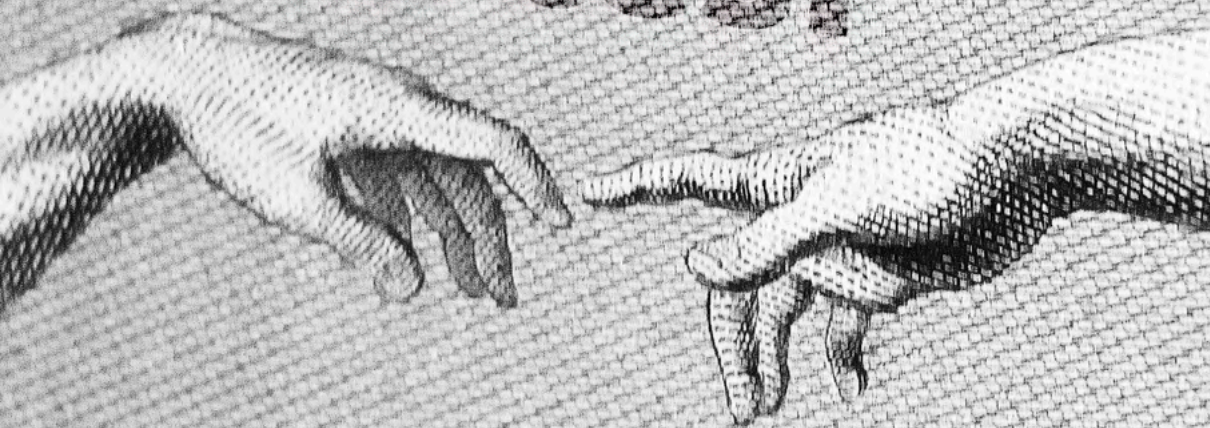


**Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos**  
**(Organizador)**

# Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares  
em espaços educativos**

# 2

**Atena**  
Editora  
Ano 2021



**Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos**  
**(Organizador)**

# Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares  
em espaços educativos**

# 2

**Atena**  
Editora

Ano 2021

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****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

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo

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

# Linguística, letras e artes: teorias e práticas interdisciplinares em espaços educativos 2

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Mariane Aparecida Freitas  
**Indexação:** Gabriel Motomu Teshima  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes: teorias e práticas interdisciplinares em espaços educativos 2 / Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-5983-490-7  
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.907212009>

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de (Organizador). II. Título.  
CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**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)

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

## APRESENTAÇÃO

Em **LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: TEORIAS E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES EM ESPAÇOS EDUCATIVOS 2**, coletânea de vinte capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, congregamos discussões e temáticas que circundam a grande área da Linguística, Letras e Artes e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.

Temos, no presente volume, dois grandes grupos de reflexões que explicitam essas interações. Neles estão debates que circundam estudos linguísticos; e artes e diálogos.

Estudos linguísticos traz análises sobre lexicologia, tradução, antropologia, prática de leitura, ensino de língua, gêneros textuais, coerência textual, argumentação, paráfrase, deslizamento e imposições identitárias.

Em artes e diálogos são verificadas contribuições que versam sobre transdisciplinaridade, literatura, cinema, dança, música, cantoria, versos poéticos, construção de significados e estudos da tradução.








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>
CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEXICOGRAFIA BILÍNGUE: DIÁLOGOS ENTRE A LEXICOLOGIA, TRADUÇÃO E ANTROPOLOGIA	
Ivan Pereira de Souza	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120091">https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120091</a>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>13</b>
UMA PRÁTICA DE LEITURA ATRAVÉS DA ABORDAGEM GLOBAL: UM ASPECTO CONJUGACIONAL ENTRE INTERTEXTUALIDADE E INTERTEXTUALIZAÇÃO	
Carmen Elena das Chagas	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120092">https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120092</a>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>22</b>
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O DISCURSO NAS POLÍTICAS DE ESTADO	
Edeina Rodrigues	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120093">https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120093</a>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>33</b>
GÊNEROS TEXTUAIS JORNALÍSTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Edite Sampaio Sotero Leal	
Francisca Cardoso da Silva	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120094">https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120094</a>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>45</b>
FAKE NEWS: O (DES)ENCAIXE DO GÊNERO NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA	
Vanessa Borges	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120095">https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120095</a>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>57</b>
A COERÊNCIA TEXTUAL E A ARGUMENTAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS RECURSOS LINGÜÍSTICOS E TEXTUAIS EM DISSERTAÇÕES DE ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	
Virginia Maria Nuss	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120096">https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120096</a>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>74</b>
DA PARÁFRASE AO DESLIZAMENTO: SENTIDOS EM TORNO DE UMA GREVE MILITARIZADA	
Aretuza Pereira dos Santos	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120097">https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120097</a>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>83</b>
IMPOSIÇÕES IDENTITÁRIAS DE GÊNERO NA INFÂNCIA ATRAVÉS DA LINGUAGEM	
Isabela Velocini	

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120098>

**CAPÍTULO 9..... 90**

TRANSDISCIPLINARIDADE E CRIATIVIDADE PARA PENSAR OS TEMAS TRANSVERSAIS

Joana de São Pedro Inocente

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9072120099>


**CAPÍTULO 10..... 96**

ANDRÉ LOUCO: DA LITERATURA AO CINEMA

João Vítor de Souza-Ramos

Ewerton de Freitas Ignácio


Maria Eugênia Curado

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90721200910>

**CAPÍTULO 11..... 115**

O CINEMA COMO FERRAMENTA PARA O LETRAMENTO AUDIOVISUAL: A RUPTURA DE UM OLHAR TREINADO


Maraisa Daiana da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90721200911>

**CAPÍTULO 12..... 125**

FORMAÇÃO EM DANÇA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA SOMÁTICA

Carla Gontijo Campolim Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90721200912>

**CAPÍTULO 13..... 138**

ASPECTOS INTERCULTURAIS NA MÚSICA FRANCÓFONA

Alyanne de Freitas Chacon

Bárbara Bezerra Pontes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90721200913>

**CAPÍTULO 14..... 153**

REFLEXÃO SOBRE COMPOSIÇÃO DE MÚSICA DE RAP


Ellen de Jesus Correa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90721200914>

**CAPÍTULO 15..... 169**

CANTORIA: A PELEJA DA CULTURA POPULAR E DAS IDENTIDADES

Hadson Bertoldo Sales Lima


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90721200915>

**CAPÍTULO 16..... 180**

O [FAZER DO] CURURU SUL-MATO-GROSSENSE: UM RECORTE SOB A PERSPECTIVA

DOS CONCEITOS DE TEMPO E RESISTÊNCIA


José Gilberto Garcia Rozisca

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90721200916>

**CAPÍTULO 17..... 192**

VERSOS POÉTICOS: UM SABER SOBRE A LÍNGUA

Thalita Miranda G. Sampaio de Souza


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90721200917>

**CAPÍTULO 18..... 201**

FUNCIÓN TEXTUAL Y CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS EN *BROOKLYN* DE COLM TÓIBÍN

Norma Liliana Alfonso

Graciela Obert


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90721200918>

**CAPÍTULO 19..... 213**

IDENTIFICAÇÃO DAS PESQUISAS REALIZADAS EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO NO BRASIL A PARTIR DO MAPEAMENTO DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO XI E XII ENCONTRO NACIONAL DE TRADUTORES, ORGANIZADOS PELA ABRAPT

Ian Dionisio Barboza


Tânia Liparini Campos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90721200919>

**CAPÍTULO 20..... 229**

DEVIR-MULHER: A ORIGEM DA CIDADE

Sebastião de Jesus Cardoso

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90721200920>

**SOBRE O ORGANIZADOR..... 234**

**ÍNDICE REMISSIVO..... 235**

# CAPÍTULO 1

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEXICOGRAFIA BILÍNGUE: DIÁLOGOS ENTRE A LEXICOLOGIA, TRADUÇÃO E ANTROPOLOGIA

*Data de aceite: 01/09/2021*

*Data de submissão: 09/07/2021*

**Ivan Pereira de Souza**

Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal-PA  
<http://lattes.cnpq.br/8428374955029323>

**RESUMO:** Dicionários são uma obra de referência, idealizado para representar o repertório lexical de uma língua, em um determinado momento, com base na literatura concebida naquela sociedade. O fazer lexicográfico deve descrever este repertório e oferecer escolhas na forma e na intenção de representá-los. Cada palavra expressa em língua de origem chega em língua meta depois de um exaustivo trabalho de distanciamento e aproximação. As escolhas não envolvem somente os signos, envolvem as pessoas por quem os signos circulam. Neste ponto, a Lexicologia e a Lexicografia evocam a transitividade característica da Linguística entre as ciências humanas e encontra nas Ciências Sociais conceitos, paradigmas e problematizações pertinentes para representações e expressões de determinada realidade material e imaterial. A proposta deste trabalho é considerar o diálogo interdisciplinar da Linguística e da Antropologia para mediar conflitos da Lexicografia e, precisamente no caso da Lexicografia Bilíngue, este diálogo encontra suficiente respaldo nos Estudos da Tradução.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lexicografia; Antropologia;

Estudos da Tradução.

### CONSIDERATIONS ON BILINGUAL LEXICOGRAPHY: DIALOGUES BETWEEN LEXICOLOGY, TRANSLATION AND ANTHROPOLOGY

**ABSTRACT:** Dictionaries are a work of reference, idealized to represent the lexical repertoire of a language, at a given moment, based on the literature conceived in that society. Lexicography should describe this repertoire and offer choices in the form and intention of representing them. Each word expressed in the source language arrives in the target language after an exhaustive work of detachment and approximation. Choices do not only involve signs, they involve people by whom the signs circulate. In this point, Lexicology and Lexicography evoke the transitivity characteristic of Linguistics between the human sciences and finds in the Social Sciences concepts, paradigms and problems pertinent to representations and expressions of a certain material and immaterial reality. The purpose of this work is to consider the interdisciplinary dialogue of Linguistics and Anthropology to mediate Lexicography conflicts and, precisely in the case of Bilingual Lexicography this dialogue finds sufficient support in Translation Studies.

**KEYWORDS:** Lexicography; Anthropology; Translation Studies.

### 1 | TRADUÇÃO, TRADIÇÃO E TRAIÇÃO

Na tradição lexicográfica ocidental bilíngue, eurocêntrica, quase sempre se recebeu com cautela a máxima dos estudos da tradução

de que não existem equivalências de uma língua para outra. Talvez mais perigoso que se falar em equivalências na tradução interlínguas é sustentar qualquer solução como única e recomendável, e isso, quem parece fazer são as gramáticas contrastivas e os dicionários bilíngues. Basta começar a empreender uma tradução, seja técnica ou seja artística, de uma obra estrangeira para a língua desejada e, por mais fluente que seja nos idiomas em questão, o tradutor recorre aos dicionários bilíngues ou mesmo de língua para consultar referências, descrições, afim de resolver paradigmas do seu ofício.

No entanto, o dicionário, inseparável ferramenta do tradutor, não encerra a própria língua, pois dessa forma a estaria reduzindo à “lista”; o dicionário é sobretudo uma obra de referência, em outras palavras, um material idealizado e proposto para representar o repertório lexical de uma língua de cultura, em um determinado momento histórico, com base, preferencialmente, na literatura claramente concebida no seio daquela sociedade. Assim, sua necessidade é imediata e sua contribuição imprescindível: o fazer lexicográfico deve descrever este repertório, analisar seus sentidos e sentires, enfim fazer uma escolha na forma e na intenção de representá-los. Cada palavra, ou *signo*, em língua de origem chega à língua meta depois de um árduo trabalho de distanciamento e aproximação até se concluir, naquele instante, uma solução reconhecível e aceita segundo as formas do discurso e as normas de uso, gerando um pacto de retextualização inédito, de acordo com as escolhas do tradutor, definidas por questões de ordem ideológica. Esse pacto por sua vez, não envolve somente os signos, envolve as pessoas por quem e por onde os signos circulam. Neste ponto, a Lexicologia e a Lexicografia evocam a transitividade característica da Linguística entre as ciências humanas e encontra nas Ciências Sociais conceitos, paradigmas e problematizações pertinentes para representações e expressões de determinada realidade material e imaterial.

## 2 | O ANTROPÓLOGO, O LINGÜÍSTA: O TRADUTOR

A proposta deste ensaio é considerar o diálogo interdisciplinar da Linguística e da Antropologia para mediar conflitos da lexicografia. E precisamente no caso da lexicografia bilíngue, este diálogo encontra suficiente respaldo nos Estudos da Tradução. A forma e a intenção de tratar a informação lexical, nesta perspectiva, deve considerar a relação do sujeito com sua língua e com a sociedade e que cada referente no mundo real é condicionado culturalmente, aferindo que

[...] as zonas de contato entre a antropologia e os estudos da tradução são múltiplas e diversas. Os pontos de junção podem ser encontrados em certos conceitos analíticos que migram de uma disciplina para a outra, ou também em certas metodologias de pesquisa [...]. Em outros casos, a ponte de diálogo é constituída pelo próprio pesquisador, cuja formação e dedicação profissional são caracterizadas pela interdisciplinaridade. (STALLAERT e SCHULER-ZEA, 2012, p. 12-13).

É verdade que no trabalho em campo, Antropologia, Linguística e Tradução



frequentemente fizeram parte do mesmo labor. A necessidade de transcódificações em maior número e mais aprimoradas proporciona um vasto campo de pesquisa dentro, e entre as três disciplinas, o que garantiu que se desenvolvessem como disciplinas autônomas. Tanto as contribuições de Saussure e Sapir para a Antropologia, como Lévi-Strauss e Herda para a linguística são tão incontestáveis como definitivas para o momento científico de ambas e, apesar das pesquisas desta natureza se multiplicarem não se sabe ao certo onde a ferramenta de uma pode começar a explicar problemas da outra e vice-versa, pois tanto um quanto outro

[...] se enfrentam com o mesmo dilema colocado pelo diálogo intercultural, que é a construção de comparações. Comparar - assim como traduzir - implica em criar convergências e homologias entre elementos anteriormente díspares, sem que tal implique a nivelção de suas diferenças. (CALLON *apud* STALLAERT e SCHULER-ZEA, 2012, p. 15).

Muitas vezes, as áreas e domínios dos quais são subdivididos o conhecimento, as artes ou as técnicas de uma cultura<sup>1</sup> são tão estranhas a outros nichos que parecem fazer parte de “outra cultura”, ainda que dentro da própria língua, na mesma região.

Da mesma forma, crenças, costumes ou habilidades criadas em uma cultura estrangeira, podem ser assimiladas a ponto de constituir uma identidade apropriada. “Aquele necessidade de traduzir também no interior da própria língua e dialeto, mais ou menos uma exigência momentânea da mente, está também em seu efeito limitada ao instante [...]” (SCHLEIEMACHER, 2001, p. 42). Essa possibilidade de também dizer o que pertence ao outro, que foi pensada e concebida por ele, é uma capacidade que de maneira ou outra, todas as demais culturas, quando lhe são reais, podem arriscar dizer. “Assim, as línguas naturais são também uma espécie de metalinguagem universal, capaz de traduzir todos os códigos que elas mesmas *modelaram*.” (LOPES, 2001, p 20). Ou ainda “a tradução desempenhou um papel importante, mas ambíguo, na história da antropologia e da linguística. Pelo menos desde Saussure e Boas, as línguas têm sido vistas como sistemas cujas diferenças tornam a tradução precisa extremamente difícil, senão impossível<sup>2</sup> (SEVERI e HANKS, 2014, p.1). Ainda em *Tradução como princípio epistemológico geral*, é retomada a discussão sobre os limites da percepção de realidade estabelecidos pela língua com as considerações de Franz Boas, que afirma

[...] essa função de categorização era central, e ele argumentou de forma convincente que ela tem consequências sobre como os falantes de diferentes línguas percebem o mundo. Seu argumento era que a linguagem limita a percepção, mas que os padrões expressivos rotineiros da língua nativa de alguém, especialmente as categorias obrigatórias, tornam automáticas ou irrefletidas certas características dos mundos que descrevemos [...] O efeito da relatividade não tem a ver com o que um ator nativo pode expressar ou

1 Neste ensaio, consideramos cultura segundo a definição familiar entre linguistas e antropólogos de E.B. Taylor. Segundo ela, “culture or civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as member of society.”

2 “Translation has played an important but equivocal role in the history of anthropology and linguistics. At least since Saussure and Boas, languages have been seen as systems whose differences make translation exceedingly difficult, if not impossible.” (SEVERI E HANKS, 2014, p. 1).

compreender, mas o (s) que ele geralmente expressa ou entende<sup>3</sup> (BOAS apud SEVERI e HANKS, 2014, p. 3).

Não obstante, podemos perceber a importância da Linguística no diálogo também entre as ciências humanas. Segundo Lopes, “sendo a mais formalizada das ciências humanas, a Linguística assumiu, nestes últimos anos, o papel de ciência-piloto, fornecendo subsídios para uma imensa quantidade de outras disciplinas.” (LOPES, 2001, p. 20). O autor se refere as décadas de 50 e 60 do século XX, que serviu de palco para viradas culturais nas ciências, principalmente, que romperam paradigmas, sobretudo nas ciências humanas. Os trabalhos de Benjamin L. Whorf e Edward Sapir sobre o relativismo linguístico<sup>4</sup>, conhecida como a *hipótese de Sapir-Whorf*, foi muito divulgada entre linguistas e antropólogos sobretudo nas décadas de cinquenta e sessenta e é um bom exemplo de como a linguística, a tradução e a antropologia, em campo e em tese, se complementam para explicar fatos, tendências e maneiras de uma determinada cultura expressados por sua língua. Para essa teoria

(...) a conceptualização da realidade se revela claramente nas estruturas gramaticais e semânticas das línguas. Em outras palavras: todo sistema linguístico manifesta, tanto no seu léxico como na sua gramática, uma classificação e uma ordenação dos dados da realidade que são típicas dessa língua e da cultura com que ela se conjuga. Ou ainda: cada língua traduz o mundo e a realidade social segundo seu próprio modelo, refletindo uma cosmovisão que lhe é própria, expressa nas suas categorias gramaticais e léxicas (BIDERMAN, 2001, p. 109).

Um exemplo simples dessa cosmovisão da realidade pelas línguas naturais pode ser dado através da descrição das cores do arco-íris:

Português	Inglês	Bassa
Roxo	Purple	Hui
Anilado		
Azul	Blue	
Verde	Green	Ziza
Amarelo	Yellow	
Alaranjado	Orange	
Vermelho	Red	

Fig. 1 Correspondência das cores que formam o espectro solar em bassa, por Gleason, 1961.

Fonte: LOPES, 2001.

3“(…) this function of categorization was central, and he argued convincingly that it has consequences for how speakers of different languages perceive the World. His argument was not that language limits perception, but that the routine expressive patterns of one’s native language, especially the obligatory categories, render automatic or unreflective certain features of the worlds we describe (...) The relativity effect is not about what a native actor can express or understand, but what (s)he usually does express or understand.” (BOAS apud SEVERI e HANKS, 2014, p. 3).

4 Cf. Lucy (1996 e 1997); Werner (1997).

Segundo Edward Lopes, que usou este exemplo no seu curso de Fundamentos da Linguística contemporânea, “A figura 1 mostra que ali onde o falante do português vale-se de sete cores para designar o espectro solar, um falante de inglês se vale de seis e um falante de bassa se vale de dois.” (LOPES, 2001, p. 22-23). E acrescenta que

É claro que a diferença no modo de dividir o espectro não corresponde a nenhuma diferença na capacidade visual desses povos para perceber as cores, mas tão-somente a uma diferença no modo de representá-las através da sua língua. (LOPES, 2001, p. 23).

Essa tese é conhecida por contrariar a impressão, alguns diriam ingênua, de que as línguas seriam meras variações de expressões que remetem a significados universalmente válidos e estáveis. Porém, para Schleiermacher nas produções da arte ou da ciência, quando se deve traduzi-las de uma língua para outra, há que se considerar duas coisas que alteram completamente a situação. A saber:

(...)se nas duas línguas cada palavra de uma correspondesse exatamente a uma palavra da outra, expressando os mesmos conceitos com as mesmas extensões; se suas flexões representam as mesmas relações, e seus modos de articulação coincidissem, de tal modo que as línguas fossem diferentes para o ouvido [...] (SCHLEIERMACHER, 2001, p. 45).

É possível sim encontrar alguma correspondência nesse jogo de aproximação e distanciamento. *Purple* do inglês pode ser traduzido ao português como *lilás* e *roxo*, assim como no espanhol com *lila* e *morado*, o que diferencia os dois referentes e, que deve ser de conhecimento do tradutor, é a tonalidade proporcionada com aproximação ou distanciamento do branco. Só conhecemos o nome do que sabemos o que é, ainda que essa coisa, ou referente, nos seja apresentado como outra coisa que não nossa. Assim, a hipótese Sapir-Whorf “insiste no fato de que a própria percepção que o indivíduo tem da realidade, de certa forma, é pré-moldada pelo sistema linguístico que ele fala, pois, as categorias existentes nessa língua o predispõe para certas escolhas de interpretação do real.” (BIDERMAN, 2001, p. 110). Em bassa, por exemplo, há vários termos para indicação específica de certas nuances, mas só se empregam os dois termos acima para faixas gerais de cores (LOPES, 2001, p. 23). Sobre isso Schleiermacher ponderara que:

Com todas as línguas que não são próximas, que pudessem ser consideradas como simples dialetos, a situação é precisamente oposta, e quanto mais distante estão uma da outra quanto à origem e ao tempo, tanto mais nenhuma palavra em uma língua corresponde exatamente a uma da outra, e nenhuma flexão de uma apanha exatamente a mesma variedade de relações como uma da outra (SCHLEIERMACHER, 2001, p. 47).

Assim as línguas naturais não são um decalque nem uma rotulação da realidade, “elas delimitam aspectos de experiências vividas por cada povo, e estas experiências, como as línguas, não coincidem, necessariamente, de uma região para outra.” (LOPES, 2001, p. 22-23). Esse real ao qual se refere Biderman, ou a realidade a qual se refere Lopes

pode ser representado, também em sùmula, como *as coisas*.

### 3 | O NOME, A IDEIA E A COISA

Entretanto, como já advertira Saussure, não são as coisas, mas os signos, que circulam entre o falante e o ouvinte, no *circuit de la parole*. De maneira bem simples “O signo seria afinal, algo que substitui ou representa as coisas, isto é, a realidade.” (BLIKSTEIN, 2003, p. 20). Mas para Pierce, “para que algo possa ser considerado signo, esse algo deve ‘representar’ como costumamos dizer, alguma outra coisa...” (PIERCE, p. 47 *apud* BLIKSTEIN, 2003, p. 21). Assim vemos estabelecida uma relação triádica nos processos de cognição sobre a natureza do signo linguísticos que evoca diretamente fundamentos teórica e princípios metodológicos tanto do quadro da linguística quanto da antropologia social: fatores culturais sempre mediarão a relação entre o significante – palavra – significado – coisa, como mostra a representação consagrada por Ogden e Richards<sup>5</sup>.



Fig. 2 – O Triângulo de Ogden & Richards.

O triângulo da significação de Ogden e Richards, como é conhecido na tradução portuguesa, tenta apresentar um esquema que descreve graficamente a tríade significante, significado e coisa. Embora consagrada por Ogden e Richards, este modelo é antigo (BLIKSTEIN, 2003, p. 24). Partindo dos estoicos na antiguidade com o triplo conceito de *senaiñon* (significante), *semainómenon* (significado) e *prâgma* (objeto); passando por Santo Agostinho na idade média com seu *verbum*, *dicibile* e *res*, onde “um signo é, com efeito, uma coisa que, além da impressão que produz nos sentidos, faz vir, por si mesma, uma outra coisa ao pensamento [...]” (Santo Agostinho, 1949, p. 239), e na ciência moderna com os gramáticos de Port Royal como *nom*, *idée* e *chose*, todos estes modelos têm em

5 OGDEN, C.K.; RICHARDS, I.A. The meaning of meaning. Hartcourt, Brace & Co.: New York. 1956.

comum:

1. Situam o significado no vértice da referência, como produto de um contrato ou código social, estabelecido entre o símbolo (ou significante) e a referência. Para Saussure, o significante vincula-se a um determinado significado mediante uma “espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (SAUSSURE, 2000, p. 22);
2. Elegem, como mais evidente, a relação entre símbolo e referência (significante e significado em termos saussurianos);
3. Consideram que a relação entre referência e referente (ou significado e objeto extralinguísticos) é mais ou menos direta – o que mostra o que queremos dizer sobre a relatividade da realidade linguística e cultural;
4. Afirmam que não há nenhuma relação direta e pertinente entre o símbolo e o referente. Tudo é filtrado pela referência.

#### 4 | ACONTECE QUE A IDEIA TEM UM HOMEM. E OUTRO; E OUTRO...

A circulação entre estratos, substratos (níveis, segundo Severi e Hanks) e contratos linguísticos, como as questões pertinentes sobre variação sociolinguística e identidade, por exemplo, que circunscreve princípios da antropologia e sociologia da representação é definido aqui como os traços culturais convertidos em traços linguísticos. Estes, como os regionalismos (traduzir na própria língua), acabam por questionar o que se percebe a priori como línguas próximas e línguas distantes, cada vez que modifico a minha língua, uma nova realidade me é adquirida, não cessa o processo de recepção, ou como paráfrase, ou como imitação, ou justa equivalência. Que caminho deve seguir o tradutor então? Em aprender a lidar com a irracionalidade da produção do outro e os modos de percepção de cada sujeito surge uma forma de significar e sentir inéditas. É a partir da irracionalidade, assumindo que não há equivalência de uma língua e outra que é gerado o pacto inédito de retextualização referido anteriormente. Porém, aos olhos da história

[...] todo discurso que pode ser produzido por mil órgãos sempre do mesmo modo logo desaparece necessariamente. Somente pode e deve durar mais aquele que por si mesmo forma um novo momento na vida da língua<sup>6</sup>. Por isso, todo discurso livre e superior quer ser compreendido de dois modos; por um lado, a partir do espírito da língua de cujos elementos ele é composto, como uma exposição amarrada e condicionada por este espírito, por este produzida e vivificada pelo falante; por outro lado, quer ser compreendido a partir do ânimo do falante como sua ação, como algo que apenas a partir do seu modo de ser poderia surgir assim e ser esclarecido. (SCHLEIEMACHER, 2001, p. 51).

Ao que tudo indica, a relação entre o sujeito e sua língua aparece com frequência nas conclusões de estudos inclusive mais recentes sobre temas desta natureza. O significado

---

<sup>6</sup> Grifo nosso.



culturalmente marcado sobrevive enquanto a ideia que se tem sobre ele sobreviva, bem como suas formas de dizê-lo. Como num carrossel, as inquietudes sempre tendem a retomar a “o dilema fundamental formulado por Schleiermacher no começo do século XIX e reconceitualizado por Berman e Venuti na virada de 1992 como “domesticação” versus “estrangeirização”. (STALLAERT E SCHULER-ZEA, 2012, p. 15). Domesticar é a tendência do tradutor em traduzir um referente qualquer em língua de origem para língua meta tentando adaptar linguagem e conteúdo à realidade familiar do leitor: “o tradutor deixa o leitor tranquilo e leva a seu encontro o escritor” (SCHLEIERMACHER, 2001, p. 57). Já estrangeirizar é a tendência de traduzir um referente qualquer em língua original para língua meta tentando ser fiel ao máximo ao escritor, mesmo que para o leitor seja um exercício mais complexo compreender as peculiaridades da língua e da cultura alheia: “o tradutor deixa o escritor tranquilo e faz com que o leitor vá a seu encontro.” (SCHLEIERMACHER, 2001, p. 57). Neste caso, o espaço a ser percorrido entre a palavra e a letra é a mesma entre um homem e outro, curta em distância, mas distante em história, política e ideologia.

Quando falamos da função política da tradução, imediatamente pensamos na Lexicografia como uma ferramenta em favor da ampliação lexical, porém na visão etnocêntrica ocidental, apropriar-se do que lhe é alheio em sua língua, como integrado a sua cultura e ignorar o outro, evidenciam que a regra é domesticar. Na tradição iniciada por Schleiermacher frente as questões sobre o relativismo linguístico de Sapir-Whorf e as considerações de Biderman, Lopes e Blikstein sobre os fundamentos da Lexicologia é possível ver como a perspectiva etnocêntrica da tradução se enfraquece à medida que se aprofundam as discussões sobre o sujeito do (e no) discurso. Segundo Berman (2013), “Cada cultura deve saber se apropriar das produções de sentido estrangeiras” (BERMAN, 2013, p. 52) conforme os recursos que a língua meta dispõe para as operações que serão necessárias neste processo, contrariando a ideia de que “Se há algum mérito em traduzir, só pode ser de aperfeiçoar, se possível, seu original, de embelezá-lo, de apropriar-se dele, de lhe dar um ar nacional e de neutralizar, de certa forma, esta planta estrangeira.” (COLARDEAU, XVIII, *apud* BERMAN, p. 40).

Esta visão etnocêntrica considera que traduzir significa encontrar equivalentes, trazer para sua realidade, ou “limpá-los” das obscuridades inerentes à estranheza da língua estrangeira. Esta tradição “(...) traz tudo à sua própria cultura, às normas e valores, e considera o que se encontra fora dela – o Estrangeiro – como negativo ou, no máximo, bom para ser anexado, adaptado, para aumentar a riqueza desta cultura.” (BERMAN, p. 39). No entanto não seria a Teoria da Equivalência Dinâmica de Eugene Nida (2004, p.129) cuja aplicação corrobora este princípio, que rendeu reflexões importantes para diferenças culturais? Segundo seu princípio não há correspondência entre línguas. O linguista ou tradutor deve sempre estar atento à noção de sentido quando opera entre a coisa e o nome. É preciso encontrar na língua meta maneiras de dizer o alheio em sua cosmovisão. Quanto maior a distância cultural, maior é a tendência de a língua expressar estranhamento. Este

princípio também aborda mecanismos icônicos sobre *distância linguística e cultural*<sup>7</sup>. E alerta “diferenças culturais são mais severas que diferenças linguísticas” (NIDA, 1964, p.142).

Ainda que não concordemos totalmente com o modo de pensar de Nida, sua contribuição vai muito mais além da advertência, e pode, com afirmação, suscitar problemas referente a distância e aproximação, bem como seus aspectos sociais e políticos, quando disserta sobre os elementos que definem como será a tradução da ideia da tradução, a saber: “1. *Natureza da mensagem*; 2. *Objetivo do autor/ tradutor* e 3. *Tipo de público*” (NIDA, 2004, p. 154). Estes três elementos surgem a partir de um movimento político, mesmo artístico ou científico e representam uma determinada ideologia. Assim, pode-se afirmar que a tradução é um ato político. Ora também não o são os dicionários, específicos ou gerais? Escolher o que evitar do diferente e escolher essa ou aquela forma de significá-lo o constitui como próprio, mas também alheio, quando se traduz se evita o estranhamento, quando mantém o estrangeiro, lhe atribui propriedade e “voz”. Por essa razão, escolher o que se vai traduzir, o que se quer com a tradução e para quem se vai traduzir é marca característica de políticas imperialistas, como o colonialismo (NIRANJANA, 1992), por exemplo, onde se traduz o outro para confortá-lo ao modelo opressor e para que tenham a mesma voz, em vernáculo, na Índia Inglesa; ou séculos antes, quando o português, o espanhol e o inglês deram nomes seus a realidade dos nativos americanos e asiáticos, não estavam eles silenciando-os, tirando sua voz?

Veja este trecho da Carta de Caminha sobre a notícia do Achamento do Brasil: “Segundo os pilotos diziam, topamos alguns sinais de terra, os quais eram muita quantidade de ervas compridas, a que os mareantes chamam botelho, assim como outras a que dão o nome de rabo-de-asno” (PEREIRA, 2002, p. 31).

Neste excerto aparece claro o movimento de domesticação, não de livre escolha, pois até seu reconhecimento, ou julgamento, é social e historicamente marcado. A proposta de um dicionário é consequência destes determinantes. Isto é, primeiramente se tem a intenção de comunicar-se com essa língua e cultura diferente para depois, então, começar a pensá-lo como sujeito. Dos trabalhadores, o antropólogo parece ser o mais sensível ao problema que esta ordem pode acarretar. É tornando o outro e sua cosmovisão não apenas visíveis que linguista ou tradutor vão encontrar a melhor forma de dizer saberes e sentires deste outro sujeito.

As novas necessidades transcódificações, métodos exageradamente (senão intencionalmente) domesticantes de tradução e as imperfeições inerentes à própria natureza, são algumas entre as dificuldades que enfrenta a lexicografia bilíngue, sem perder de vista que este movimento provoca efeitos entrópicos na história da língua. Porém, sobre estas dificuldades, Schleiermacher, em seu momento, conclui que

---

<sup>7</sup> Nida estabelece pares de línguas versus a cultura que encerram: Língua Próxima e Cultura Próxima – hebreu e árabe; Língua Distante e Cultura Próxima – alemão e húngaro; e ainda Língua Distante e Cultura Distante – javanês e grego.

Reconhecidas estas, contudo, há que se valorizar a tarefa em si e não se pode lhe negar o mérito. Este se baseia em duas condições: 1 que a compreensão de obras estrangeiras seja uma situação conhecida e desejada, e 2 que se conceda certa flexibilidade à língua nacional mesma. Quando tais condições se cumprem, esta maneira de traduzir chega a ser um fenômeno natural, intervindo no processo total da cultura e, ao alcançar um valor determinado, proporciona por sua vez um prazer seguro (SCHLEIEMACHER, 2001, p. 77).

Desta forma, só seria possível a tradução entre línguas mortas, onde seu léxico e sua gramática estão, digamos, fechados. Ao contrário, as obras técnicas ou artísticas nunca estarão finalizadas enquanto a língua que representam (e significam) ainda for viva e frutífera em sua cultura. A injusta denominação de “lista” atribuída às obras lexicográficas de nosso tempo, se deve, aparentemente a uma confusa inversão de objetivos. Ao lhe atribuir função prescritiva, o tradutor ou qualquer outro consulente tem precisa a ideia de língua – e sobre a língua – como duas listas de palavras em que cada uma encontra seu devido equivalente na outra e de maneira correta. Se dicionários e também as gramáticas congelam ou fotografam as línguas que descrevem é porque é necessário definir seu momento. Por acaso não se desenvolveu a medicina estudando cadáveres? Não são os dicionários que “encerram” ou “matam” a língua, apesar de que para Latour<sup>8</sup> os dicionários imperariam subjetividade tornando-se *sujeito* de seu tempo e seu labor; no entanto, são os indivíduos, imersos em sua própria cultura que é coletiva e interativa, seja pensando seja fazendo-a, que são os agentes responsáveis pelo movimento que levou ao momento exato do seu encerramento, ou sua morte: o estado presente. Ora, sabemos, pelo menos entre os especialistas que a língua é e está tão viva quanto um humano pode estar. Mesmo após a morte de um indivíduo, seja ele José Saramago ou James Joyce, a língua falada por ele permanece praticamente intacta naquela sociedade, naquela cultura, mas definitivamente não será a mesma depois deles.

## 5 | HÁ UM CONSENSO, PORÉM LONGE DE UMA CONCLUSÃO

Ora, se considerarmos a cultura como um Todo, “uma língua é o seu resultado ou sùmula; o meio para ela operar; a condição para ela subsistir” (CÂMARA, 1962, p. 22), e ainda “cada língua natural é um microcosmos do macrocosmo que é o total da cultura dessa sociedade.” (LOPES, p. 20, 2001). Nos termos de Benjamim L. Whorf, cada língua “recorta a realidade” de um modo particular. Para Sapir “a língua socialmente formada influencia, por sua vez, a maneira pela qual a sociedade concebe a realidade”. A linguagem acaba por ter uma função heurística, pois “as suas formas predeterminam, para nós, certos modos de observação e de interpretação” (Biderman, 2001, p.110) e que “cada homem de livre pensar e espiritualmente espontâneo molda também a língua. Pois como, senão por meio dessas influências, a língua teria se formado e crescido desde seu estado primitivo e

8 LATOUR, Bruno. “Part Two: Irreductions”. Em: *The Pasteurization of France*, trans. Alan Sheridan and John Law. Cambridge, Harvard University Press. 1988.

rude até a formação completa na ciência e nas artes?” (SCHLEIEMACHER, 2001, p. 49).

Modificar minha língua para receber (entender) a do outro. Este é o movimento. Não há fórmula que garanta atingir certezas. Os dicionários buscam oferecer descrição que sirvam de referência. Para o texto, a cada tradução é gerado um pacto etnográfico de rito e validade únicos, que acrescenta saberes e dizeres àquela ou outra cultura. Culturas diferentes não veem exatamente a mesma realidade, pois esta é socialmente construída, se vê o objeto, ou referente, já a realidade é contextual, desde o momento do contato visual com o objeto a ideia que se constrói sobre ele, tudo é contextual e circunstancial, num jogo de aproximação e distanciamento. O mais importante não são os dois conceitos, mas sim o movimento entre eles.

Para que estas linhas não se percam em vão proselitismo, posso elencar dois exemplos práticos de como esta discussão pode interferir nas decisões de um projeto metalexográfico: um toca diretamente a macroestrutura do dicionário, uma nomenclatura que abarque falares regionais, consagrados pelo uso e pelo tempo, que contemplariam vozes muitas vezes silenciadas ou até mesmo menosprezadas de uma parte pulsante de uma cultura diversa; um outro diz respeito à microestrutura, está não na escolha, mas na oferta de equivalentes, sua disposição e cuidado, bastante cuidado na sua apresentação. A Lexicografia deste século não pode perder isso de vista.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **A tarefa-renúncia do tradutor**. Tradução de Susana Kampff Lages. In: Werner Heidermann (Org.): *Clássicos da Teoria da Tradução*. Volume 1: Alemão-Português. 2ª Ed. Florianópolis: UFSC. 2001. p. 189-215.

BERMAN, A. **O Albergue do Longínquo. Anúncio do Percurso**, Tradução Etnocêntrica e Tradução Hipertextual. Em: *A tradução e a Letra ou o albergue do longínquo*. Tradução de Marie-Hélène Torres, Mauri Furlan e Andréia Guerini. Rio de Janeiro: Copiart. 2013. p. 11-61.

BIDERMAN, M.T.C. **Teoria Linguística: leitura e crítica**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. São Paulo: Cutrix. 2003.

CÂMARA JUNIOR, J. M. **Princípios de Linguística Geral**. 4ª edição Rio de Janeiro: Acadêmico. 1969

LOPES, E. **Fundamentos da Linguística Contemporânea**. São Paulo: Cutrix. 2001.

LUCY, J. **The scope of linguistic relativity: An analysis and review of empirical research**. In: J. J. Gumperz y S. C. Levinson (ed.), *Rethinking linguistic relativity*, 1996. pp. 37-69.

\_\_\_\_\_. **Linguistic relativity**. *Annual Review of Anthropology*, 26: 291-312, 1997.

NIDA, E. **Toward a science of translating**. Leiden: E. J. Brill, 1964.

\_\_\_\_\_. Principles of correspondence. In: L. Venuti (ed.): *The Translation Studies Reader*, 2nd ed., London and New York: Routledge. 2004. p. 153–67

NIRANJANA, T. **Representing Texts and Cultures**. In: *History, Post-Structuralism and the Colonial Context. Siting Translation*. Berkeley: University of California Press. 1992.

OGDEN, C.K.; RICHARDS, I.A. **The meaning of meaning**. Harcourt, Brace & Co.: New York. 1956.

PEREIRA, P.R. (Organizador) **Carta de Caminha**: A notícia do achamento do Brasil. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura. 2002.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cutrix. 2000.

SCHLEIERMACHER, F.D.E. **Sobre os diferentes Métodos de Tradução**. Tradução de Celso R. Braida. In: Werner Heidermann (org.): *Clássicos da Teoria da Tradução*. Volume 1: Alemão-Português. 2. Ed. Florianópolis: UFSC. 2001.

SCHULER ZEA, E.; STALLAERT, C. **Deslocamentos**: Estudos no duplo campo de tradução e antropologia. Apresentação e Bibliografia Parcial do Número Temático “Tradução e Antropologia”. *Cadernos de Tradução*, V. 2, n.30. 2012.

SEVERI, C. & HANKS, W. **Translating Worlds**: The epistemological space of translation. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, Vol 4, No 4. 2014. (p.1-17)

WERNER, O. **Sapir-Whorf hypothesis**. In: Peter V. Lamarque (editor), *Concise Encyclopedia of Philosophy of Language*. Oxford, New York and Tokio: Pergamon Press, 1997p. 76-83.



# CAPÍTULO 2

## UMA PRÁTICA DE LEITURA ATRAVÉS DA ABORDAGEM GLOBAL: UM ASPECTO CONJUGACIONAL ENTRE INTERTEXTUALIDADE E INTERTEXTUALIZAÇÃO

*Data de aceite: 01/09/2021*

*Data de submissão: 23/06/2021*

**Carmen Elena das Chagas**

Instituto Federal do Rio de Janeiro– IFRJ  
Niterói – RJ  
<http://lattes.cnpq.br/0747525500209301>

**RESUMO:** Este trabalho busca, por meio de uma oficina desenvolvida em sala de aula com alunos do 3º. Ano do Ensino Médio de uma escola pública, utilizar estratégias diferenciadas para fornecer subsídios teóricos e práticos aos alunos-leitores a fim de que eles pudessem adquirir um grau de leitura mais efetivo na busca de se tornarem leitores mais capazes e maduros através da Abordagem Global, teoria que referencia todo esse estudo e que tem como escopo migrar de uma leitura restritivamente linguística para uma globalmente comunicativa. Para a realização deste trabalho será feita uma comparação entre dois textos que, aparentemente são antagônicos, mas que, na realidade, se forem trabalhados de forma conjugada podem se complementar, a saber: um texto midiático e um texto bíblico através de uma análise que parte de uma explicação seccionada e imbricada. Ao fazer o esforço de tentar promover níveis de reversibilidade no diálogo entre professor e aluno e, estando certo de que os textos sempre podem gerar novos filhos, que se abordará um ponto importante sobre conjugar os termos Intertextualidade e Intertextualização,

ponto fundamental dessa pesquisa, que busca revelar os traços positivos de um trabalho que pode ajudar outros professores de várias disciplinas nessa difícil, mas não impossível tarefa de diferenciar o ensino de leitura, tornando-o mais eficaz e, também, promovendo o desenvolvimento do aluno-leitor para que ele se torne mais ativo e autoconfiante.

**PALAVRAS-CHAVE:** Abordagem Global. Leitura. Intertextualidade. Intertextualização. Leitor maduro.

### A PRACTICE OF READING THROUGH THE GLOBAL APPROACH: A CONJUGATIONAL ASPECT BETWEEN INTERTEXTUALITY AND INTERTEXTUALIZATION

**ABSTRACT:** This work seeks, through a workshop developed in the classroom with 3rd grade students. Year of High School in a public school, use differentiated strategies to provide theoretical and practical subsidies to student-readers so that they could acquire a more effective reading degree in the quest to become more capable and mature readers through the Global Approach, theory that references this entire study and whose scope is to migrate from a restrictively linguistic reading to a globally communicative one. In order to carry out this work, a comparison will be made between two texts that, apparently, are antagonistic, but which, in reality, if worked together can complement each other, namely: a media text and a biblical text through an analysis that starts of a sectioned and overlapping explanation. By making the effort to try to promote levels of reversibility in the

dialogue between teacher and student and, being certain that texts can always generate new children, an important point will be addressed about combining the terms Intertextuality and Intertextualization, a fundamental point of this research, which it seeks to reveal the positive aspects of a work that can help other teachers from various disciplines in this difficult, but not impossible task of differentiating the teaching of reading, making it more effective and also promoting the development of the student-reader so that he/she becomes become more active and self-confident.

**KEYWORDS:** Global Approach. Reading. Intertextuality. Intertextualization. Mature reader.

## 1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Antes de se delinear os conceitos de Intertextualidade e Intertextualização, precisa-se fazer referência, primeiramente, a definição de texto que se vislumbra nesse aspecto conjugacional. Assim, apresenta-se “o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. (BEAUGRANDE, 1985). Ações essas que constroem as múltiplas propostas de sentido através das escolhas operadas pelo autor e pelo leitor entre as inúmeras possibilidades de organização que cada língua pode oferecer.

Dessa forma, há possibilidade, agora, de delimitar um conceito de Intertextualidade, na qual se pode dizer da existência de relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, ou entre o que ele diz e o que os outros textos também dizem. Nessa perspectiva, observa-se que cabe ao professor mostrar ao aluno-leitor que um texto possui relações com outros textos e que não há “pureza textual”, revelando que:

O texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. (BAKHTIN, 1986, 162).

Neste fragmento de Bakhtin (1986) conceitua-se, portanto, Intertextualidade como a ação de que um texto (enunciado) não existe e nem pode ser avaliado e compreendido separadamente, já que ele está sempre em diálogo com outros textos. Isso ocorre porque todo texto revela uma relação radical de seu interior com seu exterior. Assim, fazem parte de um texto outros textos que podem lhe dar origem, predeterminar, dialogar e que, também, podem retomar ou se opor a ele.

Muitas vezes, observa-se que alguns textos apresentam-se como obscuros e ambíguos, porque não há uma unidade maior de interpretação que possibilite iluminar as ideias obscuras e desfazer as ambiguidades. Nesses casos, o aluno-leitor pode até formular hipóteses de leitura, porém o problema surge quando as pistas apresentadas a ele são insuficientes. O que fazer quando essas hipóteses não pertencem aos conhecimentos prévios e de mundo necessários a um bom desempenho do significado dos textos?

Esse questionamento surge porque nem sempre a escola, representada pelo professor, consegue trabalhar em seu sentido pleno a leitura intertextual. A prática mostra que é ainda o autor quem comete e pratica a ação de estabelecer relações entre textos e ao aluno-leitor cabe, apenas, a responsabilidade de resgatar essas relações de maneira superficial, e que, quando ele não tem condições de fazer esse *feedback*, a interpretação dos textos apresenta-se deficiente.

Esse tipo de prática é bem corrente nas escolas, pois ao se trabalhar a intertextualidade, esta é mostrada, apenas, como simples citação de forma explícita (literal) ou implícita (nas entrelinhas), revelando o seu significado de maneira singular e única. Afirma-se, aqui, que o nosso trabalho não vem abordar o intertexto de forma mais simplificada. *A posteriori*, mostrar-se-á esse objetivo real: o de uma visão mais polissêmica cujo modelo trabalha a relação entre os textos, projetando-os de forma a ressignificá-los.

Dessa forma, o que embasa, então, essa proposta de conjugação da díade: intertextualidade / intertextualização; resgate / projeção?

Do ponto de vista psicológico-analítico o Arquétipo do Mestre-Aprendiz, tratado por Byington (2003), discorre sobre um modelo que coordena a elaboração dos símbolos estruturantes que veiculam o conhecimento na relação professor-aluno cujo processo de relacionamento inclui bipolaridades, isto é, possui contrastes entre o bom / mau; o bem / mal; construtivo / destrutivo; belo / feio etc. Dentre essas inúmeras polaridades, podemos encontrar as dualidades: agente / receptor; ativo / passivo na relação; Narciso / Eco<sup>1</sup>; objetivo / subjetivo dentro do processo de uma elaboração simbólica.

Na verdade, é um tipo de arquétipo retratando os modelos Professor / Aluno; Mestre / Aprendiz. É o Professor / Mestre que se apresenta como agente, aquele que sabe e transmite o conhecimento e é o Aluno / Discípulo que recebe esse conhecimento de forma passiva ou como um mero receptor. Nesse caso, ele é uma espécie de porta-voz cuja tarefa principal é dizer o que um outro já disse.

A partir dessa realidade, os alunos acabam se sentindo leitores incapazes porque a escola propaga a ideia de que saber ler é saber, apenas, decodificar. É dizer com respostas únicas o que o professor perguntou sobre um enunciado. É trabalhar com o significado por partes. Na verdade, o que se espera, aqui, é trabalhar com o todo, o global, porque o sentido está no contexto, no leitor, em outros textos, em nossas experiências de vida e até na nossa imaginação, saindo do resgate para a projeção; do passivo para o ativo; do objetivo para o subjetivo; da intertextualidade para a intertextualização.

---

1 Narciso era filho do deus-rio Cephisus e da ninfa Liriope, e era um jovem de extrema beleza. Porém, à despeito da coquice que despertava nas ninfas e donzelas, Narciso preferia viver só, pois não havia encontrado ninguém que julgasse merecedora do seu amor. E foi justamente este desprezo que devotava às jovens a sua perdição. Segundo a mitologia existia uma ninfa bela e graciosa tão jovem quanto Narciso, chamada Eco e que amava o rapaz em vão. A beleza de Narciso era tão incomparável que ele pensava que era semelhante a um deus, comparável à beleza de Dionísio e Apolo. Como resultado disso, Narciso rejeitou a afeição de Eco até que esta, desesperada, definiu, deixando apenas um sussurro débil e melancólico.

## 2 | CONJUNGANDO INTERTEXTUALIDADE E INTERTEXTUALIZAÇÃO

Parte-se, aqui, para a exemplificação da oficina desenvolvida com os alunos do 3º. Ano do Ensino Médio de uma escola pública que trabalha com os conceitos de intertextualidade / intertextualização, percorrendo um caminho que vai da arte midiática, através do comercial “PortoVias,” um serviço de monitoramento de trânsito em tempo real, ao texto bíblico que narra a passagem em que Moisés abre o Mar Vermelho.

O texto que será apresentado, aqui, é retirado de uma propaganda do serviço PortoVias Seguro Auto que proporciona ao leitor a percepção de facilidade oferecida pelo produto anunciado nesse texto, potencialmente visual e apelativa para quem assiste a ela, pessoas que precisam de soluções rápidas para problemas comuns do dia-a-dia.

PortoVias



Figura 1

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=IF695cBEH3Q>. *PortoVias*.

O vídeo mostra a seguinte narrativa: um homem está em seu carro, preso em um trânsito engarrafado, possivelmente nessas vias expressas dos grandes centros urbanos, sem possibilidade alguma de resolver o problema rapidamente, pois todos os motoristas estavam parados na mesma situação. Já desanimado, ele pede: “-Alguém me ajuda, vai!” Eis que de repente surge ao lado do carro dele um senhor de idade avançada, barba branca e comprida, roupas de estilo antigo e com um cajado na mão, aparentando ser uma pessoa bem descontraída. O rapaz espantado exclama: “-Moisés!” O homem com as mãos

bem esticadas vai abrindo o trânsito, afastando os carros para o lado esquerdo e o lado direito, deixando o meio livre para que o homem pudesse seguir o seu caminho. Aliviado ele exclama: “Ôpa!”

Após essa parte do diálogo, o narrador do comercial chama a atenção para o funcionamento do serviço prestado pela empresa: “Para fugir do trânsito não tem milagre assim, tem PortoVias. No computador e no celular. Você traça e compara os seus caminhos para ver qual é o mais rápido. Um benefício de Porto Seguro Auto para segurados e não segurados”. Nessa passagem, aparecem, no vídeo, imagens de um computador e de um celular, onde se podem visualizar mapas e trajetos, revelando a rapidez do serviço, além de indicar o endereço eletrônico ([www.portovias.com.br](http://www.portovias.com.br)) que informa como conseguir o produto divulgado, realçando, ainda, que é um serviço gratuito, já que basta, apenas, baixar o aplicativo para os aparelhos eletrônicos.

Voltando ao contexto de fala, o rapaz diz a Moisés: “-Valeu, pelo milagre, hein!”. Moisés responde em tom irônico: “-Milagre nada, PortoVias.” O rapaz segue seu caminho tranquilamente e Moisés, em tom piadístico, diz: “-Quer tirar onda daquele colega que sempre chega atrasado e coloca a culpa no trânsito? Coloca esse vídeo no mural dele e quem sabe ele se toca.”

Sabemos, teoricamente, que existe um texto, em princípio, que é eleito como texto fundador, no qual os outros se inspiram e se fundamentam de forma a corroborar ou contradizer o assunto tratado no primeiro. Nessa propaganda, há uma intertextualidade visível com a passagem bíblica – “Moisés abre o Mar Vermelho”, transcrito aqui.

16-E tu levantas a tua vara, estendes a tua mão sobre o mar e fere-o, para que os israelitas possam atravessá-lo a pé enxuto.

21-Moisés estendeu a mão sobre o mar. O Senhor fê-lo recuar com um vento impetuoso vindo do oriente, que soprou toda a noite. E pôs o mar a seco. As águas dividiram-se.

22-E os israelitas desceram a pé enxuto no meio do mar, enquanto as águas formavam uma muralha à direita e à esquerda. (BÍBLIA AVE MARIA. Êxodo, Cap. 14: 16; 21 e 22).

Percebe-se que a propaganda revela um valor subjetivo ao texto apresentado em forma de comercial à medida que há uma inversão de valores, pois o referencial foge dos padrões do sagrado (do impossível) para a esfera de mudança de sentido profano (possível).

A propaganda apresenta um deslocamento ideológico, permitindo a variação polissêmica de intertextualidade, criando, assim, uma terceira interpretação. O que no texto bíblico é apresentado como poder supremo e difícil de ser resolvido sem que houvesse um milagre realizado por um ser superior; na propaganda, percebemos que esta verdade pode ser modificada, porque o sentido migra desse contexto abstrato para o concreto, através da possibilidade de uma empresa possuir pessoas reais, com condições palpáveis

de construir e oferecer um serviço que solucione o problema sem precisar de milagre, utilizando consultas rápidas a corredores e rodovias, já que esse serviço propicia ao motorista visualizar as condições gerais do trânsito nos mapas, gravando os principais trajetos do seu dia a dia para identificar qual o caminho mais fácil a seguir.

Quando a propaganda cria a dúvida no texto sagrado, colocando o ser humano no mesmo patamar do Senhor Supremo, migrando do sagrado para o profano; do sério para o irônico; do abstrato para o concreto, observamos um ato de intertextualização. O autor, nesse caso, consegue transcender do contexto inicial do texto para novas significações. Essa mudança de ação é percebida na propaganda quando Moisés aparece no asfalto e não no mar deslocando o ambiente inicial do texto que serviu como referência primeira. Assim, Silva (2011) define Intertextualização: “A essa ação de produzir relações entre textos por parte do leitor como sujeito ativo vamos dar o nome de INTERTEXTUALIZAÇÃO. Mudança de significado, através do sufixo “dade” = estado / IntertextualiDADE para o sufixo “ação” = movimento IntertextualizAÇÃO”.

Nesse novo caminho veiculado pela propaganda do PortoVias, pode-se verificar uma diferente forma de diálogo entre os textos, pois eles seguem polos contrários ao do sentido inicial. A propaganda projeta um novo significado no texto da Sagrada Escritura: criatividade, concretude e informação. Essa forma de entrelaçar os textos, que projeta sentidos, onde o leitor passa a autor, denominada, aqui, de Intertextualização, mescla mundos aparentemente iguais, em opostos, através do uso do deslocamento ideológico, possibilita, também, despir o autor-leitor de uma passividade que o acompanha ao longo de muitos anos, tornando-o, assim, um leitor sujeito de sua história.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao poder sair das atividades que priorizavam o “restritivamente linguístico” para alcançarmos o “globalmente comunicativo”, percebeu-se a necessidade de abordar a leitura como uma prática que precisa ser explicitada, elaborada e trabalhada por meio de procedimentos, até então não vislumbrados por muitos de nossos professores de Língua Materna, que levem o aluno-leitor a conjugar aspectos importantes para o significado do texto. Aqui, o que importa é a amostragem de uma estratégia de leitura diferenciada e não o passo a passo da oficina com as respostas dos alunos participantes que já seria móvito para outro estudo.

O ensino destas habilidades conjugacionais precisa ocorrer de forma contextualizada e consciente de que o ato de ler por ler não leva ao crescimento do aluno-leitor. O processo de leitura acontece num tempo e espaço, envolve indivíduos, interesses imediatos ou não e, mais que isso, parte da valorização do conhecimento de mundo adquirido pelo aluno para um leque muito maior de construção da capacidade leiturística.

Apesar de ter que estar consciente de que são necessários níveis de contenção no

processo de atribuição de sentido, o professor necessita saber que é importante instigar, seduzir o aluno e, principalmente, estar apto a receber respostas que fogem ao gabarito estipulado pelos livros didáticos e por ele mesmo (professor), pois o aluno-leitor poderá fazer suas leituras ou outras leituras diferentes das esperadas como resposta. É nesse processo de subjetivação do aluno, através de níveis de rompimento com a resposta gabaritada, que está a possibilidade de fazer desse aluno o protagonista da sua produção de leitura.

Essa falta de “mão na massa” pode contribuir para o reduvismo linguístico corrente na prática de ensino nas escolas. Quando se une córtex-mãos; cognitivo-afetivo subjetivo/objetivo, pode-se, assim, inserir no mundo escolar o pensamento um pouco mais abstrato para o aluno, objetivando um aprendizado mais efetivo por intermédio da utilização de nosso corpo e de nossos sentidos. Faz-se necessário, dessa forma, a associação entre ensino e trabalho porque o aprender, ao se observar, não deve ser exercido separadamente do fazer. O fazer com as mãos, utilizado no aprendizado teórico, necessita ser simbolicamente relacionado à aplicação do ensino concreto em nossa vida, não podendo ser diferente em nosso ambiente escolar. Ao se defender a pedra de toque desta pesquisa: sair do reducionismo e tanger a globalidade tão desejada no ensino de leitura nas escolas, acredita-se que o aluno-leitor possa se tornar um leitor de sucesso.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, Texto e Ensino: outra escola possível*. São Paulo: Ed. Parábola, 2009

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1986

BASTOS, Gilcélia Cristina de Magalhães. *Reflexões e estratégias para o ensino do texto dissertativo em classe de EJA: um trabalho cooperativo*. Tese de Doutorado. Niterói/RJ: UFF, 2011

BEAUGRANDE, Robert A. *Análise de texto e linguística aplicada como reorientação teórica*. In: FAVERO Leonor L. e PASCHOAL, Mara S. Z. (Orgs.) *Linguística textual: texto e leitura*. Série Cadernos PUC 22. São Paulo: EDUC – Editora da PUC- SP, 1985

BECHARA, Evanildo. *Gramática Moderna*. Rio de Janeiro Ed. Lucerna, 2012. p. 168

BÍBLIA SAGRADA AVE MARIA, Êxodo: Cap. 14: 16; 21 e 22. São Paulo: Ed. Ave Maria, 2010

\_\_\_\_\_. *Salmo 22; 1-6*. São Paulo: Ed. Ave Maria, 2010

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000

BRASIL ESCOLA. *Eco e Narciso*. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/mitologia/estoria-narciso-eco.htm>. Acessado 30/09/2012, às 13.10 min



BYINGTON, Carlos Amadeu. *Pedagogia simbólica: a construção amorosa do ser*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2003

COSTE, Daniel. *Leitura e competência comunicativa*. 1978. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Orgs.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Ed. Pontes, 2002

FÁVERO, Leonor L. e PASCHOAL, Mara S. Z. (Orgs.) *Linguística textual: texto e leitura*. Série Cadernos PUC 22. São Paulo: EDUC – Editora da PUC- SP, 1985

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio*. Curitiba/PR: Ed. Positivo, 2009

GALVES, Charlotte ; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Orgs.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Ed. Pontes, 2002

\_\_\_\_\_, *Apresentação*. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Orgs.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Ed. Pontes, 2002

HOSENFELD, C. *A Preliminary Investigation of the Reading Strategies of Successful and Nonsuccessfull Second Language Learners*. 1977. In: SILVA, Maria Cecília Pérez de Souza. *Estratégia de leitura de texto em língua materna: uma investigação preliminar*. In: FÁVERO, Leonor L. e PASCHOAL, Mara S. Z. (Orgs.) *Linguística textual: texto e leitura*. Série Cadernos PUC 22. São Paulo: EDUC – Editora da PUC- SP, 1985

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2009

KANT, 1781. In: VOGT, Carlos. *Linguagem, pragmática e ideologia*. 2ª. Edição. São Paulo: HUCITEC, 1989

KLEYMAN, Ângela. *Oficina de Leitura*. São Paulo: Ed. Pontes, 1989

\_\_\_\_\_. *Leitura, ensino e pesquisa*, Campinas: Ed. Pontes, 1989

KOCH, Ingedore V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Ed. Contexto, 2005

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Estado Estadual de Texto e suas tarefas no Brasil*. In: Encontro Nacional da Anpoll, 3, 1988, Rio de Janeiro, Anais, Recife: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, 1988

OLIVEIRA, Caroline Moraes. *Aluno-leitor, a interface institucional do leitor: reflexões teóricas e sugestões práticas*. Dissertação de Mestrado. Niterói/RJ: UFF, 2008

ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Org). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Ed. Pontes, 2008

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. Campinas/SP: Ed. Cortez, 2000

PENNAC, Daniel. *Como um romanc*. 1993. In: OLIVEIRA, Caroline Moraes. *Aluno-leitor, a interface institucional do leitor: reflexões teóricas e sugestões práticas*. Dissertação de Mestrado. Niterói/RJ: UFF, 2008

PORTOVIAS. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IF695cBEH3Q>. Acessado 12/03/2012, às 17.51 min

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho Científico*. São Paulo: Ed. Cortez, 2018

SILVA, Maria Cecília Pérez de Souza. *Estratégia de leitura de texto em língua materna: uma investigação preliminar*. In: FÁVERO, Leonor L. e PASCHOAL, Mara S. Z. (Orgs.) *Linguística textual: texto e leitura*. Série Cadernos PUC 22. São Paulo: EDUC – Editora da PUC- SP, 1985

SILVA, Maurício. *Abordagem Global e ensino de leitura na escola*. Niterói, 2011

\_\_\_\_\_. *Repensando a leitura na Escola: um outro mosaico*. Niterói: EdUFF, 2010

\_\_\_\_\_. *Língua Afiada*. Niterói/RJ: Ed. Intertexto, 2005

VIGNER, Gerard. *Intertextualidade, norma e legibilidade*. 1979. In: GALVES, Charlote; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Orgs.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Ed. Pontes, 2002

VOGT, Carlos. *Linguagem, pragmática e ideologia*. 2ª. Edição. São Paulo: HUCITEC, 1989

## ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O DISCURSO NAS POLÍTICAS DE ESTADO

*Data de aceite: 01/09/2021*

*Data de submissão: 04/06/2021*

### Edeina Rodrigues

Mestra em Estudos Linguísticos pela  
Universidade Do Estado De Mato Grosso  
Professora efetiva de Língua Portuguesa do  
estado de Mato Grosso  
Cidade – Estado Cuiabá - MT  
<http://lattes.cnpq.br/8049166521730408>

**RESUMO:** Propõe-se, neste artigo, mostrar o deslocamento teórico realizado por Pêcheux, em 1969; da noção de língua, na Linguística, conforme Saussure, para a noção de discurso, pela Análise de Discurso, na França, na década de 1960, e conforme difundida no Brasil, por Orlandi, desde os anos de 1980, bem como possíveis deslocamentos de ponto de vista sobre o ensino de língua portuguesa e o discurso nas políticas de estado. Desde o decreto de Pombal até a primeira iniciativa de parametrização do ensino de língua portuguesa no final do último século, não houve deslocamento no modo de ensinar essa disciplina. É o deslocamento teórico proposto em Pêcheux e Orlandi que norteia a pesquisa em que se ancora este artigo, apontando, nesse modo de ensinar a língua na escola, as ideologias de Estado. Ao propor compreender a língua em relação à história, tem-se o discurso. Pretende-se tomá-lo no que concerne às determinações do Estado, que impõe suas políticas de ensino de língua portuguesa para o sujeito-aluno, perpassadas

pelo discurso da escrita. Propõe-se, também, mostrar o caminho percorrido pela língua entre o deslocamento do sujeito-fiel, religioso, e o sujeito de direito. A partir das questões que se propõe investigar, interessa apresentar o percurso da forma-sujeito, enquanto um sujeito determinado pelo Estado na história. Para isso, destaca-se os diferentes modos de produção entre o período considerado Medieval e o da Idade Moderna. Interessa, ainda, mostrar como funciona o discurso escolar, sob o lema de formar cidadãos e produtivos, pois a escola, enquanto Aparelho Ideológico do Estado, acaba por marcar a diferença/contradição pela imposição da língua por meio da escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua; discurso; ensino; escrita.

### TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE: SPEECH IN STATE POLITICS

**ABSTRACT:** It is proposed, in this article, to show the theoretical shift made by Pêcheux, in 1969, from the notion of language, in Linguistics, according to Saussure, to the notion of discourse, through the French Discourse Analysis and the possible consequences of discourse in state policies on Portuguese language teaching. Since the decree of Pombal until the first initiative to parameterize Portuguese language teaching at the end of the last century, there has been no shift in the way of teaching this discipline or in the discourse on which this teaching is based. It is the theoretical shift proposed in Pêcheux and Orlandi that guides the research on which this article is based, pointing out, in this way of

teaching the language at school, the ideologies of the State. When proposing to understand the language in connection with history, the discourse is found. By proposing to understand the language in relation to history, there is the discourse. It is intended to take it with regarding to the determinations of the State, which imposes its Portuguese language teaching policies for the subject-student, permeated by the discourse of writing. It is also proposed to show the path taken by the language between the displacement of the faithful, subject religious subject and the subject of law. From the questions it proposes to investigate, it is interesting to present the path of the form-subject, as a subject determined by the State in history. For this, the different modes of production between the period considered Medieval and the Modern Age are highlighted. It is also interesting to show how the school discourse works, under the motto of forming citizens and productive, since the school, as the State's Ideological Apparatus, ends up marking the difference/contradiction by imposing the language through writing.

**KEYWORDS:** Tongue; speech; teaching; writing.

## 1 | INTRODUÇÃO

Constata-se que apesar do discurso corrente de modernização e atualização dos planejamentos, perspectivas, estratégias e técnicas inovadoras de ensino de língua portuguesa no Estado, ainda vigora antigos modelos de ensino. Reconhece-se o avanço alcançado em relação ao passado, a partir dos diversos estudos científicos sobre o ensino de língua portuguesa, como também os estudos sobre a língua, sobre o discurso e efeito de sentido entre outros estudos que tem estimulados os professores a buscar novos horizontes.

Também se reconhece o percurso a ser realizado em favor do ensino de língua pelo seu funcionamento, em que o sujeito-escolar (professor e aluno) possa ser sujeito de sua produção linguística, capaz de identificar os possíveis discursos ensejados nessa produção e saber-se produtor de efeitos de sentido num mundo polissêmico. Ainda, que esses estudos passem a ser conhecidos, divulgados, sejam acessíveis e praticáveis em sala de aula. Onde a teoria e a prática devam caminhar juntas.

Sabe-se que o conceito de língua é definido por Saussure como um sistema puro de valores, um fato social, produto da coletividade, que estabelece, por meio das convenções sociais, os valores linguísticos. Língua é, para o autor, um sistema depositado no cérebro do falante, sobre o qual o indivíduo não tem nenhum poder, submetendo-se aos mecanismos desse sistema que funciona no par Significante/Significado. Como professores de língua portuguesa pergunta-se qual o efeito sobre o ensino tem o discurso das políticas de língua. Ainda, de modo que é possível um corte no fio discursivo que sustenta a política de língua do Estado estruturada pelo discurso dominante.

### 1.1 Língua e discurso

Pêcheux, em 1969, a propósito de formular a teoria do discurso, propôs uma leitura crítica dos estudos da linguagem, à Linguística, no que concerne ao seu objeto: a língua.

Para o autor, estudar uma língua no século XVIII era estudar textos pela compreensão do texto, atividade gramatical e semântica sob os modos normativos e descritivos. Além de pretender ser ao mesmo tempo ciência da expressão e dos meios desta expressão, era um meio a serviço de um fim, “a saber, a compreensão do texto, da mesma forma que, no próprio texto, ‘os meios de expressão’ estavam a serviço do fim visado pelo produtor do texto (PÊCHEUX, 1969, p. 61).

Desse modo, a relação direta Significante/Significado, conforme proposta por Saussure, é deslocada com a apresentação do funcionamento da língua. Trata-se, assim, sobre o efeito de sentido entre os locutores, dada a relação constitutiva história-língua-sujeito, que se inscreve a cada formulação efetuada pela Análise de Discurso, a qual supõe a língua como um objeto discursivo, dada a relação com a história.

Delimitar o que diz o texto e a significação que ele contém é denominado pelo autor como análise de conteúdo, pela Análise de Discurso, se reconhece que nem mesmo os vários significados reconhecidos por Saussure, a partir do conceito de valor linguístico, são suficientes para determinar o sentido do texto. Segundo Pêcheux (1997), o texto não funciona fora da língua, pois o que funciona é a língua, como se lê:

**o “texto”, de modo algum, pode ser o objeto pertinente para a ciência linguística pois ele não funciona; o que funciona é a língua, isto é, um conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições reguladas por elementos definidos, cujos mecanismos colocados em causa são de dimensão inferior ao Texto: [...]. (PÊCHEUX, 1997, p. 62, grifo nosso).**

A língua, enquanto objeto de ensino nas escolas brasileiras, ainda é linear. Ao romper com esse modelo, a língua se ressignifica no encadeamento da formulação, constituindo-se como discurso, pela sua relação com as condições de produção no contexto em que é formulada. Pois o significado (conceito saussuriano) é tomado como efeito de sentidos, visto que não está determinado por um significante colado, dado de antemão, mas pela relação entre Significante/Significado, produzindo deslizamentos, derivas de sentidos e efeitos em sua inscrição na história.

Embora a língua seja a mesma para todos os que dispõem desse conhecimento, não se pode concluir que tenham o mesmo discurso. Assim, pela Análise de Discurso, não é mais de significado que se trata, mas de efeitos de sentido entre locutores, considerando a relação Significante/Significado como o lugar em que se produzem sentidos. “A língua é a base comum de processos discursivos diferenciados, a partir do funcionamento que lhe é próprio que são compreendidos nela na medida em que os processos ideológicos simulam os processos científicos”. (PÊCHEUX, 2009, p. 81).

Na sua relação com a história, a língua se realiza no sujeito de forma particular, dadas as diferentes condições de produção. No entanto, mantém-se como a base que articula o sujeito e a história. Justo o que se corrobora em Orlandi:

Nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos. As sistematicidades linguísticas [...] são as condições materiais de base sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos. A língua é assim condição de possibilidade do discurso. (ORLANDI, 2000, p. 22).

O sujeito, ao constituir-se, submete-se ao jogo do simbólico na história, para viver e produzir sentidos, o que não é uma escolha dada de antemão, mas porque, para significar(-se), só tem esse recurso - essa é a condição. O sujeito, sendo constituído na/pela linguagem, fica preso às teias significantes, pela ordem da língua ao produzir sentidos, pois, conforme considera Orlandi, (2000, p. 21), “A linguagem serve para comunicar e para não comunicar”.

As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos, cujos efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: efeito de sentidos entre locutores. Essa definição de discurso possibilita afirmar que a história se inscreve na língua, quebrando, em determinadas condições de produção, a sua regularidade e seu funcionamento pela falha na língua e pelo equívoco na história.

## 1.2 Forma-sujeito: A história e o estado na língua

Ao pensar o ensino de língua portuguesa no Brasil, geralmente busca-se em Portugal a definição dessa língua. Pretende-se mostrar pelo viés do conceito discursivo *forma-sujeito* que esta definição não inicia exatamente em Portugal. Conforme esta pesquisa, a política linguística que ainda repercute no ensino de língua portuguesa tem início no deslocamento de posições discursivas do sujeito ocorridas na passagem da idade média para a idade moderna como veremos no decorrer desse capítulo.

O deslocamento da posição discursiva do sujeito religioso para a posição discursiva do sujeito jurídico, promove consequências históricas para a produção escrita em nossas sociedades letradas. Inclusive, o funcionamento das políticas da língua implantadas pelo Estado, por meio de seu aparelho ideológico - a escola - torna possível a existência do Estado de direito pela/na língua.

Na chamada Idade Média, conforme designada pelos historiadores, o poder sobre a Letra estava concentrado nas mãos da Igreja, pois ela era autorizada/legitimada por Deus para dizer a verdade, como se pode ler em Haroche (1992, p. 76), “A palavra de Deus, palavra da verdade, tal como ela se revela na Letra Sagrada, não poderia se reduzir e se confundir com o caráter superficial, formal, cambiante dessas palavras que refletem a variabilidade humana.”.

Portanto, a Igreja, a partir do poder pela Sujeição a Palavra de Deus e a nobreza pelo poder econômico, eram francas aliadas no domínio do poder. Ocupavam o mais alto nível social, pois eram as proprietárias, detentoras dos meios de produção, regulando os

seus modos.

Dessa forma, as demais classes sociais eram consideradas inaptas para ter o contato direto com as Sagradas Escrituras: a escrita. Althusser expõe como ocorre a sujeição dessas classes à Palavra. Nas palavras do autor: Deus ocupa o lugar Único do Centro e interpela à sua volta a infinidade de indivíduos como sujeitos, que submete os sujeitos ao Sujeito. Desta forma, só a igreja estava autorizada, por Deus – Sujeito de si mesmo - para representá-Lo nesta terra. Estes sujeitos interpelados em indivíduos pelo Sujeito/Deus constituía-se o sujeito religioso. (2002, p. 108).

Essa representatividade uniforme de Deus pela Igreja, que legitimava a língua de elite – latim, legitimada pelo clero e praticada pela nobreza, começava a incomodar a alguns membros daquela sociedade, de modo que os assujeitados buscaram uma maneira de também apropriarem-se da Palavra/Escrita, dando início à ruína do feudalismo. Desse modo, rupturas dentro da própria Igreja propiciaram o deslocamento que pôs em declínio o teocentrismo medieval do século XV, instaurando o espaço para que o humanismo moderno pudesse se instalar no século XVI.

O deslocamento do Sujeito religioso para sujeito de direito é visto na história de Lutero, por exemplo. Considera-se que o padre alemão foi um dos agentes de enfraquecimento desse sistema religioso. Ao questionar os modos pelos quais a Igreja detinha o poder sobre a Letra (sobre a interpretação), Lutero, pela primeira vez na história, traduziu as Sagradas Escrituras (a Bíblia) do latim para uma língua vulgar - o alemão - possibilitando ao sujeito fiel o acesso direto ao texto sagrado.

Conforme Haroche (1992, p. 82), “Lutero sustenta, com efeito, que a Autoridade a qual o cristão deve se submeter não é o papa, mas a Escritura, a bíblia. O sujeito tem acesso à significação da Escritura, o que exige um conhecimento aprofundado da língua”.

