pela ascensão social. Como já mencionado anteriormente, temos uma postura tradicional do professor, o qual reluta em mudar seu método de trabalhar em sala de aula. O fato de a escola atender a elite americana também auxilia na perpetuação desse método tradicional. Identifica-se a presença da primeira concepção de identidade segundo Hall (2000), a qual é denominada identidade do sujeito do Iluminismo, pois denota uma visão individualista de sujeito, definido pela centração e unificação, em que prevalece a capacidade de razão e de consciência. Dessa forma, o sujeito permanece como tal durante toda sua vida.

Cabe lembrar que Hall (2000) aponta três concepções de identidade. Assim, o sujeito é, a um só tempo, individual e social; é parte e é todo. A terceira concepção de identidade é do sujeito pós-moderno, o qual não tem uma identidade fixa, mas formada e transformada constantemente, sentindo a influência das formas como é representado ou interpretando-nos e pelas diversas estruturas culturais de que toma parte, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo constantemente deslocadas. (HALL, 2000, p.13).

De acordo com a classificação adotada por Hall (2000), no tocante à identidade, o professor vai ao encontro da segunda concepção a qual diz respeito à identidade do sujeito sociológico e considera a complexidade do mundo moderno, reconhecendo que o núcleo interior do sujeito é constituído na relação com outras pessoas, cujo papel é de mediação da cultura. Assim, o sujeito é, a um só tempo, individual e social; é parte e é todo.

Macedo (1994) acredita que a formação de professores numa proposta construtivista é possível levando-se em consideração quatro pontos, que ele considera fundamentais:

Primeiro: é importante para o professor tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica. Segundo, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. Terceiro, adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor. Quarto, ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características de aprendizagem de seus alunos. (Macedo, 1994. p.59)

O mais importante em relação ao papel do professor na utilização do construtivismo é sua capacidade de aceitar que não é mais o centro do ensino e da aprendizagem. O professor deve saber que a criança e o adolescente aprendem em interação com o outro, que pode ser o próprio professor ou seus colegas de classe. Novas figuras são introduzidas nesse processo; a supremacia do professor deve dar lugar à competência para criar situações problematizadoras que provoquem o raciocínio do aluno e resultem em aprendizagem satisfatória.

Segundo Moscovici (1978)

“As Representações Sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e cristalizam-se incessantemente, por intermédio de uma fala, um gesto, um encontro em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados” (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

Na obra “Clube do Imperador”, vê-se um professor que até hoje, infelizmente, possui uma representação social muito forte, apesar do avanço das teorias pedagógicas. É o professor que domina o conhecimento, acredita que seu papel (até pelo que exigem os Poderes Públicos e Iniciativa Privada) é transmitir conhecimento, afinal tem-se um ensino conteudista. O sistema de avaliação procura aferir a quantidade de informação absorvida pelo aluno.

Em “O Triunfo”, o professor busca inserir-se no universo dos alunos ultrapassando os muros da escola, propiciando a interação entre eles e faz com que cada um daqueles meninos e meninas acredite ser capaz de sonhar e conseguir realizar o que de melhor queriam para si. (CENA FILMÍCA; 2006; 01hora e 11 minutos, 07 segundos à 01hora e 12 segundos, 20 segundos). Na perspectiva construtivista, o professor também é responsável por incentivar os alunos a buscarem novos conceitos, novas maneiras de conhecer e de compreender o mundo ao seu redor e o que é apresentado em sala de aula.

A questão da identidade do professor Ron Clark pode ser notada em oposição (diferença) aos demais docentes que já haviam passado por aquela sala de aula, haja vista não ter desistido de melhorar a maneira de como agir com os alunos e assim poder auxiliar o processo de (re) construção de identidade dos alunos, fazendo com que o comportamento de cada aluno pudesse ser transformado e assim realizar os sonhos que estavam esquecidos por muito tempo.

Conforme Libâneo (1998).

...o professor medeia à relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz à sala de aula, seu potencial cognitivo, sua capacidade e interesse, seu procedimento de pensar, seu modo de trabalhar. Nesse sentido o conhecimento de mundo ou o conhecimento prévio do aluno tem de ser respeitado e ampliado. (Libâneo, 1998, p. 29)

No filme “O Clube do Imperador” observa-se uma cena em que o educador estava ensinando História Greco - Romana e desfavoreceu um aluno em um Concurso (somente os melhores alunos participavam) para colocar o aluno que o enfrentara, não havia estudado e utilizava de meios ilícitos para participar do referido concurso. (CENA FILMÍCA: 2002; 33minutos).

De acordo com Moscovici “o processo de objetivação “faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material” (MOSCOVICI, 1978, p. 110)”.

A representação social de um homem de sucesso para Bell foi construída de acordo com as atitudes do pai, senador da República dos E.U.A, pouco preocupado com as questões de moral e bons costumes tão preciosas na época. O menino rebelde repetia a conduta do pai para com ele: como não recebia atenção, nem carinho, era extremamente agressivo nas relações interpessoais.

Segundo Arruda (2002)

“A representação não é cópia da realidade, nem uma instância intermediária que transporta o objeto para perto/dentro do nosso espaço cognitivo. Ela é um processo que torna conceito e percepção intercambiáveis, uma vez que se engendram mutuamente.” (Arruda, 2002, p.03)

Apesar de a representação não ser cópia da realidade, torna-se um estereótipo que pode ser transformado de acordo com os conceitos e percepções que o sujeito tem. É o caso do professor Ron Clark, o qual rompe com o paradigma tradicional e preconceituoso instituído na escola, pois acredita na mudança do ser humano. No caso dos alunos este processo de transformação necessita de um mediador, ou seja, o professor capaz de compreender esta gradação.

Nesse momento, podemos perceber marcadas na história, a escravização dos africanos e o genocídio de povos indígenas. Atualmente, as questões raciais ganharam notoriedade devido à desigualdade social crescente, emergindo a necessidade de construções e reivindicações de diversas identidades. Afinal, “a afirmação da identidade só faz sentido por causa das diferenças” (SILVA, 2000, p. 75).

Em “O Triunfo”, o professor Clark inicia o processo de (re) construção da identidade negra de seus alunos ao deixá-los cientes de seu passado, de sua inserção no mundo e de seus direitos.

Para explicitar aspectos sobre o filme “Clube do Imperador”, além da questão identitária do professor na sala de aula em mostrar para toda a classe valores relacionados

com as boas morais e bons costumes e também associarmos com a Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Moscovici (2009) pode mostrar com base nos pressupostos teóricos o processo de ensino aprendizagem em que o professor procura ensinar seus alunos.

## 5 | CONCLUSÕES

Neste trabalho conseguimos analisar o processo de (re) construção de identidades e as representações sociais do professor na sala de aula, retratadas no cinema, mas que constituem estereótipos da vida social.

Foi possível desconstruir certos paradigmas de que o cinema é apenas uma forma de arte. Como também o processo da (re) construção da identidade do professor presente nas obras mostra dois “modelos” de professor, aquele tradicional, como do filme “Clube do Imperador” (2002) e aquele mestre que procura ouvir os alunos como da trama “O Triunfo”(2006). Pudemos traçar, ainda que rapidamente, um panorama da evolução do papel do professor até a sociedade contemporânea. Destarte, por meio das teorias teóricas apontadas, Hall (2006) e Moscovici (2009), apontou-se um caminho não só para analisar e trabalhar obras cinematográficas, como também para observar e valorizar o papel do professor em sala de aula como mediador do processo de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, M.; KARSCH, A.; HOFFMAN, M. Hoffman. **O Clube do Imperador**. (The Emperor's Club). E.U.A. 2006. (DVD clmc; NTSC; colorido; inglês; legendado em português; 109 min).
- ARRUDA, Â. **Teoria das Representações Sociais e teorias de gênero**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, Dez/ 2002. Acesso em 02 de abril de 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BERGSON, H. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994
- COSTA, A. **Compreender o Cinema**. 2. ed. São Paulo: Globo, 1989.
- HAINES, R. **O Triunfo**. (The Ron Clark Story ). E.U.A. 2006. (DVD clmc; NTSC; colorido; inglês; legendado em português; 120 min).
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_ **Da Diáspora: identidade culturais** / Stuart Hall: 2. ed. - Belo Horizonte: Editora UFMG. 2013

\_\_\_\_\_ **Identidade cultural**. Trad. Vanderli Silva. São Paulo: Fundação. Memorial da América Latina/SEC, 1999.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro, UERJ, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_ **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_ **Representações sociais: 6. Ed.** – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2009.

**Nelson Thomson Learning** Glossary of Sociology. Disponível em: <<http://www.nelson.com/nelson/sociology/glossary5.html#p>>. Acesso em: 12 maio de 2020.

**DISCUSSÕES METODOLÓGICAS: A PERSPECTIVA QUALITATIVA NA PESQUISA SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA**. Disponível em <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300932800\\_ARQUIVO\\_SIM POSICIONALDEHISTORIA.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300932800_ARQUIVO_SIM%20POSICIONALDEHISTORIA.pdf)> acessado em 20 de agosto de 2020

PIMENTEL, L. da S. L. **Educação e cinema: dialogando para a formação de poetas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

STAM, R. **Introdução à teoria do cinema**. Trad. Fernando Mascarello. Campinas: Papirus, 2003.

XAVIER, Ismail. (Org.) **O cinema no século**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

COSTA, A. M. **O cinema na sala de aula. Avanços e retrocessos: considerações sobre o uso do cinema na sala de aula**. Disponível em: <<https://cinemahistoriaeducacao.wordpress.com/2011/01/24/o-cinema-na-sala-de-aula/>> acessado em 11 de fevereiro de 2020.

**A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOSCOVICI E SUA IMPORTÂNCIA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/download/3065/2559/>> acessado em 20 de agosto de 2020

**Representações Sociais como Teoria e Instrumento Metodológico para a pesquisa em Educação Ambiental.** Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1440> acessado em 03 de abril de 2020

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO.** Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/9077\\_6744.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/9077_6744.pdf)> Acessado em 22 de agosto de 2020

**O CINEMA COMO FONTE DE PESQUISA NA SALA DE AULA: ANÁLISE FÍLMICA SOBRE A RESISTÊNCIA ARMADA À DITADURA MILITAR BRASILEIRA.** Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2008\\_celso\\_luiz.pdf](http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2008_celso_luiz.pdf)> Acessado em 20 de agosto de 2020

**UMA ABORDAGEM SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM.** Disponível em [https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol\\_28\\_1391209402.pdf](https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf) acessado em 18 de agosto de 2020

**Paradigmas Contemporâneos de Educação:** Escola Tradicional e Escola Construtivista. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015741999000200008](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015741999000200008)> Acessado em 18 de agosto de 2020

**IMAGEM, MEMÓRIA E INFORMAÇÃO: O BERGSONISMO NA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO.** Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rca/article/download/10633/8788>> Acessado em 19 de agosto de 2020.



Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 04/09/2020

### Denise Rezende Mendes

Universidade Católica de Petrópolis (UCP)  
Petrópolis – Rio de Janeiro  
Faculdade de Psicologia  
ORCID: 0000-0002-0181-4722

### Diana Ramos de Oliveira

Universidade Católica de Petrópolis (UCP)  
Petrópolis – Rio de Janeiro  
Faculdade de Psicologia  
ORCID:0000-0001-7604-4825

**RESUMO:** No mundo pós-moderno que vivemos, os saberes se multiplicam em proporções exponenciais. No entanto, todas as descobertas/teorias têm como alvo o ser humano: o que nos aponta para a Psicologia da Cognição Social que se atem ao indivíduo na sua interação com o meio. Assim, ao objetivar um estudo pelas trilhas da interação texto *versus* leitor, estamos buscando entender, como as pessoas aprendem, estruturam, armazenam e usam os novos *inputs* a ponto de lhes mudar *attitudes*. Esse olhar está sob o arcabouço de teorias de Rodrigues, Assmar e Jablonsky (2016). O que se pretendeu, nessa presente pesquisa, foi confirmar o quanto somos influenciados pelo ambiente social e como a Cognição Social tenta explicar tais influências.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atitude, Leitura, Leitor. Grupo Focal, Cognição Social.

**ABSTRACT:** In the post-modern world as we live, the knowledge is multiplied in exponential proportions. However, all discoveries/theories have the human being as the aim: this points us towards the Social Psychology with abides to the individual in his interaction with the social environment. In this sense, in order to objectify an study through the interaction with the text *versus* the reader, we intend to understand how people learn, store, and use the new inputs as the point of changing their attitudes. This glance is under the theory of Rodrigues, Assmar and Jablonsky (2016). What was intended in this presente research, was to confirm how we are influenced by the social ambient, and how the Social Cognition tries to explain such influences.

**KEYWORDS:** Attitude, Reading, Reader, Focus Group, Social Cognition.

## 1 | INTRODUÇÃO

Já de há muito que se visualiza a estreita relação entre sociedade e literatura. Por meio dessa visão, estudiosos explicitaram que toda forma de discurso está sempre voltada para a réplica do outro: é social. Essa prerrogativa tornou-se em uma excelente oportunidade para adquirir entendimento, na presente investigação, sobre o ato de ler sob a égide da Cognição Social (CS).

O ser humano é visto pela CS como aquele que interage com outros indivíduos. Assim, a CS estuda o modo como se percebe o mundo social – como atores e espectadores

– e do modo como se age na sociedade: formando e mudando atitudes (CHERRY, 2018). Kendra Cherry, assim, conduz-nos a refletir sobre o fato de que as *atitudes* são o resultado não somente das experiências, mas também da educação; e que esses fatores têm grande influência no comportamento. No entanto, embora as *atitudes* estejam arraigadas no indivíduo, elas podem mudar.

Por sua vez, Braghirolli, Bisi, Rizzon e Nicoletto (2016, p. 71) afirmam por *atitude* “a maneira de pensar, sentir e reagir a um determinado objeto (evento, coisa, pessoa, ideia)”; e que não importa como acontecem: de maneira positiva ou negativa; o que não muda é o fato de que são aprendidas – o que ratifica a assertiva de Cherry acima.

Importante recordar, nesse momento, que *atitude* e *comportamento* não querem dizer a mesma coisa. O viver diário imprime no ser humano a certeza de que nem sempre há coerência entre um e outro. Um exemplo de fácil entendimento é o do jovem que diz para a namorada que admira a futura sogra. A atitude desse rapaz traz em si uma questão de tempo porque somente o *comportamento* dele há de demonstrar se existe verdade na afirmativa inicial (BRAGHIOLLI *et al.*, 2016). Portanto, *atitude* é o que ele diz como verdade e *comportamento* é o que ele demonstrará no convívio diário.

Rodrigues, Assmar e Jablonsky (2016) apontam três componentes da *atitude* que atuam no individual. São estes: (1) *o componente cognitivo* composto pelos pensamentos, crenças; (2) *o componente afetivo* classificado como aquele que averigua o sentimento experienciado por meio do objeto, pessoa, questão ou evento e (3) *o componente comportamental*, que observa como a *atitude* influencia o comportamento. No tocante a esses três componentes, há o entendimento, desses estudiosos, de que se um desses elementos muda, os outros também sofrerão mudança. Portanto, a *atitude* é um objeto tridimensional: *cognitivo*, *afetivo* e *comportamental* de tal forma que a mudança de um só elemento levará, automaticamente, à reestruturação dos demais componentes.

Como qualquer movimento que envolva um novo proceder, há de se considerar que, pela trilha da afetividade, rejeições também acontecerão. Nesse escopo, Mead (2006) aborda a questão do *endogrupo* e do *exogrupo* com a intenção de pontuar a tarefa árdua que é a de listar situações nas quais possam acontecer a adesão de todos; pois as pessoas vão se agrupando conforme as suas escolhas, valores e, até mesmo, interesses. Da mesma forma, existe uma parte composta por indivíduos que é sensível à mensagem e outra que é insensível a ela. Na tentativa de uma síntese: “os efeitos da mensagem dependem do resultado do envolvimento. O envolvimento... aumenta a atividade cognitiva e a subsequente mudança de atitude... se os argumentos são coerentes.” (FISKE & TAYLOR, 2014, p. 265).

Relevante se faz ressaltar o pressuposto de Garfinkel e Goffman (citado por FORGAS, 1983) quando afirmam que a CS não tem a intenção de uniformizar os costumes porque os seres humanos não são apenas continuadores do que veem/ouvem por, simplesmente, se deixarem enredar por todos os *inputs* sociais. Pelo contrário. Como ainda aponta Forgas

(1983), a CS vê o homem e o seu *know-how*: avaliando os fatos, permitindo entender que, na interação entre os homens, o cognitivo vai sendo persuadido pelo grupo no qual habita.

Portanto, pode-se inferir que as *atitudes* são uma resultante das experiências e observações pessoais; e que podem ser apreendidas de várias formas, ficando evidenciado que o componente *afetivo* é o controlador das *atitudes* – como ratificam Mowen e Minor (2002) ao afirmarem que o *afeto* é o elemento que gerará a *atitude*, já que a quantidade da afeição destinada a um determinado objeto acarretará em juízo positivo ou negativo dele.

Foi, portanto, dentro desse jogo de sedução entre os componentes que se pautou essa pesquisa. Uma empreitada complexa quando o foco é a leitura, por se amalgamarem as crenças do leitor (vistas por ele como *verdadeiras*) e as do texto (vistas como *possibilidades*).

## 2 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa examinou como a Cognição Social afeta as *atitudes* através da leitura. Pautou-se em estudos já existentes, assim como em teorias contemporâneas. Os passos dados foram: formação de um Grupo Focal composto por universitários; gravação do encontro e a degravação de afirmações que fossem pertinentes ao objeto de estudo.

Quatro experimentos foram realizados, usando um texto com apenas quatro sentenças. Tal texto, da autoria de Sternberg (2010, p. 379), foi distribuído paulatinamente: uma sentença de cada vez para permitir que os participantes fossem inferindo possíveis seqüências:

(Primeira sentença) Susan se tornava cada vez mais ansiosa à medida que se preparava para o próximo exame de Ciências.

(Segunda sentença) Ela nunca havia elaborado um exame antes e não estava segura quanto ao modo de redigir um teste apropriado ao conhecimento dos alunos.

(Terceira sentença) Ela ficou particularmente aborrecida pelo fato de o diretor até lhe ter solicitado para que preparasse o exame.

(Quarta sentença) Mesmo durante uma greve de professores, não se esperaria que uma enfermeira da escola assumisse a tarefa de redigir um exame.

### 2.1 Instrumento

Na Segunda Grande Guerra surgiu o Grupo Focal (GF) que tinha como intuito o averiguar o quanto os programas de rádio – idealizados para elevar a autoestima dos soldados -, estavam surtindo efeito; e, tempos depois, começou a ser utilizado para especulações relativas a mercado. Foi na década de 1990 que tal instrumento passou a receber atenção dos investigadores sociais. Morgan (conforme BERG, 1998), afirma que esse instrumento é marcado pela interação entre os participantes – o que permite o acesso a elementos que seriam inviáveis sem a interação propiciada pelo grupo.

O objetivo da técnica GF, na presente pesquisa, foi o de observar as atitudes dos participantes ao longo da conversa baseada no texto acima de Sternberg. Quanto aos participantes, puderam inferir o quanto a cognição é influenciada pela interação social; assim como, a possibilidade da confirmação de que o ato de ler não contempla uma única maneira possível de entender um texto.

## 2.2 Participantes

A presente pesquisa, foi caracterizada como uma amostra por conveniência, constituída por alunos universitários do curso de Psicologia da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). A colaboração e o voluntariado foram fatores importantes em todo o processo do desenvolvimento dessa pesquisa que teve início após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UCP, recebendo o comprovante de número: 129096/2017.

Imprescindível registrar que foram realizados três GFs (dois experimentais e um definitivo), buscando-se viabilizar a observância numérica de seis (06) a nove (09) participantes.

## 2.3 Resultados e Discussões

### 2.3.1 Experimento 1

Susan se tornava cada vez mais ansiosa à medida que se preparava para o próximo exame de Ciências.
--

A primeira sentença foi entregue aos participantes. Depois de lida, as interações foram acontecendo. A Moderadora (que nesse caso foi a própria pesquisadora dessa pesquisa), depois que todos os participantes haviam lido a sentença em questão, pediu para que falassem o que quisessem sobre o que haviam lido. Os participantes foram se manifestando e, no final, o que se inferiu foi que todos haviam se colocado no lugar de *Susan*. Assim, de imediato, a questão da empatia evidenciou-se. Tal característica remeteu ao componente afetivo preconizado por Rodrigues, Assmar e Jablonsky (2016).

O participante J se expressou assim: “Mesmo que eu me prepare muito... mesmo que eu saiba o conteúdo, eu tenho medo de que caia aquilo que eu não estudei... Ou ser cobrado por algo que eu não saiba... sei lá... eu sou muito ansioso...Susan me representa”. Nessa interação, encontrou-se a concordância com o apregoado pela CS, quando afirma que a leitura tem o poder de fusão entre o momento histórico do leitor, o seu mundo individual e a sua maneira de pensar, de se posicionar. Pôde-se inferir, assim, o quanto a leitura torna real o que não é; isto é, de uma história inventada, o participante J tornou real quando disse: “Susan me representa...”. *Susan*, então, passou a ser real porque ganhou características do leitor.

No observado acima, a questão de que para que haja mudança de atitude são necessários três componentes – o cognitivo, o afetivo e o comportamental (RODRIGUES *et al.*, 2016) –, podem ser constatados na declaração do participante J e assim representados:

- Cognitivo: “Acho que é por essa razão...”
- Afetivo: ... eu sou muito ansioso...
- Comportamental: ...mesmo que eu me prepare muito...”

Tomou-se a participação de J como exemplo, no entanto, outras interações poderiam ter sido usadas como amostra, como a do participante D: “.. talvez alguma coisa que vai testar a gente acaba deixando a gente cada vez mais ansioso...”.

### 2.3.2 Constatação 1

Os participantes foram se manifestando no término da leitura da primeira sentença e, no final, o que ficou evidenciado foi que todos haviam se colocado no lugar de *Susan*. Tal resultado confirmou o componente *afetivo*, preconizado por Rodrigues, Assmar, Jablonsky (2016).

### 2.3.3 Experimento 2

Ela nunca havia elaborado um exame antes e não estava segura quanto ao modo de redigir um teste apropriado ao conhecimento dos alunos.

Após a leitura da segunda sentença, o que se notou foi a demonstração de que a estrutura cognitiva dos participantes começou a se refinar, a ser acrescida do aprimoramento que leva o leitor, automaticamente, a incorporar conhecimento pelo viés da aceitação ou da negação do *input* recebido (LEFFA, 1996). O que ficou evidente, quando do primeiro contato com a nova sentença, foi o fato de os participantes se manifestarem surpresos – porque já não era mais o que haviam pensado anteriormente.

Ao descobrirem que *Susan* não iria fazer um teste, pelo contrário, ela iria aplicá-lo, aconteceu o avolumar de empatia, entre os participantes, *para com Susan*. Exemplos: o participante G se expressou assim: “Não era exatamente do jeito que eu pensava que ia ser...”; o C disse: “Essa frase me fez pensar que a ansiedade está dos dois lados da sala de aula: professor e aluno...”.

A leitura tem o poder de remexer os preceitos sedimentados no leitor e torná-los vulneráveis, suscetíveis à mudança. O que se pôde entender daquele momento, foi o quanto os universitários leram pela lente do momento no qual estavam vivendo: que é o de serem estudantes.

Ao começarem a arrefecer as interações, a Moderadora procurou provocar mais

deduções: “Todo mundo concorda que agora vocês tiveram uma segunda visão do texto?” Eles responderam que *sim*. Ao se portar assim, ela estava trazendo à luz o fato de que, mediados pela leitura, vai-se mudando de pensar.

Imperioso trazer de volta o que disse o participante D sobre a primeira sentença: “Sim, o professor se prepara para dar aula para gente... mas ele não sabe tudo... Tem coisas novas para ele também... Ou seja, ele fica ansioso igual a gente...” – para comparar com o que ele disse na interação sobre a segunda sentença do texto sobre *Susan*: “No meu caso, só reforçou o meu pensamento”, deixando claro que nada havia mudado com a leitura da segunda sentença. Ele continuava pensando a mesma coisa de antes. Dessa forma, ratificou-se a premissa de que uma mensagem pode ter diferentes recepções – já que os outros participantes haviam mudado de pensar motivados pela nova informação.

Objetivando-se apontar o componente afetivo que mediou claramente o cognitivo e o comportamental do participante D, é forçoso trazer de volta as afirmações dele:

- Cognitivo: “Sim, o professor se prepara para dar aula para gente...”
- Afetivo: mas ele não sabe tudo... Tem coisas novas para ele também...
- Comportamental: Ou seja, ele fica ansioso igual a gente....”

### 2.3.4 Constatação 2

O que se pôde entender, daquele momento, foi que o universitário D passou a ler através da lente do momento acadêmico no qual estava vivendo (ambiente de sala de aula: professor x aluno). O que traz à luz o movimento de mudança de comportamento, pois se na sentença 1 o foco era a “professora”, na segunda, passou a ser “professora x aluno”.

Após as várias conjecturas dos participantes sobre a segunda sentença, criou um clamor silencioso para que fosse feita a leitura da terceira sentença.

### 2.3.5 Experimento 3

Ela ficou particularmente aborrecida pelo fato de o diretor até lhe ter solicitado para que preparasse o exame.

O que seguiu à essa leitura foi um desequilíbrio cognitivo. Tal constatação se deu pelo fato de *cair por terra* o que parecia já estabelecido. Iser (1999) concentra a sua atenção no fato de que há momentos durante a leitura, que surge um vazio no texto. Esse momento acontece pela falta de entendimento do que se está lendo: tudo ia sendo compreendido até que chegam elementos novos que o leitor ainda não tem informação para poder entendê-los.

Foi o que aconteceu. A terceira sentença veio desarrumar o que parecia tão arrumado. Tal afirmativa encontra amparo em asserções como: “Eu não entendi muito bem...”, “Eu achei estranho ela ter ficado aborrecida porque eu achava que ela era uma professora (riso).”

Há que se observar a pontuação feita por G: “Parece que está fora de ordem... não sei... talvez se a terceira sentença fosse a segunda... talvez faria mais sentido...”. O que se pode perceber é que o texto não acontece de forma igual em todos os leitores. Nessa asserção, entende-se por meio da CS, que o entendimento da leitura será uma resultante do meio em que vive o leitor.

Depois do que disse G, registrado acima, aconteceram algumas interações, tais como:

C: “Hã... hã...”

J: “É verdade...”

Como se pôde observar acima, as interações sociais vão formando os atributos individuais, a identidade pessoal; os indivíduos vão tomando para si algum *input* que inferiram como verdade (“É verdade...”). É o *ser visto* pela CS – como aquele que interage com outros indivíduos (“Hã... Hã...”) – ficando evidente o quanto o indivíduo é influenciado pelo meio social.

Nesse ponto das considerações, torna-se imperativo pontuar que ao se referir ao *indivíduo*, não se faz pela métrica do behaviorismo: pelo fato de os seres humanos não serem apenas um estímulo e uma resposta. São, na verdade, um emaranhado de emoções, escolhas, meio social, meio familiar, profissão, intensões, realizações.

A CS ao apontar como se percebe o mundo social – como atores e espectadores, bem como a forma como se interpreta o comportamento pessoal e o dos outros – ela está interessada em como o indivíduo age na sociedade: formando e mudando atitudes.

Sob esse aspecto, como se pôde atentar, os participantes, armados dos arsenais linguísticos, afetivos e de *inputs* sociais e culturais, foram construindo o significado do que estavam lendo. Ratificou-se, portanto, que lemos dentro de um arcabouço social composto pelas conjunturas nas quais o leitor está inserido e, dentro das quais, é partícipe.

Esse terceiro momento abriga, também, interações valiosas para o campo da CS quando postula que ela não tem a intenção de padronizar normas sociais (FORGAS, 1983), antes, pelo contrário, tem a intenção de perceber que a pessoa é um somatório de sua vivência social. Tais vivências vão se aglutinando no indivíduo a ponto de lhe mudar as atitudes.

Momento oportuno para observar o que disseram alguns participantes no momento de interação sobre a terceira sentença:

J: “Eu achei estranho ela ter ficado aborrecida porque eu achava que ela fosse uma professora (riso)”.

D: “O fato dele ter solicitado dela preparar o exame...”

M: “E a temporalidade dessa frase: O professor *até*...”

Y: “Eu não entendi também . . . Como se ele tivesse pedido alguma outra coisa... não sei...”

Pode-se, com a interação acima, utilizar a teoria de Cherry (2017) quando essa estudiosa entende que a mudança de atitude pode se dar quando as pessoas se deixam ouvir e pensar sobre uma determinada mensagem.

Para tal empreitada, torna-se imperioso o volver para os pressupostos que foram expressos até aqui porque, se todo o burilar de conceitos teve como bandeira o leitor e a interação que ele faz com o texto a ponto de lhe mudar atitudes, entende-se que a peregrinação encontrou lugar de águas tranquilas nesse momento de interação. Que isso seja feito, então.

Se se observar com presteza, não haverá o que refutar que o participante D admitiu que estava firme no que pensava ao falar sobre a segunda sentença quando disse: “No meu caso, só reforçou o meu pensamento”. No entanto, ele que havia feito essa declaração, confessou ter ficado desorganizado cognitivamente com as novas informações advindas da terceira frase, ao confessar: “Ficou confuso...”.

Rodrigues *et al.* (2016) ajudam a entender o construto acima ao afirmarem que quando surge um novo *input*, capaz de invalidar o comportamento atual, acaba por criar contradição entre o que se sabe, o que se escolhe e o que se demonstra nos atos. Consequentemente, se acontece esse momento de inconsistência, isso se torna um denunciador de que o indivíduo está mudando de atitude frente à nova informação. É o que aconteceu com o participante D. Ele confessou estar *confuso*. Esse *estar confuso* nasceu do vazio, ainda que momentâneo, criado pela nova sentença. Para sair desse *vazio*, ele fez a seguinte projeção: “Porque (componente cognitivo) talvez (componente afetivo) essa não seja a função dela... (componente comportamental)”, - configurando mudança de atitude.

### 2.3.6 Constatação 3:

Essa é a parte da maior relevância nesse estudo, pois, ao se compreender que o texto se torna presença no indivíduo, descobre-se que o participante permitiu um desvelamento do significado – o que trouxesse para ele o equilíbrio. Portanto, ele não saiu o mesmo dessa leitura.

A Moderadora, então, perguntou se poderia ir para a quarta sentença. Pôde-se entender a permissão dada através de risos que denotavam uma expectativa crescente. À vista de tal permissão, a pedido da Mediadora, a leitura foi feita por todos os participantes em uníssono.

### 2.3.7 Experimento 4



Mesmo durante uma greve de professores, não se esperaria que uma enfermeira da escola assumisse a tarefa de redigir um exame.

Nas interações que seguiram à leitura da quarta e última sentença, o que ficou, de maneira inquestionável, foi que a CS, ao observar a pessoa sob a influência do seu espaço social, detecta-se que o quanto o indivíduo vai fazendo o seu juízo de valor. Por esse tino, o indivíduo vai regulando os *inputs* obtidos. Dessa disposição, nascem as atitudes que formarão as suas práticas sociais. E tal afirmativa fica confirmada na quarta sentença quando, em unanimidade, os participantes foram interagindo com interjeições/frases caracterizando que, naquele momento sim, era-lhes esclarecedora a real causa da ansiedade de *Susan*: “Hum...?”, “Ah...”, “Agora sim, tudo faz sentido...”, “Desvendou-se o mistério...”.

### 2.3.8 Constatação 4

Tais interações, colocadas acima, ratificam a nomenclatura, criada por Heráclito de Éfeso (450 a.C.), que é o *Devir*, porque é na *contradição* e na *contraposição* de conceitos que nascem novas ideias. Torna-se conveniente utilizar esse preceito heraclitoniano para a leitura: por ser esta um *vir a ser* no leitor. Tal alegoria intenciona ilustrar que é impossível entrar duas vezes no mesmo rio, pois, ao retornar, nem o rio nem o indivíduo serão mais os mesmos: o que ratifica o fato de que embora as *atitudes* sejam duradouras elas podem mudar.

Ao término da leitura da última sentença, a Moderadora, depois de tudo o que havia sido conversado sobre *Susan*, perguntou: “Alguém arriscaria uma definição do que significa ler?”. Os participantes foram se manifestando: “(Ler é) amadurecimento, experiência e aprendizado.”; “... toda leitura nos acrescenta algo...”, “muita coisa que a gente lê, a gente vive...”, “...é fundamental para que a gente evolua”, “(Na leitura)... acontece a transformação da gente...”, “ (A leitura é) Um conjunto de experiências que nos leva cada vez mais a aprender”.

## 3 | CONSIDERAÇÕES

A Cognição Social tem o seu foco em questões como por exemplo: “Como nós nos percebemos?”, “Como percebemos os outros?” (Fiske, S. T., & Taylor, S. E., 2014). Por tais questionamentos, coube apontar que os seres humanos não são feitos somente de duas substâncias diferentes como corpo e alma. São feitos também de processos mentais. Por esse veio, a leitura do texto sobre *Susan* não foi um exercício estático. Não o foi porque fez refletir, questionar. Tal entendimento se deu pela evidência de que o ato da leitura envolveu o conjunto de todos os conhecimentos dos integrantes do Grupo Focal.

Ao longo dessa caminhada, não há como negar o fato de que a leitura mostrou ser uma capacidade notável do homem. Também, não há como negar, que o contexto tem influência decisiva sobre o leitor/participante. Pôde-se detectar a mecânica do texto que passou pelo processo de comunicação com o leitor; passou, também, pela interação entre os participantes a ponto de acontecer mudança de pensar.

Há que se enfatizar que todas as leituras, sobre o texto de *Susan*, foram possíveis pela irrefutável interação existente entre texto e leitor; pela possibilidade que tiveram os participantes de preencher os vazios criados pelo texto, pela possibilidade de se tornarem, assim, coautores do texto em questão. Consequentemente, o que se tornou manifesto foi constatar que se vai lendo de acordo com os arsenais mentais que se possui, assim como também pelas experiências vividas ao longo da existência.

Irrefutável exemplo disso foi quando a Moderadora perguntou se havia acontecido alguma mudança de pensar durante as interações acontecidas no grupo. Puderam ser ouvidos testemunhos como: “... me ocorreu várias vezes...”, “Quando ele falou, eu passei a pensar diferente...”, “Eu também mudei o que eu havia pensado, na hora que J falou...”.

Nosso estudo passa longe de absolutizar qualquer conceito. Tal prerrogativa colocaria um ponto final no que ainda pede para ser avolumado, no que diz respeito à leitura e o seu poder. Se as pesquisas persistem, é porque as perguntas não são de respostas fáceis, ou de simples respostas. A cada momento é possível se deparar com novos pressupostos que vão ajudando a clarear o que se intenta entender nessa área de conhecimento. Esse fato acontece porque as coisas/objetos vão mudando de *fisionomia* ao longo do tempo – o que provoca carências de novos estudos em diversas áreas.

E por assim ser, cria-se a possibilidade de entender que “Há horizontes, mais horizontes, sempre mais horizontes além do último horizonte” (Monteiro Lobato).