A produção do conhecimento desloca-se para o indivíduo, o sujeito-fiel. Assim, a considerada reforma protestante impinge sobre esse sujeito a responsabilidade individual pelas suas leituras e interpretações, tirando-o do lugar da inefabilidade/tutela anterior. O que contribuiu diretamente para a construção de uma nova forma de assujeitamento do indivíduo, bem como para o surgimento do Estado de Direito, aparentemente antecipando o século XVIII.

Além de Lutero, do interior da própria Igreja, tem-se na França, a partir da nobreza, o Édito *Villers-Cotterets*, em 1539, determinando que a língua a ser usada para escrever os documentos dali por diante deveria ser a francesa. Embora fosse desconhecida de todos, o uso do francês como língua nacional atestaria o estabelecimento do Estado, de modo que pudesse representá-lo. Como afirma Haroche (1992):

O decreto de Villers-Cotterets visa impor uma ideologia de preferência a impor uma língua. [...] Imperativos tanto econômicos quanto jurídicos exigem a melhoria da comunicação e se traduzem por uma necessidade geral de clareza. [...] o Édito traduz a necessidade de um enquadramento jurídico destinado a permitir os progressos do poder real. O rei percebe que o



interesse do Estado exige, em matéria de direito a unidade da língua, em detrimento da multiplicidade (sempre geradora de equívocos) dos patoás. (HAROCHE, 1992, p. 86).

Nesse período de 1539, na França, assim como na Alemanha, a língua de uso, considerada culta e predominantemente clássica, também era o latim. As variedades linguísticas nesse país eram denominadas de patoás, por isso havia a necessidade de impor uma língua (a francesa) que representasse a Nação, já que o latim era a língua comum a diversos países que também se definiam naquele momento. O Édito em questão, ao invés de melhorar a comunicação, como supunha o decreto de *Villers-Cotterets*, conseguiu dificultar a compreensão geral, pois as pessoas, além de não dominarem o latim por ser uma língua culta, também não conheciam a língua imposta, a francesa.

Desse modo, os franceses não podiam se dizer, nem em latim nem na língua imposta, a francesa. Instalou-se, portanto, a necessidade de contratar pessoas especializadas para realizarem o trabalho de escrita dos documentos, devido à absoluta falta de clareza e à inacessibilidade do sujeito à nova língua.

A partir desse gesto inicial na França, a necessidade de eleger uma língua nacional que representasse o Estado reverberara mundo afora. Constata-se, assim, que a história de constituição da língua francesa coincide com os modos de constituição da língua portuguesa como língua oficial do Brasil. Do mesmo modo que na França tinha uma imensa variedade de línguas, e foram subsumidas pela língua imposta, a francesa, no Brasil, o processo de oficialização da língua portuguesa teve, também, uma multiplicidade de línguas que foram subsumidas pela língua portuguesa.

Houve no Brasil, em 1757, o Decreto de Marquês de Pombal (Diretório dos Índios), semelhantemente ao Édito francês, determinando que a língua a ser usada nos documentos oficiais fosse a língua portuguesa, como se um decreto bastasse para que a língua portuguesa fosse falada/escrita por todos.

Nesse sentido, definir o uso de uma língua implicava em delimitar o Estado, o que as nações experimentavam. O Reino transformara em República e a burguesia assumia o lugar da Igreja na escala de poder, cindindo-se no Estado. Consolidou-se, dessa maneira, um novo modo de produção e de interpelação do sujeito, no século XVIII, trazendo à existência a nova forma-sujeito. Conforme Haroche (1992):

O Estado, no contexto dos nacionalistas burgueses deve tentar estabelecer formas novas de controle do sujeito. Por razões econômicas, jurídicas, políticas, esses métodos dão lugar necessariamente à ideia de acaso e de indeterminação relativa o que nos referimos sob o termo de 'determinação institucional' e depois 'individual'. [...] tenta-se assim uma subordinação menos visível e mais insidiosa, pois insiste precisamente na ideia de um sujeito livre e não determinado quanto às suas escolhas. (HAROCHE, 1992, p. 182).

Em suma, o sujeito determinado pelo discurso religioso é substituído pela interpelação do sujeito de direito, em que a crença na Letra (submissão a Deus) dá lugar

à crença nas letras (submissão ao Estado e às Leis). Esse deslocamento faz emergir o sujeito jurídico, que, submetido às leis, assume a forma-sujeito-de-direito.

Essa submissão é menos visível em relação à submissão à Igreja, porque preserva a ideia de autonomia, de liberdade individual, de não determinação do sujeito. O sujeito livre e submisso é, ao mesmo tempo, a condição fundamental para que o capitalismo possa governar pelas leis do Estado. É por meio da ideologia que o sujeito se submete ao Estado, ao mesmo tempo em que se apresenta como livre e responsável no modo como se inscreve na língua.

Conforme Althusser, os aparelhos de estado constroem uma visão de organização social, em que tudo é rigidamente organizado, planejado e definido pelo Estado, de sorte tal que nada mais resta para os cidadãos. Isto é, não há alternativa, a não ser a resignação do sujeito ao Estado onipresente e absolutamente dominante.

O autor também afirma que a ideologia age ou funciona de tal forma que recruta sujeitos entre os indivíduos (recruta-os a todos) ou transforma os indivíduos em sujeitos (transforma-os a todos) por essa operação muito precisa denominada de interpelação. A ideologia, é insidiosa, pois trabalha nas evidências, pela ilusão, na representação imaginária do mundo real, submetendo o sujeito à sua própria condição de liberdade, sem que ele se dê conta de sua submissão ou a reconheça como legítima.

A noção de sujeito sempre-já, interpelado pela ideologia do Estado conforme exposta no presente texto, a partir dos autores, Althusser (2002) e Haroche (1992), possibilita a compreensão dos discursos da escrita presentes no espaço escolar, considerando o funcionamento ideológico dos Aparelhos de Estado.

### **1.3 A homogeneização da língua portuguesa pelo discurso da escrita**

Dentre os aparelhos de Estado, a escola assume o papel determinante ao constituir-se como o principal, ora denominado Aparelho Ideológico de Estado nº 1, no intuito de substituir, nas funções, o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a Igreja. Ou seja, o duo Escola-Família assume o espaço nas relações sociais do duo Igreja-Família. Desse modo, a interpelação do indivíduo em sujeito na língua, pela ideologia, ocorre a partir da imposição de uma língua idealizada, unívoca, literal, linear, ou seja, ocorre a partir da imposição de uma língua nacional.

Dessa maneira, ficou a cargo da escola todas as crianças, de todas as classes sociais e econômicas, para a devida inculcação de preceitos. Entre a escola e a família, a criança é interpelada pela ideologia dominante, mediante as instruções julgadas importantes: sobre a língua, o cálculo, a história, as ciências, a literatura, a moral, a instrução cívica, a filosofia, dentre outras áreas que estão sob a responsabilidade da escola.

A instrução escolar apontada por Althusser (2002), equivale à formulação expressa nas orientações curriculares, atuais Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Curriculares Estaduais que recomendam à escola preparar os alunos para serem cidadãos.

Isto é, a cidadania é outorgada ao sujeito por intermédio da escola. A inculcação de preceitos também não escapa à escola. Os valores morais e de virtudes que esse então cidadão precisa ser e ter/apresentar à sociedade estão expressos pela literatura selecionada para compor o currículo.

A escola vai cumprindo o seu papel de selecionar os cidadãos, tanto que aos dezesseis anos, uma enorme massa de crianças encaminha-se para o mercado de trabalho. A outra parte da juventude que se mantém nos estudos está fragilmente suscetível e pode não chegar ao fim dos estudos, preenchendo os postos médios de funcionários, empregados e pequenos burgueses de toda espécie. A última e mínima parte dessa juventude consegue ascender, quer para cair no subdesemprego intelectual, quer para trabalhar aos agentes de exploração, de repressão.

Althusser (2002, p. 65) afirma que cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que lhe convém, de acordo com o papel que ela deve desempenhar nas sociedades de classes. Cada parte que fica pelo caminho, já está interpelada pela ideologia da posição de que esses alunos não cabem, assim, no mundo, restando-lhes ser explorados e reprimidos. De modo que o sujeito-aluno estará inscrito a uma dessas formas-sujeitos, mantendo o conhecimento científico hierarquizado, conforme a classe econômica a qual o aluno pertence.

Portanto, o sujeito-aluno está preso às redes significantes que materializam a ideologia do Estado, determinando, assim, seu lugar da submissão espontânea. O sujeito que não passa pelos bancos escolares também está submetido às mesmas determinações, pois “a realidade presente neste mecanismo, que é necessariamente desvinculada nas próprias formas de reconhecimento (ideologia=reconhecimento/desconhecimento), é, efetivamente, em última análise, a reprodução das relações de produção e das relações que delas derivam.” (Althusser, 2002, p. 114).

O discurso pedagógico (autoritário), projetado pelo Estado, é que configura o efeito ideológico da classe dominante, que é caracterizada pelo fato de que a reprodução das relações de produção subjuga sua transformação (opõe-se a ela, a freia ou a impede, conforme o caso), corresponde, pois, menos à manutenção do idêntico de cada região ideológica considerada em si mesma do que a reprodução das relações de desigualdade-subordinação entre essas regiões, com seus objetos e as práticas no interior das quais eles estão inscritos.

A reprodução das relações de produção se evidencia no discurso da escrita em Gallo (1992). A autora, pelos estudos da linguagem, propõe o Discurso da Escrita. Para efetuar esta compreensão, a autora desloca saberes sobre a escrita, considerando a escrita conforme Auroux (1992), trata-se de um mecanismo, uma técnica a ser aprendida, que não é o mesmo que o discurso da escrita.

Para a autora o discurso da escrita deriva/descende da Letra, representa a língua da elite, a oficializada pelo Estado, isto é, o discurso que produzirá o sentido de único, uma

herança direta da 'Escrita', a Palavra de Deus, tornando-o legítimo, institucional. Nesse sentido, o discurso da escrita pode ser textualizado tanto na forma gráfica (escrita) quanto na sonora (oral). Assim como seu inverso, entretanto, não ocupando o mesmo valor do discurso da escrita. Por distinguir-se pela inscrição da língua ao discurso, a uma memória dessa língua.

A escola ainda está nesse lugar, o de transmissora do conhecimento, ocupando uma forma ideológica dominante em relação à língua, de modo que o discurso da escrita passa a atender aos interesses da ideologia dominante, conforme agenciado pela/na escola. Observa-se que, historicamente, a escola manteve-se fiel na forma como conduz a produção do conhecimento, sob o lema de formar cidadãos de direitos e deveres.

A própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo ideológico. O sentido é sempre suscetível de ser/tornar-se outro. Esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção de sentidos e na constituição dos sujeitos. (ORLANDI, 2000 p. 59).

O sujeito interpelado pelo discurso da escrita assume a forma-sujeito aluno nas sociedades ocidentais, em que a escrita se configura constituinte do sujeito, tal como afirma Orlandi (1999, p. 7), "a escrita numa sociedade de escrita, não é só um instrumento, ela é estruturante.". Ou seja, a partir dessas determinações históricas, o sujeito deve formular-se, se dizer, se textualizar de acordo com o discurso da escrita, para ser considerado apto a pertencer lhe, apropriar-se dele.

Pelas determinações históricas que se inscrevem na língua, os sentidos não se naturalizam e tampouco se dão como transparentes. É no efeito de transparência da linguagem que a ideologia produz suas evidências, colocando o sujeito escolar na relação imaginária com suas condições materiais de existência. Reproduzem-se, assim, as relações de poder na escola, por meio dessas práticas discursivas de controle.

## 2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção polissêmica de sentidos permite mostrar a relação forma-sujeito da escola, já que o discurso é controlado pelo mecanismo ideológico de apagamento da interpretação. Para a Análise de Discurso, há uma transposição das formas materiais em outras, construindo-se transparências, como se a linguagem e a história não tivessem espessura, nem opacidade para serem interpretadas

Nesse sentido, o sujeito-escolar (professor e aluno) é interpelado pela ideologia, sendo livre e submisso ao mesmo tempo, pois a ideologia impõe-se sem o parecer, como se os sentidos fossem assim: naturalmente dados. Trata-se de evidências ideológicas que devem ser reconhecidas, afinal, o sujeito-escolar inscreve-se no discurso da escrita sem contestá-lo, imbuído do interesse em formar/ser cidadão de direitos e deveres, qualificado para o mercado de trabalho pelo domínio da língua.

Desse modo, o discurso da escrita toma o lugar da língua, confundindo-se com ela. Na escola, o Aparelho Ideológico do Estado nº1 tem seu espaço ocupado com eficiência pelo discurso da escrita, em desprezo ao discurso da oralidade, devido a sua proximidade com língua oral, interdita por decretos.

Na expectativa de atender as propostas de Estado, o ensino de língua portuguesa não se atenta para a diferença entre os estes discursos e o que eles representam para este ensino, nem se cogita que a escrita é estruturante do sujeito e que seu ensino deveria ocorrer durante as aulas de escrita que não é o mesmo que o discurso da escrita.

Na fragilidade ante esse não saber, esse não domínio da língua oficial, o sujeito-aluno se reconhece na sua incompetência, na sua incapacidade, na sua falta em relação ao Estado, ao Outro. Dessa maneira, ou se escreve/fala de acordo com as normas estabelecidas pela língua oficial ou a produção textual (escrita/oral) o sujeito-aluno não será legitimada/reconhecida em todos os espaços sociais, por escapar ao discurso da escrita.

Como a escola foi criada para efetivar as políticas de línguas propostas pelo Estado, não se pretende, por meio das aulas de língua portuguesa, torná-la acessível a todos os alunos que a frequentam. De modo que se instaura, assim, a falta de saber pela grafia dessa língua, impedindo-os de avançar em seus estudos e, por intermédio destes, conseguir alçamento social e econômico.

É nesse sentido que o deslocamento realizado por Pêcheux quanto ao funcionamento da língua, bem como os modos de seu ensino, se apresenta como algo novo, inaugural, confrontado as políticas de língua do Estado brasileiro. Afinal, os discursos que sustentam estas políticas de estado para o ensino de língua que ainda persistem, criam barreiras para o efetivo avanço deste ensino ocorrer, pois ele não é interessante à classe dominante.

Fato que convoca os professores de língua portuguesa a uma reflexão sobre seu posicionamento político e social durante as aulas. Deve-se servir, ao ensinar língua portuguesa, a este discurso proposto pelas classes dominantes perpetuando-lhe o poder?

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis, **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Editora Presença/Martins Fontes. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos.

ALMEIDA, Eliana (org.) **Fronteiras de sentidos & sujeitos nacionais** / Maria Inês Parolin, Eliana de Almeida (orgs.): Cáceres, Fapemat; Campinas, Editora RG, 2012.

AURROX, Sylvain. **A filosofia da linguagem**: Sylvain Auroux com a colaboração de Jacques Deschamps, Djamel Kouloughli: tradução José Horta Nunes. – Campinas, SP; Editora da UNICAMP, 1998.

GADET, Françoise; Pêcheux, Michel. **A língua inatingível** – Françoise Gadet e Michel Pêcheux. Tradução: Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello – Campinas – pontes, 2004.

GALLO, Solange Leda. **O discurso da escrita e ensino**/ Solange Leda Gallo. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 1992. (Coleção Momento)

GUIMARÃES, Eduardo e Orlandi, Eni Pulcinelli (orgs.) **Língua e Cidadania: O português no Brasil. – O ensino de língua “materna” no Brasil no século XIX. A mãe outra**. Solange Leda Gallo - Campinas, SP: Pontes, 1996. – (História das ideias linguísticas).

LAGAZZI, Suzy (org.): **Discurso e ensino: Práticas de Linguagem na escola** / Carmem Zink Bolognini, Claudia Pfeiffer e Suzy Lagazzi (orgs.). – Campinas, SP. Mercado de Letras, 2009. – (Série Discurso e Ensino)

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Escrita, Escritura, Cidade (I)**, N° 5. – **Reflexões sobre escrita, educação indígena e sociedade**. Série Escritos. UNICAMP, SP. 1999.

\_\_\_\_\_. Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. – Campinas, SP: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. Eni Pulcinelli. **Discurso e Texto: Formação e circulação de sentidos**/ Eni P. Orlandi. – Campinas, SP: 2001.

\_\_\_\_\_. Eni Pulcinelli. **A leitura e os leitores – O leitor no contexto escolar**: Claudia C. Pfeiffer / Eni P. Orlandi. (Organizadora). – Campinas, SP: 2ª edição, 2003.

\_\_\_\_\_. Eni Pulcinelli, **Discurso e Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia** / Eni Pulcinelli Orlandi 3ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

PÊCHEUX, Michel. **Por uma análise Automática do Discurso. Uma introdução a obra de Michel Pêcheux: Análise automática do discurso**. (AAD-69) - Michel Pêcheux / organizadores: Françoise Gadet; Tony Hak: tradutores Bethânia Mariani... [et al.] – 3ª ed. – Campinas, SP: editora da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. Michel. **Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. Michel Pêcheux / tradução de Eni Orlandi [et al.] -- 5ª edição – Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1995; 2014.

## GÊNEROS TEXTUAIS JORNALÍSTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Data de aceite: 01/09/2021*

### **Edite Sampaio Sotero Leal**

Orientadora – Prof<sup>a</sup> Ms do Departamento de Letras e Diretora da Universidade Estadual do Maranhão UEMA (Campus Timon – MA)

### **Francisca Cardoso da Silva**

Graduada do curso de Letras Português, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA Campus (Timon – MA)

**RESUMO:** Ainda é muito comum aulas de Língua Portuguesa em escolas públicas tomarem como base os gêneros textuais do livro didático para o ensino da língua materna. A partir dessa noção de investigação, o presente trabalho é fruto dos resultados do projeto de Extensão Universitária da UEMA, campus de Timon, intitulado “O jornal na Escola: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa”, aplicado durante os anos de 2018 e 2019, na escola municipal timonense Nazaré Rodrigues. O objetivo foi propor nas aulas de Língua Portuguesa o estudo dos gêneros textuais da esfera jornalística, de cunho impresso aproximando, assim, os alunos de textos contextualizados e de vivência social, para, ao final, culminar com produções textuais a serem publicadas num jornal escolar. Para atingir tal propósito, a metodologia foi pautada em 4 etapas: 1 – a história do jornal e seus objetivos; 2 – estudo dos textos que circulam nos jornais; 3 – produção de textos similares aos do jornal impresso; 4 – publicação dos textos produzidos num jornal a ser exposto no mural da escola.

Para tanto, procuramos embasamento teórico em BAKTIN (1997), ANTUNES (2003), MARCUSCHI (2008), KOCH (2011) e ALVES FILHO (2011), pois sabemos que estes autores entendem o texto como prática social e lugar de interação. Assim, não podemos desvincular o ensino dos gêneros textuais de sua importância sociointeracionista. Como resultados deste trabalho, apontamos: alunos interessados em textos jornalísticos; alunos lendo textos cotidianos; alunos produzindo textos similares a textos de jornais e alunos com suas produções publicadas no jornal escolar. Desse modo, acreditamos que os resultados refletem positivamente nos ideais para os estudos dos gêneros textuais jornalísticos no contexto escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros jornalísticos; Língua Portuguesa; Jornal Escolar.

**ABSTRACT:** In addition, we common Portuguese Language classrooms in public schools, taking as a basis the textual genres of the didactic book for or teaching the mother tongue. From this research concept, or present work, the result of two results of the University Extension project of the UEMA, Timon Campus, entitled “The newspaper at school: a proposal for the Portuguese Language training”, applied during the years of 2018 and 2019, in Nazaré Rodrigues municipal school in Timon. The objective was to provide Portuguese Language classrooms or to study textual genres of the journalistic sphere, of how much printing approaching, also some of contextualized texts and of social experience, for, final year, culminating with textual productions to be published in number of school journals. To



achieve this purpose, the methodology was set out in 4 stages: 1 - a history of the day's work and its objectives; 2 - The study of texts that circulate in the newspaper; 3 - production of texts similar to those of the printed journal; 4 - publication of two texts produced on a daily basis to be exhibited on the school wall. Therefore, we seek theoretical support in BAKTIN (1997), ANTUNES (2003), MARCUSCHI (2008), KOCH (2011) and ALVES FILHO (2011), we know that these authors understand the text as social practice and place of interaction. At the same time, we cannot dissociate or but not two textual genres of their socio-interoperability importance. As a result of this work, we include: some interested in journalistic texts; some read everyday texts; students producing texts similar to texts by newspapers and student with your productions published no school day. In this way, we accredit that the results positively reflect us for the studies of the journalistic textual genres in the school context.

**KEYWORDS:** Jornalistic Genres; Portuguese Language; School Day.

## 1 | INTRODUÇÃO

A produção e a circulação dos textos jornalísticos na escola por meio da valorização dos jornais impressos são imprescindíveis para o aprendizado do educando, assim como é papel fundamental do professor de Língua Portuguesa motivar os alunos a conhecerem, lerem, interpretarem e produzirem textos (re) conhecendo seus talentos tanto como leitores quanto como escritores. Além disso, podemos evidenciar no ambiente escolar a extensão da contribuição dos textos do jornal para o afloramento intelectual dos alunos.

Para isto, partimos da noção de que a escola é um ambiente de socialização e expressão da língua materna, bem como observamos que o jornal pode ser um suporte para essas intenções. É importante salientar que a apreensão desta prática no auxílio da aquisição da língua portuguesa vem ganhando destaque para incorporar os fatos ocorridos no dia a dia. No entanto, podemos considerar que o aluno pode se desenvolver intelectualmente com o estudo dos gêneros jornalísticos, trabalhando suas habilidades no futuro em diversos âmbitos da sociedade, visto que a diversidade dos gêneros textuais presente nos jornais pode ajudar o educando no contato com os diferentes tipos de textos e no aprendizado, contextualizando suas necessidades a suas vivências.

Com base nestas reflexões, a presente pesquisa busca evidenciar os textos jornalísticos como ponte para o aprendizado de diversas acepções do estudo da Língua Portuguesa. Além do mais, inferimos que os gêneros da esfera jornalística possuem um discurso próprio às suas intenções comunicativas. Assim, quando os professores decidem usar jornal na sala de aula, eles precisam de empenho na explicação dos conteúdos que giram em torno da temática, indicando também que faz parte do cotidiano de todos e auxilia na construção do pensamento crítico. Munidos destas informações, os alunos entendem que o jornal é um veículo de comunicação, mas que os textos desse vão além da informação; é um meio de mostrar aos alunos gêneros textuais diferentes dos que, corriqueiramente, estão nas aulas de Língua Portuguesa.

A ideia foi propor nas aulas de Língua Portuguesa o estudo dos gêneros textuais da esfera jornalística, de cunho impresso aproximando, assim, os alunos de textos contextualizados e de vivência social, para, ao final, culminar com produções textuais a serem publicadas num jornal escolar. Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: compreender os gêneros textuais que circulam nos jornais impressos; motivar as produções individuais e coletivas, a fim de trabalhar a interpretação dos gêneros jornalísticos com enfoque nos elementos de coesão e coerência nos textos que circulam nos jornais impressos, e, por fim, fomentar nos alunos a capacidade de diferenciar os distintos gêneros no meio jornalístico.

A motivação desta pesquisa decore da necessidade de expandir o conhecimento do jornal na escola como uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa, assim como propõe o próprio título do projeto - *O jornal na Escola: Uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa* nos anos de 2018 a 2019. Além disso, o trabalho parte dos pilares da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, sendo eles: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, e a identificação desta pesquisadora para com a linha de pesquisa.

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, realizada em campo, com suporte bibliográfico dos teóricos que discutem as temáticas aqui apresentadas. O presente trabalho foi consolidado na Escola Municipal E.M.E.F Nazaré Rodrigues, localizada na zona urbana da cidade de Timon-MA, S/N, contemplando as turmas A e B do 7º ano em 2018, enquanto em 2019 foram as turmas A e C do 7º ano. As atividades realizadas foram caracterizadas em encontros semanais, que por sua vez foram divididos em aulas expositivas e em estudos de textos que estão inseridos na esfera jornalística.

Como aportes teóricos, utilizamos os autores Marcuschi (2010), Rojo (2009), Koch (2011) Antunes (2003), entre outros relevantes para a pesquisa. Todos esses autores suscitam o letramento em alunos que necessitam melhorar a leitura, a interpretação de textos e a escrita, além do educador trabalhar os gêneros textuais na sala de aula, ampliando momento de reflexão junto aos estudantes.

No tocante à sistematização da pesquisa, a primeira sessão mostra como o projeto foi desenvolvido na escola de aplicação. Na segunda sessão, temos os apontamentos de como se deu a leitura dos jornais, a interpretação e as discussões em torno das abordagens dos textos estudados. E, por último, foi realizada a confecção do *Jornal escolar* com recortes a partir do olhar dos alunos.

## 2 | O PROJETO NA ESCOLA

A escola tem como função a aprendizagem, devendo trabalhar de forma sistemática os conteúdos pragmáticos, obedecendo ao nível de aprendizagem de cada um, além de considerar o contexto social em que o educando está inserido, haja vista que tanto a língua quanto os conhecimentos de mundo são elementos dinâmicos e construídos socialmente.

Almeida (2011, p. 14), assevera que a “língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer [...]”.

Diante disso, o processo linguístico demanda diversos saberes, pois a língua é fator primordial na construção do sujeito. Nesse sentido, todos os aspectos que estão imbrincados auxiliam e refletem no posicionamento do aluno frente à sociedade, tornando-o um ser ativo e participativo.

Paralelamente a isso, o projeto, *O jornal na Escola: Uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa* guiou-nos a muitas dificuldades, por exemplo: o processo de escrita dos educandos, sendo desenvolvido até então de maneira equivocada, no que concerne a diferenciação da linguagem escrita e oral. Ou seja, a escrita sendo o reflexo da oralidade. Com o advento das redes sociais, a escrita está se distanciando das normas gramaticais, assim como prevista na GT. O aluno, por sua vez, em muitos casos, é formado por adolescentes que cultuam expressões coloquiais e gírias da internet, o que ocasiona a sua falta de espaço nas deliberações escolares, pois sua visão de mundo se torna insignificante devido à forma de se expressar, aflorando um preconceito linguístico.

Oportunamente, esta pesquisa propõe que os educandos comecem a conhecer o ambiente jornalístico e suas peculiaridades por meio da leitura, da escrita e da produção textual.

O autor BORDIEU (1975, apud, SOARES, 2008, p. 166) evidencia que:

Quando uma língua domina o mercado, é em relação a ela, tomada como norma, que se define, ao mesmo tempo, os preços atribuídos as outras expressões e o valor das diferentes competências. A língua dos gramáticos é um artefato que, universalmente imposto pelas instâncias de coerção linguística, tem uma eficácia social na medida em que funciona como norma, através da qual se exerce a dominação dos grupos. Detendo os meios para impô-la como legítima, os grupos detêm ao mesmo tempo, o monopólio dos meios para dela se aproximarem.

Nesse sentido, instaurou-se a concepção da língua como poder, imanência diante de um grupo, tornando a prática comunicativa para além da forma de nos expressarmos, mas também uma forma de conquistarmos espaço no meio social.

Com isso, afirmamos que a pesquisa aqui apresentada está em concordância com os documentos oficiais que regem o Ensino de Língua Portuguesa, bem como o respeito às particularidades dos alunos, visando, desta forma, a liberdade do discente de se expressar e compreender os diversos contextos presentes no mundo das letras, principalmente, aqueles pertencentes à esfera jornalística.

## **2.1 Leitura dos jornais: da capacidade interpretativa ao senso crítico**

Para a criação de textos seguimos algumas orientações como as da BNCC (2018), que afirma-nos que a partir do nível de conhecimento que adquirimos com processo de

letramento podemos inferir na nossa escrita um aprofundamento dos conhecimentos que adquirimos durante o convívio social.

(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto passe a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas. (BRASIL, 2018, p. 508).

Na citação acima identificamos a relevância da habilidade referida, que por mais que se destine ao Ensino Médio, cabe-nos salientar que deve ser trabalhada e exercitada desde o Ensino Fundamental, uma vez que é de suma importância fomentar os alunos a discorrerem sobre debates, opiniões e reflexões acerca das problemáticas expostas na sociedade. Sendo que o maior objetivo a ser alcançado é a capacidade crítica do educando de se manifestar tendo como base o filtro de informações para fundamentar suas ideias. A partir disso, iremos expor nesta seção as produções textuais e os escritores (os alunos) no que se refere às atividades de ensino da leitura, da escrita e da interpretação, sob o liame do senso crítico.

A prática de escrita de pequenos textos auxilia no desenvolvimento dos alunos, haja vista que começam esta prática desde as séries iniciais, ou seja, no Ensino Fundamental. É nas séries iniciais que os primeiros textos para a contemplação e ensino, tanto da leitura quanto da escrita, são apresentados aos alunos. Na modalidade de ensino infantil, as crianças que entram na escola têm contato com textos literários referentes a cada faixa etária, assim como é discriminado nos PCNS (1997) e na BNCC (2018).

Os primeiros textos a serem apresentados na Educação Infantil, certamente, são as fábulas, os contos de fada, os contos da carochinha, parlendas e as poesias. Ainda que as crianças não saibam ler, é dever da escola relacionar estes textos à capacidade imaginativa de cada uma delas, suscitando o gosto pela leitura por meio destes textos mágicos. Os textos literários devem fazer parte do desenvolvimento intelectual da criança na fase inicial, e, posteriormente, tal prática deve seguir para o Ensino Fundamental e Médio

Nessa linha de raciocínio, a escola segue em séries mais avançadas sempre primando pela leitura de textos, para além de fábulas e contos de fada, acrescentando textos mais extensos como os literários e os gêneros textuais em suas diversas ramificações. No tocante ao tempo do aluno na escola, é verificável que quanto mais está imerso nela, mais textos diversificados tem oportunidade de conhecer e, assim, aprofundar os conhecimentos inerentes aos conhecimentos de mundo, linguístico e de cunho social. E, assim, a cada ano escolar, novos gêneros textuais são explorados. A aproximação com todos os gêneros textuais, sejam os que os alunos têm contato no dia a dia ou aqueles que veem na escola, contribuem no processo de crescimento educacional, pessoal e coletivo, pois o que ele aprende na escola é externalizado para a comunidade e o meio que vive.

O texto é uma forma de expressão do escritor, mostrando seu ponto de vista

diante da realidade, suas experiências, sua criatividade e seus conhecimentos linguísticos e a qualidade da escrita. A coerência do texto depende do nível de leitura do escritor, em que também há uma interdependência do conhecimento acerca do assunto que está abordando. Esse momento de encontro entre o leitor e o autor é muito importante para o ensino, em especial, como já foi citado, momento quando o aluno encontra a base para todas as leituras e, paulatinamente, o aprofundamento do conhecimento posterior. Nesta perspectiva, o educando deve perceber que o desenvolvimento da leitura e da escrita, tende a melhorar diante dos processos da prática de ensino e aprendizagem, sendo o professor o principal condutor da prática da leitura no ambiente escolar, pois segundo Antunes (2003):

Uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto. (ANTUNES, 2003. p. 27).

De acordo com o Irandé Antunes (2003), observamos que a prática docente é um trabalho exercido com base na troca existente entre o aluno e o professor. Este é o fio condutor do conhecimento daquele, isto é, é necessário que haja empenho por parte do docente nas atividades concernentes à leitura, uma vez que o educando deve encontrar uma finalidade para o texto que lê.

Além disso, outro ponto importante que podemos observar é o fato de que o texto é muito revelador do seu autor, em que muito se percebe sobre o produtor do texto através de seus escritos, bem como é verdade que o produtor do texto deve se preocupar com seu leitor/ouvinte, a recepção da sua produção. Como afirma Koch (2011):

A escolha de determinada descrição definida pode trazer ao ser leitor/ouvinte informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção do sentido. Por outro lado, o locutor pode, por vezes, ter o objetivo de, pelo uso de uma descrição definida, dar a conhecer o interlocutor. (KOCH, 2011. p. 88).

Conforme Koch (2011), muitos autores, através de seus escritos, determinam o público leitor/ouvinte e o conhecem, mas não é algo fixo e estático, pois devemos levar em consideração a subjetividade de cada um que estabelece contato com o texto produzido.

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão [...] de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. (ANTUNES, 2003, p.45).

Ainda falando sobre leitura e autor, um dos objetivos da leitura deve ser a criação de novos textos, como também proporcionar no aluno a capacidade de se tornar um autor competente com escrita coerente e coesa. A obra círculos de leitura e letramento literário de COSSON (2014) expõe que

Dado o valor da leitura em nossa sociedade, não surpreende que ler tenha se constituído em vasto campo de saber que envolve desde o mapeamento de áreas do cérebro no mapeamento físico da leitura até a condição de políticas destinadas a promover o domínio da escrita, criando seções específicas em disciplinas tradicionais. (COSSON, 2014, p. 24).

Para Cosson, a prática da leitura precisa ser construída em consonância com o desenvolvimento da área do cérebro, caso contrário não terá um efeito positivo da leitura, muito menos o leitor conseguirá o domínio da escrita. Diante disso, compreendemos que a leitura é uma atividade essencial para a produção de textos.

## 2.2 Produção dos jornais na escola: jovens escritores

Acreditamos alcançar uma gama de resultados com experiências que são necessárias à vida dos alunos e de todos envolvidos na organização, na aplicação e na disposição do ambiente escolar e da pesquisa. Também percebemos os ganhos e os aperfeiçoamentos essenciais para aprimorar esta pesquisa.

Entre os resultados alcançados, identificamos que os alunos aprenderam muito sobre a linguística de texto, ou seja, o ato comunicativo e a função discursiva da língua não são atos praticados de modo isolados, tampouco fixos em plano linguístico.

Os textos, *a priori*, foram os únicos materiais linguísticos utilizados para observar o desempenho na escrita. Contudo, foram levados em consideração muitos outros critérios, a exemplo: a capacidade reflexiva dos estudantes e suas manifestações em sala de aula. Pois, “texto é o resultado de uma ação linguística, cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona”. (MARCUSCHI, 1946, p.72).

Além disso, identificamos o momento em que os alunos ficaram empolgados com o contato dos jornais e passaram a fazer leituras das notícias que circulam no gênero textual referido. Os alunos passaram, a partir da aplicação do projeto, identificar gêneros como notícia, reportagem, charges, tirinhas, artigo de opinião, crônicas, editorial, entre outros. Durante as atividades, a professora titular de Língua Portuguesa da escola onde o projeto foi aplicado mostrou-se interessada e comprometida em auxiliar durante as oficinas de produção textual e leitura em torno das abordadas em sala de aula.

Nas oficinas de produção, os discentes decidiram o nome do jornal para realização da produção de texto em grupo e individual. As produções tinham uma ancoragem de parte teórica e prática, incluindo momentos de discussões sobre os gêneros trabalhados.

As turmas do ano de 2018 tiveram 2 (duas) edições. As turmas do ano de 2019, conseguimos realizar 8 (oito) edições, causando expectativas nos alunos e no corpo docente. Seguem as imagens das atividades práticas e dos jornais: 2ª Edição do Jornal Escolar, Legião Estudantil, produzido pelos alunos do 7º A e B no ano de 2018 e 4ª Edição do Jornal *O Eclipse*, produzido pelos alunos do 7º ano A e C. respectivamente



O JORNAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA—UEMA, PROENAS, CE, FIBEXUEMA, EMEF NAZARÉ RODRIGUES

EMEF NAZARÉ RODRIGUES SE EMPENHAM COM AS PRODUÇÕES DO GÊNERO NOTÍCIA E ENTREVISTA NA TURMAS DO 7º A e B.



O projeto "O JORNAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA" e da colaboração da EMEF Nazaré Rodrigues, prof. orientadora: Edite Sampaio Sotero Leal, prof. Neuma Maria de Moraes (professora titular das turmas 7º) realizou-se a partir do dia 13 de Setembro de 2018 (Quinta-feira) as primeiras oficinas nas aulas de Língua Portuguesa com o objetivo de conciliar a leitura, escrita e a interpretação.

Nessa 2ª edição apresenta-se produções do gênero notícia, das turmas do 7º ano A e B (turno tarde). Nesta quinta-feira, 29 de novembro de 2018, as produções realizadas em sala teve como objetivo, socializar informações a cerca de assuntos cotidianos e estimular o senso crítico dos discentes.

OBS: Não foi possível colocar a entrevista.

#### ALUNOS QUE ESCREVEM

Depois de conhecerem os gêneros textuais: entrevista e notícia, os discentes (em grupo) produziram pequenos textos utilizando recursos dos jornais impressos trabalhados em sala, demonstrando comprometimento com as atividades.

A Notícia é um gênero textual jornalístico e não literário que está presente em nosso dia a dia, sendo encontrada principalmente nos meios de comunicação.



NOTÍCIA

Em uma reunião realizada na sala de aula, os alunos discutiram sobre a importância da notícia na sociedade atual. Eles perceberam que a notícia é uma ferramenta essencial para a cidadania, pois fornece informações importantes sobre o que está acontecendo no mundo ao redor. Além disso, os alunos também discutiram sobre a importância de ler notícias com atenção e analisar criticamente as informações antes de compartilhar ou agir com base nelas.



#### UMA MULHER FANTÁSTICA

UMA MULHER FANTÁSTICA

Em uma reunião realizada na sala de aula, os alunos discutiram sobre a importância da notícia na sociedade atual. Eles perceberam que a notícia é uma ferramenta essencial para a cidadania, pois fornece informações importantes sobre o que está acontecendo no mundo ao redor. Além disso, os alunos também discutiram sobre a importância de ler notícias com atenção e analisar criticamente as informações antes de compartilhar ou agir com base nelas.

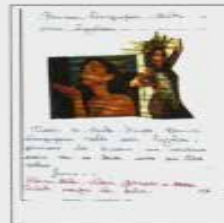
Fonte: as autoras, 2018.



O JORNAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA—UEMA, PROENAS, CE, FIBEXUEMA, EMEF NAZARÉ RODRIGUES

O projeto "O JORNAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA" conta com a colaboração da EMEF Nazaré Rodrigues, prof. orientadora: Edite Sampaio Sotero Leal, prof. Neuma Maria de Moraes (professora titular das turmas 7º) realizou-se a partir do dia 13 de Setembro de 2018, com as primeiras oficinas nas aulas de Língua Portuguesa com o objetivo de conciliar a leitura, escrita e a interpretação.

Nesta 4ª edição, as produções foram realizadas a partir das leituras e recortes utilizando os jornais impressos como: (O Dia e Meio Norte). As atividades foram realizadas em grupo, cada equipe decidiu como produzir seu texto e observa-se nesta atividade o nível de entendimento e criatividade que cada equipe teve para realizar esta tarefa.



Os textos jornalísticos têm um discurso próprio seguindo sua forma de produção e circulação e a leitura não é a mesma coisa que ver ou ouvir, mas uma expressão da sua realidade dentro do contexto de sala de aula, e os Objetivos Gerais do Ensino Fundamental dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-1997) dizem que é preciso

"Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.



Fonte: a autora

Fonte: as autoras, 2019.



Com isso, o projeto, *O Jornal na Escola: Uma proposta para o Ensino de língua Portuguesa* possibilitou a leitura e a escrita de textos jornalísticos que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento dos alunos em sua totalidade enquanto discentes e seres ativos da sociedade.

### 3 I JORNAL ESCOLAR: O VISLUMBRAR DOS ALUNOS

Os discentes participantes do projeto pertenciam a turma do 7º ano, composta pelas turmas A e B (2018); A e C (2019), turno tarde do Ensino Fundamental da Escola Municipal Ensino Fundamental Nazaré Rodrigues, localizada na cidade de Timon-MA, totalizando (cem) 100 alunos. O projeto iniciou em agosto de 2018 e terminou em agosto de 2019, com os seguintes resultados:

- I. Frequente uso do jornal impresso;
- II. Prazer por jornais impressos;
- III. Capacidade de identificar os gêneros jornalísticos.
- IV. O despertar por leituras críticas;
- V. Interpretação e produção dos gêneros jornalísticos.

Durante a execução do projeto houve uma divisão de atividades distribuídas em três sequências didáticas:

1ª etapa: elaboração e preparação – momento de separação do material que foi utilizado na sala de aula;

2ª etapa: apresentação e socialização dos jornais aos alunos – momento de socialização e apresentação destacando os textos jornalísticos presentes nos jornais que circulam nesse meio de comunicação durante as aulas expositivas;

3ª etapa: produção – momento de participação após as discussões acerca dos gêneros textuais trabalhados com aulas expositivas utilizando slides, jornais e textos sobre os gêneros que compõem os textos jornalísticos, para realização de atividades de produção individual e coletiva em forma de oficinas.

Esses procedimentos tinham duração de uma (1) a duas (2) horas distribuídos em cada encontro, sendo realizados em um (1) a dois (2) dias da semana. Após as oficinas, foi produzido o “jornal escolar”, sendo que para a turma de 2018 foram feitas duas (2) edições com o nome de “LEGIÃO ESTUDANTIL” e para a turma de 2019, 8 edições com o nome “O ECLIPSE”.

Durante a realização das atividades percebemos a carência e o nível de leitura dos educandos e a dificuldade de compreensão sobre determinados gêneros textuais. A princípio, alguns alunos tinham pouca concentração no momento das explicações e não conseguiam relacionar o conhecimento adquirido ao longo de sua vida escolar. Porém, a sequência do cronograma na escola iniciou-se com apresentação do mediador e em

seguida uma dinâmica dos (nomes) para apresentação dos alunos, depois os objetivos do projeto e cronograma e uma breve conversa sobre os gêneros textuais.

Na primeira parte do projeto apresentamos os gêneros textuais, como, a carta, o conto, a crônica, o e-mail, a charge, a entrevista, artigo de opinião, reportagem. Na segunda parte do projeto foram trabalhados os gêneros notícia, carta pessoal com as produções textuais dos educandos. Com as atividades realizadas, foram discutidas questões como a linguagem (formal) que circulam nos textos jornalísticos, retomando a importância de coesão e coerência na escrita dos textos. Os gêneros que mais chamaram a atenção dos educandos foram a entrevista, a notícia, a carta e a criação do nome do jornal. Os alunos aproveitaram o recorte dos jornais para produzir as notícias e realizaram entrevista, buscando entrevistar os próprios funcionários da escola. Infelizmente não foi possível publicar as entrevistas.

Cada encontro começava com uma retrospectiva do que foi trabalhado, chamando a atenção sobre os elementos de coerência, coesão e o prazer pela escrita e leitura de textos. Assim sendo, foi possível perceber, no decorrer das oficinas, que os alunos já começavam a ter uma acolhida e percepção sobre os gêneros trabalhados.

As seqüências dos encontros foram organizadas conforme programação do projeto, porém, só foi possível realizar a divulgação do jornal na escola como programado na segunda etapa o projeto, em (2019), com ênfase na escrita textos referentes à esfera jornalística.

Os alunos se identificaram de forma específica com a notícia, a reportagem e a carta por conta do manuseio com os jornais e recortes das figuras no processo das produções textuais. No momento das oficinas de produção textual, percebemos a melhora da socialização de alguns alunos que no início demonstravam pouco interesse pelo projeto. Além disso, o manuseio com os jornais despertou nos alunos o interesse sobre produção e socialização coletiva quando se comentavam sobre as notícias e figuras presentes nos jornais.

Diante disso, acreditamos que por meio da escrita e da produção de pequenos textos, os alunos passaram a diferenciar a oralidade da escrita demonstrando interesse pelos textos trabalhados em sala de aula, bem como identificamos que durante as explicações acerca dos gêneros despertou nos alunos o conhecimento organizado, que só a partir da leitura e da escrita, eles podem crescer intelectualmente. Observamos que os processos de organização nas oficinas são cruciais e desafiadoras para o contexto educacional, embora os alunos residissem na zona urbana, percebemos que muitos deles não conheciam alguns dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula, conseqüentemente, com o projeto foi possível despertar a curiosidades nos alunos.

Uma das atividades que mais empolgou a turma B (2018) foi o momento das produções das cartas pessoais, porque muitos não conheciam o gênero carta. E, no momento das oficinas, faziam relação com os textos jornalísticos, evidenciando as

diferenças de um outro, além de despertar ideias fabulosas. Assim como a turma B, a turma A (2018) despertou maior animação nas produções das notícias a partir dos recortes dos jornais, bem como na criação do nome do jornal. As turmas A e C (2019) ficaram empolgadas com as produções de notícias, carta e charge.

A cada encontro realizado houve momentos de grandes repercussões por conta das produções e explicações sobre cada gênero trabalho, acrescentando aos alunos o gosto pelo jornal impresso, sobretudo, daqueles que não conheciam.

Destacamos a apresentação de trabalhos relacionados ao projeto, além de podermos mostrar o quanto foi importante este trabalho, evidenciando, assim, as contribuições relacionadas ao desenvolvimento crítico e intelectual dos discentes que participaram de projeto.

É importante ressaltar que durante o desenvolvimento do projeto houve dificuldades, mas foi possível realizar todas as atividades propostas. Ressaltamos as reflexões proporcionadas aos estudantes por meio da realização do projeto, evidenciando o contentamento dos discentes ao verem suas produções no mural da escola. A produção do jornal foi uma das coisas mais comentadas na escola. Todos os alunos chegaram a participar das oficinas, embora não tenha sido possível publicar todos os textos.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar o uso de metodologias que despertam nos alunos curiosidade, criatividade e interação, assim como estratégias que contribuem para a leitura eficaz e escrita coesa e coerente.

O projeto aqui tratado ajuda na construção do letramento, principalmente dos alunos que necessitam melhorar a leitura, a interpretação e a escrita de textos, tornando-os conscientes da importância da adequação linguística tanto na oralidade quanto na escrita.

Inferimos que os resultados da pesquisa foram satisfatórios, visto que os alunos realizaram atividades por meio dos gêneros da esfera jornalística e passaram a refletir sobre textos propostos nos encontros (oficinas), proporcionando os alunos produzir textos a partir das experiências vivenciadas em sala de aula. Também observamos a relevância que o projeto despertou na vida de todos os envolvidos: proponentes do projeto, alunos e profissionais da escola.

Foi visível a alegria dos discentes ao verem suas produções expostas no mural *Jornal da Escola*. Por esse motivo, acreditamos que as atividades contribuíram significativamente para o processo de aprendizagem e o crescimento crítico do educando, uma forma de se refletir sobre as estratégias de leitura e de produção de texto, com ênfase nos da esfera jornalística.

## REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português encontro & interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Njkailovitch, 1895-1975. **Estética da criação verbal**. [Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller]. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997. Coleção Ensino Superior.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p, 1997.

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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça -1993. **Desvendando os segredos do texto**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. 5 reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luís Antônio - 1946. **Produção textual, análises de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo-SP: Ed. Série Fundamentos, 2008.

## FAKE NEWS: O (DES)ENCAIXE DO GÊNERO NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 06/08/2021

**Vanessa Borges**

Universidade Federal de Viçosa  
Viçosa – Minas Gerais

<http://lattes.cnpq.br/1409465914667741>

<https://orcid.org/0000-0002-4357-2231>

**RESUMO:** Os gêneros discursivos são tipos de enunciados relativamente estáveis, conforme afirma M. Bakhtin em seu Círculo, por isso se mostram flexíveis e dinâmicos de acordo com a finalidade comunicativa dos falantes. Possuem aspectos constitutivos da sociedade e época a qual pertencem, sendo tanto histórico quanto culturalmente situados. Dessa forma, é possível dizer que os avanços tecnológicos afetam a produção e a reorganização do funcionamento dos gêneros, pois os gêneros se combinam e se modificam rapidamente, adaptando-se às realidades comunicativas contemporâneas. Um gênero relativamente recente que se combina / encaixa a diversos outros são as *fake news*; e têm promovido profundas mudanças sociais, em especial, no cenário político-partidário e jornalístico. Diante dessa perspectiva, o presente trabalho visa investigar as *fake news* não apenas como uma forma de gênero típico da contemporânea, mas como um tipo de gênero desencaixado (Fairclough, 2003), visto que ele se constitui não somente no formato de notícia, mas porque, por ser maleável, ele se encaixa /

adapta a outros gêneros, modificando inclusive certas práticas sociais. Nenhuma prática social se constitui sozinha – há uma rede de práticas. Nesse cenário, os gêneros desencaixados são alocados nas mais variadas práticas, de modo a atender situações de comunicação específicas. Para Fairclough (2003) esse processo de desencaixe do gênero faz parte de uma reestruturação da vida social que caracteriza o novo capitalismo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fake News; gênero desencaixado; práticas sociais.

### FAKE NEWS: THE (DIS)EMBEDDED GENRE IN POST-MODERN SOCIETY

**ABSTRACT:** Discursive genres are relatively stable types of utterances, as stated by M. Bakhtin in his Circle, that is why they are flexible and dynamic according to the communicative purpose of the speakers. They have constitutive aspects of the society and time to which they belong, being both historically and culturally situated. Thus, it is possible to say that technological advances affect the production and reorganization of the functioning of genres, as genres combine and change quickly, adapting to contemporary communicative realities. A relatively recent genre that combines / fits with several others is fake news; and have promoted profound social changes, especially in the political and journalistic scene. From this perspective, the present work aims to investigate fake news not only as a typical form of genre in contemporary society, but as a type of disembedded genre (Fairclough, 2003), since it constitutes not only the news format, but because, being malleable,

it fits / adapts to other genres, even modifying certain social practices. No social practice is constituted by itself – there is a network of practices. In this scenario, the disembodied genres are allocated to the most varied practices, in order to meet specific communication situations. For Fairclough (2003), this process of disembodiment of gender is part of a restructuring of social life that characterizes the new capitalism.

**KEYWORDS:** Fake News; disembodied genres; social practices.

## 1 | INTRODUÇÃO

Os gêneros discursivos são enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 1997), porém eles também se mostram flexíveis e dinâmicos de acordo com a finalidade comunicativa dos falantes/escritores/intereactantes. Além disso, possuem aspectos constitutivos da sociedade e época a qual pertencem, sendo tanto histórico quanto culturalmente situados. Nesse contexto, ao observar a evolução tecnológica, percebe-se que os gêneros se combinam e se modificam rapidamente, adaptando-se à realidade comunicativa atual (FAIRCLOUGH, 2003). Diante dessa mudança acelerada, um gênero relativamente recente e que se combina / encaixa a diversos outros são as *fake news*. Elas têm promovido profundas mudanças sociais em diversas áreas, em especial, no cenário político.

As *fake news* são “artigos noticiosos que são intencionalmente falsos e aptos a serem verificados como tal, e que podem enganar os leitores” (ALLCOTT e GNTZKOW, 2017, p. 213.). É plausível mencionar que as *fake news* podem ser consideradas não apenas uma forma de gênero típico da pós-modernidade, mas também um gênero desencaixado<sup>1</sup> (Fairclough, 2003) – aqueles em que se desencaixam das suas redes de práticas sociais e se torna disponível em outras –, visto que ele aparece não somente no formato de notícia, mas porque, por elas serem maleáveis, se encaixam / adaptam a outros gêneros, modificando algumas práticas sociais na pós-modernidade.

Para o presente artigo, foram selecionadas 3 *fake news* que circularam amplamente nas mídias sociais Facebook, Twitter e WhatsApp e que versam sobre o campo da saúde e da política.

Para esta pesquisa, amparamo-nos nas teorias da Análise do Discurso Crítica britânica, pois dá conta de explicar como as práticas sociais se dão em um contexto de pós-modernidade (FAIRCLOUGH, [2016, (1992)]; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003. Ademais, utilizamos os Estudos de Gênero (BAKHTIN, 1997; SWALES, 1990) para explicar como as *fake news* se comportam como um gênero discursivo no contexto atual.

---

<sup>1</sup> O gênero desencaixado será melhor explicado em tópico específico.

## 2 | ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA

A Análise do Discurso Crítica foi cunhado pelo linguista britânico Norman Fairclough e tem uma abordagem transdisciplinar, visto que faz uma relação entre elementos linguísticos dos discursos com os conceitos de ideologia e poder, além das teorias sociais críticas, operacionalizando e transformando essas teorias em favor de uma abordagem sociodiscursiva (RESENDE & RAMALHO, 2017, p. 14).

Outro aspecto relevante da ADC britânica é que há uma visão de discurso como um dos momentos das práticas sociais (FAIRCLOUGH, 1999) e, por isso, é considerado um modo de ação historicamente situado (RESENDE & RAMALHO, 2017). Essa noção mostra que as estruturas sociais, por serem constituídas por vários discursos hegemônicos, além de organizarem esses discursos, iteram-nos ou criam novos que contribuirão para a transformar formas recorrentes de ação nas sociedades. É nesse sentido que o discurso das *fake news* são trabalhados, uma vez que são produzidos e reproduzidos com finalidade de manutenção dos discursos hegemônicos.

Norman Fairclough (2001 [1992]) deixa claro como o uso linguístico – e suas mudanças – estão ligadas tanto a processos sociais, quanto culturais. O autor considera o uso da linguagem como uma prática social, em vez de uma ação meramente individual e arbitrária, proposta outrora por Saussure. O linguista mostra o discurso como sendo um “modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo especialmente sobre os outros como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], p. 94-95). Sendo assim, há uma relação dialética interna entre o discurso e a sociedade em que o primeiro é moldado pela estrutura social, sendo capaz de constituir identidades sociais, relações sociais e sistema de conhecimento e crença (RESENDE & RAMALHO, 2017). Nesse sentido, o discurso não apenas é constituído, mas também constitui tanto o indivíduo, quanto a sociedade de uma maneira geral. Assim, as *fake news*, em um cenário de pós-verdade, é moldado para a manutenção das hegemonias, e, com isso, a permanência do poder sobre a sociedade.

## 3 | GÊNEROS DISCURSIVOS

Os gêneros discursivos são materializados em textos de diversas semioses. De acordo com Santaella (1999),

a Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido. (SANTAELLA, 1999 [1983], p.13).

Assim, entende-se por semioses textos falados, escritos, visuais, gestuais e que são padronizados de forma linguística sequencial. É por meio deles que se percebe o mundo que nos rodeia. Por se tratarem de formas relativamente estáveis de enunciados (Bakhtin,

1997), percebe-se que os gêneros discursivos, além de serem infinitos no que diz respeito à quantidade, são de fundamental relevância quanto à comunicação dos indivíduos dentro da sociedade a qual ele está inserido, ou seja, é uma forma de ação social (FAIRCLOUGH, 2003). Conforme Bakhtin (1997), seria quase impossível haver comunicação entre os seres humanos se não fosse por meio dos gêneros, logo, vê-se a importância em se estudar os gêneros e como eles se comportam na sociedade.

Além disso, é importante discutir que alguns gêneros têm sua forma parcialmente estabilizada, porém outros irão se adaptar à situação comunicativa, comportando-se de formas variadas, para atender a propósitos comunicativos de determinada prática social. Para Fairclough (2003, p.66) “neste período de transformação social rápida e profunda, há uma tensão entre pressões pela estabilização, parte da consolidação da nova ordem social, e pressão pela fluidez e pela mudança”. Desse modo, vê-se que os gêneros podem ser maleáveis, pois, assim, adaptam-se aos contextos sócio histórico cultural vigente e fluem na nossa sociedade. De acordo com Hayashi (2011), o gênero pode ter característica mutacional pelo fato de estar em constante transformação e reconfiguração. Nisso, “os gêneros acompanham esse movimento rumo a uma conformação que atenda às expectativas dos usuários e que esteja dentro das possibilidades ofertadas pelas estruturas sociais” (HAYASHI, 2001, p.24).

Para entender melhor acerca dos gêneros discursivos, é importante trazer para essa discussão, a noção de práticas sociais. Entende-se por práticas sociais como

formas habituais, vinculadas a tempos e lugares específicos, nos quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agirem em conjunto no mundo. As práticas são constituídas ao longo da vida social - nos domínios especializados da economia e da política, por exemplo, mas também no domínio da cultura, incluindo a vida cotidiana (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p.21. Tradução nossa).

Dentro dos elementos das práticas sociais, Fairclough (1999) traz o discurso como um dos momentos prática social que se rearticula a outros momentos não discursivos. Como os gêneros discursivos se adaptam às diversas práticas, eles são maleáveis, variando de acordo com o tempo e espaço ao qual estão inseridos.

Ademais, Fairclough (2003) discute a relação dos gêneros discursivos e o texto. Para o autor, a análise de gêneros está conectada a diversas pesquisas sociais, entre elas a questão da globalização como fator primordial para o desencaixe de contextos particulares de práticas sociais, além das relações entre mudanças sociais e a mudança tecnológica e, com isso, o surgimento de novos gêneros (FAIRCLOUGH, 2003, p. 68). Esses elementos estão entre alguns que o autor admite serem preponderantemente influentes nas sociedades mundiais e, conseqüentemente, nas mudanças das práticas sociais locais e globais.

Pelo fato de os gêneros discursivos serem maleáveis, plásticos e com alto potencial



criativo (FAIRCLOUGH, 2003), eles estão mais propensos à hibridização, uma vez que “um texto ou interação particular não ocorre ‘em um gênero particular’, mas frequentemente envolve uma combinação de diferentes gêneros” (VIEIRA & RESENDE, 2016). Assim, existem alguns níveis de abstrações dos gêneros, propostos por Fairclough (2003), que dão uma ideia da hierarquia da hibridização de tais. São eles: pré-gêneros, gêneros desencaixados e gêneros situados.

Os pré-gêneros – inspirados nas teorias de Swales (1990) – numa escala de abstração, são os mais abstratos por serem “definidos pela natureza linguística a composição” (RESENDE & RAMALHO, 2018, p. 65). Essas naturezas linguísticas têm como sequência de base a argumentação, a narração, a injunção, a descrição, a exposição e o diálogo.

Já os gêneros desencaixados são menos abstratos que os pré-gêneros por terem um certo grau de organização e são parte fundamental no que tange a reestruturação e redimensionamento do capitalismo, pelo seu caráter híbrido, já discutido anteriormente. Segundo Fairclough, o gênero é

‘desencaixado’ de redes particulares de práticas sociais onde se desenvolveram inicialmente, e se torna disponível como uma espécie de <tecnologia social> que transcende as diferenças entre redes de práticas e diferenças de escala (FAIRCLOUGH, 2003, p. 68-69).

O discurso é constantemente modificado de acordo com o contexto ao qual se encontra inserido. Dessa forma, ele está sujeito às modernas técnicas de poder e, por isso, há uma tendência ao controle da vida das pessoas em diversas esferas (FAIRCLOUGH, 1992 [2016], p. 275). Assim, as tecnologias discursivas entram em cena para que esse controle se concretize, uma vez que estas são usadas em diversos locais, em especial, institucionais, por agentes sociais designados (FAIRCLOUGH, 1992 [2016]). Além disso, as tecnologias discursivas são planejadas e aprimoradas cada vez mais, pois usam a linguagem, o discurso, as semioses, além do poder para expandirem discursos estratégicos para novos domínios (FAIRCLOUGH, 1992 [2016] p. 276). Diante disso, vê-se que a tecnologização do discurso pode influenciar sobremaneira os gêneros discursivos, e o desencaixe dos gêneros é uma realidade que ratifica isso.

A teoria de desencaixe de Fairclough (2003) é uma releitura nas teorias de Anthony Giddens (1999 [2002]). Segundo Fairclough (2003), os gêneros nos permitem realizar algumas ações e relações que sejam desencaixadas do seu tempo e espaço original, e pode ser ressignificado em outro contexto, no caso, gênero. O autor, para tal teoria, traz a concepção de Anthony Giddens em *Modernidade e identidade* de que a

reorganização do tempo e do espaço, somada aos mecanismos de desencaixe, radicaliza e globaliza traços institucionais preestabelecidos da modernidade; e atua na transformação do conteúdo e a natureza da vida social cotidiana. (GIDDENS, [1999] 2002, p. 10).

Essa transformação do conteúdo e da natureza social se fazem presentes quando se trata das *fake news*, já que elas têm poder para alterar percepções e até mesmo comportamento social.

Por fim, os gêneros situados estão em nível menos abstrato de organização. Estes se encontram encaixados em situações específicas de redes de práticas particulares, cumprindo funções específicas dentro dessa práticas (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999). Assim, quando ao tratar de gêneros situados, pensa-se em domínios discursivos que tiveram origem em algum momento e que se mantiveram estáveis ao longo do tempo.

## 4 | FAKE NEWS

As *fake news* estão cada vez mais ganhando espaço, em especial, nos meios digitais, na sociedade pós-moderna. O termo surgiu em dois momentos cruciais da história: na época das eleições presidenciais de 2016 nos Estados Unidos e do referendo que decidiu pela saída da Grã-Bretanha da União Europeia – Brexit – e, a partir disso, ganhou notoriedade mundial.

Nesse contexto, nasce, também, a pós-verdade, que segundo *o Oxford Dictionaries* tem por definição aquilo “que se relaciona ou denota circunstâncias nas quais fatos e objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e crenças pessoais”<sup>2</sup>. Diante disso, a verdade passa a ser elemento secundário na sociedade, perdendo importância em diversos cenários, especialmente político.

Ao analisar as *fake news*, é possível perceber que elas são formas relativamente estáveis e, por isso, podem ser consideradas gêneros discursivos (Bahktin, 2003). Segundo Resende e Ramalho (2017, p.62), “quando se analisa um texto em termos de gênero, o objetivo é examinar como o texto figura na (inter)ração social e como contribui para ela em eventos concretos. No caso das *fake news*, o que se observa é, além da leitura acessível, uma facilidade no compartilhamento via redes sociais, com o objetivo de alcançar o maior número de pessoas que possam lê-las.

Vê-se que as *fake news* são práticas discursivas “que articulam estilos e discursos de maneira relativamente estável num determinado contexto sócio histórico e cultural”. (RESENDE E RAMALHO, 2017, p.62). Assim as *fake news* emergiram e ganharam força em um contexto bastante problemático, dentro de uma democracia com graus visíveis de fragilidade.

Além disso, segundo Fairclough (2003) os gêneros, por serem formas de agir e se relacionar, de maneira discursiva, em práticas sociais, implicam não apenas relações com o outro, mas também ações e poder sobre os outros. Por isso, vê-se, claramente, o poder que as notícias falsas exercem sobre grande parte da população inserida no contexto

---

2 “Relating to or denoting circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief.” Tradução minha. Disponível em: <https://www.lexico.com/en/definition/post-truth> Acesso em: 23 jun. 2019.

da pós-modernidade. Ainda de acordo com a perspectiva de Fairclough (2003), como os gêneros não têm regras rígidas – e as *fake news* são uma grande prova disso -, é muito fácil trabalhá-la de maneira ampla e criativa em eventos discursivos concretos.

No entanto, é importante que as *fake news* sejam estudadas não apenas como um gênero discursivo por produzirem enunciados relativamente estáveis e por agir e se relacionar de maneira discursiva em práticas sociais, mas também por se encaixar a outros gêneros existentes na sociedade pós-moderna. Entende-se por desencaixe, neste caso, quando um gênero passa a não só a significar, mas a funcionar em outros domínios ou gêneros. Segundo Fairclough (2003), os gêneros nos permitem realizar algumas ações e relações que sejam desencaixadas do seu tempo e espaço original, e pode ser ressignificado em outro contexto, no caso, gênero. Fairclough, para tal teoria, inspira-se no autor Anthony Giddens em *Modernidade e identidade* na qual o autor trata de como a “reorganização do tempo e do espaço, somada aos mecanismos de desencaixe, radicaliza e globaliza traços institucionais preestabelecidos da modernidade; e atua na transformação do conteúdo e a natureza da vida social cotidiana”. (GIDDENS, 2002, p. 10).

Nessa perspectiva, as *fake news*, além de terem suas características reconhecidas dentro das notícias, também podem ser percebidas em outras formas de gêneros em redes sociais. Para Fairclough (2003, p.66) “neste período de transformação social rápida e profunda, há uma tensão entre pressões pela estabilização, parte da consolidação da nova ordem social, e pressão pela fluidez e pela mudança”. Por isso, vê-se, claramente, uma plasticidade desse gênero como forma de se adaptar aos contextos sócio histórico cultural vigente e fluir na nossa sociedade.

Chouliaraki & Fairclough (1999) reiteram, ainda, que

gênero é em si um mecanismo articulatório que controla o que pode ser usado e em que ordem, incluindo configuração e ordenação de discursos e, portanto, precisa ser compreendido como a faceta regulatória do discurso, e não simplesmente como estruturação apresentada por tipos fixos de discurso. (p.144).

Sendo assim, de acordo com Hayashi (2011) o gênero pode ter característica mutacional pelo fato de estar em constante transformação e reconfiguração. Nisso, “os gêneros acompanham esse movimento rumo a uma conformação que atenda às expectativas dos usuários e que esteja dentro das possibilidades ofertadas pelas estruturas sociais” (HAYASHI, 2001, p.24).

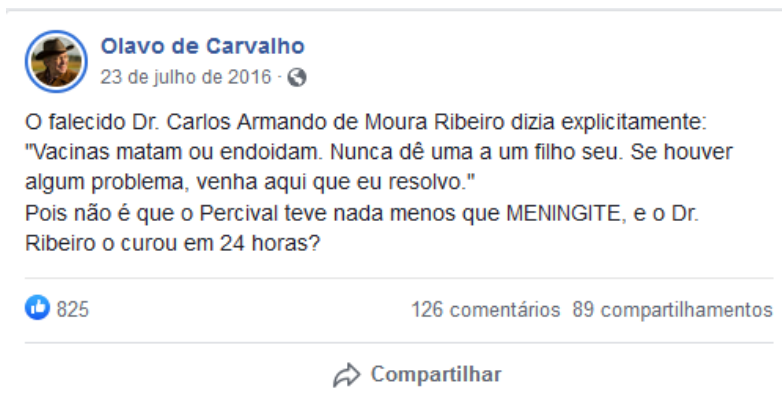
## 5 | ANÁLISE DO CORPUS

Para o presente artigo, foram analisados 3 textos, sendo eles: uma postagem no Facebook sobre vacinação, um tuite sobre política e uma declaração sobre intervenção militar no Brasil que circulou no WhatsApp.

O material foi selecionado aleatoriamente, mas com o cuidado de pertencerem a

gêneros diferentes. Ademais, uma outra preocupação foi o meio de circulação – mídias sociais -, uma vez que era fundamental que fossem postagens tanto de fácil leitura, quanto compartilhamento, combinação recorrente das *fake news*.

A postagem abaixo é do escritor Olavo de Carvalho no Facebook dele<sup>3</sup>.



Neste caso analisado, percebe-se que o conteúdo da postagem é completamente falso. O contexto de produção da postagem foi em época de campanhas de vacinação infantil contra várias doenças. Segundo Fairclough (2003, p. 26) “o discurso figura nas representações que sempre são parte das práticas sociais”. Como Olavo tem milhões de seguidores, isso pode influenciar a propagação desse tipo de inverdade contida na postagem e, conseqüentemente, indivíduos temerem vacinar os seus filhos. Como consequência, a racionalidade perde espaço para a emoção, abrindo espaço para que se considere natural a ausência de verdade. Aqui, vê-se que o ocorre o desencaixe da *fake news* do movimento antivacina e se materializa em uma postagem de Facebook, rede social popular na internet, e que permite um fácil compartilhamento. Assim, o poder exercido pelas *fake news* na questão social, cultural e histórica, se encontra diretamente ligada a esses aspectos para que os falantes/escritores/interactantes compactuem da mesma ideologia.

A declaração abaixo fala sobre uma intervenção militar que seria promovida pelo General Villas Boas.<sup>4</sup>

3 Disponível em: < <https://www.facebook.com/carvalho.olavo/posts/o-falecido-dr-carlos-armando-de-moura-ribeiro-dizia-explicitamente-vacinas-matam/670342513117826/> > Acesso em: 21 jun. 2019.

4 Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/me-engana-que-eu-posto/intervencao-militar-nao-foi-decretada-no-brasil-nem-sera-amanha/>> Acesso em: 21 jun. 2019.



# INTERVENÇÃO MILITAR

Forças Armadas do Brasil



EXÉRCITO BRASILEIRO

## REVOLUÇÃO BRASILEIRA

Sem maiores transtornos, declaramos vago à Presidência da República do Brasil, assim suspendemos o Congresso Nacional e afastamos todos de suas funções de Ministros do Supremo e partir da zero hora na data de 30/05/2018.

Com isso assume o Governo do BRASIL as forças armadas e Junta Militar que governará até o dia 31 de Dezembro de 2018.

Desde então todos os partidos são extintos, e é banido definitivamente com legitimidade e ideologias totalitárias.

Políticos ativos que não possuam nenhuma restrição de corrupção poderão se associar para uma nova escala de fórmula partidária que será desenvolvida.

**Fazemos isso a pedido da Nação Brasileira**

*General: Villas Boas*

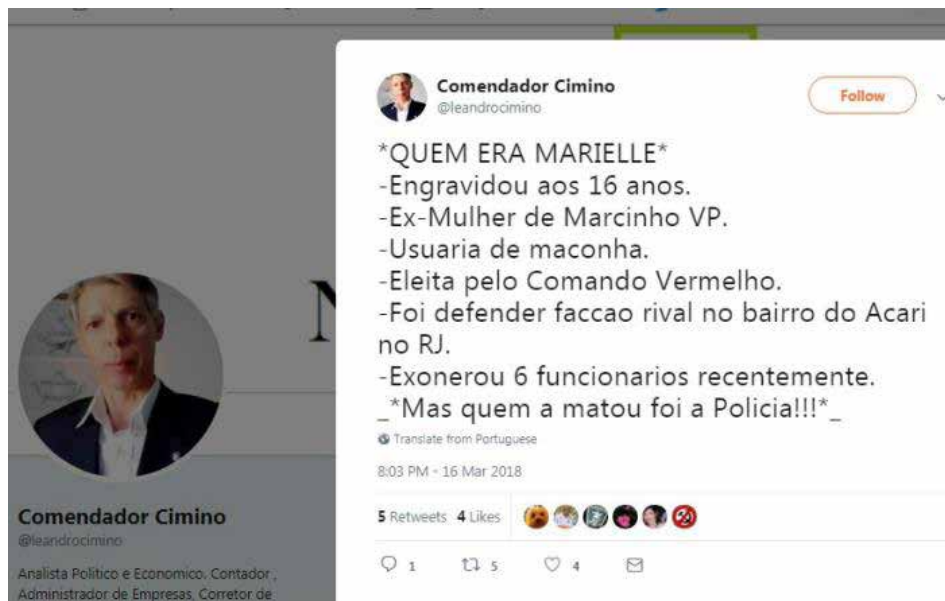


É preciso, inicialmente, entender o contexto de produção da declaração acima, que foi durante a greve dos caminhoneiros que ocorreu em 2018, numa tentativa de desestabilizar ainda mais o governo do ex-presidente Michel Temer. Vale ressaltar que, para dar mais veracidade a essa declaração, o compartilhamento aconteceu juntamente com um áudio, supostamente gravado pelo general. Conforme Fairclough (2003, p.215) “o desencaixe é um processo sócio-histórico no qual elementos que desenvolveram uma área da vida social se destacam daquele contexto particular e se tornam disponíveis para fluir para outros”. O que pode ter motivado essa *fake news* foi a notícia – à época – da intervenção das Forças Armadas, acionada pelo ex-presidente Michel Temer, para controlar a greve dos caminhoneiros<sup>5</sup>. As *fake news* têm um potencial criativo (FAIRCLOUGH, 2003) muito alto e, por isso, é um gênero discursivo que alcança os mais diversos públicos. Inicialmente, a notícia circula em diversos meios de comunicação. A partir do fato, ocorre a criação e a materialização das *fake news*, que irão circular em diversas mídias. Seguindo esse potencial criativo, irão se desencaixar e, conseqüentemente, encaixar-se em outro gênero, dependendo dos propósitos comunicativos daquela comunidade discursiva. Em uma tentativa de alcançar o maior público possível, esse desencaixe ocorre em gêneros

5 Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44248222> > Acesso em: 23 jun. 2019.

de fácil compreensão e de domínio pela população da comunidade discursiva em questão.

O tuíte<sup>6</sup> a seguir é uma postagem de um comendador Cimino em seu perfil.



Aqui, o contexto de produção é após um mês da morte da ex-vereadora Marielle Franco, assassinada na cidade do Rio de Janeiro. Além dos erros de norma padrão – característica recorrente em *fake news* –, percebe-se, também, que o conteúdo da postagem foi fabricado com o intuito de difama-la e, assim, desmerecer Marielle, além de desviar a atenção das causas que a ex-vereadora defendia. Vieira e Resende (2016) discutem que existe uma relação entre poder e gêneros discursivos. Para as autoras, “depreende-se que certos gêneros possibilitam e controlam não só discursos, mas práticas sociais como um todo” (VIEIRA & RESENDE, 2016, p. 62). Nesse contexto, o conteúdo da postagem foi capaz de alterar a percepção de parte da população sobre a ex-vereadora, em uma clara demonstração de dominação por meio do discurso de um gênero desencaixado do seu inicial – a notícia.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é possível perceber, o gênero *fake news* está presente, fortemente, nas mídias sociais, devido ao seu fácil acesso e compartilhamento. Além disso, esse gênero tem se mostrado maleável e, por isso, encaixa-se facilmente em outros gêneros de fácil compreensão. Sendo assim, combatê-lo será uma luta árdua.

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2018/04/fake-news-sobre-marielle-seguem-circulando-nas-redes-sociais-um-mes-apos-sua-morte-cjg8279s001sz01qlwaio4her.html>> Acesso em: 21 jun. 2019.

Como as relações pessoais são mutáveis, os gêneros são redefinidos de acordo com os contextos em que estão inseridos. Diante disso, as *fake news*, por terem como algumas das suas finalidades comunicativas enganar, convencer, manipular e modificar opiniões, é razoável que se adapte e se encaixe a outros gêneros, preferencialmente de fácil leitura, para que todos que a acessem, tenham facilidade em compreender o conteúdo veiculado, além de propaga-la com facilidade e para o maior número possível de pessoas.

Ademais, Fairclough (2003) enfatiza a ideia de que os gêneros não possuem regras rígidas ou padrões imutáveis, mas que constituem padrões que têm, se trabalhados de forma criativa em diferentes eventos discursivos, potencial. Os gêneros têm grande importância na sustentação da estrutura institucional da sociedade pós-moderna, logo é possível perceber a relação entre o poder e gêneros (FAIRCLOUGH, 2003). Sendo assim, as *fake news* vêm exercendo esse poder por meio não somente do gênero discursivo relativamente estável, mas também se desencaixando e se encaixando novamente em outros gêneros.

## REFERÊNCIAS

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Tradução, Plínio Dentzein. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. — 2ª ed. — São Paulo Martins Fontes, 1997. Coleção Ensino Superior.

CHOULIARAKI, L. FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh University Press. 1999.

D'ANACONA. **Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de Fake News**. Tradução: Carlos Szlak. - 1ª ed. – Barueri: Faro Editorial, 2018.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. (Org.) Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. Publicado em Taylor & Francis e-Library, 2004.

HAYASHI, Renan Kenji Sales. **Gêneros discursivos e o ensino de língua japonesa na universidade**. 2011. 50 f. Projeto de curso. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/2869>> Acesso em: 22 jun. 2019.

RESENDE, Viviane de Melo. RAMALHO, Viviane. **Linguística sistêmica funcional e análise de discurso crítica**. In: Análise de discurso crítica. 2. ed., - São Paulo: Contexto, 2017.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. 1 ed. – São Paulo : Brasiliense, 1983. Coleção Primeiros Passos. 15ª reimpressão, março de 1999.

SWALLES, J. M. **Genre and analysis: english in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University, 1990.

VIEIRA, V. RESENDE, V. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Coleção: Linguagem e Sociedade Vol 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2ª edição, 2016.



# CAPÍTULO 6

## A COERÊNCIA TEXTUAL E A ARGUMENTAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS RECURSOS LINGUÍSTICOS E TEXTUAIS EM DISSERTAÇÕES DE ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

*Data de aceite: 01/09/2021*

*Data de submissão: 05/07/2021*

**Virginia Maria Nuss**

UNESP

São José do Rio Preto/SP

<http://lattes.cnpq.br/8114185442844950>

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo verificar as estratégias textuais que permeiam a construção da coerência e da argumentação utilizadas por alunos do primeiro ano do ensino médio em textos dissertativos. O foco da análise reside nos mecanismos de textualização e nas formas de encadeamento utilizadas pelos alunos na estrutura textual, observando quais recursos linguísticos predominam para a construção da coerência e da manutenção argumentativa, assim como possíveis elementos linguísticos que possam prejudicar a coerência textual. As análises se respaldam nos estudos da Linguística Textual e de algumas vertentes do Funcionalismo Linguístico. Ao todo, foram analisados trinta textos de uma turma de alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola particular do Noroeste do Paraná. A hipótese que se tem é a de que esses alunos realizam um encadeamento predominantemente justaposto, o que prejudicaria um pouco o recurso argumentativo do texto; mas, por outro lado, facilitaria a progressão textual e a recursivização tópica, auxiliando na coerência. Ainda, o uso indevido de alguns conectivos prejudicam a coerência do texto, criando uma

“incoerência local”, mas que não se estende ao nível macro textual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Coerência textual. Argumentação. Recursos Linguísticos.

### TEXTUAL COHERENCE AND ARGUMENTATION: AN ANALYSIS OF LINGUISTIC AND TEXTUAL RESOURCES IN DISSERTATIONS OF FIRST YEAR HIGH SCHOOL STUDENTS

**ABSTRACT:** This paper aims to verify the textual strategies that permeate the construction of coherence and argumentation used by first-year high school students in dissertation texts. The focus of the analysis lies in the mechanisms of textualization and the forms of chaining used by the students in the textual structure, observing which linguistic resources predominate for the construction of coherence and argumentative maintenance, as well as possible linguistic elements that may impair textual coherence. The analyses are supported by the studies of Textual Linguistics and some aspects of Linguistic Functionalism. In all, thirty texts of a class of first-year high school students from a private school in northwestern Paraná were analyzed. The hypothesis is that these students perform a predominantly juxtaposed chain, which would somewhat harm the argumentative appeal of the text; but, on the other hand, it would facilitate textual progression and topical recursion, aiding coherence. Furthermore, the misuse of some connectives impairs the coherence of the text, creating a “local incoherence”, but that does not extend to the textual macro level.

**KEYWORDS:** Textual coherence. argumentation. Language Resources.

## 1 | INTRODUÇÃO

O trabalho textual no início do ensino médio tem se mostrado um terreno fértil, uma vez que os alunos chegam a esta etapa do ensino bastante motivados e receptivos, mas também um tanto quanto complicado, no sentido de que estes alunos terminam o ensino fundamental, na maioria dos casos, com grande dificuldade de escrita e organização textual.

Este tipo de atividade, seja envolvendo a tipologia, ou os gêneros, requererá do professor bastante empenho, e a realização de algumas verificações que auxiliem a diagnosticar a recorrência que mais interfere em sua classe, com certeza, é um diferencial. Ao conseguir identificar qual, ou quais, o (s) problema (s) da turma, uma ação mais pontual e efetiva se torna possível. Tal condição, com certeza, se torna uma ferramenta valiosa para o ensino.

Neste trabalho, a pretensão não é exaurir todas as possibilidades de verificação dos mecanismos de progressão textual, organicidade tópica, discursiva, argumentativa, ou ainda da construção e manutenção da coerência no texto. A possibilidade de se demonstrar que é possível, com algumas observações sucintas, reconhecer quais são os fatores de produção textual que têm interferido na elaboração dos textos dos alunos de uma turma, já será de grande valia. A possibilidade de conseguir tentar “refazer” o percurso realizado pelo aluno, e verificar as estratégias textuais que se fazem presentes na construção da coerência e da argumentação utilizadas por eles, já é um grande passo.

## 2 | O TEXTO: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E PROGRESSÃO

A noção de texto que orienta este estudo é centrada no conceito de texto como uma unidade de uso, não observando apenas aspectos puramente linguísticos, embora eles sejam um “ponto de partida” para as análises. Texto, nesta concepção, “trata-se de uma unidade comunicativa atual realizada tanto no nível do uso como ao nível do sistema” (MARCUSCHI, 2012, p. 31).

Marcuschi (2008) esclarece que da textualidade – que surge da interação entre falante, ouvinte e material linguístico; tem-se o texto, o qual se desencadeia como processo e produto. O texto pode ser observado em dois eixos: (i) a configuração linguística, e (ii) a situação comunicativa. No primeiro tem-se a *cotextualidade* - que corresponde aos recursos linguísticos que o falante possui; no segundo, há a *contextualidade* - que diz respeito ao conhecimento de mundo do locutor.

Os critérios da cotextualidade são apresentados como a coesão e a coerência. Já os critérios da contextualidade envolvem a informacionalidade, a situacionalidade, a intertextualidade, e, ainda, a aceitabilidade do que está sendo dito por parte do receptor

do texto (ou discurso), e a intencionalidade do falante.

Embora, em um primeiro momento, as explicações se mostrem mais voltadas para elementos propriamente linguísticos, durante as análises será possível uma maior inter-relação entre estes dois eixos. Essa dicotomia se torna mais aparente apenas para tornar mais viável esta proposta deste trabalho.

Na operação com a língua, lidamos mais do que com um simples uso de regras, sejam elas de sequenciação ou outras quaisquer. O que aqui está em ação é um conjunto de sistemas ou subsistemas que permitem às pessoas interagirem por escrito ou pela fala, escolhendo e especificando sentidos mediante a linguagem que usam (MARCUSCHI, 2008, p. 81).

Assim, ao analisarmos um texto, as marcas linguísticas nos permitem observar e perceber os usos e os sentidos que o autor de um texto aparentemente tinha como pretensão. Essas escolhas estão marcadas linguisticamente, e as formas linguísticas utilizadas produzirão um ou outro sentido diferente. Tais escolhas se apresentam na estrutura textual, tornando visíveis questões relativas à sequenciação, encadeamento, linearidade, topicalização, etc.

Quando se trata de um texto, normalmente o primeiro o pensamento tende a ser o “produto final”; o texto produzido; Em alguns casos, os processos que possibilitaram esta construção.

Cabe, no entanto, destacar que para a produção de um texto – independentemente de sua modalidade – há de se considerar que existem os processos de construção textual, e os processos de progressão textual.

Em relação ao processo de construção, destaca-se o conceito de Castilho (2002) que explana sobre o fato de a construção textual acontecer a partir de três módulos: o discurso, a semântica e a gramática, todos mediados pelo léxico. Para o autor, o léxico é o ponto fundamental que possibilita a mobilização do conteúdo semântico, gramatical e discursivo, sendo o léxico compreendido como “um conjunto de itens dotados de propriedades semânticas e gramaticais” (Castilho, 2002, P. 56). No instante em que ativamos o léxico, são identificados três processos simultâneos: a ativação, a desativação e a reativação.

A construção por ativação é considerada o cerne da organização linguística tanto na fala quanto na escrita. Por meio dele “selecionamos as palavras, com elas organizamos (i) o texto e suas unidades; (ii) as sentenças e suas estruturas sintagmática, semântica e funcional, (iii) dando-lhes uma representação fonológica” (CASTILHO, 2002, p. 57). Sendo que esta representação fonológica não engloba apenas aspectos fonéticos, mas a representação gráfica dos sons, ou seja, a forma escrita.

Além dos processos que possibilitam a construção textual, há também os que permitem sua progressão – que atuam conjuntamente, e que apenas por questões explanatórias se encontram em apresentações distintas neste trabalho. Koch (2014) aponta três procedimentos diferenciados sobre como a progressão textual pode ocorrer, os quais

seriam: progressão tópica; progressão referencial e progressão temática.

A progressão tópica pode ocorrer de modo ininterrupto ou interrompido, sendo que, no primeiro, há uma manutenção tópica, mesmo que este esteja em mudança, no segundo modo, há uma interrupção, e se passa de um tópico a outro, sem a devida manutenção.

Um texto compõe-se de segmentos tópicos, direta ou indiretamente relacionados ao tema geral [...]. Um segmento tópico, quando introduzido, mantém-se por um determinado tempo, após o qual, com ou sem um intervalo de transição [...] vai ocorrer a introdução de um novo tópico (KOCH, 2014, p. 136).

Note-se que, o tópico, portanto, não é sinônimo de tema, mas é a ele relacionado. O tópico pode ser definido como uma porção textual que se caracteriza por concentração e organicidade. A concentração se relaciona mais estreitamente com fatores linguísticos; ao passo que a organicidade é tida como uma unidade mais relacional e abstrata (KOCH, 2014).

A progressão temática proposta pela autora pode ocorrer de duas formas: (i) a forma como se dá a distribuição de Temas e Remas na sucessividade enunciativa; e (ii) como avanço do texto “por meio de novas predicacões sobre os elementos temáticos” (KOCH, 2014, p. 130), sendo estas duas formas estreitamente inter-relacionadas, de acordo com a autora.

Cabe ressaltar neste íterim, que a estrutura da sentença possui um caráter informacional. Castilho (2002) utiliza a Teoria da Articulação - Tema e Rema – para explicar melhor sobre o estatuto informacional da sentença. Ele afirma que

Toda oração serve para realizar duas ações básicas e irreduzíveis, que descrevemos na linguagem de todos os dias os dias mediante os predicados “falar de” e “dizer que”: o primeiro desses predicados capta o papel de tópico (=Tema), e o segundo o papel de foco (=Rema). Toda sentença envolveria dois “atos de fala”, cada um dos quais obedece a condições específicas. (CASTILHO, 2002, p. 58).

Desse modo, em toda produção textual, sempre há o “algo” do qual se fala (Tema) e o que se diz sobre esse “algo” (Rema). Ou seja, ao dizer, estamos constantemente dizendo algo sobre alguma coisa, a informação que atribuímos ao “algo” sobre o que está sendo dito, considera-se o Rema, e o “algo”, o Tema. Neste processo falar a respeito de, e dizer que, movimentamos os processos de ativação, reativação e desativação.

Castilho (2002) amplia esta concepção, criada a princípio apenas para o nível da sentença, para o nível do texto. Desse modo, em nível de texto, também temos o Tema, que seria o ponto de partida – que no caso da língua escrita constitui-se no parágrafo de abertura; e um Rema, que seria “a exploração desse ponto de partida, por meio de sentenças “tematicamente centradas”, isto é, que contribuem para o andamento do assunto” (CASTILHO, 2002, p. 59).

Essa noção de informatividade da sentença, observando a questão de tópico e

foco, além de ser passível de aplicação em nível de texto, ou de sentença, ainda pode ser observada em parágrafos.

A progressão referencial é realizada por intermédio da introdução de novos referentes no texto, por meio de elementos do contexto – que envolvem os elementos de coesão – ou ainda, anáforas e catáforas. A realização de referenciação, por meio de elementos do próprio texto, criam as cadeias referenciais que, uma vez presentes no enunciado, “garantem não só a progressão e a continuidade referencial, como exercem papel de relevância na orientação argumentativa do texto, e, por decorrência, na construção textual do sentido” (KOCH, 2014, p. 127).

Ressalta-se ainda que as progressões temática, tópica e referencial ocorrem conjuntamente. Para as intenções deste trabalho, não há a necessidade de aprofundamento destas questões, uma vez que serão retomadas na análise.

### 3 | COESÃO E COERÊNCIA

Faz-se *mister* a questão da relativa e aparentemente simples questão de definir e esclarecer qual a concepção de coesão e coerência adotada neste trabalho, mesmo que de modo sucinto e, até certo ponto, um tanto quanto genérico.

Para tanto, em relação à coesão destaca-se que é descrita como a “*propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática*” (ANTUNES, 2005, p. 47). A coesão textual é o elemento que possibilita o encadeamento das unidades linguísticas do texto, seja por meio de referenciação, conectivos, tópicos, etc.

Antunes (2005) destaca que as partes de um texto – desde as menores às maiores – são ligadas entre si; é isso que possibilita que o texto adquira um sentido global, ou ainda, que seja possível se transmitir o que pretende por meio do texto. Por este motivo, as palavras, parágrafos (as partes do texto) não podem estar soltas, mas ligadas entre si, e é esta a função da coesão.

Koch (2013) reconhece a coesão como sendo o conjunto da utilização de diversos elementos textuais que estabeleçam relações de sentido entre as partes do texto, como a retomada por referenciação, localização temporal, contrastes, adição de argumentos, consequências, explicações, finalidade, etc. Para explicitar de modo sintético os elementos de coesão, optou-se pelo quadro apresentado por Antunes (2005).

A COESÃO DO TEXTO			
Adoção temais (Campo 1)	Procedimentos (Campo 2)	Recursos (Campo 3)	
1. REITERAÇÃO	1.1. Repetição	1.1.1. Paralelismo	1.1.1. Realiza-se
		1.1.2. Paralelismo	• de unidades do texto
		1.1.3. Repetição propriamente dita	• de unidades de gramática
2. ASSOCIAÇÃO	2.1. Seleção lexical	1.2.1. Substituição gramatical	Retomada <sup>1</sup> por • pronomes • advérbios
		1.2.2. Substituição lexical	retomada por: • sinônimos • hiperônimos • caracterizado- res situacionais
		1.2.3. Elipse	retomada • elipse
3. CONEXÃO	3.1. Estabelecimento de relações sintá- tico-semânticas entre termos, orações, períodos parágrafos e blocos supraparagrafais	Seleção de palavras semânticamente próximas	• por antônimos • por diferentes modos de relação de partido
		Uso de diferentes conectivos	• proposições • conjunções • advérbios • e injetivas • locuções • conjunções • advérbios • e injetivas • locuções

Figura 01: Quadro de Antunes (2005, p. 51) – A propriedade da coesão do texto: relações, procedimentos e recursos<sup>1</sup>.

Como é possível perceber por meio da figura, temos relações textuais – reiteração, associação e conexão (campo 01), que ocorrem por meio de procedimentos linguísticos – repetição, substituição, seleção lexical, estabelecimento de relações sintático-semânticas (campo 02); os quais por sua vez são possíveis por meio da utilização de recursos linguísticos (campo 03). Daí o fato de se dizer que a coesão se mostra na superfície textual, mas não se restringe a elementos linguísticos propriamente ditos como apenas conectivos, marcadores, etc.

De modo diferente da coesão – que se mostra na superfície textual; a coerência é subjacente ao texto. Ele emerge das possibilidades que a coesão bem realizada permite, no entanto, a coesão não é critério indispensável para ela, uma vez que, conforme Koch (2013), entre outros, a coerência pode existir mesmo sem elementos/recursos coesivos.

Arrisca-se aqui, apenas para fins de exemplificação, com respaldo em Koch e seus diversos estudos sobre o assunto, dizer que a coesão, como recurso textual que se mostra na superfície textual, ao estabelecer relações de sentido, aciona, por assim dizer, a coerência, no entanto, a coesão se limita a relação estabelecida com o outro elemento na superfície do texto (cotextual), ao passo que a coerência é o que permite a continuação dos sentidos, estabelecendo-os conjuntamente dentro e fora do texto (co e contetextual). Ao dizer que a coerência é co e contextual pretende-se não ignorar o fato de que para algumas associações e conexões (elementos coesivos) é necessária, algumas vezes, uma interrelação contextual.

Assim, com base nos respaldos teóricos deste trabalhos, sobretudo Koch (2013),

1 Neste quadro a autora apresenta uma nota no campo 3 do item 1.2.1 para o termo “retomada”, segue a nota na íntegra: “Koch (2002) faz uma diferença entre ‘remeter’ e ‘retomar’ e, conseqüentemente, entre ‘remissão’ e ‘retomada’. Concorro com essa distinção, mas, para efeito de tornar a matéria aqui apresentada mais facilmente acessível, decidi considerar toda estratégia de voltar ao texto para estabelecer um sentido reiterativo como sendo, genericamente, uma retomada” ANTUNES, 2005, p. 51-52).

tem-se que a coesão permite a “tessitura” textual; mas isso não impede que esta tessitura ocorra apenas no nível da coerência, como em diversos exemplos correntes de textos que não apresentam recursos coesivos, mas possuem coerência.

Há certa discussão sobre o fato de existir ou não textos incoerentes, uma vez que, se a coerência é a continuidade da produção de sentidos a partir do texto, o que é incoerente para um, pode não ser para outro. Koch (2011) defende esta posição, todavia, ela destaca de que há a possibilidade, apresentada por diferentes autores, de haver incoerência textual situada localmente no texto, e se esta for reiterada excessivamente, pode atingir o texto de forma global. A autora ressalta que

o mau uso dos elementos linguísticos e estruturais pode criar incoerência, normalmente em nível local. Se o produtor de um texto violar em alto grau o uso desses elementos, seu receptor não conseguirá estabelecer o seu sentido e o texto seria teoricamente incoerente em si por uma questão de extremo mau uso do código linguístico (KOCH, 2011, p. 38).

Antunes (2005) explicita que o consenso entre os teóricos tem sido a consideração da coerência em dois níveis de organização textual: macrotextual e microtextual. A coerência macroestrutural – ou global – diz respeito às relações entre as sequencias maiores do texto. A microestrutural seria acerca das sequencias menores – palavras e frases.

Dessa forma, Antunes (2005) apresenta uma síntese das metarregras de coerência apresentadas por Charolles (1988), que se aplicam para os dois níveis. Para melhor apresentá-las, criou-se o seguinte quadro:

METARREGRAS		DESCRIÇÃO DA METARREGRA
01	Metarregra da repetição	Esta meta regra se imbrica com um dos elementos coesivos, e parte do princípio de que, para que um texto seja coerente, ele deve apresentar a recorrência/ retomada/reiteração linear.
02	Metarregra da progressão	Esta regra complementa a anterior, e deve garantir que a recorrência/repetição não seja circular. Para isso, é preciso que em seu desenvolvimento o texto apresente elementos semânticos constantemente renovados. Em suma, um texto coerente deve apresentar uma progressão semântica.
03	Metarregra da não-contradição	Há a necessidade de que no desenvolvimento linear e progressão semântica do texto, não se introduzam conteúdos semanticamente opostos <u>que contradigam</u> o que foi posto ou pressuposto já no texto.
04	Metarregra da relação	Para que um texto seja coerente é necessário que ele relacione de alguma forma os fatos que ele expressa, com os fatos do mundo representado. Esta metarregra é fundamentalmente pragmática.

Quadro 01: Metarregras de coerência (Charolles (1988)), inspirada em síntese feita por Koch (2005).

É possível perceber que estas metarregras abordam de uma ou outra maneira, alguns critérios de coesão. Com isso, cabe reforçar o caráter intrínseco que existe entre estes dois elementos textuais.

Para Koch (2013), Koch e Travaglia (2011) e Antunes (2005) e Marcuschi (2008), há de se destacar ainda a influência que os tipos de texto exercem em relação a coerência. Isso porque os textos ganham sentidos variados de acordo com a situação de uso na qual estão inseridos. Uma sequência enunciativa que aparentemente podem parecer sem sentido ou progressão semântica, se percebida como um poema, tal impressão mudará, e assim, seria possível apresentar diversos e variados exemplos, remetendo também para questões relativas aos estudos atuais de gêneros textuais e gêneros discursivos. Este não é, no entanto, o objetivo deste trabalho. Basta ressaltar que “a coerência é fruto de domínios discursivos dos quais procede o texto em questão. Seria equivocado analisar apenas o texto em si e na sua imanência para tratar de coerência” (MARCUSCHI, 2008, p, 122).

Assim, apenas cria-se uma ressalva para evidenciar que “a coerência é uma atividade interpretativa e não uma atividade imanente ao texto” (MARCUSCHI, 2008, p, 121). São relações de sentidos que são estabelecidas de modos variados, ainda nas palavras de Marcuschi (2008, p.122) “é um aspecto fundante da textualidade e não resultante dela”.

## 4 | O TEXTO DISSERTATIVO E A ARGUMENTAÇÃO

Há muitas definições para o que é um texto dissertativo. Garcia (1973, p. 360) define como dissertação “nome com que se designa a exposição ou explanação de ideias”. Este mesmo autor também esclarece que na dissertação é possível apresentar ideias, dissertando, sem necessariamente, tentar convencer o ouvinte sobre determinado ponto de vista. Sendo que, a partir do momento em que se objetiva o convencimento e a persuasão, está incorrendo em uma transposição, ou, ao menos, em uma hibridização entre dissertação e argumentação.

É importante dizer que nem toda dissertação incorre em argumentação, assim como nem toda argumentação incorre em persuasão. Assim, a capacidade de argumentar quando se disserta, parece manter-se mais sutil do que a capacidade de argumentar quando se deseja mais do que apenas expor ou apresentar ideias, mas se deseja convencer e persuadir. Assim, é necessário ter a ciência de que

Argumentar é a arte de convencer e persuadir. CONVENCER é saber gerenciar a razão, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa VENCER JUNTO COM O OUTRO (com + vencer) e não CONTRA o outro. Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. A origem desta palavra está ligada à preposição PER, “por meio de”, e a SUADA, deusa romana de persuasão. Significava “fazer algo por meio do auxílio divino”. Mas em que CONVENCER se diferencia de PERSUADIR? Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém



passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro a agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize.

Muitas vezes, conseguimos convencer as pessoas, mas não conseguimos persuadi-las (ABREU, 2009, p.25).

Como exemplo de convencimento sem persuasão, podemos pensar em uma pessoa com um alto nível de colesterol LDL (“ruim”), é possível convencê-la de que ela necessita realizar uma dieta equilibrada, e, no entanto, ela continua a ingerir alimentos gordurosos. A pessoa, neste caso, está convencida, mas não está persuadida. Embora esta citação seja um tanto quanto longa, ela é extremamente clara e precisa para a distinção que é precisa entre os termos que normalmente se utilizam quando o assunto é argumentar.

Na dissertação, é comum encontrarmos a argumentação que chega até o convencimento. Há casos ainda de maior neutralidade, assim como há casos em que a argumentação atinge um ponto no qual ela visa não apenas convencer, mas também persuadir. Daí as diferentes nomenclaturas muitas vezes mal compreendidas inclusive por estudiosos da língua, ao ponto de haver quem pense que só existe texto dissertativo, ou ainda, apenas dissertativo-argumentativo. Nestes casos, não está se considerando as variações de níveis da argumentação que se exige ou que se apresenta no texto.

Sobre a estrutura do texto dissertativo, Garcia (1973) demonstra que um texto dissertativo apresenta uma estrutura recorrente, que pode se desdobrar, mas seria basicamente: *introdução* – lugar de apresentação da ideia núcleo; *desenvolvimento* - dividido em duas partes: (i) a primeira parte realiza a apresentação de diferentes aspectos em relação à ideia núcleo da introdução e é seguida de um (ou dois) “parágrafo síntese”; (ii) a segunda parte fundamenta com razões, provas, exemplos, etc o que foi dito na primeira parte e também é encerrada com um (ou dois) parágrafo síntese; e por último, a *conclusão* – encerramento do texto com a retomada da ideia núcleo.

A argumentação então teria um lugar específico, mas não restrito, no texto, que seria a segunda parte do desenvolvimento. Há várias técnicas, tipos e modos de argumentação dos quais não seriam nem convenientes e nem possíveis de serem abordados de forma completa e satisfatória. Desse modo, a explanação será restrita às técnicas de argumentação que comumente se ensinam para as turmas de primeiro ano de ensino médio, tendo em vista apenas que esta exposição servirá, de alguma forma, para auxiliar e complementar as análises de textos dissertativos escritos por turmas equivalentes.

Garcia (1973) explica que é necessário que os argumentos sejam consistentes, e, para isso, é preciso a firmeza de raciocínios e a evidência de provas. Ao dizer algo, preciso de algo além da simplesmente a minha palavra. É preciso demonstrar por meio de fatos, exemplos, ilustrações, dados estatísticos, etc. Inclusive o conhecido argumento de autoridade, que é a utilização das palavras e até mesmo do exemplo de alguém que seja “autoridade”, que tenha reconhecimento no assunto em questão, de forma a validar o

conteúdo da argumentação.

Uma vez apresentados os argumentos, é necessário que o locutor/autor seja capaz de antecipar os argumentos contrários, refutando-os. É o que comumente se chama de contra argumentos. Nestes casos, o responsável pela produção textual pode demonstrar extremo conhecimento linguístico e argumentativo, realizando ele mesmo a refutação/contestação de seus próprios argumentos, e já em seguida procedendo a réplica. Com isso, o responsável pelo dizer deixa claro que, em sua argumentação e em seu posicionamento, ele não deixou de ponderar outras perspectivas e posicionamentos diferenciados, demonstrando que reconhece outros posicionamentos possíveis, mas, no entanto, chegou a conclusão de que seu posicionamento seria o mais propício.

Assim, tem-se que “todo discurso tem uma dimensão argumentativa. Alguns se apresentam como explicitamente argumentativos [...], enquanto outros não se apresentam como tal.” (FIORIN, 2015; p. 9). Isso porque “todos os textos são argumentativos: de um lado, porque o funcionamento real da língua é o dialogismo; de outro, porque sempre o enunciador pretende que suas posições sejam acolhidas” (FIORIN, 2015; p. 9).

Os estudos argumentativos atualmente se constituem em diferentes frentes e perspectivas. Há atualmente, ao menos duas grandes correntes, uma ancorada na orientação argumentativa que provém dos enunciados, grosso modo, e outra baseada na qualidade dos raciocínios que se exteriorizam discursivamente com o intuito de convencer e persuadir, por assim dizer. Em suma, é possível dizer que uma trata da argumentação inscrita na língua, e a outra realiza uma abordagem discursiva acerca da argumentação (FIORIN, 2015).

Para Ascombre e Ducrot (1988) argumentar é uma condição inscrita no próprio enunciado, a argumentação é “o encadeamento dos enunciados que conduz a certa conclusão” (FIORIN, 2015, p. 17). Nesta perspectiva, a argumentação ocorre quando o locutor profere um enunciado, ou vários, visando orientar para um outro<sup>2</sup>. E mais, “o sentido de um enunciado comporta como parte integrante, constitutiva, essa forma de influência que é denominada de força argumentativa. Significar, para um enunciado, é orientar” (ASCOMBRE E DUCROT, 1988, p.5). Nesta perspectiva a argumentação está inscrita na própria língua.

É importante destacar que o argumentar (a argumentação) nesta perspectiva, não significa persuadir ou convencer ninguém, implica em sustentar um posicionamento por meio de construções linguísticas intrínsecas ao enunciado. Ainda, a argumentação e argumentatividade são distintas. Uma vez apresentado o conceito de argumentação como a sustentação de um posicionamento, cabe destacar que a argumentatividade consiste no direcionamento para o qual o enunciado conduz, o lugar para o qual esse posicionamento

---

<sup>2</sup> Como exemplo, quando uma mãe diz ao filho que está saindo de casa: “O sol está muito forte”; este enunciado orienta para conclusões como: “não saia agora, vá mais tarde”, “passe um protetor”. Mas não orienta para conclusões como: “Não se proteja do sol”, “O clima está ótimo para andar pelas ruas” (FIORIN, 2015, p. 17).

orienta (GUIMARÃES, 2013).

Para além dos conceitos de argumentação e argumentatividade, há também o que se denomina de força argumentativa, que ocorre como resultado, por assim dizer, do encadeamento das orientações discursivas realizadas por meio de operadores argumentativos – que seriam, em grande, os conectivos e os organizadores textuais apresentados pela Linguística Textual.

Não é propósito deste artigo se aprofundar em nenhum dos conceitos de argumentação, apenas distingui-los a fim de demonstrá-los nas análises. Isso porque nos textos do *corpus* percebe-se que estes conceitos coocorrem, enriquecendo o texto, e, embora haja ciência de que não é possível esgotar tal proposta de análise em tão pouco espaço, espera-se apenas delinear alguns padrões e ocorrências.

## 5 | UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DO TEXTO

Os textos analisados totalizaram 30 dissertações redigidas por alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola particular da região noroeste do Paraná. As redações observaram o comando de produção, um texto de apoio, e uma tabela com alguns elementos linguísticos para auxiliar os alunos nas expressões e encadeamentos das ideias e argumentação.

INTENÇÃO EM DESTACAR:	ADVÉRBIOS E LOCUÇÕES ADVERBIAIS
Prioridade, relevância	em primeiro lugar, antes de mais nada...
Tempo	então, enfim, logo, imediatamente, não raro...
Semelhança, comparação	igualmente, de acordo com, segundo...
Adição	além disso, também, e...
Dúvida	talvez, provavelmente...
Certeza	de certo, por certo, certamente...
Surpresa	inesperadamente, surpreendentemente...
Ilustração	por exemplo, quer dizer, a saber...
Propósito	com o fim de, a fim de...
Lugar, proximidade, distância	perto de, próximo a, além...
Resumo	em suma, em síntese, enfim, portanto...
Causa	daí, por consequência, por isso, por causa...
Contraste	pelo contrario, exceto, menos...
Referência em geral	pronomes demonstrativos: este, aquele, esse; pronomes pessoais; pronomes adjetivos: último, penúltimo; os numerais ordinais: primeiro, segundo....

Tabela de advérbios e locuções adverbiais para encadeamento de ideias e para auxiliar na argumentação e produção textual dos alunos.

O tema do texto foi: “O uso de celular em sala de aula”, sendo que o aluno deveria se posicionar contra ou a favor. O que indica já pela solicitação de posicionamento que havia no comando, que o texto exigia certa argumentação explícita.

Primeiramente, sobre a estrutura do texto dissertativo, conforme apresentado por Garcia (1972), 28 textos apresentaram introdução, desenvolvimento e conclusão; no entanto, o desenvolvimento se apresentou de forma simples, sem ser realizado em duas partes, e contendo apenas a segunda parte do desenvolvimento, que seria relativa à argumentação – porém nem todos os textos obtiveram êxito na argumentação (06 textos tiveram uma exposição completamente neutra, sem posicionamento e nenhuma argumentação retórica/discursiva (como argumento por dados estatísticos, de autoridade, etc). A primeira parte do desenvolvimento – que seria a apresentação de diferentes aspectos em relação a ideia núcleo da introdução – veio sempre imbricado na introdução. Em nenhum dos textos houve os parágrafos sínteses. Isso demonstra uma preocupante falta de conhecimento estrutural da dissertação, não em relação a “introdução, desenvolvimento e conclusão”, pois, aparentemente, todos os textos apresentam esta divisão. No entanto, o conteúdo de cada uma destas partes não é observado corretamente se analisado pela proposta dissertativa de Garcia (1972).

Em relação as formas de progressão textual (referencial, temática e tópica), como já concluído por Koch (2014), estes conceitos apresentam uma “relação de inclusão”. “A progressão textual é garantida, em parte, pela progressão/continuidade tópica; esta engloba a progressão/continuidade temática que, por sua vez, repousa fortemente na progressão/continuidade referencial” (KOCH, 2014, p. 139). Há de se destacar, no entanto, algumas observações relevantes.

Sobre o processo de referenciação demonstrou-se bastante limitada, recaindo no uso do mesmo vocábulo para realizar a referência, limitando-se a um ou dois termos similares. No caso de *celular*, por exemplo, utilizava-se, quando não *celular*, *dispositivo* ou *aparelho*, mas não houve a ocorrência destes tres termos em mesmo texto. E para *aluno*, o uso de *o* ou *ele(s)* – neste caso, em alguns textos, as três possibilidades de referencias foram encontradas. Parece haver uma correlação para o uso de substantivos quando a referenciação é para objeto, e o uso de pronomes quando a referenciação é para pessoas. Nenhum caso de encapsulamento foi localizado.

A progressão tópica foi garantida em 28 dos 30 textos, de forma global. Os dois casos em que a topicidade foi comprometida, o aluno não conseguiu manter uma linearidade nem uma centralidade tópica, alternando o tópico de forma a deixar o texto bastante confuso, como no seguinte exemplo:

É que também se perde a atenção ao tentar divisi la dizendo André Palmeme, “Sempre que o cérebro divide a atenção em mais de um estímulo, a capacidade de dedicar-se aquilo que é prioridade diminui”.

Esta rasão aí que os estudantes conseguem de hoje conseguem ler e enviar

mensagem aí no celular enquanto estudam é incorreta.

Existe uma perda inevitável de qualidade na atenção quando isso acontece, é afirmado.

Como é perceptível, o problema textual neste trecho não é apenas em relação ao tópico, mas este exemplo serve para exemplificar as ocorrências encontradas.

Acerca da progressão e continuidade temática, a variedade de elementos encontrados foi maior. Foram encontrados articuladores de conteúdo proposicional – marcadores de relações espaciotemporais (atualmente, hoje em dia) e de relações lógico-semânticas (elementos que marcam condicionalidade), causalidade, finalidade, oposição/contraste, disjunção) – satisfatórios e dentro do necessário para o estabelecimento destas relações no texto. Como exemplo: “Antigamente, não era comum ver pessoas usando aparelhos telefônicos com muita frequência nas ruas da cidade. Hoje, usam como se fosse a coisa mais importante de suas vidas, se saem de casa [...]”.

Articuladores discursivos argumentativos (elementos introdutórios de relações discursivo-argumentativas - comprovação, exemplos, ênfase, justificativa, etc) também foram bastante recorrentes. Como exemplo: “É fato que, nos dias de hoje, os aparelhos eletrônicos, principalmente o celular, estão muito presentes em nosso cotidiano. Porém, o uso desse aparelho [...] deve ter limite para que não atrapalhe outras atividades, como, por exemplo, os estudos”.

Ainda sobre a progressão/continuidade temática – elemento necessário para garantir linguisticamente a continuidade de sentidos no texto (KOCH, 2014); destacam-se os organizadores textuais. Eles possuem a função de organizar o texto, estruturando-o de modo a facilitar a interpretação e compreensão do conteúdo textual. Neste “grupo” estão os marcadores que atuam de forma global no texto, sinalizando início, intermediação e fechamento; e também os que atuam de forma mais pontual, como os modalizadores, marcadores conversacionais, elementos reformulativos/corretivos (isto é, ou seja, etc), além destes que também atuam na macroestrutura. As análises demonstraram o seguinte resultado, acerca dos marcadores que atuam de forma global:

Sinalização início		Sinalizando intermediação		Sinalizando Fechamento	
Relação marcada*	Quantidade	Relação marcada*	Quantidade	Relação marcada	Quantidade
<b>Temporal</b>	08	<b>Referência/citações</b>	14	<b>Resumo</b>	07
<b>Tecnologia</b>	04	<b>Exemplos</b>	01	<b>Causa</b>	12
<b>Uso do celular</b>	15	<b>Nenhum tipo de marcação específica</b>	13	<b>Exemplo</b>	03
<b>Intertextuais</b>	01			<b>Dúvida</b>	01
		Não houve marcação com organizadores globais específicos da “categoria”, mas consideraram-se as relações estabelecidas por serem válidas argumentativamente.		<b>Não marcaram</b>	05
*Consideraram-se como utilizando organizadores textuais globais apenas as relações temporais, que na verdade são indicadores de relações espaciotemporais. E os outros dois itens estariam mais relacionados com o tópico.					

Estas marcações dizem respeito aos elementos que iniciam os parágrafos textuais, ou seja, é uma observação de nível macrotextual, global. Na análise destes organizadores de modo geral, no desenvolvimento textual, houve a ocorrência dos reformulativos, dos marcadores conversacionais (o que demonstra uma escrita coloquial para os casos em que isso ocorreu), houve marcadores que marcaram intermediação e conclusão. Houve apenas uma modalização epistêmica na conclusão de um dos textos.. Da tabela que foi fornecida aos alunos, portanto, percebe-se que foi realizado pouco ou nenhum uso.

O encadeamento das orações foi predominantemente realizado com períodos compostos e orações justapostas ou coordenadas. Houve também a utilização de períodos com orações de relações lógico-semânticas, mas não foram as ocorrências predominantes. No entanto, este critério não prejudicou a compreensão do texto, muito menos sua progressão.

Após estas análises, tem-se que tais critérios, uma vez postos em observância com os critérios de textualidade supra apresentado, quais sejam, *a priori*, coesão e coerência, atuam reciprocamente no corpo textual. Uma vez que já se demonstrou os mecanismos de textualização e nas formas de encadeamento utilizadas pelos alunos na estrutura textual, observando quais recursos linguísticos predominam para a construção da coerência e da manutenção argumentativa, mesmo que sucintamente. Cabe ainda destacar algumas características argumentativas, e como a não utilização, ou a utilização incorreta de algum destes elementos linguísticos prejudicou na coerência e na argumentação dos textos, e em

que proporção.

Dos trinta textos, seis foram neutros, sem argumentação, apenas com explanação de ideias. Dos vinte e quatro textos que apresentaram argumentação, grande parte apresentou mais de um tipo. A argumentação foi uma argumentação voltada para o convencimento, e não para a persuasão, uma vez que os alunos apenas argumentavam sobre o uso do celular ser bom ou ruim, e não para que os alunos realizassem alguma atitude efetiva em relação à isso. Apenas dois textos utilizaram o recurso do contra argumento.

Tipos de argumento	Quantidade de ocorrências
Argumento de autoridade	19
Argumento por meio de dados estatísticos	02
Argumento por meio de exemplos	09
Argumento por meio de ilustrações	07

Os problemas de coerência foram relativamente baixos para a quantidade de textos. De trinta textos, dois estavam incoerentes e não foram contabilizados nas demais análises, apenas nas constatações sobre as incoerências textuais. Nestes textos não havia progressão temática nem tópica, e a falta de muitos elementos coesivos impossibilitaram a continuidade de sentido do texto, inclusive, a criação de um sentido para os textos, e, por consequência, incorreram em “incoerência global”.

Os demais casos de incoerência totalizaram onze ocorrências. Destas, seis foram pontuais e únicas em diferentes textos. Outras duas em pontos isolados de outro texto, e três em um mesmo texto, em diferentes pontos – todavia, essa repetição de pontos incoerentes no texto, não interferiram no sentido global do texto, nem prejudicaram a construção e a continuidade de sentidos dos mesmos.

Pensando nas metarregras apresentadas em seção anterior, no exemplo a seguir, há uma quebra da metarregra da não contradição:

“Por isso é aconselhável que o aluno em sala de aula não use o celular, porque o prejudica. Pode usar sim, em momentos que você esteja de boa”

O seguinte exemplo rompe a metarregra da relação, fugindo ao tópico:

“Dessa forma, o celular acaba sendo desnecessário na sala de aula, pois temos outros momentos para usá-lo, e por nos causar muito stresse, acho que deveria ser instalado quadros digitais com wi-fi por todas as salas de aula”.

“Os alunos discordam que atrapalhe. Mas os professores discordam, com um olho nas mensagens e outro nas explicações[...]”.

Aqui se sabe, até pelo conteúdo anterior do texto, que a primeira oração está se

referindo ao uso dos celulares em sala de aula. Mas fica confuso, ou pouco evidente, à que os professores discordam: ao uso dos celulares em sala, ou fato dos alunos discordarem?

O uso do celular em sala de aula acaba prejudicando a aprendizagem do aluno, pois existe alguns fatores que podem o trapalhar, como, tirar a concentração do aluno, *acaba tirando o foco*, muitas vezes é mandado para fora da sala de aula e até ganhando suspensão por estar com celular.

No caso do pronome 'o' em negrito, fica a possibilidade de retomada dos dois termos sublinhados que o precedem, embora seja perfeitamente possível perceber o referente, um leitor mais ingênuo pode ter dificuldade neste sentido. Esta ambiguidade, por assim dizer, poderia ser evitada se o período se iniciasse com o verbo no infinitivo, por exemplo. Fato parecido ocorre na sequência, em outro trecho sublinhado; não fica claro o quê tira o foco: se é a falta de concentração anterior, ou o uso do celular. Isso provavelmente pela mudança do verbo, que não acompanhou a conjugação da oração anterior e cria a impressão de uma nova inserção de ideias, quando, na verdade, ainda é a continuação da ideia expressa na frase anterior e que está exemplificando os fatores que podem funcionar como empecilho para o aluno que usa o celular em sala.

Nas duas últimas orações, fica faltando elementos linguísticos de retomada, que prejudicam a compreensão do texto, embora não torne isso uma impossibilidade. Trata-se, portanto, de problemas coesivos pontuais, que incorrem em problemas de coerência.

Em nenhum destes exemplos há a pretensão de expressar que o texto está incoerente, mas que há alguns problemas de construções na estrutura do texto, que dificultam sua compreensão, e que poderiam e, inclusive, deveriam ser melhor elaborados. Estas falhas nos elementos linguísticos da superfície textual, podem ser consideradas como falhas nos elementos coesivos, pois interferem no processo de retomada entre os elementos do texto. Assim, seria possível dizer que há, nestes casos, falhas pontuais de coerência, que podem ser resolvidos pelo interlocutor, e que não afetam a globalidade textual.

## 6 | CONCLUSÃO

De modo geral, foi possível observar que a organicidade tópica, discursiva e argumentativa dos textos destes alunos, assim como a coerência em nível macro textual se mantém preservadas, por assim dizer, mesmo diante dos poucos recursos por eles utilizados e também pela falta de domínio das técnicas argumentativas e, de modo considerável, nas formas de referência. Ainda no nível macro textual, a marcação ocorre majoritariamente ao final do texto, com marcadores que sinalizam seu fechamento, e o tipo de argumento predominante é o argumento de autoridade.

A princípio, a maior dificuldade apresentada se mostra nos processos de referência, recurso importante para a progressão textual e manutenção da coerência. Neste caso, um trabalho neste sentido com esta turma surtiria efeitos, no mínimo,



satisfatórios, que iriam refletir em suas produções. Tais dados mostram ainda como o ensino de redação se mantém atrelado ao da gramática, cabendo ao professor não ensinar apenas a tipologia ou o gênero textual, mas também as diferentes formas de usos linguísticos que uma língua tão rica como a Língua Portuguesa possui, de modo a possibilitar ao aluno a capacidade de expressar seus pensamentos e de forma mais clara e coerente possível.

Enfim, o trabalho com redações vai muito além de o simples repassar de “moldes” característicos de cada um, mas envolve um trabalho árduo de transmissão de vários saberes em meio a um processo de desenvolvimento da capacidade linguística e crítica do aluno. E ainda, saber identificar quais as maiores dificuldades de escrita em uma turma, viabiliza um trabalho objetivo e satisfatório, com resultados expressivos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **A arte de argumentar**. – 13. ed. – Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**. São Paulo: Parábola Editoria, 2005 (na ponta da língua; v. 13).

CASTILHO, Ataliba. Teixeira. **A língua falada no ensino de português**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 2. ed. 4ª tiragem – São Paulo: Fundação Getúlio Garcia, 1973.

KOCH, I. V; TRAVAGLIA, L.C. **Texto e coerência**.- 13. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **A coerência textual**. – 18. ed. 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. – 22. ed. 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2013.

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

\_\_\_\_\_. **Produção Textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial; 2008.

## DA PARÁFRASE AO DESLIZAMENTO: SENTIDOS EM TORNO DE UMA GREVE MILITARIZADA

Data de aceite: 01/09/2021

### Aretuza Pereira dos Santos

Mestre em Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da UNEB e Especialista em Gestão Educacional - UCB-RJ. Professor da Rede Municipal de Ensino. Escola Municipal Prof<sup>a</sup> Maria Elizabete.

Departamento de Linguagens  
Santanópolis, BA, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/7950289430264717>

<https://orcid.org/0000-0001-8587-8119>

**RESUMO:** Toda vez que é deflagrada uma greve da categoria da polícia militar, inicializa-se um crescente alvoroço em torno de discussões referente à PM *poder/dever* ou *não poder/dever* fazer greve, de *ser* ou *não ser* legal. Em meio ao alvoroço, acentua-se que nos embates ideológicos da luta de classes, o funcionamento da língua evidencia que os sentidos produzidos em torno de uma expressão, de uma palavra, de um pronunciamento em público etc. sofrem modificações a depender das posições sustentadas e implicadas em uma determinada conjuntura sócio-histórica. Os discursos se constituem no tensionamento entre o retorno ao mesmo (retorno a algo já dito, que já tenha sentido) e o diferente (possibilita a ruptura). Para Orlandi (2009) “é no jogo entre a paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam”. Com efeito, enquanto prática de compreensão histórica dos

processos semânticos, a Análise do Discurso de linha pecheuxtiana - teoria que fundamenta esta pesquisa -, possibilita a compreensão de como as tensões sociais se processam no campo da linguagem. Desse modo, propomos discutir a maneira pela qual essas tensões sociais se processaram no campo da linguagem. Para tanto, selecionamos o *corpus* buscando por pistas que aflorassem o entendimento de o porquê, como e sob quais condições os discursos em torno dos sentidos de greve são construídos a partir de ideologias que diferem quanto à possibilidade de os PMs participarem do exercício político, verificando de que forma a paráfrase, a polissemia e o deslizamento realçaram no discurso a disputa pela (des) legitimação dos sentidos atribuídos ao direito de greve à categoria no período compreendido entre 1981 e 2012.

**PALAVRAS-CHAVE:** Greve. Polícia Militar. Paráfrase. Sentidos.

### FROM PARAPHRASE TO SLIDING: MEANINGS AROUND A MILITARY STRIKE

**ABSTRACT:** Every time a strike of the military police category is triggered, a growing uproar begins around discussions regarding the PM's power/duty or not being able/should go on strike, whether or not it is legal. Amidst the uproar, it is emphasized that in the ideological clashes of class struggle, the functioning of language shows that the meanings produced around an expression, a word, a public pronouncement, etc. they undergo changes depending on the positions sustained and implied in a particular socio-historical situation. The discourses are

constituted by the tension between the return to the same (return to something already said, which already has meaning) and the different (allows rupture). For Orlandi (2009) “it is in the game between paraphrase and polysemy, between the same and the different, between what has already been said and what is said that subjects and senses move, make their paths, (if) they mean”. For this purpose, we selected the corpus looking for clues that would bring out the understanding of why, how and under what conditions the discourses around the meanings of strike are constructed from ideologies that differ as to the possibility of MPs participating in the political exercise, verifying how the paraphrase, polysemy and slippage highlighted in the discourse the dispute for the (de) legitimization of the meanings attributed to the right to strike to the category in the period between 1981 and 2012.

**KEYWORDS:** Strike. Military Police. Paraphrase. Senses.

## 1 | INTRODUÇÃO

Ao analisar os dizeres que circulam na sociedade quando se instaura um dissídio entre os representantes do Estado e o Servidor Público Militar em estado de greve, compele-nos a observar, como os sentidos se constituem, como são formulados, como circulam e como os sentidos silenciados significam no jogo ideológico daquilo que não é dito, mas faz sentido. Nesse ínterim, notamos que toda vez que é deflagrada uma greve da categoria da polícia militar, inicializa-se um crescente alvoroço em torno de discussões referente à *PM poder/dever* ou *não poder/dever* fazer greve, de *ser* ou *não ser* legal. Em meio ao alvoroço, acentua-se que nos embates ideológicos da luta de classes, o funcionamento da língua evidencia que os sentidos produzidos em torno de uma expressão, de uma palavra, de um pronunciamento em público etc. sofrem modificações a depender das posições sustentadas e implicadas em uma determinada conjuntura sócio-histórica. Desse modo, propomos discutir a maneira pela qual as tensões sociais entre os representantes governamentais e os militares-grevistas se processaram no campo da linguagem, no período compreendido entre 1981 e 2012. Assim, ao selecionarmos o *corpus* buscamos por pistas que aflorassem o entendimento de o porquê, como e sob quais condições os discursos em torno dos sentidos de greve são construídos a partir de ideologias que diferem quanto à possibilidade de os PMs participarem do exercício político, verificando de que forma a paráfrase, a polissemia e o deslizamento realçaram no discurso dos governantes a disputa pela (des)legitimação dos sentidos atribuídos ao direito de greve à categoria.

Enquanto prática de compreensão histórica dos processos semânticos, a Análise do Discurso de linha pecheuxtiana possibilita a compreensão de como as tensões sociais se processam no campo da linguagem. Conforme Orlandi (2009),

Todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está ao lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que

temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação (ORLANDI, 2009, p.36).

Os discursos se constituem no tensionamento entre o retorno ao mesmo (retorno a algo já dito, que já tenha sentido) e o diferente (possibilita a ruptura). Para Orlandi (2009) “é no jogo entre a paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam” (ORLANDI, 2009, p.36). Com efeito, ao percorrermos a historicidade dos movimentos reivindicatórios da PMBA, observamos o quanto a discursividade em torno das ações de militares-grevistas, ao longo de nossa conjuntura política, exemplificaram a variabilidade de sentidos que os representantes do governo estadual as atribuíram a depender do que lhes eram conveniente.

## 21 PARÁFRASE, POLISSEMIA, DESLIZAMENTO: DISPUTAS, TENSÕES E CONFLITOS

No interior de uma luta de classes, a linguagem tem seu lugar representado constitutivamente por tensões e conflitos. Maurício Tragtenberg, ao prefaciar o livro de João Bernardo, teórico marxista, *Economia dos Conflitos Sociais*, comenta que

No processo da luta de classes, o capital tanto emprega a repressão quanto uma política de ceder limitadamente às reivindicações dos trabalhadores, como forma de se antecipar a futuros conflitos. A burguesia tanto recorre à exploração da mais-valia absoluta, quanto mantém uma ditadura autoritária que fecha os sindicatos impedindo o surgimento de profissionais da “negociação”, prende trabalhadores e fecha os canais políticos de participação social [...] essa não é a única técnica de manutenção da dominação e da exploração. A burguesia pode recorrer a mecanismos “participativos”, cedendo em parte às reivindicações operárias, porém antecipando-se a elas mediante o aumento da exploração do trabalho através da mais-valia relativa (TRAGTENBERG *apud* BERNARDO, 2009 [1991], p.4).

Nesse sentido, percebemos que ao ser instaurado um confronto, o explorador capitalista tanto pode reprimir de maneira declarada com prisões e interdições, como também pode ceder algumas reivindicações com limitações, restrições e ludibriações. Na ordem cronológica dos movimentos reivindicatórios ocorridos na Bahia<sup>1</sup>, constatamos que as ações empreendidas pelos representantes governamentais do turno obedeceram à determinadas regularidades independente de o partido político ser de direita ou de esquerda, bem como evidenciaram certa repetitividade de tensões, disputas e conflitos que não se limitaram apenas ao retorno da ordem do dizível, já-ditos, mas às práticas sociais dos papéis sociais daqueles que estão na posição de autoridade. Jacques Rancière, no livro *O Desentendimento: política e filosofia*, afirma: “as falas dos chefes ou dos magistrados,

1 Na Bahia houve (sete) movimentos reivindicatórios entre 1981 e 2014, sendo que o de 1981 foi construído sob os ditames de uma Constituição Antigreve; os movimentos de 1992 e 1997 deflagrados numa conjuntura recém democratizada; e os de 2001, 2009, 2012 e 2014 todos deflagrados numa conjuntura democratizada, caracterizados por protestos com significativa capacidade de propagação, duração e desestabilização da ideologia dominante.

que negam aos operários o direito de greve, são uma confirmação desse direito, *já que* tais falas implicam uma não-comunidade, uma desigualdade que é impossível, contraditória” (RANCIÈRE, 1996, p. 64, grifos do autor).

Por questões técnicas, limitamo-nos aos movimentos de 1981, 2001 e 2012, haja vista ser uma amostra representativa de três conjunturas opostas e que aconteceram sob os ditames de um governo de direita e de esquerda respectivamente:

- Em 18 de março de 1981, a *Revista Veja* divulga uma notícia composta por duas imagens e uma pequena nota referente à prisão do então sindicalista Lula, ex-presidente do Brasil



Figura 1 - Notícia da greve de oficiais em 1981- Revista Veja.

Fonte: *Revista Veja*, 1981, p.20. Disponível em:< <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>  
Acesso em: 05 ago. 2015.

Notemos que a imagem da Figura 1 traz a manchete em destaque “**A polícia é enquadrada**” e a subsequente informação “*Uma greve da PM baiana esbarra na mão forte do governo de Magalhães: ele prendeu os oficiais que lideraram e colocou o Exército nas ruas*”. Vale assinalar que a ação reacionária, por parte de governantes, de prender as lideranças do movimento de greve e colocar o Exército nas ruas, visando provocar a sensação de segurança para sociedade, foram práticas sociais e ideológicas que também se repetiram no ano de 2012. No corpo da notícia,

Coronel Otto Freitas de Aguiar, 50 anos, **chefe do policiamento do interior e líder do movimento**, foi preso por trinta dias e será **enquadrado** em dois artigos da Lei de Segurança Nacional, reservados aquém ‘promove paralisação de serviços definidos em como essenciais’ e aos promotores de greves em serviços públicos (VEJA, 1981, p.20, grifos nossos).

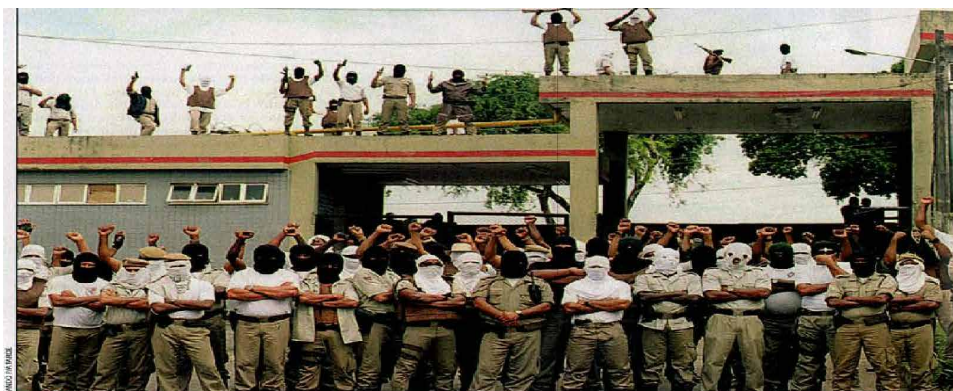
No primeiro quadrante que compõe a imagem, posicionada do lado esquerdo, a cena de policiais do exército organizando o trânsito; no segundo, do lado direito, quadrangularmente posicionado, o retrato do coronel Otto, o oficial da PM que presidira a Assembleia, junto à informação de que houvera sido preso e enquadrado na Lei de Segurança Nacional, à qual é destinada a quem promove paralisação. O jogo polissêmico em torno do sintagma [enquadrar], ou seja, a figura geométrica do quadrado, a PM enquadrada e o policial enquadrado, remete a uma filiação de sentidos inscritos na memória social de que a polícia enquadra aqueles que cometem delitos, dito de outra maneira, a polícia encarcera os delinquentes em cela, isto é, pequeno cubículo com grades. O deslizamento no emprego sintagmático silencia a discursividade em relação ao que acontecia com aqueles que ousavam a desafiar o sistema, ou seja, eram enquadrados. O efeito de sentido de ameaça revelava a gravidade da situação do Brasil aos contraventores do regime, uma vez que “até mesmo a polícia que enquadra está sendo enquadrada”. Todos que promovessem manifestações e lutassem por reformas operárias eram considerados contraventores e, ao ousar desafiar os governantes do regime civil-militar, situados à direita, esbarrariam na mão forte da força repressiva do Estado;

- Durante a greve de 2001<sup>2</sup>, a revista veja publica uma reportagem em 18 de julho de 2001, explanando o posicionamento do sociólogo e coordenador do Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da Universidade Federal de Minas Gerais, Cláudio Beato, após afirmar que “Greve de gente armada é coisa de quadrilha”. Na reportagem cotinha uma cena inovadora: policiais fardados, armados, encapuzados e de braços cruzados. O título “A anarquia na greve da Polícia Militar”. O corpo da reportagem, “Pânico em Salvador: A polícia promove a anarquia nas ruas e a bandidagem aproveita enquanto o governador viaja para fazer política”.

---

<sup>2</sup> Como cito em (Santos, 2016), O movimento reivindicatório de 2001, no cenário de greves realizadas pela polícia militar na Bahia, destaca-se em razão da quantidade de dias realmente paralisados, repertório de ações, ciclo de protestos, o poder de resistir, a coesão dos envolvidos, a solidariedade interna e externa à causa reivindicativa (já que nos protestos anteriores, configuravam-se apenas em algumas mobilizações) e por gerar desgastes profundos em elementos específicos da instituição, embora não tão suficientes para transformar caracteres estruturantes.





## Pânico em Salvador

A polícia promove a anarquia nas ruas e a bandidagem aproveita enquanto o governador viaja para fazer política

Figura 2 - PMs aquartelados: Greve de 2001.

Fonte: *Revista Veja*, 2001, p.52.

Disponível em: < <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 10 abr 2014.

Com efeito, os sintagmas **quadriha** e **anarquia** evocam uma memória do dizer que entrelaça uma rede de sentidos que marcam o tensionamento em relação ao contraste promovido por agentes de segurança que deveriam manter a ordem. O dizer **A polícia promove a anarquia nas ruas** produz um efeito ideológico que ressignifica o caráter reivindicatório da ação dos militares em greve, deslizando para vários outros sentidos favoráveis e desfavoráveis, de acordo a formação discursiva de quem enuncia. Dessa forma, cabe citar o entendimento de Bethânia Mariani ao conceituar referencialidade “a referencialidade do ponto de vista discursivo é uma operação de base linguística que envolve mecanismos de substituição, construção de sinônimos e paráfrases de determinados pelo interdiscurso” (MARIANI, 1998, p118).

- Em 04 de fevereiro de 2012<sup>3</sup>, quarto dia de greve, sem avanços referentes às negociações, a imprensa começa a enfatizar os crimes, homicídios, assaltos, arrastões, arrombamentos, incêndios a lojas e a carros, cancelamentos de shows, transtornos à rotina da população mesmo com as tropas federais patrulhando. Diante dessas tensões, o então governador Jaques Wagner convoca coletivamente a imprensa e declara que os “policiais em greve em Salvador cometem crimes”.

3 Iniciado em 31 de janeiro e finalizado em 11 de fevereiro de 2012. O pioneiro movimento de soldados na Bahia, no século XXI, constitutivamente organizado, liderado e sustentado por soldados (isto não quer dizer que não houve nenhuma participação de cabos e sargentos), enquadrado como a ação de um grupo minoritário de criminosos que afrontaram a *ordem* e o *Estado Democrático de Direito*, rompeu com uma ordem rotinizada do novo repertório da ação coletiva (policiais fardados e armados no espaço público), uma vez que, apropriaram-se do espaço público estando “à paisana”, ou seja, estando em trajes civis e sem armas expostas.

O governador da Bahia, Jaques Wagner (PT), disse em entrevista coletiva que **os policiais militares em greve cometeram crimes que estão acontecendo em Salvador** desde que a paralisação começou [...] O petista afirmou que **os grevistas estão promovendo “banho de sangue”** na cidade para amedrontar a população. [...] “Parte dos **crimes** pode ser parte da própria operação montada. [...] Parte disso é cometida por ordem dos **criminosos que se auto intitulam líderes do movimento**”, afirmou. Ao negar que pretenda autorizar a invasão da Assembleia Legislativa, onde os grevistas estão acampados, Jaques Wagner **atribuiu as mortes a grevistas**. As pessoas estão falando em banho de sangue. Só se for de lá para cá, aliás, **algum banho de sangue já foi promovido por eles na cidade.**” O governador subiu o tom e disse que não vai se dobrar ao **“crime organizado”** e que não vai anistiar policiais envolvidos em atos de vandalismo. [...] “Não vejo como anistiar ou perdoar quem **cometeu crime de vandalismo ou de ameaça de morte**. Não tem acordo comigo”, declarou Wagner, que completou: **“Não é possível que governadores sejam ameaçados por policiais com arma em punho”** (ROCHA & GUIBU, 2012, p.1, grifos nossos).

Através da repetição do sintagma **crime**, o representante governamental em posição de autoridade, atribui aos PMs em greve a responsabilização pelo atos criminosos que ocorreram na cidade. Neste sentido, há um reforço ao discurso de criminalização das ações de militares-grevistas, uma vez que parafrasticamente conceituou o movimento de 2012 como ações do crime organizado por rebelados contra a ordem e disciplina que tentavam coagir (forçar) as autoridades do estado a sucumbir (dominar-se, curvar-se, dobrar-se) ao movimento. Vale destacar que dizeres que circulam sócio-historicamente, que nos são impostos pelo interdiscurso, afirmam que devemos evitar tudo que tenha ligação com o mal, com o crime. Logo, criminalizar as ações reivindicatórias ou atribuir a causa de tantas ações condenáveis a uma instituição estigmatizada no momento de luta trabalhista, tende a conduzir a opinião pública para um apagamento da ingerência do representante (que não negociou nem tomou medidas para sanar a crise), bem como desqualificar o trabalhador em luta. Bethânia Mariani (1998) comenta que

As denominações significam, e do ponto de vista de uma análise podemos dizer que ela ‘iluminam’ a natureza das relações de força existentes numa formação social, ou, em outras palavras, tornam visíveis as disputas, as imposições, os silenciamentos etc., existentes entre a formação discursiva dominante e as demais. Elas materializam esse cruzamento de discursos no qual atuam os domínios da memória, da atualidade da antecipação (MARIANI, 1998, pp118-119).

Por conseguinte, ao designar, os sentidos produzidos organiza-se em torno do linguístico e do histórico-social cruzando as relações sociais em disputa. Desse modo, o governador petista ao declarar que os policiais em greve em Salvador cometem crimes, estão promovendo “banho de sangue” e os designam como criminosos que se auto intitulam líderes do movimento, utiliza-se de um conjunto parafrástico que irão significar com a finalidade de atingir o imaginário social, direcionando e ressignificando sentidos. Ao se excluir das responsabilidades perante a crise, ao evitar o diálogo, ao apontar culpados



e ao desconstruir o ato reivindicatório, caracteriza o apagamento e/ou deslizamento do conflito a ser resolvido. Uma vez que suscita na memória social a relação da polícia militar com o crime, bem como o responsável pelos males acometidos na cidade. Notamos um deslizamento de sentido, um deslocamento que buscou atingir o imaginário da opinião pública para desconstrução do valor reivindicatório e do papel social da PM.

Eni Orlandi afirma que

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber / poder/ dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas (ORLANDI, 2009, p.53).

As contradições em torno dos dizeres (pode/ não pode, deve/não deve) são fatos constitutivos de toda formação discursiva sob a dominação de determinada formação ideológica e que remetem a filiações de sentidos inscritos em algum lugar na história social do país, os já-ditos da interpelação.

### 3 | CONSIDERAÇÕES

As ações empreendidas pelo governo da Bahia, em conjuntura ditatorial, recém democratizada e estabilizada democraticamente, giraram em torno de dizeres e práticas reacionárias que buscaram negar o direito de greve à categoria, deslegitimando o caráter reivindicatório. Além de que a paráfrase, a polissemia e o deslizamento possibilitam uma maior visibilidade das disputas, imposições, silenciamentos, estratégias nas relações sociais, principalmente, trabalhista. Dentre os resultados, evidenciamos o quanto nas lutas sociais os efeitos de sentidos construídos dialogicamente estão relacionados a tantos outros sentidos situados em um momento sócio-histórico, com reflexos na posição que o sujeito assume ao se constituir discursivamente; evidenciamos, também, que o jogo discursivo-ideológico construído em torno de dizeres que buscaram deslegitimar os sentidos atribuídos ao direito de greve contribuiu singularmente para dar visibilidade de como ocorre o imbricamento da língua com a história, indispensáveis à compreensão do processo de construção e produção de sentidos.

### REFERÊNCIAS

BEATO, C. **Greve de gente armada é coisa de quadilha**. [18 de julho de 2001]. Revista Veja: O Tamanho da Encrenca. Entrevista concedida a Leonardo Coutinho. Disponível em:< <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

BERNARDO, J. [1991]. **Economia dos Conflitos Sociais**. 2ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARIANI, Bethânia. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)**. Rio de Janeiro: Revan, Campinas, SP: Unicamp, 1998.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: SP: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Paráfrase e Polissemia a fluidez nos limites do simbólico**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

PÊCHEUX, Michel & FUCHS, Catherine. **A propósito da Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas [1975]**. Tradução Péricles Cunha. In: GADET, F. & HAK, T.(org). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora Unicamp, 2014 [1975].

SANTOS, Aretuza. **A greve da polícia militar da Bahia no campo do discurso: disputas pelo sentido**. [2016]. 149 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens. Departamento de Ciências Humanas – Campus I- Salvador. Universidade do Estado da Bahia. Salvador: UNEB, 2016.

RANCIÈRE, J. (1995). **O Desentendimento: política e filosofia**. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

ROCHA, G. & GUIBU, F. **Governador diz que policiais em greve em Salvador cometem crimes**. Salvador, Jornal *Folha de São Paulo*: 04fev2012. Entrevista concedida a Graciliano Rocha e Fábio Guibu. Disponível em: <http://noticias.bol.uol.com.br/brasil/2012/02/04/governador-diz-que-policiaiscrime.jhtm>. Acesso em: 06 fev.2012.

VEJA. **A polícia é enquadrada**. [18 de março de 1981] *Revista Veja*: A seca do século. Editora Abril, nº654, 1981. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>. Acesso em:05 agosto 2015.

# CAPÍTULO 8

## IMPOSIÇÕES IDENTITÁRIAS DE GÊNERO NA INFÂNCIA ATRAVÉS DA LINGUAGEM

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 06/08/2021

**Isabela Velocini**

Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Letras  
Belo Horizonte – Minas Gerais  
<http://lattes.cnpq.br/1265412987355059>

**RESUMO:** O presente trabalho pretende criticar as imposições de gênero na infância que ocorrem através da linguagem, principalmente em livros infantis. Para isso procurou se por eles em livrarias presenciais de Minas Gerais, chegando na conclusão de que muitos são sexistas. O tema é discutir as imposições, elucidando possíveis consequências destas. É possível ver categorização de meninos e meninas pautados em gênero, com a criação de separações que os impedem de transitar dentro destes limitantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Infância, gênero, linguagem, identidade.

### GENDER IDENTITY REQUIREMENTS IN CHILDHOOD THROUGH LANGUAGE

**ABSTRACT:** The present work intends to criticize the impositions of gender in childhood that occur through language, mainly in children's books. For this, they were searched for them in on-site bookstores in Minas Gerais, reaching the conclusion that many are sexist. The theme is to discuss the impositions, elucidating their possible consequences. It is possible to see the

categorization of boys and girls based on gender, with the creation of separations that prevent them from moving within these limits.

**KEYWORDS:** Childhood, gender, language, identity.

### 1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A LINGUAGEM

A pesquisa é justificada a partir da relevância do assunto gênero na sociedade atual. Associar gênero e infância – e linguagem, torna-se potencial para entender temas como patriarcado e machismo. De acordo com o autor Marcos Bagno no Glossário Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da Faculdade de Educação da UFMG: “A segunda definição de linguagem é (...) todo e qualquer sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de sentido, isto é, para expressar sua faculdade de representação da experiência e do conhecimento”. Assim, se usa a palavra “linguagem” no trabalho como aquela que produz sentido.

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie em seu livro “Sejamos todos feministas” produz um discurso de que a criação de meninos e meninas é nociva: “criamos as meninas de uma maneira bastante perniciososa” (ADICHIE, p. 33, 2014).

Assim, e a partir do entendimento da obra *Estética da criação*, de Mikhail Bakhtin, no capítulo “Os gêneros do discurso”: “cedo

ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte.” (Bakhtin, p. 272, 2006) analisaremos a relação entre linguagem e desenvolvimento das infâncias sobre a perspectiva do gênero.

Com isso, o trabalho seguirá a proposta de que o é que ensinado para as crianças através de livros ou falas, é respondido em seguida por elas, como no comportamento, por exemplo. Desse modo, ao ensinar na infância que as meninas devem “fechar as pernas”, por exemplo, a fala irá reluzir diretamente nas atitudes geral destas. Adichie coloca que “Ensinamos as meninas a sentir vergonha. “Fecha as pernas, olha o decote.” Nós as fazemos sentir vergonha da condição feminina, elas já nascem culpadas.” (ADICHIE, p. 40, 2014). Desse modo, é possível que pensemos: “E se criássemos nossas crianças ressaltando seus talentos, e não seu gênero? E se focássemos em seus interesses, sem considerar gênero?” como sugere Adichie. (ADICHIE, p. 44, 2014).

## 2 | INFÂNCIA E GÊNERO

De acordo com Solange Jobim e Souza, escritora do capítulo “Infância e linguagem” do livro *Ser criança na educação infantil: infância e linguagem*: “A infância, entendida (...) não é algo que possa ser compreendido antes da linguagem ou fora dela, pois é na linguagem e pela linguagem que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo da cultura” (SOUZA, 2016, p.18).

Além do mais: “Ao compreender a infância articulada com a linguagem, concluímos que a criança não é apenas uma etapa cronológica na evolução da espécie humana (...) mas sim um ser que participa da criação da cultura através do uso criativo da linguagem na interação (SOUZA, 2016, p.15).

Para Figueiredo e Banhara (2013), escritoras do artigo *Relações de gênero: educação e infância*: “precisamos questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos os/as alunos/as dão ao que aprendem. É preciso estar atentas/os para a nossa linguagem, procurando perceber o sexismo(...) que ela frequentemente carrega e institui”. A partir das citações acima, observe a capa desses dois livros abaixo:

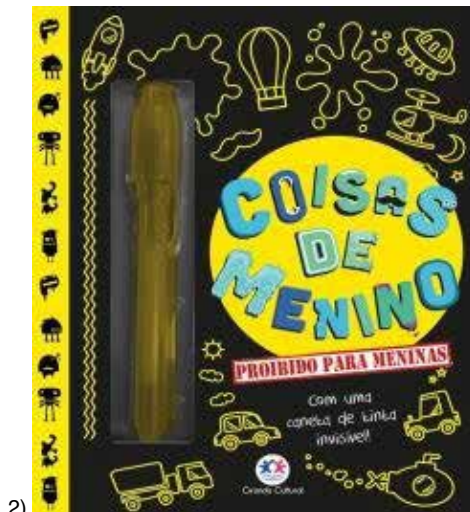


Figura 1 –Capa 1) livro Meu diário Mágico, autor Emily Ford; Figura 2– Capa 2) livro Coisas de menino, autor Emily Ford.

Enquanto o livro 1, designado para as meninas(já que só há desenhos de meninas na capa), possui imagens de maquiagem, roupas e sapatos como saltos altos, o livro 2, destinado para os meninos, e “proibido para meninas” tem referências à espaço (como aeronaves e foguetes), além de caminhões e carros - todas estas representadas a partir da linguagem não-verbal, ao mesmo tempo em que os nomes escritos configuram linguagem verbal.

Assim, é preciso que entendamos que o que está sendo promovido e levado para as crianças a partir desses materiais - já que a linguagem é tão potente quanto pontua Foucault em seu livro *Estética: literatura e pintura, música e cinema*: “A realidade não existe, que só existe a linguagem, e isso de que falamos é linguagem, falamos no interior da linguagem etc.” (FOUCAULT, 2009, p.168) é uma separação rígida dos gêneros que acrescenta como consequência social o sexismo, estipulando perfis para garotas e garotos. Entende-se que o que acontece nesta etapa da vida humana, a infância, é uma simbologia associada à realidade através da linguagem, daí também sua enorme significância para os imaginários infantis:

A criança, ao buscar estabelecer relações e se comunicar com o mundo físico e social, utiliza-se do seu corpo como um todo, e nesses movimentos corporais – sempre ampliados pelo sentido que a mãe ou as pessoas próximas à criança lhes conferem – está contido o germe da constituição simbólica da realidade. (SOUZA, 2016, p.15).

A relevância do tema em questão é universal, pois o que é posto para a sociedade é uma espécie de separação descabida dos gêneros. Assim como aponta Adichie:

A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo(...). E é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira

diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente. O modo como criamos nossos filhos homens é nocivo: nossa definição de masculinidade é muito estreita. Abafamos a humanidade que existe nos meninos, enclausurando-os numa jaula pequena e resistente. Ensinamos que eles não podem ter medo, não podem ser fracos ou se mostrar vulneráveis, precisam esconder quem realmente são — porque eles têm que ser, como se diz na Nigéria, homens duros. (ADICHIE, 2014, p.31).

O que se tem socialmente são meninas e meninos serem colocados em “nichos” que os separam, tornando-se impossível certa fluidez, que poderia os permitir, por exemplo, gostar de maquiagem mas também querer serem astronautas – referência as capas dos livros de Emily Ford.

### 3 | METODOLOGIA

A pesquisa se baseou em procurar o assunto por área a partir de livros em PDF e artigos sobre os assuntos. Inicialmente entendeu-se o gênero, depois as movimentações deste para com a infância. Separadamente contou com estudos linguísticos de Bakhtin e estudiosos da linguagem, como Marcos Bagno para enfim relacioná-los às contribuições de caráter feminista e antissexista. Após isso, iniciou-se visita presencial nas livrarias de Belo Horizonte e Contagem em Minas Gerais, nas seções infantis, em busca de materiais que pudessem ou não comprovar o estudo.

### 4 | INTERPRETAÇÃO DOS EIXOS: LINGUAGEM, INFÂNCIA E GÊNERO

No trecho do livro abaixo *Diário de uma garota nada popular*, destinado para as meninas, tem-se o seguinte título: “Como saber se um cara simplesmente não está afim de você”.