## REFERÊNCIAS

BERG, B. L. **Qualitative Research Methods for the Social Sciences**. MA (USA): Allyn & Bacon, 1988. 3 ed.

CHERRY, K. **Attitudes and behavior in Psychology**, 2018. Disponível em: <https://www.verywellmind.com/attitudes-how-they-form-change-shape-behavior-2795897>. Acesso em: mar. 2018.

FISKE, S. T., & Taylor, S. E. **Social cognition from brains to culture**. London: Sage, 2014.

FORGAS, J. P. What is social about social cognition? **British Journal of Social Psychology**, 1983, p.129-144. Doi:<https://doi.org/10.1111/j.2044-8309>.

ISER, W. **A interação entre texto e leitor**, 1999. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/220760796/ISER-Wolfgang-a-Interacao-Entre-Texto-e-Leitor-in-O-Ato-Da-Leitura>. Acesso em: abr 2017.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Uma perspectiva psicolingüística. Porto Alegre: Sagra - D. C. Luzzatto, 1996.

MEAD, G. H. . **L'espirit, le soi et la société**, 2007. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00144252/>. Acesso em: 20 abr 2017.

MORGAN, D. Focus group as qualitative research. **Qualitative Research methods series**. London: Sage Publications, 1997.

MOWEN, J. C., & MINOR, M. **Comportamento do consumidor**. São Paulo: Pearson, 2002.

RODRIGUES, A., ASSMAR, E., & JABLONSKI, B. (2016). **Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2016.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## LENDO IMAGENS: INTERAÇÃO, DISCURSO & SABERES

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 05/08/2020

### Ana Virginia Gomes de Souza Pinto

Universidade Federal de São Paulo  
(Grupo de Pesquisa em Psicolinguística /  
Universidade de São Paulo)  
São Paulo – SP  
ID Lattes: 8351516431166804

### Terezinha de Jesus Costa

FAM - Centro Universitário das Américas  
(Grupo de Pesquisa em Psicolinguística –  
GPPL/USP/Capes)  
São Paulo - SP  
<http://lattes.cnpq.br/5106227235460630>

**RESUMO:** O presente trabalho é um recorte do capítulo intitulado: “Lendo e Interpretando Imagens em Narrativa Oral” do livro “Competência Pragmática e Linguística na Leitura de Imagens: reflexões interdisciplinares” organizado por Lélia Erbolatto Melo, 2016. Ele se propõe a abordar aspectos de produções discursivas de crianças de cinco e dez anos, em situação de interação com adulto, durante a leitura de imagens, “A briga”, retiradas do livro de Eva Furnari. Assim, os objetivos norteadores são: (a) fornecer indícios comportamentais sobre a teoria da mente, (b) mostrar que as condutas explicativas/justificativas são atividades do conhecimento que pressupõe a elaboração do pensamento e da capacidade de locutores competentes na apropriação de conhecimentos pragmáticos implícitos, pertinentes e suficientes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Imagem, discurso, interação.

### READING IMAGES: INTERACTION, SPEECH & KNOWLEDGE

**ABSTRACT:** The present work is an excerpt from the chapter entitled: “Reading and Interpreting Images in Oral Narrative” from the book “Pragmatic and Linguistic Competence in Image Reading: interdisciplinary reflections” organized by Lélia Erbolatto Melo, 2016. It proposes to address aspects of discursive productions of children aged five and ten, in a situation of interaction with adults, during the reading of images, “A briga”, taken from Eva Furnari’s book. Thus, the guiding objectives are: (a) to provide behavioral evidence about the theory of mind, (b) to show that explanatory / justifying behaviors are knowledge activities that presuppose the elaboration of thinking and the capacity of competent speakers in the appropriation of pragmatic knowledge implicit, relevant and sufficient.

**KEYWORDS:** Image, speech, interaction.

## 1 | INTRODUÇÃO

Situações discursivas serão estudadas na interação de adulto/criança durante a leitura de imagens, com destaque para as condutas explicativas/justificativas e para a teoria da mente. Assim, analisaremos, a partir da visualização de sequências de imagens apresentadas na tela do computador, narrativas produzidas por 01 criança de 05 anos a saber: a) com tutela do adulto e com imagens; b) sem tutela do adulto e sem imagens.

O foco da análise gira em torno da abordagem funcional e interacional da explicação, proposta por Veneziano e Hudelot (2002: 220), que denominam Conduta Explicativa/Justificativa [CEJ] todo ato comunicativo complexo, que comporta um explanandum e um explanans, que se define como o estabelecimento da relação recíproca entre estes. Esse tipo de conduta engloba a coordenação semântica entre o que deve ser explicado (explanandum) como ação, objeto, situação, diferença entre elementos e o que explica (explanans) situação, do processo, da razão, da característica, da função, da denominação e da justificação. Nessa conduta, a presença de um explanandum, de modo explícito ou implícito, é indispensável e pode ser ora uma justificação, ora uma explicação e inclusive os dois, ao mesmo tempo. A título de ilustração, podemos citar um copo (explanandum) e o recipiente para líquido (explanans) (VENEZIANO & HUDELLOT, 2002, 2005).

Como veremos a seguir, a história escolhida “A briga” pode ser contada/narrada, tanto em um nível meramente descritivo, como em um nível mais elaborado e com maior coerência, pela construção de liames explicativos/justificativos e interpretativos, implicando, também, a atribuição de estados mentais como intenções, desejos e crenças.

## **21 TEORIA DA MENTE, CONDUTAS EXPLICATIVAS/JUSTIFICATIVAS E TUTELA**

Quando nos relacionamos com pessoas, procuramos explicar, muitas vezes, o que determina suas ações, embasados nas crenças e desejos que possuímos. O que permite essa atitude é a consciência de que todos nós temos desejos, vontades, crenças, intenções, aversões, simpatias etc, uns diferentes dos outros. Intuímos sobre o comportamento das pessoas e nossas ações são influenciadas por teorias que criamos a partir desse discernimento. Predizemos e explicamos atos, atribuindo estados mentais. Quando atribuímos estados mentais aos outros, procuramos predizer suas ações, e, para isso, adotamos uma estrutura explicativa/justificativa referente ao seu comportamento, levando um conjunto de hipóteses, criando uma teoria da mente: um modo de compreender os processos mentais humanos. Essa habilidade é necessária para o ser humano compreender e participar das relações sociais.

Segundo Domingues & Maluf (2008), o desenvolvimento da “teoria da mente” realiza-se em um organismo específico através de mecanismos neurais da espécie, sempre relacionando “teoria da mente” e o contexto social onde a criança encontra-se inserida. Durante as últimas três décadas, um número cada vez maior de pesquisas tem contribuído para o entendimento de como e quando as crianças desenvolvem uma teoria da mente. Os autores de uma maneira geral, concordam que, durante a interação as crianças pequenas fornecem pistas de que podem assumir a perspectiva do outro, com papéis e atribuição de estados mentais a si e aos outros.

Os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, também, tentam esclarecer como e quando as crianças começam a entender e explicar estados mentais – intenções e crenças – de outras pessoas. (Delleau, Maluf & Panceira, 2008). Alguns teóricos da “Teoria da Mente” a consideram inata, universal, emergindo em torno das mesmas idades. Já Bruner (1990, 1995) é contrário a esse entendimento e acredita que o seu desenvolvimento seja fruto do crescimento e da socialização de acordo com influências linguísticas e culturais. Diferentes fases do desenvolvimento da teoria da mente aparecem de acordo com o uso de diferentes metodologias, envolvendo pesquisas com crianças em seu ambiente natural e em situações experimentais (Jou e Sperb, 2004).

Estudos diversos, ainda, sugerem que por volta de 4 – 5 anos de idade, as crianças podem imaginar a ação do outro em função de seu estado de conhecimento e não de seu estado de mundo e se apresentam com vertentes diferentes: a) alguns estudos procuram índices de uma ação explícita dos estados mentais do outro na utilização de termos que expressem estados internos; b) outros observam os comportamentos comunicativos das crianças que servem de índice para compreender se elas podem considerar estados internos do interlocutor; ainda c) alguns trabalhos procuram índices da ação implícita dos estados internos do outro na utilização da linguagem em situações comunicativas espontâneas, estudando sua mudança evolutiva e/ou comparando os comportamentos da criança em situações de contraste.

Veneziano & Hudelot (2002) destacam, ainda, a importância da produção de informações explicativas/justificativas como condutas de interesse pragmático no estudo do surgimento de uma conduta central em trocas conversacionais, que revelam estados internos, intencionais e cognitivos do outro. A explicação é a partilha com o outro das relações mentais entre acontecimentos.

Assim, no quadro de uma abordagem funcional e interacional, temos a Conduta Explicativa/Justificativa (CEJ) como todo ato comunicativo complexo que comporta um explanandum – isto é, um acontecimento, uma ação ou um ato comunicativo (expresso de maneira verbal ou não-verbal, ou podendo ficar implícito) que oferece ou que poderia colocar problema para seu interlocutor atual – e um explanans – o componente que fornece a causa, a razão ou a motivação do explanandum, podendo responder ao “por que” ou não, solicitado de maneira implícita ou explícita por este.

Então, no desabrochar da interação, temos a tutela, que para Bruner (1991) se refere às intervenções realizadas pelo adulto que permitem à criança resolver uma tarefa, que sozinha ela não seria capaz. François (2009) em texto da década de 80, selecionado e traduzido por Cabral e Melo, ressalta que a tutela linguageira não é, necessariamente, intervenção de tipo pedagógico. Isto é, não é transmissão no sentido “saber/ignorância” e sim, em muitas situações, procedimento de apoio e enquadramento da atividade verbal. Hudelot (1997) considera a tutela como atividade linguageira e a inscreve na interlocução.

Enfim, BRUNER; FRANÇOIS, HUDELLOT e MELO examinam a tutela como um conjunto de intervenções ocorridas entre o adulto e a criança (ou entre crianças) que resultam na realização de uma tarefa que ela não conseguiria realizar sozinha.

Observaremos, nesta pesquisa, as condutas de tutela sob quatro pontos de vista (FRANÇOIS, 1996): *tutela paralela estrita*- o adulto faz o que a criança deveria fazer; *tutela paralela por esboço* - quando o adulto começa o que a criança deve terminar; *tutela complementar* - consiste em favorecer a ampliação no discurso da criança; *contra-tutela* - riscos de correção formal, da não-compreensão do erro cometido pela criança e dos pedidos insistentes de repetição.

### 3 | COMUNICAÇÃO E IMAGEM

Pontuando a ideia de que todo homem é, por natureza, dialógico, obviamente, essa característica também se aplica a uma de suas maiores atividades que é a comunicação. Seus enunciados, proferidos em determinadas situações, são sempre elos inquebrantáveis da comunicação, pois estão relacionados com as atitudes alheias, já que a atividade discursiva de um indivíduo é constituída das palavras outrora proferidas por outros, que se tornaram palavras próprias, dando ao diálogo o caráter infinito dos elos de comunicação. O discurso, portanto, é sempre destinado a alguém, a esse outro social, o qual não se constitui apenas como uma pessoa física, mas como atitudes, ferramentas, gestos, símbolos, ou qualquer elemento que possa interagir discursivamente, suscitando atitudes dos envolvidos na comunicação.

Santaella e Noth (2005) apontam dois domínios significativos para a imagem, a saber: (a) das representações visuais e (b) das representações mentais. Esses domínios não existem separados. Não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que os produzem. Nesta linha de raciocínio estamos pensando nas imagens produzidas e lidas pelas crianças.

O ponto comum entre as diferentes significações da palavra “imagem” (imagens visuais/ imagens mentais/imagens virtuais) parece ser o das analogias (Joly, 2005). Material ou imaterial, visual ou não, natural ou fabricada, uma imagem é algo que se assemelha a outra coisa, esclarece a autora. Assim, a imagem está na categoria das representações, logo, deverá ser percebida como um signo. Para ela, a mensagem visual é composta de diversos tipos de signos, o que equivale considerá-la como uma linguagem, portanto, como uma ferramenta de expressão e de comunicação. Portanto, a leitura da imagem está diretamente ligada aos conhecimentos culturais/sociais de seu leitor.

Aumont (2008) esclarece o papel do espectador na teoria da imagem: a imagem é um meio de comunicação e de representação do mundo. Sendo assim, ela pode refletir o elemento cultural de determinado contexto. O autor afirma que a imagem é universal, mas sempre particularizada. Isto quer dizer, então, que o sujeito que olha a imagem é levado,

também, em consideração.

Em se tratando de imagem e narração, o autor mostra-nos que a representação do espaço e a do tempo na imagem são consideravelmente determinadas pelo fato de que, na maioria das vezes, esta representa um acontecimento também situado no espaço e no tempo. A imagem representativa, usada em nossa pesquisa, portanto costuma ser uma imagem narrativa, mesmo que o acontecimento contado seja de pouca amplitude. Nessa perspectiva, a narrativa é definida como conjuntos organizados de significantes, cujos significados constituem uma história, que deve se desenrolar no tempo.

Com respeito à interpretação da imagem, o autor ainda enfatiza que se a imagem contém sentido, este tem de ser “lido” por seu destinatário, por seu espectador: é todo o problema da interpretação da imagem. Acentua que imagens, visíveis de modo aparentemente imediata e inato, nem sempre são compreendidas com facilidade, sobretudo se foram produzidas em um contexto afastado do “leitor”. Os diferentes níveis de codificação da imagem serão desiguais segundo os sujeitos e sua situação histórica, e as interpretações resultantes serão proporcionalmente diferentes.

#### 4 | NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa, foi realizada com crianças de 5 anos, em que a história “A briga”, de Eva Furnari (1998) constituída de quatro imagens sem texto, foi transformada em programa informatizado e apresentada às crianças da amostra selecionada. Os dados foram transcritos segundo as convenções utilizadas por Preti e Urbano (1990).



Figura 1 - As Imagens



## 4.1 Elementos centrais da narrativa

(a) cenário: duas crianças disputando um carrinho amarelo( evento 1), em um quarto com uma cama, um segundo carrinho verde, que está sobre essa cama e um urso em uma prateleira na parede;

(b) desenvolvimento: uma mulher aparece (evento2), a mulher fala com as crianças - (evento 3) + crianças prestam atenção na fala da mulher (evento 4), parando de disputar o carrinho amarelo (evento 5); a mulher oferece o carrinho verde (evento 6) que estava sobre a cama;

(c) conflito final: crianças disputam, agora, o carrinho verde (evento 7)

(d) desfecho: a disputa continua

## 5 | ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Na caracterização dos fios condutores da análise, nos apoiaremos no que postula Veneziano (op. cit.) e Veneziano e Hudelot (op. cit), para observação de como emergem as condutas explicativas/justificativas (CEJ), bem como no diálogo com a teoria da mente, em situação de interação, durante e após a tutela na leitura da imagem. Os aspectos linguísticos e pragmáticos serão, também, levados em consideração.

Exemplo : **JEA, menino - 5 anos e 10 meses**

P1: eu vou fazer o seguinte...a gente vai ver junto tá?...as figuras...então dexô eu mostrar aqui ó...quem são eles?

JEA 1: dois menino

P2: o que eles estão fazendo?

JEA 2: briganu

P3: eles tão brigando...por quê eles estão brigando?

JEA 3:poerque querem o carrinho e ali já tem um

P4: e ali tem um na cama é verdade...e aí o que acontece?...oque aconteceu?

JEA 4: a mãe deles chegaram

P5: a mãe chegou...e ela?...quando ela chegou o que ela fez?

JEA 5: brigô com eles

P6: e eles o que eles fizeram?

JEA 6: continuaram briganu aí a mãe deles tomaram e falou assim...filho brinca com esse carrinho::: ...tinha só dois no é motivo pra...pra briga com outro carrinho...tem outro carrinho na cama

P7: e aí o que aconteceu?

JEA 7: isso

P8: e daí o que eles fizeram quando a mamãe saiu?

JEA 8: eles...tão brincando acho...eles eles não brinco... eles não brigô

P9: continuação...e aí o que a mamãe mostrou pra eles? ...o que...que a mãe deu

pra eles?

JEA 9: o carrinho

P10: ah:::muito bem ...voce tinha falado que a mamãe tinha dado o carrinho... e eles...o que eles fizeram ?

JEA 10: obedeceram

P11: obedeceram...e aí?... o quê a mamãe fez depois?

JEA 11: ela saiu do quarto

P12: ela saiu...muito bem... e quando a mamãe saiu o que aconteceu?

JEA 12: continuou brigando

P13: ah::: por que que eles estavam brigando?

JEA 13: porque...porque...eles queriam briga com outro carrinho

P14: que outro carrinho?

JEA 14: o verde

P15: muito bem ...então dexô tirar aqui as figuras...agora conta pra mim de novo a história...conta bem bonitinho a história pra mim.

### 5.1 2ª narrativa autônoma ( após tutela, sem imagem)

dois meninos tavam no quarto brigando por causa de um carrinho...aí depois a mãe deles vieram no quarto brigaram com eles ...aí depois a mamãe pegou o ...voltaram pro quarto...aí pegou outro carrinho e falou assim...não é pra briga...aí deu pra eles ...aí eles continuaram brincar brigando

### 5.2 Comentários

Inicialmente, em (P1) destaca-se, claramente, a função da tutela ‘complementar’, em que a intenção da pesquisadora foi a de ampliar o discurso da criança, e a ‘reflexiva’, evocando a dinâmica interacional, os movimentos discursivos: (“eu vou fazer o seguinte...a gente vai ver junto tá?...as figuras...então dexô eu mostrar aqui ó...quem são eles?”). (BRUNER, 1991; FRANÇOIS, 1996; MELO, 2010).