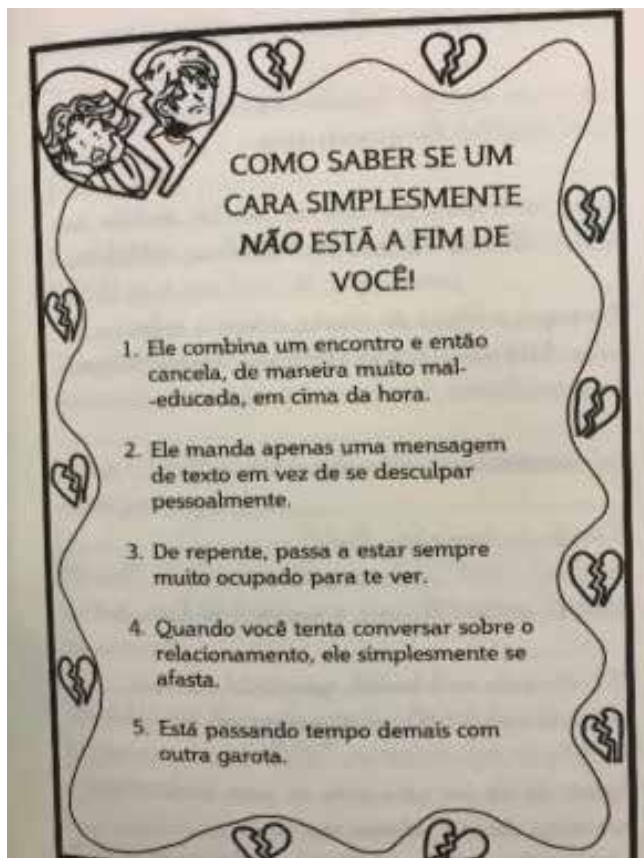


Figura 3 – livro Diário de uma garota nada popular.

Porém, temáticas de “Como saber se uma garota simplesmente não está afim de você”

– o inverso, não é encontrado em livros como *Diário de um banana* ou *Diário de rowley* (títulos atribuídos aos garotos). Assim, percebe-se que “Em todos os lugares do mundo, existem milhares de artigos e livros ensinando o que as mulheres devem fazer, como devem ou não devem ser para atrair e agradar os homens.” (ADICHIE, 2014, p. 29) e “Perdemos muito tempo ensinando as meninas a se preocupar com o que os meninos pensam delas. Mas o oposto não acontece. Não ensinamos os meninos a se preocupar em ser “benquistos””. (ADICHIE, 2014, p. 29). Além disso, as consequências deste sexismo são de ordem infinitas, porque a partir da lógica bakhtiana das relações de linguagem, “o ouvinte se torna falante”:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo e de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão e prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido e apenas um momento abstrato da compreensão

ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. (BAKTHIN, 2006, p. 271).

Assim, os discursos absorvidos e entendidos na infância serão reproduzidos, porque as crianças como percursos da cultura irão internalizar o que lhe foi ensinado, perpetuando diálogos de caráter sexistas:

Ao compreender a infância articulada com a linguagem, concluímos que a criança não é apenas uma etapa cronológica na evolução da espécie humana a ser estudada – pela biologia ou pela psicologia do desenvolvimento –, mas sim um ser que participa da criação da cultura através do uso criativo da linguagem na interação (SOUZA, 2016, p.15).

Se a linguagem incentiva o falante, assim como posto por Bakhtin, cria-se com grande parte dos livros infantis, um ambiente que define o modo como se experiencia o gênero na sociedade:

Essa ideia - momento subjetivo do enunciado - se combina em uma unidade indissolúvel com o seu aspecto semântico-objetivo, restringindo este último, vinculando-o a uma situação concreta (singular) de comunicação discursiva, com todas as suas circunstâncias individuais, com seus participantes pessoais, com as suas intervenções- enunciados antecedentes. Por isso os participantes imediatos da comunicação, que se orientam na situação e nos enunciados antecedentes, abrangem fácil e rapidamente a intenção discursiva, a vontade discursiva do falante, e desde o início do discurso percebem o todo do enunciado em desdobramento. (BAKTHIN, 2006,p. 282).

Justamente pela situação de enunciado, o falante – aqui, as crianças, por estarem inseridos dentro destes discursos, irão os reproduzir também.

## 5 | CONCLUSÃO

Visto os desdobramentos da linguagem, identifica que discursos sexistas podem vir a ser muito potentes. E estimula-se garotos e garotas em níveis e áreas diferentes, limitando- os. Os resultados da pesquisa afirmam que estamos separando os meninos e meninas de forma nociva à ambos. Assim, os objetivos foram alcançados, e pretende-se continuar estudando de modo mais profundo os livros infantis e seus desdobramentos no desenvolvimento das crianças. Desse modo, considera-se fundamental que a sociedade possa se questionar das imposições identitárias de gênero que estão sendo colocadas para as crianças, seja através de falas cotidianas ou com livros de ordem sexista.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Editora Companhia das Letras.

BAGNO, Marcos. **GLOSSÁRIO CEALE**. Disponível em< <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/linguagem>> Acesso em 20. fev. 2021.



BAKHTIN, M. **Os Gêneros Do Discurso**. In: Estética da criação verbal. Editora Martins Fontes.

FIGUEIREDO, A; BANHARA, A. **RELAÇÕES DE GÊNERO: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2012. ISSN 2179-510X.

FORD, E. **Coisas de menino**. Jandira: Editora Ciranda Cultural; 1ª ed., 2017.

FORD, E. **Meu diário Mágico**. Jandira: Editora Ciranda Cultural; 1ª ed., 2016.

FOUCAULT, M. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

RUSSELL, R. **Diário de uma garota nada popular: Histórias de uma vida nem um pouco fabulosa**. Campinas: Editora Verus; 1ª ed., 2015.

SOUZA, S. **Infância e linguagem**. In: Ser criança na educação infantil: infância e linguagem / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1ª ed., Brasília: MEC /SEB, 2016.

## TRANSDISCIPLINARIDADE E CRIATIVIDADE PARA PENSAR OS TEMAS TRANSVERSAIS

*Data de aceite: 01/09/2021*

*Data de submissão: 06/07/2021*

**Joana de São Pedro Inocente**

Instituto Federal de São Paulo – IFSP –  
câmpus Salto  
Salto – SP  
<http://lattes.cnpq.br/8728431154544983>

**RESUMO:** Este trabalho é um recorte dos estudos de doutorado desta pesquisadora. O objetivo deste texto é olhar para a transdisciplinaridade e criatividade a fim de pensar os temas transversais na escola de forma prática. O que deu origem a tal proposta foi uma pesquisa qualitativa em que se fez um estudo de caso de uma professora de inglês do ensino fundamental I em uma escola particular do interior de São Paulo, com autorização do comitê de ética. Suas aulas foram observadas a fim de encontrar bases para o trabalho transdisciplinar. Tal processo gerou reflexões e ressignificações no sentido bakhtiniano para a pesquisadora e cinco propostas abertas para a sala de aula para serem trabalhadas pelo professor conforme sua realidade. No caso deste trabalho, escolheu-se uma das propostas feitas e foram discutidos os aspectos dos temas transversais pensados a partir da transdisciplinaridade e criatividade, a saber, pluralidade cultural e meio ambiente, trazidos pelos PCNs, em atividades concretas para serem trabalhadas com os alunos. Embora o foco seja língua inglesa no fundamental I,

acreditamos que as ideias podem ser adaptadas para a área de linguagens em geral, conforme atuação de cada professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática; linguagens; pluralidade cultural; meio ambiente.

### TRANSDISCIPLINARITY AND CREATIVITY TO THINK ABOUT TRANSVERSAL TOPICS

**ABSTRACT:** This work is part of this researcher's doctoral studies. The aim of this text is to look at transdisciplinarity and creativity to think about transversal topics at school from a practical perspective. This proposal came from a qualitative research, a case study of a single english teacher, working with primary years at a private school in a countryside town of São Paulo state. It was authorized by the ethical committee. The teacher's lessons were observed in order to find basis for transdisciplinarity. This process generated reflections and new meanings from a bakhtinian point of view for this researcher and also five open proposals for lessons so that teachers could work with them according to their realities. For the present work, one of the proposals was chosen in order to discuss transversal topics aspects from transdisciplinarity and creativity perspective, especially cultural plurality and environment brought up by PCNs in practical ways. Even though the focus of the study was the english language for primary school, we believe ideas can be adapted for languages area in general according to each teacher's needs.

**KEYWORDS:** Practice; languages; cultural plurality; environment.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho faz um recorte de uma pesquisa mais abrangente feita por esta pesquisadora em seus estudos de doutorado. Nesse sentido, o objetivo principal é trazer à tona o conceito de transdisciplinaridade junto à criatividade, discutido por Moraes (2015), a fim de pensar o trabalho com os temas transversais em ensino de língua inglesa para o fundamental I. A importância do tema se justifica pelas necessidades da contemporaneidade de olhar para o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, visto que a abordagem transdisciplinar, trazida por Moraes (2015), considera a completude do ser, seu sentir, pensar, intuir, criar. Além disso, volta-se para os temas transversais trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) como questões muito relevantes, urgentes e que estão presentes na vida cotidiana do aluno (BRASIL, 1997). Ou ainda, de forma mais atual, os temas contemporâneos transversais colocados pela BNCC (BRASIL, 2019). Nesse sentido,

A inclusão do termo 'contemporâneo' para complementar o 'transversal' evidencia o caráter de atualidade desses temas e sua relevância para a Educação Básica, por meio de uma abordagem que integra e agrega permanecendo na condição de não serem exclusivos de uma área do conhecimento, mas de serem abordados por todas elas de forma integrada e complementar (BRASIL, 2019, p. 12).

Uma das grandes perguntas que levou à pesquisa principal foi “Quais bases e oportunidades para um trabalho de princípios transdisciplinares podem ser observados no contexto da pesquisa? Como isso é articulado pedagogicamente?” (SÃO PEDRO, 2016, p. 26). A fim de procurar responder a tal pergunta, foi feito um estudo de caso (YIN, 2010), observando a aula de uma professora de inglês do ensino fundamental I de uma escola particular do interior de São Paulo. Foram observados na prática da professora indícios de transdisciplinaridade que geraram muitas reflexões, bem como ressignificações para a prática da pesquisadora em uma perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2014 [1929]). E, por fim, foram feitas cinco propostas para a sala de aula, buscando articular a transdisciplinaridade pedagogicamente, o que não é uma tarefa fácil, é desejável e acreditamos ser possível. Revendo o estudo e atuando no momento em um curso de pós-graduação lato sensu em Temas Transversais, foi possível perceber a presença dos temas transversais nas propostas feitas. Portanto, uma das propostas será apresentada aqui.

## 2 | MATERIAL E MÉTODOS

Como mencionado anteriormente, a pesquisa que deu origem a este trabalho foi um estudo de caso, o qual é preferido na investigação de eventos contemporâneos em profundidade e em seu contexto de vida real (YIN, 2010). Nesse sentido, foram observadas 25 aulas de uma professora de inglês do ensino fundamental I de uma escola particular

do interior do estado de São Paulo ao longo de 6 meses. Essas observações foram não-participativas (MILLS et al, 2010). Além disso, foram feitas entrevistas semiestruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) com a professora para melhor entendimento de sua prática.

Os dados foram interpretados por meio de quatro categorias: descrever, informar, confrontar e reconstruir (SMYTH, 1992). Essas categorias foram muito importantes para fazer reflexões sobre as aulas da professora, bem como ressignificações e reconstruções da prática da pesquisadora. Estas últimas geraram propostas para a sala de aula de língua inglesa para fundamental I, baseadas nas questões “*o quê ensinar, para quem e para quê*” (RAMOS, 2002, p. 62). No caso deste trabalho, será destacada uma aula proposta, procurando enfatizar a transdisciplinaridade e a criatividade, articuladas aos temas transversais. Destacamos que tal proposta, embora feita para língua inglesa no ensino fundamental I, pode ser adaptada para área de linguagens em geral, conforme a criatividade do professor.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de aula escolhida para língua inglesa no fundamental I tem como tema “Natureza e cultura local” por permitir trazer à tona dois temas transversais, a saber, meio ambiente e pluralidade cultural, conforme os PCNs (BRASIL, 1997). Ao considerarmos os temas contemporâneos transversais da BNCC, teríamos esses temas inseridos nas macrotemáticas “meio ambiente” e “multiculturalismo” Ressalta-se, neste momento, que a proposta apresentada não é algo rígido, a ser seguida estritamente. Na realidade, é uma proposta aberta que permite ao professor criar a partir do que foi construído. No quadro abaixo podem ser observados elementos da proposta com base nas categorias de Ramos (2002) já mencionadas.

<b>Sobre o quê?</b>	Natureza e cultural local
<b>O quê?</b>	Textos informativos sobre rios e poluição dos rios; diálogos do cotidiano; lendas folclóricas, entre outros.
<b>Para quê?</b>	Falar de seus sentimentos diante da realidade; falar sobre o cotidiano de outras culturas; ler e discutir lendas; criar campanhas de conscientização sobre o meio ambiente (poluição dos rios, por exemplo).
<b>Por quê?</b>	Pensar sobre culturas locais e a hibridação cultural; refletir sobre o papel de cada um na conservação da natureza.
<b>Como?</b>	Por meio de imagens, fotografias, textos informativos, vídeos, pesquisas, entre outros.
<b>Gêneros que podem ser trabalhados</b>	Quadrinhos; lendas; textos informativos; campanhas; panfletos; <i>slogan</i> .

(SÃO PEDRO, 2016, p. 211).

A partir de uma imagem ou de um pequeno vídeo, o professor pode iniciar a discussão do tema Natureza e Cultural Local com as crianças, instigando-as a pensar o motivo pelo qual as cidades nascem perto de rios e por que o ser humano e os animais precisam dos rios para viver. Em seguida, as crianças podem ler um pequeno texto informativo em inglês sobre como os rios nascem, como crescem, o que fornecem e assim por diante. Ou ainda poderia haver a leitura de histórias, lendas e personagens folclóricos ligados ao rio Amazonas a fim de descrever como as pessoas vivem nos arredores desse rio, comparar com as culturas locais vivenciadas pelas crianças. Além disso, sob um olhar crítico, pode-se ajudar as crianças a pensar a poluição dos rios e a nossa responsabilidade para com a natureza. Após as discussões, como forma de produção criativa e autônoma, a criança pode elaborar, em inglês, um livrinho ilustrado, com quadrinhos que relatem um dia do cotidiano das pessoas que moram na região próxima daquele rio e esse livro pode ser exposto na biblioteca da escola. Uma outra possibilidade é criar uma nova lenda que retrate aspectos folclóricos relacionados àquela região, publicando-a também a partir de um pequeno livro, por exemplo. Ou ainda pode haver a criação de slogans e campanhas para conscientização em relação ao meio ambiente.

Atividades como as propostas podem envolver áreas como ciências, geografia, história e cultura popular. Nesse sentido, pode-se observar indícios de transdisciplinaridade e dos temas transversais “meio ambiente” e “pluralidade cultural”. Ao pensar sobre a importância dos rios, a vida das pessoas ao redor de um rio e sobre a poluição e seus desdobramentos, a criança aprende a ter pensamento crítico, bem como aprende a cuidar do planeta e a viver/conviver com a diversidade de recursos e de pessoas. A criança tem a oportunidade de problematizar a relação entre o ser humano e a natureza e de comprometer-se com ambos. Ao fazer uma discussão crítica sobre costumes locais, lendas, entre outros, pode-se fortalecer um olhar para a pluralidade cultural. Em todo o processo a criança aprende a intuir, criar e inovar, a partir de diferentes recursos linguísticos. Do mesmo modo, ela vai fortalecer seu pensamento crítico porque precisa descobrir modos diferentes de vida e soluções diversificadas para um determinado problema. Tem-se então a possibilidade de articular a transdisciplinaridade e a criatividade aos temas transversais na sala de aula.

Ao fazer essas reflexões sobre a sala de aula, é importante ponderar que para Niolescu (1999), a transdisciplinaridade ultrapassa as fronteiras daquilo que está entre as disciplinas. Navas e Moraes (2015), por sua vez, defendem que uma atividade considerada criativa pode abranger saberes advindos de diversas disciplinas, conhecimentos não acadêmicos, tal como a cultura popular e o folclore, e aqueles advindos do mais profundo do ser, incluindo as histórias de vida e as tradições que cada um já experienciou.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de doutorado da qual se fez um recorte para este texto procurou responder à pergunta “Quais bases e oportunidades para um trabalho de princípios transdisciplinares podem ser observados no contexto da pesquisa? Como isso é articulado pedagogicamente?” A observação em campo mostrou que esse caminho da abordagem transdisciplinar é bastante complexo, portanto, pudemos observar indícios transdisciplinares na prática da professora que nos ajudou no estudo. Nesse sentido, a grande riqueza desse percurso foram as ressignificações geradas para a pesquisadora enquanto formadora de professores, bem como a possibilidade de propor articulações pedagógicas transdisciplinares para a sala de aula, também como um suporte de reflexão para o professor na preparação de suas aulas. No presente trabalho, a novidade foi destacar como a transdisciplinaridade e a criatividade podem ajudar a pensar os temas transversais na prática, especialmente o meio ambiente e a pluralidade cultural na proposta de aula de língua inglesa para o fundamental I escolhida para discussão. Lembramos que tal proposta pode ser adaptada para a área de linguagens em geral, conforme a criatividade do professor. Nesse sentido, acreditamos e defendemos que o pensamento transdisciplinar, segundo a visão de Moraes (2015), que preza pela relação do aluno com o objeto de conhecimento, considerando a completude do sujeito, ou seja, seu pensar, sentir, agir, criar e intuir, pode de fato abrir perspectivas para os temas transversais trazidos pelos PCNs (BRASIL, 1997) ou, mais recentemente, os temas contemporâneos transversais da BNCC (BRASIL, 2019) no ambiente escolar.

## AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à professora participante do estudo, à professora orientadora Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha e à CAPES.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16<sup>a</sup> ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. 2019.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MILLS, Albert; DUREPOS, Gabrielle; WIEBE, Eiden. **Encyclopedia of Case Study Research**, 2010. Disponível em: <<http://srmo.sagepub.com/view/encyc-of-case-study-research/n229.xml>>. Acesso em 01 ago 2019.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. Campinas, SP: Papirus, 2015.

NAVAS, Juan Miguel Batalloso; MORAES, Maria Cândida. Por uma escola transdisciplinar: em busca de indicadores. In: MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. Campinas, SP: Papirus, 2015, pp. 89-118.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Necessidades e priorização de habilidades: reestruturação e reculturação no processo de mudança. In: CELANI, Maria Antonieta Alba. **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2002.

SÃO PEDRO, Joana de. **Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade**: percursos e representações docentes no ensino fundamental I. Tese de Doutorado. UNICAMP, 2016.

SMYTH, John. Teachers work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, 29.2, 1992, pp. 267-300.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

# CAPÍTULO 10

## ANDRÉ LOUCO: DA LITERATURA AO CINEMA

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 06/07/2021

### João Vitor de Souza-Ramos

Universidade Estadual de Goiás  
Anápolis – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/3410113238339843>

### Ewerton de Freitas Ignácio

Universidade Estadual de Goiás  
Anápolis – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/7122390729174848>

### Maria Eugênia Curado

Universidade Estadual de Goiás  
Anápolis – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/9079675234062860>

Este trabalho é resultado da revisão do artigo *André Louco, de Bernardo Élis, sob a ótica de Rosa Berardo* (2021), submetido em 2020 e publicado em fevereiro de 2021 pela revista Tradterm — Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/167757>>.

**RESUMO:** Concebendo a arte literária e a arte cinematográfica como expressão humana e espelho do ser social e político, este trabalho tem por objetivo analisar como a adaptação cinematográfica de Rosa Berardo, *André Louco* (1990), dialoga com a novela homônima de Bernardo Élis (1978). Sobremaneira, nos estereótipos persecutórios do mecanismo do bode expiatório girardiano. Valendo-se dos estudos comparados, a teoria mimética é

aplicada no intuito de analisar os conflitos sociais e em como estes fluem em ambas as obras, seja na construção de eventos que culminam na eleição da vítima expiatória ou em estratégias utilizadas para transpor o texto literário ao audiovisual. Trata-se de uma pesquisa com ênfase na tradução intersemiótica, de Julio Plaza (2003), verticalizada por meio de uma análise das relações sociais, proposta por Girard (2004), com a finalidade de elucidar o processo de transmutação e composição do foco narrativo conduzido pela ótica de Berardo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tradução Intersemiótica, bode expiatório, Bernardo Élis, Rosa Berardo, *André Louco*.

### ANDRÉ LOUCO: FROM LITERATURE TO CINEMA

**ABSTRACT:** Conceiving literary and cinematographic art as human expression and mirror of the social and political being, this work aims to analyze how Rosa Berardo's film translation, *André Louco* (1990), dialogues with the homonymous novella by Bernardo Élis (1978). Especially in the persecutory stereotypes of the girardian scapegoat mechanism. Using the comparative studies, the mimetic theory will be applied to the intuition of analyzing social conflicts and how they flow in both works, either in the construction of events that culminate in the election of the atoning victim or in strategies used to transpose the literary text for the audiovisual. It is a research with an emphasis on intersemiotic translation, by Julio Plaza (2003), verticalized through an analysis of social relations proposed by Girard (2004), in order to elucidate the process



of transmutation and composition of the narrative focus conducted by Berardo's optics.

**KEYWORDS:** Intersemiotic translation, scapegoat, Bernardo Élis, Rosa Berardo, *André Louco*.

## 1 | INTRODUÇÃO

A elaboração de uma adaptação cinematográfica caracteriza-se pela ressignificação de signos entre linguagens, criando uma obra originária a partir de uma (re)leitura e cotejamento seletivo. Dessa forma, “o signo estético, quando é traduzido por outro signo estético, mantém com este uma conexão por similaridade” (PLAZA, 2003, p. 32), estabelecendo uma “relação íntima com seu original, ao qual deve sua existência” (Ibid.). Todavia, esse processo independe de fidelidade à obra original, apresentando múltiplas configurações e intencionalidades que se remontam segundo as dinâmicas de cada mídia e autor. Assim,

os signos empregados têm tendência a formar novos objetos imediatos, novos sentidos e novas estruturas que [...] tendem a se desvincular do original. A eleição de um sistema de signos, portanto, induz a linguagem a tomar caminhos e encaminhamentos inerentes à sua estrutura. [...] Nessa medida, a tradução intersemiótica induz [...] à descoberta de novas realidades, visto que “na criação de uma nova linguagem não se visa simplesmente uma outra representação de [...] conteúdos já pré-existentes [...], mas a criação de novas realidades, de novas formas-conteúdo” (PIGNATARI, 1975, p. 161 apud PLAZA, 2003, p. 30).

Isso significa que a adaptação é uma *interpretação* passível de redefinir os valores e o sentido da experiência narrativa, utilizando-se de recursos semióticos próprios de sua mídia para (re)criar uma obra, a qual dialoga com o original, mas sem a obrigatoriedade de replicá-lo. Os estudos de tradução intersemiótica, portanto, não devem se ater à ideia de “traição” e “fidelidade”, mas à compreensão do diálogo latente no processo de recriação e transmutação signica.

Segundo Roman Jakobson (2003, p. 65, grifo do autor), a “tradução intersemiótica ou *transmutação* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais”. Apoiando-se no conceito de intersemiose de Jakobson e nos estudos de Charles Peirce e Walter Benjamin, Plaza (apud AMORIM, 2013, p. 18) entende a tradução intersemiótica “como transação criativa entre as diferentes linguagens ou sistemas de signos”, não ocorrendo relações de equivalência nesse processo, pois a transmutação parte de um ato criativo que concebe um novo original, explorando diferentes signos, objetivos e estratégias narrativas. Portanto, os processos de “leitura, tradução, crítica e análise são operações simultâneas, embutidas/ou paralelas que serão sintetizadas na tradução” (PLAZA, 2003 p. 30).

Tendo em vista que “a cultura contemporânea é sobretudo visual” (PELLEGRINI, 2003, p. 15), a adaptação cinematográfica de uma obra literária atua como um expoente

orgânico do texto original, fomentando novos leitores ao alcançar espaços e públicos que tangenciam o ambiente literário, seja pelo caráter imagético de “consumo passivo” (e gama de estímulos sensoriais do audiovisual) ou por construtos socioculturais. Fato é que a tradução entre mídias, independente da lógica de mercado, gera debates e discussões, corroborando com pesquisas e análises teóricas. Desse modo, os estudos comparados, como nos informa Carvalho (2006), amparam o imbricamento entre diferentes linguagens e áreas do saber, possibilitando aproximações entre textos literários e narrativas cinematográficas sob múltiplas perspectivas.

Nesse sentido, valendo-se do intercâmbio de conhecimentos e identificando a centralidade dos conflitos sociais e do fenômeno do bode expiatório tanto no texto literário quanto na adaptação fílmica de *André Louco*, a teoria mimética é empregada no intuito de investigar o encadeamento de eventos que culminam na morte da vítima expiatória, contribuindo para o debate da transmutação e composição do foco narrativo.

Em síntese, a teoria mimética parte do pressuposto de que os desejos não são autônomos, mas imitativos. Assim, no lugar de uma relação linear entre “sujeito” e “objeto”, há uma triangulação entre “sujeito”, “modelo-mediador” e “objeto de desejo”, de forma que o “Eu” só existe a partir de um “Outro”, dentro de uma dinâmica *interdividual* e pré-disposta a escalada de conflitos, precipitando na eleição de bodes expiatórios — ver Rocha (2017, p. 51-64).

Portanto, sendo a tradução intersemiótica uma abordagem que visa estudar a adaptação como uma nova experiência, este trabalho tem por objetivo analisar como a tradução cinematográfica de Rosa Berardo, *André Louco* (1990), dialoga com a novela homônima de Bernardo Élis (1978). Sobremaneira, nos estereótipos persecutórios do bode expiatório.

Para tal, utilizar-se-á como referencial teórico o conceito de tradução intersemiótica, de Julio Plaza (2003), e a teoria mimética, de René Girard (2004, 2009, 2012), com enfoque no mecanismo vitimário.

O fenômeno do bode expiatório será analisado a partir dos estereótipos persecutórios do mecanismo vitimário (GIRARD, 2004, p. 19-32), sendo estes: a (i) crise indiferenciadora; o (ii) crime indiferenciador; as (iii) marcas vitimárias; e a (iv) violência ou expulsão coletiva (simbólica ou física, lançando à vítima a responsabilidade sobre a crise).

Abarcando uma metodologia de caráter qualitativo e natureza analítico-descritiva, sob a esteira do comparativismo, a investigação ocupa-se da interpretação dos fenômenos e atribuição de significados (BRASILEIRO, 2013), dando início a novas discussões, sem a intenção de esgotar o tema.

## 2 | **ANDRÉ LOUCO E A NARRATIVA DE BERNARDO ÉLIS**

*Ermos e Gerais* (2005) marca, em 1944, a estreia de Bernardo Élis — livro composto

por dezenove contos e a novela *André Louco* (1978).<sup>1</sup>

Situada em um contexto de agitações e conflitos, tendo como palco o Brasil Central, a obra estrutura-se em um interregno marcado por lutas entre o velho e o novo, construindo um registro da cultura e identidade rural que engatinhava em seu processo de urbanização. Élis assume a forma do conto e rompe com a tradição nordestina do romance de 1930, produzindo uma obra estranha e original (TELES, 2003, p. 9) que se utiliza do grotesco como expressão da mudança histórica. Demonstrando consciência das nuances e do caráter estrutural da violência, o autor dá voz àqueles que foram preteridos e apagados pela história, denunciando as oligarquias e desmandos do coronelismo que relegaram uma realidade “semifeudal” a esses sujeitos esquecidos, abandonados aos ermos e gerais.

Inserida nesse quadro, *André Louco* é uma novela literária de 47 páginas, com traços regionalistas, que explora o imaginário popular a partir da figura do louco. Contada em primeira pessoa por um narrador-personagem, utilizando-se de analepse, há “uma distância temporal entre o passado da história e o presente da narração, vazios muitas vezes preenchidos pelas observações do adulto que se faz um narrador menino” (MARCHEZAN, 2005, p. xxv).

Explorando a realidade de uma comunidade interiorana, Bernardo Élis tece uma união coesa entre a linguagem culta e coloquial, na qual cada personagem possui suas idiossincrasias; destaca-se a estética literária do narrador que não perde o caráter intimista da oralidade. Teles pontua que

Por trás de cada conto está a estrutura de [...] um causo, quando não de uma lenda ou de um mito. [...] E é esse sentido de oralidade que determina a ressonância linguística do coloquialismo que marca as falas do narrador e das personagens, já que o espaço entre as duas estâncias se vê praticamente eliminado (2003, p. 14).

Plasmando um Brasil mítico, repleto de credices, medos e lendas folclóricas, o espaço ficcional remonta a um pequeno município (anônimo) marcado por uma linha tênue entre a cidade e o campo, com suas instituições estatais em processo de formação. A partir das descrições, costumes e componentes imediatos, é possível inferir que a novela se passa no período entreguerras da primeira metade do século XX. O pai do narrador, João Ferreira, conversa com o médico alemão sobre a *Grande Guerra*. Fala sobre o *Comunismo*. E em outro momento, relata-se o uso de “Réis” como unidade monetária, posteriormente substituída pelo Cruzeiro, em 1942: “[...] meu pai não pediu diferença, pagou cinco contos de réis e saiu falando para todo o mundo que pagou somente 200\$000” (ÉLIS, 1978, p. 18).

A construção narrativa apresenta digressões com cortes de cenas que se assemelham a *tomadas* cinematográficos. O autor estimula nossos sentidos por meio da palavra, trabalhando nosso imaginário ao conceber **imagens** que se formulam pela

---

1 Bernardo Élis reagrupou os contos de *Ermos e Gerais* [1944] e *Caminhos e Descaminhos* [1965] em dois volumes, respeitando o espaço ficcional. O primeiro, publicado em 1975, sob o título de *Caminhos dos Gerais*; e o segundo, contendo a novela que deu nome ao livro, intitulado *André Louco* (1978) — edição utilizada neste trabalho.

oralidade.

Ela costurava, a cabeça inclinada, sua **sombra**<sup>2</sup> vacilante projetada disforme na parede, no teto sem forro, e conversava sobre André Louco: que ele matava todo mundo; que ele fizera bramura; que ele ia fugir e estrangular habitante por habitante da cidade (ÉLIS, 1978, p. 7, grifo nosso).

Assim, a trama se desenvolve pelo ponto de vista do narrador-personagem, compondo um relato de caso calcado nas memórias da infância. Essa ótica dita o foco narrativo da novela, que se fixa na dinâmica entre os moradores da comunidade, com destaque para João Ferreira, estabelecendo uma relação periférica da personagem André que permeia a sociedade reverberada pelos ruídos e ecos do imaginário coletivo. Essa perspectiva nos mostra como João direciona seus ressentimentos e recalques para André, apontando-o como o culpado por tudo o que lhe aflige e buscando disseminar essa ideia para expulsar o Louco do município.

Essas informações são importantes para contextualizar a análise dos estereótipos persecutórios e a forma como a trama nos é apresentada.

Desse modo, João vivia agastado, até eleger sua vítima expiatória:

Por fim, atinou com a causa primária de toda aquela complicação psicológica em que vivia nos últimos tempos — André Louco. Não existisse ele, não haveria espancamento de Pedro, não haveria a sua mendicidade de favores aos jurados, não haveria sua humilhação ante o coronel. Para desabafar, virou-se contra o louco, que passou a bode expiatório.

— Essa cidade é um suplício, ninguém tem descanso. A noite inteira é berreiro de doido. Em toda a parte procuram diminuir o ruído. Aqui existe um cuidado metuculoso em aumentá-lo (ÉLIS, 1978, p. 23).

Apartir desse momento, João começa a advogar contra o Louco: “Esse endemoniado, qualquer dia, sai pela rua e será muito bom se não matar alguém” (ÉLIS, 1978, p. 23). Logo em seguida:

[...] um dia, quando o filho do Valentim foi jogar o pacote de ‘comê’ para o demente, ele deu aquele urro, balançou as grades. O menino confiava nela; já estava habituado com a cena:

— Bamo vê, André véiu! Força!

E não é que a grade cedeu mesmo? O menino correu. Era tarde, porém.

— André Louco fugiu! (ÉLIS, 1978, p. 28-29).

A comunidade se reúne na casa de João para escutar a história, e é nesse momento que ele consegue a atenção desejada, apontando André como o causador de todos os males do lugar. Apesar de conseguir plantar a semente dessa narrativa, as pessoas não se revoltam contra André, mesmo após a morte do filho de Valentim: “Se não fosse o louco não teríamos hoje este prosão animado, — continuava chistoso o dentista” (ÉLIS, 1978, p. 37).

---

<sup>2</sup> O uso de sombras, como recurso estético, é uma característica importante na composição da iconografia da tradução cinematográfica de Rosa Berardo — ver figura 1.

O ápice da crise indiferenciadora (social), no entanto, ocorre quando Didi, o filho do juiz, grita o nome de André Louco na porta da igreja. Os moradores entram em pânico ao pensar que o louco tinha escapado novamente. Assim, esse mal-entendido começa a gerar inúmeros conflitos entre os habitantes, até chegar a notícia de que a mulher do escrivo sofreu um aborto ao fugir da igreja: “Foi aí que a revolução de meu pai encontrou clima propício. — Bem que o senhor disse, seu João. É preciso mandar esse tranca embora. Veja quanta discórdia, quanta coisa ridícula” (ÉLIS, 1978, p. 46).

O crime indiferenciador,<sup>3</sup> segundo estereótipo, não precisa efetivamente ter sido cometido pelo bode expiatório, visto que ele tem valor simbólico. O foco é atribuir a André a culpa por toda a crise social. Assim, há um apontamento genérico: André é a origem de todos os problemas; é o responsável pelo aborto. Mas, no âmbito pessoal, cada um atribui um crime específico a ele: João culpa André por tudo o que lhe acontecera com o alemão, Pedro e o coronel Bentinho. Para Joana, “André Louco estava possuído do capeta” (ÉLIS, 1978, p. 38).

Quanto às marcas vitimárias, Girard (2004, p. 26-27) aponta que a multidão tende a canalizar sua violência às “minorias”, atribuindo-lhes a culpa pela crise mimética. Assim, os traços culturais, religiosos e físicos, como a *loucura* e as deformações, tendem a polarizar os perseguidores, pois são traços que *diferenciam* o bode expiatório da multidão escandalizada.

Por fim, temos o último estereótipo: a violência ou expulsão coletiva. André Louco sofre ambas, a medida em que é expulso da comunidade e posteriormente morto no sítio de sua família. Conforme Rocha (2017, p. 59),

trata-se de mecanismo interno que ao mesmo tempo necessita criar uma exterioridade em relação ao próprio grupo. O bode expiatório é um membro do grupo, mas deixa de sê-lo na hora em que é assinalado como culpado da desordem. Converte-se assim numa espécie de elemento externo, favorecendo o retorno da coesão do grupo, que volta a reconhecer-se como unidade, em oposição ao futuro bode expiatório, figura mesma da alteridade que se havia perdido na crise da indiferenciação.<sup>4</sup>

Assim, “André é louco, é pária, é um indivíduo privado de todos os direitos sejam eles religiosos ou sociais e, portanto, excluído da sociedade e aprisionado em sua loucura em contraponto à (in)sanidade social” (CURADO, 2016, p. 347). Sua violência e agressividade se exterioriza em resposta à violência e aos maus tratos que recebe diariamente.

André Louco é um espelho da sociedade da qual faz parte.

3 A crise social, primeiro estereótipo, tende a apagar/misturar as diferenças hierárquicas e funcionais, homogeneizando os sujeitos no plano da violência. Assim, a multidão procura a ação e, não conseguindo identificar ou agir sobre as causas originárias da crise, procura “uma causa acessível e que satisfaça seu apetite de violência” (GIRARD, 2004, p. 23). Nesse sentido, o crime indiferenciador é imputado a um bode expiatório a fim de diferenciar a multidão do “culpado”, unificando o coletivo pelo ódio e violência à vítima expiatória.

4 O mecanismo do bode expiatório, ou mecanismo vitimário, “permite que uma comunidade em crise recupere ou preserve seu equilíbrio. Isso é eficaz apenas se a comunidade conseguir dissimular para si mesma a verdadeira natureza do que está fazendo” (KIRWAN, 2015, p. 127), cessando a escalada epidêmica da violência ao transformar a luta de todos contra todos em todos contra um, resguardando a coesão do tecido social.

### 31 ANDRÉ LOUCO SOB A ÓTICA DE ROSA BERARDO

*André Louco* (1990), de Rosa Berardo, é um curta-metragem (preto e branco) em película 35mm, filmado na Cidade de Goiás em 1988 e lançado em 1990, com duração de 16:30 min — sendo uma adaptação da novela homônima de Bernardo Élis. O curta foi premiado no Festival de Cinema de Locarno (Suíça) e exibido em Gramado, Rio Cine Festival e no Museu da Imagem e do Som de São Paulo,<sup>5</sup> destacando-se não só pelo valor artístico, mas também pelo pioneirismo de Rosa Berardo, uma das primeiras mulheres a dirigir um filme de ficção em Goiás (SILVA; BERARDO, 2019). A obra estava guardada e jamais havia saído da “lata” para livre circulação. Assim, com a disponibilização digital propiciada pela cineasta, finalmente foi possível estabelecer um diálogo entre a película e o texto literário, de modo a analisar a transmutação conduzida pela ótica de Berardo.

Ao justapor as obras, constatou-se que o curta-metragem não almejou se afastar do texto original, dialogando com o mesmo contexto histórico-ficcional ao se utilizar de ambientação, cenas e falas literais da novela. Atentando-se ao sincretismo semiótico e às demandas do formato empregado, Berardo realizou um recorte e rearranjo de signos, transmutando-os em uma outra “configuração seletiva e sintética” (PLAZA, 2003, p. 40). Outra estratégia empregada na adaptação e construção do roteiro, foi a seleção e corte de personagens, ação necessária para produzir um curta, visto que a novela possui um vasto núcleo de personagens e acontecimentos.

Assim, Berardo reafirma as figuras do texto de Élis, acrescentando novos elementos ao (re)interpretá-los e dar-lhes nova forma, manifestando uma “consciência tradutora capaz de perscrutar não apenas os meandros da natureza do novo suporte, seu potencial e limites, mas, a partir disso, dar o salto qualitativo, isto é, passar da mera reprodução para a produção” (PLAZA, 2003, p. 109). Na prática, podemos observar esse procedimento logo nos primeiros segundos de tela. Replicando a cena inicial da novela, há sons de latidos e o tilintar de correntes nas pedras das calçadas, recurso objetivo retirado do texto bernardiano:

[...] ouvi um barulho de corrente se arrastando nas pedras das calçadas, lá fora. A cachorrada latia desesperadamente pela cidade inteira. Os do largo do cemitério latiam e os da rua de baixo respondiam. A estes, os do largo da matriz secundavam, e depois a cidade toda era latidos (ÉLIS, 1978, p. 3).

Berardo complementa a cena com o uso de música instrumental não diegética, que auxilia na construção lúgubre e dramática do clima, introduzindo a personagem André Louco de forma indireta, por meio de sombras distorcidas (figura 1); tal como uma assombração entrando na cidade ao estilo do expressionismo alemão, o que acentua o tema da loucura e a desumanização da personagem. Observa-se, nas figuras 1 e 2, a aplicação do contraste entre luz e sombras como recurso estético, marcando a *mise-en-scène* noturna.

No plano simbólico, as sombras deformadas, em movimento, evocam a instabilidade

<sup>5</sup> Informações disponibilizadas por Rosa Berardo, no vídeo: *Sobre meu primeiro filme, André Louco*. Disponível em: <[https://youtu.be/SaIQy-oh7\\_g](https://youtu.be/SaIQy-oh7_g)>. Acesso em: 30 jun. 2021.

interior da personagem, como se uma perturbação estivesse se espalhando e invadindo o ambiente. Já na figura 2, ocorre o oposto: a sombra possui contornos bem definidos, em contraste com a roupa branca do filho de João, transmitindo a pureza e inocência da personagem.



Figura 1 - Projeção da sombra de André Louco.

Fonte: *André Louco* (1990, 01:50/16:30).



Figura 2 - Contraste entre luz e sombra.

Fonte: *André Louco* (1990, 01:23/16:30).

O uso de sombras distorcidas, ou em contraste, é pinçado do texto literário, adquirindo uma nova configuração e intencionalidade na película. Na composição da tradução, esse

recurso cria um efeito estético que ambienta a diegese, transmitindo uma percepção de *atraso e de trevas* de um município rural, sem luz elétrica, envolto por uma dualidade entre dia/noite, segurança/terror, sanidade/loucura, humanidade/bestialidade.

Ao sintetizar esses elementos, a cineasta atualiza o livro ao construir um ambiente sensível aos recursos e limitações de sua mídia, atribuindo uma nova experiência à película. Nesse sentido, a escolha pela filmagem em preto e branco, valendo-se da estética de filmes *noir* e do expressionismo alemão, harmoniza a dinâmica entre forma e conteúdo, reinventando a experiência da dualidade que marca a novela, além de reforçar o clima lúgubre e sombrio.

Quanto à estrutura narrativa, observa-se que a perspectiva foi modificada em razão da ausência do narrador-personagem, alterando a forma como a trama nos é apresentada. Portanto, não há uso predominante de *voz-over*, recorrendo-se a ela uma única vez como recurso para desenvolver um *flashback* sobre o passado de André. Assim, as personagens João, Antão e o sacristão assumem, brevemente, o papel de narrador, mantendo a coesão entre os cortes de cenas.

O texto literário aborda vários acontecimentos do passado de André, nem sempre confiáveis. Desse modo, Berardo decide contar apenas um desses casos, utilizando-se de um trecho literal da novela,<sup>6</sup> substituindo a voz do narrador-personagem por um diálogo, em *voz-over*, entre as três personagens supracitadas. Em seguida, há uma cena inédita na qual André faz um discurso no curral, cercado por vacas (Figura 3).



Figura 3 - Discurso de André.

Fonte: André Louco (1990, 03:27/16:30).

<sup>6</sup> “André, desde mocinho, tinha um gênio insuportável [...] Deu no delegado, nos bate-paus, saiu pelas ruas dando tiros nas paredes. Todo mundo fechou as portas [...]” (ÉLIS, 1978, p. 4).



Essa cena, elaborada e criada exclusivamente para o curta-metragem, apresenta o momento exato em que André enlouquece, sendo preso por querer “distribuir o [gado] que não tem”, como afirma o Delegado. Ensandecido, André faz um discurso de denúncia ao coronelismo e exploração da força de trabalho.

Há uma construção simbólica por trás da decupagem e das ações da personagem. Enquanto discursa, André começa a se despir, arremessando o chapéu pelos ares (figura 4). Aqui, o chapéu é um símbolo típico de poder dos coronéis, enquanto as roupas representam as amarras e laços sociais, os acordos tácitos entre os indivíduos, a “sanidade” e a “racionalidade” que nos permite viver em sociedade. Há um rompimento claro da personagem com o tecido social, o diruir psicológico que abraça a loucura, tornando-se um sujeito imprevisível e de difícil convívio. E, por isso mesmo, incômodo. Subversivo. Assim, André Louco incomoda, mas produz fascínio:

“Precisamos do louco, seu João. Precisamos muito dele. Sem o louco, ninguém aguenta a insipidez da cidade” (ÉLIS, 1978, p. 37).<sup>7</sup>



Figura 4 - André arremessando o chapéu.

Fonte: *André Louco* (1990, 03:44/16:30).

Em seguida, há um corte de cena, saltando para o delegado na cadeia. Se no momento anterior André se despia e arremessava o chapéu pelos ares, agora a película nos mostra o delegado pegando o chapéu na mesa (Figura 5), finalizando o plano simbólico ao “restabelecer” a ordem: sendo André uma voz incômoda à sociedade, cabe às instituições coercitivas do Estado calá-lo, segregando-o do convívio social.

<sup>7</sup> Frase reproduzida na película, aos 08:29 min.

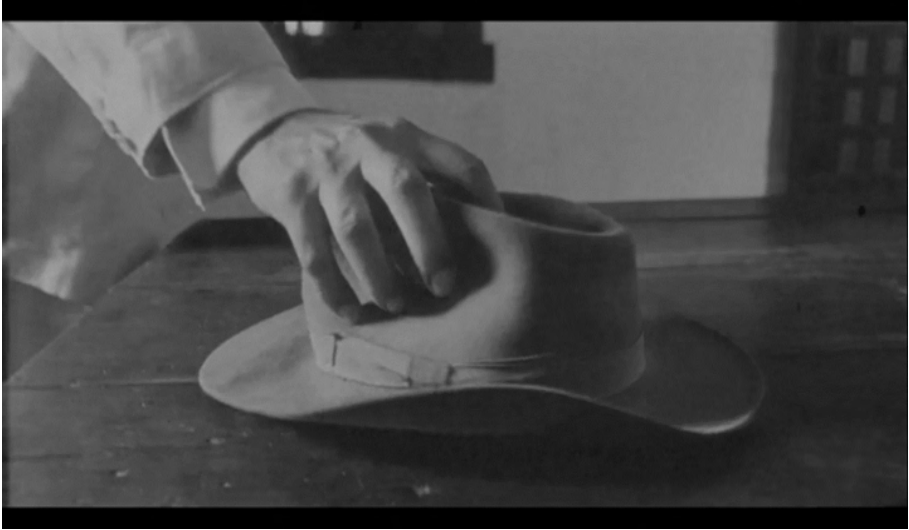


Figura 5 - Chapéu do Delegado.

Fonte: *André Louco* (1990, 03:45/16:30).

Assim, Berardo segue um padrão ao pinçar trechos da novela, mesclando-os para produzir novos significados. Ao transpor os diálogos do texto, a cineasta mantém os discursos e as marcas de oralidade, demarcando o capital cultural, simbólico e a composição do imaginário de cada personagem (seja o religioso, “científico” ou mítico).

Próximo ao desfecho que leva à expulsão de André, Berardo ressignifica o diálogo entre o filho de João e a empregada Joana (figura 6), construindo uma nova cena ao unir a passagem: “Joana começou a soprar o ferro, na janela, para avivar as brasas, e voltou à conversa” (ÉLIS, 1978, p. 23), ao diálogo:

— Joana, se ele fugir, acha que ele vem aqui em casa?

— Ele quem? André Louco?

— É.

— Ora, se évem! Évem, mas é feito cobra mandada. Seu pai mandô botá ele no pote (ÉLIS, 1978, p. 7).

Essa combinação nos antecipa que algo está para acontecer. Desse modo, após o diálogo, o filho de João pula a janela para seguir o menino que levava o almoço aos presidiários, incluindo André. Nesse momento, Joana encara o horizonte, torpe, como se pressentisse algo, um presságio, queimando a roupa com o ferro de passar (figura 7).



Figura 6 - Joana e o filho de João.

Fonte: *André Louco* (1990, 05:16/16:30).



Figura 7 - Joana tendo um presságio.

Fonte: *André Louco* (1990, 05:52/16:30).

O menino joga a marmitta de André pela fresta da janela, provocando o louco. Com feições animais (figura 8), André o ataca, arrancando a grade e fugindo da prisão. Dessa maneira, Berardo combina a cena com o ápice da crise de indiferenciação do texto literário (quando Didi grita o nome de André Louco na porta da igreja, gerando o caos). Aqui, no entanto, é o filho de João que avisa os moradores. E, diferente da novela bernardiana, não se trata de uma “brincadeira”, pois André de fato havia fugido.



Figura 8 - André Louco comendo.

Fonte: *André Louco* (1990, 06:42/16:30).

Se a novela desenvolve pequenas tramas para mostrar como João (e a comunidade) concebe o louco como um bode expiatório, na película, Berardo não se propõe a construir essa dinâmica, direcionando a câmera para André e sua jornada. Todavia, utilizando-se de um dos conflitos de Antão, a cineasta sintetiza a tendência humana em expiar os problemas, desejos e medos em uma vítima sacrificial, convertendo o ressentimento em violência.

Enquanto Antão se escondia na igreja, verificando se o louco não estava por perto, Sá Maria o chama, assustando-o (figura 9). Ressentido por perder o título de valente, ele canaliza e transforma esse sentimento em violência contra André Louco. Desse modo, Berardo recorta um fato da novela e o explora mais a fundo, dando-lhe um desdobramento (figura 10).

Após fugir da prisão, a comunidade expulsa André, e é Antão quem o leva para fora da cidade. Ao atravessarem um rio, Antão afoga o louco, gargalhando e repetindo: “Quem é que tem medo de louco?”.



Figura 9 - Antão se assustando.

Fonte: *André Louco* (1990, 07:44/16:30).



Figura 10 - Antão afogando André.

Fonte: *André Louco* (1990, 10:24/16:30).

André é levado para um sítio, sendo acorrentado ao tronco e abandonado (figura 11). Nesse ponto, há uma quebra da coesão narrativa, pois em nenhum momento temos informações sobre o lugar e as pessoas que ali estão, ou qual a conexão delas com André Louco. Essa lacuna propicia certa confusão caso o receptor não tenha lido a novela *a priori*.

A situação se agrava após a chegada da comitiva de baianos, visto que André é preso a um colete de couro e içado por uma corda, na cozinha, iniciando um processo

de tortura gratuita. Maltratado e com os ferimentos expostos às moscas, um dos homens conclui que André está “entupido de demônio”. Juntos, jogam creolina nas feridas do louco. Urrando de dor e içado pelo colete de couro, André se debate em “polichinelos diabólicos”, até cessar.

“— As bichera tá tudo morta — exclamou o baiano. E com elas, André. Santo André Louco, mártir, orai por ele” (ÉLIS, 1978, p. 49).



Figura 11 - André Louco acorrentado ao tronco.

Fonte: *André Louco* (1990, 11:41/16:30).

E se é por meio de sombras distorcidas e ângulos indiretos que André nos é apresentado, também é dessa forma que ele é retirado de cena e morre ao final da película (figura 12). Diferente da novela, em que o narrador sugere a santidade de André, “Santo André Louco”, na adaptação não há sugestão de dupla transferência do sagrado ao bode expiatório (de imediato), visto que não há um narrador. No entanto, a última cena nos oferece um indício: durante a noite, ao terminar de contar uma história de terror ao filho de João, Joana se assusta e evoca o nome de André Louco. A cena abre possibilidades para que André se torne um “mito”, uma lenda que atrai para si a culpa e responsabilidade por eventuais problemas ou crimes em aberto. Ao menos entre aqueles que compartilham do pensamento mágico, como Joana.



Figura 12 - Morte de André Louco.

Fonte: *André Louco* (1990, 14:45/16:30).

Apesar de apresentar dois estereótipos imediatos (as marcas vitimárias e a violência/expulsão coletiva), Berardo utiliza-se de outro foco narrativo ao realizar a transmutação, optando por não se aprofundar na *construção* da crise da indiferenciação. Portanto, a câmera se direciona para a personagem André em detrimento das interações sociais da comunidade, buscando a catarse na exposição da hipocrisia e fragilidade humana. Nesse aspecto, Rosa Berardo expõe a banalidade da violência social, a qual todos estamos inseridos em algum grau — seja por dinâmicas miméticas situacionais ou pela reprodução da violência intrínseca às estruturas de poder e reprodução social. Aqui, o medo e a ignorância mostram-se como um atalho à violência sistêmica que, por vezes, passa invisível aos olhos da sociedade, sendo naturalizada.

Quanto ao terceiro estereótipo (crime indiferenciador), pode-se argumentar que a morte do filho de Valentim se enquadra. Mas a película não visa se aprofundar nesse debate. Assim, há uma crise, um crime, uma indicação de conflito social e intui-se que André é o culpado por tudo. Dinâmica exemplificada, e sintetizada, no ressentimento e vingança de Antão.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de tradução intersemiótica exercido por Rosa Berardo pauta-se no texto literário, realizando um recorte e rearranjo de signos. Dessa forma, ela (re)cria um outro original a partir da combinação e síntese, seja entre cenas da novela ou entre um recorte factual e uma proposta criativa dialógica, concebendo novos símbolos e significados.

O texto bernardiano é um ensaio sobre as interações sociais de uma comunidade interiorana do Brasil e de como seus habitantes reagem à presença de André, um homem mentalmente instável, ao passo que a película desenvolve um caráter objetivo, com enfoque na construção da imagem e martírio do louco.

Essa divergência do foco narrativo está relacionada à retirada do narrador-personagem, alterando o ponto de vista segundo a intencionalidade de cada autor. É como se Berardo transformasse a novela em um conto, retirando as micronarrativas e sustentando a trama principal por meio da tensão e contraste presentes na imagem e trajetória de André Louco. Cabe ressaltar que “a fidelidade ao original deixa de ser o critério maior de juízo crítico, valendo mais a apreciação do filme como nova experiência que deve ter sua forma, e os sentidos nela implicados, julgados em seu próprio direito” (XAVIER, 2003, p. 62). Isso significa que a adaptação deve criar seu próprio mundo ficcional autossustentável, uma vez que “a operação tradutora como trânsito criativo de linguagens nada tem a ver com fidelidade, pois ela cria sua própria verdade [...] onde se processa o movimento de transformação de estruturas e eventos” (PLAZA, 2003, p. 1). Portanto, como nos aponta Xavier (2003, p. 62), “ao cineasta o que é do cineasta, e ao escritor o que é do escritor”.

Ampliando a discussão, temos que o bode expiatório girardiano constitui-se da canalização da violência coletiva contra um único indivíduo ou grupo, atribuindo-lhes a responsabilidade pela crise social. Destarte, tanto a novela quanto a adaptação cinematográfica apresentam o mecanismo do bode expiatório, apesar de divergirem na construção dos conflitos e, conseqüentemente, na forma de explorar as interações sociais.

A novela contextualiza e desenvolve os conflitos miméticos, explorando todos os estereótipos persecutórios do bode expiatório. A película, no entanto, renuncia a construção dos estereótipos em detrimento de outra perspectiva do foco narrativo.

Assim, a ótica de Berardo possui divergências da novela literária, mas sustenta-se por si só (apesar da ruptura narrativa no plano final), explorando novas configurações a partir das especificidades semióticas de sua mídia.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A. Da tradução intersemiótica à teoria da adaptação intercultural: estado da arte e perspectivas futuras. *Itinerários*, n. 36, p. 15-33, jan./jun. 2013.

BRASILEIRO, A. M. M. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Editora Atlas, 2013.



CARVALHAL, T. F. **Literatura Comparada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CURADO, M. E. André louco: violência e brutalidade na representação do bem-estar social. **Revista Plurais**, vol. 6, n. 2, p. 335-349, jul./dez. 2016.

ÉLIS, B. André Louco [1944]. In: ÉLIS, B. **André Louco**: contos. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

\_\_\_\_\_. **Ermos e gerais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GIRARD, R. **O bode expiatório**. Trad. Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Mentira romântica e verdade romanesca**. Trad. Lília Ledon da Silva. São Paulo: É realizações, 2009.

\_\_\_\_\_. **La violencia y lo sagrado**. Trad. Joaquín Jordá. 5. ed. Barcelona: Anagrama, 2012.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

KIRWAN, M. **Teoria Mimética**: conceitos fundamentais. Trad. Ana Lúcia Correia da Costa. São Paulo: É Realizações, 2015.

MARCHEZAN, L. G. Introdução. In: ÉLIS, B. **Ermos e Gerais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PELLEGRINI, T. Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações In: \_\_\_\_\_. et al. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Editora Senac, 2003.

ROCHA, J. C. C. **Culturas shakespearianas**: teoria mimética e os desafios da mimesis em circunstâncias não hegemônicas. São Paulo: É Realizações, 2017.

SILVA, N. R. D.; BERARDO, R. M. **André louco**: um curta de Rosa Berardo, uma das pioneiras do cinema de ficção realizado por mulheres em Goiás. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 2728-2742.

SOUZA-RAMOS, J. V.; IGNÁCIO, E. F.; CURADO, M. E. André Louco, de Bernardo Élis, sob a ótica de Rosa Berardo. **Tradterm**, v. 38, p. 291-314, 2021.

TELES, G. M. A síntese su/realista de Bernardo Élis. In: ÉLIS, B. **Melhores contos**: Bernardo Élis. 3. ed. São Paulo: Global, 2003.

XAVIER, I. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. In: PELLEGRINI, T. et al. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Editora Senac, 2003.

## FILMOGRAFIA

**ANDRÉ Louco.** Direção: Rosa Berardo. Cidade de Goiás: Orion Cinema e Vídeo e CPCE/UnB, 1990. 16:30 min. Son. p&b, curta-metragem em película 35mm. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=ak\\_0wSnyf4](https://www.youtube.com/watch?v=ak_0wSnyf4)>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BERARDO, R. Sobre meu primeiro filme, André Louco. **Publicado pelo canal Rosa Berardo**, 2017. Disponível em: <[https://youtu.be/SalQy-oh7\\_g](https://youtu.be/SalQy-oh7_g)>. Acesso em: 30 jun. 2021.

# CAPÍTULO 11

## O CINEMA COMO FERRAMENTA PARA O LETRAMENTO AUDIOVISUAL: A RUPTURA DE UM OLHAR TREINADO

*Data de aceite: 01/09/2021*

**Maraisa Daiana da Silva**

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Maringá-PR

<http://lattes.cnpq.br/0260988973703312>

**RESUMO:** Ao considerar que as práticas de letramento, ao compreenderem os padrões culturais de interação com textos escritos, trazem conceitos e modelos sociais ligados à natureza de acontecimentos que o fazem funcionar e que lhe atribuem significado e partindo do princípio de que o “cinema contemporâneo, hibridização em potencial de saber tecnológico, artístico e estético, é um espaço de discursivização do real e do ficcional, no qual o político [pode inscrever] demandas do social” (TASSO, 2013). Este trabalho, fundamentado nas teorias da Análise Discursiva Foucaultiana, em diálogo com a Linguística Aplicada, objetiva refletir sobre o papel do cinema como evento de letramento que favorece o fortalecimento, ao estabelecer relações entre língua, cultura, arte e história, na prática de sala de aula, do componente curricular “língua portuguesa”. Acredita-se que o cinema opera como dispositivo de possibilidade de se deslocar como instrumento didático, trazendo para a sala de aula saberes sociais e culturais, assumindo a perspectiva de que o “letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2004, p. 47).

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento; Cinema; Discurso.

### THE CINEMA AS A TOOL FOR AUDIOVISUAL LITERACY: BREAKING A TRAINED EYE

**ABSTRACT:** Considering that literacy practices, when understanding the cultural patterns of interaction with written texts, bring social concepts and models linked to the nature of events that make it work and that give it meaning and assuming that “contemporary cinema, hybridization with potential for technological, artistic and aesthetic knowledge, it is a space for discursivization of the real and the fictional, in which the politician [can inscribe] social demands” (TASSO, 2013). This work, based on the theories of Foucault’s Discursive Analysis, in dialogue with Applied Linguistics, aims to reflect on the role of cinema as a literacy event that favors strengthening, by establishing relationships between language, culture, art and history, in classroom practice of the “Portuguese language” curricular component. It is believed that cinema operates as a device for the possibility of moving as a didactic instrument, bringing social and cultural knowledge to the classroom, assuming the perspective that “literacy is the state or condition of those who not only know how to read and write, but cultivates and exercises social practices that use writing” (SOARES, 2004, p. 47).

**KEYWORDS:** Literature; Movie theater; Speech.

### 1 | INTRODUÇÃO

Ao sugerir um debate sobre educação,

faz-se pertinente trazer para a discussão um tema delicado: a leitura. Não apenas no sentido estrito da palavra, mas sim no sentido maior, sabe-se que não lemos apenas a parte verbal de um texto, é preciso ler o mundo, ler a terra e o céu, ler o dito e o não dito, ou seja, é preciso ler também as imagens. Entende-se que a leitura é uma ferramenta indispensável para que se constitua a cidadania, e um cidadão só consegue exercer, em plenitude, sua cidadania se tiver, necessariamente, o domínio da ferramenta leitura. O indivíduo se torna incompleto no mundo à medida que não consegue ler esse lugar do qual faz parte, se não for capaz de ler as coisas que o circundam, além das materialidades mais comuns, como uma notícia de jornal. Uma imagem ou um texto, sob quaisquer circunstâncias, não lhe farão sentido se este não tiver a formação para tal. As materialidades não lhe serão significativas.

Desse modo, propõe-se, neste trabalho, discutir e refletir sobre a imagem em movimento na sala de aula. Isto porque, o mundo é bombardeado de imagens todos os dias, o que já faz parte do cotidiano do ser humano, e isso não aconteceu só agora, na contemporaneidade, o ser humano sempre teve uma relação estrita com a imagem, desde os tempos remotos. Contudo, não podemos acreditar que, por a imagem estar presente no dia a dia de um sujeito, é suficiente para se ter a habilidade de lê-las.

Nesse sentido, quando o cinema entra na sala de aula, muitas vezes, o filme se torna um subterfúgio mal utilizado, pois pode ser usado para substituir um professor que faltou, por exemplo, serve como uma fuga do problema, assim como, as redações a um tempo atrás eram utilizadas quando o aluno faltava para “recuperar a falta” ou, ainda, se o aluno tivesse um mau comportamento, a redação era usada como uma medida punitiva, que poderíamos elencar aos *inputs* de Skinner. Ora, com isso, tira-se do aluno o prazer por aquela atividade, o gostar de cinema e até mesmo de escrever.

Assim como qualquer outra leitura, para que se possa ler a imagem é necessário que se dê ferramentas a esses alunos, não é suficiente leva-os a uma exposição de artes, é necessário que estes estejam habilitados para que percebam o que é possível ler em determinada imagem, assim, uma visita em uma exposição será muito mais produtiva e completa.

Propõe-se, então, uma metodologia que traga o Letramento atrelado ao cinema, visto que a sétima arte está presente no cotidiano de muitos indivíduos. Isto porque, observa-se que os filmes são vistos, mas com olhos de ver, nesse sentido, Merleau-Ponty (1994), filósofo francês, diz que o mundo tem um véu, entre o ser e o mundo - é necessário tirar esse véu, e para tirar esse véu tem que partir, obviamente, do conhecimento, de pesquisa, do acesso ao mundo através da racionalidade.

## 2 | LETRAMENTO: A LEITURA DAS IMAGENS

A era da tecnologia é uma realidade, da qual o mundo não escapa e é extremamente

dependente desta, razão de se entender que o educador não pode se limitar aos livros didáticos, não deve se prender ao modelo cartesiano, exclusivamente tradicional. Assim, a procura pela ampliação do conhecimento das teorias e conceitos referente aos multiletramentos no processo de ensino é extremamente pertinente, na atualidade (ROJO, 2012).

Nessa concepção, a prática de leitura compreende a junção de modalidades que não se limitam ao verbal, como a oralidade, a musicalidade e as imagens, sejam elas estáticas ou em movimento, e, agregado a isso, tem-se a crescente globalização e informações, que trazem mudanças significativas nas práticas sociais, que oportunizam as mais diversas formas de produzir e compartilhar informações e conhecimentos (FERRAZ, 2014). Justifica-se, assim, para Ferraz, a problematização, devido ao advento das novas tecnologias, sobre o modo como os indivíduos estão se comunicando e relacionando na atualidade.

O livro didático deve ser usado de forma múltipla, não deve ser considerado a fonte única de conteúdos que devem ser ministrados aos alunos, até mesmo porque se sabe que para alcançar a formação crítica do indivíduo e a aprendizagem precisa-se que os processos cognitivos desencadeados sejam múltiplos. Desse modo, cabe ao professor eleger materiais didáticos que alcancem o objetivo de uma educação formadora, crítica e continuada, valorizando a diversidade em sala que há entre os aprendizes. Segundo Ferraz (2014), o letramento visual é uma nova demanda que deve ser encarada pelos professores, pois é

[u]m campo de estudo que problematiza o estudo das imagens (estáticas, em movimento e mistas), a fim de: investigar a sua importância em todos os campos, questionar a ideia de representação, repensar as imagens como processos de produção de significados, ampliar perspectivas, interpretações e conhecimento (FERRAZ, 2014, p. 21).

O teórico considera a multimodalidade do letramento visual, por esse conceito abordar a imagem em suas numerosas formas e o seu uso por meio das mídias e tecnologias no processo de significação. Por sua vez, Rojo (2012) coloca que a construção de significados pode se dar de maneira multimodal, assim, os aspectos visuais passam a ser considerados. Pode-se, desse modo, inserir o letramento visual nas concepções críticas por indagar o papel da imagem na vida do sujeito e por posicioná-las como construtoras do real, indo além da simples representação imagética, já que relaciona o contexto histórico-social-cultural que estão inseridos e que ainda podem, sim, ser usadas para a manipulação (BROWETT, 2002).

Assim, como na concepção do letramento crítico, saber ler e escrever não são habilidades que bastam, na concepção do letramento visual não basta ter a habilidade de reconhecer ou descrever uma imagem. É necessário, segundo Ferraz (2014), relacionar o aspecto social, histórico e cultural, visto que essa perspectiva não considera a imagem apenas como a representação do real, mas sim como um processo de significação.

Para Silvino (2014, p. 168), “a leitura competente de imagens nas práticas sociais (ROCHA, 2008), é a capacidade de ver, compreender e, finalmente, interpretar e comunicar o que foi interpretado através da visualização”. Segundo o mesmo autor, para que o sujeito seja considerado letrado visualmente é necessário que o mesmo possua a capacidade de, diante de uma imagem, perceber o porquê ela foi proposta e entender as diferentes intenções e informações que nela se escondem. O autor discorre, ainda, sobre outras competências que são necessárias para que o letramento visual aconteça de fato, como, por exemplo, compreender elementos do design visual, perceber possíveis influências abstratas, como as emocionais, psicológicas, fisiológicas e cognitivas presentes nas imagens, entre outros.

Tendo em mente que nenhum texto é neutro e não tendencioso, segundo as concepções do letramento crítico, é fundamental que a educação seja cultural, social e orientada ideologicamente. Morrell (2002, p. 72) define o letramento crítico como

a habilidade de, não apenas ler e escrever, mas também de acessar textos com o intuito de entender as relações entre poder e dominação presentes nesses (HULL, 1993). O letrado criticamente pode entender os significados construídos socialmente, tácitos nos textos, bem como os contextos políticos e econômicos nos quais os mesmos se encontram. Por fim, letramento crítico pode promover emancipação nas visões de mundo e até mesmo ação social transformadora.

Partindo de uma perspectiva crítica da língua como artefato cultural, que carrega consigo ideologias, crença, relações de poder e dominação, a compreensão do letramento crítico pode ser entendida como conscientização política e mudança social (FREIRE, 1981), que vai formar o conceito base do letramento visual crítico que, conseqüentemente, traz a ampliação das teorias imagéticas de forma respeitosa, discutindo e analisando as mais diversas estruturas e elementos constitutivos de cada um.

Na contemporaneidade, mesmo percebendo a insistente presença dos textos multimodais em contextos fora do ambiente escolar como os jogos eletrônicos, as propagandas, publicidades, entre outros, ainda existe uma resistência na utilização desses para fins pedagógicos, o que traz, de forma errônea, o conceito da pouca importância dos textos visuais, isso é ocasionado devido ao distanciamento entre o uso das imagens no contexto social e no contexto escolar.

Ao analisar a programação escolar, verifica-se que os conceitos tradicionais de gênero e a procura por seguir uma linha contínua de textos ainda são os passos que os docentes utilizam em sala de aula, sem trazer para o ambiente escolar os textos imagéticos, o que pode trazer, como consequência, ao discente, a não conscientização, devido a esse ensino tradicional e centrado em conceitos, que as palavras não são, de forma exclusiva, transportadoras de mensagens.

A consequência disso é a desvalorização dos textos imagéticos, atribuindo a eles um status desfavorecido, o que pode acarretar, a esses discentes, ao se depararem com

textos multimodais, a não atenção requerida pelas imagens, avaliando-os como meras ilustrações.

Dito isso, é papel do educador avaliar o que e como instrumentalizar o ensino de leitura de imagens – sejam elas fixas ou em movimento, tendo por finalidade que seus educandos possam exercer suas obrigações como cidadãos formados criticamente e ativos nas práticas sociais. Nesse sentido, a importante tarefa de desenvolver a criticidade desses sujeitos é apenas uma mínima parte do que se deve buscar para ultrapassar os desafios.

Essa criticidade encaminha o exercício do letramento visual crítico por meio de atividades de leitura de imagens que proporcionam aos aprendizes a ruptura, o desmoronamento de um olhar treinado, leva esses sujeitos à construção de novos significados, quando não de vários, é a fuga das interpretações fechadas, controladas e inflexíveis, traz reflexão sobre quem ele é e sobre seu papel na sociedade em que vive.

A maestria de saber ler adequadamente os conteúdos explícitos e tácitos dos textos verbais, verbo-visuais ou ainda imagéticos é de extrema importância para a prática do letramento visual, o qual leva à reflexão e às formulações de sentidos que podem ter sido omitidos, é importante que o indivíduo avalie o texto, independente de sua estrutura, que seja capaz de inferir intenções, depreender conclusões, considerando o contexto em que está inserido, a situação e a relação de poder ali produzida.

O olhar crítico e questionador dos sujeitos traz uma atividade problematizadora que envolve competências sociais, capaz de notar e acolher a diversidade e a pluralidade de concepções e interpretações que podem vir à tona a partir de certas experiências. A edificação crítica dos significados e sentidos outorga ao leitor contemplar um texto imagético como uma riqueza de representações que podem e devem ser entendidas de formas diferentes, individuais, segundo a perspectiva de cada leitor-observador.

### **3 | O CINEMA COMO FERRAMENTA PARA O LETRAMENTO**

As mudanças que vêm ocorrendo nos dias de hoje fizeram com que se refletisse sobre o processo de ensino e aprendizagem e contribuíram para introduzir, nas escolas, novos recursos pedagógicos, capazes de amparar o processo de conhecimento, como a pintura, a literatura, os HQs entre outros. Os Parâmetros Curriculares Nacionais encorajam o uso de “documentação variada, como sítios arqueológicos, edificações, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e filmes” (BRASIL, 1998, p. 77). Objetiva-se, com isso, dar ao discente ferramentas para que possa compreender que ele faz parte de uma determinada cultura e uma sociedade. Nesse sentido, o cinema se torna um grande aliado para o processo de formação do aluno crítico, contribuindo para uma formação cognitiva e simbólica.

No entanto, os professores ainda usam o cinema como um meio de escape, como por exemplo quando um professor falta à aula por um motivo ou outro, usam o filme para

suprir aquele horário vago. Da mesma maneira que a redação há um tempo atrás era usada para “punir” o aluno que faltasse ou não tivesse um comportamento agradável. O professor, elencando essas atividades a punição, consegue apenas tirar do aluno o prazer por essas atividades. Também é presente, em nossas escolas, o professor que utiliza os filmes apenas para ilustrar um conteúdo já ministrado, por exemplo numa aula de literatura. Ora, o cinema, considerado a sétima arte, não está desenvolvendo seu papel dentro do ambiente escolar dessa forma.

É preciso que o docente leve o cinema para a sala de aula tendo a consciência dos inúmeros recursos que essa materialidade fornece. Não basta ver o filme, é preciso lê-lo, discursivá-lo, lê-lo além do que é exposto, entender o jogo de luzes, os frames, os cortes, a trilha sonora entre outros.

Contudo para que um discente possa ler, compreender e interpretar um filme, é necessário que se dê ferramentas a ele, assim como não basta levar os alunos a uma exposição de artes, é necessário que este esteja habilitado para que perceba o que se lê naquelas imagens, oferecendo-lhe essas ferramentas uma aula será muito mais produtiva e provocativa, criam-se as condições para a leitura crítica.

O cinema cria condições para a correlação enunciativa que projetam a formação dos conceitos iniciais, segundo Foucault (2008, p. 68)

[...] um campo de presença (isto é, todos os enunciados já formulados em alguma outra parte e que são retomados em um discurso a título de verdade admitida, de descrição exata, de raciocínio fundado ou de pressuposto necessário, e também os que são criticados, discutidos e julgados, assim como os que são rejeitados ou excluídos); nesse campo de presença, as relações instauradas podem ser da ordem da verificação experimental, da validação lógica, da repetição pura e simples, da aceitação justificada pela tradição e pela autoridade, do comentário, da busca das significações ocultas, da análise do erro; essas relações podem ser explícitas (e, por vezes, formuladas em tipos de enunciados especializados: referências, discussões críticas) ou implícitas e introduzidas nos enunciados correntes.

Por ser um dispositivo maquínico, técnico e tecnológico, o cinema se organiza sob uma urgência enunciativa, narra, descreve e interpreta acontecimentos. Enuncia, recorrendo à história e à memória, relações de diferentes naturezas e, ao representar os corpos já nomeados, enuncia-os segundo determinadas regras de formação das modalidades enunciativas, dos objetos e dos conceitos. Desse modelo de composição, as produções cinematográficas colocam em cena domínios de saber e exercícios do poder relacionados com uma época e com um lugar, inscrevendo os sujeitos representados nesse espaço fílmico em lugares, entrelugares ou lugares à margem, especialmente, ao se referir ao pertencimento identitário, alimentado por regimes de verdade.

Pensando nesse contexto, o cinema é uma arte capaz de se articular com diferentes temas, sobretudo, de tratamento e abordagem pela literatura, na qual a palavra é o elemento central. Apresenta uma narrativa que abarca outras possibilidades artísticas, seja pelo



figurino, pela cenografia, pela fotografia e por meio do diálogo entre a imagem e o mundo extra filmico. Conjunto que favorece, na prática de sala de aula, estabelecer relações entre língua, cultura, arte e história. Permitindo, também, a abordagem de temáticas que demandam condutas éticas e educativas na sociedade contemporânea, especialmente no que tange ao letramento visual e social.

Com esse propósito, pautamo-nos na seguinte reflexão de Souza e Lopes (2002, p. 63):

O que é olhar o mundo através das lentes? Que mudanças são desencadeadas no olhar através da mediação proporcionada pelos instrumentos técnicos? O que somos capazes de ver e o que nos escapa ao olhar? Conhecer o mundo através das lentes é criar um outro mundo possível? Quais as conseqüências dos usos destes aparatos nos modos de ser, agir e conhecer? De que modo podemos tirar partido do uso da tecnologia para construirmos um conhecimento crítico do cotidiano?

Na visão De Carli (2009), o jogo de olhares entre o espectador e as imagens em movimento adquirem vida através do olhar. Essas imagens, pela tecnologia cinematográfica; para além do entretenimento e diversão, sensibilizam, emocionam e provocam insegurança pelo que é diverso. Agregam-se a essas imagens depoimentos, metáforas, alegorias, documentos, os quais favorecem a criação de condições de possibilidade à construção da realidade social.

Para Araujo e Chauvel (2012, p. 298), o “filme é um produto popular e bastante consumido na sociedade contemporânea”. Afirmação que pode ser comprovada em condições como a de muitas produções cinematográficas que, em poucas semanas, levam milhares de pessoas às salas de cinema do mundo todo. Ainda que as produções norte-americanas sejam as campeãs de bilheteria e preferência, o público tem se tornado adepto de outros estilos e origens cinematográficas.

Filmes são, de um lado, produtos culturais e, portanto, enraizados em realidades, tradições, 'redes de significados' (GEERTZ, 1973) eminentemente locais. Por outro lado, eles contribuem para a 'homogeneização generalizada de gostos e preferências' de que fala Levitt (1990). A internacionalização do cinema é, hoje, uma realidade (Castells, 1999; Nelmes, 1999), pois com a globalização, filmes são assistidos por milhões de espectadores em todo o mundo.

Araujo e Chauvel (2012) observam que a França é o país europeu que mais se destaca na política de produção e promoção do produto filme. O Estado francês fomenta a produção cinematográfica por meio de regulamentação, subsídios, incentivo à produção e exportação, ajuda a distribuidores e exibidores realizando parcerias internacionais de produção e premiações (ARAUJO; CHAUVEL, 2012). “A ideia é a de apoiar o cinema francês e promover a diversidade cultural, incentivando a produção e a difusão de filmes de diversas nacionalidades, que se tornam co-produções francesas (BOURDIEU, 2004)”(ARAUJO; CHAUVEL, 2012, p. 299).

Jean Cocteau (em *A linguagem cinematográfica*) declara que “um filme é uma escrita em imagens” e Jean Epstein afirma que “o cinema é a língua universal”. O cinema é uma ferramenta eficaz no letramento visual e também de língua portuguesa porque aborda temáticas variadas, que permitem, por meio da análise das imagens, o debate de temas variados.

Pensemos, então, em filmes como *Tropa de Elite*, existem inúmeras possibilidades de onde é possível partir para um trabalho em sala de aula. É possível falar apenas sobre o trailer, trabalhar imagens, trabalhar a abertura do filme, falar sobre as cores dos nomes dos participantes do filme, falar sobre o ritmo funk, por exemplo, no início do filme. Outra abordagem possível é do filme *Cidade de Deus*, pelo qual se pode trabalhar a questão das cores, da fotografia.

Nessa linha, é possível fazer várias abordagens, pensando a questão histórica, cultural, identitária, entre outros. Porém, para isso, é preciso preparar, antes de mais nada, o futuro professor – os alunos da graduação.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de leitura compreende a junção de modalidades que não se limitam ao verbal, como a oralidade, a musicalidade e as imagens, sejam elas estáticas ou em movimento, e agregado a isso tem-se a crescente globalização e informações, que trazem mudanças significativas nas práticas sociais, que oportunizam as mais diversas formas de produzir e compartilhar informações e conhecimentos.

Na contemporaneidade, mesmo percebendo a insistente presença dos textos multimodais em contextos fora do ambiente escolar, como os jogos eletrônicos, as propagandas, publicidades, entre outros, ainda se tem resistência na utilização desses para fins pedagógicos, o que traz, de forma errônea, o conceito da pouca importância dos textos visuais, isso é ocasionado devido ao distanciamento entre o uso das imagens no contexto social e no contexto escolar.

Esse trabalho objetivou mostrar a importância de se trabalhar no ambiente escolar a fim de desenvolver a criticidade, criticidade essa que encaminha o exercício do letramento visual crítico, através de atividades de leitura de imagens, estáticas ou em movimento, que proporcionam aos aprendizes a ruptura, o desmoronamento de um olhar treinado, leva esses sujeitos a construção de novos significados, quando não de vários, é a fuga das interpretações fechadas, controladas e inflexíveis, traz a reflexão sobre quem ele é e sobre seu papel na sociedade em que vive.

Guiados pelas teorias de Foucault pudemos perceber que estas não mostram uma fidelidade entre o poder e Estado, no entendimento que não se restringe somente a este. Não deve ser visto como um processo centralizado e global, o poder deve ser entendido de forma que atribua a ele o exercício em todas as esferas da prática social, do qual

ninguém pode se livrar, nem mesmo a escola, que tem o poder para incluir ou excluir certas ferramentas de ensino.

O cinema é colocado aqui com o objetivo de dar ao discente ferramentas para que possa compreender que o mesmo faz parte de uma determinada cultura e uma sociedade. Nesse sentido, o cinema se torna um grande aliado para o processo de formação do aluno crítico, contribuindo para uma formação cognitiva e simbólica. Cabe apenas à escola permitir ou não essa inserção.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC: SEF, 1998.

BROWETT, J. **Critical Literacy and visual texts: Windows on Culture**. Impact, v.11, n.2, p.24- 29, 2002. Disponível em: [http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao\\_foco/sara\\_oliveira.pdf](http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/sara_oliveira.pdf). Acesso: 15 mai. 2021

DE CARLI, A. M. S. **O corpo no cinema: variações do feminino**. Caxias do Sul, RS: EducS, 2009.

FERRAZ, D. M. EELT. Palestra: **Educação Crítica**. 2014. Acesso em: 19 ag. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fz5pld1DZjQ>. Acesso: 10 mai. 2021.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Trad. Luiz Feliz Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 9a. Edição. Rio do Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORRELL, E. **Towards a Critical Pedagogy of Popular Culture: Literacy Development Among Urban Youth**. Online version of Lori Norton-Meier's Media Literacy department published in the September 2002 issue of the *International Reading Association's Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2002. Disponível em [http://www.readingonline.org/newliteracies/jaal/9-02\\_column/](http://www.readingonline.org/newliteracies/jaal/9-02_column/). Acesso em: 10 abr. 2021.

ROJO, R. ALMEIDA, E. M. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

SILVINO, F. F. **Letramento Visual**. Texto Livre, v. 7, n. 1, 2014, p. 167-170.

SOARES, M. **Letramento: um tema e três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, S. J. ; LOPES, A. E. **Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola**. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 116, p. 61-80, jul. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742002000200004>.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Teleconferência: UNESCO Brasil, "**Letramento e Diversidade**". King's College, Londres, 2003.

TASSO, I. (In)Visibilidades dos Corpos em Vigília: Regimes de Verdade Sobre/Em Políticas Afirmativas e cinematográficas. **Redisco**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 1, p.37-51, fev. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/redisco/article/viewFile/1993/1725>. Acesso em: 25 abr. 2021.

## FORMAÇÃO EM DANÇA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA SOMÁTICA

*Data de aceite: 01/09/2021*

*Data de submissão: 06/05/2021*

**Carla Gontijo Campolim Moraes**

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Ouro Preto/MG

<http://lattes.cnpq.br/4589916913266740>

**RESUMO:** A presente proposta tem como foco principal pensar e refletir sobre os processos de formação em dança que priorizam o estímulo ao autoconhecimento, a percepção de si, e a investigação pessoal e autoral do indivíduo. Neste processo crianças e jovens são tratados e entendidos como produtores de conhecimentos, capazes de refletir sobre questões referentes ao seu próprio processo de aprendizagem, e sobre as diversidades que tangem as relações sociais, a multiplicidade étnica e a pluralidade cultural de forma geral através da arte, especialmente a dança. Partindo deste pressuposto, o artigo apresenta como estudo de caso o Estúdio ID Investiga Dança, espaço de formação, pesquisa, criação e produção em dança, sediado na cidade de Ouro Preto/MG, cuja direção vem há mais de 15 anos questionando e dialogando sobre questões referentes às matrizes pedagógicas e metodológicas para o aprendizado, e os processos de criação e formação em dança desde a infância. A fundamentação teórica deste trabalho visita autores como Michael Foucault, que reflete sobre o corpo dócil; o educador social, Paulo Freire, que aponta a necessidade

de uma pedagogia da autonomia; o coreógrafo e diretor teatral Klauss Vianna, que defende que o indivíduo é capaz de ser protagonista e autor de sua própria dança; Silvie Fortin, que pesquisa a educação somática como prática pedagógica para a formação do bailarino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dança. Educação somática. Processos de formação. Autoralidade.

### FORMATION IN DANCE FROM A SOMATIC PERSPECTIVE

**ABSTRACT:** The present proposal has as main focus thinking about and reflecting on the dance training processes which prioritize the stimulation to self-knowledge, self perception, and personal and authorial research of the individual. In this process children and young people are treated and understood as knowledge producers, able to reflect on issues related to their own learning process, and on the diversities that affect social relations, ethnic multiplicity and cultural plurality, in general through art, especially the dance. Based on this assumption, this paper presents as a case study Estúdio ID Investiga Dança, a dance formation, research, creation and production space, situated in Ouro Preto city, Minas Gerais, Brasil, whose direction comes questioning and talking about questions on pedagogical and methodological matrices related to learning, and the processes of creation and formation in dance since childhood along more than 15 years. The theoretical fundamentation of this work is based on authors as Michael Foucault, who reflects on the docile body; the social educator, Paulo Freire, who points out the needing of a pedagogy

of autonomy; the choreographer and theater director Klauss Vianna, who argues that the individual is capable of being the protagonist and author of his own dance; Silvie Fortin, who researches somatic education as a pedagogical practice for the dancer formation.

**KEYWORDS:** Dance. Somatic education. Formation processes. Authority.

## INTRODUÇÃO

[...] consideramos que o sentido primeiro da dança deve ser lido no próprio corpo que a gera, e que nela se gera, e que a intenção, clara ou obscura, do acto poético em dança passa pelo movimento como processo gerador, e pelos estados de corpo e de pensamento. (LOUPPE, 2012, p. 47).

A experiência adquirida ao longo de vinte anos de participação nas principais mostras competitivas de dança do Brasil, através do Estúdio ID Investiga Dança de Ouro Preto/MG (ID)<sup>1</sup>, permite concluir que existe, na maior parte das escolas e grupos de dança participantes, um modo de dançar baseado em técnicas de dança codificadas, que ainda se investe no aprendizado herdado da modernidade, que busca a perfeição da representação desses códigos e dos modelos pré-concebidos. Tal organização para o ensino da dança não oferece espaço para que cada aprendiz possa apresentar singularmente seu modo de aprender tais códigos. Esse modo de ensinar dança tem imposto padrões estéticos muito parecidos, como produtos em série pré-fabricados, constituídos de elementos prontos e pré-determinados como “superiores”, “altamente qualificados” ou “perfeitos”, e imprescindíveis ao fazer da dança. A participação nesses festivais proporcionou o contato direto com escolas de dança de várias localidades do país. Essas vivências permitiram constatar que impera um modo conservador de ver, compreender e fazer dança, o qual alimenta o objetivo meramente comercial desses festivais, com foco no entretenimento, na disseminação de franquias de escolas e métodos tradicionais/ortodoxos. Essa constatação contribuiu para a compreensão dos caminhos pelos quais transcorre o ensino de dança no Brasil, além de ter contribuído para definir os principais objetivos do trabalho do Estúdio ID Investiga Dança, que prioriza um aprendizado onde cada ser dançante possa, por meio da consciência corporal, potencializar a autonomia para criar de forma reflexiva uma dança que não está separada do seu modo de vida.

A presente proposta coloca as práticas somáticas no contexto de formação do bailarino, compreendendo sua importância no desenvolvimento da consciência do próprio corpo, coadunado com o aprendizado da dança, garantindo assim que a singularidade seja o eixo principal na formação do corpo que dança e sua ligação com os processos de criação e experiências estético-artísticas. Esse modo de entender o aprendizado da dança pode estimular uma reflexão crítica sobre o modo como se ensina a arte de dançar baseado

---

<sup>1</sup> Além dos cursos pagos oferecidos para a população em geral de todos os níveis sociais e econômicos, o Estúdio ID desenvolve um programa de democratização da dança, com recursos próprios que oferece bolsas de estudos para a comunidade localizada na região dos inconfidentes, beneficiando nos seus 30 anos de atuação cerca de 1000 crianças, adolescentes e adultos.

na padronização e repetição de modelos prontos.

Portanto, esse estudo teve como objetivo propor uma reflexão a partir de algumas teorias que apontam uma concepção de corpo, dança e educação que favorecem o aprendizado humano a partir da singularidade, que valorizam a diversidade cultural na construção coletiva tão clamada nos tempos atuais por alguns segmentos da sociedade, além de fortalecerem a importância de entender a dança como um modo de aprender a vida, cujo contexto de aprendizagem se embasa em uma pesquisa constante.

Para entender o aprendizado de dança que muitos dos bailarinos brasileiros vivenciaram, e ainda vivenciam, a partir de um ensino autoritário, vertical e unidirecional, este estudo entendeu que era preciso recorrer a pontos da história que envolve a educação humana que contextualiza questões sociais e toda uma relação de poder pautada na submissão e na obediência que a sociedade brasileira está inserida desde a sua colonização. As raízes que ligam colonizador e colonizado ainda estão inscritas na memória da pele, dos ossos e músculos do povo brasileiro. Entendida como uma forma de dominação, a educação dos corpos está baseada, assim como na dança, no modelo europeu, proposto pela modernidade, com o intuito de disciplinar para a produção de “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2010).

O soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi “expulso o camponês” e lhe foi dada a “fisionomia de soldado”. (FOUCAULT, 2010, p. 25).

Foucault (2010), ao explicar a transformação do corpo do camponês em soldado hábil, mostra que o corpo do soldado foi milimetricamente fabricado para estar disponível para o automatismo dos gestos precisos que o definiria como um soldado. Segundo o pensador, o olhar para o corpo como objeto e alvo de poder se deu durante a era clássica e que desde então foram se desenvolvendo mecanismos para preparar o corpo à obediência, para ser treinado e se tornar hábil em multiplicar suas forças. Portanto, um corpo que aceite ser manipulado precisa ser um corpo docilizado. Para o autor: “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 2010, p. 132).

A partir do interesse do Século XIII em tornar o corpo alvo de controle do poder, Foucault (2010) explica que foi se construindo um método que passou a ser conhecido por “Disciplinas”.

Portanto o sistema disciplinar que se apoiou muito mais na eficácia dos movimentos, e nas organizações internas do corpo, acabou por se destacar pela sua eficiência em desenvolver recursos para controlar minuciosamente as operações do corpo, impondo-as “uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2010, p. 133).

Esse modo de atuar no corpo desenvolve uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente e mais útil como também o processo inverso. Ou seja, acabou sendo a maior ferramenta para se ter o domínio do poder sobre o corpo dos outros. Para Foucault (2010) “a disciplina” fabrica os corpos e tem o poder de, ao mesmo tempo aumentar as forças desses em função do econômico e da utilidade, como tem também o poder de diminuir as mesmas em termos políticos de obediência. Entende que esse modo de disciplinar dissocia e reorganiza o poder do corpo, pois aumentam as “capacidades” para certas “aptidões”, mas a energia que emerge dessa potência é invertida, e faz dela uma relação de “sujeição estrita”.

As marcas de sujeição às quais o corpo da modernidade foi condicionado permeou o tempo, atravessou os mares e chegou ao Brasil pelo corpo do colonizador e passou a ser considerada uma forma de “educação ideal”. Destruíram o modo de organizar o aprendizado do nativo (brasileiro) e conseqüentemente sua cultura. Hoje, ainda vivemos a “mercê” dessa herança europeia, compreendendo assim uma grande lacuna na formação dos sujeitos e sua relação com a construção social, política e cultural de um país. Dentro deste entendimento o educador Paulo Freire (1967) contribuiu de forma significativa para se pensar a educação não apenas como prática libertadora, mas principalmente como práxis, no sentido da compreensão do papel do indivíduo nas relações sociais e reflexões políticas, econômicas e morais. Paulo Freire (1967) abriu um vasto campo de discussões sobre a educação, retratando as relações sociais, políticas e culturais nas quais os brasileiros estão inseridos. Na visão do autor, o indivíduo necessitaria:

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas do seu tempo e do seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa, ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectados das suas condições mesmas de vida. (FREIRE, 1967, p. 93).

A reflexão do educador em muito nos ajuda a pensar o aprendizado na dança a partir da discussão sobre o antagonismo entre as concepções de educação bancária, que serve à dominação e a concepção de educação problematizadora que serve à libertação. Para Freire (2005) o ponto conflitante dessas concepções se encontra na relação educador e educando. O autor entende que a educação não é um ato solitário, ou simplesmente como um ato de transmissão de conhecimento. Para ele os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2005). Essa mediação é feita pelo diálogo. Mas o que se pode entender por uma educação bancária, e por uma educação problematizadora?

A educação bancária, segundo o pensador, nega a dialogicidade e o educador é o que retém o conhecimento e o responsável por descrever, ou depositar ao educando que os recebe de forma passiva. Dessa forma não se estabelece o conhecimento, pois o educando apenas memoriza os conteúdos narrados pelo educador. Esse modo de educar de forma anestésica inibe o poder de criação do sujeito (FREIRE, 2005, p. 80). O que se destaca na



educação bancária é a insistência em “manter oculta certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e para isso mistifica a realidade” (FREIRE, 2005, p. 83). Essa concepção contribuiu para fazer da educação um processo assistencialista e de domesticação que atende somente as necessidades do opressor, desconhecendo o homem como sujeito histórico, sendo essa concepção presa pela permanência das coisas e por um presente bem comportado.

Já a educação problematizadora, segundo Freire (2005), afirma a dialogicidade e se faz dialógica. Portanto está ligada diretamente na relação educador e educando. Em suas características envolve a autenticidade e reflexão, pontos fundamentais para o ato de “desvelamento da realidade”.

Para Freire (2005) uma educação problematizadora se faz a partir de um esforço constante para que os homens envolvidos nesse processo, sem dicotomizar este pensar da ação, percebam de forma crítica “como estão sendo no mundo, com quem e em que se acham”. Freire (2005, p. 82). Desse modo Freire (2005, p. 84) explica que a educação é um “que fazer” permanente” em relação e inclusão do homem em sua realidade, pois “para ser tem que estar sendo.”

Freire (2005) aponta caminhos para se pensar a educação no encontro com a vida, com o fazer do dia a dia, em comunhão direta com nossas escolhas, desejos e querereres. Estimula o questionamento sobre esse conhecimento hierarquizado, de cima pra baixo, e convoca o sujeito a enxergar a importância do seu posicionamento crítico diante dos problemas públicos de forma democrática. Ressalta a importância do exercício da cidadania na construção do mundo e na criação de conexões relacionais entre sujeito e mundo e na educação em comunhão com a vida, em exercício pleno da liberdade. Para isso é preciso pensar a educação para além dos muros das instituições escolares; uma educação aberta à troca e à crise, uma educação dialógica.

Os apontamentos de Foucault (2010) sobre o surgimento das disciplinas, resultantes da docilidade dos corpos, e sua influência e formatação na educação que ainda hoje se prolifera nas escolas do Brasil, vem ao encontro dos questionamentos de Freire (2005) sobre essa educação, que ele chama de bancária, reflexo das relações de poder e subordinação, que durante séculos o “homem simples” tem sofrido. Segundo Freire (2005) o diálogo nos coloca em um presente, onde a realidade é entendida como um processo dinâmico e não estático; essa vai tomando forma conforme a ação do sujeito nesse espaço temporal de troca entre ser humano e mundo. Portanto, a concepção de educação que o presente estudo defende acontece a partir das relações humanas e que não estão separadas das “condições mesmas de vida”. Freire (2005, pp. 95-96).

Desse modo Freire (2005) nos aponta para possíveis caminhos para se pensar uma nova educação pautada na relação educador e educando, onde o diálogo se torna uma arma potente para a desconstrução desse distanciamento estrutural, possibilitando o rompimento da manifestação da “docilidade” do corpo cultural, social e político.

Portanto fica claro que o modo como o aprendizado da dança chegou ao Brasil, está ainda, em muitos casos, relacionado com o formato da educação tradicional, pautado em uma metodologia de subordinação aos modelos de técnicas codificadas, ao adestramento de corpos e a “fabricação” de indivíduos sem direito de fala, sem autonomia e sem integração com o universo que os rodeia. Ressalta-se que a educação hoje não mais se pauta na fabricação de corpos militares, embora ainda persista esta lacuna educacional cujo aprendizado, em alguns casos, não permite a reflexão, mas um ensino reprodutivista, ou seja, que reproduz a relação de dominação e que não dá abertura para refletir sobre o que se aprende, como e por que se aprende.

Nesse contexto o bailarino e diretor Klauss Vianna (1928-1992) rompeu o aprendizado que fortalece a docilidade dos corpos, e com os artistas que trabalhou, buscou fazer conexões entre a arte e a vida. Acreditava assim como Freire (1967) em uma formação pautada no estímulo à autonomia, criticidade, e conseqüentemente na liberdade. Liberdade essa conquistada através do exercício da autorreflexão, do encontro de si, da percepção, respeito e comunicação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Por meio do autoconhecimento e de uma relação dialógica com os envolvidos do processo de aprendizagem, Klauss Vianna (2005) propunha construir ativamente o conhecimento, dando vazão aos anseios, desejos, querereres de ambas as partes, educador e educando.

A dança e a movimentação cotidiana não se prendem ao passado ou ao futuro, nem a um professor. O que interessa é o agora. Ninguém melhor do que você pode questionar sua postura, suas ações. Não são as sequências de postura dadas por uma pessoa á sua frente que farão de você um bailarino ou uma pessoa de movimentação harmoniosa. A dança começa no conhecimento dos processos internos. Você é estimulado a adquirir compreensão de cada músculo e do que acontece quando você se movimenta. (VIANNA, 2005, p.104).

Para Vianna (2005, p. 105) deve-se “buscar compreender e assimilar a interdependência com o espaço, esquecendo a forma, que quando preconcebida, é morta, estática, acomodada e impede o aprendizado”, conseqüentemente o desenvolvimento e a criação de um repertório de novos gestos.

Klauss Vianna proporcionava um espaço de trocas e conversa no início de cada aula, em círculo, onde ele se colocava como igual, quebrando o distanciamento professor e aluno, abrindo para pequenos depoimentos e impressões de cada um, onde pudessem falar da vida, dos propósitos com a dança, iniciando assim uma relação de cumplicidade, de confiança, de troca. Pois Klauss não acreditava ser possível dar uma aula para pessoas que ele nunca tinha visto, e das quais não saberia nem o nome. Uma aula dessas para ele seria inútil (VIANNA, 2005).

Dessa forma, meus alunos começam a descobrir que há uma relação entre a verbalização e a descoberta corporal. O ritmo e a musculatura interna transformam-se, tornam-se mais presentes quando unimos a conscientização física ao processo verbal. (VIANNA, 2005, p. 136).

Klauss Vianna em sua forma de pensar a dança pretendia derrubar as fronteiras entre a sala de aula e o mundo cotidiano fora dela, entendia que existia uma ordem interna e ela deveria ser consciente e respeitada (VIANNA, 2005). O ritmo de cada um não estava condicionado ao ritmo do professor, e que o mesmo não impor o ritmo igual para todos. Este estudo convida para um diálogo sobre a aprendizagem da dança, que repensa o ensino voltado à cópia de modelos rígidos e a busca da perfeição de técnicas que negligenciam a formação do corpo que dança e os contextos nos quais ele está inserido, aprendizado esse que se insere dentro do formato da educação bancária que Freire (2005) nos apresenta. Repensar política e socialmente esse aprendizado é transformar esse modelo de educação, de modo a proporcionar a valorização do potencial criativo individual e coletivo, em acordo com uma educação problematizadora, contribuindo dessa forma para a desmobilização desse corpo adestrado, docilizado.

Os estudos de Fortin (1999) referentes às representações do corpo em dança demonstram que os usos do corpo dos artistas da dança profissional tendem a reproduzir o discurso dominante da dança teatral ocidental, e que o fortalecimento hegemônico de um ideal de corpo em que critérios estéticos de beleza, magreza, virtuosismo, em um conjunto de práticas e comportamentos que moldam o indivíduo, silencia-o em condicionamentos ditos normais como sentir dor e ferimentos.

Conheci dançarinos que treinavam sem nenhum respeito pelo seu corpo e que, uma ou duas vezes por semana, seguiam um curso de educação somática para voltar a uma certa neutralidade corporal, o que lhes permitia continuar a dançar exatamente da mesma maneira no dia seguinte. Não é difícil ver dançarinos perfeitamente alinhados ao final de uma aula de educação somática, retornarem a seus hábitos na sua aula de dança no dia seguinte. Encontrei também dançarinos que priorizavam um trabalho de força muscular no atelier de educação somática, mas nenhuma mudança era visível quando dançavam. A transferência de um aprendizado de um contexto a outro deve ser favorecida pelo professor de dança e por este da educação somática, senão as aulas de educação somática correm o risco de serem vistas simplesmente como um meio pontual de receber um alívio temporário ou de se dar um condicionamento físico complementar ao invés de servir como trampolim a uma mudança profunda de atitude face à maneira de pensar o corpo. As aulas de educação somática oferecidas como treinamento complementar não devem apenas encorajar os estudantes a ficarem atentos às sensações proprioceptivas que acompanham seus movimentos, mas elas devem propor-lhes meios concretos que tornarão possível continuar a aprender sobre eles mesmos fora do meio somático, em sua vida cotidiana e em suas aulas de dança. (FORTIN, 1999, p.04).

Assim como Freire (2005) e Klauss (2005) pontuam a problemática pedagógica e metodológica em relação educador/educando, professor/aluno, Fortin (1999) também acentua que nas práticas somáticas, a atenção e o foco estariam totalmente pautados no aluno e não mais no professor como ponto central e detentor do saber.

Uma primeira desestruturação vem do fato de que as aulas técnicas de dança

são tradicionalmente centradas no professor, enquanto que a educação somática é claramente centrada no estudante. Após vários anos de um ensino normalmente diretivo e autoritário, os estudantes devem efetuar uma transição no sentido de se encarregar pela sua aprendizagem uma vez que, numa perspectiva somática, o saber se constrói na experiência própria de cada indivíduo. A transição se complica pelo fato de que os estudantes devem aprender a valorizar o processo tanto quanto o produto. (FORTIN, 1999, p. 5).

Sylvie Fortin (2011) coloca que a educação somática nasceu fora do campo da dança, especificamente na década de 1930, com o desenvolvimento de várias práticas de consciência do corpo em movimento, como o método Mosh Feldenkrais; a técnica Mathias Alexander; o body-mind centering, de Bonnie Bainbridge Cohen; a ginástica holística, de Lily Ehrenfried; a eutonia, de Gerda Alexander; “e mais perto do meio da dança, aqui no Brasil, o método de Klauss Vianna.” (Fortin, 2011, p. 28).

Deste modo os fundamentos, princípios e procedimentos proposto por Klauss Vianna (2005) durante toda a sua trajetória com a arte da dança, se encontram diretamente conectados com os conceitos estruturadores das práticas somáticas, com uma ressalva, sem antagonismos e dualismos, o entendimento de corpo proposto por Klauss (2005) não separava o corpo somático do corpo dançante.

Dentro desta perspectiva as práticas somáticas pautada na relação da valorização das singularidades e diversidades estiveram presentes na trajetória do Estúdio ID - Investiga Dança (ID), originalmente sob a denominação de Centro de Artes Variação, que vem desde seu surgimento em 1990, questionando a aprendizagem em dança, os métodos excludentes, e as técnicas que priorizam tipos específicos de corpos. Conseqüentemente o Estúdio ID vem investindo na aplicação de propostas pedagógicas que valorizam tanto a singularidade na construção coletiva, quanto o aluno enquanto protagonista no seu próprio aprendizado da dança.

Pelo ID passaram centenas de alunos, muitos dos quais se profissionalizaram, trilhando os caminhos da dança em universidades e Cia(s) profissionais, ou abrindo suas próprias escolas. Outros tantos, em suas profissões diversas relatam a importância da dança no processo de sua formação acadêmica e de vida, com base numa pedagogia pautada no estímulo à autonomia, a criação, e principalmente na busca da construção de uma dança que valoriza o diálogo entre o coreógrafo e o aluno, para a autonomia do intérprete criador. Essa experiência fez com que esses alunos acreditassem na potencialidade de criação do ser humano, de modo a defender o direito de serem diferentes ao se expressarem artisticamente lado a lado com outros bailarinos, tanto em sala de aula quanto em participações nos festivais de dança pelo Brasil.

São apresentados a seguir alguns trechos de depoimentos de alunos, ex-alunos, pais e expectadores do ID, que contribuíram para o entendimento e comprovação prática do resultado efetivo das propostas pedagógicas, as quais são pautadas no processo de autonomia do aluno, tanto na criação coreográfica, quanto no fortalecimento do seu

aprendizado na arte e na vida.

O registro desses depoimentos se fez necessário no intuito de legitimar a proposta metodológica do ID, assim como demonstrar que os cursos livres podem ser estruturados de outras maneiras, de modo a estarem conectados com as necessidades de mudança socioculturais.

Para além de responder questões, este estudo propôs reflexões sobre os modos de formação e criação em dança, sob o olhar de alunos, pais e expectadores do ID. Por sua vez, essa estratégia possibilitou reafirmar a importância do diálogo e ao mesmo tempo, abrir caminhos para repensar e reestruturar o aprendizado da dança que atenda à diversidade dos corpos, no contexto dos cursos livres do Brasil.

Ao longo da minha formação acadêmica em um curso de Licenciatura em Dança, muitos textos falavam de formas de se pensar a dança. Com o tempo, percebi que muitas das abordagens discutidas nos textos se pareciam com a dança, a qual durante anos, experimentei em uma escola de dança do interior do estado de Minas Gerais: uma dança que respeita a singularidade de cada um, que incentiva a autonomia e a autoralidade e, principalmente, que possibilita, em suas práticas, que o sujeito explore a criatividade. (Maria Emília Gomes- 23 anos, ex aluno do Estúdio ID).



FIGURA 1.

Fonte: Eduardo Trópia. Sala de aula do ID, Ouro Preto, 2017.

O autoconhecimento, auto percepção e auto reflexão são princípios básicos para as práticas metodológicas desenvolvidas pelo o Estúdio ID - Investiga Dança, onde o aluno é convidado a participar ativamente do próprio processo de aprendizagem, reconhecendo os caminhos possíveis e aprendendo a lidar com as diferenças corporais, intelectuais, sociais

e culturais não apenas na sala de aula, mas principalmente construindo conhecimento e conexão com a vida.

O estímulo às pesquisas corporais/estéticas se pauta no processo de criação individual e coletiva, na contra mão das técnicas convencionais, com seus formatos massificadores e pré-estabelecidos.

O que eu acho mais precioso na estética do Estúdio ID – Investiga Dança – é que não é possível distinguir claramente as fronteiras entre a criação artística e a proposta pedagógica. O que a Carla Gontijo faz em todos os níveis é investigação, mesmo nas coreografias das turmas mais novas/das crianças há proposições que envolvem risco, há sempre espaço para que se aflorem as individualidades, ela consegue fazer que todos, no fim, sejam co-criadores e não meros repetidores das coreografias. Isto fica mais claro nas turmas adolescentes que permanecem na escola por três anos ou mais: ali já se distingue, para além de bailarinos, pessoas que começam a ampliar os limites e as possibilidades do próprio corpo. (Juliano Mendes, 37anos – expectador/vídeo maker do ID desde 2013).

Durante os 30 anos de docência, ao perceber as fragilidades e dificuldades do processo de aprendizagem de dança no contexto sócio-educativo, fez-se necessário investir no desenvolvimento do aluno enquanto criador/pesquisador, de modo a melhor prepará-lo para os diálogos possíveis entre dança e vida, como contraponto ao perfil competidor estimulado nos moldes tradicionais de ensino de dança e educação institucionalizada.

Como um ato de resistência e conseqüentemente político, o ID se colocou dentro dos festivais tradicionais, que mais priorizam a disputa mercadológica do que a expressão singular e autônoma do dançarino, para apresentar outros modos de produção em dança; com isso fortaleceu a singularidade e autonomia, tanto do artista da dança, quanto do Estúdio ID em relação à hegemonia dos métodos aplicados na maioria das escolas de cursos livres, ainda conservadoras e detentoras do “modo” de apresentar a dança para o público.

O espetáculo Cartografia da Memória ultrapassa o didático, que é o que as escolas de dança costumam oferecer para mães e pais - as famosas mostras de trabalho, corridas, esbanjando muitas vezes um “resultado” vazio (ou engraçadinho). O que você nos apresentou é um espetáculo ético-estético, de grande potencial, feito com carinho, profissionalismo e sensibilidade. Tem técnica, tem trabalho coletivo, sem hierarquias e percebo que amplia e acrescenta na visão crítica de Eva sobre os espaços que ela vivencia no cotidiano dela. (Thaiz Cantasini, 35 anos - mãe da Eva: aluna do ID).



FIGURA 2.

Fonte: Eduardo Trópia. Sala de aula do ID, Ouro Preto, 2017.

Dentro da matriz curricular do Estúdio ID o ballet clássico é oferecido com uma abordagem aplicada a partir do conhecimento antônomo e direcionada com respeito aos limites individuais do corpo de cada um. Não é a técnica que se molda ao aluno, mas sim o aluno que organiza, reconhece e reflete sobre a técnica a partir da consciência do próprio corpo e as sensações e percepções geradas por ele.

Deste modo, consolidou-se ao longo desses anos uma pedagogia própria, e, a necessidade de se entender como o aluno aprende a dançar, foi muito maior do que a necessidade de se entender como se ensina a dança.

Hoje, refletindo sobre as aulas de dança do Estúdio ID, percebo o quanto a criança explora a ludicidade e a liberdade tão necessária para se construir conhecimento e se desenvolver enquanto sujeito ativo e atuante; os adolescentes e os adultos se libertam das já consolidadas amarras do “certo e errado” e todos se jogam e se permitem de fato dançar!. (Maria Emília Gomes, 23 anos – Ex aluna).

Ao reconhecer o compromisso e a responsabilidade envolvidos na formação de crianças e jovens, as experiências teórico-práticas vivenciadas no curso de extensão da UFMG, “Pedagogia do Movimento para o Ensino da dança” (2005), abriram um novo horizonte de entendimento e compreensão das lacunas desse aprendizado, a partir do fortalecimento da dança enquanto área do conhecimento, e não apenas como entretenimento, diversão e lazer.

Vale a pena dizer que para mim, o ID foi um espaço de liberdade, visto que,

eu nunca frequentei um espaço de dança porque existiam inúmeras questões desencadeadas por viver em uma sociedade hetero-branca-burguesa. Eu por algum tempo fui oprimido, tive meu corpo docilizado e silenciado por duras relações de poder, e mais além, por aspectos heteronormativos. (Leonardo Paulino, 27 anos – ex aluno).

O encontro com as práticas somáticas no decorrer desta trajetória e principalmente com a Técnica Klauss Vianna em 2014 consolidou definitivamente essa forma de ver e entender a dança, dando assim continuidade às pesquisas que o Estúdio ID havia iniciado desde sua fundação, tendo como diferencial no processo formativo o cruzamento com outras formas de pensar corpo, dança e educação, sem dicotomias entre teoria/prática, corpo/mente, treinamento/criação, arte/educação, pensamento/dança, cognição/ação.

É importante ver a dança como uma experiência estética no sentido estrito do termo, que nos afeta, que afeta aos outros e a forma como vemos o mundo. A dança é algo que nos move, que nos causa alteridade e não diferença e por isso não pode ser uma idealização. Dançar, não para ter um corpo belo, ou porque se quer atingir o máximo da técnica, mas dançar porque isso te provoca prazer e nos faz perceber coisas sobre nós mesmos, sobre o nosso corpo, sobre a nossa relação com o mundo e as pessoas. Sou imensamente grato à Carla Gontijo e ao Estudio ID pela chance de poder desviar o olhar de mim mesmo e criar espaço para outras possibilidades. (Fred, 41 anos – aluno do ID).

## CONCLUSÃO

É interessante perceber e importante reconhecer que a convivência prática com a arte da dança abre possibilidades de encontros investigativos consigo mesmo e com o mundo, a partir das experimentações advindas da diversidade e complexidade das relações que se estabelecem entre o ser e o entorno.

O ato de dançar se torna transformador à medida que o ser reconhece sua potência criativa e sua capacidade autônoma, quando então as barreiras sociais e políticas se rompem, se reconfiguram e se potencializam em força geradora de sentidos para a vida, despertando o papel de cidadão ativo no contexto da cidade e sociedade.

Nesse sentido, o Estúdio ID – Investiga Dança, a partir de sua trajetória empírica, predominantemente investigativa e deflagradora da expressão corpórea, busca estimular no ser o encontro com as pulsões internas. Ao incorporar na formação em dança as práticas somáticas de forma mais consciente, consolida nos alunos/praticantes a conquista da expressão artística autônoma, e o reconhecimento da importância do exercício de ser quem é em todas as dimensões: sociais, culturais, religiosas, políticas, sexuais, etc., bem como do direito de ser respeitado e valorizado pela diversidade e singularidade inerentes ao humano.



## REFERÊNCIAS

### Livro

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra LTDA, 1967.

-->**Citação no texto:** (Freire, 1967) e no final do texto (FREIRE, 1967)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Ed 44. Rio de Janeiro. Paz e Terra LTDA, 2005.

-->**Citação no texto:** (Freire, 2005) e no final do texto (FREIRE, 2005)

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 38º ed, Petrópolis, Vozes, 2010.

-->**Citação no texto:** (Foucault, 2010) e no final do texto (FOUCAULT. 2010)

LUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. 1ª ed. - Portuguesa: Lisboa, agosto de 2012.

-->**Citação no final do texto:** (LUPPE, 2012)

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo, Summus, 2005.

-->**Citação no texto:** (Vianna, 2005) e no final do texto (VIANNA, 2005)

### Artigo de Periódico

FORTIN, Sylvie. Nem do lado direito, nem do lado do avesso: o artista e suas modalidades de experiências de si e do mundo. **Nova Letra Gráfica** e Editora, Joinville, 2011.

-->**Citação no texto:** (Fortin, 2011) e no final do texto (FORTIN, 2011)

\_\_\_\_\_. Educação Somática: Novo Ingrediente da Formação prática em Dança. **Cadernos do GIPE-CIT, Salvador, n. 2, p. 40-55, fev. 1999.**

-->**Citação no texto:** (Fortin, 1999)

## ASPECTOS INTERCULTURAIS NA MÚSICA FRANCÓFONA

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 06/08/2021

### Alyanne de Freitas Chacon

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Natal – RN

### Bárbara Bezerra Pontes

Universidade Federal da Paraíba  
João Pessoa – PB

**RESUMO:** No curso de bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (doravante LEA-NI) da Universidade Federal da Paraíba os discentes aprendem três línguas estrangeiras: Espanhol, Francês e Inglês. Ao falarmos em ensino de língua estrangeira, não podemos dissociar sua aprendizagem de sua cultura, como bem salientam Ladmiral e Lipiansky (2015), para quem a língua é muito mais que apenas comunicação, mas sim o espelho de um contexto cultural. A língua francesa é falada nos cinco continentes e, de acordo com a Organização Internacional da Francofonia (2019), estima-se uma média de 300 milhões de locutores francófonos no mundo. Uma vez que o entendimento da cultura é fundamental para o profissional de LEA-NI, elegemos a música como *corpora* do presente trabalho, haja vista que de acordo com Aytekin (2011), através desse aporte lúdico midiático, podemos compreender as particularidades culturais de um povo, pois a música carrega consigo o plano de fundo em que está inserido

o autor, ou seja, seu contexto cultural, seu povo, seu modo de vida. Destarte, o objetivo da pesquisa foi observar como se apresentam os aspectos culturais na música francófona nos cinco continentes. Para tanto, a partir de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, selecionamos quatro temas para análise: 1) Imigração; 2) Desigualdade social; 3) Homem e 4) Patriotismo. Após as análises das letras das canções, foi possível observar a diferença de abordagem entre temas nos cinco continentes, tendo o tema Imigração possuído o maior número de semelhança de abordagens, enquanto o tema Patriotismo possuiu natureza mais distinta de interpretação e abordagem. Com isso, concluímos que há diferença nas marcas culturais expressas nas músicas encontradas nos cinco continentes, pelo conteúdo lexical presente e pela visão dos intérpretes. Muito embora existam semelhanças, cada continente demonstrou utilizar uma linguagem própria e característica para abordar os temas nas músicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura. Interculturalidade. Francofonia. Música. Línguas Estrangeiras Aplicadas.

### (INTER)CULTURAL ASPECTS OF THE FRANCOPHONE MUSIC

**ABSTRACT:** In the Bachelor Degree of Foreign Languages Applied to International Negotiations (FLAIN) offered by Federal University of Paraíba, the students learn three foreign languages: Spanish, French and English. Talking about teaching foreign languages is not forget the cultural aspects, how is said by Ladmiral e

Lipiansky (2015), whom language is more than just communication but also a reflection of cultural context. French Language is spoken in 5 continents and, according to International Organization of Francophonie, in the world there are an average of 300 million French speakers. Once the comprehension of culture is fundamental for FLAIN professional, for this project, we choose the music as corpora, because as said by Aytekin (2011), through this playful media contribution, it is possible understand the cultural particularities of societies since music carries with it the background in which the author is inserted, it is the cultural context, society habits and lifestyle. Therefore, the aim of this project was observe how the cultural aspects are presented in the francophone music around the 5 continents. Starting from a bibliographical research with a qualitative approach, it was selected 4 themes to analyze: 1) Immigration; 2) Social inequality; 3) Human being; and 4) Patriotism. After analyzing the song lyrics, it was possible observe differences among the themes in the 5 continents, such as Immigration, whose it was found the biggest number of similarities while Patriotism had most diversity of approach. With this, it was concluded that it has a difference in cultural expressions in the music. Even if there are many similarities, each continent showed a singular way to express the themes proposed that transcends the linguistic scope and carries with it the reality of authors, their experiences and their local culture.

**KEYWORDS:** Culture. Foreign Languages Applied. Francophonie. Music. Interculturality.

## 1 | INTRODUÇÃO

O Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA-NI) da UFPB tem como principal objetivo o desenvolvimento de competências para o exercício profissional no âmbito das negociações internacionais, por meio do conhecimento de três línguas estrangeiras e de suas implicações interculturais, além do conhecimento em conteúdos profissionais específicos.

Desse modo, os alunos de LEA-NI devem ter conhecimento da diversidade cultural, pois o “negociar internacionalmente” está para muito além de apenas se ter o conhecimento sobre uma empresa, sobre gestão, ou saber falar outros idiomas. Não é possível aprender línguas estrangeiras sem entender os aspectos culturais que norteiam o(s) país(es) e a língua em questão.

Dentre os três idiomas ensinados no Curso de LEA-NI, está a língua francesa. O francês é o 5º idioma mais falado no mundo e está presente nos cinco continentes. A esse conjunto de pessoas no mundo que falam a língua francesa, dá-se o nome de francófonos. De acordo com o site oficial da Organização Internacional da Francofonia (2019), o último relatório do Observatório da Língua Francesa estima uma faixa de 300 milhões de locutores espalhados pelos cinco continentes.

O aprendizado de uma língua estrangeira não pode estar dissociado da sua cultura. De acordo com Ladmiral e Lipiansky (2015), o termo “intercultural” implica a ideia de inter-relações e trocas entre culturas diferentes, e acrescentam que os grupos sociais nunca existem de modo totalmente isolado. Para Santos (1987), cada cultura é o resultado de

uma história particular, e isso inclui também sua relação com outras culturas, que podem ter características bem específicas.

Assim, para se entender a cultura dos países francófonos, usamos como *corpora* a música<sup>1</sup>, pois além de ser um material de interesse dos alunos, como bem salienta Aytekin (2011), a música sempre existiu em todas as sociedades humanas desde a pré-história e podemos defini-la como forma de expressão dos sentimentos humanos e como símbolo de uma comunidade.

Ademais, a música é escrita a partir da relação do homem com o mundo, com seu povo, com seu modo de vida. O objetivo geral da nossa pesquisa foi observar como se apresentam os aspectos culturais na música francófona e os objetivos específicos: i) Observar como se apresentam em cada continente os aspectos culturais na música francófona; ii) Analisar e interpretar, a partir do conteúdo lexical, como se manifesta a visão dos autores das músicas em relação à imigração, à desigualdade social, ao homem (cidadão habitante do continente em questão) e ao patriotismo; iii) Descrever se e como os aspectos culturais variam de acordo com o continente.

Laraia (2001), após fazer um longo estudo sobre o conceito de cultura, apresenta-nos uma consideração de Tyler (1871), que demonstrou que a cultura pode ser objeto de um estudo sistemático por se tratar de um fenômeno natural que possui causas e regularidades, permitindo um estudo objetivo e uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução.

Como já mencionado, nossos *corpora* são compostos por canções. De acordo com Aytekin (2011), a exploração da música na aula de línguas favoriza a aprendizagem da língua-cultura alvo e Prax (1999) afirma que a música constitui um dos documentos autênticos mais ricos em potencialidade na perspectiva pedagógica, tanto no nível da língua como da cultura.

Nossa pesquisa apontou os aspectos culturais presentes em cada música (nas letras especificamente) e também observou como são manifestados esses aspectos em cada uma delas. O que une essas culturas além da língua francesa? O que as separa? Pois, consoante Laraia (2001), o determinismo geográfico considera que as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural. Temos a hipótese de que as críticas sociais existentes nas músicas, a partir da visão dos cantores/autores podem variar de acordo com o continente, uma vez que cada país tem uma história que lhe é própria.

## 2 | METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa de natureza

---

<sup>1</sup> Em língua francesa, há uma diferença entre *musique* (música), que é a melodia, e *chanson* (canção), que é a letra da música. Entretanto, ressaltamos que neste trabalho fazemos menção à música não apenas como melodia, mas ao seu conjunto: letra e melodia.

interpretativista, uma vez que a interpretação esteve no centro da nossa análise. Segundo Richardson (1999, p. 79), além de ser uma boa opção do investigador, a abordagem qualitativa se justifica, sobretudo, “por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”, possibilitando, destarte, abrir-se espaço para a interpretação e a compreensão de um fenômeno em estudo.

Lüdke e André (1986) afirmam que o que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções, faz com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros.

Assim, também é uma pesquisa bibliográfica, com a leitura de autores que nortearam o estudo, como, por exemplo, Santos (1987), Laraia (2001), Ladmiral e Lipiansky (2015), Pratz (1999) e Aytekin (2011), e que usou como *corpora* músicas do cenário francófono e, portanto, a internet foi um meio muito utilizado para que pudéssemos ter acesso a essas músicas.

Para atingirmos nossos objetivos neste trabalho, seguimos as seguintes etapas: 1) Fizemos levantamentos e estudos acerca dos diferentes conceitos e noções de cultura, de francofonia; 2) Mapeamos os locais onde a língua francesa é falada nos cinco continentes; 3) Após pesquisas na internet, selecionamos as canções a serem analisadas. O objetivo inicial era de quatro por continente, mas não encontramos os temas propostos em todos eles. Na temática “Homem” (cidadão do continente em questão), não encontramos registros na Oceania. Nos temas “Patriotismo” e “Imigração” não foram encontradas músicas francófonas sobre esses temas no continente Asiático. Já para o tema “Desigualdade Social”, não encontramos músicas na Ásia e na Oceania; 4) Analisamos e traduzimos as músicas; 5) Fizemos o levantamento dos dados culturais existentes (de acordo com cada tema); 6) Por fim, a partir das letras das músicas, comparamos e apontamos as semelhanças e diferenças no modo de expressão cultural apresentados em cada continente.

No momento da análise, levamos em conta a história do país onde foi produzida a música, bem como a própria biografia do intérprete, para entender melhor a crítica apresentada pelo autor/cantor da música. Fizemos uma seleção de trechos das canções que evocam o tema no qual ela está inserida e, por fim, uma comparação entre elas para identificar possíveis semelhanças, divergências e termos recorrentes.

Vale ressaltar que as músicas foram escolhidas a partir do léxico apresentado (por tema) e fizemos recortes em alguns trechos das músicas que fossem mais representativos da temática proposta. Pelo fato de algumas músicas nos apresentarem mais dados que outras, na análise, algumas são mais discutidas. Reunimos no total 15 músicas, sendo: 4 músicas sobre Imigração, 3 músicas sobre Desigualdade social, 4 sobre o Homem e 4 sobre Patriotismo.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Começamos a análise com o tema Imigração. Seleccionadas as músicas “Où aller où?” do cantor Tiken Jah Fakoly, nativo da Costa do Marfim; “Les émigrants”, do cantor belga Bruno Brel; “Citoyens du monde”, do grupo francês Hk et Les saltimbanks; e “Chez nous” do cantor franco-algeriano Patrick Fiori.

Como encontrado no site<sup>2</sup> do próprio cantor, Tiken Jah Fakoly é um cantor de reggae contemporâneo da Costa do Marfim, conhecido por abordar em suas canções temas como desigualdade social, política e imigração. Através de sua arte, busca denunciar injustiças e desgovernos e, por isso, foi exilado no Mali, país da África Ocidental, por contrariar interesses governamentais. Sua canção “Où aller où?” (Onde ir?) foi escrita em 2007, ano em que se encerrou a Guerra Civil da Costa do Marfim. Essa canção aborda o tema Imigração de forma pessoal, uma vez que ele cita os pais, a mulher e os filhos.

Fakoly descreve imagens e realidades que o imigrante enfrentou e teve que abrir mão antes de deixar seu lugar de origem. Neste trecho, podemos identificar tais fatos: *“J’ai vendu mon bateau/Ici il n’y a plus de poisson/ Et j’ai vendu mon âme/ Il n’y avait plus d’espoir/ J’ai vendu ma femme/ Mon amour, mes enfants/ Pour ne pas mourir à mon tour”* (Eu vendi meu barco/Aqui, não há mais peixe/Eu vendi minha alma, não havia mais esperança/Eu vendi minha esposa, meu amor, meus filhos, para não morrerem ao meu lado).

Para Fakoly, sua esperança foi perdida, seu modo de vida já não lhe permitia viver dignamente, seja por uma guerra, o que justificaria o ano de lançamento coincidindo com o término da Guerra Civil ou até mesmo por desastres naturais, desemprego e crises financeiras nacionais presentes em seu país.

Partindo para a Europa, temos Bruno Brel, um cantor e romancista belga. Suas canções são poéticas e subjetivas e as principais informações sobre ele foram retiradas de seu site oficial<sup>3</sup>.

Em sua canção “Les émigrants” (Os emigrantes), Brel descreve a vida e a alma dos emigrantes, vindo dos mais diversos lugares do mundo, esperançosos por dias melhores, e carregando um pouco do mundo deles consigo, como pode ser observado neste trecho: *“Ils ont au fond de leurs yeux/ Un peu du ciel de chez eux/ Ils ont au fond de leur cœur/ Des accents venus d’ailleurs”* (Eles têm, no fundo dos seus olhos, um pouco do céu de seus lares/Eles têm, no fundo de seus corações/sotaques vindos de outros lugares).

Cantando tais versos, Brel relata o sentimento e a condição dessas pessoas, no sentido de que mesmo saindo de seu lugar de origem, ainda assim elas carregam dentro de si as lembranças e a saudade de seu país. Também observamos uma estrofe da canção que aborda o momento da chegada ao destino: *“Les murs gris sont des fenêtres/ Pour ceux qui viennent d’ailleurs”* (Os muros são

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://tikenjah.net/>>

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://www.brunobrel.com/>>

como janelas para aqueles que vêm de outros lugares).

Tal passagem coloca os muros como ponto de esperança, ou seja, os portões de fronteira são janelas da nova realidade para aqueles que vêm de longe. Podemos imaginar que tais portões seriam barreiras, mas ao recordar a jornada para chegar até lá, ao ver uma possibilidade de acolhida, significa liberdade para aqueles que fogem de uma realidade hostil.

Por fim, o cantor aborda a questão da solidariedade entre humanos e o senso de irmandade entre povos: *“Pour perpétuer la race/Du seul pays qui est la Terre/ Pour montrer à ceux d’en face/Qu’on est presque tous des frères”* (Para perpetuar a raça do único país que é a terra, para mostrar àqueles dos países vizinhos que somos todos irmãos).

Ou seja, a ideia de que somos todos um só povo, e que a Terra é de todos como nosso único país. Podemos enxergar também o fato de que muitas vezes alguns países rejeitam a entrada desses emigrantes em seus territórios, mas se víssemos todos como semelhantes, tais episódios não aconteceriam.

Ainda na Europa, temos o grupo francês *Hk et les Saltimbanks*, conhecido por abordar em suas músicas questões de luta social. Dentro desse contexto, temos a música *“Citoyens du Monde”* (Cidadãos do mundo). Nessa canção, o intérprete denuncia a diferença com que são vistos imigrantes ou refugiados, aqueles que imigram e são úteis ao país ou aqueles que “invadem” o “território alheio” e são vistos como ladrões, que não são bem-vindos, como observamos neste trecho: *“Il y a le bon étranger, celui que tu accueilles les bras grands ouverts/ Et il y a le mauvais, celui que tu pourchasses dès qu’il a franchi ta frontière/ Il y a le bon, celui qui te sera utile/ Et il y a le truand, celui que tu ne veux surtout pas voir arriver dans ta ville”* (Há o estrangeiro bem-vindo/aquele que é recebido de braços abertos/e há o que não é bem-vindo, aquele que é perseguido desde o momento em que cruza as fronteiras/Há o bom, que será útil, e há o ladrão, aquele que você não quer ver chegar a sua cidade).

Na referida passagem, ele expõe os dois tipos de estrangeiros, o bem-vindo e o que não é bem-vindo, e a diferença de tratamento dado a eles, tanto pelo governo, quanto pela população, que não se põem, muitas vezes, à disposição para ajudar aqueles que vêm fugidos de situações degradantes.

O último intérprete desse tema é Patrick Fiori, um cantor filho de franco-armeniano, cuja família fugiu para a França a fim de se protegerem do genocídio Armeniano, que durou de 1914 a 1923. Segundo o site “Afcia”<sup>4</sup>, Fiori nasceu na França e desde então mora em Marseille. Suas obras envolvem questões sociais, mas também abordam amor, felicidade e histórias de vida.

A canção *“Chez nous”* (Nosso lar) relata sua vida em um bairro de Marseille, onde o cantor cresceu em um ambiente plural em culturas pelo fato de que, nas torres de Marseille, viviam refugiados e imigrantes. No trecho: *“On avait traversé les mers/ On avait tout laissé*

4 Disponível em: <<https://www.afcia.info/tag/patrick-fiori>>

*derrière*” (Atravessamos os mares, deixamos tudo para trás), vemos claramente a menção aos estrangeiros que com ele viviam, eles atravessaram os mares, deixaram suas casas e cidade para trás em busca de uma nova realidade. Nesse tema, observamos aspectos comuns em todas as canções: a jornada do imigrante e sua nova realidade.

Além disso, alguns tópicos que se repetiam, palavras frequentes inseridas em contextos diversos, mas que de forma geral se interconectavam, como por exemplo nas canções do continente Africano e Europeu, o mar é um tema recorrente. Em “Où aller où?” o trecho “La mer est une tombe” (o mar é um túmulo) nos remete à imagem do imigrante ou refugiado atravessando os mares em barcos, construindo a ideia de que o mar seria um túmulo, com vários corpos deixados para trás.

Já em “Chez nous”, Fiori deixa mais explícita essa passagem “*On avait traversé les mers/ On avait tout laissé derrière*”, ou seja, eles atravessaram os mares, sejam em barcos, nadando ou por terra e deixaram tudo para trás em busca de uma vida melhor. Por último, outro tema convergente é a ideia do mundo para todos que se encontravam nas canções “*Les émigrants*” e “*Citoyens du Monde*”. Como abordado anteriormente, a ideia de pertencimento de mundo e coletividade, dos sacrifícios e conquistas pela terra que deveria ser por todos nós compartilhada.

Dessa maneira, em um contexto geral, as canções analisadas possuem algumas semelhanças, mas cada uma tem suas particularidades, seja pela realidade do país, seja pela realidade do intérprete. Ainda se tem a expressão poética valorizada e utilizada nos versos de Bruno Brel e as denúncias explícitas presentes na canção de Hk et les Saltimbanks.

Passando para o tema Desigualdade Social foram selecionadas as músicas “*Course au Pouvoir*”, do cantor marfinense Alpha Blondy; “*L’impasse*”, de K. James, nativo da França, e “*T’en as et t’en as pas*”, do cantor quebequense Paul Cargnello.

No continente africano, temos o cantor Alpha Blondy, nativo da Costa do Marfim. Seu gênero musical é o reggae e ele canta principalmente em Diúla, língua própria da Costa do Marfim e Burkina Faso, Francês e Inglês. Segundo sites da internet, suas canções expressam fortemente atitude e humor relacionados com política.

A música “*Course au Pouvoir*” (corrida pelo poder) aborda temas como partidos políticos de oposição que nunca estarão de acordo, como observado no trecho: “*Les partis en face /Sont d’accord qu’ils ne seront jamais d’accord*” (Os partidos opostos concordam que nunca estarão de acordo). Há também menção sobre como a falta de informação pode ser tóxica: “*La désinformation intoxique l’opinion publique*” (A desinformação intoxica a opinião pública), ou seja, em como se deixar levar pelo senso comum é prejudicial para a construção do seu próprio senso crítico.

Em trechos seguintes, vemos as menções à corrida pelo poder e aos sacrifícios que são realizados para se chegar a ele: “*Y’a du sang sur la route/ Qui mène à la tour du pouvoir/Y’a du sang innocent*” (Há sangue na estrada que leva à torre do poder, há sangue



inocente). A torre do poder pode representar cargos públicos de grande destaque, políticos, grandes empresários e seus feitos para se conseguir o prestígio do poder. Quantas vidas foram ceifadas ou ainda estão sendo para a manutenção desse sistema de desigualdades?

Ainda sobre o caminho em busca do poder, temos: *“C’est la course au pouvoir/ “Un mort, deux morts, trois morts dans le journal/ On parle de 50 morts/ Dix mille réfugiés”* (É a corrida pelo poder, um morto, dois mortos, três mortos no jornal. Falam de 50 mortos, dez mil refugiados). Nessa passagem, Fakoly aborda também a realidade do descaso com os refugiados, as pessoas que acabam morrendo durante esse processo.

A segunda canção desse tema é de autoria de Kery James, um cantor de rap francês de origem haitiana. Seu estilo musical é o rap político, no qual se expressam temáticas sociais, a vontade de emancipação coletiva, vida cotidiana e denuncia as desigualdades.

Em sua música *“L’impasse”* (Impasse), as características citadas podem ser observadas de forma geral. A música é extensa e retrata o diálogo entre um pai e um filho, em que o pai tenta alertá-lo sobre a importância dos estudos.

Há uma crítica do suposto filho ao questionar o pai sobre o porquê de se estudar, uma vez que na França os estrangeiros são *“grillés”*, ou seja, barrados pelas grades, encarcerados, indicando que estes seriam privados de oportunidades: *“Dis-moi, ça sert à quoi de faire des études ?/De toute façon en France on est grillés/J’ai pas besoin de leurs diplômes, il me faut des billets”* (Diga-me, pra que servem os estudos ? De todo modo, na França somos encarcerados. Eu não preciso do diploma deles, preciso de dinheiro).

Tais versos põem em questão a desigualdade social na França, daqueles que possuem formação e têm acesso a ela, sobre aqueles que não conseguem obtê-la e vivem à margem da sociedade, tendo que de alguma forma conseguir dinheiro para sobreviver.

Contra esse argumento, o pai responde ao filho que existem futuros melhores que os fornecidos pelo imediatismo do dinheiro: *“Dis-moi, ça sert à quoi de faire des études ?/Ça sert à construire un avenir/nourrir l’espoir qu’on peut peut-être obtenir/Ce que nos parents n’ont pu avoir”* (Diga-me, para que servem os estudos? Servem para construir um futuro, alimentar a esperança que podemos, talvez, ter. Do que nossos pais nunca puderam ter.). Ou seja, os estudos servem para construir um futuro melhor do que se tem agora.

Finalizando com a terceira canção desse tema, temos Paul Cargnello, cantor, compositor e poeta canadense. Em 2007, lançou seu primeiro trabalho na língua francesa. Embora seja anglófono, teve seu maior sucesso como cantor e escritor de canções escritas em língua francesa.

A canção *“T’en as et t’en as pas”* (Você tem e não tem) faz parte de um projeto existente desde 1998 que luta pela erradicação da pobreza, a defesa de direitos e promoção da justiça social no Québec. Tal ação foi projetada para apoiar a causa do coletivo, o cantor é parceiro dessa causa, e por isso a canção tornou-se um símbolo contra as adversidades sociais.

Ao analisar a música, vemos que se trata de uma crítica ao dinheiro, denunciando

a falta de empatia perante o ser humano por parte dos que possuem bens materiais: “*Qui est cet inconnu/ Pauvre et parvenu/ Léger de ta présence/ Lourd de ton absence/ Toi dans ta bulle/ Pourquoi es-tu là ?/T'en as et t'en as pas/ Riche en papier/ Pauvre en cennes/ Tu peux m'en parler / La vie n'est pas vaine*” (Quem é esse desconhecido, pobre e novo rico, de presença superficial e ausência constante? Você, na sua bolha, por que está aí? Você tem e não tem. Rico em dinheiro, pobre em valores. Você pode me falar sobre isso. A vida não é inútil).

No trecho acima, identificamos de forma clara a menção às pessoas que são ricas ou se tornam ricas e esquecem os valores humanos, de como nossa bolha social nos faz perder certos valores e que os valores que devemos ter não estão ligados ao dinheiro.

De maneira geral, é possível observar que as 3 canções abordam a desigualdade social de acordo com seus respectivos pontos de vista, ou seja, pondo em suas músicas seu senso crítico em relação ao tema. Alpha Blondy expressa sua insatisfação com o sistema desigual, de pessoas que são vítimas da pobreza e que se tornam degraus na grande escalada pelo poder.

Na interpretação de Kery James, observa-se a ênfase nas desigualdades locais e enxergamos facilmente uma crítica à sociedade francesa e seus preconceitos. Por fim, talvez por não ter vivenciado experiências semelhantes aos demais, Cargnello faz uma crítica, sobretudo, ao dinheiro e aos valores perdidos pela humanidade. Destarte, cada um deles, a partir de suas vivências, abordam essa temática de modo particular.

Na temática Homem (ser humano), selecionamos quatro músicas: “*Passagers que nous sommes*”, do cantor quebequense Garou; “*Des hommes pareils*”, de Francis Cabrel, natural da França; “*La paix*”, da dupla malinesa Amadou et Mariam e “*À nos enfants*”, da cantora indonésia Angunn.

Começaremos pelo continente americano com o cantor Garou, que nasceu no Canadá. De acordo com o site “Bibliothèque de la Nièvre”<sup>5</sup>, em sua canção “*Passagers que nous sommes*” (Passageiros que somos), Garou aborda a realidade da vida e seus encontros e desencontros, regados de esperança, luz e bons desejos.

Aborda também a efemeridade dos dias terrenos, de como nós nascemos e como um dia iremos morrer, como observado no trecho: “*C'est dans un cri que tout commence [...] Nous passons sans passer/ Nous restons sans rester/ Traversant la lumière*”. (Tudo começa com um grito [...]. Vivemos sem viver. Estamos sem estar. Atravessando a luz, passageiros que somos). Tal passagem nos remete ao começo e ao fim de nossa vida, o nascimento, simbolizado pelo grito, e a morte (ou vida), simbolizada pela luz. Junto a essa ideia, observamos a reflexão sobre o modo de vida, se estamos presentes e conscientes ou apenas deixando os dias passarem.

Nesse contexto, somos transportados a uma reflexão sobre nossos atos, como demonstrado no trecho: “*Les hommes s'élancent dans la course/ On vient au monde dans*

5 Disponível em: < <https://bibliotheque.nievre.fr/detail-d-une-notice/notice/945305896> >

*l'impatience / De tout embraser sur la route*" (Os homens se lançam à corrida. Chegamos ao mundo impacientes para iluminar a estrada), ou seja, a corrida se refere à vida, à rotina, ao dia-a-dia, à vontade impaciente de realizar tudo ao mesmo tempo, de uma só vez, deixando de desfrutar da vida.

A segunda canção é do francês Francis Cabrel. Sua música *"Des hommes pareils"* (Homens iguais) resgata a essência da vida, abordando de forma direta o que aprendemos na escola para que crescamos sendo verdadeiros seres humanos, com valores e princípios: *"Qu'est-ce qu'on nous apprend à l'école/ S'il manque l'essentiel?"* (O que nos ensinam na escola, de nos deixam de ensinar o essencial?)

Como resposta para essa indagação, Cabrel resgata a ideia do mundo compartilhado para todos e da vida em comunidade: *"Quel que soit le prix qu'on se donne/ On nage dans le même aquarium/ On partage le même royaume/ Où vous vous êtes et nous nous sommes"* (Seja qual for o valor que nos dão, nadamos no mesmo aquário, dividimos o mesmo reino. Onde você está e onde nós estamos).

Nos versos mencionados acima, na visão do cantor, não importa o que você tem ou o que você é, a verdadeira essência de humanidade está na nossa capacidade de sermos melhores para todos. Nesse contexto, é mencionada a diversidade cultural dos povos: *"Et nous sommes des hommes pareils/ Plus ou moins loin du soleil/ Blanc, noir, rouge, jaune, créole [...] J'aime bien ce monde polychrome"* (Somos homens iguais, mais ou menos longe do sol. Branco, negro, amarelo, crioulo [...]. Eu amo esse mundo policromo). Ao abordar etnias e cores, Cabrel menciona a pluralidade dos povos, a fim de mostrar que somos todos iguais enquanto seres humanos.

No continente africano, encontramos a dupla Amadou e Mariam, um casal de cantores nativos do Mali. A dupla fez da música mais que seu modo de vida e tornaram-se embaixadores contra a fome. A música *"La paix"* (A paz), na qual são citados os nomes de diversos países africanos, ressalta a paz entre eles e a solidariedade entre povos de um mesmo continente: *"Vive la solidarité entre les peuples/ Les nations méritent bien d'être chantées"* (Viva a solidariedade entre os povos/as nações merecem ser cantadas).

Os versos acima se referem ao desejo da dupla de que os povos estejam todos unidos, como mostra o verso: *"Donnons-nous la main pour une même vision/ Entendons-nous c'est qui est bien"* (Demo-nos as mãos para olhar em uma mesma direção/ Ouçamos o que é bom), em outras palavras, que nós, enquanto seres humanos, nos juntemos para construir uma sociedade unida e igualitária, de paz e harmonia. Tal vontade se justifica pelos episódios de rivalidade, colonialismo e imperialismo que deixaram uma herança conflituosa entre tais nações.

Finalmente, no continente Asiático, temos a cantora Anggun. Aos 20 anos, mudou-se para a França a fim de consolidar sua carreira musical. Segundo o site "Gala"<sup>6</sup> (2019), Anggun também é conhecida por ser uma ativista humanitária.

6 Disponível em: < [https://www.gala.fr/stars\\_et\\_gotha/anggun](https://www.gala.fr/stars_et_gotha/anggun) >

Sua música “*À nos enfants*” (Para nossas crianças), tem as crianças como protagonistas do futuro mundial. Aborda questões sobre riqueza: “*Si tu crois que ton or/ Fera grandir ton âme/ Si tu crois avoir tout/ C’est que tu n’as rien*” (Se você acha que o seu dinheiro engrandecerá sua alma. Se você acha que tem tudo, é porque você não tem nada).

Colocando a grandiosidade que os humanos dão ao dinheiro em outro plano, a cantora critica aqueles que atribuem a felicidade às riquezas. No trecho: “*Le regard d’un enfant/ Fait grandir un homme/ On emporte que ça/ Le jour où l’on part*” (O olhar de uma criança faz o homem crescer e no dia em que partimos só levamos isso), demonstrando que precisamos seguir o exemplo das crianças, que normalmente não têm ganância.

De maneira geral, através de diferentes referências, cada artista expressou, a partir de sua vivência, a singularidade do ser humano, seus conflitos, alegrias e desejos. Sendo que no continente Europeu e no Africano foram encontradas algumas semelhanças.

Para Cabrel, a diversidade cultural dos povos e sua mistura num só mundo, muitas vezes não são vistas como aspectos positivos, gerando conflitos entre eles. Na mesma linha de raciocínio, Amadou et Mariam exaltam a solidariedade entre os países africanos, convidando as nações a se juntarem para construir e manter relações sólidas, evitando guerras e conflitos.

Entre o continente Asiático e Americano, também encontramos certa semelhança uma vez que a cantora Anggun aborda virtudes das crianças que deveriam ser seguidas pelos humanos, pois é isso que importa no dia de nossa partida (morte). Num mesmo contexto, o cantor americano Garou descreve a importância dos nossos atos em vida, pois essa passagem na terra é curta e logo não estaremos mais aqui.

Para finalizar, temos o Patriotismo. Reunimos as canções: “*Revoir mes îles*”, de Vanuella Watt, na Oceania; “*L’odeur de ma terre*”, de Emeline Michel, na América; “*Sous le ciel de Paris*”, de Hubert Giraud, no continente europeu, e finalmente “*Armée Française*”, de Alpha Blondy, na África.

A primeira canção é da cantora vanuatense Vanuella Watt. Segundo informações encontradas em seu site oficial<sup>7</sup>, a artista nasceu na França, mas com seis meses foi morar em Vanuatu.

Em sua canção “*Revoir mes îles*” (Rever minhas ilhas), é abordado o tema do exílio, da saudade de seu país de origem, uma vez que na época do lançamento dessa canção a cantora residia em uma cidade da França, mencionada na música como “cidade de cimento cinza”, o que denota o estranhamento dos elementos estrangeiros frente à infinita familiaridade do seu lar, como observado no trecho: “*Revoir mes îles au matin/ Partir avec toi/ Câlins dociles et marins/ Vivre loin là-bas*” (Rever minhas ilhas pela manhã, partir com você. Carinhos docéis e marítimos. Viver lá, ao longe). Esses trechos expressam sua

7 Disponível em: < <http://www.spla.pro/file.person.vanuella-watt.44328.html> >

vontade de regressar, resgatando os dias tranquilos de suas ilhas.

Pontua-se aqui o exílio voluntário, uma vez que Vanuella partiu para a França por motivos profissionais - onde o lugar em que se está não é tão belo quanto aquele que você deixou ao sair. Na América, temos a cantora haitiana Emeline Michel que, segundo informações do seu site oficial<sup>8</sup>, nasceu em Gonaïves. Emeline também está à frente de lutas e causas sociais.

Nesse contexto, a música “*L’odeur de ma terre*” (O cheiro da minha terra) exalta a fauna e a flora de seu país, tangerina, café, citronela, lincos: “*C’est comme le café/ L’odeur de ma terre*” (O cheiro da minha terra é como o café). Tais itens nacionais lhe transmitem sensações únicas sobre o Haiti, tanto que ela mistura o francês com o haitiano, ressaltando que ninguém pode enganá-la quanto à singularidade sensorial e cultural de seu país, como no trecho: “*C’est comme couleur dans mon sang/ Cacher sous ma peau d’ébène/ Son odeur de citronnelle/ Son petit gout de caramel*” (É como a cor do meu sangue. Esconder sob minha pele de ébano seu odor de erva cidreira, seu gostinho de caramelo).

Sendo o Haiti um país da América do Norte e fazendo parte das Ilhas Caribenhas, tem-se a ideia tropical que é retratada de forma característica na música de Emeline.

A terceira música é do cantor Hubert Giraud, que nasceu na cidade de Marselha, na França. A música “*Sous le ciel de Paris*” (Sob o céu de Paris) constrói uma imagem de Paris, pontuando elementos clássicos que vieram a se tornar referências únicas quando falamos da cidade luz.

Acordeão, Notre Dame, Ponte de Bercy, barqueiros, o amor e as poesias: “*L’hymne d’un peuple épris/ De sa vieille cité/ Près de Notre Dame/ “Du ciel d’été/ L’accordéon/ D’un marinier/ L’espoir fleurit*” (O hino de um povo apaixonado pela sua cidade antiga, perto da Notre Dame/ Pelo céu de verão, pelo acordeão de um barqueiro a esperança floresce).

Essa música se tornou um dos grandes símbolos parisienses, evocando a alma da cidade, a boemia, mostrando o orgulho francês e a sensação de fazer parte dessa realidade.

A última música é de autoria do cantor marfinense já apresentado no tema “Desigualdade Social”, Alpha Blondy. A canção “*Armée Française*” (Exército francês) denuncia o autoritarismo das tropas francesas frente aos países africanos. A revolta do cantor se explica pelo fato de que a França foi colonizadora de alguns países desse continente que tinham seus territórios explorados e suas riquezas roubadas.

Até hoje, tais medidas geram conflitos e guerras civis entre tribos que promovem o caos no continente. Dessa forma, justifica-se o desejo de expulsão dessas tropas uma vez que sua presença acaba invalidando a soberania dos países independentes, como mencionado no trecho: “*Nous sommes des États indépendants et souverains/ Votre présence militaire entame notre souveraineté/ Confisque notre intégrité/ Bafoue notre dignité/ Et ça, ça ne peut plus durer, alors allez-vous en!*” (“Somos estados independentes

8 Disponível em: < <https://www.emeline-michel.com/> >

e soberanos. Sua presença militar diminui nossa soberania, confisca nossa integridade, ridicularia nossa dignidade. E isso, isso não pode mais continuar, então, sumam daqui!”).

Destarte, ao observamos as quatro músicas supracitadas, observamos que o patriotismo é expresso de forma distinta, mas podemos encontrar algumas semelhanças entre elas. As músicas “*L’odeur de ma terre*” e “*Sous le ciel de Paris*” pontuam elementos nacionais que caracterizam seu lugar de origem.

Na canção de Vanuella, temos uma abordagem distinta das demais, pois a cantora expressa a saudade de seu país, desejando rever seu povo, sua terra, enquanto que na canção de Alpha Blondy, o cantor deseja a saída das tropas francesas a fim de assegurar a liberdade de seu país.

Dessa maneira, após a análise das músicas dentro dos 4 temas deste trabalho, foi possível enxergar a diversidade na visão dos autores a fim de expressar suas realidades através da música. Notamos diferenças entre os continentes e países mesmo dentro de um mesmo tema. No entanto, em cada tema encontramos semelhanças entre as canções, principalmente no tema Imigração, por ser uma realidade recorrente de tantos países atualmente, e um tema abrangente para todas as realidades.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar os aspectos culturais na música francófona, escolhemos como *corpora* a música, pois, segundo Pratz (1999), o aporte musical possibilita o entendimento mútuo entre língua e cultura. A pesquisa teve como objetivo geral observar como se apresentam os aspectos culturais na música francófona.

Constata-se, então, que esse objetivo foi atendido, pois o trabalho conseguiu observar que dentre o conteúdo das músicas existiam diferenças e particularidades, seja no âmbito histórico ou até mesmo pessoal, com a visão de mundo do (s) artista (s). Como objetivos específicos, observamos, primeiramente, como se apresentam em cada continente os aspectos culturais na música francófona, tal objetivo foi atendido parcialmente, pois para os continentes Asiático e Oceania não encontramos músicas dentro de todas as temáticas propostas na pesquisa, haja vista que o número de francófonos nesses continentes é bem menor.