Em seguida, o sujeito responde: (JEA 1) (“dois menino”), (P2) (“o que eles estão fazendo?”) (JEA 2) (“brigando”). Dentro deste contexto, a atividade narrativa se distingue das outras atividades languageiras, devido às peculiaridades de conteúdo e de forma (personagens, acontecimentos, temporalidade...). Narrar é uma atividade cultural e não natural. Ela existe, porque as narrativas circulam entre as pessoas, qualquer que seja a idade. (FRANÇOIS, 1999).

Assim, as condutas explicativas/justificativas foram apresentadas no seu modo de resposta às questões com o conector/morfema por que. (P3) (“eles tão brigando...por que eles estão brigando”) (JEA 3) (“poerque querem o carrinho e ali já tem um”); (P13) (“ah::: por que que eles estavam brigando?”), (JEA 13) (“porque...porque...eles queriam briga com outro carrinho”). Nota-se, pontualmente, que, em JEA13, a intenção dos personagens da narrativa foi identificada.

Então, observa-se que a criança sustenta a interpretação através de um porque que foi colocado pela pesquisadora (tutela). Ela responde com um explanans ao explanandum numa relação do tipo “por que”. Foi usada uma conduta comunicativa, para persuadir o interlocutor. Trata-se de um modelo de justificação linguisticamente marcado. O efeito da justificação é uma conduta comunicativa que age sobre os estados internos do outro. Elos não explicitados, que buscam conhecimentos implícitos, social e culturalmente partilhados são interpostos entre o explanandum e o explanans. (VENEZIANO & HUDELLOT, 2002).

Como já pontuado, destaca-se como teoria da mente, o entendimento que as crianças elaboram a respeito das emoções, intenções, pensamentos e crenças das pessoas com quem convivem, essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento social e da linguagem, à medida que são precursoras da integração de informações dos contextos situacional, interpessoal, linguístico (Siegler, 1991; Stern, et al., 1977; Trevarthen, 1977) e intrapessoal. Fato que se confirma quando JEA produz o explanans: P6: e eles o que eles fizeram? JEA 6: continuaram brigando aí a mãe deles tomaram e falou assim...filho brinca com esse carrinho:: ...tinha só dois no é motivo pra...pra briga com outro carrinho...tem outro carrinho na cama

Corroborando acerca da compreensão, Marcuschi (2003), confirma-nos que é uma atividade de ordem cognitiva, pois é preciso inicialmente entender o que foi dito ou escrito por alguém para que seja realizada sua transformação. Assim, embora especifique que seus estudos na obra indicada referem-se à transformação do texto falado em um texto escrito, apresenta quatro possibilidades de retextualização: 1. da fala para a escrita; 2. da fala para a fala; 3. da escrita para a fala; 4. da escrita para a escrita. Vale registrar ainda que, de acordo com os estudos de Marcuschi (op.cit: p.48), atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. Nesta perspectiva, usaremos o termo retextualização no âmbito das imagens para a fala.

Assim, após a tutela, percebe-se que há uma retextualização compreensiva da leitura das imagens acerca das atitudes da mulher, nomeada por JEA de mãe, que aparece no quarto (...*aí pego outro carrinho e falou assim...não é pra briga...aí deu pra eles ...*).

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos mostram-nos que, embora as crianças de 5 anos utilizem uma narrativa menos coesa do que a realizada por crianças com mais idade, as retextualizações apoiam-se nas condutas explicativas/justificativas dentro do campo específico do contexto

da história. Neste sentido, observamos algumas tendências, como as das crianças de 5 anos, para o tipo de respostas curtas, em cooperatividade argumentativa.

Observa-se, também, que a produção relativa à linguagem das crianças, à leitura/ interpretação das imagens e o encadeamento discursivo, são fortemente influenciados pela, imaginação, percepção e uso de memória.

Outro ponto interessante é que o efeito da justificação, no interlocutor, parece promover a possibilidade de que existe uma conduta comunicativa, agindo sobre os estados internos do outro.

Quanto à tutela, o adulto ajuda as crianças no cumprimento da tarefa num sentido estrito, participa com ela como coautor da tarefa verbal em curso, escuta as proposições das crianças e se apropria delas para contribuir na elaboração discursiva. Parafrazeando França, diríamos que a “tutela não é uma meta, mas um resultado”.

Paralelamente, o compartilhamento de contexto real com a internalização de significados dados pela cultura, arranjo social nos conduzem diretamente à evidência de um “saber-fazer”.

Por outro lado, vimos que as narrativas produzidas a partir de imagens implicam um importante trabalho por parte do narrador, no âmbito da situação, do contexto, da identificação dos objetos, em que as personagens e as ações escondidas por trás das imagens estáticas conseguem trazer à tona os acontecimentos e comportamentos das personagens.

Assim, temos as situações interativas apontando para um movimento discursivo com exploração do imaginário dialógico e da cultura comum, favorecendo o sentido nas explicações e retextualizações.

## REFERÊNCIAS

AUMONT J. **A imagem**. Tradução Estela dos S. Abreu e Claudio S. Santoro, Campinas SP, Papirus Editora, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRUNER J. **Culture and human development: a new look**. Human Development, v. 33, p. 344-355, 1990.

\_\_\_\_\_. **The narrative construction of reality**. by The University of Chicago, 1991. ok

\_\_\_\_\_. Meaning and self in cultural perspective In.:D. Barkhurst & C. Sypnowich (Eds.), **The social self** (pp. 18-29). London: Sage Publications, 1995.

\_\_\_\_\_ **The Culture of Education**, Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 224, 1996.

\_\_\_\_\_ **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DELEAU M, MALUF M R, PANCIERA SDP, In: Sperb T M, Maluf MR. (org) **Desenvolvimento Sociocognitivo**, EditoraVetor, São Paulo. 2008.ok

DOMINGUES, S. F. S. & MALUF, M. R. (2008). Compreendendo estados mentais: Procedimentos de pesquisa a partir da tarefa original de crença falsa. Em T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.), **Desenvolvimento sociocognitivo: Estudos brasileiros sobre "Teoria da Mente"** (pp. 11- 31). São Paulo, SP: Vetor.

DUNN, J., BROWN J., SLOMKOWSKI C., TESLA C. & YOUNGBLADE, L.: **Young childrens understanding of other peoples feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents**. Child Development, vol. 62., 1991.

FRANÇOIS F. **Práticas do oral. Diálogo, jogo e variações das figuras do sentido**. Trad. Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Pró-Fono, 1996.

\_\_\_\_\_ O que as narrativas infantis nos ensinam sobre a narrativa e o restante. In: **Crianças e narrativas – Maneiras de sentir, maneiras de dizer...** Tradução e Adaptação: CABRAL, Anita LúciaTinoco; MELO, Lélia Erbolato. São Paulo: Melo Editora- Humanitas, 2009.

FURNARI ,E. A briga. In: Furnari E. **Cabra cega** Ed. São Paulo: Ática: 1988.

HISADA, S. **A utilização de histórias no processo psicoterápico**. Rio de Janeiro: Revinter,1998.

HUDELOT C. Modalités e L'etayage langagier dans lês restitution de récits de dix enfants présentant dès dificultes de langage. In.: BRES, J. **Questions de narrativité**. S.J.: Montpellier

JOU, G. I. ; SPERB, T. M. **Teoria da mente, diferentes abordagens. Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 287-306, 1999.

\_\_\_\_\_ **O contexto experimental e teoria da mente**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 167-176, 2004.

JOLY, M. **A imagem e os signos**. Editora: Edições 70.

MARCUSCHI, L. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELO, L. E. **Movimentos discursivos em interações verbais: uma perspectiva de análise**. In: SEMINÁRIO DO GEL, 58., 2010, *Programação...* São Carlos (SP): GEL, 2010.

\_\_\_\_\_ **Repercussão das Conexões Interdiscursivas na Leitura de Imagens**. XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL 2014) João pessoa - Paraíba, Brasil.

PREMACK & WOODRUFF : **Does the chimpanzee have a theory of mind?**

PRETI, D. URBANO, H. (Org.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: 1999.

SANTAELLA & NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. 1.ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SARTRE J.P. **A imaginação**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L & PM, 2010.

SIEGLER, R. S. (1991). **Children's thinking** (2ª ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

SOUZA, D.H. De onde e para onde? As interfaces entre linguagem e teoria da mente e desenvolvimento social. In: **Desenvolvimento Sociocognitivo: Estudos Brasileiros sobre Teoria da Mente**. São Paulo: Vetor, 2008.

STERN DN, BEEB B., JAFFE J. et al. The infant stimulus world during interaction : a study of caregiver behaviours with particular reference of repetition an timing. In. Shcaffer HR. **Studies in mother-infant**. London. Oxford University Press; 1977.

TREVARTHEN, C. 1997. Foetal and neonatal psychology: Intrinsic motives and learning behaviour. In: **Advances in Perinatal Medicine**, ed. F. Cockburn, pp. 282–291. New York: Parthenon.

VENEZIANO, E. & HUDELOT, C. Les buts illocutoires de l'assertion et enchâssements des forces: le cas de l'explication. **Psychologie de l' Interation**, 5,6: 137-148. , 1997.

\_\_\_\_\_ Desenvolvimento das competências pragmáticas e teoria da mente na criança: o caso da explicação. In Revista da Unicsul, Ano 10 – n. 12, 2005, p.6-29, Tradução e adaptação Lélia Erbolato Melo. Texto original :**Développement descompétences pragmatiques e tthéorie de l'esprit chez l'enfant: lecas de l'explication. Pragmatiqueetpsychologie**. Nancy, PressesUniversitaires de Nancy, 2002.

# CAPÍTULO 17

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO REFLEXIVO NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E A FORMAÇÃO DOCENTE

*Data de aceite: 01/10/2020*

### **Ieda Márcia Donati Linck**

Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ  
Cruz Alta – RS  
<http://lattes.cnpq.br/7088863515941582>

### **Andréia Mainardi Contri**

Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ  
Boa Vista do Cadeado – RS  
<http://lattes.cnpq.br/6450378502680116>

### **Viviane Teresinha Biacchi Brust**

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM  
Santa Maria – RS  
<http://lattes.cnpq.br/7657921390114850>

### **Fabiane da Silva Verissimo**

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM  
Cruz Alta – RS  
<http://lattes.cnpq.br/0926685343186520>

**RESUMO:** É função da escola fazer com que todos percebam a complexidade e importância do ato comunicativo, o que inclui não somente compreender o mundo, mas também como a linguagem se refere a ele e como o que é dito se modifica de acordo com as infinitas combinações possíveis. Para que a comunicação ocorra é preciso disponibilizar meios e encontrar estratégias para que o conhecimento linguístico seja cada vez mais democratizado, funcional e eficiente como suporte à emancipação. De forma geral, é preciso repensar o ensino, é preciso aceitar as diferenças entre língua fluída e língua

imaginária, e, por fim, duvidar daquela concepção que ainda percebe a língua como ideal, na qual o sujeito teria controle absoluto do seu dizer e dos sentidos provocados por esse dizer. Considerando que, ainda, alguns professores ensinam a gramática de forma tradicional, descontextualizada, faz-se este questionamento: Em algum momento, os gramáticos estariam pensando no sentido propriamente dito? Será que se preocuparam com o ato comunicativo e sua importância quando nomearam as classes de palavras? Repensar o ensino de língua na escola é refletir sobre isso, cientes de que antes de o sujeito nascer ele é falado na/pela língua, sendo, então, um sujeito social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua, Ensino, Sentido, Emancipação, Sujeito.

### CONSIDERATIONS ON THE REFLECTIVE PROCESS IN TEACHING MATERNAL AND TEACHING TRAINING

**ABSTRACT:** It is the function of the school to make everyone realize the complexity and importance of the communicative act, which includes not only understanding the world but also how language refers to it and how what is said modifies according to the infinite possible combinations. In order for communication to take place, it is necessary to provide means and strategies for linguistic knowledge to be increasingly democratized, functional and efficient as a support for emancipation. In general, it is necessary to rethink the teaching, it is necessary to accept the differences between fluent language and imaginary language, and, finally, to doubt the

conception that still perceives the language as ideal, in which the subject would have absolute control of his saying and the senses provoked by this saying. Considering that some teachers also teach grammar in a traditional, decontextualized way, this question is asked: At any moment, would the grammarians be thinking in the proper sense? Did they care about the communicative act and its importance when they named the word classes? Rethinking the teaching of language in school is to reflect on this, aware that before the subject is born it is spoken in / through the language, being then a social subject.

**KEYWORDS:** Language, Teaching, Sense, Emancipation, Subject.

## 1 | INTRODUÇÃO

No ensino atual, o modo de ensinar deve(ria) corresponder a uma prática social que buscasse a reflexão sobre o domínio da linguagem e sua constituição, e não apenas a que reproduza a clássica metodologia de definição, classificação e repetição. Ressalta-se a importância de se repensar as aulas de Língua Portuguesa, percebendo a leitura crítica e a escrita como fundamentais no ensino à aprendizagem e, conseqüentemente, à inclusão social do sujeito. Para isso, é necessário que, do ponto de vista do aluno, a proposta escolar faça sentido, que vá ao encontro de algo que ele conheça, valorize e, mais do que isso, utilize-a no seu cotidiano para melhor se comunicar.

Nesse aspecto, Antunes (2007) faz uma avaliação importante de como funciona uma língua enquanto prática social.

Quando alguém é capaz de falar uma língua é então capaz de usar, apropriadamente, as regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas) dessa língua (além, é claro, de outras de natureza pragmática) na produção de textos interpretáveis e relevantes. Aprender uma língua é, portanto, adquirir, entre outras coisas, o conhecimento das regras de formação dos enunciados dessa língua. Quer dizer, não existe falante sem conhecimento de gramática (ANTUNES, 2007, p. 85-86).

Para que o ensino de língua portuguesa não se afaste dessa noção, considerando que ela deve ajudar o sujeito a se comunicar, é imprescindível “representar” ou “reapresentar”, na escola, os diversos usos que elas têm na vida social. Não mais se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem, como é o caso, por exemplo, da gramática ensinada de forma descontextualizada. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) até as Diretrizes atuais, vem se afirmando que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (1998, p. 23). Ou seja, pela percepção e domínio das situações discursivas é que o aluno poderá se constituir como cidadão e exercer seus direitos como usuário da língua. Assim, cada conteúdo, cada situação de leitura e escrita responderá a um duplo propósito (LEMER, 2008). Um propósito didático, ou seja, é preciso ensinar conteúdos constitutivos da prática social, com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-los no seu dia a dia; o outro: formar leitores críticos e escritores de sua própria história, o grande desafio que enfrenta a educação, desde sempre.



Cientes disso, discute-se, quais seriam, então, os objetivos da escola, e mais, faz-se o seguinte questionamento: Por que se ensina língua portuguesa aos nativos da língua portuguesa? Afinal, ele conhece a sua língua materna mesmo antes que começa a falar. Isso é fato. Assim sendo, o ensino da língua portuguesa a nativos desta língua deve ajudá-los a raciocinar em sua língua, ou seja, assimilar informações dadas e fazer relações com outras; deve ensiná-lo a interpretar o que está escrito e fazê-lo entender no que o estudo da gramática e no bom uso das normas poderá ajudar nessa interpretação, que como se sabe, vai muito além da compreensão<sup>1</sup>.

Nessa premissa, a escola deve disponibilizar meios para que o conhecimento seja cada vez mais difundido e ampliado. Muito mais do que regras e normas, é preciso ensinar a ler, pois isso é imprescindível para que o aluno possa interpretar e compreender de forma profunda o mundo que o cerca. Pouco resolve ele aprender a definir o que é verbo, ou ainda, o que é sujeito, por exemplo, se quando ele abre um jornal para ler, nem sequer sabe identificar onde está o personagem principal da notícia; não sabe discernir entre o que é informação e o que é declaração, não percebe qualquer implícito no texto. Mais ainda, há aqueles que acabam o Ensino Médio sem saber, ao menos, diferenciar a descrição da argumentação, ou a diferença entre compreender e interpretar.

Para que se consiga amenizar esses efeitos, o ensino da Língua Portuguesa deve ser mais discutido, a fim de que não seja algo tão distante da realidade do aluno. Toda forma de comunicação deve ser considerada, mesmo que ele não tenha o domínio de normas e regras. O aluno não chega ao ambiente escolar sem conhecimentos gramaticais da sua língua, pois ela está vinculada a ele, considerando os conhecimentos adquiridos no seu meio. Ele chega comunicando-se.

Não há um momento especial nem uma pessoa específica destinada ao ensino da gramática. Ela vai sendo incorporada ao conhecimento intuitivo, pelo simples fato de a pessoa estar exposta à convivência com os outros, a atividades sociais de uso da língua, das conversas familiares às atuações mais tensas e formais. Ou seja, essa gramática está inerentemente ligada à exposição da pessoa aos usos da língua. A escola virá depois; para ampliar (ANTUNES, 2007, p.29).

Para Bagno (2001, p, 219), é preciso “levar o aluno a refletir a língua que fala, conhecer melhor essa língua, que constitui parte essencial de sua identidade para que se comunique consigo mesmo e com os outros e para conhecer o mundo”. Concorde-se plenamente com o autor, apesar de que existem determinadas regras gramaticais a serem seguidas para facilitar o entendimento da estrutura linguística, principalmente no que se refere à transposição da oralidade à escrita. É neste espaço que a função da escola se acentua, ou seja, o docente tem obrigação de mostrar ao aluno a diferença entre a língua falada, que o aluno já domina, e a língua escrita, que a escola tem o dever de ensinar-lhe.

1. Afirmação feita com base na prática escolar, bem como em uma reportagem da Revista Nova Escola de 03 de agosto de 2012.

As colocações feitas aqui resultam de um estudo crítico-reflexivo sobre o ensino da língua materna, mais especificamente sobre o reducionismo conceitual, quando abordado descontextualizado, bem como sobre as disparidades e complicações que ocorrem da abordagem feita na gramática até chegar aos materiais didáticos.

Para mostrar a complexidade no ensino de língua, ainda baseado em conceitos, fez-se um recorte, com apenas uma classe de palavra: o verbo intransitivo. A princípio, mostra-se uma análise crítica do conceito dessa categoria, definida em vários gramáticos e estudiosos; a seguir, apresenta-se a proposição reducionista de livros didáticos utilizados, a qual pode causar confusão no processo de aprendizagem. E, por fim, a partir do estudo dessa categoria gramatical, faz-se um contraponto entre o ensino que, infelizmente, ainda domina, em relação aquele necessário, que se almeja para o aumento da competência discursiva do sujeito.

## **2 | MUITO ALÉM DA NOMENCLATURA E DEFINIÇÃO, OUSO E O SENTIDO CONSTITUÍDO**

Considerando a amplitude dessa discussão, delimitou-se a análise em apenas uma classe de palavras: o verbo, definido como palavra fundamental na comunicação oral e escrita. Por isso, cabe aprofundar o entendimento do mesmo para usá-lo em gestos comunicativos exitosos. As gramáticas e os dicionários são considerados instrumentos linguísticos, dentre eles a gramática do Bechara (2009). Este, para definir os verbos, utiliza uma linguagem bastante teórica, tradicional. Está, ali, também, naturalizado o poder de definir, descrever e separar a língua de uso e a língua padrão.

A cultura escrita como a institucionalização do controle da estabilidade linguística se dá por meio da norma padrão, sendo este o processo de supressão das variações no uso da língua. Mencionado por Faraco:

A norma linguística é praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial aquela legitimada pelos grupos que controlam o poder social (2002, p.24).

Também Cunha & Cintra (2008) expressam os conceitos em forma padrão, formal, no entanto, de mais fácil compreensão. Ou seja, não dá para generalizar e ficar afirmando que todas as gramáticas são complicadas, incompreensíveis e em desuso. Também, não há como pensar uma língua sem algo que a mantenha na norma, pois é preciso pensar que quando se fala em variação, está se falando da língua oral e não da língua escrita. Há proposições que não podem ser questionadas, dentre as quais: a gramática é um suporte à manutenção da língua; é um direito do cidadão ser incluído no processo escolar pelo conhecimento da língua padrão, e conseqüentemente, conseguir um espaço social. Essa é, sem discussão, a função da educação formal, o problema está em como o ensino da língua tem acontecido pela/na escola, ou seja:

A aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita (BRASIL, 1998, p.30).

Conforme o tema proposto, em se tratando do verbo intransitivo, há definições que merecem ser destacadas. É preciso pensar essa definição numa perspectiva da morfossintaxe. É a classe morfológica que, junto aos pronomes pessoais, consegue ser flexionada, formando um sintagma. Segundo Jakobson *apud* Bechara (2009), além de ser pensado como conceito, significado verbal, o verbo se combina, entre outros, com instrumentos gramaticais (morfemas) de tempo, de modo, de pessoa, de número. Assim, “trabalhar” e “trabalho” são palavras que têm o mesmo significado lexical, mas diferentes moldes, deferentes significados categoriais, distintos sentidos.

Bechara (2009, p. 209) define verbo como “a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza no falar seu significado lexical”. Essa definição privilegia antes o critério funcional: o da organização do falar, como o elemento capaz de definir o que seja um verbo como “significado categorial”, o que - para efeito de decodificação da hermética definição – pode se chamar, simplesmente, de “classe gramatical”.

Em termos sintáticos, os verbos exercem uma função fundamental: núcleo da predicação nos predicados verbais. Isto é, afirmam que o verbo é o constituinte essencial do predicado verbal. Além disso, os verbos intransitivos também são fundamentais para a constituição das orações. Ao contrário do sujeito, que pode estar ausente na oração, pois sem verbo não há oração.

Nesse sentido, pensar em verbo seria, então, pensar sempre em ação, estado ou fenômeno. Apenas isso? Não, pois verbo é a palavra que pertence a um lexema, cujos membros se opõem quanto ao número, à pessoa e ao tempo. Lexema é definido como um conjunto de palavras que se distinguem através de flexão. Assim, corro, correr e corríamos fazem parte de um lexema; casa, casas, de outro. No entanto, casa e casebre não fazem parte do mesmo lexema, porque se distinguem por derivação, e não por flexão. Definições estas que os alunos não precisam saber, pois isso causa uma confusão mental, e uma ojeriza da sua língua materna. O ele que deve saber, é o sentido, o valor do verbo em situações distintas, bem como o poder argumentativo de cada flexão.

Ainda mais minucioso e preocupado com a questão sintática, Rocha Lima (2007) enfatiza que verbo é a palavra regente por excelência, e, por esse motivo, deve-se verificar a natureza dos complementos por ele exigidos. Sua visão é a de que o verbo e o complemento formam uma expressão semântica e, portanto, não pode haver a supressão do complemento, sob pena de tornar o predicado incompreensível. Colocação essa que avança bastante entre os demais, considerando que adentra para questões de compreensão.

Além desses gramáticos, Pasquale & Ulisses (1999) colocam o verbo como sendo a palavra que se flexiona em número, pessoa, modo, tempo e voz, podendo indicar, entre outros processos: ação, estado da natureza, fenômeno natural, ocorrência, desejo. No mesmo enfoque, os autores seguem dizendo que conjugar um verbo é, portando, exercer o direito pleno de empregar a palavra, sendo em torno deles (verbos) que se organizam as orações. Com certeza, a noção de conjugar, para ele, não é flexionar o verbo de forma isolada, desconectada, sem sentido, um abaixo do outro, em suas trinta e seis possibilidades flexionais. Conjugar, para Pasquale & Ulisses (1999), é o uso do verbo flexionado no texto, agregando-lhe um sentido, cujos efeitos podem (ou não) ser modificados. O fato desses gramáticos pensarem sobre o sentido provocado pela flexão, mostra a importância dos mesmos no ensino da língua portuguesa, o que deve(ria) ser considerado pelos professores desta área.

Para Cunha & Lindley (2008), verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo, ou seja, palavras que expressam ação, estado, fato ou fenômeno. Os mesmos autores seguem mostrando que além dessas categorias, o verbo também se flexiona quanto ao: aspecto; assinala a ação levada até o fim, isto é, como conclusa (perfeita) ou inclusa (imperfeita); estrutura do verbo: uma forma verbal é constituída por radical, desinências, vogal temática; radical ou lexema: onde se concentra o significado do verbo. Repete-se em todas as formas, cantei, cantaste, cantou; salvo nos verbos irregulares; desinências: indica o modo, o tempo, o número e a pessoa.

Para esses gramáticos, a predicação verbal é a forma pela qual os verbos formam o predicado, por outras palavras, se eles exigem ou não complemento para que tenham sentido completo e qual tipo de complemento necessitam. Assim, os verbos intransitivos são definidos por “verbos que não necessitam de complementação”. Sozinhos indicam a ação ou o fato, de forma completa, lógica. A análise desses seguirá a partir da transitividade verbal, ou seja, é a presença ou ausência de complementos que necessitam os verbos nocionais e verbos não nocionais. Enquanto definição parece perfeita, mas na prática isso não funciona de forma tão pontual assim.

Segundo Bechara (1999) e sua minuciosa definição, a transitividade sustenta-se no conteúdo léxico do verbo, podendo formar predicado simples (cujo núcleo apresenta significado lexical referente a realidades bem concretas; a tradição gramatical chama intransitivo a tais verbos) ou predicados complexos (cujo núcleo constrói-se por verbo de grande extensão semântica, necessitando, portanto, de delimitadores - os argumentos ou complementos verbais - são os verbos transitivos). Esse gramático amplia sua definição, pois reforça que a distinção entre transitivo e intransitivo não é absoluta, pertencendo mais ao léxico do que à gramática, e refere-se aos verbos de ligação como àqueles que aparecem matizados semanticamente pelo signo léxico que funciona como predicativo.

Um verbo que não é acompanhado de complemento, assim analisado por Cunha & Lindley (2008), “expressa uma ideia completa”. Como Ex.: Criança sofre – não há complemento, pois o processo começa e termina no próprio sujeito, é classificado como intransitivo. Eis aí um contraponto. Como definir algo com sentido completo se a língua é algo em movimento, incompleta, que serve para comunicar e para não comunicar e, mais, qual a concepção de completude estaria ali sendo considerada? Não há ideia completa, pois para cada novo leitor/ouvinte um novo texto, outro contexto e, assim, uma nova compreensão.

Na busca de definições que ampliam a discussão, tem-se Rocha Lima (2007), o qual considera que “para os verbos intransitivos, não há complemento, considerando ainda que: são chamados de verbos intransitivos, os verbos que encerrando em si a noção predicativa, dispensam quaisquer complementos”. Para ele, o contexto não é considerado, ou seja, quem chega, chega; quem mora, mora e assim por diante. Será mesmo?

Para poder discutir sobre a questão do ensino de língua atual é preciso melhorar a compreensão de alguns conceitos, dentre os quais a transitividade verbal, objeto de análise para este trabalho e pavor dos alunos, de forma geral. É o que se tenta fazer no item seguinte.

### **3 | ALGUMAS (DES)CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRANSITIVIDADE VERBAL**

É possível identificar que, de modo geral, todas as gramáticas pesquisadas tratam o “verbo intransitivo” como aquele verbo que não afeta o complemento da oração, portanto, poder-se-ia identificá-lo como uma palavra que tem existência autônoma, e, por sua vez, expressa uma ação que independe do complemento. Entretanto, essa definição não se aplica a todas as expressões, uma vez que, em grande parte, a intransitividade não pode existir sozinha, precisando de um complemento para dar funcionalidade a este.

Na regência verbal, quanto à transitividade enfocada por Pasquale & Ulisses (1999), os verbos intransitivos não possuem complementos, ou seja, em sua descrição enfocam a não necessidade de complementos para ser entendido e classificado como verbo intransitivo. É importante, no entanto, destacar alguns detalhes relativos aos adjuntos adverbiais importantes que costumam acompanhá-los. Reforça-se que a noção de completude deve ser repensada. Seria, realmente, a noção de língua enquanto estrutura completa e autônoma? Em algum momento, os gramáticos estariam pensando no sentido propriamente dito? Por exemplo, “chegar e ir” são normalmente acompanhados de adjuntos adverbiais de lugar. Na língua culta, as preposições usadas para indicar direção ou destino são “a” e “para”.

Segundo análise feita por Cereja e Magalhães (1999, p.349), a regência verbal é apresentada em um poema escrito por Dom Helder Câmara: “Nada de ideias ao alcance das mãos. Gosto de pássaros/ que se enamoram das estrelas/ e caem de cansaço/ ao voarem/

em busca da luz”. No primeiro verso, há destaque para os verbos gostar e enamorar-se, que necessitam de complemento. Diferente dos demais, esses autores usam textos menos tradicionais para, a partir deles, exemplificar a funcionalidade gramatical na construção do sentido. Esse uso favorece para que o aluno consiga perceber, mesmo que minimamente, os sentidos produzidos pelos verbos presentes no texto citado.

Para Sarmiento (2004), a regência verbal se estabelece pela dependência de relação entre o verbo e o termo por ele regido. Assim, a diferenciação se faz, por exemplo, no verbo ensinar, o qual apresenta regências diferentes, necessitando de ligação aos seus complementos, é classificado como transitivo. Entretanto, quando ele não necessitar deste complemento é classificado como intransitivo. Para exemplificar a colocação anterior: verbo transitivo, por exemplo, “O professor ensina a matéria”. Ensina: verbo transitivo direto, a matéria: objeto direto. No caso intransitivo, com o exemplo: “O professor ensina bem”. Ensinar é verbo intransitivo; bem, adjunto adverbial de modo.

Vale refletir a respeito. A classificação traz o verbo intransitivo como “puro”, livre de qualquer complemento e em inúmeros casos, este não tem a funcionalidade ou a característica descrita, pois necessita de alguns complementos, uma vez que sua existência está associada a uma outra palavra que dará sentido completo a esta. Reforça-se, então, a necessidade de contextualizar o ensino de língua portuguesa, pois a predicação do verbo depende, sempre, do contexto em que ele será utilizado. Nesse sentido, não há como definir um verbo como transitivo ou intransitivo, sem antes considerar a intenção, o contexto e, conseqüentemente, o sentido constituído pelo uso.

Pelo visto, não há dúvida de que o ensino da gramática é algo complexo e as confusões e não compreensão podem fazer com que o aluno desista de aprender a estrutura da sua língua, abandonando, inclusive, a escola. Um exemplo para reforçar as afirmações feitas: no livro didático analisado para este trabalho “Tudo é Linguagem”, de Marchezi, Borgatto & Bertini (p.140), do 8º ano, Editora Ática, ano 2010, há muitas orações que estão completas mesmo sem os complementos, construídas com verbos que não os necessitam. Trata-se dos “verbos intransitivos”, como por exemplo: “Chove”, “A ponte caiu”, “Inúmeras andorinhas voam”, entre outros. Na sequência, os autores fazem a seguinte referência: O verbo não exige qualquer complemento para completar seu sentido, porque a ação que eles expressam se encerra, não transita para nenhum complemento, ou seja, aqueles elementos que por si só possuem complemento ou sentido, não sendo necessário de complemento para dar sentido à expressão. É preciso discutir com o aluno em que contexto alguém usa do verbo “Chove”. Apenas depois disso, ele compreenderá o sentido provocado enquanto função dos mesmos no ato comunicativo, que envolve o ouvinte, o lugar, o momento, o canal.

A análise do material didático mostrou que a conceituação quanto ao termo da regência verbal, “verbo intransitivo”, é semelhante dentro do item sintaxe, nas gramáticas, ou seja, faz-se um capítulo para tal discussão, sendo amplamente exemplificadas. Entretanto,

nos livros didáticos aparecem em formas variadas. No primeiro livro “Tudo é Linguagem” aparece em um capítulo específico, regência verbal; no segundo livro “Português – leitura, produção, gramática” de Leila Sarmiento, o uso da regência verbal aparece de forma um pouco mais contextualizada nos temas trabalhados; não apresenta um capítulo específico para trabalhar o tema, o que de certa forma facilita a aprendizagem, pois contextualiza dentro de cada item apresentando as análises diversas. Isso, no entanto, é quase uma exceção, pois, de forma geral, o que se constata é apresentação da teoria separada do uso, cujos exemplos são padronizados e incompatíveis com o nível, idade e conhecimento linguístico do aluno.

Essa fragmentação resulta da padronização gramatical ocorrida no processo de verticalização do processo de escolarização, que desconsidera as demais variáveis, interferindo na comunicação oral e escrita em diversos contextos. Como falar em emancipação do sujeito quando não se considera a sua gramática internalizada por ele? Na concepção de Antunes:

Foi sendo atribuído aos compêndios de gramática um papel de instrumento controlador da língua, ao qual caberia conduzir o comportamento dos usuários pela imposição de modelos e de padrões. Essa visão de gramática se consolidou tão fortemente que chegou a abafar qualquer outra concepção menos diretiva, como aquela da gramática internalizada por todos os falantes (2007, p. 36).

A gramática internalizada pelo sujeito é um importante instrumento linguístico e deve ser considerada, caso contrário, ela poderá ser uma forma de controle da língua, dos padrões e do sujeito. Como busca emancipatória do sujeito é preciso ensinar acreditando que a linguagem é um meio de interação humana, e, pelo discurso, serve para comunicar, dizer (ou não dizer) e interagir com os demais. Assim, para que o aluno alcance o gosto pela língua e desenvolva sua competência linguística, ele precisa ser motivado, alertado e instigado a aprender mais sobre a língua ensinada na escola.

Como praticar isso? O ensino de língua portuguesa deve parar de nomear, definir e classificar; precisa voltar-se à leitura, à produção e à interpretação como forma inclusiva. Em relação à língua, Bagno (2007) afirma que a norma-padrão é seu instrumento de divulgação mais prestigiado – a gramática normativa – é, antes de tudo, portador de um discurso onde o que mais sobressai, muito antes do que uma análise da língua ou da prescrição de formas corretas de uso da língua, é a tentativa de selecionar para excluir, de selecionar determinados cidadãos e excluir a grande maioria dos outros.

Conforme já referido, é preciso (re)pensar o ensino de língua portuguesa, percebendo-o não como a apresentação formal de um aglomerado de conceitos confusos e nomes esvaziados, que deverão ser decorados e devolvidos em formato de prova, mas como uma prática social, na qual o aluno seja sujeito do processo ensino e aprendizagem, emancipado e escritor de sua própria história.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da transitividade é muito discutida entre os próprios gramáticos, para quem os verbos, mesmo aqueles que a gramática tradicional trata como transitivos, possuem ‘graus’ de transitividade. Embora seja muito importante que o sujeito professor saiba (e talvez domine) como se encaminham os estudos da língua portuguesa, é preciso, de forma urgente, modificar a metodologia utilizada nas escolas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) já criticavam o ensino descontextualizado:

Não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia (1997, p.28).

Sabe-se que muitas discussões têm ocorrido em relação a como trabalhar para que o sujeito realmente consiga comunicar-se, que consiga argumentar com posição. No entanto, em muitos contextos, o ensino segue, acreditando, sem medo de errar, que o bom professor é aquele que possui memorizado todos os conceitos e as regras estabelecidos pela gramática tradicional. O uso da gramática em sala de aula parece garantir a materialidade necessária para que o professor nomeie termos, defina regras, e ensine a “dita” norma padrão da língua, aquela estabelecida na relação Escola/Estado. Ele, por sua vez, mantém o poder em relação aos alunos, uma vez que, teoricamente, têm o domínio da língua (como se isso fosse possível).