O segundo objetivo específico visou analisar e interpretar, a partir do conteúdo lexical, como se manifesta a visão dos intérpretes em relação à Imigração, à Desigualdade social, ao Homem e ao Patriotismo. Essa meta foi atendida por observarmos as diferentes abordagens para os temas, sendo que a Imigração foi o tema que obteve mais semelhança de termos e abordagens entre os demais temas e o Patriotismo o que mais variou entre continentes.

Finalmente, o terceiro objetivo buscou descrever se e como os aspectos culturais variam de acordo com o continente. Tal objetivo foi atingido pois, após as análises, vimos

que no continente Africano, a abordagem histórica é marcante em todos os temas.

Quando partirmos para o continente Europeu a visão crítica é bastante forte e percorre todos os temas, e no continente Americano, vimos a presença marcante da subjetividade nas letras das músicas. Os dois últimos continentes, asiático e Oceania, obtiveram interpretações parciais, mas que contribuíram para o cumprimento dos objetivos propostos no trabalho, uma vez que mesmo tendo participação reduzida nos resultados, foi possível perceber diferenças no sotaque, nas palavras utilizadas e no conteúdo das músicas em si.

Tendo as músicas como *corpora*, elencamos quatro temas principais para serem trabalhados e através deles foi possível aumentar nossa visão sobre a imagem dos países francófonos (sobretudo os que tiveram músicas selecionadas) e suas particularidades históricas e culturais, uma vez que tivemos que pesquisar sobre a história dos países e dos intérpretes para compreendermos melhor o conteúdo das músicas. Também fizemos a tradução das músicas para a língua portuguesa, a fim de atingir um maior número de leitores.

Assim, concluímos que há diferenças entre as visões expressas nas músicas nos cinco continentes. Muito embora existam semelhanças, cada continente demonstrou utilizar uma linguagem própria e característica para abordar os temas aqui estudados, o que, de certa forma, é esperado, uma vez que cada país tem sua cultura e sua história, e isso reflete na vivência, no modo de ver dos intérpretes e, conseqüentemente, no que é expresso nas músicas.

## REFERÊNCIAS

AFICIA INFO. Clip « **Chez nous (Plan d’Aou, Air Bel)** » : Patrick Fiori et Soprano racontent leur propre histoire. Disponível em: <https://www.aficia.info/actualite-musique/patrick-fiori-soprano-chez-nous/142639>. Acesso em 15 maio. 2019.

ARMELIN, D. **Amadou e Mariam, os poetas músicos do Mali**. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/amadou-e-mariam-os-poetas-musicos-mali/>. Acesso em 15 maio. 2019.

AUTEURS COMPOSITEURS. **Hubert Giraud**. Disponível em: <http://www.auteurscompositeurs.com/index.php/france/hubert-giraud>. Acesso em 15 maio. 2019.

AYTEKIN, H. **l’Exploitation de la Chanson en Classe de Langue Étrangère**. In : OMÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ. ISSN: 1300-302X. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, p. 145-156, 2011. Disponível em: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/omuefd/article/view/5000035710/5000034633>. Acesso em 25 de abril de 2018.

BLAIS, F. **Hubert Giraud**. Disponível em: <http://www.auteurscompositeurs.com/index.php/france/hubert-giraud>. Acesso em: 15 maio, 2019.

CARGNELLO, P. Disponível em: <http://www.paulcargnello.com/>. Acesso em 15 maio. 2019.

GALA. **Anggun**. Disponível em: [https://www.gala.fr/stars\\_et\\_gotha/anggun](https://www.gala.fr/stars_et_gotha/anggun). Acesso em 15 maio. 2019.

GALA. **Garou**. Disponível em: [https://www.gala.fr/stars\\_et\\_gotha/garou](https://www.gala.fr/stars_et_gotha/garou). Acesso em 15 maio. 2019.

LADMIRAL, J-R; LIPIANSKY, E. M. **La Communication interculturelle**. Paris: Les Belles Lettres, 2015.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OPZAZ. **Biographie Garou**. Disponível em: <http://opzaz.free.fr/bio.html>. Acesso em 15 maio. 2019.

PRATX, P. **Des Chansons pour des situations de communication**. Le français dans le monde. Paris, Hachette, n. 303, p.38, 1999.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. 6ª edição. São Paulo: Editora brasiliense, 1987.



## REFLEXÃO SOBRE COMPOSIÇÃO DE MÚSICA DE RAP

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 18/07/2021

**Ellen de Jesus Correa**

Pontifícia Universidade Católica  
São Paulo - SP

<http://lattes.cnpq.br/4523613905969507>

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo analisar como o rap, sendo o gênero musical de autoafirmação e contestação dos jovens negros da periferia, retrata as narrativas do homem negro. Uma introdução sobre a obra de Norman Fairclough (2008) relativa ao capítulo 3 - *Teoria Social do Discurso* serviu de aparato teórico para esta pesquisa. A teoria de Fairclough pressupõe que o discurso é a materialização da relação entre ideologia e a linguística. Além disso, o estudioso afirma que o discurso é um processo complexo que se faz por meio de intertextualidades e diversas formações discursivas. Baseamo-nos, também, em Frantz Fanon (1952) que trata do colonialismo e racismo, que consideramos bastante pertinente para o nosso trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise do discurso, gênero, rap, canção, masculinidade negra.

### REFLECTION ABOUT RAP MUSIC COMPOSITION

**ABSTRACT:** This article aims to analyze how rap, being the musical genre of self-assertion and contestation by young black people from the

periphery, portrays the narratives of the black man. An introduction to the work of Norman Fairclough (2008) related to chapter 3 - Social Theory of Discourse served as a theoretical apparatus for this research. Fairclough's theory assumes that discourse is the materialization of the relations between ideology and linguistics. Furthermore, the scholar affirms that discourse is a complex process through intertextualities and various discursive formations. We are also based on Frantz Fanon (1952) who deals with colonialism and racism, which we consider quite relevant to our work.

**KEYWORDS:** Discourse analysis, gender, rap, song, black masculinity.

### ASPECTOS DAS TEORIAS DA ANÁLISE DE DISCURSO

De acordo com Fairclough, a Análise de Discurso tem como base a articulação de três áreas do conhecimento: a linguística, o marxismo e a psicanálise. Fundada por Michel Pêcheux, filósofo francês na década de sessenta, a escola francesa trouxe um inovador olhar para a linguística e para o discurso social.

A teoria de Pêcheux contribuiu de forma significativa para o estudo da Linguística, que até então, estudava os significados ideológicos com ênfase na estrutura do texto, como na gramática e na escolha lexical, e negligenciava a interpretação do texto, ou seja, o que realmente estava por trás dele, em seus implícitos. Ela foi desenvolvida com base na ideologia Althusser

(1971) que defendia que a ideologia ocorria em formas materiais. Althusser afirmou que a ideologia é o que torna as pessoas “sujeitos sociais”, fixando suas posições sociais de forma natural, a ponto de elas não se sentirem “presas” a esses sujeitos. Consideramos oportuna a citação de Fairclough, que diz:

[...] Essa determinação externa de formações ideológicas é algo de que os sujeitos tipicamente não têm consciência; os sujeitos tendem a perceber a si mesmos equivocadamente como a fonte dos sentidos de uma formação ideológica, quando na verdade são seus efeitos. (FAIRCLOUGH, 2001, pg.53.).

A teoria de linha francesa parte do pressuposto que a linguagem é a representação materialista da ideologia. O que ele chama de discurso, é a relação entre linguística e ideologia. O filósofo francês afirma que o discurso “*mostra os efeitos da luta ideológica no funcionamento da linguagem e, de modo inverso, a existência de materialidade linguística na ideologia*” (PÊCHEUX, apud. COURTINE, 1981).

Ao discutir a teoria de Pêcheux, Fairclough afirma que a posição social do sujeito interfere diretamente nos valores semânticos das palavras e expressões. Além disso, o valor semântico de cada vocábulo é determinado pelo conjunto de outras palavras que compõem os enunciados. Fairclough afirma:

(...) embora duas diferentes formações discursivas possam ter determinadas palavras ou expressões em comum, as relações entre essas e outras palavras e expressões diferirão nos dois casos, e assim também diferirão os sentidos dessas palavras ou expressões partilhadas, porque é sua relação com as outras que determina seu sentido. (FAIRCLOUGH, 2001, pg.53.).

A teoria do discurso elaborada por Pêcheux foi de grande importância para a área linguística e, posteriormente, foi resgatada por Fairclough, que trouxe a sua contribuição. Para Pêcheux, o texto é um produto que deve ser fragmentado e analisado por orações, não considerando as organizações textuais. A análise é realizada no campo da semântica e o estudo é voltado para a interpretação de palavras-chave.

Para Fairclough, o discurso é um processo complexo e heterogêneo constituído por diversas formações discursivas e intertextualidades. Assim, o discurso é instável e ambíguo, possibilitando que seja transformado dentro do seu contexto, “*dada a heterogeneidade constitutiva do discurso, partes específicas de um texto serão frequentemente ambivalentes, pondo questões para os intérpretes sobre as formações discursivas mais relevantes para sua interpretação.*” (FAIRCLOUGH, 2001. pg.56).

Ao definir discurso, Fairclough afirma que a linguagem, diferentemente do que Saussure acreditava, no início do século XX, é um processo constituído social e não individualmente. Isso torna o seu uso um sistema que dialoga com as variáveis sociais. Ao observar que a linguagem é um processo social, o teórico entende que as variações do seu uso decorrem dos diferentes tipos de sujeitos sociais e de suas relações em que estão inseridos. Ao entender o discurso como a prática social da linguagem, Fairclough sugere

que o discurso seja um modo de ação, em que os sujeitos são capazes de representar e transformar o mundo. Segundo ele (2001, pg. 91), *“o discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados.”*

Além de ser entendido como uma ação capaz de representar e transformar o mundo, o discurso, como afirma o autor, é ainda mais complexo. Ele é moldado pelas estruturas sociais e pelas instituições em que são constituídos. Sendo assim, o discurso representa as identidades sociais e o sujeito social à luz da perspectiva do enunciador, ou seja, de quem fala. O autor ainda divide o discurso em dois tipos diferentes: o primeiro, é o discurso como prática política, que mantém ou estabelece as relações de poder dentro das instituições; o segundo, é o discurso como prática ideológica, que significa e ressignifica o mundo considerando as relações de poder. Para o autor *“a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder.”*

## RACIONAIS MC'S: NADA COMO UM DIA APÓS O OUTRO

Em 2002, Racionais Mc's já era considerado um dos grupos nacionais mais influentes do movimento hip hop. O grupo se formou em 1988 com a ajuda do produtor Milton Santos responsável por ser o elo entre as duas duplas, Paulo Soares Pereira (Mano Brown) e Paulo Eduardo Salvador (Ice Blue) moradores do extremo Sul do Estado de São Paulo, com a dupla Edivaldo Pereira Alves (Edi Rock) e Kleber Geraldo Lelis Simões (KL Jay) moradores da Zona norte. Mesmo vivendo em extremos opostos, as duas duplas frequentavam as batalhas de rap realizadas em casas noturnas do centro de São Paulo. Dois anos depois da sua formação, o grupo lançou seu primeiro trabalho, **Holocausto Urbano**, com mais de 200 mil cópias vendidas. Desde então, o foi produzido três importantes álbuns com canções como “Um homem na estrada” e “Fim de semana no parque” em que o lugar de onde os integrantes pertencem é ressignificado, tornando-se porta voz de uma comunidade.

O grupo lançou o álbum **Nada como um dia após o outro**, em que questões sociais e emocionais do jovem negro e periférico eram temas centrais. As canções presentes ao álbum, em sua maioria, são relatos de vivências do cantor que cresceu em bairros pobres e perigosos do extremo Sul de São Paulo. As músicas retratam muitas incertezas e contradições vivenciadas pelo vocalista quando jovem em sua comunidade.

Em muitos momentos durante a sua carreira, Mano Brown se posiciona como um representante ou porta-voz daqueles que foram jogados às margens da sociedade. Por isso, é comum que o público crie uma identificação com as canções.

Com o sucesso do grupo, os integrantes enfrentavam outras questões para além das que eles já denunciavam em suas músicas de álbuns anteriores. As músicas passaram por uma leve mudança temática comparada com o último álbum, *Sobrevivendo no Inferno*.

O sucesso representou uma mudança no *status* social daqueles jovens que, até então, não conheciam outras realidades se não a de violência e exclusão social. Ao ascenderem socialmente, o grupo precisou se adaptar ao novo ambiente. Tal mudança refletiu nas canções trazendo uma nova estética ao grupo, sem que eles perdessem a sua essência de crítica e denúncia.

Ao comparar as mudanças nas temáticas dos álbuns, é interessante notar as diferenças, não só nas composições como também na estética visual. Por começar pelo nome, *Nada como um dia após o outro*, se comparado com os outros dois álbuns, *Holocausto Urbano* e *Sobrevivendo no inferno*, podemos dizer que o álbum tem uma estética e título menos hostil, que muda também as expectativas do público em relação ao conteúdo. Além disso, as cores escuras, tristes que estampam as capas dos álbuns antigos foram substituídas por cores menos densas e fechadas, assim como, as celas penitenciárias deram lugar a objetos de valor como o carro e a garrafa de champanhe no último disco.

Como mencionado, o momento que o quarteto vivia ao lançar o terceiro álbum do grupo era diferente de quando eles lançaram os dois últimos álbuns. Com o tempo, as composições começaram a ganhar um novo formato, pois elas não eram mais apenas sobre a realidade periférica de pobreza e violência, mas também, sobre as dificuldades em ascender socialmente.

## GÊNERO E RAÇA

Discussões acerca de masculinidades ganharam notoriedade nos estudos das humanidades. As críticas feministas fizeram com que as problemáticas que permeiam as questões de gênero emergissem. Em meio a essas pesquisas, surgiu a importância dos estudos para se entender como as noções de gênero e sexualidade são constituídas e construídas historicamente e socialmente, além de como as desigualdades de gênero são estruturadas (PINHO, 2004). Consideremos oportuna a citação de Butler (2013: 17), em que afirma:

Os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal.

A autora problematiza a forma como as configurações do gênero foram construídas a partir de um discurso falocêntrico<sup>1</sup> dominante. Tal discurso é naturalizado e responsável

---

<sup>1</sup> o falocentrismo é, segundo Molina (Apud. MEDEIROS, 2011, p. 14): o feminino como objeto de questionamento à psicanálise é entendido como “subformação do seu suposto inverso, o masculino”. Na psicanálise o *falo* é tomado como principal ponto de referência e a mulher é sempre olhada com base na sua relação ao homem.

pela legitimação dos sujeitos que ocorre a partir de práticas de exclusão. Em outras palavras, o sujeito e o gênero são construções de um discurso dominante patriarcal em que estabelece determinadas condutas performativas dentro de uma noção binária de masculino/feminino.

Butler (op.cit.) aponta que o gênero estabelece interseções com as questões raciais, classistas, étnicas, regionais, entre outras. Assim, é importante pontuar que, ao se analisar as hierarquias de gênero, é preciso considerar as hierarquias das relações sociais. Dessa forma, PINHO (2004) explica que há masculinidades hegemônicas e subalternas que se estabelecem diante de relações de poder e dominação que acontecem dentro das estruturas sociais.

Para Conrado e Ribeiro (2017),

São estes elementos que possibilitam, por exemplo, pensar sobre homens e masculinidades negras a partir deste paradigma da interseccionalidade, retirando a raça do centro da análise, indagando como esta “análise racial” demanda diferenças de gênero, de classe social, sobre sexualidade e sobre nacionalidade, uma vez que a intenção é descentralizar debates “monocategoriais” (quando falar de masculinidades e feminilidades é o mesmo que pensar o gênero como o guia analítico único e suficiente), sendo que este paradigma indaga as diferenças de gênero a partir destas outras descrições raciais, de sexualidade, de classe e de nacionalidade.

Voltando a Butler (2013), a autora defende que as hierarquias de gênero são estabelecidas a partir de um discurso patriarcal dominante. Contudo, considerando as estruturas nas sociedades ocidentais, percebe-se que existem múltiplas masculinidades, que podem ser dominantes ou subalternas. Por assim dizer, leva-se em consideração que o modelo de masculinidade hegemônico nas sociedades ocidentais segue um paradigma determinado de um homem, branco, heterossexual, classe média, adulto (PINHO, 2004). Quando a autora discute sobre hegemonia patriarcal nas estruturas de gênero, é importante pontuar que, dentro da hierarquia de gênero, o homem branco e que segue o modelo de masculinidade hegemônica é o que domina os discursos sociais.

## **MASCULINIDADE NEGRA**

A masculinidade é um atributo relacionado à força, virilidade, racionalidade e exuberância que atribui ao indivíduo superioridade em relação ao feminino, uma vez que a masculinidade é resultado do discurso hegemônico patriarcal. Contudo, esse ideal de masculinidade hegemônico não é aplicado ao homem negro, que vive com as implicações de uma ancestralidade escravista e colonizadora. (Hooks, 1992, apud. Rosa, 2006).

Outro estudioso, FANON (1952), afirma que o racismo é um elemento estrutural da sociedade e por isso, está enraizado em uma estrutura muito complexa e profunda, pois relaciona-se com questões sociais, econômicas e psicológicas. O autor discorre

sobre como a sociedade reflete a ideia de colonizado, colonizador, branco e negro, nas relações sociais. Sobre essas relações, o autor diz existir um sentimento de superioridade no inconsciente coletivo do europeu em relação ao negro. Fanon (op.cit) afirma que,

Há na Martinica duzentos brancos que se julgam superiores a trezentos mil elementos de cor. Na África do Sul devem existir dois milhões de brancos para aproximadamente treze milhões de nativos, e nunca passou pela cabeça de nenhum nativo sentir-se superior a nenhum branco.

O autor afirma, ainda que “*é o racista que cria o inferiorizado*”, ou seja, dentro dessa lógica racista, os grupos étnicos são classificados e hierarquizados. Contudo, o negro só aparece em relação ao branco, em que é sujeito ao lugar de inferiorizado. FANON (op. cit.) pontua que o negro precisa, desta maneira, negar a sua negritude e tentar alcançar o lugar do homem branco. Esse complexo de inferioridade é construído desde a infância, quando ao sair do espaço familiar para o espaço público, é negado à criança símbolos coletivos que contemplem a elas, pois lhes são impostos referenciais que reafirmam a posição de prestígio social do homem branco (Sapede, 2011). Outra citação pertinente à nossa pesquisa, é de Fanon (1952), em que diz,

(...) se ele se encontra a tal ponto submerso pelo desejo de ser branco, é que vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldades que ele é colocado em uma situação neurótico.

O autor ainda diz que as estruturas sociais são responsáveis por criar o complexo de inferioridade no negro e que, para que haja a manutenção dessas estruturas, o autor explica que o indivíduo acredita que para existir enquanto humano, ele precisa embranquecer. O homem negro é esvaziado de intelectualidade e de subjetividade. Ele representa o biológico e suas características são resumidas ao corpo, força física e a hipersexualidade. Diante disso, o homem negro, na verdade, é desumanizado e é estigmatizado de forma animalesca, pois tem sua figura associada à violência, irracionalidade e hipersexualização. De acordo com Wolfe (apud Fanon: 1952),

(...) o negro concebe os animais como uma ordem inferior à inteligência humana, aquela que o negro sabe ele próprio compreender. Os negros se sentiriam mais à vontade em contato mais íntimo com os “animais inferiores” do que com os homens brancos, que lhes seriam muito superiores em todos os aspectos. (WOLFE, apud. FANON, 1952).

A virilidade é um atributo central na construção da masculinidade negra, isso porque, o homem negro é desvinculado à racionalidade e tem sua subjetividade negada. Ele se faz e existe enquanto corpo e não enquanto ser humano. Segundo ROSA (2006: 2), *a masculinidade é construída a partir de um referencial social. Existem diversas masculinidades e a do homem negro é apenas uma. O escravismo gerou uma profunda*

*objetificação do corpo negro – tanto de homens quanto das mulheres – no imaginário social brasileiro.*

O homem negro, ao performar essa masculinidade negra que tem por característica um perfil agressivo e violento, consegue exercer uma certa posição de poder na sociedade, enquanto continua em uma posição de subordinação em outras áreas como a econômica e a social. Ao mesmo tempo em que as estruturas sociais usam desse perfil para fazer a manutenção das relações de poder. De acordo com OLIVEIRA: 1998, apud ROSA: 2006,

A masculinidade se torna muito mais importante para aqueles que não têm meio de conquistar poder em outras esferas da vida social; resta-lhes o poder dentro das relações de gênero. Ser macho torna-se aí, também, um caminho seguro para a conquista de *status* quando outras possibilidades lhes são negadas.

O estigma da masculinidade e as diferentes configurações do gênero são responsáveis por reprimir as possíveis relações afetivas. O homem negro, segundo essa perspectiva, é impedido de demonstrar suas afetividades e sensibilidades, esperando que ele seja objetificado e direcionado a serviços braçais e, muito recorrente entre os jovens, à marginalidade.

Estudiosos como FIALHO(2006); MEDRADO (2014) e PEREA (2004), afirmam que

(...) é necessário repensar como esses sujeitos são socializados como “homens” para além do controle exercido sobre eles por aquilo que se chama de falocentrismo, olhando para vidas reais, e não estigmas. Ademais, esse tipo de registro desconsidera a existência de diferentes configurações da prática de gênero, ocultando a existência de masculinidades que não se percebem a partir da virilidade e da truculência e que assumem fragilidades e vulnerabilidades, mesmo que vivenciem privilégios e microbenefícios oriundos do sexismo.

No Brasil, a criminalidade e a marginalidade são estigmas construídos por estruturas racistas que fazem parte da construção da masculinidade negra. Como aponta a filósofa Djamila Ribeiro (2019), a população negra está mais exposta à violência, sendo que, a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil. Para a filósofa, o sistema penal é responsável por marginalizar a população negra, em sua maioria jovens, deixando brechas na legislação para que a população negra seja criminalizada. Segundo DJAMILA (2019),

(...) historicamente, o sistema penal foi utilizado para promover um controle social, marginalizando grupos considerados “indesejáveis” por quem podia definir o que é crime e quem é o criminoso. No Brasil, foram várias as legislações que visavam criminalizar a população negra, como a Lei de Vadiagem, de 1941, que perseguia quem estivesse na rua sem uma ocupação clara justamente numa época de alta taxa de desemprego entre homens negros.

A autora afirma ainda que a relação que se construiu entre o homem negro e a criminalidade, foi de um trabalho conjunto entre a elite política e a mídia. Enquanto aquela mostra o negro como criminoso, retratando-o como um perigo à sociedade, por ser violento

e criminoso, esta dá visibilidade aos índices que mostram que a cada 23 minutos um jovem negro é morto no país. Assim, pensar em como o genocídio à população negra é uma forma que o Estado encontrou de negar o direito à vida, ao mesmo tempo mantém essa estrutura social desumana aos afrodescendentes.

### **Análise da canção Jesus Chorou**

Tendo como base a teoria social do discurso, de Fairlough (2008) com a discussão feita sobre a construção da masculinidade negra, a seguir, analisaremos a música intitulada *Jesus Chorou*, de autoria do cantor Mano Brown (Paulo Pedro Soares) que compõe o álbum *Nada Como Um Dia Após Outro*, lançado em 2002 pelo grupo de rap Racionais Mc's. A música é uma narrativa vivida e cantada por Mano Brown que fala sobre sua frustração e angústia por ser acusado de não se importar mais com a “quebrada” depois que começou a fazer sucesso, como ele diz se importar em suas músicas. Analisaremos, assim, como o cantor questiona na música a construção do imaginário coletivo que projeta no homem negro, como ele deve, ou não, lidar com as suas frustrações.

Em muitas canções de rap, o uso do pronome “eu”, representando o locutor, narra vivências que são comuns a uma determinada comunidade. Por isso, as narrativas de um indivíduo podem representar uma coletividade, por se tratar de vivências que atravessam outros. É possível que o sucesso da música, e do álbum, em geral, se dê por conta dessa identificação com o público. Assumimos assim, que as denúncias feitas pelo cantor, represente angústias e frustrações de parte uma comunidade de homens negros que se sente pressionada a reprimir suas subjetividades.

A canção começa com uma brincadeira de adivinhação feita pelo locutor, que provoca o interlocutor a descobrir de que se trata a adivinhação. Ao final da descrição, o autor revela estar falando de uma lágrima. É interessante observar que ao descrever a lágrima, percebemos que o cantor, na verdade, está expressando suas frustrações e algumas das motivações desse sentimento. A lágrima assume, assim, o caráter sensível do cantor.

“O que é, o que é? Clara e salgada  
Cabe em um olho e pesa uma tonelada  
Tem sabor de mar  
Pode ser discreta  
Inquilina da dor  
Morada predileta  
Na calada ela vem  
Refém da vingança  
Irmã do desespero  
Rival da esperança  
Pode ser causada por vermes e mundanas”



No trecho a seguir, o compositor expressa que um dos motivos da sua frustração é o seu sentimento por uma mulher que aparentemente o fez sofrer. O homem negro é hipersexualizado o que leva a pensar nele como um ser que exerce sua sexualidade, mas de forma não civilizada.

FANON (1952) exemplifica como o homem negro pode anular suas relações afetivas com medo do abandono, uma resposta, às vezes nociva, usada como forma de proteção para evitar o abandono novamente. No trecho referido, pode-se relacionar essa hipersexualização, mas Mano Brown questiona essa posição e a entende como uma prática social e por isso, uma padronização do que se espera de um comportamento.

“E o espinho da flor  
Cruel que você ama  
Amante do drama  
Vem pra minha cama  
Por querer, sem me perguntar me fez sofrer  
E eu que me julguei forte  
E eu que me senti  
Serei um fraco quando outras delas vir”

O próximo trecho é o mais importante da música, pois mostra a vontade do cantor de fugir dos estigmas da masculinidade negra, pois mantê-los é um processo muito difícil e doloroso. As construções imagéticas que ele faz, assumindo um papel de poeta, é uma forma de mostrar sua sensibilidade.

O rap seria o mais próximo da poesia, mas a poesia tem esse lugar sensível. A imagem do Mc não cabe nesse trecho porque é vinculada à agressividade, à revolta e à força. Tudo que é contrário ao que o cantor está tentando expressar naquele momento.

Toda essa construção da imagem da lágrima, parece ser uma forma de se isentar, ou diminuir a culpa que o cantor sente por expressar seus sentimentos. Ser, como ele se coloca, “*vulnerável*” é como negar toda a sua existência como homem e não saber como existir. Por isso ele assume que a lágrima, sendo a materialização dos seus sentimentos e fraquezas, é um registro de ocorrência (BO) contra o cantor. Diante disso, o cantor ao mesmo tempo em que questiona uma expressão idiomática (O homem não Chora), que tem um valor semântico enraizado na sociedade e que é usado para reforçar os estereótipos ligados à figura masculina e que representa a desumanização do homem em que é impedido de acessar o seu mundo sensível, ele quebra esse conceito exemplificando que o referencial divino, um homem que é livre de falhas (Jesus Cristo), teve seu momento de fraqueza e pode expressar seus sentimentos. Neste momento, o cantor quebra todo um estigma de anos que aprisiona os homens, em particular, o homem negro, à ideia de fortaleza inabalável.

“Do que adianta eu ser durão e o coração ser vulnerável?  
O vento não, ele é suave, mas é frio e implacável  
(É quente) Borrou a letra triste do poeta  
(Só) Correu no rosto pardo do profeta  
Verme, sai da reta  
A lágrima de um homem vai cair  
Esse é o seu B.O. pra eternidade  
Diz que homem não chora  
Tá bom, falou  
Não vai pra grupo irmão, aí  
Jesus chorou!”

Na próxima estrofe, o cantor expressa seu momento de fragilidade a alguém que parece, pelo uso do termo “truta”, um amigo próximo. Diante do desabafo, é interessante pensar em como as estruturas sociais e ideais racistas estão enraizadas no imaginário da população negra e, neste caso, do homem negro, que não só é negado o direito de se expressar como é reforçado por pessoas que fazem parte desse grupo de oprimidos que ele não deve ceder aos seus sentimentos.

“Epa, pera lá, muita calma, ladrão,  
Cadê o espírito imortal do Capão?”

A forma viril como o homem negro é retratado, tendo sua figura associada à força, à violência e ao desempenho sexual, dispara algumas problemáticas dentro das comunidades. As disputas de poder e respeito são comuns dentro das periferias, o homem negro, sendo provedor e um alicerce, tem embates com outros homens como forma de disputar por respeito e por poder, já que a esse grupo de pessoas é ensinado, por meio de reproduções violentas de autoridades, o combate por poder. Na próxima estrofe, o *truta* do cantor tenta reforçar essa ideia de manter o respeito.

“Ae, dorme em doidão, mil fita acontecendo e cê aí”  
“Esse Brown aí é cheio de querer ser  
Deixa ele moscar e cantar na quebrada,  
Vamos ver se é isso tudo quando ver as quadrada”

Novamente, o cantor não cede aos afrontamentos feitos a respeito de sua masculinidade. Ele assume essa identidade de jovem marginal porta-voz dos jovens da periferia. Dessa forma, a conotação de *marginalidade*, presente nas letras de música perde o sentido negativo e tem uma referência positiva (ALBURQUERQUE, 2013),

“Quem tem boca fala o que quer pra ter nome,  
Pra ganhar atenção das muié e outros homens

Amo minha raça, luto pela cor,  
O que quer que eu faça é por nós, por amor  
Não entende o que eu sou, não entende o que eu faço,  
Não entende a dor e as lágrimas do palhaço”

[...]

Muito presente nas canções de rap, a mãe é representada como uma figura amada e que é digna de respeito por parte dos cantores. Essa figura feminina é a única que a sociedade permite que o homem negro realmente tenha direito de amar.

“E a minha mãe diz: “Paulo acorda, pensa no futuro que isso é ilusão,  
Os próprio preto não tá nem aí com isso não,  
Olha o tanto que eu sofri, que eu sou, o que eu fui,  
A inveja mata um, tem muita gente ruim”  
Pô, mãe, não fala assim que eu nem durmo,  
Meu amor pela senhora já não cabe em Saturno.”

Mano Brown, na canção, esvazia todos os estereótipos ruins atrelados à masculinidade negra. No trecho seguinte, por exemplo, o cantor usa uma expressão que leva o público a questionar o que é ser homem, e indiretamente, o que é ser um homem negro da periferia. Mano Brown subverte muitos conceitos de masculino, que diz que ser homem negro periférico é ser descivilizado, forte o tempo todo e vazio de sentimentos.

[...]

“Dinheiro é bom, quero sim, se essa é a pergunta,  
Mas a dona Ana fez de mim um homem e não uma puta!”

Existem duas possíveis interpretações para o fragmento destacado a seguir: a primeira, de que o cantor cogita a possibilidade de ser assassinado, como foram seus ídolos. A segunda, de que o cantor, diante de todas as suas frustrações e angústias, pensa na possibilidade de cometer o suicídio. Assumindo a segunda hipótese para interpretação da música, é importante ressaltar que subverter os paradigmas impostos ao homem negro também pode causar muitas frustrações, ao ser cobrado os estigmas da masculinidade negra, mesmo que ele tente acreditar que esses estereótipos não são verdadeiros, o cantor sofre ao encarar esses impasses.

“Sozinho eu sou agora o meu inimigo íntimo  
Lembranças más vem, pensamentos bons vai,  
Me ajude, sozinho penso merda pra caralho  
[...]

“Periferia: Corpos vazios e sem ética,

Lotam os pagode rumo à cadeira elétrica  
Eu sei, você sabe o que é frustração,  
Máquina de fazer vilão  
Eu penso mil fita, vou enlouquecer”

Na última estrofe, uma figura de autoridade, também relacionada à figura de Cristo, estabelece que não é necessário que ele seja igual aos “homens violentos”, ou seja, para uma interpretação mais ampla, não ser o homem violento pode significar não seguir os estigmas da masculinidade negra que pode ser tão violentos para os homens negros. No final, as lágrimas, segundo o cantor, podem expressar a tristeza, mas também, como ele coloca “as lágrimas de um vencedor”, em um lugar de felicidade.

Prefiro ouvir o pastor:

“Filho meu, não inveje o homem violento e nem siga nenhum dos seus caminhos” Lágrimas

Molham a medalha de um vencedor,

Chora agora ri depois, aí, Jesus chorou

Como FANON (1952) aponta, o processo de colonização criou estruturas hostis para o negro. Contudo, o autor também diz que para as estruturas se tornarem “mitos”, é preciso superá-las. Ou seja, negar a imposição das estruturas, mas que, de uma forma geral, como vimos na música, os indivíduos tentam se encaixar nas categorias. Mano Brown, utilizando-se do rap como um instrumento de denúncia da violência, tanto física, quanto psicológica, e subverte os preceitos estipulados para homens negros marginalizados. O cantor levanta uma discussão, de forma indireta, sobre a construção de afetividades (ou a ausência delas) para o homem negro.

De modo algum, minha cor deve ser percebida como uma tara. A partir do momento em que o preto aceita a clivagem imposta pelo europeu, não tem mais sossego, e, “desde então, não é compreensível que tente elevar-se até o branco? Elevar-se na gama de cores às quais o branco confere uma espécie de hierarquia? (FANON, 1952).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria social do discurso estabelece que o discurso é constituído por meio das estruturas sociais que se relacionam com as construções de significados. Assim, o discurso se torna complexo e heterogêneo. Para Frantz Fanon (1952), as estruturas raciais são heranças deixadas pelo processo de colonização, a dicotomia entre colonizador, colonizado, e respectivamente, branco e negro. O Brasil, sendo um país que, além de colonizado, aderiu às tentativas de branqueamento da nação com a justificativa de uma busca por civilização, marginalizou o homem negro e atribuiu características como sendo descivilizados e animais para essa população em particular. FANON (op.cit.), sendo um psiquiatra,

tenta mostrar como as relações sociais de gênero e raça que foram construídas com essa ideia de que o homem branco é superior ao homem negro, trouxeram patologias psíquicas ao negro.

Ao levarmos em consideração a história do movimento *Hip Hop* e do *Rap*, nos Estados Unidos e no Brasil, muitas vezes, essas histórias traçam e reafirmam alguns desses estigmas sobre a masculinidade negra. A imagem do *Mc*, por exemplo, é a de um homem, negro, revoltado com as questões sociais e que tem posturas agressivas e hostis. Até porque o *rap* também surgiu como uma forma desses jovens negros poderem canalizar sua raiva e expressá-la artisticamente.

Não havia como esses jovens assumirem outra postura diante de todo o cenário de violência policial, descaso e de leis que visavam criminalizar o homem negro, como a lei da vadiagem, que dava direito ao policial intervir em todo o cidadão que estivesse na rua sem motivos, quando a taxa de desemprego entre homens negros era alta (RIBEIRO, 2019).

Contudo, o grupo a apresentar a narrativa em questão, foi revolucionário ao denunciar e estabelecer novas possibilidades de ser homem e negro periférico na sociedade brasileira. Judith Butler (2003) discute um pouco sobre essa possibilidade quando diz que o gênero é uma ação performática construído socialmente, sendo assim, por que não construir novas “performances” que sejam menos hostis para os homens negros? Gostaríamos muito de ter resposta a essa questão.

O cantor mostra, também, o quanto “remar contra a maré” é difícil. Por alguns momentos da música, podemos perceber o quão difícil é para o cantor subverter toda essa construção de homem viril e forte, porque é um existir no mundo que ele sempre foi ensinado, e não seguir tais estigmas, é como deixar de existir. Além disso, por mais que ele tente resistir a essas construções, elas são tão enraizadas na sociedade que, a todo momento, pessoas próximas que são vítimas também desses estigmas, tentam apontá-lo como errado e como alguém que não deve ser vulnerável.

O discurso crítico presente nas músicas de rap do grupo é o que faz com que o grupo tenha tanto sucesso. Contudo, a denúncia sobre a violência policial e as questões que norteiam as desigualdades sociais, são características marcantes do gênero, mas os apelos emocionais e de caráter sensível, são menos explorados pelos cantores dessa categoria. Acreditamos que por esse motivo, o grupo tenha ganhado notoriedade. Suas críticas ultrapassam o esperado pelo público, suas denúncias são mais complexas do que o normal à época. Para as configurações do que se tem da imagem do *Mc*, acessar esse mundo sensível é quase que não esperado, já que a violência e o descaso e a marginalização, fizeram com que esses indivíduos tivessem sua subjetividade e espontaneidade negadas. O ato revolucionário está assim, quando o vocalista do grupo assume a sua identidade de homem negro periférico que tem seus direitos a expressar suas emoções, como é possível observar na última estrofe da música, ter momentos de fragilidades podem soar como fracasso.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Carolina de Abreu. **Batalhas de afirmação, batalhas de institucionalidade: uma análise discursiva de performances da resistência no Duelo de Mc's.** Minas Gerais, 2013.

ANDRADE, Julia Pinheiro. **Cidade Cantada.** São Paulo: Unesp, 2010.

Brasília, novembro, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, ANA. **Análise discursiva da ideologia na letra de Brasil com P: Rap de Gog.** Monografia de conclusão de curso. Universidade Federal de Brasília, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Gênero, raça e Ascensão social.** *Revista Estudos Feministas*, ISSN 1806-9584, Florianópolis, 1995.

CORADO, Monica; RIBEIRO, Alan A. Mourais. **Negro Homem: masculinidades e feminismo em debate.** Pará, 2017.

D'ANDREA, Tiarajú Furtado. **A formação do sujeito periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo.** São Paulo, 2013.

FAIRCLOUGH, Norman. **Teoria Social do Discurso. In: Discurso e Mudança Social.** Brasília: UNB, 2001.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas.** Ed. Edufa. Salvador, 2008.

GAMA, Rinaldo. **Como é ser negro no Brasil.** São Paulo: Revista Veja, novembro 2017.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro.** 1ª edição, São Paulo, 2001.

GRECCO, Anderson. **Racionais Mc's: música, mídia e crítica social em São Paulo.** Dissertação de Mestrado. PUC São Paulo, 2007.

MATOS, Teresa C. Furtado. **Na Boca do Mundo: afetos racializados no cinema brasileiro;** *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad.* N°11. Año 5. Abril 2013 - Julio 2013. Argentina.

MEDEIROS, Luana R. **Linguagem e Gênero,** Amazonas, 2018. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/derrida-e-o-feminismo/> . Acessado em: 23/06/2020.

MOUREIRA, Tatiana Aparecida. **A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE EM RAPS DOS RACIONAIS MC'S.** *PERcursos Linguísticos* · Vitória (ES) · v. 3 · n. 1 · p. 199-209, 2011 (edição especial)

NASCIMENTO, L. Jorge. **Da ponte pra cá: Os territórios minados dos Racionais Mc's.** 10

OLIVEIRA, Acauam Silvério de. **O fim da canção? Racionais Mc's como efeito colateral do sistema cantacional brasileiro.** São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Gimerson R. Prado. **Pagode baiano e masculinidades negras.** Brasília, 2018.

Outras Palavras. **O legado simbólico do rap Da ponte pra cá.** Disponível em <https://outraspalavras.net/poeticas/o-legado-simbolico-do-rap-da-ponte-para-ca/>

PIMENTEL, Spensy. **O livro vermelho do Hip Hop.** São Paulo: USP (Ciências

PINHO, Osmundo de Araújo. **Etnografias do brau: corpo, masculinidade e raça na reafrikanização em salvador.** Estudos Feministas, Florianópolis, 13(1): 216, janeiro-abril/2005.

PINHO, Osmundo. **Qual é a identidade do homem negro.** Espaço Aberto. Salvador, 2004.

PINTO, Joseane. **A análise do discurso aplicada na letra da música “Até Quando?” de Gabriel o Pensador.** Artigo. Abril, 2012.

RAMOS, A.P.M. **Figuras do discurso e (des)construção identitária: uma análise dos raps nacionais da última década.** Dissertação de Mestrado. PUC-Rio de Janeiro, abril 2009.

RAP. **História do rap.** Disponível em <http://www.wooz.org.br/musicarap.htm>. Acessado: 23/03/2019.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno manual antirracista.** 1ªed. Companhia das letras. São Paulo, 2019.

ROSA, Waldemir. **Homem negro: um estudo sobre a masculinidade no Rap brasileiro.** Brasília, 2006.

ROSA, Waldemir. **homem preto no gueto.** Dissertação de Mestrado. Brasília, 2006.

SAPEDE, Thiago C. **“Descolonização e racismo: atualidade e crítica” – “Racismo e dominação psíquica em Frantz Fanon.”** São Paulo, 2011.

SEGRETO, Marcelo. **A linguagem cancional do rap.** Dissertação de Mestrado.

Sociais - 2009). Disponível em [tem: https://issuu.com/fabioraphael/docs/olivrovermelhodohiphop.pdf](https://issuu.com/fabioraphael/docs/olivrovermelhodohiphop.pdf). Acesso em: 29 mar. 2018.

SOUZA, Raquel. **Rapazes negros e socialização de gênero: sentidos e significados de “ser homem”.** São Paulo, 2010.

SOUZA, Rolf Malungo. **falomaquia: homens negros e brancos e a luta pelo prestígio da masculinidade em uma Sociedade do ocidente.** Rio de Janeiro, 2013.

SOUZA, Rolf Malungo. **Um Panorama Sobre as discussões sobre Gênero, masculinidade e poder.** Rio de Janeiro, 2013.

SOUZA, Thais Dias de1; BERNARDES, Antonio. “**O RAP É COMPROMISSO**”: **A territorialidade das batalhas de MC´s na Região Norte Fluminense-RJ**. Revista Formação (ONLINE), v. 25, n. 44, jan-abr/2018, p. 149-177.

WILLIGES, Flávio. **Racismo e Emoções**. Artigo. Fevereiro, 2018.



## CANTORIA: A PELEJA DA CULTURA POPULAR E DAS IDENTIDADES

*Data de aceite: 01/09/2021*

*Data de submissão: 05/08/2021*

**Hadson Bertoldo Sales Lima**

Universidade do Estado da Bahia/Campus II  
Alagoinhas- Bahia  
<http://lattes.cnpq.br/4519051464811740>

**RESUMO:** O presente texto objetiva estudar a arte popular da cantoria a partir do recorte da Associação dos Trovadores e Violeiros da Região do Sisal- ASTROVERES. A cantoria traz em si a vertente oral das práticas musicais da poesia e cultura popular, performatizada nas simbologias da viola, no timbre das vozes e em cada nota tocada, marcas da expressividade e teatralidade dos cantadores. Já os representantes dessa manifestação cultural transitam entre as qualidades de improvisadores, homens do campo e poetas cartógrafos. Para tanto, aborda-se, a partir da metodologia de observação pela Etnografia e seu conjunto de técnicas, as categorias cultura popular e identidade em um debate necessário para entender como, quando e como fluem os processos de formação das figuras identitárias. O aporte teórico será pautado nas discussões de Luís Câmara Cascudo (1970), Marilena Chauí (2009), Stuart Hall (2003), Elba Ramalho(2001), Suely Rolnik (1997), João Sautchuk (2012), dentre outros.

**PALAVRAS - CHAVE:** Cantoria, cultura popular, identidade.

### SINGING: THE STRUGGLE OF POPULAR CULTURE AND IDENTITIES

**ABSTRACT:** The text aims to study the popular art of singing from the clipping of Sisal's Troubadours and Improvisators Association – ASTROVERES (acronym in Portuguese). Singing brings in itself the oral aspect of the musical practice of poetry and popular culture, and it is performed in the symbology of the viola. In the timbre of voices and each note played, it is a mark of the singers' expressiveness and theatricality. The representatives of this cultural manifestation, on the other hand, move between the qualities of improvisers, rural men, and cartographers. Thus, based on the methodology of observation by Ethnography and its set of techniques. Popular culture and identity are approached in a debate necessary to understand how, when, and how the formation processes of identity figures flow. The theoretical contribution will be based on the discussions of Luís Câmara Cascudo (1970), Marilena Chauí (2009), Stuart Hall (2003), Elba Ramalho(2001), Suely Rolnik (1997), João Sautchuk (2012), among others.

**KEYWORDS:** Singing, popular culture, identity.

### 1 | INTRODUÇÃO

A arte popular da cantoria é uma prática da poesia oral e da cultura popular, performatizada pelos cantadores. Faz parte da simbologia dessa expressão cultural, além da viola e cada nota tocada, o timbre das vozes dos cantadores. Essas vozes são muitas vezes marcadas pelo exagero e teatralidade desses

poetas na produção dessa arte peculiar. A riqueza e maestria com que são criados os improvisos, nas pelepas entre catadores, despertam a curiosidade do público – como também da academia – em conhecer o rico universo da cultura popular.

No entanto, compreender esse universo e estudar suas práticas envolve, entre outros movimentos, investigar a formação das identidades dos cantadores, uma vez que esses poetas populares ocupam diversos papéis sociais. Estes transitam entre as qualidades de poeta e as atividades que exercem em seu cotidiano, nos convidando a pensar a categoria identidade não como matéria estática, mas resultante de movimento promovido pelo contexto social e das relações do indivíduo com o espaço em que está inserido. Defender a existência de um sujeito inerte é não entender a totalidade e complexidade da identidade e não entender o “eu” como uma matéria em construção contínua.

Assim, a discussão aqui levantada busca abordar a cultura popular e identidade tomando como referência a manifestação artística da cantoria e as práticas sociais dos cantadores, tendo como recorte de observação a Associação dos Trovadores e Violeiros da Região do Sisal- ASTROVERES, que busca, desde 1986, criar estratégias de “resgate” dos festivais e “preservar” as manifestações culturais da região.

Para tal, faremos uma viagem pelas pelepas travadas pela cantoria para se firmar e reconhecer como representação cultural popular, demarcando suas fronteiras, simbologias e particularidades. pesquisa faz-se pertinente pela possibilidade de buscar na cantoria, manifestação da cultura popular, a possibilidade de partilhar e investigar os sinais de transformações e deslocamento das identidades do grupo estudado. A metodologia traz a possibilidade de observação pela Etnografia.com conjunto de técnicas, e que em sentido amplo é capaz captar as experiências em polos

## **2 | PARECE, MAS NÃO É: AS EXPRESSÕES CULTURIAS QUE DIALOGAM COM A CANTORIA**

Embora tenha forte representatividade na Região Nordeste brasileira e ser nesta região que se encontram os maiores representantes do gênero poético, é comum ter a ideia vaga do que seria a cantoria, por quem é produzida e como aqui chegou. É comum a confusão entre as fronteiras com outros gêneros musicais nordestinos que a cantoria se interliga como é o caso do coco de embolada, os aboios ou mesmo o cordel. São todas formas que se aproximam em suas identidades musicais, mas também se distanciam ao percorrer e delimitar símbolos que lhes são próprios.

João Sautchuk (2012), em seu estudo etnográfico acerca da cantoria apresenta e traz algumas formas poéticas musicais que mantêm identidades temáticas e formas simbólicas que se aproximam e se distanciam da cantoria através da apresentação dos padrões estéticos estruturais dessas práticas culturais nordestinas.

Sobre a forma poética do coco de embolada o autor classifica como um desafio

poético que também acontece entre dupla, acompanhado por instrumento que, diferente da cantoria não será a viola, mas sim o pandeiro. Mesmo tendo modalidades de estrofes parecidas ou mesmo incomuns à cantoria, o coco de embolada tem como maior característica o uso do humor “o principal atrativo é o humor surpreendente de piadas e rápidas sobre o companheiro de versos ou sobre algum assunto” (Sautchuk, 2012, p.3). Os emboladores também usam da prática do improviso de versos, mas o interesse principal é manter o ritmo intenso das estrofes humorísticas de modo a atrair a atenção da plateia.

Segundo autor, em sua pesquisa ele percebeu que esse interesse, o atrativo e diferencial do coco de embolada também é o ponto chave para os cantadores expressarem “superioridade” em relação aos emboladores. É que para os primeiros o investimento no uso do humor “baixo” faz com que os segundos fiquem em um patamar inferior no domínio do improviso com temáticas diferentes. Vale lembrar que o intuito não é a hierarquização das representações culturais em questão, mas demarcar as diferenças existentes.

É percebida a mesma prática com outro gênero que comumente a cantoria é comparada ou mesmo confundida, o cordel. Os cantadores alegam a maior utilização do tempo pelos cordelistas em suas criações, e isso possibilita contatos com fontes de inspirações e assim “desenobrece” os produtos finais. (SAUTCHUK, 2012), A cantoria e o cordel são gêneros que têm seus aspectos entrelaçados no que tange à história como também na prática de execução, mas são, em essência, distintos. Sobre esse debate, Travassos (1997) traz a cantoria como vertente oral do complexo de práticas musicais da poesia popular da Região Nordeste do Brasil, segundo a autora o cordel seria a outra vertente dessa prática, a vertente escrita. Sendo ambas, vertentes que partilham de um agente aglutinador responsável pela construção da cantoria. Assim aponta:

Embora se gabem de não recorrer a essas fontes escritas ao improvisos – e muitas vezes os folhetos são vistos com fonte envelhecidas- a maioria dos cantadores admite que a leitura ou a audição dos poemas impressos foi um componente importante de sua formação. (TRAVASSOS, 1997, p. 535).

Percebe-se a importância da produção escrita na formação da cantoria e dos cantadores. O processo inverso também ocorre “a produção escrita, por sua vez, inclui grande número de criações poéticas que se pretendem o registro escrito dos combates de cantoria” (TRAVASSOS, p.535) o que forma o quadro social de valores e princípios sociais que extrapolam o contexto da cantoria. Quanto à prática, muito das modalidades de estrofes utilizadas no cordel são bem comuns na cantoria, ambas compartilham da utilização incomum de regras de métricas e de rimas e ambas estão associadas ao universo social e temático do Nordeste e da vida no sertão.

Sautchuk (2012) ainda traz um terceiro gênero que pode assemelhar-se à cantoria, o aboio. Chamado de também de canto de trabalho de Vaqueiro, esse gênero é utilizado pelos vaqueiros para reunir o gado no pasto, podendo deslocar-se de espaço e chegar ser utilizado ao contexto de espetáculos de realização de vaquejadas por duplas que utilizarão

do improviso para entoar as chamadas “toadas de vaquejada”. Os padrões estruturais de cada gênero apresentado não podem e nem devem servir como padrão de classificação ou mesmo na criação de uma hierarquia, uma vez que cada um tem sua peculiaridade, notoriedade e é dono de um espaço dentro das representações culturais nordestinas.

Após a peleja de apresentar elementos de outras expressões culturais comumente confundidas com a cantoria, é preciso estabelecer os limites simbólicos que fazem da arte do improviso uma expressão única. Pensemos, então, os caminhos percorridos por esta para se firmar nas terras brasileiras e se estabelecer como representante da cultura popular da região nordeste.

## 2.1 Marcas e símbolos da cantoria

Estando umbilicalmente ligada à região Nordeste, datam da segunda metade do século XIX os primeiros registros dos poemas narrativos e dos desafios cantados nessa região. No início, os estudos relacionados à cantoria não esteve identificado como manifestação resultante da cultura local, mas sim como permanência de uma tradição cultural europeia, o que causou a negligenciação das dimensões de tal manifestação. (CASCUDO, 1970).

Para alguns pesquisadores, nossa poesia popular floresce através dos trovadores europeus do século XI, que buscavam através de seus versos, levar alegria aos senhores feudais entediados em seus imensos castelos sombrios. Daí o uso do termo “ trovador” ao poeta da arte peculiar da cantoria. Não sendo o objetivo desse texto a busca pelo possível surgimento da cantoria, trago o juízo de Sautchuk (2012) não apenas em admitir a ideia da cantoria como desdobramento histórico do trovadorismo provincial e ibérico, mas apontando para o movimento de um olhar mais apurado acerca de tal episteme: sobretudo, é necessário olhar criticamente as ideias de ‘origem’ e ‘herança’, e identificar com rigor quais processos sociais estariam envolvidos na atualização dessas práticas de poesia cantada no decorrer dos séculos.

O lirismo e aproximação com o campo é um traço marcante da expressão cultural oriunda do velho continente. Chegando aqui no Brasil, a cantoria ganha traços próprios, consolidando-se como uma vertente da poesia popular oral. Assim, a expressão cantoria passa a ser utilizada para fazer referência a junção que surge dos versos feitos na hora, repentinos, “de repente” e com o repentino cantar de tais versos. Estes são acompanhados ao som inconfundível das violas- instrumentos inseparáveis dos cantadores repentistas.

Contribuindo para a construção dos contornos que irão definir a cantoria, Luiz da Câmara Cascudo (1970) vem definir cantoria sertaneja como “o conjunto de regras, de estilos e de tradições que regem a profissão do cantador” (p.128), Travassos (1997) complementa “em termos simples, a cantoria é a arte de cantar versos improvisados, por dois repentistas que se acompanham à viola, em estilos alternados” (p. 537). Quem faz poema é poeta. O repentista seria um poeta capaz de acompanhar o movimento entre

a tradição e as transformações do contemporâneo, fazendo, ao mesmo tempo, de forma cantada e musicada- por meio da sua viola - a bela junção entre a música e a palavra, dando forma aos seus poemas/repentes, como acrescenta Daus (1982, p.8):

É um desafio entre algumas pessoas, na maioria das vezes duas pessoas, no qual cada um tem que encontrar uma resposta para os versos de desafio do oponente (...) as estrofes são geralmente improvisadas, mas frequentemente os cantadores empregam também passagens tradicionais aprendidas de cor, quando convém ao contexto do tema tratado.

É pensando no modo de produção da manifestação e o contexto em que é produzido, Sautchuk (2012) traz o agenciamento dessas esferas na construção da cantoria e situa: “o termo cantoria designa o gênero poético-musical, a situação de sua apresentação e o campo social formado por cantadores e seus ouvintes (p.1)”. A grande relevância e diferencial dessa abordagem estão relacionadas às situações sociais que são trazidas não somente entre os cantadores e suas vivências, experiências, mas as relações existentes como a plateia, que, no movimento de expressão a manifestação, deixa um pouco de si na interação com os cantadores.

Recorrendo a Cascudo (1970), o antropólogo e folclorista traz sua importante contribuição acerca dessa rica manifestação, ao apontar os empecilhos e duelos que são travados pelos cantadores vão além dos palcos quando o assunto é o acesso à educação. Cascudo, então, demonstra as vias utilizadas por cantadores “analfabetos” ao utilizarem e socorrem à memória daquilo que ouviu falar, conservando uma resposta pronta já dita por outros cantadores para aproveitar em momento oportuno de duelo, já os ditos “alfabetizados” a bibliografia exigida eram histórias sagradas episódios bíblicos dentre outros.

Quanto aos debates, duelos ou pejeas esses são desenvolvidos entre as duplas de cantadores que são desafiados, no momento, a abordarem sobre temas que vão de conteúdos críticos da atualidade a temas de amor e descrição de suas vidas cotidianas, o que Sautchuk (2012) vem chamar de “diálogo poético”. Segundo o autor, esse “diálogo” é regido por regras de métricas e rimas, travando um esforço por constante criatividade e por convencer as plateias do poder de criação do artista. O autor ainda comenta do “caráter dialógico” das apresentações uma vez que essas impõem dependência mútua entre os artistas desafiados, entoar e acompanhar, simultaneamente, um ao outro com suas violas, ao mesmo tempo em que não pode deixar de lado a disputa.

Outra característica que nos chama atenção na cantoria é a enunciação: as vozes dos cantadores, a voz é o elemento central de tal manifestação. A espetacular teatralidade, o timbre vocal- atuação da voz cantada na transmissão da mensagem- e volume, fogem ao estilo suave que costumamos ouvir em músicas que não são de cantorias de repente, mas são essas as armas da expressão do ser cantor. Ainda Elba Ramalho (2001) chama a atenção para a análise de questões relativas ao volume, ao tempo, a dinâmica e timbre de como serão proferidos os versos, pois esses irão demonstrar o grau de desenvoltura e

experiência do cantador.

Quanto à métrica utilizada na cantoria de viola há gêneros e regras para a sua fiel execução. Assim, a enunciação dos versos segue um estilo de estrutura métrica bastante utilizada: a sextilha. Para Ramalho (2001) a sextilha consiste no estilo de fazer versos seguindo uma lógica, a lógica seriam três versos contendo duas frases. A autora ainda aponta que a lógica da sextilha fez com que se tornasse o estilo mais popular entre os catadores, por possibilitar uma variedade de toadas e se adaptar aos mais variados conteúdos temáticos dos debates. Mais do que conhecer e fazer uso das estruturas métricas, o repente envolve habilidades na composição e apresentação. Transcendendo os moldes, firma-se na construção e manutenção de imagens pessoais de um eu mais forte, mais inteligente, mais corajoso e mais poderoso que o parceiro de peleja ou mesmo da plateia.

Diante de todas as propriedades, símbolos e marcas a cantoria expressa, assim, traços de um eu marcado pelo estilo que expressa o popular, conseguindo, sempre, um diálogo com o novo. Em que momento a cultura popular foi valorizada? Como era vista? Em meio ao processo de globalização, o que seria “popular” e como são demarcados os limites das identidades? É o que se propõe o tópico seguinte, respondendo esses questionamentos através da dimensão global a local.

### 3 | O PALCO DA CULTURA E IDENTIDADE

Aquilo que hoje conhecemos como tradição cultural popular, surge no século XIX com a corrente artística nomeada Romantismo. A designação ocorreu devido ao fato de que foi nesse momento histórico que houve a consolidação e fortalecimento dos Estados nações com a busca da unidade de língua, religião, território, política, o que refletiu, assim, no âmbito cultural. (BURKE, 1989).

Se os Estado-nações eram regidos pelo sistema social e econômico capitalista, estes estariam divididos em classes sociais: burguesia capitalista, pequena burguesia e proletariado. A dicotomia socioeconômica trouxe para o campo cultural as principais formas de produção do sistema em questão, consequências que são perceptíveis até os dias atuais. Para arte e cultura incidiu na divisão da distinção em dois principais tipos de representações: a erudita ou de elite- destinada aos intelectuais e artistas de classe dominante- a burguesia- e a popular ou ingênua que seria destinada aos trabalhadores urbanos e rurais representada pelo proletariado. (BURKE, 1989).

A exaltação ao modo de vida do trabalhador camponês e à forma de produzir sua cultura ganhou destaque no cenário europeu no fim do século XVIII e início do século XIX, quando intelectuais em reação ao Iluminismo elitista, contra a tradição e à razão, classificaram o povo como interessante e exótico. Burke (1989) elucida tal momento da seguinte maneira: “Os artesãos e camponeses decerto ficaram surpresos ao ver suas

casas invadidas por homens e mulheres com roupas pronúncias de classe média, que insistiram para que cantassem canções tradicionais ou contassem velhas estórias” (p.26).

A “descoberta”, o interesse pela cultura popular tinha razões históricas de serem baseadas nos âmbitos estéticos, políticos e econômicos. A razão estética pautava-se na revolta contra a arte, fazendo com que o “polido” passasse a ser classificado como algo pejorativo e o “selvagem” passou a ser sinônimo de elogio. Esse movimento parece acontecer atualmente, quando observamos uma hibridização das culturas populares e eruditas já não sendo mais possível organizá-las e classificá-las nessas duas categorias.

Nas Américas tal processo também foi percebido. Nas economias dos países da América Latina, na década de 20, iniciou-se uma reorganização de sua economia e um reajuste de suas políticas. O novo panorama, encharcado de ideologia da classe em ascensão, mostra não só na economia e política a necessidade de mudança, mas também no campo do comportamento, o que faz com que as sociedades latinas buscassem incorporar ao seu modo de vida o das “nações modernas”, da nação europeia. Ao novo projeto, comenta Márтин-Barbero (1997):

Surge assim um novo nacionalismo, baseado na idéia de uma cultura nacional, que seria a síntese da particularidade cultural e da generalidade política, da qual as diferentes culturas étnicas ou regionais seriam expressões. A nação incorpora ao povo, transformando a multiplicidade dos desejos das diversas culturas num único desejo: participar do sentimento nacional. (p.217).

Márтин-Barbero (1997) em seu estudo, mostra a importância do Estado no processo do projeto modernizador e que este mostrou-se protagonista na estrutura política necessária. Então, a heterogeneidade dos países latinos sofreu um processo de funcionalização, havendo, assim, a folclorização da cultura local para ser oferecida como curiosidade aos estrangeiros, à essa ação foi percebida uma estratégia funcionalizada da política centralista.

Entrando no debate do que seria popular versus o erudito, chegamos ao entorno que irá classificar e distinguir os tipos de arte e cultura não é o fato de serem oriundas da elite ou dos trabalhadores, mas sim a maneira que estas são realizadas, como aponta Chauí (2009, p.289): “a distinção foi concebida (e continua a sê-lo, até hoje) como diferença na forma e na qualidade das próprias artes”. Assim, as principais diferenças eram apontadas levando em consideração a complexidade da elaboração- a arte popular é mais simples e menos complexa do que a erudita no que compete à forma e complexidade. E se estende quanto à relação com o novo e o tempo, a popular tende a ser tradicional e repetitiva, a erudita propõe algo de vanguarda, voltada ao futuro.

Ainda sobre o mesmo repertório, cabe-nos ainda trazer Hall (2003) desconstruindo o “popular” e a dicotomia popular/erudito. Em seu ensaio intitulado *“Notas sobre a desconstrução do popular”*, o autor traz a dificuldade na abordagem com o que seria cultura, como também o conceito de popular, aponta para o fato que foi no decorrer da transição do

capitalismo agrário para o desenvolvimento do capitalismo industrial que houve uma luta em torno da cultura dos trabalhadores, das classes trabalhadoras e dos pobres – ponto importante para as mudanças das forças sociais, na cultura, na tradição e no modo de vida das classes populares.

O capital tinha interesse na cultura das classes populares porque a constituição de uma nova ordem social em torno do capital exigia um processo mais ou menos contínuo, mesmo que intermitente, de reeducação no sentido mais amplo. E a tradição popular constituía um dos principais locais de resistência as maneiras pelas quais a “reforma” do povo era buscada (HALL, 2003, p.247-248).

É a partir desse interesse que a cultura popular passa a ser atrelada à tradição e mal interpretada como retrógrada, conservadora. Assim, Hall, propõe a “transformação” como centro do estudo da cultura popular e que essa transformação se dá do processo de persistência - da luta por manter o tradicional- com as diversas relações ocasionadas no contato com o outro. Assim, o autor investe na perspectiva de que “A cultura popular não é, num sentido puro, nem as tradições populares de resistência a esses processos, nem as formas que as sobrepõem. E o terreno sobre o qual as transformações são operadas.” (p. 248).

Sobre esse olhar, devemos interpretar o estudo da cultura popular pelos seus interesses duplos de se mostrarem como exemplos da tradição, mas que também se mostra interessada no novo o que Hall vem chamar de dialética da contenção/resistência. Essa abordagem de cultura popular faz- nos sair da ideia de algo estável e fechado, levando-nos a pensar como uma atividade desmontável e remontável.

É possível perceber esse movimento no decorrer do tempo o (re)modelamento da cantoria. Desde sua origem com os trovadores europeus configurando-se como expressão de grande influência, repercussão e notoriedade no antigo mundo até a sua chegada ao Brasil e fortalecimento na região Nordeste, refletindo, nos repentes, o modo de vida e as identidades vinculadas ao contexto sociocultural desse espaço.

São nesses espaços que irá morar a ideia de universalidade proposta pela globalização, onde se pregará Estados sem limites territoriais, autônomos e soberanos e nações com cultura unificada fabricantes de identidades violentadas e submissas, como aponta Giddens (2002) “As instituições modernas diferem de todas as formas anteriores de ordem social quanto a seu dinamismo, ao grau em que interferem com hábitos e costumes tradicionais, e a seu impacto global.” (p. 9), o autor traz a perspectiva de que é impraticável a dissociação a constituição das sociedades modernas, em sua máquina atual, sem levar em conta as consequências trazidas pela globalização ou os riscos sociais imprimem tanto no espaço em que estamos inseridos como no nosso reconhecimento, em nossa identidade.

Para que esse processo ocorra as multinacionais são os atores hegemônicos e a mídia será o palco usado por elas. Então é introduzida uma ideologia de forma camuflada



e maciça de consumismo e de que o mundo é uma “aldeia global”, nos levando à crença da existência de fluxos culturais e identidades compartilhadas, quando na verdade ao se analisar a fundo esse processo de troca de cultura não acontece de forma recíproca consolidando, assim, nas colônias culturais a servidão às regras da indústria cultural. Observa-se a fragmentação do núcleo de percepção do local, mudanças no padrão de produção e consumo da cultura. Há, assim, uma redefinição na contra imagem dos sujeitos, e novas e globalizadas identidades começam a ganhar espaços no colapso decorrente da busca pela homogeneização dos modos de produção das culturas.

Tomando como recorte as figuras dos cantadores, percebemos o trânsito na construção de suas identidades. Primeiro que estes são a descrição da ambiguidade do processo de globalização, uma vez que se trata de representantes da cultura local e da cultura regional, mas que não estão isolados quando negociam com as interfases da globalização. São personalidades que expressam o saber de um povo através da literatura popular, mas que não se perfilham como tal por não ter reconhecimento legal da categoria, não conseguindo, por vezes, tirar o sustento diário.

Alguns aspectos são importantes para chegar ao conceito de identidade e suas dimensões, como aponta Kathryn Woodward: “a identidade é, na verdade, relacional e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades” (2000, p.19). Chega-se a um aspecto importante no processo de concepção da identidade que é o da criação de um sistema classificatório, onde as representações são esclarecidas, mostrando os limites entre dois grupos em oposição conseguindo, assim, chegar à delimitação da identidade na individualidade dos grupos. O cantor só é cantor porque não é cordelista, pois a partir de Woodward (2000), as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas. Assim, o ser violeiro requer uma postura própria, com peculiaridades. Aquele que se intitula cantor faz uso do exagero, da teatralidade, transparecendo na expressão do corpo sentimentos diversos que lhes são acompanhados pelo tema abordado e pela viola sendo essa um símbolo associativo ao violeiro, a viola.

Ao pensarmos a sociedade e os reflexos de sua formação, nos damos conta de como o capitalismo tardio trouxe consigo poderosas forças estratégicas que deságuam na projeção das identidades- uma matéria prima sem contorno definido. É nesta via que, e na constante busca pelo entendimento de uma identidade no atual momento em que vivemos, Rolnik (1997) aponta que a exacerbada desestabilização nas identidades causada pelo processo de globalização em um lado e do outro a busca pela persistência identitária acaba por desaguar nos rios perigosos do esvaziamento. Pois o quando não se consegue criar um papel perfeito exigido pela lógica vigente do mercado resultado é a proliferação de subjetividades sem contorno definido, aterrorizadas, desassossegadas e vulneráveis à morte traumática das identidades. Estaria isso acontecendo com os cantadores?

## 4 | POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES

A globalização como produto do sistema capitalista, faz acreditar que os sujeitos vivem numa aldeia global levando a sua transformação, através da aniquilação de sua identidade, individualidade e aplanamento de suas manifestações. De um lado a existência, na própria sociedade, da perpetuação das lutas de classes, fundamenta o existir da diferenciação das culturas popular e da elite e a busca incessante da aproximação da primeira aos “padrões” impostos pela segunda, para, assim, ter seu merecido reconhecimento.

Nesta labuta encontramos os corpos, movidos pelo intuito de fazer versos, dos cantadores. Estes que se convertem e transitam por sua capacidade adaptativa em qualquer tempo, espaço ou identificação, sendo, por hora muitos e quando preciso esvaziam-se, criando outros.

O processo criativo dos repentistas representa as relações e os entrelaçamentos desses sujeitos com o contexto sócio histórico atual. Assim sendo, os cantadores vão além das possibilidades binárias convencionais e optam por alternativas de múltiplas identidades. A elasticidade desses corpos são perceptíveis não somente no processo criativo, mas nas estéticas espaciais e de totalidade. São homens que se expressam através da arte e, para encontrar a validade desta, transitam por dimensões estéticas que perpassam por traços criativos artísticos ora comuns, como é o caso do cordel, ora em busca de elementos criativos, propagadores e difusores da arte do improviso, como é o caso da relação com o rádio.

Andar pelo universo da cantoria e vivenciar, nos possibilita identificar as relações criativas que decalcam os possíveis contornos do eu cantador, proporcionando interferências e a criação de um poeta “deslocado”. Deslocado não no sentido de que não consegue se afirmar e encontrar sua validade dentro da esfera cultural, mas que está em constante condução, potencializando a criação artista da cantoria.

Rolnik (1989) auxilia a pensar que esse deslocamento faz parte de paisagens psicossociais que podem ser lidas pela cartografia. Essas paisagens são entendidas como mundos que são criados no intuito de expressar os afetos contemporâneos em contrapartida ao mundo obsoleto vigente, cabendo à cartografia acompanhar esse movimento de transformação das paisagens e montar ou remontar mundos a partir das relações entre os universos presentes e obsoletos. Sobre a cartografia, entende-se a maneira como interpretar o corpo que se move sempre, elaborando desenhos que compõem a paisagem.

Nesse cenário, o papel do cartógrafo, segundo a autora, é de dar expressão para afetos que pedem passagem, mergulhando nas intensidades de seu tempo, devorando os elementos possíveis para a composição das cartografias que mapeiam e nos fazem pensar o corpo vibrátil no contexto atual. Seguindo essa compreensão, o poeta cartógrafo compõe-se, justamente, da fragmentação e do movimento que acontece com as figuras do “eu”, se faz e acompanha a paisagem cujo momento lhe exige: o homem que é rural/

urbano, cantador/cordelista/locutor/promotor/pedreiro. Ele cria pontes entre linguagens e expressões culturais. Transcende os espaços, territórios, se alimentando dos afetos e experiências que esses lhe trazem. É a personagem que têm que assumir frente ao público, parceiro desafiador, às forças modeladoras de suas subjetividades, é desafiado a entender o contexto em que está inserido, expressando, através da arte do improviso, a essência de viver.

## REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. A descoberta do povo. In.\_\_\_\_\_. **A Cultura popular na Idade Moderna: Europa, 1500-1800**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989;

CÂMARA CASCUDO, Luís da. “Cantoria”. In.\_\_\_\_\_. **Vaqueiros e Cantadores**. Porto Alegre: Ed. De Ouro, 1970;

DAUS, Ronald. Desafios e poemas épicos. In.\_\_\_\_\_. **O Ciclo Épico dos Cangaceiros na Poesia Popular do Nordeste**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982;

DETTONI, José. **O repente: valores antropológicos da arte efêmera**. São Paulo; LiberArs, 2013;

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002;

HALL, Stuart. Notas sobre a desconstrução do “popular”. In: **Da diáspora: identidades emediações culturais**. Liv Sovik (org); trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003;

MALINOWSKI, Bronislaw. **Uma teoria científica da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 3 ed;

RAMALHO, Elba Braga. **Cantoria Nordestina: música e palavra**. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

ROLNIK, Suely. **Taxicômanos de identidade**: Subjetividade em tempo de Globalização. Uma insólita viagem à subjetividade. Saberes nômades. Campinas/SP: Papyrus, 1997.

SUTCHUK, João Miguel. **A poética do improviso: prática e habilidade no repente nordestino**. Brasília: editora universidade de Brasília, 2012.

TRAVASSOS, Elizabeth. Notas sobre a Cantoria, ( Brasil). In: **Portugal e o Mundo: O encontro de Culturas na Música** . Lisboa: Dom Quixote, 1997;

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos Culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

## O [FAZER DO] CURURU SUL-MATO-GROSSENSE: UM RECORTE SOB A PERSPECTIVA DOS CONCEITOS DE TEMPO E RESISTÊNCIA

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 06/08/2021

**José Gilberto Garcia Rozisca**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,  
FAALC/PPGEL  
Campo Grande – MS  
<http://lattes.cnpq.br/3125569947883248>

**RESUMO:** Nosso estudo versa sobre a narrativa do cururueiro e a poética do Cururu, que é, por sua origem, uma prática relacionada a valores religiosos, éticos e de companheirismo, ao mesmo tempo em que é vivenciada como uma brincadeira entre seus praticantes. O objetivo é tratar do Cururu discutindo os conceitos de *tempo* e de *resistência* na narrativa, reconhecendo que resistir tem a ver com a capacidade de opor-se a um sistema de força contrária, além de ser a capacidade de lutar em defesa de algo, em face do peso dos princípios e dos valores de dada cultura. Utilizamos o método de pesquisa bibliográfica, tomando por base as cantigas de Cururu executadas em Mato Grosso do Sul dispostas em obras como o Dossiê de Registro do Modo de Fazer Viola-de-Cocho, do IPHAN; a dissertação de mestrado de Eunice Ajala Rocha; e a entrevista do mestre cururueiro Agripino Soares Magalhães, para a série audiovisual A História da Nossa Gente do site Diário Corumbaense. O diálogo com referenciais teóricos passou por estudiosos como Alfredo Bosi, Benedito Nunes e Ecléa Bosi. A pesquisa mostrou a pertinência

de tratar tanto a narrativa do cururueiro quanto da poética das cantigas sob a perspectiva dos conceitos propostos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cururu; Tempo; Resistência.

### THE [TRADITIONAL KNOWLEDGE OF] CURURU IN MATO GROSSO DO SUL: CONTOUR UNDER THE PERSPECTIVE OF THE CONCEPTS OF TIME AND RESISTANCE

**ABSTRACT:** Our study focus on the narrative of 'cururueiro' and the poetic that surrounds 'Cururu', which is, by its origins, a practice related to religious, ethic and friendship values, at the same time as it is faced as a playful time by its players. The objective is to register Cururu toward the concept of time and resistance into the narrative, recognizing that resisting is related to the capability of being on the contrary forces of a system, as well as the capacity to fight in defense of something, due to the principles and strength values from a particular culture. The bibliographic method has been used, taking some Cururu popular songs played in the state of Mato Grosso do Sul as popular artwork pieces registered in specific books like the way to produce viola-de-cocho, the IPHAN's register book file, Eunice Ajala Rocha's master thesis and the given interview from Agripino Soares Magalhães, a representative 'cururueiro', to the audiovisual 'The History of our People' series by Diario Corumbaense site. The theoretical discussion goes through Alfredo Bosi, Benedito Nunes e Ecléa Bosi. This research shows the relevance

not just treating the cururueiro narrative, but also facing the poetic popular songs beneath the perspective of these proposal concepts.

**KEYWORDS:** Cururu; Time; Resistance.

## 1 | INTRODUÇÃO

Reconhecer que o tempo muda a forma como se enxerga certo lugar, certa ação, certos acontecimentos que ficam registrados na memória de um passado, o modo como encaramos o presente e a expectativa que temos para o futuro, isso importa para o nosso estudo.