É preciso evidenciar Mittmann *in* Cazarin e Rasia (2007), para quem a gramática teórica, com ênfase na gramática normativa, ainda ocupa o maior tempo das aulas de gramática e produção textual; prestigia-se ainda a memorização de listas de regras e de exceções, que se justificam para a aplicação em provas de concursos, porém funcionam como critério de eliminação. Ao contrário disso, os professores de língua portuguesa deveriam perseguir, em Travaglia (1996), duas definições de gramática, sendo: a gramática de uso, aquela que todo mundo usa para falar, escrever, estabelecer contato com o outro; a gramática reflexiva que leva a pensar sobre o funcionamento da língua e sobre o que se lê e se escreve. Para Mittmann *In* Cazarin e Rasia (2007) a gramática comunicativa e emancipadora, muitas vezes, passa longe da sala de aula.

Urge a necessidade de se discutir com os alunos as questões aqui levantadas, principalmente em cursos de formação de professores, pois eles poderão fazer a diferença na sua prática cotidiana. Mesmo que aparentemente inofensivas, algumas classificações incoerentes podem afastar o gosto do aluno para o aprendizado de sua língua. Os profissionais precisam ter clareza de que a função da escola deve ser a de ampliar os conhecimentos linguísticos dos alunos, ocupar-se do que eles já têm para torná-los sujeitos comunicativos, e, assim, cidadãos emancipados.



Para Bagno (2007, p. 70), “a gramática é para ensinar, sim, mais do que ensinar, é nossa tarefa construir o conhecimento gramatical de nossos alunos, fazer com que eles descubram o quanto já sabem para a produção de textos falados e escritos coesos, coerentes, criativos, relevantes”. Enfim, o ensino da língua deve ser pensado como uma prática social, caso contrário continuará num processo classificatório, fragmentado e excludente, como suporte reprodutor do sistema da ideologia dominante.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. 4ªed. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Cortez, 2007.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

\_\_\_\_\_. *Moderna Gramática da Língua Portuguesa*. 37.ed.rev.e ampl.16ª, Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BRASIL. *PCNs Língua Portuguesa - Ensino Fundamental Brasil*. Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAZARIN, Ercília Ana; RASIA, Gesualda dos Santos. *Ensino e aprendizagem de línguas: língua portuguesa*. Editora Unijuí: Ijuí, 2007.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 48.ed.rev. – São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2008.

CEREJA E MAGALHÃES. *Gramática Reflexiva – textos, semântica e interação*. São Paulo: Editora Atual, 1999.

CUNHA, Celso & CINTRA, Luis F. Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*.5.ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira. Desatando alguns nós*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LEMER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*.br />Revista Nova Escola<br /> Agosto 2008<br

MARCHEZI, BORGATTO & BERTINI. *Tudo é Linguagem*” - 8º ano. São Paulo: Editora Ática, 2010.

PASQUALE & ULISSES. *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Scipione, 1999.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

SARMENTO, Leila. *Português – leitura, produção, gramática*. São Paulo: Editora Moderna, 6º Ano, 2002.

\_\_\_\_. *Gramática em textos*. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

<http://blog.horario.com.br/index.php/2012/08/a-gramatica-contextualizada/> (Revista.NovaEscola/2012 - capturado em 11 de maio de 2013).

## CONDIÇÕES DE TRABALHO DE SUJEITOS-PROFESSORES EM DIFERENTES ESCOLAS: ANÁLISE DISCURSIVA

*Data de aceite: 01/10/2020*

*Data de submissão: 12/08/2020*

### **Jéssica Vidal Damaceno**

Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto  
Ribeirão Preto – São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/2840114679085467>

### **Filomena Elaine Paiva Assolini**

Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto  
Ribeirão Preto – São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/8106220335279097>

**RESUMO:** O sujeito-professor sofre com as adversidades decorrentes do momento sócio-histórico e com realidades que nem sempre favorecem o desenvolvimento de seu trabalho docente. Falamos das condições de trabalho que diante das (in)certezas, torna-se um fator determinante no modo como as práticas pedagógicas se desenvolvem em salas de aula. Nesse sentido, pesquisamos as condições de trabalho, a partir dos sintomas desenvolvidos no professor e que nos remetem ao mal-estar do docente na contemporaneidade. Acreditamos que o mal-estar se presentifica nas práticas pedagógicas tecidas. Com isso, buscamos indícios das condições de trabalho oferecidas em diferentes escolas, nas práticas pedagógicas de um mesmo sujeito-professor. Para isso, acompanhamos o trabalho de três professores que ministram aulas em escolas

públicas e privadas de Ribeirão Preto, para turmas de mesma idade e mesmo conteúdo programático. Apoiamo-nos na Análise de Discurso Pecheuxtiana enquanto referencial teórico metodológico e nas contribuições da Psicanálise freudo-lacanianana para a Educação. Os resultados obtidos foram analisados à luz dessas teorias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Condições de trabalho, Mal-estar docente, Práticas pedagógicas escolares.

### WORKING CONDITIONS OF SUBJECT TEACHERS IN DIFFERENT SCHOOLS: DISCURSIVE ANALYSIS

**ABSTRACT:** The subject-teacher suffers from the adversities resulting from the socio-historical moment and with realities that do not always favor the development of his teaching work. We speak of working conditions that, faced with (in) certainties, become a determining factor in the way pedagogical practices develop in classrooms. In this sense, we researched the working conditions, based on the symptoms developed by the teacher and which lead us to the teacher's malaise in contemporary times. We believe that malaise is present in the woven pedagogical practices. With that, we look for evidence of the working conditions offered in different schools, in the pedagogical practices of the same subject-teacher. For this, we follow the work of three teachers who teach classes in public and private schools in Ribeirão Preto, for classes of the same age and the same program content. We rely on Pecheuxtian Discourse Analysis as a theoretical methodological framework and on the

contributions of Freud-Lacanian Psychoanalysis to Education. The results obtained were analyzed in the light of these theories.

**KEYWORDS:** Working conditions, Teaching malaise, School pedagogical practices.

## 1 | INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, o sujeito-professor sofre uma série de embates decorrentes do momento sócio-histórico que está inserido. Trata-se de um momento ímpar, no qual os sujeitos são marcados por diferentes pulsões e inseridos, ao mesmo tempo, em uma sociedade marcada pelas facilidades. Na tentativa de moldar os conteúdos apresentados, o sujeito-professor se depara com realidades que nem sempre favorecem o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

Destacamos então as condições de trabalho que diante das (in)certezas, da recente instabilidade política e das novas exigências (a)gravadas pela pandemia do Coronavírus, se tornam um fator determinante para o modo como as práticas pedagógicas se desenvolvem. O conjunto de fatores adversos, entendidos nessa pesquisa como condições de trabalho, pode desenvolver ao longo do tempo, características que constituem a subjetividade docente. Essas características são reconhecidas pela Psicanálise como o sintoma do sujeito-professor que é, para nós, provocado pelas condições de trabalho e que por sua vez compõe um cenário de mal-estar do docente na contemporaneidade. Esse mal-estar se presentifica nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e que segundo Freud (2011), “está sempre presente, num lugar ou outro por detrás de todo sintoma”.

Com isso, a pesquisa realizada buscou os indícios das condições de trabalho oferecidas em diferentes escolas, nas práticas pedagógicas de um mesmo sujeito-professor de química. Abordou-se a relação dessas condições de trabalho com a formação do mal-estar docente e como o sujeito-professor deve se implicar na busca por espaços formativos a fim de superar as adversidades impostas ao desenvolvimento de seu trabalho, proporcionando melhorias no processo de ensino-aprendizagem e valorização de seu trabalho.

Analizamos as marcas e os efeitos de sentido, presentes nos dizeres dos professores, considerando que essas marcas discursivas possibilitam-nos explicar o funcionamento das Formações Discursivas, bem como buscar entender a realidade em que se inscreve a(s) prática(s) escolares (ASSOLINI, 2003).

## 2 | DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Análise de Discurso: referencial teórico metodológico:

Como referencial teórico metodológico apoiamo-nos na Análise de Discurso de matriz francesa (pecheuxtiana), doravante AD, que servirá como instrumento para analisar

e refletir os recortes selecionados. Tem-se os primeiros registros da Análise de Discurso em 1969 como uma disciplina universitária, mesmo ano em que ocorreu a publicação do livro *Análise Automática do Discurso*, dos autores Michel Pêcheux e Fuchs.

Em suas contribuições, Assolini (2003) nos mostra:

A AD procura compreender o modo como um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um gesto automático de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários. Dessa forma, o fragmentário, o disperso, o incompleto e a opacidade também são de domínio da reflexão em AD. (p. 18).

Em decorrência disso, estudar a linguagem a partir da perspectiva discursiva, significa abarcá-la nessa complexidade, buscando entender e compreender o seu funcionamento.

Desse modo, percebemos que a linguagem não é considerada neutra, mas sim um elemento de mediação do homem e de sua realidade. Dessa forma, não podemos estudá-la fora da sociedade e da historicidade do sujeito, uma vez que os processos que a constituem, são processos histórico-sociais vividos por cada um de nós.

Dentro desse contexto, Orlandi (2007) nos mostra que a linguagem enquanto discurso é a própria ação que transforma o homem em realidade, pois ao falar e tentar dar significado, nós nos significamos, a partir de nossa vivência histórico-social.

Na perspectiva discursiva não se pode estudar a Linguagem separadamente da Língua ou o Sentido sem o Sujeito. Esses conceitos são imprescindíveis para o entendimento dessa teoria. Apoiando-nos em Orlandi (2009) vemos que a língua não é apenas um código e a AD não é apenas um transmissor de informação. Existe um emissor e um receptor, porém esses não atuam em sequência, assim não há necessidade de um processo ser concluído para que outro apareça. O processo de significação ocorre simultaneamente para ambos. Não podemos dizer que é apenas transmissão de informação, pois cada sujeito tem a sua produção histórica e ao falar dá-se sentido à sua historicidade, visto que a Memória Discursiva, memória de sentidos (COURTINE, 1981), é acionada impedindo a simples transferência de mensagem. Quando a mesma autora (1999) define a Linguagem como trabalho, ela desloca percursos propondo um caminho que não passa somente pelo aparelho psíquico ou pelo social, mas também pelo domínio da Ideologia. Essa concepção se contrapõe àquelas que consideram a língua como um simples instrumento de comunicação. Vale ressaltar que a relação entre Sujeito e Sentido constitui a definição de discurso, assim pode-se dizer que o Discurso é o efeito de sentido entre os locutores que são os próprios sujeitos.

Para Lagazzi (1988):

(...) o sujeito se constitui no interior de uma formação discursiva, mas a relação que se estabelece com essa formação dominante e com outras formações discursivas que aí se entrecruzam, a relação que ele estabelece entre as várias formações discursivas, é própria de cada sujeito e não preexiste a

esse sujeito. Cada história produz um discurso diferente. Trata-se, assim, de uma constituição mútua: o sujeito se constitui no interior de uma formação discursiva, mas ao mesmo tempo constitui uma relação própria com essa formação discursiva, relação essa permeada pela história do sujeito (p.25).

Temos então um indicio forte capaz de confirmar a relação entre Sujeito, Sentido e a sua própria construção histórica como sujeito que (re)significa o seu dizer a partir da posição que ocupa.

Diante das breves definições apresentadas e sendo o sujeito-professor o principal meio de obtenção de dados dessa pesquisa, faremos uso de suas memórias particulares (memória discursiva, de sentidos), para atingir o objetivo geral do estudo que é analisar as manifestações do mal-estar provocado pelas condições de trabalho que reverberam nas práticas pedagógicas dos mesmos sujeitos-professores em diferentes escolas.

Uma análise discursiva se constitui por etapas que correspondem às propriedades do discurso e ao seu funcionamento. Tendo como premissa um texto faz-se a passagem da superfície linguística (1ª etapa) para o objeto discursivo (2ª etapa) e, desta Formação Discursiva para o processo discursivo (3ª etapa – Formação Ideológica). Na primeira etapa o analista, em seu primeiro contato com o texto, procura uma discursividade, para construir um objeto discursivo que possibilite diferentes interpretações, pois para a AD não há discurso acabado, os sentidos são múltiplos e as interpretações sempre podem surgir, mas não são sentidos quaisquer (ASSOLINI, 2003).

Compete, portanto, ao analista “(...) tornar visível o fato de que ao longo do dizer se formam famílias parafrásticas relacionando o que foi dito com o que não foi dito, com o que poderia ser dito, etc”. Assim esses dizeres levam às Formações Discursivas, definindo “o que pode e deve ser dito em determinado momento sócio-histórico” (ORLANDI, 2009).

Partindo do objeto discursivo obtido na primeira etapa, “o analista vai incidir uma análise que procura relacionar as Formações Discursivas distintas – que podem ter-se delineado no jogo de sentidos observado pela análise do processo de significação (paráfrase, sinonímia etc.) – com a Formação Ideológica” (ORLANDI, 2009). Assim o analista atinge a constituição de todos os processos discursivos responsáveis pelos Efeitos de Sentido e conclui assim, a segunda etapa da análise.

Dessa forma,

distinguindo, na origem de sua reflexão, como diferentes formas de não-dizer (implícito), o pressuposto e o subentendido, este autor vai separar aquilo que deriva propriamente da instancia da linguagem (pressuposto) daquilo que se dá em contexto (subentendido). Se digo “deixei de fumar” o pressuposto é que eu fumava antes, ou seja, não posso dizer que “deixei de fumar” se não fumava antes. O posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito mas presente). Mas o motivo, por exemplo, fica como subentendido. Pode-se pensar que é porque me fazia mal. Pode ser também que não seja essa razão. O Subentendido depende do contexto” (ORLANDI, 1996, p. 32).

Entende-se que o subentendido complementa e se faz necessário ao que é entendido. E que, ao longo do dizer, há toda uma margem de não ditos que também significam (ORLANDI, 2009).

Nesse referencial teórico, é necessário olhar o texto como fato e não como dado, e observar como ele, enquanto objeto simbólico funciona. Assim, não compete ao analista do discurso interpretar ou descrever o texto, mas sim compreender e esclarecer como esse texto é capaz de produzir sentidos, identificando quais gestos de interpretação o formam, assim como as posições dos sujeitos analisados, lembrando que toda interpretação está sujeita a manifestações do inconsciente e passível de novos olhares.

No contexto linguístico citado anteriormente, não há constituição de sentidos sem levar em consideração a historicidade, melhor dizendo, o contexto histórico-social no qual a linguagem se firma. Dessa forma, na Análise de Discurso a linguagem só passa a ter sentido porque está carregada de história, particularidades da vida cotidiana dos sujeitos envolvidos. Todas as emoções, dificuldades, sentimentos, realizações e esperanças vêm embutidos nessa linguagem que aos olhos do analista devem ser (re)vistas.

O sentido precisa ser trabalhado como algo relativo, que depende de outro fator, assim qualquer alteração desse fator, faz com que o sentido ganhe outra perspectiva diferente da primeira. Surge então a necessidade de se reunir três áreas do conhecimento científico, sendo elas as Teorias da Ideologia, que compreendem as Formações Sociais e suas transformações; a Linguística; e a Teoria do Discurso, que determina a historicidade dos processos semânticos.

Por fim, apresentamos outro conceito não menos importante, que é a Ideologia. A ideologia é responsável da interpelação do indivíduo em sujeito que precisa se inserir no repetível para que seja interpretável. Todos os sujeitos são atravessados ideologicamente, sem mesmo que percebam tal processo, entretanto as marcas ideológicas, ou melhor, as Formações Ideológicas se apresentam nos discursos, nas queixas, nos ditos, nos não-ditos e no silêncio de cada sujeito-professor participante dessa pesquisa (ORLANDI, 1996). Althusser (1999) nos mostra que:

o indivíduo porta-se de tal ou qual maneira, adota tais e tais comportamentos práticos e, mais importante, participa de algumas práticas submetidas a regras, que são as do Aparelho Ideológico de que “dependem” as ideias que ele, com plena consciência, livremente escolheu como sujeito. Se acredita em Deus, ele vai à igreja assistir à missa, ajoelha, reza, confessa-se, faz penitência e, naturalmente, arrepende-se, e continua etc [...] observamos que a própria representação ideológica da ideologia é forçada a reconhecer que todo “sujeito” dotado de uma “consciência”, e confiando nas “ideias” que sua “consciência” lhe inspira e livremente aceita, deve “agir de acordo com as suas ideias” – portanto, deve inscrever suas ideias, como sujeito livre, nos atos de sua prática material (p. 130).

Reforçamos ainda que a interpretação se relaciona com a subjetividade e com as Formações Ideológicas. Assim, os resultados obtidos foram analisados à luz da AD com contribuições da Psicanálise freudo-lacanianiana para a Educação levando-se em consideração não a organização, mas sim a Ordem do Discurso (FOUCAULT, 2000) que é a forma material em que o sujeito é definido pelos sentidos que são revestidos pela historicidade.

## 2.2 Contribuições da Psicanálise: o Mal-estar na Educação

Manifestações características de mal-estar transbordam por entre as salas de aula das escolas públicas e privadas, repercutindo na saúde, no bem-estar e na formação dos sujeitos-professores, considerados aqui, autores de um trabalho pedagógico.

Para Freud (2011), o mal-estar “está sempre presente, num lugar ou outro por detrás de todo sintoma”, dessa forma presumimos que o mal-estar docente surge através de uma série de fatores à que sujeitos-professores estão expostos no cotidiano de seu trabalho e no conjunto, constituem uma vertente do sintoma, que além de gerar angústias reais nesses profissionais, podem também, impactar no processo de ensino e aprendizagem, influenciando a ‘forma’ com que os conteúdos específicos são ministrados e adquirindo sentidos de verdade e de convicção.