Benedito Nunes (1995) lembra que filósofos como Santo Agostinho voltaram suas reflexões, em algum momento, para tratar do *tempo*, mas ainda assim a imprecisão de um conceito exato sobre ele emerge e paira nas mentes de quem se propõe a pensar, conforme as palavras questionadoras do Santo: “o que é, por conseguinte, o tempo?” (*Apud* NUNES, 1995, p.16). Talvez tal pergunta permaneça sem uma resposta, mas, adiante, trataremos um pouco sobre o que nos importa acerca do tempo.

Outra palavra que ganha peso no desenrolar deste estudo é *resistência*. Alfredo Bosi nos ensina o que parece ser óbvio, que resistir tem a ver com oposição, sendo a capacidade de opor-se a um sistema de força contrária, além da leitura de resistência como a capacidade de lutar em defesa de algo, pelo peso dos princípios e valores de cada um. O *Cururu sul-mato-grossense* é uma manifestação que podemos julgar resistente ao próprio tempo, insistente no tempo.

Lembrar também é uma forma de resistir, mas o que foi atitude de resistência pode passar a ser somente uma lembrança, a ser esquecida no tempo. E o tempo é irrecuperável, e as situações que ficam perdidas nele também restam perdidas, tanto para as gerações atuais quanto para as que virão.

Procuramos, então, falar de tempo e de resistência no Cururu como manifestação cultural, nas cantigas e na fala dos cururueiros, procurando, também, tratar e entender como resistente [pela luta ideológica em defesa da manifestação] até mesmo a existência e o que se fala, de/em outros textos, sobre o Cururu e seus fazedores.

## 2 | O CURURU EM TELA

Consideramos o ensinamento de Benedito Nunes (1995, p. 06) de que pelo entendimento que se tem hoje, “[...] cabe chamar de narrativa a títulos diferentes, ao *mito*, à *lenda* e ao *caso*, formas simples, literariamente fecundas, mas que não são propriamente literárias como o *conto*, a *novela* e o *romance*; às várias espécies de relatos orais e a modalidade de escrita [...]”. Assim, justificamos nosso interesse em por em tela tão peculiar objeto textual, mesmo compreendendo que o elemento *tempo* geralmente aparece de modo implícito em formas narrativas como as que apresentaremos.

Para sermos melhor entendidos, cumpre-nos explicar o que vem a ser o *Cururu*. Os mais atentos às expressões culturais do Brasil, mais notadamente das práticas realizadas nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, ou pelo menos os conhecedores de manifestações do interior paulista [região do Médio Tietê], talvez já tenham ouvido o termo *Cururu* ser pronunciado. Quem sabe até já puderam presenciar tal manifestação folclórica sendo realizada, o que é bastante difícil nos dias atuais, ao menos em Mato Grosso do Sul.

Vale destacar que, mesmo ciente da existência de um *Cururu paulista*, esse não é objeto do nosso estudo. Nosso empenho põe em tela apenas a manifestação tratada como *Cururu mato-grossense*, em sentido amplo, pois o termo foi forjado antes da divisão do estado de Mato Grosso, ocorrida em 1978. Acrescentamos, ainda, um recorte para destacar apenas o que foi praticado [e ainda o é] na região de Corumbá-MS, por isso justificamos o título dado a este artigo, tratando a manifestação como *Cururu sul-mato-grossense*.

Para poder abordar o assunto, tomamos por base a pesquisa realizada pela historiadora-folclorista Eunice Ajala Rocha (1928-2013), relatada em sua Dissertação de Mestrado, defendida no ano de 1981, *Uma expressão do folclore mato-grossense: cururu em Corumbá*, que tratou essencialmente sobre o fato folclórico que é objeto do nosso estudo, o *Cururu*.

Segundo a pesquisadora, o *Cururu* vem a ser “[...] uma ‘brincadeira’ que envolve movimento, música, cantoria e sapateado, na qual tomam parte somente homens. Encerra duplo sentido, de religiosidade e lazer que se entrelaçam e se unem de acordo com o motivo que leva o grupo a se reunir [...]” (ROCHA, 1981, p. 33).

Em Corumbá o termo *Cururu* encerra dois sentidos: no mais restrito deles, a palavra aparece como sinônimo de “brincadeira”, na qual as duplas se encontram para tocar e cantar seus versos, seja em ensaios, seja em celebrações. Em sentido mais amplo, *Cururu* designa a “festa” como um todo: pode ser um festejo em homenagem a um santo ou mesmo uma celebração das bodas de um casal, quando, após a cerimônia religiosa, a *brincadeira* será realizada.

Manifestação folclórica complexa, o *Cururu* é permeado de simbolismo, seja na sua própria execução, seja no aspecto material, com o feitio dos instrumentos musicais que serão utilizados, principalmente a viola-de-cocho, que é fabricada pelos próprios mestres cururueiros a partir de uma peça de madeira única.

Eunice Rocha (1981, p. 36) destaca o caráter de “[...] elemento ordenador das cerimônias religioso-folclóricas” do *Cururu*, pois as *toadas*, assim chamadas as músicas ou cantigas produzidas, além de estimular os fiéis a participarem da cerimônia, serviam de orientação e direção das cerimônias, marcando os momentos de início da reza e da procissão, além de outras etapas, como a colocação da bandeira do santo e da coroa no mastro, e o içamento do mesmo. A folclorista descreve a realização do *Cururu* em uma cerimônia da seguinte forma:

Os cururueiros em frente ao altar, em fila dupla, cantam parados, e quando precisam se comunicar, falam baixinho, quase num sussurro em sinal de respeito e devoção. Começam pela “louvação” [...] Nela, pedem licença para cantar, homenageiam os santos e as pessoas que consideram importantes. Os nomes dos donos da casa, dos santos, e das pessoas que estão prestigiando a festa com a sua presença são citados por várias vezes, de permeio às letras dos versos. Após cumprirem a “obrigação” com o/a santo/a a cantoria de CURURU prossegue durante o ciclo da festa numa demonstração incontestada de resistência física que os caracteriza, além da motivação proporcionada pela oportunidade de homenagear o/a santo/a e pela satisfação do encontro com os amigos. (ROCHA, 1981, p. 34).

Com a ideia de trazer uma referência histórica sobre o Cururu, destacamos aquilo que é apresentado no livro *Modo de Fazer Viola-de-Cocho*, publicado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, em 2009. A obra é resultado do dossiê elaborado para o processo de Registro, no Livro dos Saberes, da técnica de fabricação da viola de cocho como Patrimônio Cultural brasileiro.

No título de Registro protetivo, constante no próprio Dossiê, notamos menção ao “[...] complexo musical, coreográfico e poético associado do cururu e do siriri” (IPHAN, 2009, p. 82). Consta no Dossiê a seguinte informação:

A referência bibliográfica mais antiga ao cururu na região foi identificada no livro *Entre os Aborígenes do Brasil Central*, onde o etnólogo alemão Karl von den Steinen descreve as etapas de uma apresentação de cururu conforme ocorrências nas festas de santo em Cuiabá no final do século 19. [...]

Posteriormente, no início do século 20, Max Schmidt identifica e descreve a prática da dança do cururu entre os índios guatós em pesquisa na região pantaneira, atual Mato Grosso do Sul. (IPHAN, 2009, p. 49).

Encontramos nas referências bibliográficas do Dossiê que o livro *Entre os Aborígenes do Brasil Central* foi publicado em 1940. Na dissertação de Eunice Rocha (1981) vimos que o etnólogo alemão Karl von den Steinen fez sua pesquisa na região cuiabana entre os anos de 1887-1888, o que demonstra como é antiga a presença do Cururu no oeste do Brasil.

O pesquisador João Carlos de Souza publicou, em 2004, o artigo *O caráter religioso e profano das festas populares: Corumbá, passagem do século XIX para o XX*, no qual aponta uma interessante referência ao cururu, veiculada em um periódico de 1880 na cidade de Corumbá:

Na imprensa, encontramos uma das primeiras referências sobre essa dança no periódico *O Iniciador*, de outubro de 1880. Tratava-se de uma reclamação de alguns moradores do acampamento de São Francisco Xavier, pedindo providências às autoridades competentes “afim de q’os amantes de tal divertimento Cururú deixe descansar a humanidade altas horas da noite, pois que quem trabalha de dia quer descansar aquelas horas... Assinado: um que não é vadio”. (SOUZA, 2004, p. 339).

Mais do que uma referência histórica, resta nessa passagem uma inferência sobre o sujeito praticante do Cururu, que fora chamado, mesmo que indiretamente, de

“vadio”. Sobre essa característica de *brincar*, atribuída ao Cururu, é porque a prática da manifestação durava muitas horas, chegando a varar as noites. Eunice Rocha (1981) menciona que era comum que as festas seguissem pela noite toda, pelo dia, e até por vários dias, dependendo da disponibilidade dos cururueiros. Porém, entendemos que os cururueiros daquela época, assim como os de hoje, nada tinham de desocupados, eram sim trabalhadores ou já aposentados, de classe popular.

Mencionada a referência histórica sobre a presença do Cururu na região pantaneira, destacamos um outro ponto importante para este estudo e que remete às origens da manifestação. Câmara Cascudo (1972), no *Dicionário do Folclore Brasileiro*, faz referência à opinião de Mário de Andrade, que citamos abaixo. E, corroborando com o pensamento de Mário de Andrade, encontramos a citação de Maria Amália Giffoni, constante na pesquisa de Eunice Rocha (1981, p. 86). Ambos discutem a provável origem do Cururu como sendo um instrumento catequético jesuítico.

Mário de Andrade escreve: “... os primórdios coreográficos desta dança têm tal e tão forte sabor ameríndio, pelo que sabemos das danças brasileiras com a cinematografia atual, que não hesito em afirmar ser o cururu uma primitiva dança ameríndia, introduzida pelos jesuítas nas suas festas religiosas, fora (e talvez dentro) do templo. E esse costume e dança permanecem vivos até agora” [...]. (CASCUDO, 1972, p. 335).

Segundo Maria Amália Giffoni, o Cururu “Como dança parece ser de origem ameríndia, introduzida pelos jesuítas na catequese, que lhe anexaram louvação e cantos portugueses, com temas religiosos. Os missionários inseriram o Cururu em festas cristãs e delas se valeram para transmitir conhecimentos aos doutrinando. Lançaram mão, já no primeiro século do descobrimento, de uma manifestação coreográfica como veículo educativo”. A autora situa com clareza a dança indígena como elemento natural, a matéria prima de que se valeram os jesuítas para utilizá-la como veículo, empregado na introdução dos conceitos cristãos. (ROCHA, 1981, p. 86).

Marlei Sigrist, pesquisadora da cultura popular sul-mato-grossense, corrobora com as opiniões expostas acima. Para ela, a cruz e a espada foram as armas que os conquistadores portugueses e espanhóis mais utilizaram para garantir o domínio das terras brasileiras e da América Espanhola. Usaram instrumentos que mantivessem a ordem social durante a colonização e para a manutenção das terras, um dos quais foi o uso das artes – música, teatro, pintura – que “[...] por meio de temas religiosos, incutiam sentimentos de obediência, submissão e acriticidade” (SIGRIST, 2008, p. 52).

Sigrist complementa seu raciocínio ao lembrar que as missões jesuíticas acabaram influenciando as manifestações culturais e a educação religiosa das terras conquistadas por Portugal e Espanha. Afirma também que aquilo que hoje conhecemos como religiosidade popular é resultado da lacuna que os jesuítas deixaram após serem expulsos do Brasil. Vejamos:

Quando os jesuítas foram expulsos do país, deixaram um vazio na disseminação da doutrina cristã, o que levou muitas pessoas a assumirem a função de



pregadores, interpretando as palavras sagradas de acordo com seus parcos conhecimentos. As interpretações que deram às passagens bíblicas foram as mais diversas, resultando no que hoje se denomina religiosidade popular. Isso se repetiu em todo o interior brasileiro, inclusive nos sertões de Mato Grosso. (SIGRIST, 2008, p. 53).

Cumprida a explanação sobre o que é o Cururu, cabe-nos a tarefa de direcionar o estudo. De tudo o que foi exposto até agora trataremos as informações procurando alinhá-las com dois elementos: o *tempo* e a *resistência* que permeiam a narrativa do mestre cururueiro e/ou o que se documenta sobre o Cururu.

Continuaremos a nos pautar na obra da historiadora-folclorista Eunice Ajala Rocha, cuja pesquisa data do final da década de 1970 e início dos anos de 1980; nas citações dos relatos dos próprios cururueiros que constam no Dossiê do IPHAN; e ainda, no episódio da série *A História da Nossa Gente*, do site de notícias Diário Corumbaense, cuja entrevista foi feita com o mestre cururueiro Agripino Soares Magalhães.

*E por que falar sobre tempo e resistência? O que, afinal, teríamos a dizer sobre tais assuntos, relacionando-os com uma manifestação cultural como o cururu?*

Para lidar com a provocação do tema, apegamo-nos aos ensinamentos de alguns estudiosos, dentre eles, Alfredo Bosi, que tratou sobre a temática da *resistência* na poesia e na narrativa. Segundo ele, o conceito de *resistência* não é estético, mas originalmente ético. Entendemos, com isso, que a resistência figura na orientação do comportamento, na vontade; ela, por si, faz parte de um conjunto de preceitos e valores de um indivíduo, de um grupo social ou de uma sociedade como um todo.

Alfredo Bosi diz que “[...] resistir é opor força própria à força alheia [...] o cognato próximo é in/sistir; o antônimo familiar é de/sistir” (BOSI, 1996, p. 11). Valendo-se da relação com sua vontade íntima, com raízes fincadas nos seus valores, o sujeito impõe resistência à outra força, exterior a ele próprio.

A continuidade da prática do Cururu seria, pois, uma atitude de resistência perante o universo que rodeia os cururueiros. Se para eles perduram os valores dos ensinamentos bíblicos e da religiosidade, do respeito aos ensinamentos antigos, da amizade, para o restante do mundo resta a desconformidade.

Resistir, então, vem a ser uma ação diante do próprio *tempo*, intrincada na vida e nas palavras de cada um dos narradores que ousamos tratar. Os valores do Cururu perduram nas narrativas orais; a manifestação, por si, existe apenas na memória de quem a pratica, sem registro, sem perspectiva de continuidade. Da mesma forma, as falas desses sujeitos são marcadas pelo peso de suas memórias, e para Ecléa Bosi “[...] a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento” (BOSI, 1994, p. 39), o que nada mais é do que uma parcela do tempo.

Para melhor elucidar o que nos propusemos a expor, apresentaremos abaixo alguns excertos que julgamos interessantes para compor nosso estudo. A primeira delas consta na

dissertação de Eunice Rocha, na parte em que ela trata do *significado* do Cururu e, valendo-se primeiramente da visão dos próprios cururueiros, inicia o texto com uma citação do que podemos tratar como sendo uma construção coletiva, pois dá crédito a três informantes sobre a mesma fala – dona Maria Divina de Souza, “seo” Agripino Soares Magalhães e “seo” João Teodoro da Silva. Vejamos:

Quando se indaga de um Cururueiro a respeito da origem do Cururu em Corumbá a resposta que se recebe identifica-se com todas as outras. **“Cururu é tão antigo quanto o mundo, porque foi nosso Senhor Jesus Cristo que deixou p’ra nós.** Quando ele andou pelo mundo visitou muitos lugares. Um dia encontrou um baile, observou e não gostou. Virou as costas e foi embora. Depois, em suas andanças, encontrou a ‘brincadeira’ de Cururu aprovou e ficou”. (ROCHA, 1981, p.50, grifos nossos).

Na época, a pesquisadora destacou o fato de essa explicação parecer simplista e mesmo assim lembrou que, implicitamente, tal fala revela “um mundo de valores contido num espaço ilimitado” (ROCHA, 1981, p. 50), se for levada em conta a concepção religiosa dos falantes. Dá-nos a impressão de que a função original do Cururu acabou perdurando no tempo se considerarmos válida a ideia de que a prática foi introduzida pelas razões catequéticas dos Jesuítas, acabou resistindo na ética das famílias e passou de geração a geração, agregando inclusive novos adeptos – catequizando-os.

Voltando aos ensinamentos de Alfredo Bosi, “[...] a ideia de resistência, quando conjugada à de narrativa” pode ser tida por duas maneiras, sem que uma exclua a outra: na primeira delas “a resistência se dá como tema” da narrativa, já na segunda “a resistência se dá como processo inerente à escrita” (BOSI, 1996, p. 13). Por analogia, tomamos a liberdade de pensar que o processo não se refere somente à escrita, mas também às formas orais. Assim, podemos perceber que existe, na fala que expusemos acima, comum aos três cururueiros, uma resistência, no sentido de negação, quanto a uma possível explicação mais racional para a origem do Cururu.

Aproveitamos também o relato colhido pelos elaboradores do Dossiê do Modo de Fazer Viola-de-Cocho, do IPHAN, logo no início da parte na qual são tratadas as *referências históricas* da manifestação, em que um dos mestres cururueiros tenta responder a uma pergunta que inferimos ter sido algo do tipo: *quem te ensinou o Cururu? ou de onde ele veio?*, ao que vem a seguinte afirmação,

u meu avô qui insinô meu pai... cê sabe que, quando eu cheguei, já:: nessa época... já vinha daquele tempo todo, né... agora vamu sabe di qui geração veiu isso... quem fez issu, quem, né? ((...)) eu pelo meno num sei... porque já, meu pai qui mi insinô, i u avô de::le já brincava, intão é mu::ito bom com isso aí né... eu só sei qui é muito bom.” [Vitalino Soares Pinto, Corumbá, 2002]. (*apud* IPHAN, 2009, p. 38).

Para evitar repetições, basta dizer que entendemos a fala desse cururueiro carregada pela mesma intenção da anterior: a busca por fugir do plano de *realidade*, e mais, o sentimento de transmissão de valores entre as gerações comprovado.

Ecléa Bosi ensina que “[...] há episódios antigos que todos gostam de repetir, pois a atuação de um parente parece definir a natureza íntima da família, fica sendo uma atitude-símbolo. Reconstruir o episódio é transmitir a moral do grupo e inspirar os menores” (BOSI, 1994, p. 424). Isso nos parece mais uma comprovação a respeito da resistência, ou melhor dizendo, da *insistência* em nutrir-se dos ensinamentos e dos “*velhos*” e levá-los adiante, para além do seu tempo.

A fala do cururueiro é tão permeada com a expressão de valores e ensinamentos que quando se pergunta para ele o que é ou como se faz o cururu, é possível perceber o quão rígida, e de certa forma decorada, é a sua resposta. Podemos perceber isso nas palavras do mestre cururueiro Agripino S. Magalhães, falecido em 2020, considerado um ícone da cultura corumbaense, ele que já era líder de um dos grupos de Cururu na época em que a historiadora Eunice Rocha fez sua pesquisa. Abaixo, transcrevemos um trecho da entrevista que ele concedeu ao Diário Corumbaense para a série que mencionamos anteriormente.

O cururu é aquele que é cantado com a viola... somos seis, sete, oito, nove, dez, doze *cantadô* de cururu. Quatro, seis... *toca* a viola e o resto *toca* o ganzá. Canta do mesmo jeito, *tocâno* viola, *tocâno* ganzá, *cumo* que ele *quisé*. Esses são *us cumpanhêro* que canta *u* cururu. Esses são o cururu... **o cururu é feito assim** [desenhando um círculo no ar]... em roda, e em pé, sapateia, canta. ***Lóva u santu, lóva as pessoa, lóva o dono da casa, lóva o santo do artá... o cururu é assim, eu canto e o companhêro ajuda, lovano o dono da casa, o juiz, o juiza, rei, rainha, alferes de bandêra, capitão de mastro... quarqué*** uma desse/toca pela viola e canta. Dá um viva ao dono da casa, e os senhor e senhora *qui*-estão... aí viva e torná revivá, aí eu canto uma moda de viola pra eles assim... aqui na, ná/como que é o toque da viola assim ó... (MAGALHÃES, 2013, 4'44”).

Essa fala é seguida por uma toada de Cururu, mas quem assiste ao episódio tem a nítida impressão de que o trecho que grifamos é pronunciado ao modo de uma oração, de forma sincopada, ritmada, como se não fosse necessário nem pensar para dizer tais palavras na sequência em que surgem. Num segundo trecho da mesma entrevista, ele fala sobre como um cururueiro deve se apresentar, demonstrando a simplicidade e a religiosidade, mais uma vez:

O violeiro, pode apresentar assim como-eu *estô*... camisa, lenço no pescoço, chapéu... uma *carça* mais-ou menos. Dinheiro pouco, mas no *borso*, não precisa tá *mostrano* pra todo mundo (risos). E é assim que **nós apresentamo pra Deus e o povo. Eles quando tão cantano e dançano, pra mim, é um amor que eu tenho, comigo** [...]. (MAGALHÃES, 2013, 9'22”).

Em outro momento da sua narrativa, o mestre cururueiro deixa-nos um exemplo sobre aquilo que a pesquisadora Marlei Sigríst dispôs em sua obra acerca da religiosidade popular. Não bastassem os ensinamentos bíblicos aos quais o Cururu faz menção, existem também as crendices populares, como o fato de amarrar fitas no cabo das violas-de-cocho, vejamos:

Esse é simpatia que nós fazemos, pra *envitá* de várias coisas, que a gente tem um... não é todo mundo, mas a maioria é assim né... tem inveja do que a gente faz, e bota... olho grande, não sei como-que chama o negócio. O sujeito fica *roco*, *num* canta, *num* fala, *num* aprende nada. E *tudu* mundo pra ele é inimigo, e vira um demônio. E com esse-as *fitinha* aí, quebra *tudu*-os encanto dele... **É lembrança que eu *tenhu* de uma senhora que já morreu também. Eu *foi* pra Cuiabá... ela que me *ensinô* a *rezá*, Pai Nosso, *rezá* Creio em Deus Padre... eu tenho essa obrigação de *rezá* todo dia, pra *deitá* pra *durmi*, *rezá* Creio em Deus Padre.** (MAGALHÃES, 2013, 3'52").

Além da religiosidade catequética, consagrada na própria fala do cururueiro, encontramos nos versos outros elementos relacionados ao tempo. Considerada a marcação cronológica, que é o tempo atual, no qual o Cururu vem resistindo, existe também o *tempo psicológico*, aquele que reside na lembrança, na memória, e as marcas temporais presentes nas próprias cantigas: a mistura de um tempo bem composto passado/presente/futuro e o tempo desapegado de razão fixa, um *tempo mítico*, constante nas narrativas bíblicas. Além desses, há o tempo [muitas vezes impreciso] de composição das próprias cantigas.

Eunice Rocha colheu, em 1977, na festa de Sant'Ana realizada na residência do senhor Armando Pereira de Oliveira (de alcunha *Barro Preto*), um exemplo do que procuramos dizer:

Primeiro veio Sant'Ana  
Depois veio Conceição  
    Não há ninguém que arresiste  
    Quando fica com sodade  
    Eu acordo madrugada  
    Meus olhos pega a chorá  
    Eu espero amanhecê  
    E saio p'ra consolá  
    Meu coração  
Depois veio Jesus Cristo  
Para nossa salvação  
    Não há ninguém que arresiste, etc...  
Um viva p'ra seu Armando  
E à sua devoção  
Não há ninguém que arresiste, etc...  
Um viva pra dona "Unice"  
E sua incentivação  
Não há ninguém que arresiste, etc... (ROCHA, 1981, p. 94).

Destacamos daí, inicialmente, o aparecimento de *personagens* [nos versos alinhados

mais à esquerda] em uma ordem que manifesta sinal de respeito, envolvendo além disso, uma questão temporal. Surge primeiro o nome de *Sant'Ana*, que seria a homenageada da festa, mas que também é a mãe de Maria, ou seja, a avó de Jesus. Após *Sant'Ana*, é invocada a figura de *Conceição*, um dos muitos nomes dados para Maria no catolicismo.

Em seguida o nome de *Jesus Cristo* é louvado e, cumprida a parte da *louvação* [ou da *licença*, conforme ensinado pelo mestre Agripino] às figuras sagradas, surgem os nomes daqueles que estão presentes e são considerados, também, dignos de serem mencionadas no Cururu, na mesma toada [ou poderíamos dizer, ao mesmo tempo] em que os nomes sagrados.

Vemos a menção ao dono da casa – “seu” Armando – e depois à “dona Unice”, em referência à pesquisadora Eunice Rocha, que estava incentivando os cururueiros, tanto pelo status da sua pesquisa quanto pelas ações junto à comunidade, dando destaque a essa manifestação cultural.

Para tratar da toada de Cururu que expusemos acima, podemos nos valer dos registros que ecoam no tempo, considerando a percepção da historiadora Eunice Rocha acerca do dado que coletou e documentou. Destacamos a análise que, além de tratar sobre a questão dos valores que perduram na vivência de cada uma das pessoas envolvidas em situações de externalização da religiosidade, fala sobre a relação da *saudade* mencionada nos versos, pois se há saudade é porque existe uma lembrança, e tal lembrança pode confundir-se com o real e o imaginário poético. Vejamos:

Esta toada cantada após o descenso do mastro encerra um mundo de valores, mesclados à ideia central que é o tema religioso. Essa ideia envolve todo o segmento social que faz parte da cultura folk e que se revela através do comportamento unívoco em relação ao culto. Quando as pessoas em coro invocam ao Senhor, quando proferem as suas orações, quando se ajoelham e se levantam com os olhos voltados para os céus, quando baixam as cabeças em sinal de contrição e chegam até as lágrimas, pode-se perceber os caracteres essenciais da realidade imaterial, do caráter sagrado da cerimônia religiosa que está sendo realizada. [...].

Neste caso o conteúdo está representado pelas orações, [...] Ao lado do tema religioso deixam impresso um sentimento lembrado com bastante constância, a saudade (*sodade*) [...] A saudade que tanto cantam parece ser algo irreal, não de uma realidade vivida, mas daquela que foi sonhada e que o próprio tempo se encarregou de transformar em motivo de saudade como se realidade fosse. (ROCHA, 1981, p. 95-96).

Também para tratarmos sobre o tempo na narrativa, nosso estudo lembra os ensinamentos de Benedito Nunes e, assim sendo, não podemos deixar de mencionar algumas de suas palavras, mais notadamente quando o estudioso trata sobre os tempos físico e psicológico. Na reflexão que destacamos, Benedito Nunes expõe que o tempo psicológico é composto por momentos imprecisos, uma relação entre passado e presente cuja tendência é de aproximar ou até fundir, abrangendo lapsos sem comparação, “ao

sabor de sentimentos e lembranças”. Em contrapartida, o tempo físico é traduzido por mensurações precisas e acaba se apoiando no *princípio da causalidade*, ou seja, numa relação entre uma forma sucessiva regular – causa-efeito, “dizer que um evento antecede outro é afirmar que, sem o primeiro (causa) o segundo (efeito) não existiria (NUNES, 1995, p. 19).

Acreditamos que o Cururu seja permeado pelos dois tipos de *tempo* que elencamos acima, mesmo que conste a presença de outras formas temporais, citadas na obra de Benedito Nunes, mas que não colocaremos neste estudo. De qualquer forma, o tempo psicológico, com toda sua imprecisão, é nossa aposta principal sobre a presença temporal na composição das toadas de Cururu, pois toda a referência religiosa/bíblica é feita a partir das lembranças do cururueiro, mesmo que isso não reflita exatamente o que consta no texto Sagrado.

Muito do que os cururueiros apresentam advém de uma transmissão de conhecimento por meio da oralidade, que transporta os princípios e valores de um para o outro, de geração a geração, mantendo-se a tradição aprendida com seus ascendentes.

Por tradição entendemos aquilo que persiste do passado no tempo atual, quando ela continua a agir e permanece sendo aceita por aqueles que a recebem e que, por conseguinte, continuarão a transmiti-la, passadas as gerações, em um certo grupo social de dada localização geográfica. Contudo, não é possível que se pense como imutável a transmissão desses hábitos, pois a cultura sofre influências históricas e sociais, sendo dificultosa sua reprodução idêntica ao que já foi um dia.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos, pois, que a cultura é viva, mutável; também entendemos que o fato folclórico não é eterno e se vive, pode morrer. Já no final da década de 1970, quando a historiadora Eunice Rocha fez sua pesquisa, ela achou plausível mencionar sua preocupação com a média de idade dos cururueiros e o alheamento dos seus descendentes em aprender o Cururu e os valores relativos a essa manifestação cultural.

Passados mais de trinta anos, podemos afirmar que nada mudou [para melhor] no cenário sul-mato-grossense. Dos vários grupos que existiam praticando o Cururu, restam apenas uns poucos membros, que raramente se encontram para a brincadeira. O poder público procura realizar anualmente pelo menos um encontro com os poucos que restaram, mas o tempo vem consumindo essa manifestação cultural. Lembrando as palavras do “seu” Agripino que colocamos acima: “somos seus, sete, oito, nove, dez, doze cantadô de cururu”, nada mais que isso. As preocupações de anos atrás são as mesmas, mas o que resta da prática folclórica não se compara ao que já foi um dia.

Consideramos, por tudo o que expusemos, que nossa pesquisa mostrou a pertinência de tratar tanto a narrativa do cururueiro, quanto da poética das suas toadas,

sob a perspectiva dos conceitos propostos: *tempo e resistência*.

## REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **Narrativa e Resistência**. In: Itinerários, Araraquara: 1996, p. 11-27. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2577/2207> >. Acesso em: 11 nov. 2015, 22:45.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Ediouro, 1972.

DIÁRIO CORUMBAENSE. **A História da Nossa Gente: Agripino Magalhães, cururueiro**. Reportagem de Livia Gaertner. Imagens de Ricardo Albertoni e Luiz Fernando. Edição de Livia Gaertner e Ricardo Albertoni. Corumbá: Diarionline, 2013. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=wbaAyvsFKVA> >. Acesso em: 04 dez. 2015, 00:11:31.

IPHAN. **Modo de Fazer Viola-de-Cocho**. Brasília, IPHAN: 2009.

NUNES, Benedito. **O Tempo na Narrativa**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

ROCHA, Eunice Ajala. **Uma expressão do folclore mato-grossense: cururu em Corumbá**. Dissertação de Mestrado (PG em História da Cultura), PUC-RS. Porto Alegre, 1981.

SIGRIST, Marlei. **Chão Batido: a cultura popular em Mato Grosso do Sul: folclore, tradição**. 2ª ed. rev. e ampl. Campo Grande, MS: M. Sigris, 2008.

SOUZA, João Carlos de. **O caráter religioso e profano das festas populares: Corumbá, passagem do século XIX para o XX**. Revista Brasileira de História, v. 24, nº 48, p. 332-351. São Paulo, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882004000200014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200014)>. Acesso em 10 mar. 2015.

*Data de aceite: 01/09/2021*

**Thalita Miranda G. Sampaio de Souza**

Doutora em linguística, UNEMAT

**RESUMO:** A língua não é estática no trabalho de produção de sentidos, tampouco uma estrutura fixa, em cuja forma se apreende um sentido explícito ou único para as palavras. Ao contrário, a língua pressupõe um sistema relativamente autônomo, cuja estrutura constitui-se de frestas, falhas, onde os sentidos se materializam na/pela injunção entre língua, sujeito e história. Consideramos a língua em seu movimento próprio de deslizamentos, de rompimentos, cuja plasticidade constitui o foco de nossa inquietação, na sua relação com a história. Neste trabalho, visamos compreender como diferentes línguas, em especial o francês e o inglês, significam a língua e o sujeito nacionais brasileiros, ao se articularem na sintaxe de composições musicais. Para tanto, nos inscrevemos aos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, para, à luz desta teoria, compreender fundamentalmente os sentidos que se dão numa relação com a história e que, a partir da história/língua/sujeito, constroem a memória discursiva, possibilitando a significação. Pela Análise de Discurso compreendemos que os sentidos se dão a partir das condições de produção e que pensar o modo como as diferentes línguas significam na/pela sintaxe da língua portuguesa é deslocar sentidos já-dados para as palavras dessas línguas, pois em outras condições de produção, produzem-

se diferentes efeitos de sentido. Propomos, neste trabalho, um deslocamento para o que convencionalmente vem sendo chamado na Linguística de empréstimo ou estrangeirismo, propondo uma reflexão discursiva que inclui a história, significando a língua e o sujeito nessa relação, na/pela memória. Ao compreender o funcionamento de diferentes línguas na sintaxe do português, nos curvamos ao real da língua, pela abertura do simbólico que não se fecha, mas que se define pela/nessa possibilidade de falta. Assim, a língua é tomada como objeto de análise em/pela sua capacidade mesma de deslizamentos metafóricos, que jogam com os sentidos já-dados, fazendo emergir efeitos de sentido outros, sempre possíveis. O material que recortamos para a constituição do corpus compõe-se de composições musicais da MPB (Música Popular Brasileira), sendo elas, Não tem tradução (1933) e Cem Mil-Réis (1936) de Noel Rosa, Joana Francesa (1973) de Chico Buarque, Samba do Approach (1999) e Babylon (2000) de Zeca Baleiro. Desta maneira, nos propomos refletir a poesia enquanto propriedade da língua, buscando compreender de que modo este imbricamento de línguas, produzem sentidos nos versos poéticos da sintaxe da língua portuguesa. **PALAVRAS-CHAVE:** Análise de Discurso, língua, composição musical, efeitos de sentido, poesia.

**ABSTRACT:** The language is not static at work to produce meanings, either a fixed structure, in which form it grasps an explicit one way or the words. On the contrary, the language presupposes a relatively autonomous system, whose structure consists of cracks, failures, where meanings



materialize in/by the injunction of language, subject and history. We consider the language in its own movement of landslides, breakups, whose plasticity is the focus of our caring, in your relation with the history. In this work, we aim to understand how different languages, especially the French and English, mean the language and the Brazilian national subject, being articulate the syntax of musical compositions. To this end, we signed up to the theoretical assumptions of discourse analysis, for, in the light of this theory, fundamentally understand the meanings that occur in relation to history and that, from history/language/subject, construct the discursive memory, allowing the significance. By Discourse Analysis realize that the senses are given from the conditions of production and to think how the mean different languages in/by the syntax of the Portuguese language is to shift directions fixed to the words of these languages, as in other production conditions, produce mixed effects of meaning. We propose, in this work a shift to what has been conventionally called in Linguistics of loan or foreignness, proposing a discursive reflection that includes the history, meaning the language and the subject in this relation, in/by the memory. By understanding the functioning of languages in the syntax of the Portuguese, bow down to the actual language, by the opening of the symbolic that is not closed, but is defined by the possibility of lack. Thus, language is taken as an object of analysis, in their ability to metaphorical landslides, playing with the meanings set, bringing out other effects of meaning, always possible. The material cut out to form the corpus consists of musical compositions of Brazilian Popular Music, these being, *Não tem tradução* (1933) and *Cem Mil-Réis* (1936) do by Noel Rosa, *Joana Francesa* (1973) do by Chico Buarque, *Samba do Approach* (1999) and *Babylon* (2000) do by Zeca Baleiro. Thus, we propose to reflect the language of poetry as property, seeking to understand how this interweaving of languages produce meanings in poetic verses of the syntax of the Portuguese language.

**KEYWORDS:** Discourse Analysis, language, music composition, senses effects, poetry.

Propomo-nos, neste trabalho, à compreensão dos modos como o jogo deslizante entre diferentes línguas significam a relação língua/sujeito, nas composições musicais brasileiras que destacamos.

A produção poética não escapa às injunções históricas de instituição do Estado brasileiro e de nossa nacionalidade criadas na língua, em seus diferentes modos de formulação, como em *Iracema* (1875), *Macunaíma* (1924), *Manoel de Barros* (1937) e, pela composição musical *Não tem tradução* (1933), de Noel Rosa. A história, na perspectiva discursiva, constitui-se pela atualização de uma memória e é ressignificada nessa produção literária não apenas porque textualiza as relações de poder em jogo, no Brasil do fim do XIX e início do XX, mas fundamentalmente porque, de modos diferentes, atualiza da memória discursiva os sentidos (saberes sobre) para a língua do Brasil.

Noel Rosa, quando canta: *Se eu fizer uma falseta/A Risoleta desiste logo/ Do francês e do Inglês,/ o samba/Não tem tradução no idioma francês/Tudo aquilo que o malandro pronuncia/ Com voz macia é brasileiro, já passou de português/ A gíria que o nosso morro criou/ Bem cedo a cidade aceitou e usou* aponta os sentidos de enaltecimento à língua nacional brasileira, em que o português é superior ao francês e ao inglês, pondo-a em relação de metáfora à falseta, ao samba, ao malandro, à voz macia, cuja musicalidade

prosódica, afirma Noel Rosa, é impossível em uma língua outra. Essas formulações atualizam de modo particular os sentidos de língua idealizada da história literária brasileira, como em *Minha Terra*, de Casimiro de Abreu (1839-1860), *Todos cantam a sua terra,/ também vou cantar a minha,/nas débeis cordas da lira,/hei de fazê-la rainha.*

Em *Não tem tradução* afirma-se que, tão bela e particular é a musicalidade brasileira quanto o é o português, língua que a exprime, visto a falseta e o samba serem impossíveis no francês, inglês, em outra língua. Os versos *Mais tarde o malandro deixou de sambar,/ Dando pinote/E só querendo dançar um Fox-Trote* mobilizam a relação musicalidade/língua, em que sambar se liga como uma metáfora do português do morro e *dar pinote/Fox-Trote* como metáfora do inglês. Essas sequências discursivas produzem o efeito de que o português é tão mais belo que o inglês, como o samba tem maior prestígio que dar pinotes. A poesia dá visibilidade às diferentes instâncias de recuos entre sujeito/língua, pondo em relação o sujeito que fala (locutor/ escritor), o sujeito autor (unidade/coerência do texto) e o sujeito compositor (posição discursiva, em relação à língua), conforme vemos em *Amor lá no morro é amor pra chuchu/As rimas do samba não são I love you/ E esse negócio de alô, Alô boy e alô Johnny/ Só pode ser conversa de telefone.*

Ao sustentar em sua composição que a gíria do morro é o português que a cidade adotou, Noel Rosa inscreve-se assumindo posição em relação à língua falada no Brasil, a posição discursiva em que a língua portuguesa pode ser referida enquanto gíria, uma língua outra. Essa posição discursiva é assumida no interior mesmo do discurso literário, à medida que Noel Rosa formula, mas o faz enquanto compositor musical, submetendo-se aos rituais próprios dessa produção de linguagem. O compositor mobiliza as palavras amor/morro/chuchu/samba/gíria numa relação de oposição ao inglês, uma língua possível enquanto conversa de telefone, como em *Alô boy e alô Johnny*. Nos versos *A gíria que o nosso morro criou/ Bem cedo a cidade aceitou e usou*, percebemos que o português aparece como diferente para si mesmo. Considerar a língua portuguesa enquanto gíria é tomá-la como língua fluida, em movimento, é uma língua que vai para além da língua do colonizador, da língua de Portugal.

A história de definição nacional para o sujeito e língua brasileiros materializa-se na composição de Noel Rosa pela oposição entre língua de Portugal e língua do Brasil, conforme nos versos *Tudo aquilo que o malandro pronuncia/, /Com voz macia é brasileiro/, / Já passou de português*. Ou seja, a língua nacional brasileira aparece em oposição prosódica à língua de Portugal, em que a voz macia significa o português brasileiro, muito mais que o português de Portugal. O português configura-se como uma língua daqui (do Brasil), com ritmo e textura próprios, em relação à língua de Portugal. Referimos assim, a José de Alencar, quem anteriormente distinguiu a prosódia do português brasileiro em relação à de Portugal, ao perguntar “*O povo que chupa o caju, a manga, o cambucá e a jabuticaba pode falar uma língua com igual pronúncia e o mesmo espírito do povo que sorve o figo, a pera, o damasco e a nêspêra*”? Em as rimas do samba não são *I love you*, o efeito

de sentido produzido é de que o samba, ritmo marcadamente brasileiro, não se constitui do dizer do outro, sendo um ritmo puramente nacional. No entanto, ao formular que o samba não conjuga em suas rimas o I love you, a composição está justamente rimando o I love you com o chuchu, ou seja, pondo em articulação sonora o clichê estrangeiro e o legume brasileiro. Vale lembrar que Luiz Peixoto e Vicente Paiva, compositores da canção *Disseram que eu voltei americanizada, da década de 40, difundida por Carmem Miranda*, fazem também combinar, no jogo de oposição entre o inglês e o português, o Eu te amo/I love you e o I love you/chuchu como em /Eu digo mesmo eu te amo/, /e nunca I love you/, /Enquanto houver Brasil/, /Na hora da comida/, /Eu sou do camarão ensopadinho com chuchu.

Já a composição *Cem mil-reis* (1936), também de Noel Rosa, opera com um procedimento estético outro em relação à língua, visto que articula no mesmo verso línguas distintas, que se imbricam na sintaxe cantada, como em *Você me pediu cem mil réis, /Pra comprar um soirée/, E um tamborim, /O organdi anda barato pra cachorro/, /E um gato lá no morro/, /Não é tão caro assim/*. Em *Cem mil-réis* não temos o jogo de oposição entre o português e a língua do outro (a língua estrangeira), como ocorre em *Não tem tradução*. Os efeitos de sentidos produzidos em *soirée* e *organdi* no português são os de que essas palavras francesas seriam, desde sempre, palavras da língua portuguesa. Nesta composição, o enlaçamento entre o português e o francês se dá enquanto um lugar de dizer sobre a língua. Se em *Não tem tradução*, a língua estrangeira é tomada como uma referência – um fora do português, visto o compositor Noel Rosa ao tomá-la como algo sobre o qual se fala, em *Cem mil-réis* essa língua outra entra como integrante da sintaxe do português, numa relação de complementaridade entre verbo e objeto direto (*Pra comprar um soirée*), e entre o sujeito e o predicado (*O organdi anda barato pra cachorro*). Esses versos imprimem uma posição discursiva outra, em relação à língua em *Não tem tradução*, à medida que a língua do Brasil articula na própria sintaxe uma língua outra, sem quaisquer alusões a discursos nacionalistas. A palavra *tamborim* desliza-se para pele de gato, batucada, morro e não sei vestir casaca, enquanto que a palavra *soirée* desliza para *organdi*, sociedade, cetim e baile. Ainda, batucada se opõe à baile, e morro se opõe à sociedade, não sei vestir casaca opõe-se à *organdi* e cetim. A rede parafrástica que se constrói no entorno de *tamborim* vai numa direção diferente à rede de significantes no entorno de *soirée*, de modo que os sentidos para *soirée* vão se configurando enquanto de prestígio, diferentemente dos sentidos que se configuram para *tamborim*. De fato, o prestígio à palavra *soirée* em relação a *tamborim* funciona em relação ao prestígio que a língua francesa assume em relação ao português do Brasil, a ponto de estar articulado à língua nacional brasileira.

Diferentemente de Noel Rosa em *Não tem tradução* e *Cem mil-réis*, a composição *Joana francesa* (1973), de Chico Buarque, apresenta versos inteiros em francês, que se encadeiam aos versos do português, de modo a não conseguimos separar no verso

uma língua da outra. Os efeitos de sentido produzidos nessas diferentes línguas do verso não se dão termo-a-termo, mas pelo poético, no deslizamento metafórico, no jogo das palavras e seus fonemas. Em Joana francesa temos Tu ris, tu mens trop/ Tu pleures, tu meurs trop/ Tu as le tropique/ Dans le sang et sur la peau/ Geme de loucura e de torpor/ Já é madrugada/, Acorda, acorda, acorda, acorda, acorda, em que a língua portuguesa aparece no quinto verso e ainda assim confundindo-se pela prosódia, pelos fonemas, com a língua francesa. Esta composição articula o português e o francês, de modo a passar despercebido tal funcionamento. Isto se dá pela prosódia dos “r” na canção, em que todos eles são pronunciados como uma fricativa velar desvozeada /x/ o que caracteriza o som do “r” francês. No Brasil temos uma variação grande nos sons dos “r”, mas em especial nesta canção os “r” são pronunciados como no francês, de modo que o fonema das palavras em português se mistura aos das palavras em francês. Ao cantar o “r”, com – exatamente – a mesma pronúncia nas duas línguas, a letra produz o efeito de transcendência entre as línguas, através do fonema que opera a articulação. No verso Acorda, acorda, acorda, acorda, acorda da primeira, segunda e quarta estrofes, ao ser pronunciada a palavra acorda, seguidamente, como se dá no verso em questão, os sentidos deslizam para a formulação em francês d'accord. Este deslizamento só se dá porque a língua é capaz de poesia e porque os sentidos não são fixos às formas das palavras, às diferentes línguas, a ponto de não se saber até onde ressoam os sentidos do/no português ou francês.

Essa imbricação entre o português e o francês ocorre também em O mar, marée, bateau, em que as duas últimas palavras em francês, articuladas à primeira, formam em português O mar me arrebatou. O verso significa tanto pelo francês marée e bateau, como pela fonética do português. Em se tratando desses jogos de palavras, temos ainda os versos Tu as le parfum/, /De la cachaça e de suor, em que a palavra parfum do francês, e, no verso subsequente, cachaça e suor do português, são precedidos por “De la”, além de “suor” pronunciado com o “r” francês, ocasionando o imbricamento entre essas línguas, de modo que não se pode definir até onde, pelo poético na língua, seja o francês ou o português que significa. Vemos que essas duas línguas funcionam pelo poético na canção, produzindo efeitos de sentido. Como vimos anteriormente, os sentidos se constituem pela memória da língua e, nessa composição, pela memória do francês e do português. A música Joana Francesa, parte da trilha sonora do Filme (com o mesmo nome), de co-produção franco-brasileira, joga com a sensualidade, o erotismo, ao ser cantada por Joana, a francesa dona de um prostíbulo em São Paulo. As condições de produção que determinam a composição musical se marcam na letra, pela sensualidade da voz, do ritmo, dos modos como as palavras de diferentes línguas se encadeiam uma a outra no verso, etc. A música Joana Francesa faz funcionar na língua o imaginário da boemia e dos cabarés parisienses do século XIX, no modo como é introduzida pelos versos em francês, produzindo os efeitos da languidez/lentidão e significando os chamados pecados capitais, como a preguiça, o prazer, a luxúria: Geme de loucura e de torpor;/ Mata-me de rir;/ Geme de prazer e de

pavor/; /Vem molhar meu colo/; /Geme de preguiça e de calor. Os sentidos são mobilizados pela memória do francês, imprimindo no português os sentidos de prazer, preguiça, ócio.

Na composição musical *Babylon* (2003), de Zeca Baleiro, esse jogo entre as palavras se dá nos versos *De tudo provar/ /Champanhe, caviar/ /Scotch, escargot, rayban/ Bye, bye misere/ /Kaya now to me/ / O céu seja aqui/ Minha religião é o prazer*. Essa estrofe mobiliza um jogo fonético na palavra *Kaya*, presente no verso *Kaya now to me*, não apresentando tal formulação uma tradução para o português. Os sentidos que se produzem não correspondem à tradução do termo. O verso *Kaya now to me* juntamente com o verso subsequente *O céu seja aqui*, põe a palavra *kaya* como um convite para ir ao céu *Kaya now to me/ O céu seja aqui*. O verso em questão significa, atualizando da memória discursiva da língua (do inglês), a Música *Kaya* (1978) de Bob Marley, cujo refrão diz *I got to have kaya now/ /got to have kaya now/ /I got to have kaya now, cause the rain is falling*. A palavra *kaya*, nesse contexto, é uma gíria jamaicana utilizada para significar a maconha o que significa mais uma maneira de prazer. Esse jogo de palavras entre duas línguas se dá pelo poético, porque o jogo metafórico é constitutivo da língua.

A poesia é capaz de abstrair sentidos de diferentes redes significantes, linearmente organizadas, ultrapassando os sentidos dados pela correlação significado/significante, como num jogo entre significantes. A respeito do verso *kaya now to me*, no modo como é pronunciado, a formulação articula o termo *Kaya* com o subsequente *now* (*/kay-a-nau/*), que formarão em português a fonética da palavra anal: *Kaya now to me/ O céu seja aqui/ Minha religião é o prazer*. Esse jogo aponta para os furos, em relação aos sentidos historicamente dados e naturalizados pela ideologia religiosa, visto que mobiliza um novo modo de significar a língua poética, no jogo da relação entre a paráfrase e a polissemia. Em *O céu seja aqui* e *Minha religião é o prazer* produz-se pelo poético os sentidos de prazer, pelo/no funcionamento da polissemia, do diferente, à medida que, a religião sempre regida pela inibição do prazer, passa agora a ser regida pelo prazer. O prazer passa a ser uma religião. Vale dizer que os sentidos vão se constituindo nesse movimento de reformulações, de um já-dado dos sentidos, que a poesia não deixa estabilizar. A música *Babylon* assim como a *Joana francesa* instaura uma cena sensual, que se dá pelo poético, o próprio da língua.

Essas diferentes línguas funcionam nas composições musicais a partir da memória discursiva da língua que se dá aqui no Brasil, acerca dessas línguas outras. As palavras são estrangeiras, mas os efeitos de sentido que essas palavras produzem se dão pela significação que elas adquirem ao serem enunciadas no Brasil, como podemos perceber em *Samba do Approach* (1999): *Venha provar meu brunch/ Saiba que eu tenho approach/ Na hora do lunch Eu ando de ferryboat. Eu tenho savoir-faire/ Meu temperamento é light/ Minha casa é hi-tech/ Toda hora rola um insight/ Já fui fã do Jethro Tull/ Hoje me amarro no Slash/ Minha vida agora é cool/ Meu passado é que foi trash*. Nessa composição de Zeca Baleiro, a língua, o texto poético se projeta sobre o sujeito, no exibicionismo substantivo dos nomes,

capital em cada verso. A poesia ultrapassa as línguas. As músicas Samba do Approach e Babylon inscrevem o português na contemporaneidade, em um mundo globalizado, em que as fronteiras – inclusive as linguísticas – pelo efeito de imbricamento se diluem. Se no século XVIII já tínhamos línguas outras funcionando em nosso território, do que resultaram as políticas pela unidade língua/nação, as composições musicais mostram pelo poético a desterritorialização/descolonização linguística. As línguas não se constituem de forma una, pelo contrário, são heterogêneas, se significam nessa multiplicidade, como em Samba do Approach. As composições musicais dão notícia de um saber sobre o português brasileiro, de que não temos uma língua única e engessada, mas um imbricamento de línguas distintas e definidas na relação com a memória. Em Samba do approach e Babylon vê-se o atravessamento ideológico sobre o inglês como língua da globalização, pois os versos mobilizam da memória discursiva os sentidos da língua inglesa como língua mundial. Se considerarmos, como supomos pela Análise do Discurso, que a língua é o que interpela o indivíduo em sujeito pela ideologia, podemos afirmar que, no processo de globalização, em que palavras do inglês se espalham pelo mundo, falar a língua inglesa poderá não significar um sujeito interpelado ideologicamente pelo/ no inglês, enquanto sua língua. Ser sujeito-falante de uma língua não se resume na emissão de palavras, mas no atravessamento ideológico que torna indivíduos em sujeitos.

Em suas diferentes condições de produção, as palavras de diferentes línguas marcam na sintaxe do português, segundo pensamos, diferentes formações discursivas, em seus diferentes espaços de dizer. Os sentidos que se produzem pela língua do Outro na sintaxe do português não são os mesmos produzidos se não houvesse os atravessamentos de diferentes sistemas linguísticos. Nessa tensão, entre línguas distintas que se marcam no português, encadeadas na/ pela língua poética, da composição musical, é que língua/ sujeito se significam. Essas composições tornam o discurso palpável enquanto estrutura e acontecimento, ao fundirem na linguagem a história, tornando possível a interpretação.

## REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre [et al]. Papel da Memória, tradução e introdução: José Horta Nunes, Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, 2ª Edição.

ALMEIDA, Eliana de [et al]. Linguagem, História e Memória. Campinas: Pontes Editores, 2011.

ALMEIDA, Eliana de. Rimas e Telas: a rua no (dis)curso. S/D.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s), In: Cadernos de Estudos Linguísticos, (19): 25-42, Jul./Dez. 1990.

DIAS, Luiz Francisco. Os Sentidos do Idioma Nacional: As Bases Enunciativas do Nacionalismo Linguístico no Brasil. Campinas, Pontes, 1996. Acesso em <[http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos\\_04.html](http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_04.html)>, as 16:44 de 08/10/2013.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. A Língua Inatingível; Tradução: Bethania Mariani e Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

LACAN, Jacques. Escritos; tradução: Inês Oseki-Depré, 4ª Edição, São Paulo, Editora Perspectiva, 1996.

LAGAZZI, Suzi. Análise do Discurso: a materialidade significativa na história. In: DI RENZO, Ana. (Org.). Linguagem, História e Memória. Campinas: Pontes, 2011.

MARIANI, Bethania. Silêncio e metáfora, algo para se pensar. P. 1-16, 2004. Acesso em <[http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/Bethania\\_Mariani.pdf](http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/Bethania_Mariani.pdf)>

\_\_\_\_\_. Por que ler Roman Jakobson na atualidade. s/d.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). 189f. Dissertação (Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas) Unicamp, São Paulo. 1999.

ORLANDI, Eni Puccineli. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ, Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org) História das Ideias Linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas, SP, Pontes, 3ª Edição, 2003.

\_\_\_\_\_. O Sujeito Discursivo Contemporâneo: um exemplo. In: II Seminário de Estudos em Análise do Discurso. UFRJ: Porto Alegre, RS, 2005. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. Terra à Vista, Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

\_\_\_\_\_. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. Espaços Linguísticos e seus Desafios: convergências e divergências. Revista Rua, 2012b, no. 18. Volume 2. p. 05-18.

\_\_\_\_\_. Língua e Conhecimento Linguístico: para uma história das ideias no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PAYER, Maria Onice. Memória da Língua: imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.

PÊCHEUX, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento; tradução: Eni P. Orlandi, 6ª Edição, Campinas, SP, Pontes Editores, 2012.

Acesso em <<http://zecabaleiro.uol.com.br/site2012/discografia-autorais.php>> às 15:34 do dia 25/07/2013.

Acesso em <<http://topicos especiais.wordpress.com/2010/01/15/cinema-falado/>> acesso às 10:19h do dia 21/09/2013,

Acesso em <<http://www.vagalume.com.br/bob-marley/kaya-traducao.html>> às 16:21h do dia 26/11/2013.

Acesso em <<http://www.carlosdiegues.com.br/osfilmes.asp?idF=6>> às 14:30 do dia 27/01/2014.



# CAPÍTULO 18

## FUNCIÓN TEXTUAL Y CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS EN *BROOKLYN* DE COLM TÓIBÍN

Data de aceite: 01/09/2021

**Norma Liliana Alfonso**

Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.  
La Pampa, Argentina

**Graciela Obert**

Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam  
La Pampa, Argentina

**RESUMEN:** El lenguaje puede ser considerado un hecho social que se desarrolla porque el ser humano individual se inscribe en escenarios sociales de poder y de relación con su entorno mediante un uso apropiado del lenguaje en función de la situación comunicativa. Desde la década de mil novecientos ochenta, Halliday (1982) propone una mirada hacia los aspectos sociales de la lengua a partir de lo que denomina Gramática Sistemico Funcional (GSF). Halliday afirma que la esencia del lenguaje es su capacidad para producir significados y profundiza las razones por las que el hablante realiza ciertas elecciones lingüísticas en lugar de otras, hecho que siempre viene determinado por la función que cumplen las formas lingüísticas en su contexto. Halliday examina la cláusula desde tres puntos de vista que se relacionan con lo que él considera son las tres funciones principales del lenguaje: como representación de un hecho (ideacional), como un suceso comunicativo entre hablante y oyente (interpersonal) y como comunicación (textual). En el presente trabajo, se pretende analizar el significado textual, que es el que construye el

mensaje y expresa la relación entre el lenguaje y su entorno. Se seleccionarán a tal fin extractos de la novela *Brooklyn* (2009) de Colm Tóibín, siguiendo el marco teórico de la GSF, y se espera que el estudio en detalle de la función textual permita establecer las relaciones de cohesión entre las partes del texto -su construcción- y su adecuación a la situación concreta en que ocurre -su significado.

**PALABRAS CLAVE:** Análisis del discurso, GSF, función textual, literatura irlandesa.

### FUNÇÃO TEXTUAL E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NO *BROOKLYN* DE COLM TÓIBÍN

**RESUMO:** A linguagem pode ser considerada um fato social que se desenvolve porque o ser humano individual se inscreve em cenários sociais de poder e de relação com seu entorno através de um uso apropriado da linguagem em função da situação comunicativa. Desde a década de 1980, Halliday (1982) propõe uma visão sobre os aspectos sociais da língua a partir do que denomina Gramática Sistemico Funcional (GSF). Halliday afirma que a essência da linguagem é sua capacidade para produzir significados e aprofunda nas razões pelas quais o falante realiza determinadas eleições lingüísticas em vez de outras, fato que sempre vem determinado pela função que as formas lingüísticas realizam em seu contexto. Halliday examina as cláusulas desde três pontos de vista que se relacionam com aquilo que considera que são as três funções principais da linguagem: como a representação de um fato (ideacional), como um sucesso comunicativo entre falante-

ouvinte (interpessoal) e como comunicação (textual). Neste trabalho, pretende-se analisar o significado textual, aquele que constrói a mensagem e expressa a relação entre linguagem contexto. Para este fim, selecionaremos extratos da novela *Brooklyn* (2009) de Colm Tóibín, considerando como marco teórico a GSF e à espera de que o estudo em detalhe da função textual permita estabelecer as relações de coesão entre as partes do texto –sua construção- e sua adequação à situação concreta na que ocorre –seu significado-.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise do discurso; GSF; função textual; literatura irlandesa.

## TEXTUAL FUNCTION AND MEANING CONSTRUCTION IN *BROOKLYN* BY COLM TÓIBÍN

**ABSTRACT:** Language can be considered a social phenomenon that develops because the individual human being is part of social scenarios of power and relations with his environment through an appropriate use of the language depending on the communicative situation. Since the decade of nineteen eighty, Halliday (1982) proposes a look at the social aspects of language based on what he calls Systemic Functional Grammar (SFG). Halliday views language as system of making meaning and delves into the reasons why the speaker makes certain language choices rather than others, a fact that is always determined by the role of linguistic forms in their context. Halliday examines the clause from three points of view that relate to what he considers to be the three main functions of language: language is concerned with construing experience (ideational), speakers use language for interpersonal encounters that are essential to our survival (interpersonal) and communication is realized through grammatical systems responsible for managing the flow of discourse (textual). This work aims at analyzing the textual function, which constructs the message and expresses the relationship between language and context of situation. For this purpose, excerpts from the novel *Brooklyn* (2009) by Colm Tóibín will be analyzed following the tenets of the Systemic Functional Grammar. It is expected that the detailed study of the textual function makes it possible to establish the cohesive ties between the parts of the text -text construction- and its adequacy to the specific situation in which it occurs -text meaning.

**KEYWORDS:** Discourse analysis, SFG, textual function, Irish literature.

## 1 | INTRODUCCIÓN

Los constantes movimientos migratorios a nivel global durante el siglo veinte, en especial como consecuencia de conflictos bélicos, persecuciones políticas y religiosas, o la búsqueda de mejores oportunidades, han generado un progresivo interés por estudiar las características específicas de las distintas comunidades diaspóricas. A través de la historia, el concepto de diáspora ha sido utilizado para referirse a distintas formas de sufrimiento tales como esclavitud, destierro, hambruna, o genocidio. En la actualidad, la implicancia de este concepto se ha expandido a través de las ciencias sociales y humanas y hace referencia a migraciones que se dan por diferentes motivos que pueden ser laborales, comerciales o culturales (Kenny, 2003: 46).

La diáspora irlandesa, que comienza como consecuencia de la Gran Hambruna

de mediados del siglo XIX y se continúa a lo largo del siglo XX, tiene como uno de sus episodios principales los fenómenos migratorios ocurridos después de la Segunda Guerra Mundial, desde Europa hacia los Estados Unidos. Al finalizar la guerra, la República de Irlanda no estaba exenta de las dificultades económicas que atravesaban los distintos países de Europa. Así, un importante número de irlandeses emigraron hacia Estados Unidos en pos de mejorar sus condiciones de vida. La emigración ha sido un tema recurrente en la literatura irlandesa ya que ha afectado la vida de los habitantes de Irlanda en su totalidad.

En su novela *Brooklyn* (2009), Colm Tóibín retrata la experiencia migratoria de Eilís, una joven irlandesa originaria de un pueblo llamado Enniscorthy, hacia los Estados Unidos de América, lugar que se presenta como la oportunidad de un futuro próspero y seguro ante una Irlanda de comienzos de los años cincuenta con gran escasez laboral. Su situación familiar es compleja pues Eilís vive con su madre y su hermana mayor, su padre ha fallecido y sus dos hermanos se han establecido en Inglaterra. Si bien ella ha estudiado para ser tenedora de libros, trabaja transitoriamente en un almacén propiedad de la Sra. Kelly y es su hermana quien, con su trabajo en una oficina, afronta los gastos del hogar. En consecuencia, cuando el Padre Flood llega desde América y en una visita a la familia ofrece ayudar a Eilís a establecerse en Brooklyn, su hermana y su madre creen, a ciencia cierta, que es una gran oportunidad. El religioso refiere a la vida en su comunidad de Brooklyn como similar a la vida en Irlanda: *'just like Ireland'* (Tóibín, 2009: 23). Así, Eilís, si bien reticente, acepta hacer algo con lo que ni siquiera ha soñado: dejar su familia y su tierra por primera vez en busca de un nuevo *'hogar'*. El viaje que emprende la traslada a un territorio íntegramente desconocido, pero el lento cruce del Atlántico en barco resulta una experiencia enriquecedora.

## 2 | MARCO TEÓRICO

El análisis que presentamos en este trabajo tiene como marco de referencia la Gramática Sistemática Funcional (GSF) desarrollada por Halliday a partir de la década de mil novecientos setenta, que propone una mirada hacia los aspectos sociales de la lengua. Podemos afirmar que cada lengua, como reflejo de sus creadores, lleva la impronta de la cultura en la cual se utiliza. Sin embargo, más allá del uso específico de cada comunidad, el lenguaje presenta funciones generales, ya que todos lo utilizamos para comunicarnos e interactuar con otros hablantes. Halliday (1975, 1982) afirma que la esencia del lenguaje es su capacidad para producir significados y profundiza las razones por las que se realizan ciertas elecciones lingüísticas en lugar de otras, hecho que siempre viene determinado por la función que cumplen las formas lingüísticas en su contexto.

Según Halliday (1978), la interpretación del contexto social incluye dos planos de comunicación: el género, que se da en el contexto de la cultura, y el registro, en el contexto de la situación. Los géneros, siguiendo a Eggins & Martin (en Van Dijk, 2000: 235) se

pueden definir en términos de su función social: “géneros diferentes son formas diferentes de usar la lengua para alcanzar diferentes cometidos establecidos desde una perspectiva cultural, y textos de distintos géneros logran propósitos diferentes en la cultura” (236). Por ello, las características de los géneros influyen en las formas del lenguaje. El segundo aspecto del contexto social que influye en la realización lingüística del género es su registro, el cual se analiza a partir de las variables contextuales de campo, tenor y modo. Cada una de estas tres dimensiones se corresponde con una de las metafunciones del lenguaje. El campo, es decir los actos sociales que acontecen, se construye mediante el significado ideacional; el tenor, que se refiere a los individuos involucrados en la comunicación y la relación que existe entre ellos, se relaciona con el significado interpersonal, y el modo, es decir la organización simbólica del texto, se desarrolla por medio del significado textual.

Son tres las metafunciones<sup>1</sup> elementales del lenguaje (Halliday, 1975: 148), a saber: (i) ideacional o función de representar el mundo y la propia experiencia, es decir la relación entre el hablante y el mundo real en el que está inmerso; (ii) interpersonal o función de interactuar con otros, que permite establecer y mantener relaciones sociales, incluyendo los roles que cada uno asume en la comunicación<sup>2</sup>; y (iii) textual o función de proveer de recursos para textualizar la representación del mundo, permitiendo establecer las relaciones de cohesión entre las partes de un texto y su adecuación a la situación concreta en que concurre.<sup>3</sup> Las metafunciones se realizan a nivel lexicogramatical en la estructura funcional de la cláusula, la cual está en concordancia con las tres líneas de significado que realiza. La metafunción ideacional se asocia con la transitividad, que está conformada por las funciones básicas de proceso, participantes de los procesos y circunstancias en que ellos ocurren; la metafunción interpersonal está conformada por las funciones de núcleo modal y residuo; y la textual está conformada por las funciones de Tema y Rema (Halliday, 1982a, 1985; Matthiessen, 1995; Halliday & Matthiessen, 2004).

El principal recurso de codificación de la función textual es la tematización, es decir, la organización de la cláusula en forma de Tema y Rema. El Tema se reconoce por su posición inicial en la cláusula, y constituye un recurso para organizar los significados ideacionales e interpersonales en forma de mensaje. Puesto que contiene los elementos conocidos o dados, el Tema genera un entorno local a partir del cual es posible interpretar el mensaje. En relación con él se presenta luego el resto, que recibe el nombre de Rema y que contiene los elementos nuevos en la organización informativa de la cláusula. Mediante el Rema se conecta la cláusula con el co-texto del que forma parte dándole cohesión. Así, la función textual de la cláusula establece el contexto local para cada cláusula, el cual se relaciona normalmente con el desarrollo del texto de tal forma que las selecciones

1 Se les llama metafunciones para significar que los tres sentidos en que el sistema verbal semiotiza la realidad forman parte del sistema y operan simultáneamente.

2 Estas dos funciones básicas manifiestan los objetivos que las personas persiguen empleando el lenguaje: entender el mundo y actuar en él.

3 La tercera metafunción es necesaria para hacer funcionar los componentes ideacionales e interpersonales, sentido en el cual la misma es instrumental para aquéllas.

hechas van marcando puntos de identificación en el avance gradual del texto, y mostrando el carácter dinámico de la lengua.

Como mencionáramos, la metafunción textual refiere a la organización de la Información Dada/Información Nueva -Tema/Rema- lo cual atañe al sistema de cohesión (Martin et al., 1997: 21). En cada cláusula, el elemento enunciado como Tema puede ser un grupo nominal, adverbial o preposicional, que no sólo marca el punto de partida del mensaje, sino que indica el contenido de la cláusula. En el Tema siempre hay un elemento experiencial, que tiene que ver con la percepción de la realidad como un escenario donde están los procesos, participantes, circunstancias y otras nociones semánticas, y puede existir un componente lógico, que lo constituyen los elementos interpersonales y/o textuales.

La inserción de un determinado componente en la posición Temática define si el Tema es marcado o no marcado. La marcación del Tema depende de la combinación del componente Tema con los de Modo y Transitividad (Eggin, 1994: 299). El *Tema Tópico* es el tema argumental de la cláusula, y corresponde a la parte experiencial del tema, que en Halliday habitualmente excluye a los temas textuales e interpersonales. Si el Tema Tópico coincide con el sujeto gramatical de la cláusula, podemos decir que se trata de un tema 'no marcado' o 'neutral' por lo que no muestra ninguna 'prominencia'. A diferencia del anterior, se considera que un Tema es 'marcado' cuando podría estar en otra posición que la inicial, pero, por una razón funcional al discurso, se optó intencionalmente por este punto de partida que representa la enfatización del hablante, y su significado surge de su asociación con una determinada estructura de la información (Halliday, 1994: 42). El constituyente del Tema marcado no desempeña la función de sujeto gramatical de la cláusula.

El *Tema Interpersonal*, cuando está presente, se realiza a través de una serie de elementos constitutivos, a saber, los verbos auxiliares y las cuatro categorías de adjuntos modales (modo, polaridad, vocativos y opinión / evaluación) (Eggin, 1994: 278). El *Tema Textual* se posiciona normalmente de forma anterior a los temas interpersonales y brinda prominencia temática a los elementos conectores que, por lo general, son conectores conjuntivos -entre cláusulas coordinadas o relativos subordinantes- sean estos adjuntos continuativos (que indican que el discurso tiene continuidad y que está relacionado con la información previa provista por el interlocutor: 'yes, no, well, oh, now') o conjuntivos (que ocurren en posición inicial, uniendo cláusulas entre sí: 'and, but'; o bien oraciones entre sí: 'however, therefore'). Estos adjuntos funcionan como Tema Textual cuando se posicionan antes del Tema Tópico en la cláusula (Eggin, 1994: 281); no obstante, no expresan significado interpersonal o experiencial, aunque tienen considerable importancia como elementos cohesivos al relacionar la oración con su contexto (Eggin, 1994; Halliday, 1994).

Además de diferenciar entre tema marcado/no-marcado, Halliday (1994: 39) distingue entre Temas simples y múltiples. El *Tema simple* no se compone necesariamente de un solo elemento representado por un solo constituyente, sino que puede estar formado

por dos o más elementos, que constituyen un solo elemento complejo -un Tema Tópico. El *Tema múltiple* posee su propia estructura interna que Halliday (1994: 52) explica aludiendo a las llamadas metafunciones de la cláusula: experiencial, interpersonal y textual. En este tipo de Tema sólo es obligatoria la presencia del elemento conceptual o experiencial que siempre ha de ser el último, de tal modo que los constituyentes que le sigan en la cláusula formarán parte del Rema -un Tema Tópico además de uno o más elementos que lo preceden, sean interpersonales o textuales.

Por otra parte, se ha tenido en cuenta el concepto de *Progresión Temática*. El mismo alude al modo en el que el tema se desarrolla en diferentes secciones del texto. Daneš (1974: 114) define la progresión temática como

la elección y el orden de los temas de los enunciados, su mutua concatenación y jerarquía, así como su relación con los hipertemas de las unidades superiores del texto (tales como el párrafo, el capítulo, ...), a todo el texto y a la situación. La progresión temática debe verse como el esqueleto del argumento.

Para Daneš la elección de un tema no es arbitraria, sino que se asocia a un patrón determinado. Por esto, la manera en que los textos desarrollan las ideas que presentan es la progresión temática. Este aspecto es significativo ya que los fragmentos a analizar pertenecen al género de la novela.

### 3 | ANÁLISIS

En este trabajo nos concentraremos en el significado textual de la cláusula y su relación con el co-texto, y para tal fin hemos seleccionado tres fragmentos privilegiados del texto de la novela *Brooklyn* (2009), de Colm Tóibín. Éstos pertenecen a momentos cruciales en la vida de Eilis, donde el autor describe el esfuerzo que implica para la protagonista adaptarse a una forma de vida diferente luego de emigrar desde su Irlanda natal hacia los Estados Unidos. Esperamos que el estudio en detalle de la función textual permita establecer relaciones de cohesión entre las partes del texto -su construcción, y su adecuación a la situación concreta (contexto) en que ocurre -su significado. Cabe decir que los fragmentos seleccionados para el presente trabajo fueron analizados previamente haciendo foco en el sistema de transitividad, asociado a la metafunción ideacional.

*El primer fragmento* (Tóibín, 2009: 24) refiere a los días siguientes a la visita del Padre Flood a Eilis y su familia. El hecho de que tanto su hermana como su madre permanezcan en silencio ante la situación planteada lleva a Eilis a pensar que ambas no sólo han hablado sino también tomado una decisión acerca de su futuro en Brooklyn. Ante este escenario, Eilis reflexiona acerca de lo que ha escuchado en su comunidad sobre la diferencia entre los habitantes del pueblo que han emigrado a América y los que han partido hacia Inglaterra. Supuestamente, los que se han establecido en Inglaterra suelen volver en verano o en Navidad porque extrañan la vida en su comunidad. Sin embargo, aquellos que residen en América envían ayuda a sus familiares, pero, lejos de extrañar Enniscorthy,

se sienten orgullosos del lugar que ocupan en su nueva tierra. Eilis se pregunta si ese sentimiento podrá ser verdadero. Es posible aquí comprender los procesos que suceden en la mente de la protagonista y sus apreciaciones acerca de un futuro incierto.

Existen en este fragmento dieciocho casos de Tema no marcado de los cuales cinco refieren a la protagonista de la historia. Mientras que los Temas no marcados tienden a mantener el discurso en el tópico que se plantea, los Temas marcados se usan para señalar al lector otros asuntos de importancia, como por ejemplo secuencias temporales. Cabe decir que la forma más común de Tema marcado es un grupo adverbial o una frase preposicional que, como dicen Martin et al. (1997: 24), son “importantes para estructurar el resto del discurso”. Éstos son grupos adverbiales que funcionan como Adjuntos, y como tales ofrecen información circunstancial. El único caso de Tema marcado -“In the days that followed”- proporciona significativa información circunstancial acerca del momento complejo en el que se encuentra la protagonista y sus suposiciones sobre un futuro incierto. Los cinco elementos textuales en este fragmento, “and (3), instead, if”, contribuyen a lograr cohesión en el texto.

THEME: Topical

Textual Interpersonal

Marked

In the days that followed no mention was made of father Flood's visit or his raising the possibility of her going to Brooklyn, and it was the silence itself that led Eilis to believe that Rose and her mother had discussed it, and were in favour of it. She had never considered going to America. [...] It was a long journey across the Atlantic, she knew, at least a week on a ship, and it must be expensive. She had a sense too, she did not know from where, that, while the boys and girls from the town who had gone to England did ordinary work for ordinary money, people who went to America had become rich. She tried to work out how she had come to believe also that, while people from the town who lived in England missed Enniscorthy, no one who went to America missed home. Instead, they were very happy there and proud. She wondered if that could be true (Page 24).

*El segundo fragmento* (Tóibín, 2009: 66-7) se relaciona con su vida en la ciudad. La llegada a una pensión en Brooklyn cuya propietaria es de origen irlandés, le recuerda a Eilis lo que ha dejado atrás -su hogar y su familia. Tóibín recurrentemente la describe leyendo o escribiendo cartas que la sumergen aún más en su nostalgia profundizando el sentimiento de tristeza que acompaña su destierro. Poco a poco las cartas se tornan un lazo endeble con los suyos. El Padre Flood asiste a Eilis con un trabajo en un negocio importante y se hace cargo de sus estudios contables en una escuela nocturna. Además, Eilis concurre a la iglesia del Padre Flood donde se relaciona con otras personas de su mismo país que constituyen su grupo de pertenencia. Es allí donde conoce a Tony, un inmigrante

italiano que vive con su familia en Brooklyn. Es este el momento en que descubrimos los verdaderos sentimientos de Eilis. A pesar de que su estadía en Brooklyn está siendo fructífera, su lucha constante contra lo desconocido/ “a struggle for the unfamiliar” (2009: 30) sumado al anhelo de seguridad y calidez de su propio hogar acrecientan esa sensación de desasosiego emocional. Es más, Eilis se ve a sí misma como un fantasma, como si ni existiese en ese ‘nuevo lugar’ y con esa ‘nueva vida’. La profunda nostalgia en que está inmersa provoca en Eilis un sentimiento de falta de pertenencia a un lugar que no considera de su propiedad y en el cual ‘dormir’ se presenta como la única vía de escape posible. La impresión que tienen mayoría de los inmigrantes es la de vivir constantemente entre dos culturas y sentir que no pertenecen a ninguna. Con el paso del tiempo esta joven mujer paulatinamente abraza nuevas libertades -es excelente tanto en su trabajo como en sus estudios, se enamora e incluso se casa en secreto, y comienza a imaginar su nueva vida en América. Con el apoyo de Tony, su enamorado, Eilis logra mitigar la pérdida y así, su nostalgia disminuye. De pronto se da cuenta que en el transcurso de las últimas semanas su ‘lugar’ se ha manifestado sólo a través de imágenes (2009: 66).

Este fragmento presenta veintitrés casos de Tema no marcado, nueve de los cuales aluden a Eilis. El número de Temas marcados se ha incrementado considerablemente; son ocho casos, constituidos por grupos nominales (4) y adverbiales (3), así como frases preposicionales (1). Mediante los Temas marcados “the picture”, “the food”, y “the clothes” se preserva el recuerdo nostálgico de su vida en Enniscorthy, su pueblo natal –idea reforzada por el grupo adverbial “every day” que abre el relato. Cabe mencionar que la repetición de la frase nominal “nothing” en posición temática (tres casos) evidencia el contraste entre las actividades que ella solía realizar en su hogar con la sensación de vacío que experimenta en Brooklyn, donde dormir aparece como la única vía de escape. En este fragmento son siete los elementos textuales que favorecen la cohesión del texto: “and (3), as, but, since, as though”.



Every day she had come back to this small room in this house full of sounds and gone over everything new that had happened. Now, all that seemed like nothing compared to the picture she had of home, of her own room, the house on Friary Street, the food she had eaten there, the clothes she wore, how quiet everything was. [...] She was nobody here. It was not just that she had no friends and family; it was rather that she was a ghost in this room, in the streets on the way to work, on the shop floor. Nothing meant anything. [...] Nothing here was part of her. It was false, empty, she thought. She closed her eyes and tried to think, as she had done so many times in her life, of something she was looking forward to, but there was nothing. Not the slightest thing. Not even Sunday. Nothing maybe except sleep, and she was not even certain she was looking forward to sleep.

In any case, she could not sleep yet, since it was not yet nine o'clock. There was nothing she could do. It was as though she had been locked away (Pages 66-7).

*El tercer fragmento* (Tóibín, 2009: 246-47) encuentra a Eilis en un período trágico por el fallecimiento de su hermana y en su regreso a Irlanda para acompañar a su madre. Ya en Enniscorthy, Eilis es consciente que su relación con su entorno se ha modificado. Ella se ha transformado en una mujer diferente, que ha crecido y se ha desarrollado en un lugar diferente y que percibe a su propia habitación como carente de vida. El tiempo que transcurre durante su estadía en el pueblo le hace olvidar su vida en América -comparte salidas con amigos, coquetea con un antiguo amor, Jim Farrel, e incluso juega con la posibilidad de comenzar una nueva vida allí. No obstante, el mundo se vuelve demasiado pequeño cuando de esconder una verdad se trata. Eilis omite hablar de su situación marital, pero es la Sra. Kelly -con quien ella trabajó en su almacén- la persona que amenaza con develar su secreto. Eilis se encuentra en un terrible dilema -su compromiso con su esposo que espera por ella en Brooklyn o su gran amor y las posibilidades de un futuro promisorio en Enniscorthy. También es consciente de sus limitadas opciones en ambos lugares -un matrimonio seguido del cuidado de sus futuros niños. Sin duda alguna, el comentario de la Sra. Kelly mueve a Eilis a tomar una decisión definitiva. En este extracto de la novela hay una descripción detallada de las acciones que Eilis realiza antes de regresar a América. Es de destacar la importancia que adquieren las cartas nuevamente ya que en esta instancia las cartas enviadas por su esposo le recuerdan los compromisos asumidos en su 'nuevo lugar', Brooklyn, con el Padre Flood, con la Srta. Fortini en su lugar de trabajo, con la Sra. Kehoe en la pensión y con su adorado esposo Tony. Eilis demuestra haberse transformado en una mujer digna y leal que es consciente de sus obligaciones, y procede en consecuencia, mediante una reserva de su pasaje de retorno a América.

Aquí se observan dieciséis casos de Tema no marcado en los que el tema es

congruente con el sujeto gramatical o con Procesos de diversa índole. Los diez casos de Tema marcado refieren a diferentes lugares a los que acude la protagonista, a las acciones que realiza y a las personas con las que se relaciona. El extracto contiene trece elementos Textuales, de los cuales “and” aparece en doce ocasiones, conectando cláusulas en las que los Procesos Materiales representan la sumatoria de actividades de la protagonista, y de este modo el autor logra exteriorizar un cambio en la actitud de Eilis. El elemento Textual “but” está usado conjuntamente con el proceso mental “decide” poniendo de manifiesto que la protagonista no duda en cambiar de idea de modo repentino, sin temor a equivocarse, lo cual también deja ver la evolución que se ha operado en ella. En estas cláusulas, todas declarativas, el componente Textual está seguido por el Proceso que se constituye en el componente Topical no marcado. El vacío que genera la elisión del sujeto (en todos los casos “she”) es un ítem que permite establecer vínculos cohesivos con otros ítems del texto, contribuyendo de manera fundamental con la textura del texto. La sucesión de Procesos Materiales en la mayoría de estas cláusulas hace que el lector perciba un cambio en el proceder de la protagonista. El rol participante directamente asociado con las cláusulas materiales es el Actor, quien se encarga de provocar tal cambio.

En los tres fragmentos analizados sólo se observan cuatro elementos interpersonales realizados por medio de adjuntos de modo –“she knew”, “she thought”, “maybe”, “she hoped”. Entendemos que esto ocurre porque los mismos forman parte de un texto narrativo que pertenece al género de la novela.

THEME: Topical

Textual Interpersonal

Marked

On the street Eilis searched in her handbag and found she had the letter from the shipping company with the number to call to reserve a place on the liner. In the Market Square she stopped at Godfrey's and bought some notepaper and envelopes. [...]

Having paid for the phone call, she asked for airmail envelopes. When the clerk found some, she asked for four and went to the small writing booth near the window and wrote four letters.

To father Flood, Mrs. Kehoe and Miss Fortini she simply apologized for her late departure and told them when she would be arriving. To Tony, she said that she loved him and missed him and would be with him, she hoped, by the end of the following week. She gave him the name of the liner and the details she had about the possible time of arrival. She signed her name.

And then, having closed the other three envelopes, she read over what she had written to Tony and thought to tear it up and ask for another but decided instead to seal it and hand it in at the desk with the rest (Pages 246-47).

## 4 | CONCLUSIÓN

La GSF propuesta por Halliday estudia las relaciones que se establecen entre lengua y situación y permite entender el género de la novela como un discurso social. En este trabajo analizamos las estructuras lingüísticas de fragmentos seleccionados de *Brooklyn* (Tóibín, 2009) teniendo en cuenta su función para construir significados dentro de un contexto sociocultural. Entendemos que los diversos géneros se usan con un propósito determinado y en ellos siempre está presente la ideología del autor. Por ello, el modelo de Halliday va más allá de aspectos léxico-gramaticales y de cohesión, puesto que examina las relaciones entre los géneros y los factores sociales que determinan su significación.

Este modelo teórico presenta tres posibles modos de análisis: ideacional, entendiendo la oración como representación; interpersonal, entendiendo la oración como intercambio, y textual, entendiendo la oración como un mensaje. Nos hemos centrado aquí en el tercer modo de análisis, ya que la función textual se concentra en el texto y en su construcción, es decir en los recursos que se utilizan para ser relevante en el contexto de situación. Se ha prestado atención al concepto de Tema como punto de partida del mensaje en relación con el mensaje expresado con anterioridad y al sistema de Rema y la nueva información que a través del mismo se provee. Por ello, también hemos presentado información relativa al contexto de cada fragmento.

La selección de los fragmentos analizados fue motivada por la relevancia que los mismos tienen dentro de la historia como marcadores de momentos cruciales de la vida de la protagonista. Los procesos sintácticos de tematización permiten al autor construir y reflejar una realidad social e histórica por medio de la lengua: la época de éxodo de irlandeses hacia diversos destinos debido a una situación económica verdaderamente compleja y difícil de superar. La elección de Tema es importante porque representa la perspectiva desde la que el autor codifica el mensaje y en cierto modo condiciona el desarrollo del mismo. El elemento inicial actúa como una señal para el lector ya que, según la estructura elegida, crea unas expectativas u otras. Cabe destacar que en este análisis hemos considerado la noción de Tema como punto de partida de la cláusula; no obstante, no podemos dejar de mencionar que el punto de partida de cada uno de los fragmentos estudiados es un Tema marcado que ordena el discurso según los ejes semánticos de tipo temporal y espacial.

Mediante este análisis se concluyó que todos los fragmentos extraídos de la novela están formados por cláusulas declarativas donde el Tema, en la mayoría de los casos, es congruente con el Sujeto, lo cual resalta el protagonismo del personaje principal. La metafunción textual, si bien no agrega significados ideacionales ni altera las dimensiones interpersonales de la cláusula, está relacionada con el potencial de la cláusula para que sus componentes se organicen de manera diferente, para lograr propósitos diferentes. Por otra parte, observamos ausencia de modalización, lo cual indica la factualidad de la información

presentada.

Tras haber analizado los diferentes tipos de Tema en los tres fragmentos, podemos afirmar que existe Progresión Temática entre los mismos. Eilis, como sujeto migrante, ve afectada su propia identidad al convertirse en parte de una nueva cultura diaspórica con nuevos significados. Es en ese ‘nuevo lugar’, Brooklyn, donde ella sufre un proceso de asimilación que contribuye a su crecimiento personal. Esto se pone de manifiesto en la conexión de carácter textual entre los fragmentos.

Finalmente observamos la forma funcional en que se usa la lengua en la novela; mediante la misma Toibín expresa significados bajo la influencia de su propio contexto socio-cultural. Si bien como lectores pertenecemos a una cultura y momento histórico diferentes, podemos entender y analizar el modo de expresar los significados por parte del autor para alcanzar un fin social. Y son nuestro propio contexto socio-cultural y nuestro conocimiento del contexto socio-cultural en el que se desarrolla *Brooklyn* los factores que nos permiten captar el significado de esta novela y entenderla como actividad social.

## REFERENCIAS

DANEŠ, F. Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text. En F. Daneš (Ed.). **Papers of Functional Sentence Perspective**. The Hague: Mouton, 1974. p. 114.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. Londres: Pinter Publishers, 1994.

EGGINS, S. y MARTIN, J. Géneros y registros del discurso. En VAN DIJK, T. (Comp.). **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 335.

HALLIDAY, M.A.K. Estructura y función del lenguaje. En John Lyons (Ed.). **Nuevos horizontes de la lingüística**. Madrid: Alianza, 1975. p. 145-173.

HALLIDAY, M.A.K. **El lenguaje como semiótica social**. México. Fondo de Cultura Económica, 1982-1978.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Arnold, 1985-1994.

HALLIDAY, M.A.K. & Matthiessen C.M.I.M. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Arnold, 2004.

KENNY, K. Diaspora and Comparison: The Global Irish as a Case Study. En **The Journal of American History**. Vol. 90, n. 1, p.134-162, 2003. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/3659794>

MARTIN, J.R., MATTHIESSEN, C.M.I.M & Painter C. **Working with Functional Grammar**. Londres: Arnold, 1997.

MATTHIESSEN, C.M.I.M. **Thematic development in English texts**. London: Pinter, 1995.

TÓIBÍN C. **Brooklyn**. New York: Viking Press, 2009.

## IDENTIFICAÇÃO DAS PESQUISAS REALIZADAS EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO NO BRASIL A PARTIR DO MAPEAMENTO DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO XI E XII ENCONTRO NACIONAL DE TRADUTORES, ORGANIZADOS PELA ABRAPT

Data de aceite: 01/09/2021

Data de submissão: 05/08/2021

### Ian Dionisio Barboza

Universidade Federal da Paraíba - UFPB  
João Pessoa – PB  
<http://lattes.cnpq.br/7169389036048653>

### Tânia Liparini Campos

Universidade Federal da Paraíba - UFPB  
João Pessoa – PB  
<http://lattes.cnpq.br/4158651728670279>

Esta pesquisa é resultado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

**RESUMO:** Os Estudos da Tradução é uma área que vem sendo pesquisada a menos de um século. Estes estudos foram sistematizados a partir do trabalho *The Name and Nature of Translation Studies* do holandês-americano James Stratton Holmes, em 1972, abordando os Estudos da Tradução como um novo campo da ciência, trazendo conceitos de ciência e justificando-a tal qual. No Brasil, pesquisas nessa área tiveram um grande impulso graças a dois grandes fóruns nacionais: o Encontro Nacional de Tradutores (ENTRAD), que teve sua primeira edição em 1975, e o Grupo de Trabalho de Tradução da Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística

(GT-ANPOLL), criado em 1986, sendo que, a partir desse último citado que se deu a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores em Tradução (ABRAPT), em 1992. Há pesquisadores que comprovam essa ascensão dos Estudos da Tradução, como por exemplo, Pagano e Vasconcellos (2003) e Alves e Vasconcellos (2016), que fazem um mapeamento de trabalhos acadêmicos nas instituições de ensino superior brasileira em diferentes períodos. A proposta desse trabalho é o levantamento bibliográfico dos Estudos da Tradução no Brasil tomando como base de dados os trabalhos apresentados nos dois últimos Encontros Nacionais de Tradutores, o XI Congresso Nacional de Tradutores e o XII ENTRAD, compilando e analisando os trabalhos que foram apresentados em áreas temáticas e colaborando para a construção do cenário dos Estudos da Tradução no Brasil. Com esse trabalho, pode-se concluir que houve um aumento percentual de mais da metade de trabalhos entre os eventos de 2013 e 2016.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudos da Tradução; Historiografia da Tradução; Pesquisas em Tradução no Brasil; ENTRAD.

IDENTIFICATION OF RESEARCH PERFORMED IN TRANSLATION STUDIES IN BRAZIL FROM THE MAPPING OF PAPERS PRESENTED AT THE XI AND XII NATIONAL MEETING OF TRANSLATORS, ORGANIZED BY ABRAPT

**ABSTRACT:** Translation Studies is an area that has been researched less than a century. These studies were systematized from the paper of Dutch-American James Stratton Holmes in *The*

*Name and Nature of Translation Studies* in 1972, considering Translation Studies as a new field of science, bringing concepts of science and justifying it as such. In Brazil, research in this area was boosted by two great national forums: the Encontro Nacional de Tradutores (ENTRAD), that had its first edition in 1975, and the Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (GT-ANPOLL), established in 1986, and from that last one, the Associação Brasileira de Pesquisadores em Tradução (ABRAPT) was founded in 1992. There are researchers that have confirmed this rise in Translation Studies, such as, Pagano and Vasconcellos (2003) and Alves and Vasconcellos (2016), who map academic papers in Brazilian universities in different periods. The purpose of this work is to present a bibliographical survey of Brazilian Translation Studies based on the papers presented in the last two National Translators Meetings, the XI Congresso Nacional de Tradutores and the XII ENTRAD, compiling and analyzing the papers presented in thematic areas and collaborating for the construction of the scenario of Translation Studies in Brazil. With this work, it could be concluded that there was a percentage increase of more than half of the works between the events of 2013 and 2016.

**KEYWORDS:** Translation Studies; Translation researches in Brazil; ENTRAD.

## 1 | INTRODUÇÃO

A tradução é conhecida desde a invenção do papel (aproximadamente no ano de 105, na China) e sua difusão se deu principalmente por conta da imprensa (século XIV). A atuação da tradução, além de ser uma atividade antiga, tem um papel importante em diversas esferas da sociedade, como poderá ser visto mais adiante neste trabalho.

Já a tradução como ciência, conhecida hoje como os Estudos da Tradução, é uma área relativamente nova, comparando com sua prática, que vem desde tempos antigos. Os Estudos da Tradução foram sistematizados pelo estudioso holandês-americano James Stratton Holmes, que em 1972, fizeram com que o campo disciplinar passasse a ser visto de forma unificada e se consolidou desde então. Seu principal trabalho, *The Name and Nature of Translation Studies* (1972; 1988) é considerado até hoje, por diversos estudiosos da área, (MUNDAY, 2001) como o marco inicial dos Estudos da Tradução. Neste trabalho, Holmes sistematizou os Estudos da Tradução em diversas subáreas distintas, ratificando a necessidade de a área estabelecer-se como campo disciplinar independente, e não apenas associada a outras áreas de estudo, como a linguística ou a literatura<sup>1</sup>.

Sobre os Estudos da Tradução no Brasil, em 1975 começou a surgir eventos acerca da área, com o intuito de criar fóruns para discussão sobre o desenvolvimento da pesquisa na área da tradução, foi realizado o I Encontro Nacional de Tradutores (ENTRAD), e em 1986, como uma pretensão a um espaço acadêmico próprio, foi fundado o Grupo de Trabalho de Tradução da Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Esses dois fóruns de reflexão sobre a tradução foram bastante importantes no que diz respeito a publicações e debates acerca da tradução no país. O

<sup>1</sup> Para mais detalhes acerca da análise de Holmes ver MUNDAY (2001).

ENTRAD, com apresentações e divulgações do que estava sendo pesquisado no país, e o GT da ANPOLL, com reuniões de trabalhos a cada dois anos (MILTON, 2014), são coordenados pelos pesquisadores em tradução a nível de pós-graduação. Em 1992, numa reunião do GT regional da ANPOLL, na Universidade Estadual de Campinas, foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores em Tradução (ABRAPT), com o intuito de reunir pesquisadores e promover cursos e eventos da área, o que representou um avanço na consolidação da pesquisa em tradução no Brasil. A ABRAPT passou a ser responsável pela organização do ENTRAD desde a sua 5ª edição, que ocorreu em 1994.

Com o crescimento do GT de Tradução da ANPOLL na década de 90, foram criados GTs regionais, passando a funcionar de modo mais produtivo e ágil e também fortalecendo os diferentes grupos de professores e pesquisadores em tradução (FROTA, 1994). No intuito de reunir professores e pesquisadores de instituições acadêmicas diversas, permitindo enriquecer a reflexão sobre a inserção dessa área de estudo nas universidades do país, entre 1990 e 1992, as coordenações regionais organizaram encontros com o tema “a estrutura curricular viável dos cursos de tradução” e que foi levado ao VII ENTRAD. Essas discussões permitiram também o mapeamento das instituições onde a tradução já vem sendo trabalhada (FROTA, 1994). Posteriormente, Pagano e Vasconcellos (2003) realizaram um levantamento de pesquisas acadêmicas nas instituições de ensino superior brasileiras, realizadas entre as décadas de 1980 e 1990. O resultado deste trabalho identificou 54 dissertações de mestrado, 39 teses de doutorado e 2 teses de livre-docência na área de tradução para o período investigado, sendo que a maioria desses trabalhos são oriundos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade de São Paulo (USP). Alves e Vasconcellos (2016) realizaram um desdobramento do trabalho mencionado anteriormente e fizeram um levantamento dos trabalhos acadêmicos nas instituições de ensino superior brasileira no período entre 2006 a 2010, tendo como base de dados o site Domínio Público. Foi identificado um total de 269 trabalhos, entre teses e dissertações, perfazendo uma média de produção de aproximadamente 53 trabalhos produzidos por ano. Esses resultados, de acordo o autor e a autora, apontam uma expansão da pesquisa nos Estudos da Tradução no Brasil, um crescimento de mais de 180% nos universos amostrais analisados; comparação essa feita com os resultados de Pagano e Vasconcellos (2003), realizado com os trabalhos das décadas de 1980 e 1990, e de Alves e Vasconcellos (2016), que analisaram os trabalhos do período entre 2006 a 2010. Esses resultados não são conclusivos a respeito da atuação da pesquisa em tradução no Brasil, apenas uma amostra parcial da época em que foi mapeada. Nesse sentido, o autor e a autora convidam pesquisadores para a atuação contínua nesse tipo de trabalho, para que haja um trabalho constante no mapeamento nos Estudos da Tradução.

Neste trabalho, proponho o levantamento bibliográfico dos Estudos da Tradução no Brasil tomando como base de dados os trabalhos apresentados nos dois últimos

Encontros Nacionais de Tradutores (ENTRAD), o XI Congresso Nacional de Tradutores e o XII ENTRAD, compilando e analisando os trabalhos que foram apresentados em áreas temáticas e colaborando para a construção do cenário dos Estudos da Tradução no Brasil.

Esses dois últimos eventos foram escolhidos por serem os dois últimos grandes eventos realizados pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Tradução (ABRAPT), e também por conta da natureza em que eles foram organizados. O XII ENTRAD foi dividido por áreas temáticas já estabelecidas pelos organizadores, dessa forma, o participante que desejasse apresentar um trabalho, teve que inseri-lo em uma das áreas já definidas. No XI Congresso Nacional de Tradutores, a organização do evento optou por utilizar o sistema de simpósios para as comunicações, dessa forma permitiu que os pesquisadores candidatassem a propor os simpósios e a partir deles os trabalhos foram selecionados, possibilitando que pesquisas de diversas áreas fossem apresentadas.

## 21 METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, foram utilizados como base de dados os cadernos de resumos do XI Congresso Nacional da Abrapt<sup>2</sup>, realizado em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina, de 23 a 26 de setembro de 2013, e do XII Encontro Nacional de Tradutores<sup>3</sup>, realizado em Uberlândia, na Universidade Federal de Uberlândia, de 20 a 23 de setembro de 2016. Foram utilizadas também as categorias de áreas específicas dos anais dos VII, VIII, IX e X ENTRADs (SILVA, ESQUEDA e LIPARINI, 2017) como base para a elaboração das categorias deste trabalho.

Um total 658 trabalhos apresentados no XI Congresso Nacional de Tradutores da Abrapt, que inicialmente estavam divididos entre 63 simpósios, foram subdivididos em 19 áreas, baseados nos assuntos discutidos, teóricos e temas abordados nos trabalhos. Inicialmente, foi feita a categorização dos trabalhos apresentados nos simpósios do XI Congresso Nacional de Tradutores da Abrapt, já que esse evento foi dividido em simpósios e não por áreas, possibilitando uma maior diversidade de áreas trabalhadas do que em um evento com áreas pré-selecionadas. Para isso, foi feita a leitura dos resumos de cada simpósio e de cada trabalho apresentado. Durante a leitura, foram anotadas palavras-chave e principais teóricos identificados nos trabalhos de cada simpósio. Após isso, os simpósios foram encaixados nas áreas já determinadas no XII ENTRAD, como “Tradução Especializada”, “Tradução, Crítica e Ética”, “História e Historiografia da Tradução”, “Ensino da Tradução”, “Tecnologias e Tradução”, “Estudos da Interpretação”, “Tradução Literária”, “Abordagens Cognitivas da Tradução”, “Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais”, “Tradução e Estudos Clássicos” e “Localização de Games” por conter assuntos, teóricos e abordagens semelhantes a essas mesmas áreas. Semelhantes, pois acredito que alguns destes simpósios não encaixam idealmente em determinadas áreas.

<sup>2</sup> Disponível em <https://abrapr.files.wordpress.com/2013/11/abrapr-2013-resumos.pdf>

<sup>3</sup> Disponível em [http://docs.wixstatic.com/ugd/d56021\\_3646c29dffdb4cf19bb3e7a2c3aa1b68.pdf](http://docs.wixstatic.com/ugd/d56021_3646c29dffdb4cf19bb3e7a2c3aa1b68.pdf)



Durante esse processo, percebeu-se que alguns simpósios não eram compatíveis com nenhuma das áreas que já estavam pré-definidas, como por exemplo: “A tradução como espaço do provisório e do intraduzível: relações de tempo e espaço entre as línguas”, “Conflitos e desafios do ‘entre-lugar’ da tradução e do (a) tradutor (a) na contemporaneidade” e “Tradução, contemporaneidade e representações transculturais”. Após isso, os simpósios foram classificados de acordo com as seguintes categorias: “Abordagens Cognitivas da Tradução”, “Análise do Discurso e Análise Textual nos Estudos da Tradução”, “O Papel da Tradução na Aquisição de Língua Estrangeira”, “Tradução e Estudos de Corpora”, “Tradução, Crítica e Ética”, “Ensino da Tradução”, “Tradução e Estudos Clássicos”, “História e Historiografia da Tradução”, “Estudos da Interpretação”, “Tradução e Intersemiótica”, “Tradução e Terminologia”, “Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais”, “Tradução Audiovisual”, “Tradução Especializada”, “Tradução Literária”, “Tecnologias da Tradução”, “O Tradutor e o Desafio Espaço-Tempo” e “Traduções Nacionais e Estrangeiras – Transferência Cultural e Circulação”. Desta forma, alguns simpósios ficaram classificados dentro de categorias que não havia nas edições anteriores do evento, como por exemplo: “Análise do Discurso e Análise Textual nos Estudos da Tradução”, “Localização de Games”, “O Papel da Tradução na Aquisição de Língua Estrangeira”, “Tradução e Intersemiótica”, “O Tradutor e o Desafio Espaço-Tempo” e “Traduções Nacionais e Estrangeiras – Transferência Cultural e Circulação”. Localização de Games foi a única área que já havia no XII ENTRAD e houve modificação em sua nomenclatura, pois os trabalhos apresentados foram todos especificamente sobre games. Como essa classificação de áreas foi feita a partir dos trabalhos já apresentados, houve áreas bastante específicas, pois o evento com submissão de trabalhos em forma de simpósio permite uma diversidade de abordagem muito maior do que quando é feito com áreas já pré-definidas. Alguns exemplos disso são as áreas “Tradução e Estudos Clássicos”, “Tradução e Terminologia” e “Localização de Games”, que incluem apenas um simpósio, cada: “Grécia e Roma antigas na tradução da literatura clássica”, “Interfaces do léxico e o léxico em tradução” e “Localização de games: um olhar interdisciplinar”, respectivamente.

Ao finalizar essa categorização, foi feita a quantificação de simpósios e trabalhos por simpósio em cada área. O primeiro evento que foi analisado foi o XI Congresso Nacional de Tradutores, realizado entre os dias 23 e 26 de setembro de 2013, em Florianópolis – SC. Neste evento houve cinco conferências, sete mesas-redondas e 63 simpósios. Tomando como base de dados o caderno de resumos do evento, foi feita a leitura e análise dos resumos dos simpósios e seus respectivos trabalhos e, durante essa leitura, foi feita uma compilação de palavras-chaves e dos principais teóricos de cada simpósio, que, depois, foram agrupados por áreas. Esses simpósios foram identificados por números no caderno de resumos e usarei esses mesmos números para abordá-los neste trabalho. Segue a lista dos simpósios e seus respectivos números, da mesma forma que estão dispostos no caderno de resumos:

- 1 - A expressão do tradutor entre a teoria e a prática
- 2 - A formação profissional do tradutor nas universidades: reflexões e experiências
- 3 - A história e a historiografia da tradução I – Brasil // A história e historiografia da tradução II – outros países
- 4 - Arquivos e coleções: a literatura italiana no Brasil
- 5 - As formas da retradução em literatura
- 6 - As traduções de obras brasileiras no exterior
- 7 - A tradução como atividade cognitiva
- 8 - A tradução de obras francesas no Brasil
- 9 - A tradução como espaço do provisório e do intraduzível: relações de tempo e espaço entre as línguas
- 10 - Tradução entre dois oceanos: Brasil e Peru
- 11 - A tradução e o original: teoria, crítica e prática
- 12 - Competência e expertise em tradução;
- 13 - Conflitos e desafios do “entre-lugar” da tradução e do (a) tradutor(a) na contemporaneidade
- 14 - Diálogos entre os Estudos da Tradução e a psicanálise
- 15 - Educação intercultural: a competência intercultural na pedagogia de língua estrangeira e da tradução
- 16 - Entre o público e o privado: questões de tradução jurídica e de tradução juramentada
- 17 - Espaços de diálogo da representação cultural em tradução
- 18 - Estudos da Tradução baseados em corpus (ETBC) e estilística tradutória
- 19 - Formação de tradutores: abordagens teóricas e práticas
- 20 - Formação de tradutores e pesquisadores em Estudos da Tradução
- 21 - Grécia e Roma antigas na tradução da literatura clássica
- 22 - Interfaces do léxico e o léxico em tradução
- 23 - Interpretação comunitária: conexões fundamentais entre pesquisa e prática
- 24 - Interpretação de conferências: história, formação e prática
- 25 - Intertextualidade, autoria e o tradutor
- 26 - Línguas de sinais no eixo das pesquisas em tradução/ interpretação
- 27 - Literatura brasileira traduzida para o estrangeiro: texto e paratexto
- 28 - Literatura nacional, literatura traduzida e memória: as tradutoras através da

história

- 29 - Literatura re(traduzida) e práticas editoriais e práticas discursivas
- 30 - Localização de games: um olhar interdisciplinar
- 31 - Novas perspectivas para o ensino de tradução
- 32 - O caráter dinâmico e transdisciplinar das pesquisas em TILS
- 33 - O leitor/tradutor diante dos possíveis do texto literário
- 34 - O lugar da tradução nos impressos brasileiros: estudos sincrônicos e diacrônicos
- 35 - O tradutor como escritor
- 36 - Onde não há palavras: iconografias tradutórias
- 37 - Os estudos da interpretação e suas múltiplas interfaces
- 38 - Os Estudos da Tradução aplicados à língua espanhola: Un jardín de senderos que se bifurcan
- 39 - Panorama da tradução de textos em russo no Brasil
- 40 - Paratextos: visibilidade, mediação e discurso
- 41 - Poética da tradução
- 42 - Poéticas ameríndias e tradução
- 43 - Poéticas da tradução
- 44 - Poesia, prosa, teatro: singularidades das traduções literárias
- 45 - Problemas específicos da tradução espanhol-português-espanhol
- 46 - Quadrinhos em tradução
- 47 - Romantismo: códigos, traduções, migrações
- 48 - Tradução audiovisual e acessibilidade
- 49 - Tradução como encenação: literatura traduzida por poetas e ficcionistas
- 50 - Tradução, contemporaneidade e representações transculturais
- 51 - Tradução de-colonial
- 52 - Tradução e análise textual
- 53 - Tradução e corpora
- 54 - Tradução e crítica genética
- 55 - Tradução e migração
- 56 - Tradução, estudos interculturais e ensino de línguas minoritárias
- 57 - Tradução e tecnologia

58 - Tradução, interpretação e discursos: contrastes e confrontos discursivos

59 - Tradução literária

60 - Tradução, multimodalidade e cinema

61 - Tradução selvagem: da tradução de línguas inventadas à retextualização intercultural

62 - Tradução técnico-científica e linguística de corpus: pesquisa, terminologia e ensino

63 - Traduções da amazônia brasileira: interculturalidades e interdisciplinaridades

Segue a lista das dezenove categorias utilizadas para classificar os trabalhos apresentados no XI Congresso Nacional de Tradutores:

Abordagens Cognitivas da Tradução

Análise do Discurso e Análise Textual nos Estudos da Tradução

O Papel da Tradução na Aquisição de Língua Estrangeira

Tradução e Estudos de Corpora

Tradução, Crítica e Ética

Ensino da Tradução

Tradução e Estudos Clássicos

História e Historiografia da Tradução

Estudos da Interpretação

Tradução e Intersemiótica

Tradução e Terminologia

Localização de Games

Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais

Tradução Audiovisual

Tradução Especializada

Tradução Literária

Tecnologias da Tradução

O Tradutor e o Desafio Espaço-Tempo

Traduções Nacionais e Estrangeiras – Transferência Cultural e Circulação

### 3 | RESULTADOS

A área **Abordagens Cognitivas da Tradução** tem como foco os processos

cognitivos que ocorrem ao longo da tarefa de tradução. e incluem trabalhos que focam diferentes perfis de tradutores, tanto novatos como experientes. Os principais teóricos abordados dentre os trabalhos foram: Amparo Hurtado Albir, Michael Carl, Fabio Alves, José Luiz Gonçalves, Arnt Lykke Jakobsen, Hans Peter Krings e Gyde Hansen. Os principais pontos abordados dentre os trabalhos foram: atividade cognitiva, protocolos verbais, translog®, rastreador ocular e processo tradutório. Nesta área encontram-se os simpósios 7 e 12, contendo um total de 23 trabalhos apresentados.

A área **Análise do Discurso e Análise Textual nos Estudos da Tradução** apresenta trabalhos de pesquisa acerca da relação de traduções e interpretação de áreas e gêneros textuais diversos, com o enfoque no discurso contido em textos traduzidos e nos aspectos linguístico-textuais da linguagem abordada e escolhas feitas pelo tradutor. Os principais teóricos abordados dentre os trabalhos foram: Dominique Maingueneau, Danica Seleskovitch, Marianne Lederer, Michael Halliday, Mona Baker e Christian Matthiessen. Os principais pontos abordados dentre os trabalhos foram: análise do discurso, análise da tradução, textos comparados e escolhas tradutórias, com enfoque no produto final da tradução. Nesta área encontram-se os simpósios 52 e 58, contendo um total de 20 trabalhos apresentados.

A área **O Papel da Tradução na Aquisição de Língua Estrangeira** apresenta trabalhos que propõe uma discussão acerca do uso da tradução para a aquisição de competências interculturais na língua estrangeira na sala de aula e também trabalhos com foco em línguas minoritárias, como as línguas indígenas Guarani e Tupi, o Pomerano e a Libras. Os principais teóricos abordados dentre os trabalhos foram: Quadros, Fleuri, Botelho, Lacerda, Jacques Derrida, Homi Bhabha, Hall, Orlandi e DePaula. Os principais pontos abordados dentre os trabalhos foram: aquisição da língua estrangeira, competência intercultural; línguas indígenas; Libras e língua pomerana. Nesta área encontram-se os simpósios 15 e 56, contendo um total de 15 trabalhos apresentados.

A área **Tradução e Estudos de Corpora** apresenta trabalhos que utilizam a Linguística de *corpus* para a análise de diversos gêneros textuais, sejam eles de um *corpus* em linguagem escrita ou oral. Os principais teóricos abordados dentre os trabalhos foram: Mona Baker, Berber Sardinha, Gabriela Saldanha e Camargo. Os principais pontos abordados dentre os trabalhos foram: análise de texto, wordsmith Tools® e terminologia. Nesta área encontram-se os simpósios 18, 53 e 62, contendo um total de 43 trabalhos apresentados.

A área **Tradução, Crítica e Ética** apresenta trabalhos sobre análises de traduções, sejam elas técnicas ou literárias, e reflexões sobre essas análises. Há também trabalhos especificamente sobre crítica na área da psicanálise e da crítica genética. Os principais teóricos abordados dentre os trabalhos foram: Christiane Nord, Lawrence Venuti, Jacques Derrida, Stanley Fish, Patrice Pavis, André Lefevere e Antoine Berman. Os principais pontos abordados dentre os trabalhos foram: crítica, análise comparativa de traduções, reflexão,

psicanálise e Freud. Nesta área encontram-se os simpósios 11, 14 e 54, contendo um total de 29 trabalhos apresentados.

A área **Ensino da Tradução** apresenta trabalhos que abordam o cenário atual da formação de tradutores nas universidades e os diferentes posicionamentos de didática que essa formação exige atualmente. Os principais teóricos abordados dentre os trabalhos foram: Heloísa Gonçalves Barbosa, Adriana Pagano, Célia Magalhães, Lerma Sanchís, Paulo Rónai, Yves Gambier, Stella E. O. Tagnina, Andrew Chesterman, Anthony Pym e Jorge Díaz-Cintas. Os principais pontos abordados dentre os trabalhos foram: ensino da tradução, formação do tradutor, formação universitária, didática da tradução. Nesta área encontram-se os simpósios 2, 19, 20 e 31, contendo um total de 44 trabalhos apresentados.

A área **Tradução e Estudos Clássicos** apresenta trabalhos acerca da experiência tradutória da literatura oriunda do grego e do latim e dos desafios que o tradutor enfrentou. Os principais teóricos abordados dentre os trabalhos foram: Patrice Pavis e Douglas Robinson. Os principais pontos abordados dentre os trabalhos foram: literatura clássica, grego, latim, e obras teatrais. Nesta área encontra-se o simpósio 21, contendo um total de 13 trabalhos apresentados.

A área **História e Historiografia da Tradução** apresenta trabalhos sobre aspectos específicos da história da tradução, tanto no Brasil quanto em outros países, o que já foi feito, por quem, e de que modo. Há também trabalhos específicos sobre tradutoras desde a Idade Média até o século 21. Os principais teóricos abordados dentre os trabalhos foram: Friedrich Schleiermacher, Lawrence Venuti, André Lefevere, Gideon Toury, Pierre Bourdieu e Lieven D'hulst. Os principais pontos abordados dentre os trabalhos foram: historiografia da tradução, Brasil, censura, tradutologia e cânone brasileiro. Nesta área encontram-se os simpósios 3A, 3B, 28 e 34, contendo um total de 44 trabalhos apresentados.

A interpretação é um processo tradutório-comunicativo, seja verbal ou não, entre duas entidades, podendo ser de forma consecutiva, simultânea ou por sussurro. A área **Estudos da Interpretação** engloba trabalhos sobre interpretação em diversas áreas específicas, suas técnicas, formação e mercado no Brasil. Os principais teóricos abordados dentre os trabalhos foram: Andrew Chesterman, Danica Seleskovitch, Marianne Lederer, Daniel Gile, Hans J. Vermeer, Hurtado Albir, Mira Kadric, Franz Pöchhacker e Mary Snell-Hornby. Os principais pontos abordados dentre os trabalhos foram: interpretação e bilinguismo. Nesta área encontram-se os simpósios 23, 24 e 37, contendo um total de 21 trabalhos apresentados.

A tradução intersemiótica diz respeito à tradução que ocorre em mais de um meio que não seja o textual, ou seja, meios que incluem imagem, som, vídeo, signo, entre outros. A área **Tradução e Intersemiótica** apresenta trabalhos sobre pinturas, fotografias, quadrinhos e filmes e suas relações com a tradução. Os principais teóricos abordados dentre os trabalhos foram: Ferreira, Frederico Zanettin, Christopher Tiftord, Christiane Nord, Roman Jakobson, André Lefevere, Gideon Toury e Itamar Even-Zohar. Os principais

pontos abordados dentre os trabalhos foram: intersemiótica, quadrinhos, signo e imagem. Nesta área encontram-se os simpósios 36, 46 e 60, contendo um total de 29 trabalhos apresentados.

A terminologia estuda o uso de termos geralmente usadas em contextos específicos. A área **Tradução e Terminologia** apresenta trabalhos que propõe a análise lexicográfica e terminológica de áreas específicas e também a análise de dicionários bilíngues especializados. Os principais teóricos abordados dentre os trabalhos foram: Stella E. O. Tagnin e Ronald Langacker. Os principais pontos abordados dentre os trabalhos foram: lexicologia, dicionário especializado e dicionário bilingue. Nesta área encontra-se o simpósio 22, contendo um total de 16 trabalhos apresentados.

A localização é uma área da tradução que vai além do simples ato de traduzir, é o processo de modificar um produto ou serviço para que fique mais próximo da cultura alvo. Sua atuação é mais comum em produtos tecnológicos, como *softwares*, *games*, *websites* e aplicativos para *smartphones*. Porém, neste evento, todos os trabalhos apresentados nessa área foram exclusivamente sobre a **Localização de Games**. Os principais teóricos abordados dentre o trabalhos foram: Edwards, Aixela, Minako O'Hagan e Carme Mangiron. Os principais pontos abordados dentre os trabalhos foram: localização, games, internacionalização e globalização. Nesta área encontra-se o simpósio 30, contendo um total de 10 trabalhos apresentados.

A área **Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais** foi designada por abordar especificamente trabalhos sobre a interpretação e o interprete de línguas de sinais, o processo de interpretação entre o português e a LIBRAS (língua brasileira de sinais), estratégias e desafios do intérprete e do tradutor. Os principais teóricos abordados dentre os trabalhos foram: Dennis Cokely, Napier, Michel Pêcheux, Mikhail Bakhtin, Melaine Metzger, Supalla, Hans J. Vermeer, Daniel Gile e Anthony Pym. Os principais pontos abordados dentre os trabalhos foram: estudos da tradução e interpretação das línguas de sinais (ETILS), tradutor intérprete de língua de sinais/língua portuguesa (TILSP), interpretação e LIBRAS. Nesta área encontram-se os simpósios 26 e 32, contendo um total de 28 trabalhos apresentados.

A área **Tradução Audiovisual** envolve a questão da tradução multimídia, que lida com sons e imagens. Esta área contém trabalhos acerca da legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE), dublagem e audiodescrição (AD). Os principais teóricos abordados dentre os trabalhos foram: Viviane Panelli Sarraf, Josélia Maria dos Santos, José Neves, Eliana Paes Cardoso Franco e Jorge Diaz-Cintas. Os principais pontos abordados dentre os trabalhos foram: TAV, acessibilidade, audiodescrição, legendagem e cinema. Nesta área encontra-se o simpósio 48, contendo um total de 14 trabalhos apresentados.

A área **Tradução Especializada**, conhecida também como tradução técnica, está relacionada à atuação da tradução em campos de conhecimentos específicos. Esta área apresenta trabalhos acerca da tradução juramentada, jurídica e biomédica. Os principais

teóricos abordados dentre os trabalhos foram: Hans J. Vermeer, John Austin, Maria da Graça Krieger, M. Teresa Cabré, João Azenha Jr. e Claude Bocquet. Os principais pontos abordados dentre os trabalhos foram: tradução especializada, tradução juramentada, tradutor público e equivalência. Nesta área encontram-se os simpósios 16 e 35, contendo um total de 16 trabalhos apresentados.

A área **Tradução Literária** apresenta trabalhos com enfoque em diversos gêneros literários, como prosa, poesia, teatro, entre outros. Os principais teóricos abordados dentre os trabalhos foram: Antoine Berman, José Lambert, Hendrik van Gorp, Anthony Pym, Itamar Even-Zohar, André Lefevere, Lawrence Venuti, Mary Snell-Hornby, Henri Meschonnic, Walter Benjamin e Paul Ricoeur. Os principais pontos abordados dentre os trabalhos foram: tradução literária, poesia, retradução e adaptação. Nesta área encontram-se os simpósios 5, 25, 33, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 55 e 59, contendo um total de 106 trabalhos apresentados.

A área **Tecnologias da Tradução** apresenta trabalhos acerca de tradução automática, dicionário online e outras ferramentas de auxílio para o tradutor. Os principais teóricos abordados dentre os trabalhos foram: Wurman e Mossop. Os principais pontos abordados dentre os trabalhos foram: tecnologia, tradução automática, memória de tradução e software de tradução. Nesta área encontra-se o simpósio 57, contendo um total de 9 trabalhos apresentados.

A área **O Tradutor e o Desafio Espaço-Tempo** apresenta trabalhos de pesquisas com o foco no tradutor e suas escolhas, desafios do tipo espacial, temporal, ideológico, funcional, entre outros. Os principais teóricos abordados dentre os trabalhos foram: Lawrence Venuti, Christiane Nord e Hermans (1996). Os principais pontos abordados dentre os trabalhos foram: tradutor, escolhas tradutórias, espaço-tempo, invisibilidade do tradutor e identidades culturais. Nesta área encontram-se os simpósios 9, 13 e 50, contendo um total de 35 trabalhos apresentados.

A área de **Traduções Nacionais e Estrangeiras – Transferência Cultural e Circulação** apresenta trabalhos que relacionam conceitos interdisciplinares de transferência cultural e circulação entre traduções brasileiras e culturas estrangeiras, seus mediadores e mediações e a recepção de textos do Brasil no exterior. Os principais teóricos abordados dentre os trabalhos foram: Anthony Pym, Michel Cresta, Rosemary Arrojo, Lawrence Venuti, John Milton, Paulo Rónai, José Paulo Paes, Paulo Henriques Britto, Walter Benjamin, Antoine Berman, Gideon Toury e Itamar Even-Zohar. Os principais pontos abordados dentre os trabalhos foram: transferência cultural e circulação, traduções no Brasil, traduções do Brasil e interculturalidade. Nesta área encontram-se os simpósios 1, 4, 6, 8, 10, 17, 25, 27, 29, 38, 39, 40, 51, 61 e 63, contendo um total de 143 trabalhos apresentados.

A análise dos trabalhos do XII ENTRAD foi feita de forma semelhante do XI Congresso, com a diferença de que os trabalhos já estavam quantificados e separados pelas áreas. A leitura dos resumos foi feita para ratificar se o tema abordado de uma



determinada área em um evento era compatível com a mesma área do outro evento, como será mostrado posteriormente.

Devido à forma em que o XI Congresso Nacional da Abrates foi organizado, por sistema de simpósios para a apresentação das comunicações, permitindo os pesquisadores proporem os simpósios, proporcionando que pesquisas de diversas áreas fossem visibilizadas, e mostraram áreas que não apareceu no XII ENTRAD, tais quais os seguintes eixos temáticos: “Análise do Discurso e Análise Textual nos Estudos da Tradução”, “O Papel da Tradução na Aquisição de Língua Estrangeira”, “Tradução e Intersemiótica” e “O Tradutor e o Desafio Espaço-Tempo”. Estes eixos contêm simpósios que não foram possíveis ser encaixados nos eixos já existentes no XII ENTRAD, devido a suas abordagens utilizadas, o foco das pesquisas nos trabalhos e os teóricos utilizados serem divergentes aos já existentes.

O eixo “Tradução e Mercado de Trabalho” foi a única área que não teve trabalhos apresentados no XI Congresso, somente no XII ENTRAD.

O eixo “Ensino da Tradução” do XI Congresso apresenta trabalhos que abrangem vertentes da além da formação do tradutor, como também a formação de pesquisadores em tradução, já no XII ENTRAD, contém trabalhos acerca de abordagens teóricas e práticas sobre a formação do tradutor, experiência e reflexões dessa formação na universidade.

O eixo de “Tradução e Terminologia” do XI Congresso apresenta trabalhos a respeito de dicionários bilíngues e especializados e de análise lexicais presente em alguns gêneros literários. Diferente de “Tradução e Terminologia” do XII ENTRAD, que trata do conjunto de termos próprios de uma determinada área. Trabalhos envolvendo a análise e elaborações de dicionários foram encontradas em ambos os eixos.

O eixo de “Tradução e Localização” apresenta trabalhos sobre a área da localização de forma ampla, abordando a localização de softwares, website ou app (BAKER e SALDANHA, 1998). O eixo “Localização de Games” no XI Congresso houve trabalhos somente sobre a localização de games, por isso a nomenclatura específica.

O eixo de “Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais” do XI Congresso, além de apresentar trabalhos específicos sobre a interpretação e o seu processo entre a língua portuguesa e a língua de sinais (seja a LIBRAS ou uma língua de sinais estrangeira), assim como o eixo de “Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais” do XII ENTRAD, ela também apresenta trabalhos acerca de estratégias e desafios do intérprete e do tradutor de línguas de sinais.

O eixo “Tradução Audiovisual” do XI Congresso teve trabalhos sobre acessibilidade, como: legendas na TV e em filmes para o público surdo, audiodescrição para pessoas com deficiência visual ou intelectual. No XI ENTRAD, teve trabalhos sobre legendagem, tradução de música e braile.

O eixo “Tradução Especializada” no XI Congresso, além de ter trabalhos apresentados sobre tradução no ambiente jurídico, assim como no XII ENTRAD, também teve trabalhos

sobre saúde.

O eixo “Tradução e Mercado de Trabalho” contem trabalhos apresentados com discussões sobre a prática tradutória e os mercados de trabalhos tanto no Brasil quanto no mundo. Este eixo foi o único presente no XII ENTRAD que não houve trabalhos semelhantes no XI Congresso.

Em relação à quantidade percentual de trabalhos apresentados entre os dois eventos pode-se perceber um aumento percentual em quase todas as áreas, com um decréscimo total de 1.9% em três eixos. Houve um aumento de 73.6% trabalhos apresentados entre os eventos.

As áreas com as maiores diferenças percentuais de trabalhos apresentados entre o XI Congresso e o XII ENTRAD foram: “Tradução e Estudos de Corpora” +5,5%, “Estudos da Interpretação” +3,2%, “Tradução e Terminologia” +5,2%, “Tradução Audiovisual” +8,7% e “Tradução Literária” +8,1%. Apenas três áreas apresentaram um decréscimo de trabalhos apresentados entre os eventos o XI Congresso e o XII ENTRAD, que foram: “Abordagens Cognitivas da Tradução” -0,4%, “Tradução, Crítica e Ética” -0,8% e “História e Historiografia da Tradução” -0,7%. Mesmo com esse decréscimo, que foi menos de 1% em cada área, pode-se observar um aumento percentual de trabalhos em praticamente todo o último evento ocorrido.

XI Congresso Nacional da Abrapt	XII Encontro Nacional de Tradutores	Diferença percentual entre os dois eventos
Abordagens Cognitivas da Tradução - 23 - 3.5%	Abordagens Cognitivas da Tradução - 8 - 3.1%	-0.4%
Análise do Discurso e Análise Textual nos Estudos da Tradução - 20 - 3%		+3%
O Papel da Tradução na Aquisição de Língua Estrangeira - 15 - 2.3%		+2.3%
Tradução e Estudos de Corpora - 43 - 6.5%	Tradução e Estudos de Corpora - 30 - 12%	+5.5%
Tradução, Crítica e Ética - 29 - 4.4%	Tradução, Crítica e Ética - 9 - 3.6%	-0.8%
Ensino da Tradução - 44 - 6.7%	Ensino da Tradução - 17 - 6.8%	+0.1%
Tradução e Estudos Clássicos - 13 - 2%	Tradução e Estudos Clássicos - 9 - 3.6%	+1.6%
História e Historiografia da Tradução - 44 - 6.7%	História e Historiografia da Tradução - 15 - 6%	-0.7%
Estudos da Interpretação - 21 - 3.2%	Estudos da Interpretação - 16 - 6.4%	+3.2%
Tradução e Intersemiótica - 29 - 4.4%		+4.4%
Tradução e Terminologia - 16 - 2.4%	Tradução e Terminologia - 19 - 7.6%	+5.2%
Localização de Games - 10 - 1.5%	Tradução e Localização - 5 - 2%	+0.5%
Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais - 28 - 4.3%	Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais - 14 - 5.6%	+1.3%

Tradução Audiovisual - 14 - 2.1%	Tradução Audiovisual - 27 - 10.8%	+8.7%
Tradução Especializada - 16 - 2.4%	Tradução Especializada (igual) - 8 - 3.1%	+0.7%
Tradução Literária - 106 - 16.1%	Tradução Literária (igual) - 61 - 24.2%	+8.1%
Tecnologias da Tradução - 9 - 1.4%	Tecnologias da Tradução - 6 - 2.4%	+1%
O Tradutor e o Desafio Espaço-Tempo - 35 - 5.3%		+5.3%
Traduções Nacionais e Estrangeiras – Transferência Cultural e Circulação - 143 - 21.8%		+21.8%
	Tradução e Mercado de Trabalho - 7 - 2.8%	+2.8%

Tabela 01: Tabela comparativa por área com a quantidade bruta e percentual de trabalhos apresentados no XI Congresso Nacional da Abrapt e no XII Encontro Nacional de Tradutores.

Fonte: Elaborado pelo autor.

## 4 | CONCLUSÕES

Neste trabalho, pôde-se verificar esse crescimento baseado nos dois últimos eventos promovido pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Tradução (ABRAPT), o XI Congresso Nacional de Tradutores da Abrapt, realizado em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina, de 23 a 26 de setembro de 2013, e do XII Encontro Nacional de Tradutores, realizado em Uberlândia, na Universidade Federal de Uberlândia, de 20 a 23 de setembro de 2016, tais como novas áreas de pesquisa e um aumento de setenta por cento de trabalhos apresentados, comparando os eventos de 2013 e 2016.

A análise de comparação dos eventos foi feita da seguinte forma: primeiramente a contagem das áreas que havia em apenas um dos eventos, depois a contagem das áreas comum em ambos os eventos então a verificação se as mesmas áreas abordavam os mesmos assuntos nos dois eventos, o XI Congresso Nacional de Tradutores e o XII Encontro Nacional de Tradutores.

Com este trabalho foi verificado as diversas atuações da pesquisa em tradução em diversos campos distintos de atuação, a quantificação dessas pesquisas e seu crescimento dentro de três anos, baseado em dois eventos nacionais de tradutores. Nesse intervalo de tempo, também verificou-se novas áreas de pesquisas, como “Tradução e Mercado de Trabalho”, que começou a aparecer trabalhos desde o último evento.

Este trabalho se propôs fazer o mapeamento dos trabalhos apresentados no XI Congresso Nacional de Tradutores e comparar com os trabalhos apresentados o XII Encontro Nacional de Tradutores, demarcar o percurso das áreas nos Estudos da Tradução no Brasil, quantificar e verificar quais áreas estão em ascendência e comprovar os Estudos da Tradução como ciência no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Daniel Antonio de Sousa; VASCONCELLOS, Maria Lucia Barbosa. Metodologias de pesquisa em Estudos da Tradução: uma análise bibliométrica de teses e dissertações produzidas no Brasil entre 2006-2010. **Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, [s.l.], v. 32, n. 2, p.375-404, ago. 2016. FapUNIFESP (SciELO).

BAKER, Mona, SALDANHA, Gabriela. Localization. In: **The Routledge Encyclopedia of Translation Studies**, 2st edition, 1998. London and New York: Routledge.

FROTA, Maria Paula; MARTINS, Marcia do Amaral Peixoto; RODRIGUES, Cristina Carneiro. Um Breve Histórico do GT de Tradução e sua Importância para o Desenvolvimento da Área em nosso País. **Revista da Anpoll**, [s.l.], v. 1, n. 1, p.67-70, 15 dez. 1994. ANPOLL.

HOLMES, James Stratton. [1972] 1988. The Name and Nature of Translation Studies. In: **Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies**. Amsterdam: Rodopi.

MILTON, John. "Los estudios de la traducción en Brasil." **Mutatis Mutandis: revista latinoamericana de la traducción** 7.1 (2014): 3-15

MUNDAY, J. **Introducing Translation Studies**. London; New York: Routledge, 2001.

PAGANO, Adriana; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Estudos da Tradução no Brasil: reflexões sobre teses e dissertações elaboradas por pesquisadores brasileiros nas décadas de 1980 e 1990. **Revista Delta**, São Paulo, v.19, pp.1-26, 2003.

SILVA, Ana Julita Oliveira da; ESQUEDA, Marileide Dias; LIPARINI, Tania. Os Estudos da Tradução no Brasil: a ABRAPT e o Encontro Nacional de Tradutores. **Domínios de Lingu@gem**, [s.l.], v. 11, n. 5, p.1454-1476, 21 dez. 2017. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/dl32-v11n5a2017-4>.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Os Estudos da Tradução no Brasil nos Séculos XX e XXI: ComUNIDADE na diversidade dos Estudos da Tradução? In: Andreia Guerini, Marie-Hélène Torres, Walter Calos Costa. (Org.). **Os Estudos da Tradução no Brasil nos séculos XX e XXI**. 1ed.Tubarão: Ed. Copiart, 2013, v. , pp. 33-50.

XI CONGRESSO NACIONAL DA ABRAPT E V CONGRESSO INTERNACIONAL DE TRADUTORES, 12., 2013, Universidade Federal de Santa Catarina. **Caderno de resumos**. Florianópolis: Walter Carlos Costa, 2013. 783 p. Disponível em: <<https://abrapr.files.wordpress.com/2013/11/abrapr-2013-resumos.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

XII ENCONTRO NACIONAL DE TRADUTORES E VI ENCONTRO INTERNACIONAL DE TRADUTORES, 13., 2016, Universidade Federal de Uberlândia. **Caderno de resumos**. Uberlândia: Igor A. Lourenço da Silva, 2016. 405 p. Disponível em: <[http://docs.wixstatic.com/ugd/d56021\\_3646c29dffdb4cf19bb3e7a2c3aa1b68.pdf](http://docs.wixstatic.com/ugd/d56021_3646c29dffdb4cf19bb3e7a2c3aa1b68.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2018.

*Data de aceite: 01/09/2021*

*Data de submissão: 24/06/2021*

**Sebastião de Jesus Cardoso**

Universidade Federal do Pará / UFPA

Barcarena – Pará

<http://lattes.cnpq.br/1587492740861255>

**RESUMO:** O Devir-mulher instala-se no espaço-tempo fora da História, em fluxo imperceptível para empoderar-se e revelar-se na escuridão contemporânea como força potencial feminina geradora da origem da cidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Devir; mulher; cidade.

### DEVIR-WOMAN: THE ORIGIN OF THE CITY

**ABSTRACT:** The Devir-woman installs herself in space-time outside of History, in imperceptible flux to empower herself and reveal herself in contemporary darkness as a potential female force that generates the origin of the city.

**KEYWORDS:** Devir; woman; city.

### 1 | INTRODUÇÃO

O Devir-mulher alterou o estilo de vida nômade e instalou o modelo sedentário, embrião do acampamento em cavernas, genos, tribos, vilas, cidade e civilizações, pelo meio dos quais, a humanidade continua a mover-

se na contemporaneidade. Essa transmutação da mulher nesse fluxo intempestivo no mundo, efetivou-se através do movimento reconstrutor emergido das fendas lisas do porvir molecular rizomático, bem diante daqueles olhares fixos mantidos no tempo demolido pelas forças de atualização e expansão do universo. Por esse motivo os devires femininos são potências para o sentido de ser em processo de desmonte e remonte dos estilos de vidas arborescentes no mundo. Por intermédio dos devires femininos os seres humanos estão em operacionalização no espaço e tempo.

### 2 | DEVIR-OUTRO: A MULHER...

O Devir-mulher movimentava-se por volta de 25000 anos a.C. naquele flagrar do espaço-tempo, paralelo à sombra desse movimento para além dos rastros tortuosos de subsistência de velozes caçadores, surgia esse devir outro. Este, ativo por gatilho indomável imerso no recalque histórico escondido na potente-multiplicidade sinuosa, poderosa, afetuosa, acolhedora, delirante e amável da mulher.

Nesse sentido, a mulher provocou a interrupção do fluxo nômade através da habilidade de cultivar, colher, domar, proteger e pensar a criação de uma cultura estável em favor do desenvolvimento da espécie. Este movimento a tornou a geratriz da ideia de cidade, que naquele momento, eram pequenos

acampamentos adjacentes a cemitérios de seus antepassados.

Dessa maneira, o Devir-mulher se tornou mais intensivo e forte o suficiente para interromper o fluxo dos caçadores nômades, atando-os juntos aos santuários onde jaziam os corpos de seus ancestrais (os prováveis lugares dos primeiros acampamentos e localização da gênese da cidade). Essa ação feminina deu início a sedentarização da comunidade pré-urbana. Desta feita, a mulher fora mentora intelectual da urbe por promover interrupções no nomadismo, essas paradas impunham ao grupo períodos de fixação em cavernas e acampamentos que mais tarde se tornariam genos, tribos, vilas e cidades. Assim, o devir-urbano efetivou-se pela intervenção devínica dela.

Tendo em vista a pulsação ser feminina diante da natureza, o homem é obrigado a movimentar-se dentro deste devir, ou seja, as mulheres, gatilhos devínicos, movimentam-se por conexões, rizomas: Devir-mulher, Devir-moça, Devir-Criança, Devir-Urbano, mas tudo dentro de devires-imperceptíveis, bem além das arborescências históricas.

Por isso, a mulher nunca foi vista na História como agente, justamente por ser da ordem da fuga por meio de micros agenciamentos, sendo assim, fendas insondáveis impossíveis de serem percebidas por qualquer tipo de marcação identitária amarrada conceitualmente por modelos duros. Em suma, a mulher é um devir a libertar-se no mundo.

### 3 I DEVIR-IMPERCEPTÍVEL: A MULHER...

Um devir-imperceptível movimentando-se no espaço-tempo, seguindo o seu próprio fluxo no mundo. Deste modo, recriando-se, espalhando-se, interligando-se a devires outros, na realidade já não se sabe mais o que se é ou o que se deixou de ser. Apenas, há um sintoma de que se pode ser, ou ao menos funcionar como multiplicidade de ser, pois se é o seu pai, o seu filho, a sua filha, a sua mãe (DELEUZE, GUATTARI, 2010), tudo isso é intensificado na cidade.

Assim, para Lewis Mumford (2008), além das relações com os cemitérios e santuários (pontos cerimoniais para onde as famílias dos clãs peregrinavam para ficarem próximos aos restos mortais de seus antepassados), a mulher é a produtora do estilo de vida sedentária, logo, a origem da cidade é a mulher. Pois, essa origem urbana vinculada a grande revolução agrícola e sexual, trocou o domínio do macho caçador ágil e veloz, pelo *modus operandi* das mulheres sagazes, cuidadosas, protetoras e preocupadas com a perpetuação da vida. Então, a habilidade delas no trato do chão e domesticação dos animais, colaboraram para a sedentarização ou fixação em volta de certos territórios.

Foi um devir feminino instalado no meio social o produtor da pulsação do desenvolvimento do modo de vida urbano. Pois, é seguindo o tempo da mulher e a maneira de pensar dela que a cultura cidadina se instaura acolhedora e propulsora de novos devires. E nesse ritmo, espalhou-se pelos cantos do mundo a humanidade enganchada na linha de fuga imperceptível, o Devir-mulher conectado as moléculas da urbe.

Nesta perspectiva, as mulheres produziram um corte no fluxo somente para as cidades ganharem forma mais ampla, no entanto, sem atrofiá-las. Pois, as urbes surgem do agenciamento entre a cultura paleolítica e neolítica, de modo que a primeira era nômade e a segunda sedentária, “[...], o aparecimento real da cidade ocorreu como resultado final de uma união mais remota entre os componentes paleolíticos e neolíticos” (MUMFORD, 2008, p. 23). O resultado desta fusão entre os estilos de vida ou modo de produção de subsistência daquela época, marcam a importância da mulher no fluxo urbano. “A casa e a aldeia, e com o tempo a própria cidade, são obras da mulher” (Idem, 2008, p. 13). As mulheres se fundiram as construções das urbes, pois: as palavras “casa” e “cidade”, como diz Mumford (2008) aludem a símbolos de mãe, proteção inquestionável aos filhos. A cidade, é mulher.

Naquele meio, a exuberância exótica feminina ganhou outros atributos: ordem, segurança, regularidade, suprimentos alimentares e vida. Neste fluxo feminal, deveriam permanecer todas as cidades como devires acolhedores dos corpos humanos. Por essa razão, o devir-urbano desliza por linhas de fugas lisas femininas, capazes de multiplicarem agenciamentos preventivos tomados para viabilizarem os espaços citadinos ao exercício do viver, palcos urbano-arquitetônicos das dramatizações cotidianas das celebrações dos inúmeros moradores contidos no seio da cidade, instalação do Devir-mulher.

#### 4 | DEVIR-MULHER: UMA FUGA...

O devir sempre provoca linhas de fugas, abre fendas lisas de escape contra organismos fixos. Desta forma, as rupturas ocorrem a partir das conexões devínicas dentro destes sistemas orgânicos molares definidos, ou seja, um Devir-mulher provocou o desmonte do nomadismo, (que era predomínio do macho cheio de força física, disposto a precipitar-se na busca de inalcançável horizonte), diminuindo sua velocidade, oferecendo-lhe maior controle do fluxo imanente, freando, fazendo-o pulsar entre uma conexão e outra: o acampamento, a aldeia, a vila, a cidade, a metrópole, a megalópole conurbadas pelo planeta.

Os devires são sempre mais importantes do que a História, (a qual é fruto da instalação destes ou de suas linhas de fugas em fluxos, a mesma funciona feito rastro devínico, ou seja, já foi. Não produz mais pulsações e conexões, por esse motivo, não é da ordem do movimento já que é fixa), porquanto reagem por dentro e como pulsações de um Corpo Sem Órgão, “[...] feito de tal maneira que ele só pode ser ocupado, povoado por intensidades. Somente as intensidades passam e circulam.” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.13).

Nesse prisma, a História é esse platô rígido onde as energias de acontecimentos ocorridos estão fixadas, um corpo por meio do qual circulam pensamentos arqueológicos, blocos de monumentos cristalizados. Enquanto que, a mulher e cidade são ser e corpo em

pura transformação no espaço e tempo, fator que os tornam em devires.

Portanto, as mulheres converteram-se em intensidades e movimentam-se no interior do platô histórico, mesmo que nunca apareçam como órgãos dentro do paradigma patriarcal. Em virtude disso, as mulheres não pertencem a árvore histórica, pois são da ordem molecular, devires por excelência, devir molecular imperceptível, indiscernível atadas, conectadas nas dobras da imanência a instalarem nos homens devires por todos os lados, filhos feitos por traz que são só deles. O Devir-mulher é assim, indistinto, impossível de se capturar, ele está em fuga e irá instalar na sociedade Pós-moderna um rizoma, um liame feminal inquestionável. O século XXI, é mulher.

Devir-mulher, a linha de fuga por onde deslizam os devires-urbanos e provocam a aceleração das potencialidades humanas manifestas em maior dose dionisiaca pelos cantos adversos da urbe, a qual cresce ao ritmo dos agenciamentos das minorias rizomadas a devires moleculares femininos.

Logo, os devires moleculares ganham funcionalidade de fendas, acoplando-se através da instalação-conexão do Devir-mulher pelo meio da sociedade falocrática, inerte no sistema molar. Desta forma, o devir feminino movimenta-se molecularmente, vinculando-se aos devires-minoritários dentro do corpo cidadão e intensificando o processo de proliferação de micro agenciamentos, políticos, econômicos, acadêmicos e artísticos, obtendo a resultante: um devir cultural outro na sociedade.

Diante disso, as conexões são disparadas, os devires outros surgem a cada instante pela cidade e funcionam na lógica devínica, portanto nunca estancam o fluxo. Antes, foram abertos e ligam-se, rizomam-se para constituírem infinitas linhas de fugas, multiplicidades de devires. É isso que este devir abre. “Ora, se todos os devires já são moleculares, inclusive o Devir-mulher, é preciso dizer também que todos os devires começam e passam pelo Devir-mulher. É a chave dos outros devires”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.70).

A abertura, a fenda escorregadia por onde deslizam todos os devires é o Devir-mulher. Planificado e habitado por intensidade, pronto a liberar fluxos imanentes disfarçados, camuflados, escapando do inimigo por meio do infinito de uma linha de fuga. Foi desta maneira imperceptível, que a mulher devinda pelas sombras da história (por meio de suas hastes de rizomas), com maior potência de assumir todas as formas de devires-irresistíveis, como: devir-animal, devir-cadela, devir-criança, devir-moça, devir-gay, devir-cão, devir cidade, devir-infinito.

Um escape acontece além da velocidade do recorte do pensamento, o devir é uma fenda imanente prestes a se fechar. Somente quem tiver olhos de águia pode superar a relação de velocidade e lentidão mantido entre o movimento e o que estar devindo. Por isso, estes devires advindos da mulher devem ser percebidos, mas só por quem consegue enxergá-los na escuridão do seu espaço-tempo, em outras palavras, na sua contemporaneidade em que a cidade vai se tornando uma mulher-molecular, para quem consiga vê-la através da obscuridade de suas formas postas em lógica feminal a se confirmar



nas trevas do contemporâneo, como alude Agamben (2009) ao falar desse tempo:

[...] contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente. (AGAMBEN, 2009, p. 62).

Contemporâneo é quem escapa das luzes do seu tempo e enxerga na escuridão o que os outros não veem. Deste modo, o Devir-mulher-imperceptível escapa das percepções superficiais e revela aos atentos a dimensão escura velocíssima em fuga pelas fendas lisas do pensamento atual. Nessa obscuridade na qual se desmonta o espaço-tempo, a imanência torna-se líquida e leva com ela as identidades fixas, pondo em crise as ideias-duras a desmancharem-se no ar. Assim, transmuta-se a mulher nesse fluxo intempestivo no mundo contemporâneo, pelo movimento reconstrutor emergido das fendas lisas do porvir molecular rizomático, bem diante daqueles olhares fixos mantidos no tempo sendo demolido pelas forças de atualização e expansão do universo.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é Contemporâneo?: e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. V.3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. V.4.

MUMFORD, LEWIS. **A Cidade na História: Suas Origens, Transformações e Perspectivas**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Cultura das Cidades**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, 1961. (coleção Espírito de Nosso Tempo).

## **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

### A

Antropologia 1, 2, 3, 4, 6, 7, 12

Argumentação 49, 57, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71

Artes 3, 11, 113, 116, 120, 132, 175, 184

### C

Cantoria 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 178, 179, 182, 183

Cidade 22, 32, 35, 41, 54, 69, 80, 81, 99, 100, 102, 105, 108, 113, 114, 122, 125, 136, 143, 144, 148, 149, 166, 183, 193, 194, 229, 230, 231, 232, 233

Cinema 85, 89, 96, 102, 113, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 166, 200, 220, 223

Coerência textual 57, 73

Construção de significados 117, 201

### D

Dança 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 183, 184

### E

Ensino de língua 22, 23, 25, 31, 32, 33, 36, 41, 55, 91, 138, 234

### G

Gênero 39, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 73, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 118, 144, 153, 156, 157, 159, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 173

Gêneros textuais 33, 34, 35, 37, 41, 42, 64, 221, 234

### I

Identidades 47, 155, 169, 170, 174, 176, 177, 178, 179, 224, 233

Interdisciplinares 224

### L

Letramento 35, 37, 38, 43, 44, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124

Letras 1, 20, 28, 32, 33, 36, 83, 88, 95, 138, 140, 141, 151, 162, 167, 179, 183, 191, 213, 214, 234

Lexicologia 1, 2, 8, 223

Linguística 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 36, 39, 43, 47, 49, 55, 57, 58, 59, 67, 73, 79, 99, 113, 115, 153, 154, 192, 198, 213, 214, 220, 221, 234

Literatura 1, 2, 28, 29, 85, 89, 96, 113, 119, 120, 177, 199, 201, 202, 203, 214, 217, 218, 219, 222, 234

## **M**

Mulher 101, 142, 156, 161, 229, 230, 231, 232, 233

Música 85, 89, 102, 138, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 153, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 173, 179, 182, 184, 192, 196, 197, 225

## **P**

Paráfrase 7, 74, 75, 76, 81, 82, 197

Prática de leitura 13, 117, 122

Práticas 20, 29, 30, 32, 39, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 76, 77, 81, 115, 117, 118, 119, 122, 126, 131, 132, 133, 135, 136, 157, 169, 170, 171, 172, 182, 218, 219, 225

## **R**

Resistência 118, 122, 134, 166, 176, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 191

## **T**

Teorias 46, 47, 49, 115, 117, 118, 122, 127, 153

Tradução 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 31, 32, 44, 48, 50, 55, 82, 96, 97, 98, 100, 103, 111, 112, 113, 123, 151, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228

Transdisciplinaridade 90, 91, 92, 93, 94, 95

## **V**

Versos poéticos 192

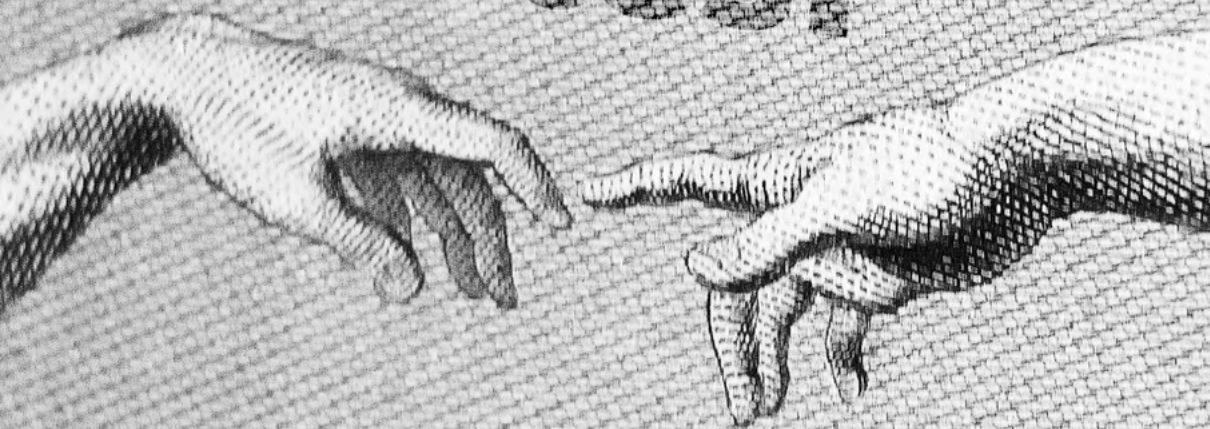
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[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) 

# Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares  
em espaços educativos**

# 2


 **Atena**  
Editora


Ano 2021



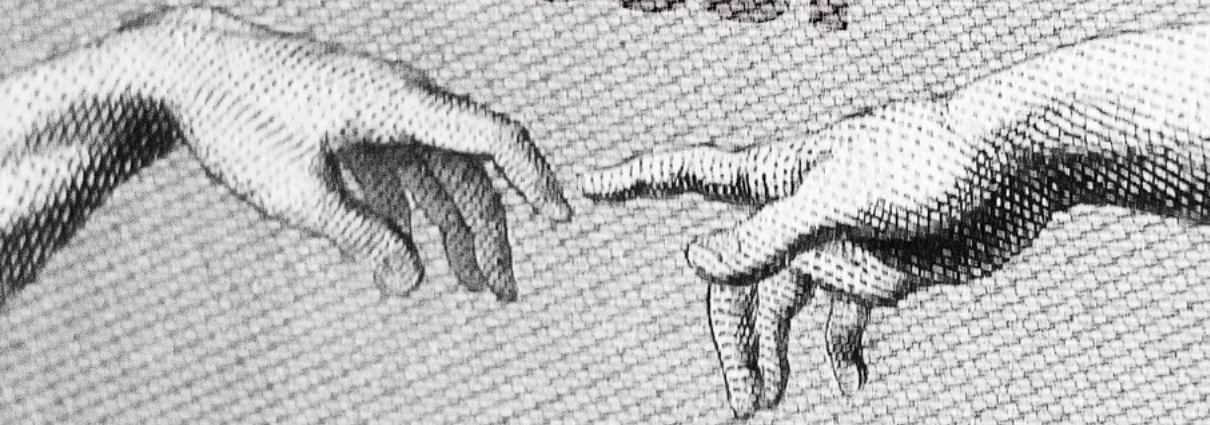
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[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) 

# Linguística, letras e artes:



**Teorias e práticas interdisciplinares  
em espaços educativos**

# 2

 **Atena**  
Editora

Ano 2021