Ao denominar condições de trabalho subentendemos o espaço físico do prédio escolar, a disponibilidade de recursos didáticos como lousa, giz, livros, apostilas, computadores entre outros, mas entendemos também que as políticas públicas educacionais compõe as condições de trabalho formando um quadro de (in)certezas e instabilidades tanto nas escolas públicas quanto nas privadas. É impossível não considerar o resultado de alguns desses fatores na rotina dos sujeitos-professores. A junção desses fatores, ao longo do tempo, pode gerar um mal-estar constitutivo, que por sua vez, pode atravessar as práticas pedagógicas do sujeito-professor.

Filiamo-nos à ideia de que o Sintoma surge a partir de um contexto de Mal-estar e possui relação direta com o Sujeito, assim podemos pensar no Sintoma como um elemento que nos permite compreender os processos que permeiam a construção da subjetividade na contemporaneidade. Isso devido ao fato de que o Sintoma se articula com a Ideologia e o Inconsciente.

A grande contribuição da Psicanálise para as Ciências da Educação se dá, nessa pesquisa, com a possibilidade de compreender o sintoma não apenas como algo da ordem médica ou patológica, pois nessa perspectiva teórica assumimos que

o sintoma deixa de ser um sinal de uma doença, como por hábito se pensa a partir da ordem médica e psicopedagógica, e passa a ser um fenômeno subjetivo constituído pela realização deformada do desejo. Ele é uma “pantomina do desejo” ou é aquilo que nas pessoas “há de mais real” (PEREIRA, 2017, p. 07).



Entendendo a relação do Sintoma com a Ideologia, podemos inferir que no sintoma há um caráter de dualidade e de problema-solução, afinal o sujeito se constitui no e a partir do sintoma. O sintoma é do sujeito, mas ao passo que esse sujeito se apropria do simbólico, vemos uma possibilidade de o sintoma “falar” por si só. O sintoma significa, ele possui sentido e serve a um impulso reprimido, portanto ele pode ser visto como problema, mas também é solução porque ao não resignificar, o sujeito se acomoda no próprio mal-estar e conseqüentemente no seu sofrimento. Marcelo Ricardo Pereira (2017) nos diz:

o sintoma é para o sujeito, ao mesmo tempo, aquilo que não anda bem já que lhe causa sofrimento; mas também é aquilo que lhe cabe bem já que ele passa a gozar e a se instituir no sintoma. Sempre ambivalente ele é desfuncionamento e laço.[...] é um problema, pois incapacita o sujeito para aproveitar a vida, fazê-la fruir; mas ao mesmo tempo, é solução porque se trata da resposta a essa incapacidade, garantindo ao sujeito uma forma substitutiva de satisfação no sofrimento (a ilusão de ganho de poder de uma pessoa cuja violência é tida como seu sintoma mostra bem a natureza de tal satisfação substitutiva) (PEREIRA, M. R.; p. 08, 2017).

Em suma, cada sujeito-professor possui um sintoma que é seu e que se relaciona com a sua história, história particular, subjetiva. Interessa-nos então, por meio da fala, compreender as relações que o sujeito estabelece com seu sintoma e por meio da linguagem buscar o seu Como? Por quê? Quando? Para quê?, na tentativa de ajudar a resignificar e atribuir um novo sentido. Trata-se de “não atacar o sintoma, mas abordá-lo como uma manifestação subjetiva, significa acolhê-lo para que possa ser desdobrado e decifrado, fazendo aí emergir um sujeito” (QUINET, p. 19, 2019).

### 2.3 Constituição do *Corpus* de Análise

Outra característica da Análise de Discurso é estabelecer o *corpus* de análise, ou seja, o material selecionado para a análise propriamente dita. Para isso, iniciamos com a definição de Recorte, pois o *corpus* só se consolida a partir de um Recorte de dados. Orlandi (1987) define recorte como sendo, “uma unidade discursiva, fragmento correlacionado de linguagem e situação” (p. 139).

Esses recortes funcionam como indícios do funcionamento discursivo, afinal na perspectiva da AD o discurso é essencial, pois remete à ideia de movimento e de caminho sem término. Afirma Assolini (2003) “com o discurso observa-se o homem falando”, e por isso fez-se uso dos recortes para analisar e encontrar as Formações Discursivas, Ideológicas e o Imaginário no qual o sujeito-professor se inscreve e se constitui.

Dessa forma, foram selecionadas algumas sequências discursivas de referência (SDR), que para Courtine (1981), servem como indícios reveladores sobre os processos discursivos que se relacionam com as condições de trabalho à que esses profissionais são expostos.

Trabalhar metodologicamente na perspectiva discursiva requer considerar que “(...) todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro”

(ORLANDI, 1999, p.62). Se tivermos em mente o discurso como um *continuum*, podemos dizer que as análises concentram-se em uma parte, escolhida de acordo com as nossas perguntas e objetivos (ASSOLINI, 2013).

Por fim, tentamos rastrear as pistas linguísticas que levaram ao processo discursivo, possibilitando explicar o funcionamento do discurso e a relação entre esse funcionamento e formações discursivas que, por sua vez, remetam às formações ideológicas e se refletem nas perspectivas trabalhistas que esses sujeitos-professores se encontram. Buscamos desconstruir o “caráter material do sentido-mascarado por sua evidente transparência para o sujeito” (ASSOLINI, 2013 apud PÉCHEUX, 1995).

Vale salientar que no contexto de AD cabem diferentes interpretações oriundas de outras posições do sujeito, assim sendo, o *corpus* esteve e está passível de novos olhares e novas interpretações.

O intuito é investigar o que cada sujeito-professor reflete sobre suas próprias condições de trabalho e discutir o tema comparando com o que lhes é oferecido nas instituições que ministram aulas, sendo elas públicas estaduais e privadas.

A escolha pela entrevista oral, registrada por gravação do áudio como instrumento de coleta de dados foi justificável pelo uso da AD, pois o falar em detrimento do escrever é bem mais revelador. Assim podemos dizer que os deslizos, as trocas, o silêncio, o engano, o eu quis dizer e entre outras falhas, são indícios que despertam no analista o funcionamento do discurso, logo “podemos dizer que não há língua sem esses deslizos, logo não há língua que não ofereça lugar à interpretação” (ORLANDI, 2009, p. 78), até as mesmas palavras podem trazer significados diferentes analisando o contexto e situação do sujeito.

Foi utilizado um diário de campo para registrar outros tipos de informações bem como algumas características dos sujeitos-professores. Quanto ao local em que cada sujeito-professor ministra aulas, salientamos que todas as escolas públicas são estaduais e situam-se na cidade de Ribeirão Preto (SP). As três escolas são relativamente grandes, atendendo por volta de mil alunos cada, todos provenientes de diversos bairros da cidade, localizadas em regiões de fácil acesso seja por veículo coletivo ou a pé, são as chamadas escolas centrais.

Quanto às escolas privadas, duas delas são de pequeno porte e outra um pouco maior, todas atendem alunos desde as séries iniciais até os anos finais e também se situam em regiões de fácil acesso, sendo uma delas em um bairro nobre da cidade.

Com isso, foram selecionados três sujeitos-professores através das experiências de estágio, que ministram aulas em escolas públicas estaduais e escolas privadas, para que fosse possível discutir e comparar as atuais condições de trabalho dos mesmos em ambas instituições.

É importante citar que se primou pela ética em todos os processos e, por isso, manteve-se o sigilo sobre toda e qualquer informação pessoal dos participantes. Além disso, cada sujeito-professor assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para

que pudesse participar da pesquisa, bem como todas as escolas envolvidas autorizaram a presença da pesquisadora no ambiente escolar e nas salas de aula.

Acredita-se que as respostas obtidas nos remetem a uma ou mais formação(ões) discursiva(s), que muito contribui(ram) para o desenvolvimento da pesquisa.

Fazer análises discursivas requer que o pesquisador movimente-se em um ir e vir constante entre os fundamentos teórico metodológicos, a leitura do *corpus* e a análise propriamente dita. Além disso, não poderíamos deixar de dizer que esse processo é afetado pelos gestos interpretativos do analista, e, portanto, pelas suas filiações às determinadas redes de sentido, condições de produção nas quais se efetivaram suas escolhas e, também, por sua incompletude (ASSOLINI, 2013).

É importante lembrar que o objetivo não foi estabelecer comparações entre os sujeitos-professores, mas sim entre as condições de trabalho oferecidas pela rede pública estadual e rede privada da cidade de Ribeirão Preto, bem como os reflexos dessas condições nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Tendo em vista o exposto, avançaremos para as considerações finais.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade do ensino é um tema muito discutido, e por mais polissêmica que a palavra qualidade seja e aberta a inúmeras interpretações, acreditamos que as condições de trabalho refletem diretamente nas práticas pedagógicas dos professores e impactam na qualidade do ensino oferecido pelas instituições, independentemente de qual seja. Por outro lado, também observamos os reflexos dessas condições de trabalho no plano psíquico e físico desses profissionais.

Destacamos como diferencial entre esses ambientes de trabalho, os sentidos que as condições de trabalho possuem, ou melhor, as Formações Ideológicas que se constroem sobre o tema em cada escola. Nesse sentido, podemos observar os discursos atravessados por certezas, que remetem a um imaginário de que sempre as escolas particulares oferecerão as melhores condições de trabalho.

Notou-se pelas entrevistas, gravações, anotações e com as análises na perspectiva discursiva que há necessidade de melhorias urgentes nas condições oferecidas para que os profissionais desenvolvam o trabalho docente. Procurou-se também contextualizar as diferentes escolas em que estes profissionais podem atuar na tentativa de explicar alguns sentidos de convicção relacionados à qualidade de ensino oferecida por essas instituições, mas também desmistificar a ideia de que escola privada privilegia seus docentes em detrimento da escola pública.

De acordo com Panizòn (2014), escolas que disponham de um local que estimule o aluno e o professor ou que apresentem estruturas e recursos para inseri-los na era digital e com boas condições de trabalho podem ser definidas como escolas de qualidade.

Com isso, somos induzidos a acreditar que a escola privada descrita pelos sujeitos-professores tem os elementos necessários para que o ensino ocorra de forma mais efetiva e atrativa, entretanto é possível observar que nas escolas públicas há aplicação de verbas que podem contribuir para essas melhorias.

Conclui-se também, que as escolas públicas oferecem perspectivas de crescimento profissional, os chamados planos de carreira, que minimamente não são oferecidos aos docentes exclusivos da rede privada.

É evidente que o funcionamento das escolas públicas precisa ser (re)pensado, a fim de se assegurar melhores recursos, materiais didáticos, melhores políticas públicas favorecendo jornadas de trabalho menores, número menor de alunos por sala, alocação de recursos financeiros para laboratórios multidisciplinares, livros e afins para que o professor possa se sentir estimulado a realizar o melhor de seu trabalho com a essência necessária para uma profissão de tamanha importância como é a docência.

Práticas pedagógicas que assegurem um ensino de qualidade não são encontradas em uma receita ou em um livro qualquer, elas são construídas, pensadas, refletidas e estudadas por parte dos sujeitos-professores que precisam buscá-las através dos Espaços Formativos que dispõe. Essa prática é desafiadora, pois exige que o profissional se afaste da sua zona de comodidade e procure meios de se aprimorar dando a importância necessária a própria formação como recurso de resignificação dos sentidos que o sintoma provoca e repercute no seu trabalho pedagógico.

A sociedade pós-moderna cobra que qualquer profissional esteja em processo de formação continuada, e com os sujeitos-professores essa exigência é maior ainda, pois é preciso estudar continuamente, buscar novos conhecimentos, informação e recursos diante das demandas dos alunos e do contexto sócio-histórico. Para isso, os professores precisam estar inseridos em um ambiente que possibilite e crie condições para que eles possam trabalhar, formar-se, viver, nutrir-se cientificamente para se portar à altura da nobreza de sua profissão.

Em suma, observamos ao término da pesquisa as Formações Discursivas que cada sujeito-professor se filia, o Imaginário se revelando diante das condições de trabalho oferecidas pelas escolas públicas e privadas, e os sentidos da Ideologia nas práticas pedagógicas tecidas. Observamos também a presença do Esquecimento nº1, nos quais os sujeitos imaginam-se ser a origem de seu discurso bem como os sentidos de convicção durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Por fim, sugerimos a importância da formação continuada e busca por contínuo aprendizado como possibilidade de driblar os efeitos e impactos das condições de trabalho nas práticas pedagógicas. Não podemos nos esquecer de que a Ideologia de cada sujeito-professor, juntamente com a sua história e seus sentidos são elementos fundamentais para a construção das suas Identidades Docente. É que espaços de escuta auxiliam no processo de resignificação tornando a carreira docente mais 'leve' com criatividade para

superar os obstáculos e contratempos na busca de melhores condições para executar a essência da profissão: construir conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado: notas para uma investigação. In: ZIZEK, S. (org.). **Um Mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999 (1ª reimp.), p. 105- 142.

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. 2003. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia e Educação, Ribeirão Preto, 2003.

ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (Orgs.). **Diferentes linguagens no ensino fundamental**. Florianópolis: Insular, 2013. 160 p.

COURTINE, J. J. **Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours**. À propôs du discours communiste adresse aux chrétiens. *Langages*, 62, 1981, p. 9-127.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Layola, 2000. 80 p.

FREUD, S. **O Mal-Estar na Civilização**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011. 93 p.

LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não**. Campinas, SP: Pontes, 1988. 104 p.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo, SP: Pontes, 1987. 280 p.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Pontes, 1996. 280 p.

ORLANDI, E. P.; **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da UNICAMP; 2007. 181 p.

PANIZON, M. 2014. **Diferenças entre o ensino público e particular: influências em relação ao aprendizado**. Disponível em <[http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/uploadAddress/DIFERENCAS-ENTRE-O-ENSINO-PUBLICO-E-PARTICULAR-INFLUENCIAS-EM-RELACAO-AO-APRENDIZADO\[6909\].pdf](http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/uploadAddress/DIFERENCAS-ENTRE-O-ENSINO-PUBLICO-E-PARTICULAR-INFLUENCIAS-EM-RELACAO-AO-APRENDIZADO[6909].pdf)> Acessado em 27/12/2015.

PEREIRA, M. R. **Os Sintomas na Educação de Hoje**: que fazemos com “isso”? Belo Horizonte: Scriptum, 2017. 336 p.

QUINET, A. **A Descoberta do Inconsciente**: do desejo ao sintoma. Rio de Janeiro: Zahar, 2019. 162 p.

# CAPÍTULO 19

## A CRIANÇA PROBLEMA: DISCURSOS DISCIPLINARES E PSICOPATOLOGIA

*Data de aceite:* 01/10/2020

*Data de submissão:* 30/07/2020

**Conrado Neves Sathler**

Universidade Federal da Grande Dourados  
(UFGD). Faculdade de Ciências Humanas  
(FCH).

Dourados – Mato Grosso do Sul.  
<http://lattes.cnpq.br/5995508592015142>

**RESUMO:** O presente texto discute os critérios diagnósticos para classificação de crianças consideradas problemáticas segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5). Apontamos, entretanto, que as descrições indicativas de desvios comportamentais patológicos são relativas à insubordinação observada nas relações de poder e suas interpretações carregam vieses discursivos morais e disciplinares. Esse parâmetro se mostra idealizado e responsabiliza o sujeito por sua condição deficitária frente ao padrão normativo, atribuindo-lhe deficiências de aprendizagem ou genéticas e apaga os indicadores familiares ou sociais. Com isso, a ocorrência dessas falhas é compreendida como evento individual e interno e não como resultado complexo de produções sociais. Esta investigação se filia à abordagem discursiva foucaultiana e busca a identificação de dispositivos da governamentalidade no controle comportamental da população infantil, especialmente escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso, Psicopatologia, Subjetividade.

### THE PROBLEM CHILD: DISCIPLINARY DISCOURSE AND PSYCHOPATHOLOGY

**ABSTRACT:** This text discusses the diagnostic criteria for classifying children considered problematic according to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM 5). We point out, however, that the descriptions indicative of pathological behavioral deviations are related to the insubordination observed in power relationships and their interpretations carry moral and disciplinary discourse bias. This parameter is idealized and makes the subject responsible for his deficient condition in relation to the normative standard, attributing him learning disabilities or genetic deficiencies and delete the family or social indicators. Thereby, the occurrence of these failures is understood as an individual and internal event and not as a complex result of social productions. This investigation is affiliated with the Foucaultian discursive approach and seeks to identify governmentality devices in the behavioral control of the child population, especially the school one.

**KEYWORDS:** Discourse, Psychopathology, Subjectivity.

### 11 PSICOPATOLOGIA E POLÍTICAS DE CLASSIFICAÇÃO DAS POPULAÇÕES

A Psicopatologia, ao longo dos últimos 150 anos, recebeu muitas definições e cada abordagem teórica que dela se ocupou buscou redefinir objeto e métodos de investigação. Invariavelmente, essas abordagens propunham também alguma técnica de intervenção.

Considero relevante a crítica de Messas (2014) quando afirma serem hoje mais considerados os escritos coletivos sempre atualizados do que as infinitas contribuições históricas que são relegadas. O discurso da ciência positiva moderna, que hipervaloriza os parâmetros numéricos e a observação segmentada, talvez seja a justificativa para termos um Manual Diagnóstico no lugar de critério de investigação e diagnóstico, de método irrefutável de classificação e de escopo considerado o mais completo de conhecimento psicopatológico.

A despeito de todos os testes e objetivação dos critérios científicos para observação e diagnóstico, abrimos um alerta para afirmar o caráter político desse Manual Diagnóstico. A construção da quinta edição do “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” (APA, 2014), nosso objeto de análise, foi realizada por grupos temáticos de trabalho e com participação selecionada. A regra dessa seleção se deu pela produção de artigos sobre cada tema. Sem discutir a qualidade dessas vozes, é possível perceber a regularidade dos lugares de onde vêm seus enunciados. A abertura de uma página virtual ([www.dsm5.org](http://www.dsm5.org)) de acesso livre permitiu também que usuários dos serviços de Saúde Mental e Psiquiatria, familiares, profissionais desses campos e outros interessados participassem dessa construção. Por fim, um colegiado - o comitê de cúpula - votou em plenário a redação final e a inclusão ou não dos textos de cada grupo de trabalho no corpo do Manual. Havendo diferença insignificante de votos a favor e contra a inclusão do Transtorno Mental ou de seus critérios diagnósticos, permaneceram ativos o Grupo de Trabalho e, por algum tempo, a página virtual (APA, 2014, p. 08).

Além dos critérios políticos de escolha de investigadores para pesquisa, escrita e eleição dos Transtornos e Critérios, na redação final houve também a presença prevalente de uma linguagem que exclui as descrições fenomenológica, psicanalítica e sociológica. A política de exclusão das abordagens vinculadas à psicodinâmica, às leituras sociais críticas e às psicoterapias é uma tentativa de universalização da linguagem em Psicopatologia (RUSSO; VENÂNCIO, 2006) que se transformou em um reducionismo biomédico com falso consenso, pois permaneceram as mais diversas leituras dos eventos e dos mecanismos psicopatológicos e, também permaneceram as críticas aos discursos, instituições e critérios de verdade dessa publicação (CAPONI, 2014).

Em quais parâmetros, então, o DSM organiza seus critérios para as classificações dos Transtornos Mentais? Uma possível resposta a essa pergunta será tocada nesta análise discursiva de alguns recortes dos critérios para diagnóstico de “Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade” e de “Transtorno Desafiador de Oposição”.

Como o objetivo deste texto é procurar traços de dispositivo disciplinar e ideológicos no DSM, a delimitação dos termos Psicopatologia, Disciplinaridade e Ideologia será apresentada sinteticamente.

## 2 | PSICOPATOLOGIA E IDEOLOGIA DISCIPLINAR

A Psicopatologia é um campo de estudos dedicado ao sofrimento humano. Entre as possibilidades de delimitação desse campo, optaremos pela definição que remete à antiguidade grega, resgatada por Berlinck (1997) no Brasil. A chamada Psicopatologia Fundamental afirma ser o *Pathos* um radical grego cujo significado pode ser traduzido por paixão e passividade. O *Pathos* é um estado não natural que retira do corpo seu ideal de força e integridade e, nesse sentido, *Pathos* é sempre corporal e se opõe a *Orthos*. Na tragédia, no teatro grego, o corpo era exposto e uma narrativa perfazia a composição desse sofrimento. Essa narrativa mito-poética compunha, portanto, o *Pathos-logos* (BERLINCK, 1997, p. 16).

A posição política ocupada por um sujeito, cidadão ou escravo, cujas marcas o corpo demonstrava, era efeito desse discurso que o atingia e determinava sua posição corporal. Ao caminhar, o escravo olhava para o chão, o homem livre mirava o horizonte. O discurso patológico se desdobrava em posição social e as formas de ser e estar na *pólis*, o sofrimento e as possibilidades restritas de expressão eram os efeitos psicopatológicos.

A disciplina, conforme descrita por Foucault (1987; 2002), incide também sobre o corpo e a estratégia era obter, por meio da contenção corporal disciplinar, uma mente adstrita. Entre outras características, este dispositivo de produção de subjetividades estabelecia regras para o desenvolvimento da obediência, docilidade e produtividade. Permitia também, pela fragmentação do tempo e esquadramento do espaço, a segmentação do corpo e dos saberes e, assim, desenvolvia subjetividades com habilidades específicas para a produção fabril e para os saberes separados em núcleos.

Nos Séc. XVIII e XIX, as técnicas educacionais, administrativas e jurídicas adotadas se compunham por procedimentos de exames, provas e inquéritos aplicados aos sujeitos submetidos aos agenciamentos disciplinares das escolas, hospitais, igrejas, fábricas e quartéis. Imbuídas de promover a ortopedia ou o aproveitamento mais pontual e produtivo de cada corpo, como discurso transversal, as instituições submetiam todos à lógica disciplinar e o sujeito que escapava desse campo era tomado como sujeito patológico nesta *pólis*, passava por sistemas de correção e não mais por punição, pois agora o objetivo era corrigir e maximizar suas habilidades.

A discussão sobre os conceitos de ideologia atravessa as Ciências Sociais e, como diz Guareschi (2013, p. 89), “[...] talvez não haja conceito mais complexo, escorregadio e sujeito a equívocos [...]” do que este. Arriscaremos, então, por força da tarefa de delimitar nosso quadro conceitual, ordenar uma definição sintética e encaminharemos ao autor referenciado as dúvidas e imprecisões desta exposição. A ideologia busca compreender as formas de dominação e os mecanismos de operação e manutenção dos domínios.

Para propiciar que compartilhem uma ideia mínima do que tratamos neste texto, vamos considerar que a ideologia age por meio da naturalização das condições de vida e



do lugar social destinado a cada sujeito como se dissesse: “- isto é assim porque sempre foi assim e é melhor aceitar porque não tem como mudar”. Outra consideração sobre as formas de operação ideológica é que ela não se dá apenas na discursividade, mas também nas práticas institucionalizadas. Isso significa que arquitetura, trânsito, acessos, decoração e vestimentas institucionais, somados aos discursos, agem transversalmente compondo as ideologias institucionais.

Nossa discussão se firma na concepção de que a ideologia está presente nas práticas e nos conceitos. A prática que agencia a formação de sujeitos dóceis, produtivos e obedientes é a disciplinarização dos corpos. Assim, as subjetividades disciplinares são distribuídas nos espaços sociais segundo a lógica do aproveitamento potencial de cada habilidade para a produtividade e quando o sujeito não se encaixa no padrão normativo desejado, seja por características identitárias, de habilidades ou por deficiências, é capturado pela Psicopatologia que reserva caminhos de recuperação, exclusão ou segregação.

Consideramos que essas formas de classificação e de encaminhamentos psicopatológicos constituem um dos principais mecanismos da governamentalidade nas sociedades voltadas à produção e centradas na máxima economia de recursos, na maximização dos lucros e na competição como mecanismo seletivo de quem pode partilhar dos valores materiais e imateriais produzidos pelo sistema produtivo, ou seja, a governamentalidade, conforme expressa por Foucault (2013).

### 3 | AS CRIANÇAS NO DSM5

A sociedade neoliberal governamentalizada ou, dito de outra forma, a sociedade do controle psicopatologizada e psicopedagogizada, atua na perspectiva de formar os trabalhadores ou de tornar cada subjetividade uma empresa individual encarcerada em si mesma, dirigida por uma consciência autogerencial e regulada por um *ranqueamento* frente à concorrência dos próprios pares (GADELHA, 2017).

Dois pequenos recortes do DSM5 expressam os critérios para a categorização de crianças. Ressalvo que o texto aqui exposto é cópia parcial dos critérios mínimos para validação de um diagnóstico e foi selecionado apenas para a nossa análise. Vejamos:

#### *TRANSTORNO DE OPOSIÇÃO DESAFIANTE (TOD)*

- *Um padrão de humor raivoso/irritável, de comportamento questionador/ desafiante ou índole vingativa[...].*
- *Frequentemente questiona figuras de autoridade ou, no caso de crianças e adolescentes, adultos (APA, p. 462).*

#### *TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDA/H)*

- *[...] Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou outras atividades [...]*

- [...] *Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente* (APA, p. 59).

Do TOD, trazemos para apreciação o sintagma índole vingativa que remete a uma tendência inata, algo da natureza individual que constitui o caráter do sujeito. O efeito de sentido criado na primeira assertiva é a de que o comportamento da criança, sujeito desse transtorno, é irremediavelmente raivoso e vingativo. Para além do aspecto comportamental, temos uma definição moralizante, pois a definição fala de um padrão genérico e não de um tipo de resposta específica para alguma situação.

Para a segunda asserção, destacamos a expressão *Frequentemente questiona figuras de autoridade*. O efeito aqui provocado é o de que a autoridade, seja ela quem for ou que postura adote, não pode ser questionada. A subordinação à autoridade, a obediência em qualquer circunstância assume um valor desejável absoluto, pois o fato de ser esse questionar frequente ou raro (sem definir o que é uma frequência alta ou aceitável), respeitoso ou ridicularizador, não está em pauta.

Dos critérios para o TDA/H, a informação de que a criança *Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido* parece naturalizar um padrão aceitável ou um limiar de tolerância para a desatenção. Mas o texto continua e mostra a natureza da exigência sobre a criança. A atenção exigida é a *atenção em detalhes*, não é a percepção sobre o todo ou o afunilamento sobre a tarefa ou sobre o ambiente, é, sim, sobre os detalhes e, ao afirmar que a criança *comete erros por descuido*, pressupõe que o ambiente, os estímulos ou a tarefa a se realizar sejam adequados, desta forma é bem localizado o único responsável pelo erro: a criança.

No segundo recorte dos critérios para TDA/H se afirma que o sujeito *Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente*. A arbitrariedade desse critério aponta para quem deve ser direcionada toda a atenção. Se considerarmos que o não escutar quando alguém lhe fala pode ser um indício de atenção concentrada em outro objeto, esta criança poderia ser compreendida de outra forma - altamente atenta. Mas, o foco da atenção deve ser outro e não aquele do interesse da criança.

## 4 | GOVERNAMENTALIDADE E CONTROLE COMPORTAMENTAL

O DSM, em sua quinta edição, vem cumprindo uma função discursiva ao objetivar os critérios para classificação de sujeitos em categorias psicopatológicas. Na medida em que torna mais objetiva a descrição, o poder classificador se investe de maior segurança em sua missão e o sujeito classificado mais persuadido de sua debilidade. Seus argumentos de validade e confiabilidade são, entre outros, o financiamento da maior associação psiquiátrica mundial do país mais potente economicamente e as centenas de pesquisadores academicamente titulados que o credenciam a realizar o deslocamento da identidade da Psicopatologia que parte, ao longo da história, da dinâmica intrapsíquica para chegar aos

dados objetivos relativos à funcionalidade e à produtividade.

A objetivação e a criação de parâmetros pressupõem uma base universal de normalidade e, ao enquadrar subjetividades, valoriza as igualdades e medicaliza as diferenças. Com isso a padronização de comportamentos, identidades e modos de tratar as diferenças tornam-se mais aceitos. Acertar as arestas, inserindo as diferenças em padrões aceitáveis, torna-se o objetivo da Educação e das intervenções das ciências disciplinares (BARBOSA, 2019).

O reflexo dessa concepção disciplinar é a adoção de um aluno-sujeito padronizado, abstrato, e não de um aluno resultado de uma relação entre sujeitos situados socialmente em condições historicamente delimitadas. E esse sujeito padronizado pode ser entendido como um objeto a ser produzido sem direito à singularidade, mas sujeito homogêneo e massificado (SIGNOR; BERBERIAN; SANTANA, 2017).

Esse percurso faz a convergência da Psicopatologia com as ciências disciplinares: Psicologia, Sociologia e Pedagogia e, conseqüentemente, com a medicalização, a psicologização e a psicopedagogização que emergem como agenciamentos subjetivos para o controle das crianças. Esses discursos se confirmam simultaneamente e provocam o efeito de sentido de que a realidade psíquica de cada sujeito seja o centro de sua consciência, vontade e potência.

O controle dos corpos distribui os sujeitos em territórios e o valor do sujeito corresponde ao valor do território a ele designado. A governamentalidade trata do controle dos territórios por meio do controle da população e o governo dos corpos é atribuído ao governo que providencia saúde, trabalho, segurança, lazer, educação e prosperidade. A salvação neste mundo é uma tarefa do Estado e o sujeito que colabora com essa construção é considerado um bom sujeito. Quem resiste é mal visto e pode ser classificado em alguma categoria da Psicopatologia.

A institucionalização da vigilância disciplinar permanente e com parâmetros estatísticos torna os profissionais da administração empresarial, da educação, da saúde e da assistência social, entre outros, agentes policialescos do comportamento e capilariza, em múltiplos pontos, a observação não somente da adequação do sujeito ao seu território, mas também o compromisso de cada sujeito observado na manutenção da produtividade e do consumo que mantém a sociedade do consumo.

O uso das categorias psicopatológicas no controle do corpo se constitui em uma leitura biomédica do comportamento e, com isso, produz um apagamento da história, dos índices de desenvolvimento econômicos e dos contextos políticos e socioculturais que cercam e constituem os indivíduos e seus diagnósticos, registrando apenas o resultado individual como se suas produções fossem internas, independentes e autônomas.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação identifica nos arquivos discursivos do DSM rupturas e equívocos que promovem o deslocamento das classificações psicopatológicas do lugar do sofrimento psíquico para os controles de comportamento disciplinar. Desta forma, captura e designa um lugar social ao seu sujeito e, também, aponta as formas político- institucionais da produção de Manuais e seus diagnósticos.

Esses manuais cumprem o papel de validar a distribuição de sujeitos no *ranking* de produtividade, da potencialidade e na categorização das resistências, territorializando a população na sociedade de controle e permitindo a capilarização do governo. Por fim, ao medicalizar e psicologizar estes comportamentos e resistências, os diagnósticos retiram o contexto histórico das construções subjetivas e responsabilizam exclusivamente o sujeito por seu sucesso ou fracasso social.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM 5**. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014. 948 p.

BARBOSA, Saionara Aparecida. Mapeando as controvérsias que envolvem o processo de medicalização da infância. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 31, e213211, 2019. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822019000100205&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822019000100205&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 23 jul. 2020.

BERLINCK, Manoel Tosta. O que é Psicopatologia Fundamental. **Psicol. cienc. prof.** Brasília v. 17, n. 2, p. 13-20, 1997. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931997000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931997000200003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 11 out. 2018.

CAPONI, Sandra. O DSM-V como dispositivo de segurança. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 741-763, set. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73312014000300741&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312014000300741&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 11 out. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1987. 288 p.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2002. 160 p.

FOUCAULT, Michel. Governamentalidade. In: MACHADO, Roberto (org.). **Microfísica do Poder**. 26 ed. São Paulo: Graal, 2013, p. 407-43.

GADELHA, Sylvio. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 66, p. 113-139, dez. 2017. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602017000400113&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000400113&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 12 out. 2018.

GUARESCHI, Pedrinho A. Ideologia. In: JACQUES, M. G. **Psicologia Social Contemporânea**. 17 ed. São Paulo: Vozes, 2011, p. 89-103.

**MESSAS, Guilherme Peres. O sentido da fenomenologia na Psicopatologia Geral de Karl Jaspers.** *Psicopatologia Fenomenológica Contemporânea*, [online]. 2014, v.3, n. 1, p. 23-47. Disponível em: <<http://www.revistapfc.com.br/magazine/o-sentido-da-fenomenologia-na-psicopatologia-geral-de-karl-jaspers/>>. acessos em 11 out. 2018.

RUSSO, Jane; VENANCIO, Ana Teresa A.. Classificando as pessoas e suas perturbações: a "revolução terminológica" do DSM III. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 460-483, set. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-47142006000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142006000300007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 10 out. 2018.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 743-763, set. 2017. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022017000300743&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000300743&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 23 jul. 2020.

## **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](https://orcid.org/0000-0002-5472-8879). E-mail: <[awsvasconcelos@gmail.com](mailto:awsvasconcelos@gmail.com)>.

## ÍNDICE REMISSIVO

### C

Cartas 72, 117, 125, 126, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136

Cenografia 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60

Clarice Lispector 1, 3, 5, 6, 8, 11

Cora Coralina 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41

Criança 78, 79, 83, 86, 105, 109, 120, 152, 167, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 193, 200, 217, 221

### E

Edgar Allan Poe 42, 43, 49, 50

Ensino 5, 78, 79, 82, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 124, 125, 167, 169, 170, 171, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 211, 214, 215, 216, 225

Estrutura 2, 39, 93, 143, 176, 184, 196, 199, 200, 201

Ethos 42, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60

### F

Feminino 7, 10, 40, 154

Formação Docente 194

### I

Identidade 4, 6, 24, 25, 36, 48, 70, 71, 107, 113, 124, 126, 131, 142, 145, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 178, 196, 221, 225

Interação 19, 47, 48, 91, 94, 106, 165, 167, 172, 174, 175, 177, 178, 179, 181, 183, 184, 185, 188, 202, 204, 205

### J

Jornal 59, 119, 120, 127, 131, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 196

### L

Leitura 3, 5, 19, 27, 36, 37, 46, 57, 58, 63, 77, 78, 82, 84, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 128, 139, 141, 151, 157, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 188, 190, 191, 192, 195, 202, 205, 214, 222, 225

Letramento Literário 90, 103, 113, 114

Letras 2, 11, 32, 33, 34, 41, 59, 68, 77, 85, 103, 115, 116, 117, 119, 124, 125, 127, 130, 136, 160, 206, 216, 225

Língua Materna 110, 194, 196, 197, 198

Linguística 2, 15, 20, 22, 44, 59, 60, 69, 110, 150, 158, 183, 196, 197, 198, 202, 204, 209, 210, 225

Lírica 33, 34, 35, 37, 39, 40

Literatura 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 42, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 57, 59, 60, 61, 62, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 124, 126, 127, 128, 129, 135, 136, 172, 225

## **M**

Manoel de Barros 78, 79, 80, 82, 83, 85, 87, 88

Margaret Atwood 61, 62, 67

Mário Matos 116, 117, 118, 119, 120, 122, 124

Memória 25, 34, 48, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 137, 138, 139, 141, 142, 145, 146, 161, 164, 169, 171, 191, 208, 209

## **N**

Nordestino 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 153

## **P**

Patativa do Assaré 23, 25, 27, 31, 32

Professor 83, 84, 93, 95, 98, 102, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 119, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 176, 177, 179, 201, 203, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 225



# Letras e Linguística: Estrutura e Funcionamento

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

# Letras e Linguística: Estrutura e Funcionamento

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 